PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ADRIANA FERREIRA MARTINS ALFLEN

A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE NO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC): UM OLHAR SOB O PONTO DE VISTA HISTÓRICO E POLÍTICO

CURITIBA
2017

ADRIANA FERREIRA MARTINS ALFLEN

A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE NO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC): UM OLHAR SOB O PONTO DE VISTA HISTÓRICO E POLÍTICO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – Linha de pesquisa História e Políticas da Educação.
Orientadora: Profª. Dra. Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira

CURITIBA

2017

ADRIANA FERREIRA MARTINS ALFLEN

A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE NO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC): UM OLHAR SOB O PONTO DE VISTA HISTÓRICO E POLÍTICO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, linha de Pesquisa “História e Política da Educação”, da Escola de Educação e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação.

COMISSÃO EXAMINADORA

_____

Profª Drª Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira (orientadora)
Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR

_____

Profª Drª Maria Sílvia Bacila Winkeler
Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR

_____

Profª Drª Maria Lourdes Gisi
Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR

Curitiba, 26 de junho de 2017.

Dedico aos docentes que, direta ou indiretamente, contribuem para o desenvolvimento emocional, social e intelectual do ser humano.

AGRADECIMENTOS

Acima de tudo, agradeço à presença do Divino me proporcionando fé, espiritualidade e coragem para superar minhas limitações.

À minha querida Profª Drª Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira, por me aceitar em sua linha de pesquisa e contribuir para minha formação intelectual, profissional e principalmente humana. Agradeço imensamente os momentos em que me orientou e me fez refletir sobre a pesquisa, sua importância e relevância para a formação de outros profissionais da educação, tornando-me assim uma pessoa mais sensível, reflexiva e responsável na dimensão social da docência.

Ao meu marido Lourival, por me ajudar a realizar meu sonho e demonstrar companheirismo, por meio das atitudes compassivas e de incentivo.

Aos meus filhos, por compreenderem os momentos de estudos solitários e corresponderem com compreensão e amor.

Aos meus pais, Aparecida e Aducio, pelo exemplo de fé, determinação e amor em tudo que fazem.

Agradeço imensamente a minha irmã Alexandra, Débora e minha amiga Dovirge, que me incentivaram e me fizeram acreditar que eu seria capaz de tornar meu sonho em realidade.

Agradeço, com carinho, minha amiga Luiza Akemi Kodama Kondo que não mediu esforços como leitora da minha pesquisa.

Agradeço à Profª Drª Maria Sílvia Bacila Winkeler e à Profª Drª Maria Lourdes Gisi, por inúmeras contribuições na qualificação, auxiliando assim no processo de pesquisa.

Aos professores do Programa, por partilharem seus conhecimentos auxiliando assim no meu processo de formação continuada.

Agradeço à Diretora de Departamento do Ensino Fundamental, Otília Scherner Possebon e à Pedagoga do Departamento, Elisângela Brandão, por me autorizarem a realizar coleta de dados no município de São José dos Pinhais – PR, no período de agosto a setembro de 2016.

Um especial agradecimento às professoras alfabetizadoras do município de SJP-PR, que gentilmente contribuíram com os dados coletados no instrumento da pesquisa realizada.

Os professores são potencialmente o trunfo primordial para a realização da visão de uma sociedade de aprendizagem (DAY, 1999, p.319).

RESUMO

Pesquisar sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), instituído pelo Ministério da Educação (MEC) em 2012, implica em refletir sobre o processo histórico e político educacional da alfabetização. A pesquisa contextualizou as diretrizes da UNESCO para a erradicação do analfabetismo e sua influência na política educacional brasileira para a alfabetização, desde a década de 1990, cujas ações direcionam a formação continuada docente. Neste estudo, o problema apresentado é o de identificar se a formação do professor alfabetizador no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, no período de 2013 a 2015, atendeu as orientações da UNESCO. Para esta questão tem-se como objetivo analisar se a formação continuada do professor alfabetizador no PACTO corresponde a uma das estratégias da política educacional para a melhoria na qualidade da educação. Cabe aos objetivos específicos: caracterizar a política educacional brasileira e as diretrizes internacionais para a superação do analfabetismo, desde a década de 1990 até a atualidade; identificar o histórico do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e analisar se os professores alfabetizadores no Município de São José dos Pinhais, a partir da formação expressa no PNAIC, apropriaram-se das diretrizes da UNESCO. Nessa perspectiva, a pesquisa em sua metodologia seguiu o caminho da pesquisa bibliográfica, documental e de campo, com abordagem qualitativa. Como aporte teórico metodológico, foi basilar o estudo de Chartier (2002) sobre o conceito de apropriação, permitindo o entendimento desse processo. Para a contextualização histórica e política da pesquisa, os estudos realizados por Azevedo (2004); Dourado (2007, 2008 e 2013); Miguel & Vieira (2008); Oliveira (2010); Sander (1995 e 2008); Shiroma, Moraes & Evangelista (2007); e Vieira (2011). Para maior aprofundamento sobre os princípios que estruturam a formação continuada do docente expressa no PNAIC foram basilares os estudos de Day (2011), Gatti, Barreto e André (2011); Nóvoa (1995,1999); Sacristãn (1999, 2001 e 2007); e Tardif (2014). Na pesquisa documental, foram necessários os documentos com as diretrizes da UNESCO concernentes à educação. Para a pesquisa empírica, como suporte, a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), a partir dos dados coletados por meio de questionários respondidos por professores da rede municipal de SJP-PR. As análises evidenciaram que o docente alfabetizador é o sujeito fundamental para a materialização das ações na política educacional para a alfabetização. Assim, o docente alfabetizador no município de SJP-PR, em seu processo de formação continuada, necessita construir um perfil para a garantia da qualidade no processo de alfabetização. Os resultados da pesquisa demonstraram que um grupo de professores participantes do programa PNAIC, do governo federal, se apropriou de algumas diretrizes da política educacional para a alfabetização.

Palavras-chave: PNAIC; História da Educação; Política educacional; Formação de professores.

ABSTRACT

Key-words: Palavra 1. Palavra 2. Palavra 3.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Demonstrativo do estado de reconhecimento sobre a pesquisa 23
Quadro 2 – Direitos à aprendizagem.....121
Quadro 3 – Categorias iniciais a partir do questionário.....135
Quadro 4 – Categoria intermediária I – Conceito de alfabetização na idade certa..141
Quadro 5 – Categoria intermediária II – Papel docente na gestão do processo pedagógico.....146
Quadro 6 – Categoria intermediária III – Papel docente como agente de responsabilidade social 159

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Compreensão do conceito sobre a alfabetização na idade certa.....141
Figura 2 – Papel do docente com mais de 10 anos de experiência na gestão do ..152
Figura 3 – Papel do docente entre 5 a 10 anos de experiência na gestão do trabalho pedagógico.....152
Figura 4 – Papel do docente com menos de 5 anos de experiência na gestão do trabalho pedagógico.....153
Figura 5 – Prioridade do docente alfabetizador no trabalho pedagógico 155
Figura 6 – Troca de experiência como elemento significativo na formação continuada 163
Figura 7 – A reflexão sobre a prática pedagógica do docente alfabetizador.....165

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Taxa de analfabetismo das pessoas de 10 anos ou mais de idade, por região: 82
Tabela 2 – Escolas e alfabetizadoras participantes 132
Tabela 3 – identificação do docente com menos de 5 anos de experiência 135
Tabela 4 – Identificação do docente com 5 a 10 anos de experiência no ciclo de alfabetização. 136
Tabela 5 – Identificação do docente com mais de 10 anos de experiência no ciclo de alfabetização. 136
Tabela 6 – Categoria final - A percepção do docente alfabetizador sobre a prioridade na gestão do trabalho pedagógico em sala de aula.. 155

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIA	Ano Internacional da Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANPED	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
APDEMC	Associação para o Desenvolvimento dos Municípios do Estado do Ceará
AIA	Ano Internacional da Alfabetização
APRECE	Associação dos Municípios do Estado do Ceará
Art.	Artigo
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Ceará
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina
CFE	Conselho Federal de Educação
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNI	Conselho Nacional das Indústrias
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação
CRUB	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
EUA	Estados Unidos da América
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NBA	Necessidades Básicas de Aprendizagem
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
OEA	Organização dos Estados Americanos
ONU	Organização das Nações Unidas
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROUCA	Programa Um Computador por Escola
PROMEDLAC	Projeto Principal de Educação para América Latina e Caribe
PUC-RS	Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
PUC-SP	Pontificia Universidade Católica de São Paulo
SAEB	Sistema de Avaliação Nacional da Educação Básica
SEDUC	Secretaria de Educação do Estado do Ceará
SDN	Sociedade das Nações
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 17

1 A UNESCO E O DIREITO À EDUCAÇÃO 31

1.1 A CRIAÇÃO DA UNESCO 31

1.2 A PREOCUPAÇÃO DA UNESCO COM A ALFABETIZAÇÃO 37

1.3 A COOPERAÇÃO DA UNESCO NO BRASIL 42

1.4 DÉCADA DE 1990: A CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS COMO MARCO NA ALFABETIZAÇÃO 46

1.5 A QUESTÃO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E A CONFERÊNCIA DE JOMTIEN 57

2 A POLÍTICA EDUCACIONAL PARA A ERRADICAÇÃO DO ANALFABETISMO 61

2.1 A CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 E O DIREITO À ALFABETIZAÇÃO 61

2.2 PLANO DECENAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS (1993-2003) 63

2.3 GESTÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL NO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA A ERRADICAÇÃO DO ANALFABETISMO 70

2.4 O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2001-2010) 76

2.5 O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014-2024) 83

3 O PROCESSO HISTÓRICO DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA E O PERFIL DO ALFABETIZADOR 90

3.1 AS EXPERIÊNCIAS CEARENSES COMO PRECURSORAS DE UMA POLÍTICA DE ALFABETIZAÇÃO 90

3.2 A GESTÃO POR RESULTADOS E A IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PAIC) 97

3.3 O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA 103

3.4 O SIGNIFICADO DE SER ALFABETIZADO NO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA 109

3.5 O MODELO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE NO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA 115

3.6 O PERFIL DO PROFESSOR ALFABETIZADOR EXPRESSO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PNAIC 121

4 O PERFIL DO PROFESSOR ALFABETIZADOR SÃOJOSEENSE : A PARTIR DA FORMAÇÃO EXPRESSA NO PNAIC E A SUA CORRESPONDÊNCIA ÀS DIRETRIZES DA UNESCO 130

4.1 QUEM SÃO OS PROFESSORES ALFABETIZADORES NO MUNICÍPIO DE SÃO JOSÉ DOS PINHAIS -PR 130
4.2 CATEGORIAS INICIAIS 134
4.3 O DIREITO À APRENDIZAGEM NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO 140
4.4 O PAPEL DOCENTE NA GESTÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO 145
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 168
6 REFERÊNCIAS 178

INTRODUÇÃO

Este estudo refere-se à formação continuada do docente ofertada pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC correspondente ao período de 2013 a 2015, organizado pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com as Universidades Federais e Estaduais, em regime de colaboração com as Secretarias Municipais. A pesquisa está inserida na linha de Pesquisa “História e Política da Educação”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, tendo sido aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-PR, por meio do Parecer nº 1.788.872.

A política educacional para a alfabetização assume grande importância em relação aos objetivos que a direcionam e é influenciada por processos, os quais interferem na educação à medida que precisam ser superados e transformados, para atender à sociedade.

Nesse sentido, a erradicação do analfabetismo é uma política pública para a educação e é “originada de uma ideia e esta de um princípio[1], de uma pressuposição ou de uma vontade” (BONETI, 2011, p.8). A sociedade está configurada na inter-relação com aspectos sociais, políticos e econômicos no contexto mundial, decorrentes do processo de globalização. As políticas públicas são elaboradas e operacionalizadas, considerando os interesses “envolvendo os movimentos sociais e demais organizações da sociedade civil” (BONETI, 2011, p.14), mas em sua definição não se referem somente aos interesses nacionais.

Para Azevedo (2004), as políticas públicas são resultantes de uma “intrínseca conexão com o universo cultural e simbólico” (AZEVEDO, 2004, p.14), considerando um conjunto de significados atribuídos a uma realidade social, em que predominam contextos socioculturais desiguais no âmbito de um contexto universal. Sob essa ótica, é resultante da ação do Estado, que apresenta como objetivo a transformação de uma realidade, constituindo-se como uma perspectiva para o futuro com base em uma determinada concepção de sociedade (BONETI, 2011).

A educação para tal concepção de sociedade é vista como “um capital

---

[1] A palavra “princípio não carrega consigo apenas o significado literal do termo, mas algo mais, o contexto dos fatores determinantes que dão origem a uma ideia de política pública, como o caso da conjugação de interesses, as inserções ideológicas, as concepções científicas, as correlações de forças sociais, etc.” (BONETI, 2011, p.8).

humano para a nova sociedade" (SACRISTÁN, 2007, p.31), fundamental para o desenvolvimento econômico, pois prepara o sujeito para desempenhar suas habilidades, saberes e capacidades no mercado de trabalho.

Boneti (2011) explica que, com o desenvolvimento econômico, a universalização do saber tecnológico tornou-se fundamental para facilitar o mercado produtivo. Assim, o conhecimento científico é compreendido como o da aplicabilidade ou utilidade para o desenvolvimento econômico.

Considerando o conhecimento historicamente produzido pelo homem, surge o desafio para a superação do analfabetismo - aspecto primordial para os países em desenvolvimento econômico –, que emerge das situações de exclusão e desigualdade social, e um ideal para a educação de forças subjacentes para o Estado. Após a década de 1970, "as formas e funções assumidas pelo Estado passaram a ser postas em xeque, em consequência das próprias crises enfrentadas pelo modo de acumulação capitalista e dos rumos traçados visando à superação" (AZEVEDO, 2004, p.6), gerando repercussões na política pública.

Nessa linha de raciocínio, Oliveira (2010) definiu o papel do Estado como expressão de um interesse amplo e articulado, no qual estão inseridos os sujeitos, em um contexto social e desigual, exigindo-se um plano específico, em que estejam expressos os interesses e os direitos que consagram o sujeito social em um plano de igualdade.

Em tal ótica,a autora refere-se ao papel do Estado como articulador das políticas públicas na área social, em especial a política educacional, "os modos de articulação entre o Estado e a sociedade, neles considerados a divisão social do trabalho e as relações de produção" (VIEIRA, 2011, p.82) inseridas em um contexto global.

Essa condição faz:

> [...] considerar que a estruturação e implementação das políticas educativas constituem uma arquitetura em que se fazem presentes, dentre outras dimensões: as soluções técnico-políticas escolhidas para operacionalizar internamente os princípios ditados pelo espaço global; conjunto de valores que articulam as relações sociais; o nível de prioridade que se reserva à própria educação; as práticas de acomodação ou de resistência forjadas nas instituições que as colocam em ação sejam nos sistemas de ensino ou nas próprias escolas (AZEVEDO, 2004, p.15).

Ao analisarmos as ações no contexto da política educacional, observamos que transformações e interesses para a educação ocorrem em contexto amplo e global, de modo que causam impactos sobre a sociedade e revelam os desafios que necessitam de superação na educação, entre os quais o analfabetismo. A prioridade dada à erradicação do analfabetismo refere-se às orientações em âmbito global e direcionadas para os contextos históricos em que as desigualdades permeiam a condição social, econômica e educacional.

Em 1948, a alfabetização ficou compreendida como direito inalienável de todo cidadão, proclamado na Declaração dos Direitos Humanos, sendo um marco na construção de políticas para a educação e em consenso internacional. Ficou garantido no artigo 26º que “todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória” (UNESCO, 2008, p.36).

Segundo a UNESCO (2008), em 1950, a política educacional não demonstrou grande avanço para a superação do analfabetismo, devido “as escassas oportunidades de acesso à escolarização na infância ou na vida adulta, até 1950 mais da metade da população brasileira era analfabeta” (UNESCO, 2008, p.25).

A definição sobre o que é ser analfabeto, ao longo do percurso histórico, tem sofrido modificações. Em 1958, a UNESCO considerou como alfabetizada a pessoa capaz de ler e compreender uma informação relacionando à sua vida diária.

No Brasil, a questão do analfabetismo foi tema de várias campanhas, com o objetivo de promover a alfabetização. Em 1958, foi realizado no Rio de Janeiro, o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, o qual alertou para a questão dos resultados insatisfatórios referentes à campanha para a educação de jovens e adultos. Nesse sentido, outro movimento de Educação de Base foi realizado em 1961, articulado à Conferência Nacional de Bispos do Brasil-CNBB sob o lema de campanha “De pé no chão também se aprende a ler” (PAIVA, 1987).

Em 1960, no Brasil, o índice apresentado pelo IBGE (IBGE, 2000, p.24) referente ao analfabetismo, retratou que 39,7% da população, de pessoas com 15 anos ou mais estavam sem usufruir do seu direito universal. Assim, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, ao declarar a educação como direito de todo cidadão, em seu art. 27 definiu a obrigatoriedade do ensino primário aos sete anos e ministrado na língua nacional (BRASIL, 1961).

Segundo Bello (1993), outra referência sobre a necessidade da superação do problema do analfabetismo, na década de 1960, foi para a pedagogia de alfabetização de jovens e adultos, com a contribuição de Paulo Freire, que compreendeu a alfabetização como necessidade em superar esse desafio social, em que homens e mulheres alfabetizados fossem reconhecidos como sujeitos capazes de transformar sua história.

Em 15 de dezembro de 1967, a Lei nº 5.379 determinou a alfabetização de jovens e adultos e instituiu a fundação, denominada como o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) (BRASIL, 1967). Em 11 de agosto de 1971, foi aprovada a Lei nº 5. 692, que estabeleceu a finalidade do ensino supletivo, no art.24, em “suprir a escolarização regular para os adolescentes e os adultos, que não tenham seguido ou concluído em idade própria” (BRASIL, 1971).

Os dados do IBGE em 1970 (2000, p. 24) revelaram um declínio nos índices de analfabetismo ao considerar o censo realizado naquele ano, no qual indicou 33,8% de analfabetos entre 15 anos ou mais. Os números revelaram que muitas pessoas estavam à margem de sua cidadania e isso dificultaria a inserção no mercado de trabalho.

Shiroma, Moraes e Evangelista (2007) afirmam que, na década de 1970, a educação foi determinante para a qualificação do sujeito e prepará-lo para o trabalho. Nesse período em que ocorreu a expansão do mercado de trabalho e o avanço tecnológico, as políticas educacionais receberam influências para atender as exigências da globalização econômica.

Em esfera mundial, a educação constituiu-se como fator determinante na política educacional dos países, contribuindo para:

> [...] melhorar a qualidade de vida, a racionalidade, o desenvolvimento da sensibilidade, a compreensão entre os seres humanos, o decréscimo da agressividade, o desenvolvimento econômico, ou o domínio da fatalidade e da natureza hostil pelo progresso das ciências e da tecnologia propagadas e incrementadas pela educação (SACRISTÁN, 2001, p.21).

A educação considerada como fundamental para o desenvolvimento humano e o progresso social e econômico dos países, “a esperança da modernidade” (SACRISTÁN, 2001, p.21) e que só poderá ser concretizada a partir do momento em que todos tenham acesso a ela.

A alfabetização foi apontada como uma das questões de ordem prioritária, e a

formação continuada do docente como aspecto central da política educacional, na qual o professor é o agente direto nesta ação.

De acordo com Vieira (2015), a construção sobre o mundo, fez “com que os homens percebessem a realidade e a partir dela pautassem sua existência”. Sendo “elas geradoras de condutas e práticas culturais e sociais” (VIEIRA, 2015, p.371), nas quais a questão sobre a alfabetização se insere em uma dimensão histórica e a questão fenomenológica caracteriza-se por mudanças na política educacional.

Observa-se na política educacional a necessidade da formação continuada como um aspecto importante para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, uma vez que as formações são parte integrante e necessária para a política educacional do sistema de ensino, pois possibilitam o exercício pedagógico, o domínio teórico metodológico, a reflexão sobre a função social no ato de educar.

A formação continuada se apresenta como espaço significativo para o profissional, indo além da necessidade teórica metodológica, o seu desenvolvimento a partir das experiências pessoais, sociais e institucionais, possibilitando a formação básica e o conhecimento do seu papel como agente no processo educacional.

Sendo que no período de 2013 e 2014, participei como orientadora de estudos, na formação continuada ofertada pelo programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Essa experiência instigou a necessidade de ampliar o conhecimento, pois nos momentos de estudo com os professores alfabetizadores, foi possível observar que, mesmo com a fragilidade presente no desempenho da ação pedagógica, há a intencionalidade em atender as necessidades dos alunos na apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e sua funcionalidade social. Na troca de vivências entre os profissionais, observou-se a sensibilidade dos professores alfabetizadores em atender os alunos em suas necessidades de aprendizagem. Sendo assim, angústias e sentimentos dúbios movem a ação pedagógica, haja vista a preocupação ao desenvolvimento integral do estudante.

A formação continuada significa a teoria e a práxis, os conhecimentos e vivências imbricados no indivíduo durante o percurso profissional; o aspecto cultural no qual está inserido; a realidade do sistema educacional; a formação em uma dimensão humana sobre educação e a valorização do espaço e tempo do fazer pedagógico. Assim,

> o conhecimento profissional consolidado mediante a formação permanente

> apoia-se tanto na aquisição de conhecimentos teóricos e de competências de processamento da informação, análise e reflexão crítica em, sobre e durante a ação, o diagnóstico, a decisão racional, a avaliação de processos e a reformulação de projetos (IMBERNÓN, 2006, p.71).

A formação continuada oportuniza um espaço para a reflexão da ação pedagógica, por meio das experiências individuais e coletivas, possibilitando a construção da identidade profissional. Diante da importância da formação continuada do docente, buscou-se compreender o processo histórico e político no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Nessa dimensão, a pesquisa apresenta como recorte temporal o período de 2013 à 2015, tendo como destaque a Conferência de Jomtien (Tailândia). A relevância em destacar essa década justifica-se no aspecto histórico e político, pois após tal Conferência, diretrizes e orientações foram direcionadas para a política educacional dos países, principalmente àqueles com maior índice de analfabetismo.

Dessa forma, durante as leituras para a contextualização das origens do Pacto, constatou-se que a primeira experiência cearense de destaque, ocorreu no município de Sobral, destacada no livro “Vencendo o desafio da Aprendizagem nas séries iniciais: A Experiência de Sobral/CE”, a qual ficou conhecida por conta da premiação oportunizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) visando “inspirar as gestões municipais do País a implementar as políticas que tenham o objetivo de garantir o direito à aprendizagem” (BRASIL, 2005, p. 18).

Em 17 de dezembro de 2007, com a Lei estadual nº 14.026, formalizou-se no Ceará o compromisso em alfabetizar os alunos da rede pública até os sete anos de idade, denominado como Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (PAIC) (CEARÁ, 2007).

Outro dado significativo que orientou a justificativa deste trabalho encontra-se nos cadernos de formação do PNAIC, que definiu que a formação para os docentes alfabetizadores teria “carga horária de 120 horas por ano, baseado no Programa Pró-Letramento, cuja metodologia propõe estudos e atividades práticas” (BRASIL, 2012a, p.2). O programa Pró-Letramento foi instituído pela Resolução CD/FNDE nº 24 de 16 de agosto de 2010, de formação continuada aos profissionais de educação básica, sendo o principal objetivo a melhoria na qualidade da aprendizagem (BRASIL, 2010a).

Diante das leituras relacionadas à formação docente e à alfabetização, foi

possível observar mudanças na política nacional para educação a partir da década de 1990, sob a influência das diretrizes da UNESCO. Nessa perspectiva, emerge a importância em pesquisar se o docente alfabetizador ao participar da formação no PNAIC se apropriou das diretrizes da UNESCO.

Para conhecimento do que já existe a respeito do tema, realizou-se uma busca no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES), nos anos de 2013 a 2016, com o interesse de verificar as produções referentes ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, sob a perspectiva histórica e sua articulação com as políticas públicas para a educação. Sendo assim, utilizando como descritor a sigla: PNAIC, foram encontradas 75 pesquisas. Dessas, foram observados o título e o resumo, e apenas treze (13) referiam-se a política educacional e a formação de professores alfabetizadores. Para conhecimento do que já existe a respeito do tema, o quadro abaixo demonstra o reconhecimento das pesquisas realizadas:

Quadro 1 – Demonstrativo do estado de reconhecimento sobre a pesquisa

ANO	AUTOR	M/D	INSTITUIÇÃO	TÍTULO	SÍNTESE DA PESQUISA
2016	ALMEIDA, M. E. V. C. C.	M	UFRJ	As vozes que emergem do Pacto Federativo: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) em Foco e suas implicações na cidade do Rio de Janeiro.	A pesquisa analisou se a proposta do PNAIC no estado do Rio de Janeiro ocorreu em regime de colaboração, sendo esta como uma alternativa entre todos os entes federados, como uma política educacional para a formação continuada do professor alfabetizador para a melhoria da qualidade nos anos iniciais da educação básica.
2016	ROSA, Z. R. F.	M	UNOSC	O PNAIC como peça da política de formação continuada de professores: entre fins declarados e expectativas locais.	O estudo se propôs à análise das condições e fatores na implementação da proposta do PNAIC, delineados no eixo de formação continuada e a relação com as expectativas dos professores alfabetizadores no processo de formação continuada.
2016	VENTURA, A. L.S.L.	M	UCSP	PNAIC Polo São Paulo: desafios da implementação de uma Política Pública de Educação	O trabalho analisou as reflexões dos professores alfabetizadores no processo de formação do PNAIC, considerando os princípios do eixo de formação continuada.
2015	MELO, C.	T	UFC	Estudo	Este estudo comparativo teve como

	M. N.			comparativo entre programas de formação de professores alfabetizadores: análise dos aspectos políticos e pedagógicos.	objetivo investigar tanto os modelos de formação adotados como as intenções que referendam os procedimentos e práticas alfabetizadoras.
2015	VIEDES, S. C. A.	M	UEMS	Políticas públicas em alfabetização: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em Anastácio – MS.	O estudo apresentou a implantação do PNAIC e analisou a implementação no município de Anastácio-MS, dando ênfase nos quatro eixos da formação continuada do referido programa.
2015	SOUZA, I. V.	M	UFSC	Políticas públicas para o livro e a literatura no Brasil: acervos para os anos iniciais do Ensino Fundamental.	A pesquisa analisou o Acervo Complementar do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e os livros para crianças do Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), distribuídos pelo governo federal do Brasil às salas de alfabetização da rede pública, e suas implicações à formação de leitores literários crianças.
2014	SALOMÃO, R.	M	UNEPG	A formação continuada de professores alfabetizadores: do Pró-Letramento ao PNAIC	A pesquisa contextualizou o processo de implantação do PNAIC a partir da consolidação do Programa Pró-Letramento, buscando refletir sobre as políticas públicas para a educação e o processo de formação continuada no Pró-Letramento e PNAIC.
2015	MELO, S. C. B.	M	UFPB	Interrogações sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e a formação inicial do pedagogo na Paraíba: “compromisso”, “adesão” e “pacto” na produção do professor alfabetizador**'.**	A pesquisa traz a análise da proposta de formação continuada expressa no PNAIC e a relação e articulação com a formação inicial dos cursos de Pedagogia das universidades públicas da Paraíba.
2014	SOUZA, S.N.	M	UEMS	O cenário educativo em Mato Grosso do Sul: as cores e o tom da alfabetização com os programas “ALFA e BETO” e PNAIC.	O trabalho objetivou compreender e analisar a matriz teórica dos programas “ALFA e Beto” e o PNAIC, quanto ao que se refere a sua implementação e impactos dessas ações na prática dos docentes.
2015	SOUZA, T. P.	M	UNIMEP	O trabalho docente e os programas de	O propósito de analisar a concepção de trabalho docente presente nas propostas de formação continuada para

				formação continuada para professores alfabetizadores	professores alfabetizadores de 2013 à 2014 no estado de São Paulo.
2014	ZANCANELLA, E.Q.P.	M	UFJP	A política de formação de professores do programa de intervenção pedagógica- alfabetização no tempo certo da rede estadual de ensino do estado de Minas Gerais.	A pesquisa investiga a formação continuada ofertada pelo Programa de Intervenção Pedagógica (PIP) aos professores do 1º ao 5º ano do ensino fundamental no estado de Minas Gerais, realizando um estudo comparativo entre a formação continuada do PIP/ATC e a formação de professores do Pacto Nacional pela Educação na Idade Certa (PNAIC).O objetivo é identificar os aspectos estruturais que caracterizam as duas propostas de formação, aproximações e distanciamentos.
2015	TEDESCO, Sirlei	M	PUCRS	Formação continuada de professores: experiências integradoras de políticas educacionais- PNAIC e PROUCA- para alfabetização no ensino fundamental de uma escola pública.	O objetivo da pesquisa foi investigar de que maneira a formação continuada sob a orientação da política educacional ofertada pelo PNAIC e em contextos digitais correspondentes ao Programa Um Computador por Aluno (PROUCA) contribuíram para o desenvolvimento pedagógico.
2015	SANTOS, Natalia Francisca Cárdia dos.	M	UNINOVE	Entre o proposto e o almejado: da proposta do Pacto pela Alfabetização na Idade Certa às expectativas almejadas por docentes participantes.	O objetivo do trabalho foi analisar marco regulatório e documentos em que apresentaram o PNAIC, os objetivos e finalidades do programa para a formação continuada e o cenário educacional.

Fonte: CAPES, 2017.

A partir do “estado de conhecimento” tornou-se possível as leituras das produções, ressaltando que o intuito desse levantamento foi o da realização de um estudo amplo sobre o tema, identificando as perspectivas dos trabalhos sob a ótica da linha de pesquisa em políticas públicas contextualizadas no processo histórico.

Observou-se que, no percurso deste estudo, as pesquisas referentes ao tema não abordaram a questão das diretrizes educacionais para a alfabetização vinculadas à UNESCO.

O PNAIC instituído pelo MEC possui em seu processo histórico uma ampla perspectiva de intenções para a garantia do direito a educação, as quais seguem

diretrizes que legislam a política educacional e o compromisso com a alfabetização, concentradas em quatro eixos de ações: formação continuada de professores alfabetizadores, materiais didáticos, avaliações e gestão pedagógica.

A formação continuada do professor alfabetizador no PACTO corresponde a uma das estratégias da política educacional para a melhoria na qualidade da educação e com o intuito de elevar os índices dos sistemas de ensino, elevando a alfabetização e promovendo a qualidade no ensino, em parceria com as universidades públicas e todos os sistemas de ensino no país. Levando em consideração a importância da formação continuada do docente alfabetizador e a política educacional para a alfabetização, o estudo realizado apresentou como problema: A formação do professor alfabetizador no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, no período de 2013 a 2015, atendeu às orientações da UNESCO?

A partir do problema apresentado, a pesquisa apresenta como objetivo geral, Analisar se a formação do professor alfabetizador no PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, no período de 2013 a 2015, atende as orientações da UNESCO.

Além do objetivo geral, também os específicos foram propostos para este tema:

- Caracterizar a política educacional brasileira e as diretrizes internacionais, desde a década de 1990 até a atualidade, para a superação do analfabetismo.
- Identificar o histórico do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.
- Analisar se o perfil do professor alfabetizador, a partir do PNAIC, corresponde às diretrizes da política educacional para a alfabetização.

A pesquisa documental foi fundamental para este estudo, haja vista que “[...] o documento é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder”. (LE GOFF, 1996, p.545). Pelo fato do PNAIC ser uma das ações da política educacional em vigência e tendo a formação continuada como eixo orientador desse processo, esse documento manifesta as intenções, interesses e projeção para um grupo no tempo e espaço.

Ainda para Le Goff (1996, p.536), o documento “[...] será o fundamento do fato histórico, ainda que resulte da escolha, de uma decisão do historiador, parece

apresentar-se por si mesmo como prova histórica".

Para o entendimento histórico e político do objeto de estudo, foi utilizada a abordagem da história cultural. Chartier (2002), em sua obra "História cultural entre práticas e representações", apresenta a história cultural, refletindo sobre a realidade social e como a mesma é construída, considerando os diferentes espaços a partir da dimensão social, sua percepção e apreciação do real.

Ao considerarmos a dimensão social referente à questão do analfabetismo e a formação continuada do docente, recorremos à formulação do conceito de representações coletivas em determinada realidade:

> [...] trata-se de identificar o modo como em diferentes lugares e momentos determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler, [sendo necessário] considerar os esquemas geradores das classificações e das percepções próprias de cada grupo ou meio como verdadeiras instituições sociais, incorporando sob a forma de categorias mentais e de representações coletivas as demarcações da própria organização social (CHARTIER, 2002, p. 16).

O conceito de "apropriação", o modo como um texto, ideia ou representação é compreendido "no momento do trabalho de refiguração fenomenológica, postulada como universal, a partir das configurações textuais particulares" (CHARTIER, 2002, p.26).

Baseando-se nos estudos de Chartier foi possível interpretar, realizar mediações e apropriações frente ao estudo fenomenológico que constrói o sentido do real no tempo e espaço. A partir do conceito de "apropriação", foi analisado como as diretrizes da política educacional foram apropriadas na formação continuada proposta pelo PNAIC.

Na contextualização da política educacional para a formação docente, foi importante o arcabouço teórico sobre as diretrizes nacionais e internacionais.

Segundo Oliveira (2010), é possível compreender a política educacional como resultado de projetos distintos e são direcionados à garantia de igualdade de acesso e permanência na educação básica. Nas últimas décadas do século XX, a educação passou por um amplo processo de direcionamento de suas políticas educacionais nos vários países do mundo, e a Organização das Nações Unidas auxiliou no redirecionamento de suas ações para a educação, visando garantir a todos tal direito.

Azevedo (2004), em sua análise sobre políticas públicas e a relação com as

representações sociais, contribui como aporte teórico para compreensão do Estado na sociedade e sua intervenção. Apresenta a contextualização histórica da articulação do Estado na sociedade frente aos desafios, os quais influenciam a organização do século XX.

Gatti, Barreto e André (2011), referem-se à qualidade na educação para todos, considerando a “formação inicial e continuada” um desafio, conduzindo à reflexão sobre as políticas educacionais para a formação e ao trabalho docente em uma perspectiva social e contemporânea.

Encontramos em Vieira (2011), a compreensão sobre ideários, concepções e práticas pedagógicas, em dado momento histórico, expresso nos estilos de formação docente. A referida pesquisa serviu de subsídio teórico para análise das diretrizes nacionais e internacionais e suas implicações para a formação continuada do professor alfabetizador.

O caderno intitulado de “Formação para Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa” (BRASIL, 2012a), destaca seis (6) princípios gerais para o docente alfabetizador: a prática da reflexibilidade, mobilização de saberes, identidade profissional, a socialização, o engajamento e a colaboração. Ressalta-se que o processo formativo não ocorre linearmente, uma vez que o docente é sujeito dotado de uma cultura, com suas emoções, experiências e concepções.

Afirma Imbernón (2010) que a formação inicial ou continuada deve promover a teoria e a prática. A “solução está em potencializar uma nova cultura formadora, que gere novos processos na teoria e na prática de formação, introduzindo-nos em novas perspectivas e metodologias” (IMBERNÓN, 2010, p. 40).

Segundo Nóvoa (1995), a formação continuada mobiliza saberes e por isso, faz-se importante dar “voz aos professores”, ou melhor, colocar seus saberes à mostra para que sejam analisados, avaliados, compartilhados e aprendidos.

Os estudos de Azevedo (2010) e Oliveira (2010), o aporte teórico para a compreensão histórica das políticas educacionais nacionais e internacionais a partir da década de 1990. E com o objetivo de discorrer sobre a questão do analfabetismo no Brasil, a contribuição de Paiva e Araujo (2008).

Assim, tendo a política pública para formação continuada do professor alfabetizador (PNAIC) e considerando as diretrizes da UNESCO, cujas ações individuais e coletivas se organizam dentro de uma normatização em que é criado e encontra-se a erradicação do analfabetismo no processo transformado por elas, tais

espaços remetem uma dinâmica determinada e determinante, ao mesmo tempo em que sofrem influências, modificam seus atores.

Para análise da pesquisa e resposta ao problema em questão, a abordagem referente ao conceito de Chartier (2002) de “representação” a “apropriação” possibilitará investigar se a formação do professor alfabetizador, em sua singularidade, corresponde às diretrizes da UNESCO. As estruturas do mundo social resultam em ações que se articulam entre o contexto político, social e discursivo.

De tal modo, compreender o significado de apropriação implica entender a ligação direta entre a representação e prática. Para Chartier “a apropriação, tal como a entendemos, tem por objetivo uma história social das interpretações, remetidas para as suas determinações fundamentais (que são sociais, institucionais, culturais) e inscritas nas práticas específicas que as produzem” (CHARTIER, 2002, p. 26).

Esses “esquemas modelam e constituem o objeto de uma história cultural levada a repensar completamente a relação tradicionalmente postulada entre o social, identificado com um real bem real” (CHARTIER, 2002, p.27), em que o conceito de “representação” é construído sobre o real.

A percepção do espaço social não é neutra, pois revela em sua abrangência a produção do discurso, em representações e ideias sobre a sociedade. A representação do discurso se constrói a partir das práticas, determinando o imaginário social de um grupo em uma época dada. Nessa dimensão, a análise a partir da representação dos professores alfabetizadores no PACTO, teve como objetivo reconhecer a apropriação das diretrizes na UNESCO em sua formação e prática profissional. Ao reconhecer a “articulação entre o mundo do texto e o mundo sujeito coloca-se necessariamente uma teoria da leitura capaz de compreender a apropriação dos discursos” (CHARTIER, 2002, p.24), conduzindo a análise fenomenológica entre as diretrizes da UNESCO para a formação e sua apropriação.

Assim sendo, para a análise da formação do professor alfabetizador - de São José dos Pinhais-PR - inserido no PNAIC, e as diretrizes da UNESCO. Salientando-se que o município possui sessenta escolas municipais de Ensino Fundamental I, e iniciou a formação no PNAIC no ano de 2013, com trezentos e um (301) professores alfabetizadores.

Para obter resultado, realizou-se a coleta de dados a partir de questionários aos professores alfabetizadores, sendo dois representantes por unidade de ensino, totalizando 116 professores alfabetizadores, com o propósito de atender a temática

a ser pesquisada. Sendo, a abordagem qualitativa foi possível à compreensão dos processos de análise dos dados coletados a partir das respostas dos professores alfabetizadores ao questionário, considerando a sua categorização por meio dos conceitos durante a investigação do problema.

Com base em Bardin (2015), a pesquisa qualitativa proporciona uma diretriz ao entendimento de ligações entre os elementos, direcionando sua compreensão.

Desse modo, as expressões ou palavras significativas à temática foram classificadas e organizadas a partir de sua categorização teórica, articulando a interpretação e as relações com a teoria apresentada (BARDIN, 2015).

Para realização desta pesquisa, foram estruturados quatro capítulos. No primeiro capítulo, foi descrito um breve histórico da UNESCO, desde a sua constituição à organização em âmbito global. O capítulo teve como prioridade a contextualização da educação como direito social e a importância da alfabetização na política educacional da década 1990, tendo como marco histórico a Conferência Mundial sobre Educação em Jomtien - Tailândia. No segundo capítulo, foram apresentadas as diretrizes nacionais inseridas na política educacional que visa à educação básica, após a Conferência citada, em relação à alfabetização e à formação continuada do docente. Sendo assim, o terceiro capítulo contextualiza o processo histórico da formação continuada do professor alfabetizador participante do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Tal fundamentação teórica permitiu compreender a concepção de formação para o docente alfabetizador. O quarto capítulo, traz a percepção dos docentes alfabetizadoras participantes na formação continuada expressa no PNAIC no município de SJP-PR, estabelecendo uma análise baseada no conceito de “apropriação” de Roger Chartier (2002) a partir das respostas descritas no instrumento de coleta de dados (questionário).

Nas considerações finais, será retomada a proposta do objeto de estudo, que evidencia seus objetivos e apresenta os resultados e as conclusões com base na análise e coleta dos dados, procurando refletir sobre a formação continuada docente no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): um olhar sob o ponto de vista histórico e político.

1 A UNESCO E O DIREITO À EDUCAÇÃO

Neste capítulo, realizamos um estudo sobre o surgimento da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura-UNESCO, com o objetivo de compreender sua constituição no espaço histórico global.

O capítulo traz informações referentes às diretrizes da UNESCO à educação, bem como a questão concernente à alfabetização como direito social e sua importância para o desenvolvimento da civilização humana.

A descrição sobre a cooperação da UNESCO no Brasil e às orientações para a política educacional na superação do analfabetismo como direito à educação.

1.1 A CRIAÇÃO DA UNESCO

A Primeira Guerra Mundial foi uma catástrofe histórica, cujas atrocidades cometidas aos diversos povos marcaram de forma trágica a história da humanidade. Essa situação em escala mundial contribuiu para a necessidade de se estabelecer as relações de paz entre os povos, no processo de humanização em suas necessidades, o respeito às diferenças individuais e a importância da solidariedade e cooperação entre as nações.

Após o término da primeira Guerra Mundial, iniciou-se a institucionalização de uma Organização Internacional, com o objetivo de paz e não de guerra, assegurando de forma diplomática a paz e a segurança entre as nações. Diante do período do pós-guerra, em que as “nefastas consequências socioeconômicas colocaram os EUA no centro do mundo político internacional” (XAVIER, 2007, p.19), já que a Europa, nesse período, estava dividida em Estados liberais, fascistas e a Rússia comunista, essa condição desempenhou um papel decisivo na constituição da Organização internacional, que antecedeu a Organização das Nações Unidas (ONU) (XAVIER, 2007).

Em 08 de janeiro de 1918, o presidente dos Estados Unidos, Woodrow Wilson, dirigiu-se ao Congresso Nacional com um projeto, cujo objetivo foi o de que se restabelecesse a paz entre as nações. O projeto consistia em “quatorze pontos”, um dos quais previa a criação de uma Sociedade das Nações (SDN) como Orientação Internacional (OI) encarregada de identificar as ameaças e as resoluções

das questões de conflitos, na garantia de assegurar a paz e a segurança entre as nações (XAVIER, 2007).

Em 28 de abril de 1919, no decorrer da Conferência de Paz, a SDN foi fundada por um Pacto, no qual:

> associou os Estados aliados durante a guerra de 1914 (Inglaterra, França, Itália e Japão) e admitiu, após aprovação de uma maioria de 2/3 na Assembleia da Sociedade, a Alemanha, em 1926, e a URSS, em 1934. Estruturalmente, enquanto que na Assembleia da SDN estavam representados todos os Estados-membros, num outro órgão- o Conselho- previa-se estarem representados nove membros, sendo cinco permanentes (EUA, Reino Unido, Itália, Japão e França) e quatro não permanentes, a serem designados pela Assembleia (XAVIER, 2007, p.21).

A Organização Internacional, tendo os EUA, Reino Unido, Itália, Japão e França, como representantes permanentes, permaneceu até a década de 1940 com a intenção de auxiliar no avanço dos objetivos relacionados à atenção especial pela SDN. A preocupação, contudo, era com a criação de condições capazes de evitar que conflitos colocassem em risco a paz internacional.

Em 14 de agosto de 1941, o Primeiro-Ministro Britânico, Winston Churchill e o Presidente Norte-Americano, Delano Roosevelt, realizaram uma declaração conjunta, resultando em 6 princípios fundamentais, denominada como “Carta do Atlântico”. Nessa Carta, a questão referente à colaboração é destacada no 4º princípio, cujo objetivo era assegurar a todos, melhores condições de vida na sociedade (XAVIER, 2007) e entre as nações.

A representação dos Estados-membros na Organização teve sua “expressão Nações Unidas, cunhada pelo presidente norte-americano Franklin Delano Roosevelt (1882-1945), sendo utilizada pela primeira vez na Declaração das Nações Unidas, em 1º de janeiro de 1942” (VIEIRA, 2009, p.1).

A ideia de se estabelecer a paz entre as nações trouxe em seu âmago a questão da segurança coletiva, que “ainda durante a segunda Guerra Mundial (1939-1945), os países aliados estavam empenhados na reorganização do sistema internacional do *post* guerra através da institucionalização de uma nova Organização Internacional” (XAVIER, 2007, p.27), e de amplitude universal. A segurança coletiva refere-se à expressão dada aos Estados, fundada nos princípios de uma igualdade soberana pacífica, visando à paz e a segurança internacional.

Considerando as iniciativas que se desenvolveram em favor do

estabelecimento da paz entre as nações, o respeito pela humanidade e a necessidade da segurança coletiva entre as nações, em 25 de abril de 1945, na cidade de São Francisco, as três grandes potências vencedoras da Segunda Guerra Mundial (os EUA, o Reino Unido e a URSS) e outros Estados pacíficos concluíram seus trabalhos, dos quais resultou na referida Conferência, a Carta das Nações Unidas. A Carta entrou "em vigor a 24 de outubro de 1945 (o dia oficial da ONU) após ter sido ratificada por 2/3 dos 51 Estados fundadores" (XAVIER, 2007, p.29). A ONU é caracterizada como uma Organização Intergovernamental, em que os Estados são compreendidos como membros. Confere ao Estado-membro à "manutenção da paz e da segurança internacional", com o qual corresponde de maneira abrangente a "intervenção na sociedade internacional, entre a cooperação econômica, social, política, militar, humanitária, cultural ou técnico-científica" (XAVIER, 2007, p.30), definidos na Carta das Nações Unidas.

A educação se estabeleceu como prioridade para o desenvolvimento econômico e assumiu seu papel para a hegemonia cultural entre as nações. As alterações nas políticas tornaram-se fundamentais para o crescimento econômico de alguns países ocorreu de forma mundial, potencializando-se e impactando-se também socialmente.

Assim, o Estado liberal burguês auxiliou o processo de legitimidade, com o qual "a igualdade passa pelo alargamento dos direitos políticos dos cidadãos, proclamado como o meio de garantir a participação no poder e o seu controle, fundamentado e organizado na forma de uma democracia" (AZEVEDO, 2004, p.9), em função do desenvolvimento econômico e político.

Nesse cenário político, o sujeito em sua atividade humana se fundamenta em direitos e a questão de ordem é a "expansão da democracia à moda ocidental. No âmbito internacional, o local por excelência para o exercício da democracia e da cooperação política e econômica tem sido os organismos multilaterais" (SANDER, 2008, p.159), estabelecidos após a segunda guerra mundial.

A UNESCO assumiu seu papel como organismo especializado junto aos Estados-membros, fundamentando-se

> no domínio do conhecimento e da cultura onde se deve assegurar a aprendizagem da paz. Dado que a cultura da guerra surge da desconfiança, do receio, da incompreensão entre os povos, da violação dos princípios democráticos de dignidade, igualdade e respeito entre os homens cabem à UNESCO a enorme tarefa de combater os preconceitos e a ignorância, propiciar o intercambio de ideias e promover um acesso equitativo ao

> conhecimento (UNESCO, 1998, p.9).

A UNESCO, ao abarcar o campo da educação por meio de uma organização denominada educativa, científica e cultural, traz em sua mediação a questão da generalização do conhecimento. Essas questões estabelecem diretrizes a serem percorridas para o alcance dos padrões desejáveis do conhecimento e da vida em sociedade em favor do desenvolvimento das nações (UNESCO, 1998).

Então, devido às desigualdades sociais e econômicas, há um amplo universo de iniquidades a ser superado entre as nações e a necessidade de uma transformação social.

A UNESCO, em seu aspecto constitutivo frente à defesa e à imprescindibilidade de tais compromissos políticos, torna-se responsável em cooperar com as nações nos aspectos da educação, ciência e a cultura. No campo social, a educação é considerada fundamental para o desenvolvimento econômico, assumindo assim o projeto global para a humanidade.

Atualmente, a UNESCO é composta por 195 países denominados como Estados-Membros e 9 membros associados. A Conferência Geral entre as nações, sendo o órgão máximo da UNESCO, ocorre bienalmente em anos ímpares e geralmente no mês de outubro, tendo a participação de seus estados membros (BRASIL, 2012).

Assim, a UNESCO vincula-se à ideia de “cooperação capaz de oferecer uma contribuição efetiva aos países membros em suas políticas de promoção do desenvolvimento da educação, da ciência e da cultura” (UNESCO, 1998, p. 12), com o objetivo de garantir o progresso e bem-estar dos estados membros.

O valor atribuído à educação para o projeto de sociedade que se estabeleceu trouxe consigo mudanças políticas e econômicas para o global, o regional, o nacional e o local. Tal “projeto de sociedade, é construído pelas forças sociais que tem poder de voz e de decisão e que, por isto, fazem chegar seus interesses até ao Estado” (AZEVEDO, 2004, p. 60) influenciando na política educacional desde sua elaboração até a sua ação, de forma a atender o referencial global normativo.

Nesse contexto, o Brasil, tornou-se Estado-membro, por intermédio do Decreto-Lei nº 9. 290, de 24 de maio de 1946, que em seu preâmbulo:

> aprova a Convenção que cria uma Organização Educativa, Científica e Cultural das Nações Unidas e o Acôrdo Provisório que institui uma

> Comissão Preparatória Educativa, Científica e Cultural, concluídos em Londres, a 16 de novembro de 1945, por ocasião da Conferência encarregada de criar uma Organização Educativa, Científica e Cultural das Nações Unidas (BRASIL, 1946, p. 1).

Assim, o Brasil passou a fazer parte como Estado-membro da UNESCO, com o objetivo de “solidariedade intelectual e moral da humanidade”. Nesse sentido, a convenção confere aos Estados-membros, a responsabilidade em assumir a condução das relações internacionais, bem como suas obrigações determinadas pela Conferência geral (BRASIL, 1946).

A UNESCO - em seu propósito – alerta que a orientação que “não poderia ser cumprida sem que se colocasse como pressuposto orientador da política dos Estados - Membros, que integram a Organização, o combate à ignorância e a universalização do acesso de todos ao conhecimento disponível” (WERTHEIM, 2003, p. 11) no mundo para a humanidade.

A Organização, a partir do Decreto da Lei nº 9.290, aprovado em 24 de maio de 1946, destacou em seu art. 1º., ser como uma agência especializada em colaborar e “ elevar o ideal de igualdade de oportunidades educativas sem distinção de raça, sexo ou outras diferenças econômicas ou sociais; sugerindo métodos educativos mais aconselháveis ao preparo das crianças” (BRASIL, 1946), para uma vida autônoma na sociedade.

Portanto, tendo os Estados-membros em consenso com esse projeto global, possibilita-nos a compreensão de que a subjetividade estruturante se estabelece em suas relações sociais, a partir da anuência de determinadas práticas, os quais o estruturam no mundo social.

Os seres humanos em sua capacidade intelectual precisam de estímulos, sejam afetivos ou intelectuais, mas na sociedade esses fatores necessitam de uma estrutura que os organize na cultura manifestada. Portanto, a cultura caracteriza o individuo, e este deve ser considerado no contexto global pela realidade em que se insere (SACRISTÁN, 2005).

Para Sander (1995), o percurso da história demonstra que as transformações em nível global são resultado da ação organizada de diferentes contextos econômicos e culturais. Essa organização da ação humana trouxe consigo medidas políticas para a solução dos problemas, a cooperação entre os governos de diferentes nações, destacando a participação da sociedade civil e política para a construção e reconstrução “de um mundo livre e equitativo” (SANDER, 1995, p.

126), e colocando assim a educação nesta nova ordem social.

Dentre as subjetividades que estruturam a sociedade:

> [...] percebe-se logo que a âncora dessa busca é a educação, pois a conquista da paz pressupõe, entre outros, o direito à educação. É por intermédio da Educação que reside a esperança de formação de mentes verdadeiramente democráticas. Sob esse aspecto, a Declaração Universal dos Direitos Humanos assinada em 1948, em seu Artigo 26 estabelece que toda pessoa tem direito a educação (WERTHEIN; CUNHA, 2005, p. 11).

A educação ficou estabelecida como direito do cidadão, e compreendida como cultura universal para a civilização. Assim, é compreendida como prioridade na "socialização da cultura, historicamente produzida pelo Homem, e a escola, como lócus privilegiado de produção e apropriação do saber, cujas políticas, gestão e processos se organizam" (DOURADO, 2007, p. 923) de forma individual e coletiva na sociedade, para atender os objetivos estabelecidos.

Nesse aspecto, torna-se fundamental destacar que a articulação da política educacional no processo global, é preconizada como direito inalienável do cidadão no sentido universal. Ao longo da história, a educação é vista como condição de ascensão do indivíduo na civilização, denotando-se que não é só um direito, mas fundamentalmente é constitutivo dele, levada à condição de propugnar o processo de humanização a todos os seres humanos com "profundo respeito aos saberes, à inteligência e à cultura do povo" (WERTHEIN; CUNHA, 2005, p. 12).

O homem, em suas necessidades básicas, insere-se no tempo e espaço, nos quais a figura humana se edifica e estabelece relações em sociedade. A existência humana em seu processo civilizatório, requer que o sujeito seja dotado de conhecimento, para que possa se relacionar de forma igual na sociedade, tendo autonomia para enfrentar os desafios e criatividade na busca de soluções, contribuindo para o desenvolvimento.

A UNESCO, como organismo internacional, orienta que para assegurar o desenvolvimento das nações, deve ser garantido ao cidadão o acesso ao conhecimento. Assim sendo:

> a UNESCO se propôs a construir e a desenvolver uma reflexão mais madura sobre as bases nas quais deveria se assentar uma política de educação que levasse em conta as contingências e idiossincrasias do cotidiano das pessoas, os dados das diversas realidades e apontasse alternativas em direção ao exercício pleno da cidadania em diferentes condições e cenários da sociedade (WERTHEIN; CUNHA, 2005, p. 12).

Tal afirmação compreende que a UNESCO orienta e coopera de forma técnica as políticas para educação, como prática social. Dessa forma, a UNESCO, assumindo um projeto social em esfera global, traduz sua posição e interesses frente às políticas sociais para a sociedade. Nesse sentido, todos estão inseridos no âmbito universal em que significados e diretrizes configuram a sociedade no aspecto local, regional, nacional e global.

1.2 A PREOCUPAÇÃO DA UNESCO COM A ALFABETIZAÇÃO

A UNESCO, frente à visão universal das nações, considera a cultura da paz e o estabelecimento do acesso ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade[2], configurando-se em sua constituição a representação atribuída de significados, valores e ideias que caracterizam sua composição social de forma histórica, auxiliando os Estados-membros a formularem políticas públicas sociais e, sobretudo, as que se referem à educação.

Portanto, os Estados-membros assumiram o compromisso em atender as diretrizes que lhes são postas, resultando em compromisso político com a sociedade e com a nação. Por sua vez, as realidades sociais das fronteiras são alinhadas no espaço e no tempo entre o nacional e o mundial, cuja reestruturação dos subsistemas econômicos nacionais e suas possibilidades formam-se no processo de hegemonia à potencialidade da globalização[3]. Dessa forma, redefinem as políticas e reforma-se o Estado, modificando o significado da sociedade (AZEVEDO, 2004).

Com efeito, essa percepção da sociedade em busca da hegemonia e da superação das desigualdades sociais, o direito à educação foi uma forma institucionalizada. No entanto, para a superação dessas desigualdades, considerando assim os países subdesenvolvidos, as políticas públicas são definidas a partir da percepção de sociedade.

As políticas públicas são construídas a partir do significado das configurações

---

[2] Refere-se ao conhecimento básico utilizado pelos sujeitos sociais para se inserirem plenamente no contexto social, quer seja pela dinâmica da produção, na busca da garantia dos direitos sociais básicos, nas relações sociais outras ou na própria reprodução e/ou produção do conhecimento nas instituições de ensino (BONETI, 2011, p. 36).

[3] Globalização é o termo da atualidade para expressar as inter-relações econômicas, políticas, de segurança, culturais e pessoais entre os indivíduos, os países e os povos, dos mais próximos aos mais distantes lugares do planeta (SACRISTÁN, 2005, p. 17).

historicamente produzidas, sendo fruto da ação humana, tendo seus interesses engendrados em um contexto de relações, que se diferem e assim, orientam e direcionam na formulação da política educacional.

Sendo que, o papel do Estado e sua intervenção, em assegurar a educação como direito social à sociedade civil, contempla a visão de que o conhecimento possibilita e auxilia no desenvolvimento econômico dos países para a superação das desigualdades, “transformando-se de Estado de direito em Estado social” (BOBBIO, 1995, p. 51). Desse modo, compreende a visão de uma sociedade ativa e participativa nas questões sociais, e ao mesmo tempo apresenta seus direitos regulados e normatizados pelo Estado. Essa relação pode ser expressa ao “cidadão que através da participação ativa exige sempre maior proteção do Estado e através da exigência de proteção reforça aquele mesmo Estado do qual gostaria de assenhorear” (BOBBIO, 1995, p. 52).

Nesse aspecto, sociedade e Estado estão intrinsecamente ligados em uma estrutura social, com a qual possuem interdependência em uma articulação interna e configurada em um processo global.

Azevedo (2004) considera que as ampliações do capital nos países desenvolvidos convergem para a categorização do Estado-mínimo, em que permeiam as exigências necessárias para que o sujeito possa exercer seu papel na sociedade, correspondendo às exigências para o trabalho. Nessa dimensão, a questão do analfabetismo tornou-se um problema a ser superado por meio de políticas na área educacional.

Os padrões da sociedade são resultantes do “movimento de globalização, não se forjam independente das características históricas e estruturais dos países em que se implantam” (AZEVEDO, 2004, p.13) socialmente, e tendo as características da realidade existente não “perdem as marcas advindas das decisões em escala mundial” (AZEVEDO, 2004, p. 15).

A política pública implica em considerar as estruturas em que geram as ações, sendo construídas com base nos “valores, símbolos, normas, enfim, pelas representações sociais que integram o universo cultural e simbólico de uma determinada realidade” (AZEVEDO, 2004, p. 6), possibilitando à sociedade a garantia dos direitos sociais para a superação das desigualdades e do desenvolvimento econômico.

Por conseguinte, “as políticas públicas são, portanto, um modo de intervenção

do Estado moderno, que será responsável pelo conjunto da população ou pelo universo populacional que governa" (GUARESCHI, LARA, ADEGAS, 2010, p. 336) e decorrem a partir da ação do Estado em garantir os direitos considerados importantes para a humanidade.

Não esquecendo que as ações para a política educacional apresentam a conexão entre o global, o nacional, o regional e o local, intrinsecamente ligados "com o sistema de significados que é próprio de uma determinada realidade social" (AZEVEDO, 2004, p.14), na qual os sujeitos predominantes atribuem seu projeto para a humanidade.

Essas considerações convergem para a compreensão, de que "a política educacional é um processo que só existe quando a educação assume uma forma organizada, sequencial, ditada e definida de acordo com as finalidades e os interesses que se tem em relação aos aprendizes envolvidos neste processo" (MARTINS, 1994, p. 8). Entretanto, novas configurações são forjadas para a educação, sob a égide de delinear uma hegemonia cultural universal.

A UNESCO, como organização, insere-se no processo de globalização e consequentemente na tomada de decisão sobre os rumos sociais das nações, à garantia da educação. No que se refere à centralidade da educação como prática social, na perspectiva neoliberal assume importância para o desenvolvimento científico e tecnológico, uma vez que as mesmas se transformam em forças produtivas (AZEVEDO, 2004).

A educação clamada mundialmente, por sua relevância no desenvolvimento econômico e social dos países, tem por objetivo melhorar a qualidade do desempenho acadêmico, para tal, faz-se necessário desenvolver competências e habilidades para a inserção do sujeito na sociedade. Nessa perspectiva, a sociedade em meio à globalização, rege novos padrões sociais. Azevedo (2004) explica que esse movimento fortaleceu e articulou a relação entre a educação, o trabalho, o mercado e a produtividade, para o desenvolvimento econômico.

Em tal aspecto, fortaleceu-se a alfabetização ao que se refere às competências e habilidades como exigência para a vida em sociedade, pois a questão do analfabetismo demonstrou que o resultado de baixa escolaridade gera desigualdade social. Convém ressaltar a alfabetização como veículo "para integrar-se e diversificar-se segundo as condições e necessidades dos alfabetizandos. Foi desse modo que os anos 60 gestaram a visão funcional de alfabetização, como

resposta às demandas econômicas” (UNESCO, 2003, p. 8).

Nessa inserção, rumo à economia e à educação, implementou-se um programa experimental em esfera internacional de alfabetização. Contudo, “após o Congresso Mundial de Ministros da Educação referente à necessidade de erradicar o analfabetismo, realizado em Teerã, em 1965” (UNESCO, 2003, p. 31), houve um consenso da necessidade, no âmbito das Nações Unidas e em escala mundial. Essa visão correspondia à necessidade de uma ação para tratar do problema do analfabetismo.

O propósito de erradicar o analfabetismo:

> [...] aliou-se à preocupação de promover uma integração plena da alfabetização no desenvolvimento econômico e, desse modo, nasceu o Programa Experimental de Alfabetização Mundial. Tomando como base o conceito de que a alfabetização era um aspecto fundamental do treinamento para o trabalho e para o aumento da produtividade, o Programa foi lançado em 11 países, por um período de cinco anos. O encontro de Teerã criou também o Dia Internacional da Alfabetização, que desde então vem sendo celebrado a cada ano, no dia 8 de setembro (UNESCO, 2003, p. 31).

Dessa forma, considerou-se que a alfabetização em nível mundial, fundamental para o crescimento econômico, sendo a educação o alicerce para o desenvolvimento.

Para a UNESCO (2003), na época em que a mesma foi fundada, a alfabetização era compreendida como a capacidade de ler, escrever e fazer cálculos aritméticos. Sendo assim, a alfabetização se referia para a promoção de codificar e decodificar a linguagem escrita, não se fazendo necessário o desenvolvimento do pensamento crítico, e o currículo não tinha necessariamente a conexão com a vida, em uma dimensão abrangendo a função social.

No que se refere à política educacional, na qual se observa a influência sob “o movimento da globalização, no bojo das novas tendências de articulação da produção e dos mercados, bem como dos novos padrões de sociabilidade que passaram a se forjar” (AZEVEDO, 2004, p. 2). Para atender as exigências do mundo do trabalho, necessitava-se que as pessoas tivessem escolaridade básica, para que pudessem compreender e atender às novas situações geradas pelo avanço tecnológico.

Sacristán (2001) afirma que a funcionalidade da educação é um dos

princípios do século XX, no qual o sujeito devia ser preparado a participar ativamente da produção e da economia. A alfabetização dos adultos foi “uma resposta à demanda econômica, com foco nas capacidades de leitura e escrita necessárias ao aumento da produtividade, na agricultura, na produção industrial ou em outras atividades” (UNESCO, 2003, p. 34).

A visão de alfabetização, na década de 1960, correspondeu a atender as necessidades para o desenvolvimento econômico das nações, sem preocupar-se com as necessidades dos alunos em seu âmbito local.

O conceito de alfabetização, na década de 1970, transferiu a alfabetização para um enfoque no contexto sociopolítico, ensinando o sujeito a questionar as situações e não apropriar sem saber seu significado, levando ao processo de cidadania. Nesse processo educacional de alfabetização, “os alunos deixaram de ser vistos como meros beneficiários, como ‘objetos’, na terminologia de Freire, passando a serem considerados como atores ‘sujeitos’” (UNESCO, 2003, p. 34).

A metodologia para a alfabetização de Paulo Freire teve como princípio o uso de palavras-chave, atribuindo significados aos alunos. Tal aspecto de conscientização e significação para o ato pedagógico de alfabetizar desenvolveu a habilidade de questionar o porquê dos acontecimentos e com isso oportunizava o desenvolvimento da sua autonomia para a transformação da realidade.

Paulo Freire, metodologicamente, ressaltou a importância no processo de alfabetização do estabelecimento do significado, possibilitando-se o conhecimento no uso e função da língua escrita. A palavra deveria conter significado para o sujeito a ser alfabetizado, pois esse processo de aprendizagem possibilitaria conexões com a realidade para melhor compreendê-la (UNESCO, 2003). A alfabetização foi reconhecida como necessária para a promoção de todos na sociedade, e na década de 1970:

> a UNESCO reconheceu esses avanços, concedendo a Freire um de seus prêmios de alfabetização. Uma outra consequência do pensamento de Freire foi o desenvolvimento do conceito de alfabetização crítica, entendida como a capacidade de participar, como cidadão atuante, de uma democracia, de criticar as práticas institucionais, de reivindicar direitos e de desafiar as estruturas de poder (UNESCO, 2003, p. 34).

Nessa direção, temos “a elaboração do Relatório coordenado por Edgar Faure, em 1972, considerado um marco importante na história do pensamento educacional da Organização” (WERTHEIN; CUNHA, 2005, p. 13), influenciando as

políticas educativas em escala global. Sendo que para a elaboração do Relatório, foram necessárias quatro diretrizes:

> 1. A existência de uma comunidade internacional que, sob a diversidade de nações e de culturas, das opções políticas e dos níveis de desenvolvimento deve buscar solidariedade e a unidade de aspirações;
> 2. A crença numa democracia concebida como direito de cada ser humano se realizar plenamente e de participar na edificação de seu próprio futuro;
> 3. O desenvolvimento que deve ter por objetivo a expansão integral das pessoas em toda a riqueza e a complexidade de suas expressões e compromissos;
> 4. Uma educação formadora das pessoas, cujo advento se torna mais necessária à medida que coações sempre mais duras separa e fragmenta cada ser. Trata-se então de não mais adquirir, de maneira exata, conhecimentos definitivos, mas de preparar para elaborar ao longo de toda a vida, um saber em constante evolução e de aprender a ser (WERTHEIN; CUNHA, 2005, p. 13-14).

Assim, surge uma nova concepção de sujeito, capaz de perceber as consequências das ações individuais na dimensão global; discernir prioridades que contribuam de forma solidária para o progresso e o destino da humanidade.

Ao observar essa concepção humanista, em que as exigências resultam da necessidade de garantir o direito ao homem, o domínio de conhecimentos necessários para fazer-se uso em sociedade de maneira democrática, o ser humano só pode exercer sua democracia se as garantias jurídicas protegerem o cidadão das formas arbitrárias de poder.

Para Werthein e Cunha (2005), o Relatório Faure oportunizou o eixo inovador, aos países em desenvolvimento, após considerar o diagnóstico referente ao analfabetismo, surgiu “a necessidade de uma solidariedade operacional, técnica e financeira” (FAURE, 1972, p. 37), para a garantia do direito à educação, considerada fundamental para o avanço econômico entre os países.

Com base nesta diretriz, “o relatório final foi resultado de amplos estudos conduzidos, incluindo o envio para todas as regiões do mundo de missões especiais para proceder à troca de ideias, visitas e reuniões com inúmeras instituições educacionais” (WERTHEIN; CUNHA, 2005, p. 14), com os quais os especialistas em educação de credibilidade internacional tiveram participação.

1.3 A COOPERAÇÃO DA UNESCO NO BRASIL

Em 1972, em Brasília, a UNESCO iniciou suas atividades para a cooperação técnica no país, cujo objetivo foi o de prestar assistência às áreas de educação,

ciências naturais, ciências sociais, cultura, comunicação e informação (UNESCO, 1998, p. 30).

Considerando a amplitude das ações frente à sua representação no Brasil, a contribuição da UNESCO teve grande parte de suas ações ao final da década de 1970, direcionada “fundamentalmente ao desenvolvimento do Projeto Principal de Educação para América Latina e o Caribe (PPE)” (UNESCO, 1998, p. 19), entre as décadas de 1980-2000.

A primeira etapa do Projeto para a América Latina e Caribe, correspondeu à Conferência Regional dos Ministros de Educação e Planejamento Econômico dos países latino americanos, realizada em dezembro de 1979, no México. Este evento foi convocado pela UNESCO e pela Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL). A conferência expressou as orientações para a educação latino-americana na década de 1980 a 1990; nesse período, aprovou-se o Projeto Principal de Educação para América Latina e Caribe, em 1981.

Os participantes identificaram extremas desigualdades sociais, correspondentes à baixa escolaridade, altos índices de analfabetismo, evasão e repetência escolar, desajuste entre educação e trabalho, dificuldade de acesso à educação e desenvolvimento econômico, social e cultural dos países da região (UNESCO, 1998).

Este Projeto para a educação, que abordava o Projeto Principal à América Latina e ao Caribe, dentre seus objetivos, garantir até o final de 1999, a educação básica para todas às crianças; erradicar o analfabetismo até o final do século XX; melhorar a qualidade dos serviços educacionais e a eficiência dos sistemas de ensino por meio de orientações para as políticas públicas para a educação (UNESCO, 1998).

Em 1984, houve mudança nas decisões pelos ministros da Educação da América Latina e do Caribe, focalizando “novas estratégias de gestão dos sistemas educacionais, baseadas na modernização institucional e na eficiência econômica” (SANDER, 2008, p. 162), orientando a política educacional latino-americana.

Contudo, a educação e a escola se tornaram essenciais para o indivíduo viver em sociedade e promover o progresso da humanidade. Considerando o contexto educacional brasileiro na década de 1980, demonstrou-se um fracasso na área educacional, pois limites de organização interna na organização escolar e condições sociais externas impediam que os alunos progredissem ou tivessem acesso ao

direito garantido (SHIROMA; EVANGELISTA; MORAES, 2007).

Os índices revelaram no contexto brasileiro que:

> [...] 50% das crianças repetiam ou eram excluídas ao longo da 1ª série; 30% da população eram analfabetos, 23% dos professores eram leigos e 30% das crianças estavam fora da escola. Além disso, 8 milhões de crianças no 1º grau tinham mais que 14 anos, 60% de suas matrículas concentravam-se nas três primeiras séries que reuniam 73% das reprovações. Ademais, é importante lembrar que 60% da população brasileira viviam abaixo da linha da pobreza. Tais dados forneciam condições para a exigência de redirecionamento na legislação educacional vigente (SHIROMA, EVANGELISTA, MORAES, 2007, p. 37).

A situação brasileira demonstrada na década de 1980 indicou a baixa qualidade na educação, cujos índices denotam que além do analfabetismo, o desafio compreendia também em superar a evasão, repetência e a falta de formação docente, resultando em ações na política pública para a educação.

O cenário global apontou para as necessidades sociais da população, no qual se tornaram urgentes políticas para o combate ao analfabetismo, tendo em vista que os sistemas educacionais entraram em crise devido às disparidades e os conflitos sociais.

Resultando, em sua estruturação e implementação, influências das orientações globalizadas para as “soluções técnicas-políticas escolhidas para operacionalizar internamente os princípios ditados pelo espaço global; o conjunto de valores que articulam as relações sociais; o nível de prioridade que se reserva a própria educação” (AZEVEDO, 2004, p. VX). Essa realidade está intrinsecamente ligada ao âmbito de aspectos globais, na medida em que são direcionados para contextos socioculturais desiguais.

O mundo, em seu aspecto global, possui diferenças entre as quais é peculiar a cultura de um Estado-nação. Sendo assim:

> faz referência a fenômenos, processos em andamento, realidades e tendências muito diversas que afetam diferentes aspectos da cultura, das comunicações, da economia, do comércio, das relações internacionais, da política, do mundo do trabalho, das formas de entender o mundo e a vida cotidiana (...) (SACRISTÁN, 2007, p. 21).

Essas manifestações que ocorrem na sociedade interferem na política educacional, haja vista que o Estado está interligado por sujeitos que aspiram uma condição de compreensão do mundo, atribuindo uma valorização ao conhecimento.

Em 1980, foi constatado que o Brasil possuía mais de 16 milhões de pessoas com 15 anos ou mais, analfabetas (BRASIL, 2003). Diante de tal cenário, foi realizado o Acordo de Cooperação Técnica - em Matéria Educacional, Científica e Técnica – correspondente ao compromisso assumido, assinado em Paris, em 29 de janeiro de 1981 entre o Governo da República Federativa do Brasil e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (BRASIL, 1982).

No Brasil, o Decreto nº 87.522, de 25 de agosto de 1982, assinado pelo então Presidente da República João Batista Figueiredo, apresentou como norma jurídica à garantia do acesso ao conhecimento produzido historicamente pelos seres humanos e defendidos desde a Declaração Mundial dos Direitos Humanos, em 1948, pela ONU.

Em 1985, aconteceu a 23º Reunião de Conferência Geral da Organização das Nações Unidas, cujo desafio para as nações do mundo inteiro, foi para que buscassem soluções para a erradicação do analfabetismo. A proposta teve força na Assembleia Geral das Nações Unidas, por meio da resolução 42/104, proclamando 1990 como o Ano Internacional da Alfabetização (AIA). A reflexão aconteceu em torno da opinião pública mundial sobre a alfabetização e o analfabetismo, definindo que seus estados membros intensificassem esforços nas políticas públicas que contemplassem a alfabetização e a educação (UNESCO, 1990).

Contudo, em 1987, com a realização da VI Conferência Regional de Ministros da Educação e de Ministros encarregados do Planejamento, em Bogotá, a UNESCO organizou tal evento, centralizando-se “na análise da influência de fatores externos ao sistema educacional e ao papel da educação na crise que afetava todos os âmbitos da sociedade” (UNESCO, 1998, p.25). Tal reunião resultou na reflexão sobre o quadro alarmante em que se situava o papel da educação, devido aos altos índices de evasão, repetência e fracasso escolar, sendo direcionada a atenção à universalização da educação básica.

A Conferência, em 1987, resultou no compromisso dos Estados-membros em assumir junto à representação da UNESCO o “papel da educação em relação a políticas de desenvolvimento para superar a pobreza, salientando o papel protagonista do setor público em educação, como dinamizador das iniciativas e dos esforços do conjunto da sociedade” (UNESCO, 1998, p. 25).

Para a UNESCO e os integrantes do Projeto Principal para América Latina e Caribe, a educação é a estratégia principal e uma das prioridades a questão do

“acesso e quanto à permanência no sistema de ensino” para crianças, jovens e adultos, bem como “elevar a condição profissional dos docentes, entendendo que a qualidade da educação está estreitamente vinculada a uma melhor formação dos docentes” (UNESCO, 1998, p. 26).

Tais questões referem-se ao conjunto de fatores macroestruturais de uma dada realidade. Envolve fatores amplos de uma sociedade, cuja ação do Estado resulta em políticas para a objetivação do Projeto global para a educação. Entretanto, “é fundamental ressaltar que a educação se articula a diferentes dimensões e espaços da vida social sendo, ela própria, elemento constitutivo e constituinte das relações sociais mais amplas” (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 2) da sociedade.

Portanto, nesta dimensão, a educação, perpassada pelos limites e possibilidades, é intrinsecamente articulada às questões econômicas, culturais, sociais e políticas da sociedade, em esfera global até a esfera local. A educação passou a ser considerada prioridade dentre as nações, resultando assim em políticas sociais de ordem normativa e jurídica.

1.4 DÉCADA DE 1990: A CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS COMO MARCO NA ALFABETIZAÇÃO

Na segunda metade do século XX, o analfabetismo torna-se relevante no contexto global, cujas diretrizes elaboradas pela UNESCO, visando a sua erradicação, ganham visibilidade mundial, sendo prioridade para a estrutura econômica e social dos países em desenvolvimento.

As políticas sociais ganham maior significado a partir “de uma concepção de programas assistenciais dirigidos aos pobres, evolui-se para a concepção de mínimos sociais garantidos a toda cidadania e preferencialmente dispensados sob a forma de recurso financeiro, de alocação universal” (DRAIBE, 1990, p. 21) para a garantia do direito social e a gratuidade dos serviços públicos para a população.

Contudo, podemos observar que a apropriação das diretrizes ideológicas de caráter universal teve sua extensão nas políticas sociais, cujo objetivo é procurar minimizar os efeitos da desigualdade e garantir o mínimo ao cidadão.

Na América Latina, constatou-se a dificuldade social e econômica, que “ além dos baixos salários e das limitações prévias de proteção social, o aumento do

desemprego e subdesemprego faz com que cresça o fenômeno da pobreza, elevando a porcentagem de pobres na população" (DRAIBE, 1990, p. 21), considerando as necessidades básicas de aprendizagem, a oportunidade do cidadão em inserir-se de forma ativa na esfera social.

A UNESCO, na década de 1980, após a reunião realizada com os ministros da Educação e Planejamento das Américas teve como ação prioritária a criação e definição do Projeto Principal para América Latina e o Caribe. Este Projeto foi patrocinado pela UNESCO, pela Organização dos Estados Americanos (OEA) e pela CEPAL, com o objetivo de garantir a erradicação do analfabetismo, e elevar a qualidade e a eficiência da gestão dos sistemas educacionais ao final do século XX, com o intuito de garantir a educação básica de qualidade para os próximos dez anos (SANDER, 2008).

Para Sander, o Projeto para América Latina e Caribe:

> iniciou suas atividades em 1981, tornando-se o fórum regional mais importante no campo da educação latino-americana. Cumpre assinalar que a adoção do Projeto Principal da UNESCO significa que a América Latina assumiu o compromisso de promover uma educação de qualidade para todos, dez anos antes da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia (SANDER, 2008, p. 162).

O compromisso assumido pelos Estados-membros da América Latina com a educação para a erradicação do analfabetismo, garantindo assim qualidade na educação, estabeleceu-se uma década antes do marco histórico da Conferência Mundial de Educação para Todos. Entretanto, tal projeto apresentou dificuldades em suas ações, devido ao recurso[4] "que refletiu diretamente na educação" (SANDER, 2008, p. 162).

Ao final da década de 1980, a UNESCO assumiu a responsabilidade em coordenar a realização do Ano Internacional da Alfabetização, juntamente com o sistema da ONU.

A mobilização das nações para a erradicação do analfabetismo no espaço

---

[4] Duas razões principais. Primeiro, em 1984 os Estados Unidos se retiraram da UNESCO, seguidos pela Inglaterra e por Singapura, fato que ocasionou uma drástica redução de recursos para a educação em todo o mundo. Depois desse episódio, os bancos internacionais, especialmente o Banco Mundial, passaram a investir maciçamente em educação nos países em desenvolvimento. Decorrente do próprio sistema de votação do Banco, os Estados Unidos passaram a ter um papel preponderante das agendas educacionais dos países em processo de desenvolvimento (SANDER, 2008, p.162) .

global foi proclamada a partir da resolução 42/104, em que se determinou 1990 o Ano Internacional da Alfabetização - AIA, cujo objetivo seria a contribuição para aumentar a compreensão da opinião pública mundial sobre os diversos aspectos da alfabetização, considerando a oportunidade à intensificação dos esforços para difundir a alfabetização e a educação, e auxiliando no desenvolvimento econômico, social e cultural das nações em desenvolvimento (UNESCO, 1988).

Concomitante com as discussões e ações que estavam acontecendo no Brasil, a política educacional para a educação básica assumiu o compromisso para a erradicação do analfabetismo no país a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien (Tailândia). A Conferência foi patrocinada e financiada por quatro organismos internacionais: a Organização das Nações Unidas para a Infância (UNESCO), Fundação das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial, realizada no período de 5 a 9 de março de 1990. Na Conferência, estiveram presentes os representantes de 155 países, para debates e reflexões sobre a educação, nas quais evidenciaram a necessidade do acesso à educação básica para a erradicação do analfabetismo (UNESCO, 1990).

Observou-se que os problemas constatados na sociedade contribuíram para o impedimento do avanço na educação básica nos países em desenvolvimento, entre eles o Brasil. Por outro lado, como muitos países desenvolvidos obtiveram avanços nas informações e na comunicação, acompanhando a realidade circundante, por meio de inovações em pesquisas e o progresso na educação e, assim, conforme a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), a educação foi considerada meta viável, salientando ser um direito de todos.

Assim sendo, historicamente “nas sociedades contemporâneas, o indivíduo é elemento considerado como essencial para a organização sociopolítica, e a realização dessa condição funda-se na ideia dos direitos humanos” (GATTI, ANDRÉ e BARRETO, 2011, p. 23).

A missão da UNESCO contempla o significado à mobilização frente à exclusão dos direitos básicos do ser humano, tornando-se necessário o reconhecimento de todos para as desigualdades existentes e a parceria junto à organização nacional e internacional para os direcionamentos das políticas sociais das nações. Portanto, fez-se necessária a ampliação do reconhecimento dos direitos civis, sendo um deles, a educação. A UNESCO é considerada a norteadora do

projeto social para todas as nações.

Consequentemente, a educação emerge rumo à globalização, pois se mostrou indispensável ao desenvolvimento social e econômico, após a constatação do alto índice de analfabetos no mundo. Sendo que muitas políticas foram instituídas, sobretudo nos países mais populosos e com maior índice de desigualdades. Assim, após a Conferência de Jomtien em 1990, um dos objetivos foi o de contemplar o plano de ação para a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (NBA) para todos porque, com a expansão do desenvolvimento econômico, o sujeito necessita de conhecimentos e habilidades que oportunize condições de inserção na sociedade, cujo valor atende à sociedade global devido à sua aplicabilidade e a favor de interesses da sociedade produtiva em meio ao processo de globalização econômica.

A desigualdade social é explicada a partir da condição social e econômica de cada país, sendo explicitada e pensada sobre a diferença, sendo distanciada de tudo que é definido pelo padrão na construção social global (BONETI, 2011).

Essa construção do mundo social gerada da noção de desigualdade é atribuída aos países mais populosos e com grande índice de analfabetismo, um parâmetro.

Tal processo histórico da construção social sobre a desigualdade compreende sua:

> [...] origem nas relações da vida real, na construção da vida material, estabelece parâmetros de delimitação da condição social envolvendo as relações de dominação, que faz florescer ainda mais a desigualdade, a partir de critérios valorativos que envolvem habilidades, bens reais, culturais e simbólicos normalmente em poder de segmentos sociais dominantes (BONETI, 2011, p. 34).

O sujeito, para participar de forma igual na sociedade capitalista, precisa ter seu direito social garantido, sendo capaz de apropriar-se dos bens sociais e culturais estabelecidos pela lógica global. Esta noção de igualdade ou desigualdade na esfera social é estabelecida em “comparação entre indicadores oficiais normalmente utilizados para efetivação do cálculo da diferenciação social” (BONETI, 2011, p. 35) constatada em sua diferença.

Esse contexto social, econômico e político a ser superado “é que situou o processo de globalização no planeta, configurando uma geopolítica em articulação aos requerimentos do modo de acumulação flexível que foi se impondo, a partir da

absorção das chamadas novas tecnologias" (AZEVEDO, 2004, p. 6). Assim, a globalização econômica influenciou na definição das políticas educativas, tendo em vista sua articulação em toda a esfera social, em que determina o destino da política pública para educação e a formação do sujeito na sociedade.

A política pública para educação influenciada pelo processo da globalização econômica, "impôs elementos novos na relação entre o Estado e sociedade civil" (BONETI, 2011, p. 12) atendendo as diretrizes determinadas também pelos interesses do mercado capitalista. Assim o plano local (nacional e estadual) ao definir sua política pública para a educação é condicionada a atender as diretrizes do espaço global, "por força e determinação das amarras próprias do modo de produção capitalista" (BONETI, 2011, p. 14).

Nessa dimensão, o pensamento neoliberal ganhou espaço como alternativa para organizar a sociedade, a nível global os "modos da (des)regulação social, criando condições para que se difundissem, como se fora senso comum, os padrões de relação entre Estado, sociedade e mercado" (AZEVEDO, 2004, p. 10) tornando-se hegemônicos.

Para Azevedo (2004), a educação foi expressa no contexto da (des)regulação neoliberal, como elemento central na sociedade. Observando, que:

> por um lado, devido à base que representa para os processos que conduzem ao desenvolvimento científico e tecnológico, num quadro em que a ciência e a tecnologia, elas próprias, transformam-se paulatinamente em forças produtivas. Por outro, em virtude das repercussões no setor que a regulação via mercado vem provocando, na medida em que esta forja uma nova ortodoxia nas relações entre a política, o governo e a educação (AZEVEDO, 2004, p. X).

Nesse sentido, a política pública para a educação no contexto global se apresenta como meio para melhorar a economia, buscando assim no sistema educacional um desempenho articulado ao mercado de trabalho. Isto significa que para superar a desigualdade social e a situação econômica dos países, faz-se necessário que o sujeito adquira na educação "competências e habilidades relacionadas ao trabalho, controles mais diretos sobre os conteúdos curriculares e sua avaliação, implicando também a adoção de teorias e técnicas gerenciais próprias do campo da administração de empresas" (AZEVEDO, 2004, p. XI).

O conhecimento na "sociedade da informação" possui obstáculos que implicam na "livre difusão e apropriação de seus receptores" (SACRISTÁN, 2011, p.

57), sendo muitos os entraves que permeiam a sociedade emergente, dificultando assim a inserção do sujeito na sociedade. Espera-se que a educação viabilize a difusão do conhecimento historicamente produzido, e a aprendizagem que proporcione aos sujeitos, condições para que possam ser mais reflexivos, e dessa forma, efetivamente participarem como protagonistas na sociedade.

Para Gómez (2003), a escrita exerce um papel social fundamental, enquanto tecnologia da comunicação, em que são atribuídas funções em uma sociedade inserida num dado momento histórico.

No Plano de ação para a NBA se considera a educação adequada para fortalecer os níveis superiores de ensino a fim de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, considerando necessários tanto os “instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos de aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes)” (UNESCO, 1990, p. 3).

Foram enfatizados, dentre os dez objetivos apresentados no Plano de ação para satisfação das necessidades básicas, a promoção da equidade, atenção à aprendizagem, fortalecendo as ações na educação por meio de alianças em que “as autoridades responsáveis pela educação aos níveis nacional, estadual e municipal têm a obrigação prioritária de proporcionar educação básica para todos” (UNESCO, 1990, p. 6).

A proposta da Conferência de Jomtien foi a de elevar significativamente o diagnóstico apresentado pelos países com altos índices de analfabetismo. Diante de números e realidades educacionais, constatou que mais de 100 milhões de crianças não tinham acesso ao ensino primário e que “mais de um terço no mundo não possuía acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais” (UNESCO, 1990, p. 1); e que mesmo aquelas crianças que concluem as séries iniciais não dominavam as necessidades básicas de aprendizagem.

Para que se efetivasse o Plano para a Satisfação das Necessidades Básicas para a Educação após a Conferência em Jomtien (1990), “um comitê de organismos da ONU liderado pela UNESCO, concentrou ajuda internacional aos nove países populosos com índices elevados de analfabetismo, para os próximos dez anos” (UNESCO, 2008, p. 30).

A partir de 1990, a educação passou a ser o centro das atenções mundiais, e a UNESCO a monitorar e acompanhar ações, avanços e as dificuldades a serem vencidas pelos países. Essas ações resultaram em um plano pautado nas orientações e em compromisso assumido, no qual:

> 1. Governos e organizações devem estabelecer metas específicas e completar ou atualizar seus planos de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem; 1.1) adotar medidas para criação de um contexto político favorável; 1.2) delinear políticas para o incremento da relevância, qualidade, equidade e eficiência dos serviços e programas da educação básica; 1.3) definir como será a adaptação dos meios de comunicação e informação à satisfação das necessidades básicas de aprendizagem; 1.4) mobilizar recursos e estabelecer alianças operacionais (UNESCO, 1990, p. 3).

Diante da questão exposta no item 1.1, que se refere como ação prioritária para satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, a responsabilidade das autoridades públicas, comunidades e os diversos agentes em âmbito nacional, implicando no fortalecimento das alianças entre os governos federal, estadual e municipal, os quais são responsáveis pela coordenação do uso de recursos internos e externos, destacaram-se as situações de diversidade e necessidade para o âmbito do plano de ação e metas, tendo as áreas de prioridade para o objetivo do desenvolvimento educacional de qualidade e a erradicação do analfabetismo (UNESCO, 1990).

A recomendação da UNESCO (1990), explicitada no item 1.2, orientou a necessidade dos planos de ação para que fossem amplos e em longo prazo, sendo as diretrizes para a educação básica para todos, e ressaltando a atuação do sistema de organização social em aspectos multissetoriais, como, por exemplo, a inserção do sistema de comunicação, educação, saúde, trabalho, agricultura, informação, entre outros. No entanto, esses sistemas atuantes na sociedade, estariam envolvidos com suas especificidades, atuando em esfera nacional e atendendo as ações locais em consonância aos objetivos globais para o país (UNESCO, 1990).

As orientações para a qualidade, eficiência e equidade social, de todos os cidadãos, incluíram a necessidade de uma política educacional contextualizada no apoio e na necessidade de recursos para a mobilização e desenvolvimento das estratégias para o alcance da qualidade e equidade social.

O item 1.3 está amplamente associado à “quantidade de informação disponível no mundo, grande parte importante para a sobrevivência e bem-estar

básico dos povos” (UNESCO, 1990, p. 2). A falta de acesso à educação básica contribuiu para o analfabetismo e o analfabetismo funcional entre os países - Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão -, e a falta de conhecimento do desenvolvimento em novas habilidades tecnológicas dificultam a autonomia para o exercício da cidadania.

A orientação, no item 1.4, compreende a necessidade de se fortalecer alianças entre as esferas de ordem social local, estadual, regional e nacional. Portanto, salienta-se a importância desses colaboradores para efetivação dos planos e metas para a educação básica e assim, a necessidade da contribuição orçamentária aos objetivos propostos (UNESCO, 1990).

O documento garante como requisito o compromisso de uma política de apoio, sendo necessária maior cooperação entre as nações, em que os setores econômico, cultural e social, servem de apoio à educação básica e à promoção individual e coletiva. Para Oliveira e Duarte (2001, p. 73) a “principal característica desse processo foi a discussão do direito à igualdade. Se a educação, do ponto de vista econômico, era imprescindível para o desenvolvimento do país”, para o aspecto social era considerada era reclamada como a possibilidade de acesso das classes populares melhorar a qualidade de vida.

Oliveira e Duarte (2001, p. 74) destacam a relação da educação e equidade social, como “uma educação que responda às exigências do setor produtivo (gestão do trabalho) e outra que atenda às demandas da maioria (gestão da pobreza)” da população. Por sua vez, o conceito de equidade social, ao que se refere nos documentos da Conferência em Jomtien, “sugere a possibilidade de estender certos benefícios obtidos por alguns grupos sociais à totalidade das populações, sem, contudo, ampliar na mesma proporção às despesas públicas para esse fim” (OLIVEIRA; DUARTE, 2001, p. 74). Outro destaque refere-se à universalização ao acesso a educação, promoção da equidade, atenção necessária à aprendizagem, sendo necessárias ações para a educação básica por meio de alianças que envolvam “as autoridades responsáveis pela educação básica para todos” (UNESCO, 1990, p. 6).

Portanto, em todas as esferas, em que “organizações governamentais e não governamentais, com o setor privado, com as comunidades locais, com os grupos religiosos, com as famílias. É particularmente importante reconhecer o papel vital dos educadores e da família” (UNESCO, 1990, p. 7).

A garantia de qualidade inclui a política de apoio, apresentada no oitavo artigo, enfatizando a mobilização de recursos necessários nos setores sociais, cultural, e econômico a fim de elevar a educação básica à qualidade. Essa mobilização de recursos diz respeito aos aspectos públicos, privados, voluntários e humanos. A sociedade tornou-se responsável pela educação básica e ao poder público foi atribuída a ação de "atrair recursos de todos os órgãos governamentais responsáveis pelo desenvolvimento humano, mediante o aumento em valores absolutos e relativos, das dotações orçamentárias e aos serviços de educação básica" (UNESCO, 1990, p. 7).

O último artigo da Declaração, diz respeito ao fortalecimento internacional, em que nações se responsabilizam em prestar solidariedade aos países que necessitam corrigir as disparidades econômicas. Para se obter o avanço na educação básica, são necessários recursos à efetivação de ações que contemplem a educação de todos (UNESCO, 1990).

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos defende o direito de todos à educação, por meio de uma ação individual e coletiva. Deste modo, "deveria funcionar, ela mesma, como momento da difusão e expansão do projeto educacional internacional" (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 50).

Para Sander, "esse foi o momento da ruptura com o passado e da adoção definitiva da agenda liberal no âmbito das organizações internacionais e que se mantém até hoje" (2008, p.162). Em meio à globalização, a Comissão Econômica das Nações Unidas[5] (CEPAL) e a UNESCO, em 1992, orientaram a política para educação, nos princípios de competitividade e equidade fundamentam as diretrizes para a educação (SANDER, 2008).

A educação é vista como um bem social e determinante para o crescimento econômico e produtivo dos países em desenvolvimento. O princípio da equidade na educação é diretriz indispensável para a formulação das políticas educacionais. O termo usado na Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1990, salienta o a importância dos países em elaborarem o plano de ação para a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (NBA).

Os países, ao elaborarem o NBA, deveriam garantir em sua política

---

[5] A Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL) representa uma das cinco Comissões regionais das Nações Unidas, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento econômico.

educacional a aquisição de conhecimentos, habilidades e técnicas necessárias para que o sujeito possa participar na sociedade. A estratégia na política educacional para o alcance da qualidade e equidade na educação foi composta por três objetivos fundamentais, que correspondem a “superação e prevenção do analfabetismo, universalização da educação básica e a melhoria na qualidade de ensino” (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2007, p. 60) para que todos tenham igualdade no acesso ao processo educativo.

Após a Conferência de Jomtien, os sistemas de ensino dos países membros direcionados a seguirem as orientações dos fóruns mundiais, atendendo as exigências e ao ordenamento regulado em uma sociedade em constante transformação e que os governos realizem estratégias para o alcance das metas estabelecidas quanto às diretrizes internacionais para a educação do século XXI.

A UNESCO garantiu, no documento elaborado após a Conferência de Jomtien, que os países cuja economia não garanta à efetivação dos seus planos, poderão utilizar recursos e o plano de ação como base para a discussão com seus aliados internacionais, e também para coordenar financiamentos externos (UNESCO, 1990).

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), convocada conjuntamente pela UNESCO, UNICEF, PNUD e o BM, definiu a educação básica como prioridade, considerando a alfabetização como primazia para o desenvolvimento econômico e social dos países membros em desenvolvimento, e com alto índice de analfabetos.

Outro organismo a ser destacado é o Banco Mundial (BM) “organismo de financiamento que conta com 176 países mutuários, inclusive o Brasil. Salientando-se que são cinco países que definem suas políticas: EUA, Japão, Alemanha, França e Reino Unido” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 61). O Banco Mundial, sendo co-patrocinador da Conferência de Jomtien, auxilia nas diretrizes para as políticas educacionais dos Estados-membros.

O diagnóstico da “existência de I bilhão de pobres no mundo levou o BM a buscar na educação a sustentação para a sua política de contenção da pobreza” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 61). No decorrer da década de 1990, o Banco auxiliou o objetivo global junto à UNESCO para:

> aumentar a eficácia do ensino e melhorar seu rendimento. Recomenda a reforma do financiamento e da administração da educação, começando pela

> redefinição do governo e pela busca de novas fontes de recursos. Justifica o financiamento com fundos públicos para o nível básico, com maior atenção à equidade, ao atendimento às meninas, aos pobres, às minorias linguísticas e étnicas e a outros grupos desfavorecidos (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 62).

Tais recomendações que se delimitaram no segmento da educação básica, na ação de erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental nos dez anos seguintes de vigência do Plano de Satisfação das Necessidades Básicas de 1990.

Entretanto, nesse contexto o Banco Mundial surgiu como uma organização responsável em financiar os projetos aos países com alto índice de analfabetismo, implementando suas condicionalidades para o desenvolvimento dos projetos, cujo objetivo é atender às necessidades da globalização econômica.

As políticas recebem interferência do momento histórico, na sua elaboração e aplicabilidade, considerando a expansão do capitalismo internacional, e condicionando os países periféricos à dependência financeira. Esses interesses são condicionados à implementação de políticas públicas e padrões a serem efetivados em âmbito local, pelos sujeitos de maneira direta e indireta (BONETI, 2011).

No que tange ao desenvolvimento dos projetos educacionais para o século XXI, o Banco Mundial - organismo multilateral e co-patrocinador das diretrizes políticas - em parceria com a Conferência Internacional de Educação para Todos, obtém a sua inserção na política educacional como “a principal fonte de financiamento para a educação, o que lhe possibilita desempenhar importante papel político na definição e indução do modelo de desenvolvimento econômico e político dos países em que atua, neles incluído o Brasil” (MIGUEL; VIEIRA, 2008, p. 128).

O BM, no contexto da globalização econômica, atua em seu papel político, na promoção de eficácia na educação, a qual é vista como uma das prioridades, auxiliando nas ações sociais. Sendo que para a melhoria da qualidade na educação, o BM “justifica o financiamento com fundos públicos para o nível básico, com maior atenção à equidade” (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2007, p. 62) interferindo na gestão da política educacional dos países em desenvolvimento.

O Estado, ao mesmo tempo em que se constitui como modo de articulador na sociedade, configura-se também em formas de organização social e política (BONETI, 2011).

O Banco Mundial se insere como organismo responsável em financiar

projetos, com os quais as diretrizes e ações são elencadas como prioridades e interferindo assim nas políticas sociais, dentre elas a educação.

1.5 A QUESTÃO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E A CONFERÊNCIA DE JOMTIEN

Após a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em 1990, é que a representação da UNESCO adquiriu impulso nas ações com o Brasil, iniciando seus "entendimentos com o Ministério da Educação com vistas a um diálogo permanente de como a UNESCO poderia contribuir na concretização dos ideais de Jomtien" (UNESCO, 1998, p. 30).

A necessidade em alfabetizar a todos foi definida como uma das metas na agenda das políticas para a educação, sendo um marco significativo em que a UNESCO assumiu papel central na idealização da Educação para o século XXI. Para esta projeção na educação, foram convocados representantes para compor a Comissão Internacional sobre a Educação denominado como o Relatório Delors.

Em março de 1993, iniciou-se um relatório pela comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, e concluído em 1996, sob o título "Educação Um Tesouro a descobrir". Seu relator Jacques Delors (2001) contou com a contribuição de uma comissão, com o objetivo de auxiliar a educação nos impactos do processo de globalização com que acontecem as relações econômicas e culturais e atingiu amplamente a sociedade.

A educação, nesse processo globalizado e histórico, tem sido considerada fundamental para o avanço econômico e produtivo dos países em desenvolvimento, sendo necessário o alcance da qualidade na educação. Nesse contexto histórico a:

> [...] qualidade é tomada como propriedade, atributo ou condição das coisas ou pessoas, capaz de distingui-las das outras e de lhes determinar a natureza. Isto implica que o conceito de qualidade sempre pressupõe parâmetros comparativos, que permitam a distinção entre o que se julga uma boa ou má qualidade, particularmente quando se focalizam nos fenômenos sociais. (AZEVEDO, 2011, p. 422).

O conceito de qualidade é aferido e respaldado no parâmetro vinculado ao projeto hegemônico para a sociedade global, e articulado nas relações sociais e políticas para educação. Azevedo (2011) contextualiza o significado da qualidade na educação, em pressupostos neoliberais, em que se articula com a noção de gerencialismo do processo educativo. A busca pela qualidade na educação "implica

em superar a crise de eficiência, eficácia e produtividade presentes nos sistemas de ensino e, por conseguinte, corrigir a improdutividade que perpassa a prática pedagógica e a gestão das unidades escolares" (AZEVEDO, 2011, p. 424), e assim vinculada ao aspecto econômico e social, qual é "amplamente difundida pelas agências internacionais" (AZEVEDO, 2011, p. 424).

Sendo que o Relatório Delors enfatizou a importância da educação para o desenvolvimento econômico do país, no qual contempla ao indivíduo o exercício da sua cidadania ao atender as exigências de qualificação para o mercado de trabalho; assim, a educação assume a "missão de fazer com que todos, sem exceção, façam frutificar os seus talentos e potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de se responsabilizar pela realização do seu projeto pessoal" (DELORS, 2001, p. 16).

Portanto, a educação básica é preconizada como essencial ao ser humano auxiliando no desenvolvimento da "capacidade de raciocinar e imaginar, capacidade de discernir, do sentido das responsabilidades" (DELORS, 2001, p. 9).

O projeto global atribuiu à educação um papel para o desenvolvimento humano e concebe a estratégia de universalização do ensino fundamental e de erradicação do analfabetismo no país que, se bem executada, poderá contribuir para superar um dos principais obstáculos ao processo de modernização nacional (ALBUQUERQUE, 1993, p. 64).

Para a UNESCO, a educação é o meio de excelência ao desenvolvimento da paz entre os seres humanos, os quais possuem direito à liberdade, garantia de justiça social, assegurando os direitos a todos e o respeito às diferenças. O relatório Delors destacou a consideração realizada pela comissão às políticas educativas com via de acesso à construção de conhecimentos e as relações entre o individual e o coletivo, tanto na esfera local ou individual e coletiva, quanto na esfera global. A educação deve garantir os saberes básicos decorrente da cultura humana e adaptar-se às constantes transformações da sociedade.

Diante das necessidades e desafios ao desenvolvimento da sociedade, faz-se necessária uma educação que promova e desenvolva as "habilidades que supõem a existência anterior de uma educação básica apta a construir a necessária competência na leitura, escrita, expressão oral, cálculo, resolução de problemas [...]" (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 56), a educação básica deve assegurar a aprendizagem favorecendo o desenvolvimento do ser humano.

O Relatório Delors manifestou os níveis precários de escolarização básica, segundo o argumento de que a qualidade da educação emerge da formação de professores. Nessa visão de mundo, o documento da UNESCO reconhece seus ideais para o progresso do mundo globalizado e os fenômenos sociais a serem superados para o avanço do século XXI.

Em tal contexto, há as recomendações de que os professores deveriam “ser treinados para reforçar o conjunto de ideias a prevalecer no futuro: nacionalismo aliado a universalismo; preconceitos étnicos e culturais [...]” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 58). O professor, em esfera global, é reconhecido como fundamental ao projeto educacional, cuja formação seja pautada no pluralismo cultural e a sua ação docente na educação para o novo milênio.

No período de 1993, as diretrizes - aprovadas no Projeto Principal de Educação para América Latina e o Caribe (PROMEDLAC V)[6] - reafirmaram as estratégias para o crescimento econômico, justiça e equidade social; compreendeu-se a educação como aspecto estratégico na superação e prevenção do analfabetismo, na universalização da educação básica, na melhoria da qualidade da educação; sendo assim, as recomendações direcionadas à formação dos docentes consideraram que os objetivos a serem alcançados na educação se efetivassem na ação docente.

Nessa perspectiva, a política educacional é efetivada na “sala de aula, como o principal espaço em que se concretizam as definições sobre a política e o planejamento que as sociedades estabelecem para si próprias, como projeto ou modelo educativo que se tenta pôr em ação” (AZEVEDO, 2004, p. 59), corresponde ao espaço em que se executa a ação.

Ao se considerar a escola e principalmente a sala de aula, remete-se ao docente nas relações do projeto do Estado para a educação, em que representa a concretude do plano de ação, sendo o professor visto como fundamental no processo.

Portanto, a partir das diretrizes do PROMEDLAC V, dedica-se à:

---

[6] A quinta PROMEDLAC ocorreu em junho de 1993 na cidade de Santiago (Chile) e significou um novo marco na história do PPE. Dela resultou a Declaração de Santiago que definiu a profissionalização dos docentes como ponto central das novas atividades do desenvolvimento educacional (UNESCO, 1993).

> atenção especial à questão docente, em particular a sua formação e profissionalização. Foi enfatizada a necessária melhoria das condições de trabalho dos professores e não só das condições de sua formação, salientando-se ainda a necessidade de integrar-se formação inicial e em serviço e assegurar espaços de trocas e de análise sobre a prática (PAIVA, ARAÚJO, 2008, p. 220).

Por conseguinte, a profissionalização é considerada como necessidade para o desenvolvimento do projeto pedagógico frente à educação. Seguida de um sistema de avaliação pedagógica, o docente é direcionado em sua ação escolar a elevar os níveis de desempenho dos alunos. Assim, o rendimento escolar, pautado em padrões internacionais de ensino e grande ênfase na ação educativa com o objetivo de melhorar os níveis globais de qualidade no ensino, alerta sobre a necessidade do investimento na profissionalização docente por meio de formação continuada, atualização no aperfeiçoamento e a produção de materiais pedagógicos para a melhoria na qualidade da educação (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007).

Para as políticas educacionais, os “docentes têm sido considerados mais como um meio ou recurso para o melhoramento da qualidade da educação do que como sujeitos que realizam um trabalho social” (RODRIGUEZ; NETO, 2006, p. 6), e que, portanto, embora desempenhem sua ação pedagógica de transformação no processo educacional, não são valorizados como tais.

Logo, fez-se necessária a formação docente como centro das políticas educacionais, aspecto importante para a superação dos desafios do século XXI, assegurando a educação básica de qualidade e erradicando o analfabetismo.

2 A POLÍTICA EDUCACIONAL PARA A ERRADICAÇÃO DO ANALFABETISMO

Neste capítulo, apresentamos a educação como direito garantido ao cidadão ratificado na política educacional, bem como a democratização do ensino, na qual a erradicação do analfabetismo foi estabelecida como prioridade para o alcance da qualidade social da educação.

O objetivo principal foi destacar as diretrizes internacionais e nacionais que orientam a política educacional para a erradicação do analfabetismo. Compreendendo que esta é estabelecida a partir de metas e estratégias às quais emergem a necessidade da formação continuada do docente para a efetivação da política educacional e o alcance da qualidade social na educação.

Para o alcance da qualidade social da educação, a alfabetização é destacada como uma das prioridades na política educacional.

2.1 A CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 E O DIREITO À ALFABETIZAÇÃO

No Brasil, com a promulgação da Constituição Federal em 05 de outubro de 1988, a educação tornou-se um direito social inalienável do cidadão.

As conquistas sociais e políticas postas na Constituição Federal de 1988 validaram os direitos dos cidadãos, intitulada “Constituição Cidadã” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007).

Dessa forma, considerando a Declaração Universal de Direitos Humanos da ONU em 1948 e somando-se ao compromisso assumido na Conferência em 1987, observam-se semelhanças que direcionaram a Constituição Federal de 1988 no Brasil.

Com a “Constituição Federal de 1988, garantiu-se uma concepção ampla de educação e sua inscrição como direito social inalienável, bem como a partilha de responsabilidade entre os entes federados e a vinculação constitucional de recursos para a educação” (DOURADO, 2007, p. 926), auxiliando no processo de democratização da educação e mudanças na política educacional brasileira. Nessa perspectiva, a Constituição Federal de 1988:

> Forneceu o arcabouço institucional necessário às mudanças na educação brasileira. Respeitava a direção indicada pelo consenso produzido entre os educadores a partir de meados da década de 1970 e que encontrara nos anos 1980 as condições para florescer (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 42).

A educação é um direito do cidadão, no que tange ao aspecto político e democrático para viver em uma sociedade. E assume um papel decisivo em uma realidade heterogênea e complexa, em que os diversos atores de ordem social devem assegurar as condições e mecanismos necessários para que aconteça a efetiva participação do sujeito na sociedade.

O rol de políticas de ordem social:

> [...] se constrói com base em uma determinada concepção ou a partir da síntese de concepções acordadas entre os atores que dela participam. Assim, envolve sempre uma determinada definição social da realidade, expressa no modo de compreensão das causas dos problemas a serem solucionados, bem como nas propostas para a sua solução. Esta definição, por seu turno, sempre se apóia *[sic]* num modo de interpretação do mundo que pode ser traduzido nos referenciais orientadores da política pública em questão (AZEVEDO, 2010, p. 30).

O referencial da realidade brasileira necessitava de uma política pública, pois segundo os dados do IBGE (2000), em 1989, o índice de analfabetismo no Brasil era de 19,7% da população de 15 anos ou mais, o Brasil precisava urgente de ações junto às políticas sociais para equiparar e erradicar o analfabetismo.

Considerando esse referencial do analfabetismo ao final da década de 1980 e tendo por diretriz o direito à educação de qualidade, contemplada pela Constituição Federal de 1988, o Brasil necessitou de ações que buscassem a garantia dos direitos do cidadão, frente às questões do analfabetismo, visando a transformação social da realidade constatada.

A Constituição Federal de 1988 instituiu, por meio do seu art. 205, que a educação é um “ direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Sendo a educação reconhecida como fundamental para o desenvolvimento humano, em que se destacam os ordenamentos legais para o cidadão, a Constituição Federal - de 1988 - atendeu:

> aos reclamos da sociedade, a Constituição de 1988 restituiu o direito de voto aos analfabetos, em caráter facultativo; concedeu aos jovens e adultos o direito ao ensino fundamental público e gratuito; e comprometeu os governos com a superação do analfabetismo e a provisão do ensino elementar para todos. As expectativas geradas pelo marco jurídico construído na transição democrática foram nutridas, também, pelos compromissos assumidos pelo país no âmbito internacional (UNESCO, 2008, p. 29).

No entanto, a superação do analfabetismo como garantia para o acesso ao ensino público, situaram as ações na regulamentação dada na Constituição de 1988. Dessa forma, destacaram-se as ações com as quais a União, estados, Distrito Federal e municípios deveriam assegurar os princípios legais clamados na Constituição, bem como os compromissos internacionais.

A educação sendo juridicamente instituída como obrigatória, historicamente foi clamada como meio do sujeito viver em sociedade de forma digna em uma ordem de relações sociais, econômicas e políticas, em que, com base na educação, o sujeito teria quesitos em exercer de forma ativa seu papel na sociedade, com condições básicas de igualdade entre todos.

Sacristán (2001) destacou a educação de forma obrigatória, como desempenho de um mecanismo de controle e integração social por parte dos Estados nacionais modernos, com o qual atribuiu à educação uma forma de disciplinar os sujeitos para viver em sociedade.

Entretanto, com a democratização do ensino como obrigatório, a alfabetização tornou-se fundamental para o sujeito viver em e na sociedade, “a educação deve ser niveladora das desigualdades de partida, o que traz implícita a adoção de políticas compensatórias de ação discriminatória positiva a favor daqueles que mais a necessitem” (SACRISTÁN, 2001, p. 19).

A educação como direito do cidadão justifica a necessidade deste ser alfabetizado, como imprescindível à justiça social, integração e inserção efetiva para viver e conviver na sociedade, de forma mais justa e com condições mínimas de igualdade.

2.2 PLANO DECENAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS (1993-2003)

A partir da década de 1980, o Brasil e outros países em desenvolvimento voltaram o olhar para a qualidade no processo de aprendizagem e sobre o acesso à

democratização do ensino e a discussão na educação, tendo como prioridade a erradicação do analfabetismo, como necessária para a qualidade social da educação.

Em 1993, sob a gestão do então ministro da educação, Avellar Hingel, no governo Itamar Franco, o Ministério da Educação (MEC) assinou seu primeiro plano de trabalho com a UNESCO, com o objetivo de auxiliar na elaboração do Plano Decenal, tendo por base “o Acordo Geral de 1981” e assim “aos poucos a representação foi se consolidando tanto entre o Governo como na sociedade civil” (UNESCO, 1998, p. 30).

Em 1993, o MEC sintetizou para os educadores, a publicação da CEPAL (Comissão Econômica para América Latina), sob o título “Educação e conhecimento”, na qual se refere ao “eixo da transformação produtiva de equidade. Naquele momento, o MEC iniciava a publicação de textos básicos para a reforma educacional” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 70). Esses documentos tiveram como objetivo divulgar experiências de sucesso no campo educacional, bem como a “divulgação de políticas, diretrizes e demais produções de órgãos gestores nacionais e internacionais” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 70).

Pleiteando-se à difusão de uma política voltada para a melhoria da educação, a formação docente vai ganhando visibilidade no cenário educacional para então atender a necessidades básicas de aprendizagem (NEBA).

As NEBA expressas nos documentos da Conferência de Jomtien foram definidas como ação de identificação das necessidades básicas reais da população, tendo a participação de todos os segmentos da sociedade[7], e “que compete a diversas instâncias, entre as quais o sistema formal tem um papel prioritário – mas de forma alguma, único” (TORRES, 1994, p. 118).

Para Torres (1994), a noção de educação ficou compreendida ao sistema de ensino e, como agente direto do processo de aprendizagem o professor, tornando-o responsável direto pela aprendizagem de todos os sujeitos inseridos no sistema educacional.

Portanto, a responsabilidade do Brasil em retomar os compromissos firmados

---

[7] Este processo participativo envolve os grupos, a comunidade e os sistemas de ensino (TORRES, 1994).

- a partir da Conferência em Jomtien - e assegurar a equidade na educação desencadeou várias ações pelo país, cujos segmentos sociais reconheceram a importância da educação básica na construção de uma cidadania.

O exemplo desse fato foi a “realização de um esforço convergente de órgãos públicos, associações profissionais, sindicatos, partidos políticos, igrejas e setores organizados da sociedade, para assegurar à criança” (BRASIL, 1993, p. 11) seus direitos instituídos pela Constituição e as demais Convenções Internacionais, das quais o Brasil é membro.

Sendo que a formação do cidadão e a necessidade de assegurar os direitos preconizados pela Constituição Federal de 1988 e pelas Convenções Internacionais resultaram na instituição de um Comitê Consultivo com o objetivo de elaborar o Plano, sob o aspecto de ser em regime de colaboração[8]. Assim, o Ministério da Educação (MEC) assumiu a responsabilidade em coordenar as ações junto ao Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) (BRASIL, 1993).

Foi ainda instituído um comitê consultivo para a elaboração do Plano Decenal, a fim de ampliar o processo de elaboração e expandir sua dimensão técnica e política, no qual contou com a integração da CONSED e da UNDIME; o Conselho Federal de Educação (CFE); Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB); Confederação Nacional das Indústrias (CNI);Conferência Nacional dos Bispos do Brasil/Movimento de Educação de Base (CNBB/MEB), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), UNESCO e a UNICEF. Tendo em seguida ampliado o comitê com a parceria do Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação, a Conferência Nacional das Mulheres do Brasil (CNMB), a ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e o Ministério da Justiça (BRASIL, 1993).

O Comitê consultivo das entidades participantes, além de representantes da organização civil para elaboração do Plano Decenal, contribuiu para o levantamento dos problemas educacionais em todo o país e suas respectivas alternativas para superação dos seus desafios. No Comitê, estiveram presentes os representantes das três esferas de governo, federal, estadual e municipal, os quais firmaram o

---

[8] O regime de colaboração se refere a “forma cooperativa, colaborativa e não competitiva de gestão estabelecida entre os entes federados (União, Estados, Distrito Federal e Municípios), visando ao equilíbrio do desenvolvimento e do bem-estar em âmbito nacional de forma geral, e na educação de forma particular” (FRANÇA, 2014, p. 420).

compromisso, estabelecendo diretrizes para as políticas da educação nos próximos dez anos (BRASIL, 1993).

O Plano Decenal foi aprovado pela UNICEF e pelo BM, no encontro em Nova Delhi no ano de 1993, com suas estratégias para a universalização do ensino fundamental e a erradicação do analfabetismo. Então, com a elaboração do Plano Decenal (1993-2003) “o Brasil traçava as metas locais a partir do acordo firmado em Jomtien e acenava aos organismos multilaterais que o projeto educacional por eles prescrito seria aqui implantado” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 52).

Assim, nesse período, foram traçadas as estratégias em âmbito Federal, em que o:

> Plano Decenal foi enviado a todos os estados e municípios do país e a inúmeras entidades da sociedade civil, inclusive às universidades e instituições que oferecem cursos de licenciatura e de formação de especialistas em educação. A todas essas instâncias e entidades, o ministro da Educação e do Desporto solicitou críticas e sugestões e, aos estados e municípios, além da apreciação crítica, pediu, também, a elaboração dos seus planos decenais (CUNHA, 1993, p. 27).

Após a elaboração do Plano Decenal em âmbito Federal, os estados e os municípios tiveram que elaborar os seus planos e elencarem como prioridade a ação de eliminar o analfabetismo. Nesse aspecto, a estratégia elencada no Plano Decenal constituiu um sistema federativo e sua interdependência entre todos os entes federados, com os quais se responsabilizaram na efetivação e na garantia da integridade e totalidade do Estado-nação para a elaboração e execução do Plano. Estabeleceu-se como prioridade:

> a ampliação e melhoria da educação fundamental, de forma a satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem e tinha como objetivo mais amplo assegurar, até 2003, a crianças, jovens e adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam a necessidades elementares da vida contemporânea (BRASIL, 2011, p. 20).

Por conseguinte, com a universalização do acesso ao ensino fundamental, o Brasil demonstrou em dados que obteve o declínio no índice de analfabetismo da população com 15 anos ou mais, apresentando-se no ano de 1991 em 20,1%, e em 2000, 13,6% (IBGE, 2000). Entretanto, o Brasil, ao universalizar o acesso à educação primária indicou o índice de distorção idade/série, em 2001 de 35,3% e, assim, viu-se na necessidade de implementar políticas para minimizar a situação

frente à qualidade na educação básica (BRASIL, 2014).

As estratégias para a erradicação do analfabetismo e a universalização da educação básica compreendiam os objetivos:

> 1) Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, promovendo-lhes as competências fundamentais requeridas para plena participação na vida econômica, social, política e cultural do País, especialmente as necessidades do mundo do trabalho;
> 2) Universalizar, com equidade, as oportunidades de alcançar e manter os níveis apropriados de aprendizagem e desenvolvimento;
> 3) Ampliar os meios e o alcance da educação básica;
> 4) Favorecer um ambiente adequado à aprendizagem;
> 5) Fortalecer os espaços institucionais de acordos, parcerias e compromisso;
> 6) Incrementar os recursos financeiros para manutenção e para investimentos na qualidade da educação básica, maior eficiência e equidade em sua distribuição e aplicação;
> 7) Estabelecer canais mais amplos e qualificados de cooperação e intercâmbio educacional e cultural de caráter bilateral, multilateral e internacional (BRASIL, 1993, p. 37-41).

O objetivo (1) - para a estratégia da satisfação das necessidades básicas - compreendia os padrões de aprendizagem fundamentado nos valores basilares. Os planos curriculares deveriam corresponder aos objetivos e metas, os sistemas de ensino deveriam alcançar os mesmos, adequando-os e articulando-os entre o ensino fundamental e médio e que precisariam ser revisados e atualizados entre as normas de organização e estruturação, para que fosse possível ao ensino médio dar continuidade ao processo de educação básica para a aquisição do conhecimento cognitivo e social, a fim de integrar as várias modalidades da educação e a necessidade do mercado de trabalho. Para a efetivação dessas estratégias, fez-se necessária a melhoria do livro didático e o desempenho dos docentes (BRASIL, 1993).

A universalização da educação com equidade, correspondente ao objetivo (2), buscou uma estratégia em assegurar que todos os sistemas de ensino tivessem padrões básicos referentes ao ambiente físico, aos recursos tecnológicos, em que fossem desenvolvidas competências pedagógicas e de gestão. Ficou explicitada a necessidade de reduzir as desigualdades regionais entre a progressão e o desempenho cognitivo e social de cada região, oferecendo aos estudantes de dez a 14 anos oportunidades de permanecerem no sistema de ensino com a eficácia na educação para o trabalho. O aperfeiçoamento de técnicas, métodos e estratégias educacionais apropriadas às necessidades de todos, considerando o contexto local

de cada região, e ampliando a jornada escolar e o ano letivo.

Para garantir o item (3), correspondente à garantia do alcance a educação básica, compreendeu-se que cada sistema de ensino deveria ser um espaço autônomo de gestão e desenvolvimento da aprendizagem para a formação do cidadão. Dessa forma, deveria desenvolver sua criatividade, capacidade de inovação e ajustamento cultural, contribuindo para seu entorno social. Nas áreas em que preponderam as desigualdades sociais deveria ser proporcionada a educação integral, sendo necessário o acervo de recursos tecnológicos e financeiros para apoio à escola, aos professores e aos seus gestores (BRASIL, 1993).

O item (4) buscou o favorecimento de um ambiente articulado e equipado para o desenvolvimento da atenção integral a todos, o qual deveria estimular e consolidar experiências na organização curricular e sua ampliação na jornada escolar, com o objetivo de desenvolver as competências necessárias para aqueles que necessitavam de um atendimento diferencial.

Quanto à necessidade de fortalecer os espaços institucionais, no item (5), buscou-se consolidar e articular parcerias entre o Ministério da Educação (MEC), as secretarias na esfera estadual e municipal, universidades e os segmentos da sociedade civil para a efetivação do Plano Decenal. Diante disso, a articulação de parcerias com universidades para buscar mecanismos de aperfeiçoamento docente em serviço e identificar as formas de acesso do docente na formação em nível superior e o fortalecimento da gestão democrática de cada sistema de ensino, com a participação ativa da comunidade escolar na definição dos objetivos a partir da avaliação e seus resultados (BRASIL, 1993).

O objetivo (6) contemplou o incremento dos recursos financeiros para manutenção e qualidade do ensino, garantindo e definindo instrumentos de controle dos gastos públicos com a educação, de forma a assegurar que os investimentos destinados sejam garantidos constitucionalmente (BRASIL, 1993).

Por fim, o objetivo (7) garante a estratégia de expansão e redirecionamento da política educacional com o local, o regional, o nacional e o global, estreitando e intensificando os mecanismos de interação e cooperação entre os organismos internacionais (BRASIL, 1993).

Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), explica que a:

> [...] expressão ‘para todos’ que sugeria uma universalização da educação básica, que no Brasil compreendia desde a educação infantil até o ensino

> médio, que a Conferência não pretendia. Em segundo lugar, alguns autores compreenderam o conceito de NEBA em sua função ideológica de indicar a natureza do ensino a ser ministrado. Isto é, para estratos sociais diferentes, ensinos diferentes, uma vez que as necessidades básicas de um e outro não poderiam ser as mesmas (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2007, p. 52).

Com efeito, a expressão “para todos” significava a garantia da educação básica e suas necessidades de aprendizagem, referindo-se como aspecto fundamental para o sujeito viver de forma ativa na sociedade com o objetivo “de orientar determinadas ações que, por sua vez, referem-se às necessidades humanas e sociais” (TORRES, 1994, p. 66), as quais remetem ao contexto cultural, social e econômico no qual o sujeito se insere.

Nesse entendimento, o Estado - e a sua relação com a sociedade - compreende a sua função na área social com um caráter normativo, regulador e avaliador, em que as questões sociais de equalização passam a serem atributos da sociedade civil que, na dialética do público e do privado, assume a função de gerir parte dos problemas sociais (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007).

Para que o Plano fosse efetivado, fez-se necessário um compromisso em âmbito interno bem como em âmbito externo. Sendo que externamente corresponde ao tratamento diferenciado pela comunidade internacional referindo-se ao aspecto técnico e de colaboração dos organismos multilaterais no auxílio da efetivação do Plano para os próximos dez anos.

A qualidade da educação com a qual se estabeleceu as metas, entre elas, a erradicação do analfabetismo, considerou a necessidade de um percentual mínimo para a garantia da aprendizagem. Nessa perspectiva, a educação como política pública a ser efetivada e assegurar a qualidade necessitava de um:

> aumento dos recursos destinados à educação, regulamentação do regime de colaboração entre os entes federados, otimização e maior articulação entre as políticas e os diversos programas de ações na área; efetivação da gestão democrática dos sistemas e das escolas, consolidação de programas de formação inicial e continuada, articulados com a melhoria dos planos de carreira dos profissionais da educação etc. (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 206).

Dourado e Oliveira (2009) consideraram esses aspectos como fundamentais para a garantia da qualidade na educação a todos os entes federados, tendo em vista as suas diversidades regionais e especificidades locais.

Desse modo, elementos que compõem o Estado, permitem problematizar

seu espaço histórico e geográfico em que guardam a sociedade, demonstrando assim, suas desigualdades sociais e conferindo as necessidades para o seu desenvolvimento, haja vista que o país concentra em sua história o imperativo do analfabetismo, no qual não garante ao cidadão o seu direito à educação.

A Constituição Federal de 1988 em seu Art. 214[9] dispõe de norma legislativa para a ação política, que declara a educação como um direito social, tendo sua abrangência na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB/ nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996).

Sendo assim, a política educacional brasileira começa a desenvolver ações efetivas para a formação do cidadão a partir da democratização do ensino e diretrizes para garantia da qualidade no ensino. O Art. 36 da LDB nº 9394/96, para o Ensino Fundamental, estabeleceu "o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo" (BRASIL, 1996); tal Lei definiu os papéis dos Estados e Municípios, para que garantissem em primeira instância a erradicação do analfabetismo, sendo esse tópico uma prioridade da gestão da política educacional para todos os sistemas de ensino em âmbito nacional.

2.3 GESTÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL NO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA A ERRADICAÇÃO DO ANALFABETISMO

A Constituição Federal de 1988 instituiu que 25% das receitas dos Estados e dos municípios seriam destinados investimentos na educação (BRASIL, 1988). Entretanto, o Brasil caracterizado geograficamente[10] por questões de ordem socioeconômica, acentua o desequilíbrio para ações no âmbito da educação, visto que em regiões mais pobres a arrecadação é menor.

Semeghini (2001) descreve um aspecto que enfraqueceu o uso dos recursos para a educação dos entes federados e seus municípios, foi a falta de fiscalização e

---

[9] "A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à: I-erradicação do analfabetismo; II universalização do atendimento escolar; III – melhoria da qualidade de ensino; VI – formação para o trabalho; V – promoção humanística, científica e tecnológica do País" (BRASIL, 1988).

[10] A exemplo disso, no ano de 1994, a região Sudeste detinha 56,57% do PIB brasileiro, a taxa de atendimento às crianças no Ensino Regular foi de 96,1%, já a região Nordeste foi de 13,97% do PIB e o percentual de atendimento aos alunos na mesma etapa foi de 87,3% (SEMEGHINI, 2001).

monitoramento das ações frente ao uso das verbas para ações na política educacional. A política educacional dependia do uso dos seus recursos destinados para os objetivos elencados, que sem a devida “legislação educacional ordenadora” não foi possível ser desenvolvida no prazo que foi estabelecido. Assim, os recursos para a gestão da política educacional aos entes federados são destacados na LDB nº 9.394/96 que, em seu artigo 9º explicita as competências da União, e a responsabilidade em “elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os estados e municípios” (BRASIL, 1996).

Entretanto, o Brasil, sendo um país com desigualdades marcadas em seu espaço geográfico, os recursos previstos pela LDB nº 9.394/96, não foram suficientes para solucionar os problemas ao atendimento do ensino obrigatório e gratuito. Contudo, “a Lei 9.394/96 ao estabelecer o Plano Nacional de Educação para o Brasil, que fixaria as metas para os próximos dez anos, definiu que deveria estar em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos” (MIGUEL; VIEIRA, 2008, p. 135). Nesse entendimento, a LDB/96 ao estabelecer o PNE, atendeu as diretrizes da UNESCO em referência a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

A política educacional ao direcionar suas ações para a erradicação do analfabetismo e em ampla extensão à qualidade na educação, apropriou-se das diretrizes da UNESCO para a democratização da educação para todos. Nas palavras de Jorge Werthein, diretor da UNESCO no Brasil, destacou-se que o trabalho na elaboração do Plano Nacional para Educação em:

> edição conjunta entre o Senado Federal e a UNESCO possa se constituir-se num instrumento para que o Poder Público, os educadores e a sociedade entrelacem as forças, num pacto para o futuro, a fim de que o PNE, bem como os planos estaduais e municipais de educação constituam poderosas alavancas em favor da transformação (BRASIL, 2001, p. 8).

Portanto, para a construção e transformação do mundo social, faz-se necessário superar os desafios com os quais a educação assumiu compromisso, ao que se referem às diretrizes do PNE e da LDB/96 articuladas em consonância com as orientações da Conferência da Educação para Todos e em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

A política para a educação parte de uma totalidade assim representada pela UNESCO, em que passa a ser apropriada no momento em que se “articula com o

planejamento mais global que a sociedade constrói como seu projeto e que se realiza por meio da ação do Estado" (AZEVEDO, 2004, p. 60).

Então, nesse espaço de dimensão global sobre a educação como direito inalienável do cidadão, a UNESCO assegura e orienta as diretrizes para educação em esfera mundial e local, inserindo a questão do analfabetismo no Brasil.

Em 1997, o Brasil encontrava-se com 14,7% de analfabetos em todo o país (IBGE, 2000), mas o investimento para a qualidade na educação e a erradicação do quadro do analfabetismo dependia do equilíbrio dos recursos financeiros. O "investimento da esfera estadual se mostrou maior que dos municípios, principalmente nos Estados mais pobres da federação. Mas era justamente nos Estados mais pobres que os municípios arcavam com a maioria dos alunos do Ensino Fundamental" (SEMEGHINI, 2001, p. 3).

Tal situação resultou na criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), sancionado pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso. O FUNDEF,

> [...] foi instituído pela Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto nº 2.264, de 27 de junho de 1997. Sua implantação se deu em 1° de janeiro de 1998, quando passou a vigor ar em todo o País, exceto no Pará, onde a implantação ocorreu em julho de 1997, por força de lei estadual nesse sentido (BRASIL, 2004, p. 7).

A Legislação regulamentou a distribuição de recursos financeiros dos Estados e seus municípios, definindo que no mínimo 15% de toda a arrecadação seriam destinadas para ações que viabilizassem o desenvolvimento do Ensino Fundamental, com o objetivo de assegurar a qualidade para dez anos.

A Lei nº 9.394/96 fundamentou as diretrizes e metas para a educação brasileira. Nesse contexto[11], o objetivo em garantir a universalização e a qualidade na educação necessitou de recursos para a gestão e efetivação da política educacional.

---

[11] Neste contexto se refere às diretrizes resultantes da Conferência Mundial de Educação para Todos, no qual o país mobilizou-se e aprovou o Compromisso Nacional de Educação para Todos (maio/1993), Plano Nacional de Educação para Todos (1993) e realizou a Conferência Nacional de Educação para Todos (1994). Este movimento histórico e político, resultou em 1996, em dois marcos legais, sendo o primeiro a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996) e o segundo o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundef (Lei nº 9.424/96), no qual estabeleceu mecanismos de financiamento para a educação (FUNDEF, 2004).

Em 2000, segundo os indicadores do IBGE, o Brasil apresentou 12,9% de analfabetos, mesmo com a universalização do acesso à escola garantido na Constituição de 1988. Os dados revelaram que as crianças de 10 a 14 anos de idade representaram 5,9% de analfabetos, sendo um total de mais de um milhão em todo o país. Outro dado que merece destaque é o do percentual dos estudantes de 7 a 14 anos com defasagem na idade/série, em que aos 7 anos, a proporção chegou aos 15%. Segundo a pesquisa do IBGE, à medida que aumenta a idade a distorção é maior. Em 2000, as crianças com 13 anos de idade, apresentaram índice de distorção idade/série, na rede particular de ensino de 27,1%, enquanto nos sistemas de ensino público totalizou um percentual de 65,7% entre as crianças matriculadas (IBGE, 2000).

Ao considerarmos o número de analfabetos e a política educacional para a universalização e o acesso garantido em forma de Lei, observamos um contingente de pessoas que não exercem de forma ativa sua cidadania e estão à margem da sociedade. Outro aspecto relevante é a distorção de idade/série neste período, que apresentou índice elevado, resultando na baixa qualidade do ensino e no aspecto financeiro do custo por aluno para o Estado, pois, na medida em que os alunos não conseguem acompanhar o desenvolvimento do processo de aprendizagem nos sistemas de ensino, o custo por aluno aumenta, caracterizando mais tempo na etapa em que se encontra.

Portanto, diante de tais dificuldades a serem superadas na educação básica, que impedem o avanço na qualidade da educação e tendo o Brasil como referência desde a década de 1990 como um dos nove países com maior índice de analfabetismo, é preciso considerar que:

> o projeto de sociedade, por sua vez, é construído pelas forças sociais que têm o poder de voz e de decisão e que, por isto, fazem chegar seus interesses até ao Estado e à máquina governamental, influenciando na formulação e implementação das políticas públicas ou dos programas de ação (AZEVEDO, 2004, p. 60).

No que diz respeito ao projeto de sociedade à questão sobre a qualidade da educação para todos, a UNESCO menciona no relatório de monitoramento de Educação para Todos, tendo por base a Conferência de Dacar, como uma das metas a serem vencidas no período de 2000 até 2015, a garantia da excelência na educação, e que os resultados de aprendizagem mensuráveis sejam reconhecidos e

alcançados por todos.

A UNESCO refere em seus documentos que, para melhorar e superar o desafio em promover a qualidade na educação, faz-se necessário que todos tenham o pleno domínio dos conhecimentos essenciais, “principalmente em alfabetização, conhecimentos básicos necessários em matemática e habilidades essenciais para a vida” (UNESCO, 2008, p. 8), para que possam usufruir de maneira democrática dos conhecimentos elencados como básicos e universais sob o aspecto histórico da sociedade.

Para tanto, a estratégia para se atingir os padrões mínimos desejáveis e erradicar o analfabetismo deve considerar o sujeito em seu aspecto individual e, com isso, desenvolver suas potencialidades e auxiliar em suas necessidades. Tal sujeito por sua vez possui um ritmo de desenvolvimento a ser acompanhado com sensibilidade em sua elaboração sob “a experiência de maneira idiossincrática”[12] (SACRISTÁN, 2001, p. 26), expressando-se como indivíduo singular.

O Plano Nacional de Educação para Todos, com base nas diretrizes da UNESCO, deveria ser a principal estratégia para direcionar o compromisso assumido com a educação no país, elevando sua qualidade. Portanto, a educação com a qual se apresenta com função homogeneizadora em busca da democratização do conhecimento para com a sociedade, deve ser afirmada considerando o sujeito em sua condição social, econômica e cultural.

O Plano Nacional de Educação foi elaborado após a pressão do “Fórum em defesa da escola pública” em que:

> as inúmeras entidades ali presentes forçaram o governo a se mover ao darem entrada, na Câmara dos Deputados, em 10 de fevereiro de 1998, no Plano Nacional de Educação, elaborado coletivamente por educadores, profissionais da educação, estudantes, pais de alunos etc., nos I e II Congressos Nacionais de Educação (CONEDS). O plano, conhecido como PNE da Sociedade Brasileira, consubstanciou-se no Projeto de Lei nº 4.155/98, encabeçado pelo deputado Ivan Valente e subscrito por mais de 70 parlamentares e todos os líderes dos partidos de oposição da Câmara dos Deputados (VALENTE, ROMANO, 2002, p. 97).

A educação, que a partir da década de 1990, ganha visibilidade na política

---

[12] “A educação que ampara os sujeitos e está a serviço implica considerar neles sua idiossincrasia, sua biografia, sua liberdade, sua autonomia e sua radical individualidade como inevitáveis referências para os métodos pedagógicos” (SACRISTÁN, 2001, p. 26-27).

educacional em âmbito mundial, tornou-se um projeto de nação para a sociedade brasileira. Os setores organizados da sociedade civil[13] pressionaram o governo de Fernando Henrique “a desengavetar o seu plano e encaminhá-lo em 11/2/ 98 à Câmara, onde tramitaria, de modo *sui generis*, como anexo ao PNE da Sociedade Brasileira, sob o número 4.173/98” (VALENTE, ROMANO, 2002, p. 98).

Na elaboração do PNE (2001-2010), mesmo seguindo a determinação da Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), existem contradições mencionadas pelas propostas apresentadas. Pois, o que foi intitulado “PNE da Sociedade Brasileira” tinha como eixo norteador o fortalecimento da escola pública e gestão democrática educacional, sendo um “projeto democrático e popular, expresso na proposta da sociedade. De outro, enfrentávamos um plano que expressava a política do capital financeiro internacional e a ideologia das classes dominantes” (VALENTE, ROMANO, 2002, p. 98), atendendo as diretrizes e metas para a educação.

Para a elaboração e aprovação do PNE (2001-2010) o parlamento foi mobilizado a controlar os interesses postos pelo governo, pois este contava com a maioria na Câmara dos Deputados e do Senado. Sendo indicado como relator na Comissão de Educação, o deputado Nelson Marchezan (PSDB-RS), “o qual subscreveu o relatório (em verdade um substitutivo à proposta da sociedade) que tomou o seu nome” (VALENTE, ROMANO, 2002, p. 99) intitulado como o Relatório de Marchezan. O controle posto pelo governo foi o de reduzir a participação dos setores sociais organizados no debate das audiências públicas no congresso.

Em 14 de junho de 2000, o PNE foi aprovado na Câmara de Deputados e estruturado em três eixos: “a) a educação como direito individual; b) a educação como fator de desenvolvimento econômico e social; c) a educação como meio de combate à pobreza” (AGUIAR, 2010, p. 710). Os objetivos gerais do PNE foram o de melhorar a qualidade da educação, reduzir as desigualdades sociais nas regiões do estado brasileiro, garantir o acesso e permanência na educação pública e a democratização da gestão educacional (AGUIAR, 2010).

Sendo assim, o texto que fundamentou a Lei nº 10.172/2001 segue também

---

[13] Compreendem “as entidades sindicais e estudantis, associações acadêmicas e científicas e demais setores -, após a promulgação da LDB, promoveram dois Congressos Nacionais de Educação (CONED), além de inúmeros seminários, debates e encontros em todo país, dos quais resultou uma proposta para o PNE. Nessa mobilização, teve papel de destaque o ‘Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública’ (FNDEP) (AGUIAR, 2010, p. 710).

diretrizes e determinações “imposta pelo Banco Mundial ao MEC” (VALENTE, ROMANO, 2002, p. 99), lembrando que os objetivos da outra proposição, intitulada de “Plano da Sociedade Brasileira” não foram em grande parte atendidos pelo processo de elaboração do PNE (2001-2010). Ressalta-se que o aprovado “Relatório Marchezan” instituiu algumas das ações já elencadas e praticadas pelo MEC.

2.4 O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2001-2010)

O Plano Nacional de Educação no Brasil foi instituído em 09 de janeiro de 2001, sob a Lei nº 10.172/01, sancionada pelo Presidente da República Fernando Henrique Cardoso.

Contudo, o PNE, considerado como um plano de Estado e não de governo, no período de uma década, passaria por duas gestões governamentais, “vale ressaltar que, dois anos após a aprovação do PNE, houve mudança do governo no Brasil e a agenda das políticas educacionais, a partir de 2003, foi reorientada, com ênfase, sobretudo, na expansão da educação pública de qualidade” (AGUIAR, 2010, p. 712) sob o mandato do Presidente da República Luís Inácio Lula da Silva.

A antecipação da matrícula obrigatória para a criança de seis anos no Ensino Fundamental teve como objetivo de elevar a qualidade do ensino, correspondente à meta 2 do PNE (2001-2010), em “universalizar o Ensino Fundamental de nove anos para toda a população de 6 a 14 anos e garantir que pelo menos 95% dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE” (BRASIL, 2001).

Assim, regulamentou-se a matrícula obrigatória da criança a partir dos seis anos de idade no Ensino Fundamental e ampliou-se o ensino para nove anos, sob a Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006).

Porém, a duração da escolaridade obrigatória em esfera mundial “oscila entre os 6 a 13 anos. Essa obrigatoriedade legal, no entanto, não tem sido garantia suficiente para que todas as crianças em idade escolar tenham acesso à educação” (UNESCO, 2008, p.34), e, assim, concluir seus estudos dentro das normatizações da política educacional que rege cada país.

Tendo por base os “dados da Cepal (1998), as pessoas provenientes de lares com escassos recursos costumam cursar oito ou menos anos de estudo”; assim, é

“fundamental maior nível de escolaridade de toda a população, é um elemento essencial para o desenvolvimento humano de um país” (UNESCO, 2008, p. 35), auxiliando no desenvolvimento econômico. Para a UNESCO, a educação nos primeiros anos também se apresenta para o desenvolvimento dos seres humanos, sendo considerada fundamental para o alcance das metas “de Educação para Todos, razão pela qual os países da região estão iniciando antes a educação obrigatória” (UNESCO, 2008, p. 35) com o objetivo de melhorar a qualidade.

Nesse entendimento, a “qualidade” significa que o Estado deve garantir aos sistemas de ensino a deliberação de políticas públicas para a educação. Garantir a alfabetização significa melhorar a condição de vida do cidadão em sociedade e a conquista da autonomia. Entretanto:

> a busca por melhoria da qualidade da educação exige, portanto, medidas não só no campo do ingresso e da permanência, mas requer ações que possam reverter a situação atual, o que pressupõe, por um lado, identificar condicionantes das políticas e da gestão, e, por outro lado, refletir sobre a construção de estratégias de mudança [...], o que inclui o estabelecimento de novas bases de mobilização e participação da sociedade brasileira e o esforço coletivo em prol de políticas de Estado [...] (DOURADO, 2009, p. 375).

A necessidade existente em superar não só o ingresso e a permanência, mas também a distorção em idade/série, correspondendo como objetivo a ser alcançado, referindo-se ao direito do cidadão a um ensino de qualidade, a erradicação do analfabetismo, ao considerar a alfabetização dos jovens e adultos, como ponto de partida e parte intrínseca deste nível de ensino, estabelece que “particular atenção deva ser dada à formação inicial e continuada docente” (BRASIL, 2001, p. 28), tendo como referência as “necessidades básicas de aprendizagem”. As diretrizes norteadoras para a política educacional:

> traduzem as intenções do Poder Público, ao serem transformadas em práticas se materializam na gestão. A gestão pública é integrada por três dimensões: o valor público, as condições de implementação e as condições políticas. O valor público, como a própria expressão revela, dá conta da intencionalidade das políticas. Quando a Constituição afirma a educação como um ‘direito de todos e dever do Estado e da Família’ (Art. 205), está professando um valor público que, para ganhar materialidade, precisa se traduzir em políticas. Estas, uma vez concebidas, são operacionalizadas através de ações que concretizam a gestão (VIEIRA, 2007, p. 58).

Contudo, a gestão da política para a educação básica revela as intenções do

Estado em sua dimensão com o global, o regional, o nacional e o local, que seguem diretrizes e múltiplos atores. Segundo Vieira (2007), o valor público percebe-se na intencionalidade das ações, com a qual estão articuladas as condições para a execução, tendo assim suas especificidades, necessidades, questão histórica e geográfica revelando suas desigualdades e singularidades. Assim, em um determinado espaço em relação ao outro, são significadas e determinadas as condições políticas para a execução da mesma.

A gestão da política educacional para a educação básica, ao referir-se à qualidade para o ensino fundamental no PNE, é destacada no item 26 na seguinte meta:

> assegurar a elevação progressiva do nível de desempenho dos alunos mediante a implantação, em todos os sistemas de ensino, de um programa de monitoramento que utilize os indicadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e dos sistemas de avaliação dos Estados e Municípios que venham a ser desenvolvidos (BRASIL, 2001, p. 14).

A Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005, denominou o Sistema de Avaliação Nacional da Educação Básica (SAEB), com o objetivo da universalização do ensino de educação básica, para garantir a melhoria na qualidade da educação, oferecendo subsídios para formulação e reformulação, por meio de monitoramento voltado para a política na educação (BRASIL, 2005).

A avaliação é realizada de dois em dois anos, com a finalidade de verificar o desempenho dos sistemas educacionais em busca da qualidade na educação. Contudo, essa ação na política educacional deixa de avaliar o processo do ensino aprendizagem pelo qual o sujeito desenvolveu no que tange à realidade de cada sistema de ensino em sua comunidade.

Somando-se a essa estratégia, em 2007, foi criado o índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a partir do Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007, o qual em seu artigo 3º regulamenta a qualidade de educação básica para todos:

> a qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil) (BRASIL, 2007).

A qualidade da educação básica é avaliada por meio do IDEB, que sintetiza dados referentes ao índice de evasão, retenção e aprovação dos alunos de cada unidade de ensino e também pela Prova Brasil (SAEB). Avaliam-se o domínio de proficiência, habilidades e competências dos alunos. Nesse sentido, Dourado e Oliveira compreendem:

> que é fundamental estabelecer a definição, fatores e condições de qualidade a serem considerados como referência analítica e política no tocante a melhoria do processo educativo e, também, á consolidação de mecanismos de controle social da produção, à implantação e monitoramento de políticas educacionais e de seus resultados, visando produzir uma escola de qualidade socialmente referenciada (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 207).

Portanto, ao estabelecer a política de monitoramento da qualidade na educação, faz-se necessário contextualizar as condições sociais e econômicas e as especificidades da comunidade na qual a unidade de ensino está inserida.

Assim, a compreensão do conceito de contextualizar refere-se ao fato de que a avaliação da qualidade de ensino considere também os aspectos singulares, com os quais a ação pedagógica se depara com o contexto: histórico, geográfico, social, cultural e econômico.

As avaliações realizadas pela política de monitoramento, em seu processo deixam de considerar “o caráter processual do ensino e das aprendizagens, privilegiando a qualidade a partir do chamado ‘produto final’” (AZEVEDO, 2011, p. 419). A questão da avaliação como estratégia de monitoramento da qualidade no ensino baseia-se em índices para mensurar o desenvolvimento da educação, “desconhecendo o conjunto de variáveis intra e extraescolares que interferem nos processos de ensino e aprendizagem” (AZEVEDO, 2011, p. 419), inseridos na diversidade do contexto regional.

Entretanto, ao implementar as metas do Compromisso Todos pela Educação, do Plano de Desenvolvimento da Educação, por meio do Decreto nº 6.094, em 24 de abril de 2007, definiram-se ações para a política educacional, determinando uma idade para a alfabetização. Nesse período, sob o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, afirmou-se no inciso II do artigo 2º, aos seus entes federados “alfabetizar as crianças até, no máximo, aos oito anos de idade, aferindo os resultados por exames específicos” (BRASIL, 2007), garantindo que a mesma seja capaz de utilizar a leitura

e a escrita, em suas necessidades básicas para a comunicação na vida social.

Para Soares (2010), a alfabetização até aos oito anos de idade é possível, desde que o domínio do sistema ortográfico esteja em um processo satisfatório e que as habilidades de leitura e escrita avaliadas, sejam expressas nas situações sociais próprias para a etapa correspondente à infância. Contudo, “em sociedades em que a escrita tem forte presença, a criança inicia seu processo de alfabetização muito antes de chegar à escola” (SOARES, 2010, p. 35), pois a mesma é imersa em um contexto cultural no qual a leitura e a escrita fazem parte da comunicação e interação social.

Assim sendo, o Parecer CNE/CEB nº 4, aprovado em 20 de fevereiro de 2008, orienta o ingresso da criança de seis anos no Ensino Fundamental e auxilia na compreensão da gestão pedagógica, com o olhar voltado às crianças do 1º ano do Ensino Fundamental como parte integrante de um ciclo de três anos de duração denominado “ciclo da infância”. Os três anos iniciais são identificados como um período voltado à alfabetização e ao letramento nos quais deve ser assegurado também o desenvolvimento das diversas expressões e o aprendizado das áreas de conhecimento (BRASIL, 2008).

Com a questão destacada no Parecer CNE/CEB nº 4, acentua-se a afirmação na política educacional para as questões da alfabetização no contexto dos três primeiros anos da educação básica, sendo obrigatório a todos os sistemas de ensino no país até o ano de 2010. Ao considerar o 1º Ano como parte integrante do Ensino Fundamental voltado à alfabetização e ao letramento, sendo assim regulamentado com a aprovação da Resolução CNE/CBE nº 7, aprovada em 14 de dezembro de 2010, destaca-se no art. 5º e no parágrafo:

> 4º A educação escolar, comprometida com a igualdade do acesso de todos ao conhecimento e especialmente empenhada em garantir esse acesso aos grupos da população em desvantagem na sociedade, será uma educação com qualidade social e contribuirá para dirimir as desigualdades historicamente produzidas, assegurando, assim, o ingresso, a permanência e o sucesso na escola, com a consequente redução da evasão, da retenção e das distorções de idade/ano/série (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica).

No entanto, com base na avaliação realizada por Di Pierro (2010) referente aos objetivos e metas do PNE 2001-2010, apresenta-se um recuo significativo e

comprometedor quanto ao alcance da meta para 2015, do “compromisso da iniciativa de Educação para Todos de reduzir pela metade o índice de analfabetismo de 13,6% registrado em 2000” (DI PIERRO, 2010, p. 946). A resolução CNE/CBE nº 7, considera que a criança ao ingressar aos seis anos no 1º Ano, terá condições de desenvolver suas capacidades e habilidades para o processo de aprendizagem na aquisição da escrita, sendo esta uma estratégia da política educacional em corrigir as desigualdades e assim atingir a meta proposta no Plano.

Portanto, tal concepção revela que na efetivação das políticas para o campo educacional, o processo é mediado pelo contexto sociopolítico e cultural, e os entes federados em suas dinâmicas de organização e gestão pública conferem sua ação ou não aos objetivos e metas elencadas no Plano Nacional, caracterizando processos desiguais na política educacional. Cabe ressaltar que as políticas para a educação necessitam de uma política educacional articulada com as diretrizes e metas a serem alcançadas em todo o Sistema Nacional de Educação em regime de colaboração (BRASIL, 2009) para o alcance das metas.

A construção de um “Sistema Nacional de Educação” (BRASIL, 2009) é compreendida no que tange à Lei, como “um espaço político de maior relevância, sobretudo por articular ações dos entes federados em um cenário educacional que traduz a realidade desigual” (DOURADO, 2009, p.369) em todo o estado brasileiro. A qualidade na educação implica em garantir a educação para todos com ampla participação na sociedade, para a articulação das ações previstas nas políticas de Estado. Nessa articulação das diretrizes para a política educacional, o objetivo primordial baseia-se em erradicar o analfabetismo, sendo necessárias ações para a política educacional em regime de colaboração[14].

Os dados do IBGE revelaram que a taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais, em 2009, foi de 9,7%, ou seja, correspondente a 14,1 milhões de analfabetos em todo o Brasil (IBGE, 2011). Essa situação causa maior impacto, quando observado por regiões de todo o país, entre as pessoas de dez anos ou mais, como ilustra a tabela:

---

[14] A Ementa Constitucional nº 59/2009, acresceu em sua redação, o art.214, no qual estabeleceu o Plano Nacional, de duração decenal, tendo como objetivo articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas (BRASIL, 2009).

Tabela 1 – Taxa de analfabetismo das pessoas de 10 anos ou mais de idade, por região:

	2000	2010
Regiões	Porcentagem de analfabetos	Porcentagem de analfabetos
Norte	15,6	10,6
Nordeste	24,7	17,6
Sudeste	7,5	5,1
Sul	7,0	4,7
Centro-oeste	9,7	6,6

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2000/2010.

Os dados apresentados acima demonstram desigualdade entre as regiões do país no que tange as metas elencadas no PNE 2001-2010, em especifico a meta 5 referente a erradicação do analfabetismo até o ano de 2010 (BRASIL,2001). Conforme o diagnóstico feito em 2009, o Brasil não conseguiu atingir esse objetivo na década prevista pelo PNE. A Lei nº. 10.172, de 09 de janeiro de 2001, prevê no Art. 3º, que "a União, em articulação com os estados, o Distrito Federal, os municípios e a sociedade civil, procederá a avaliações periódicas da implementação do Plano Nacional de Educação" (BRASIL, 2001).

Contudo, em tal contexto educacional regulamentado sob um regime de colaboração, ao avaliar as desigualdades existentes no espaço geográfico brasileiro, expressou a necessidade em articular a política educacional para o alcance nacional e global das metas, atribuindo como estratégia a formação de professores para a educação básica.

O Decreto nº. 6.755, de 29 de janeiro de 2009, assinado pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, instituiu a Política Nacional de Formação do Magistério da Educação Básica. Este Decreto, em seu art. 1º, definiu "a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada" (BRASIL, 2009) para todos os sistemas públicos de ensino, em território brasileiro.

Sendo assim, com o término de vigência do PNE 2001-2010 e ao avaliar a existência do analfabetismo no país, a referente questão é elencada como uma das prioridades do PNE 2014-2024, como uma das metas a serem alcançadas por meio da formação inicial e continuada de professores alfabetizadores.

2.5 O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014-2024)

Em 2011, o INEP revelou os dados do Sistema de Avaliação em Língua Portuguesa referentes aos alunos do 5º Ano das instituições de ensino brasileiro. O diagnóstico comprovou que 40% dos alunos encontravam-se nos estágios críticos e muito críticos nos níveis de proficiência (BRASIL, 2011).

No que concerne à distorção idade/série no ciclo de alfabetização, correspondente aos primeiros três anos da educação básica da rede municipal, constatou-se uma maior distorção entre as regiões, norte com o percentual de 39,1% e nordeste com 32,7 % (BRASIL, 2011). Nesse contingente, demonstra-se que a distorção idade/série entre as regiões, constitui-se como um elemento marcante, resultante da retenção no ano/série ou da entrada tardia das crianças na escola[15]. Contudo, a necessidade da correção da disfunção implica em ações, as quais partem do compromisso do Brasil assumido desde a Conferência Mundial de Educação, em 1990, tendo como o objetivo a “satisfação das necessidades básicas de aprendizagem” (UNESCO, 1990).

Assim, nesse contexto, a criação de estratégias para a garantia de condições à oferta de uma educação de qualidade, possui desafios para a educação, em especial para a educação básica. Por conseguinte, instituíram a necessidade de rever metas e estratégias para a elaboração do II PNE. O mesmo em sua construção é resultado de uma política pública para a educação.

Para Azevedo (2010), as ações que constituem o planejamento para a educação ao alcance de objetivos, são instrumentos de políticas públicas, pois, estas refletem de “modo explícito ou subjacente, embates, negociações, acordos, que resultaram em definições para um determinado setor” (AZEVEDO, 2010, p. 31) e expressam elementos entre os quais direcionam sua elaboração.

Entretanto, a qualidade da educação implica “na correlação entre a qualidade dos educadores e a qualidade de seu trabalho está estreitamente vinculada à qualidade dos elementos estruturais e do processo-técnico-administrativo” (SANDER, 1995, p. 156) para a gestão do trabalho pedagógico contemplado nas políticas educacionais. Essas ações correspondem a um trabalho estrutural de

---

[15] Tendo por referência legal, a Lei nº. 11.274 de 2006, que estabelece a ampliação do Ensino Fundamental para 9 (nove) anos e sendo a matrícula obrigatória para crianças de seis anos (Brasil, 2006).

ordem social, política e educacional, que “inclui desde a sala de aula, a escola, a universidade e as instâncias superiores dos ministérios e secretarias de educações” (SANDER, 1995, p. 156), como componentes estruturais e articulados para a garantia da qualidade na educação para todos.

Para a garantia da qualidade na educação básica, o Ministro da Educação Fernando Haddad instituiu em 23 de setembro de 2011, a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, sob a Portaria nº. 1.328. Esta ação, no uso de suas atribuições, estabeleceu como amparo legal a “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, com a qual estabeleceu a formação continuada dos profissionais da educação básica como política educacional em âmbito nacional” (BRASIL, 2011). A Portaria nº 1.328, definiu questões importantes para a política de formação continuada do professor para a educação básica, em que esta Rede Nacional de formação docente, composta “pelas Instituições de Educação Superior (IES), públicas e comunitárias sem fins lucrativos, e pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) que apresentaram seus termos de adesão à Rede” (BRASIL, 2011).

Tal articulação com as Instituições de Educação de Ensino Superior para a expansão do projeto de formação docente continuada para a educação básica converge com as diretrizes da política global para educação, assumida desde a Conferência Mundial para Todos (1990). A ação reconheceu “o papel especial dos professores, dos administradores e do pessoal que trabalha em educação; entre os órgãos educacionais e demais órgãos do governo” (UNESCO, 1990), para que fortaleça as estratégias do alcance das metas para a educação básica, entre elas, a alfabetização.

A alfabetização das crianças até no máximo aos oito anos de idade é referência no Plano Nacional de Educação 2014-2024, sendo aprovada sob a Lei nº. 13.005, em 25 de junho de 2014 e sancionada pela Presidenta Dilma Rousseff. Em seu art. 2º, as diretrizes expressas para a década do atual PNE apresentam no parágrafo 1º a erradicação do analfabetismo (BRASIL, 2014) como diretriz para a política educacional.

O PNE (2014-2024) institui na Meta 5, a alfabetização de todas as crianças no máximo até o final do 3º ano do Ensino Fundamental e para o alcance da mesma, são elencadas estratégias que destacam a formação continuada do professor

alfabetizador.

A formação continuada do professor alfabetizador encontra-se como eixo principal na política educacional para a alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade. Nessa dimensão histórica, há a necessidade dos profissionais para a ação docente frente ao desafio de elevar a qualidade de ensino. As legitimações pelas diretrizes nacionais e internacionais evidenciam a formação docente continuada como uma das estratégias para a educação.

Com o ingresso da criança de seis anos no ciclo de alfabetização, considera-se na política educacional a necessidade da formação continuada do professor alfabetizador para os três primeiros anos da educação básica, cujas diretrizes estão articuladas em consonância com as orientações da Conferência da Educação para Todos, sendo atribuída colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

O foco na qualidade da educação, na aprendizagem e em habilidades destaca, ainda, outra lição importante: o perigo de se concentrar no acesso à educação sem prestar atenção suficiente se os alunos estão, de fato, aprendendo e adquirindo habilidades relevantes uma vez que estejam na escola. Diante desse cenário, para que a política educacional garanta uma educação de qualidade e equitativa, firmou-se o compromisso na Coréia do Sul, em 21 de maio de 2015, com a Declaração de Incheon (UNESCO, 2015). Os elementos acordados na “Declaração de Incheon constituem 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” (UNESCO, 2015, p. 5).

A Declaração de Incheon visa mobilizar a política educacional para o alcance das metas, com o objetivo de garantir a qualidade na educação inclusiva e equitativa. A educação básica é consolidada em estratégias que asseguram o direito social do sujeito, sendo este compreendido como aspecto basilar do federalismo brasileiro. Junto a isso, “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” (UNESCO, 2015, p. 5) respeitando as especificidades de nação.

Contudo, a política nacional[16] pressupõe à:

> necessidade de regulamentação da cooperação entre os entes federados, que, a despeito de gozarem de autonomia, contam com competências privativas, comuns e concorrentes, que não os descaracterizam, mas que devem se efetivar por meio de relações, onde a dinâmica nacional de garantia de direitos se firma como diretriz. Esta por sua vez, não secundariza a singularidade da ação dos entes federados, mas, ao contrário, fortalece tais ações, a partir de parâmetros nacionais de garantia dos direitos e do bem-estar nacional (DOURADO, 2013, p. 767).

Os entes federados devem efetivar ações, tendo como diretriz norteadora o regime de cooperação para a efetivação do direito à educação, em articulação com a gestão política educacional com a União, Distrito Federal, os estados e municípios. A gestão da política educacional ganha visibilidade a partir da articulação do Estado-nação entre os entes federados, com as quais as diretrizes norteadoras para a garantia e desenvolvimento da qualidade na educação sejam efetivadas.

A gestão da política educacional, cujo objetivo é a qualidade da educação, implica na reflexão sobre a "própria função da escola para a maioria da população, a adequação dos programas e projetos ao atendimento das suas necessidades educacionais" (AZEVEDO, 2011, p. 424), articuladas com o projeto de educação em âmbito nacional e global.

Contudo, tal articulação da política educacional implica em superar "redução das assimetrias regionais e sociais e constitui o grande desafio para o federalismo brasileiro e para a garantia de alargamento dos direitos sociais, inclusive o direito à educação" (DOURADO, 2013, p. 769) de qualidade. O foco da política educacional para a educação de qualidade traz consigo um "significado predominante – mas não unívoco – varia de acordo com os projetos hegemônicos em distintos contextos históricos, sem, no entanto, deixar de expressar elementos de outras significações, peculiares às forças sociais em luta (AZEVEDO, 2011, p. 424).

Azevedo (2011) atribui a "qualidade social na educação" resultante da gestão democrática da educação e da escola, o que implica considerar a própria função da escola no projeto hegemônico para a sociedade. Os princípios e fins que regem e direciona a política educacional a adequar os serviços prestados à sociedade para a

---

[16] Corresponde ao padrão de federalismo no Brasil, na área do setor educacional compreendendo os princípios constitucionais e os processos efetivos, com os quais advogam um regime de colaboração entre os entes Federados (nacional, distrital, estadual, municipal) (DOURADO, 2013).

redução das assimetrias no campo educacional e:

> se baseia em direitos e é inspirada por uma visão humanística da educação e do desenvolvimento, com base em princípios de direitos humanos e dignidade, justiça social, paz, inclusão e proteção, bem como diversidade cultural, linguística e étnica, responsabilidade compartilhada e responsabilização [...] (UNESCO, 2015, p. 6)

As ações direcionadas para a erradicação do analfabetismo têm como objetivo a alfabetização e a promoção de transformações significativas na aprendizagem, resultando em qualidade social da educação básica no país, sendo "a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanente" (UNESCO, 1990, p.3), com a qual se assumiu como compromisso universal entre as nações.

A educação "inspirada em pressupostos da orientação neoliberal, justificadora da primazia do mercado de regulação das relações sociais" (AZEVEDO, 2011, p. 425), e relacionada ao significado atribuído ao mercado de trabalho, reflete na política educacional no que tange aos princípios da eficiência, eficácia e produtividade em todos os sistemas de ensino, atendendo de maneira efetiva às questões referentes à evasão, repetência, distorção idade/série e a alfabetização para todos. A educação "se articula a diferentes dimensões e espaços na vida social, sendo, ela própria, elemento constitutivo e constituinte das relações sociais mais amplas" (CONAE, 2010, p. 48) que incide sobre gestão da política educacional limites e possibilidades.

As diretrizes nacionais e internacionais para educação evidenciam a formação docente continuada como uma das estratégias para a política educacional. Nessa dimensão, "na última década, vários movimentos se efetivaram direcionados a repensar a formação de profissionais do magistério da educação básica" (DOURADO, 2015, p. 300), para a ação docente frente ao desafio de elevar a qualidade de ensino.

Em tal perspectiva, a política para a formação docente e continuada remete a um "discurso do (a) docente reflexivo (a), que se dissemina amplamente no Brasil, presume que o (a) professor (a) deve refletir e pesquisar sobre a própria prática" (GATTI, BARRETTO, ANDRÉ, 2011, p. 43), e assim desempenhando seu papel com compromisso na garantia do ensino de qualidade.

O docente em sua ação pedagógica precisa articular os saberes, refletir sobre sua prática e pesquisar estratégias, que atendam às necessidades do

desenvolvimento da aprendizagem de todos os alunos, em especial à alfabetização.

Esses princípios incidem sobre a formação inicial e continuada, tendo como concepção de formação articulada entre a formação teórica e, interdisciplinar. A partir dessa ideia tem-se o fundamento de que a formação pedagógica docente esteja centrada como eixo nucleador e, assim, faz-se necessária a busca da pesquisa enquanto aspecto formativo e cognitivo. Tal concepção pressupõe-se como base do conhecimento científico para a articulação da teoria e prática processo formativo da ação docente (DOURADO, 2015).

Para a UNESCO, “a docência é uma profissão com profundo sentido e compromisso humano”, e deve ser tratada “como tema central de política pública e educacional e como prioridade na agenda dos governantes” (UNESCO, 2007, p.16).

As estratégias denotam ações no âmbito da formação continuada em que a qualificação e a valorização do professor são destacadas para a garantia da alfabetização de todas as crianças. O monitoramento e acompanhamento do trabalho pedagógico, por meio de instrumentos de avaliação na esfera nacional, têm como objetivo, redimensionar as ações pedagógicas, entre elas, a diversificação de tecnologias educacionais, métodos, práticas pedagógicas inovadoras e propostas pedagógicas, para o alcance da meta proposta (BRASIL, 2014).

As mudanças na política educacional para o alcance dos objetivos almejados, só serão possíveis a partir de um consenso de todos para a efetivação das ações e do momento em que a educação seja vista como primordial para o desenvolvimento social, reduzindo as desigualdades em todo o território nacional. Sendo que para a UNESCO, a garantia do direito à educação de qualidade, deve:

> gerar resultados de aprendizagem relevantes, equitativos e eficientes em todos os níveis e contextos. Uma educação de qualidade requer, no mínimo, que os alunos desenvolvam habilidades básicas em leitura, escrita e matemática como fundamento para a aprendizagem futura, bem como para habilidades mais complexas. Isso requer métodos e conteúdos relevantes de ensino e aprendizagem, que atendam às necessidades de todos os alunos, com professores bem qualificados, treinados, motivados e bem pagos, que usem abordagens pedagógicas adequadas e apoiem-se em tecnologias da informação e comunicação (TIC) apropriadas (UNESCO, 2015, p. 9).

Sendo assim, faz-se necessária a formação continuada docente visando a efetivação das estratégias e o alcance das metas. A ação constitui-se como aspecto central, a “tarefa da qual educadores e educadoras não podem se furtar. É o movimento de construção, como mediadores e mediadoras, de um novo referencial

normativo setorial (novo padrão de política educacional) ” (AZEVEDO, 2010, p. 33), com o qual será possível transformar o cenário desigual na educação brasileira.

Perante tal realidade circundante, advém o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), do Governo Federal, um programa instituído pelo Ministério da Educação em ação correspondente à política educacional para a formação de professores da educação básica. O PNAIC visa à formação continuada do professor alfabetizador com o intuito de elevar os índices dos sistemas de ensino, a alfabetização e promover a qualidade no ensino, em parceria com as universidades públicas e todos os sistemas de ensino do país (BRASIL, 2012a). Possui em seu processo histórico uma ampla generalização de intenções que seguem diretrizes legisladoras da política educacional e do compromisso com a alfabetização.

3 O PROCESSO HISTÓRICO DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA E O PERFIL DO ALFABETIZADOR

Este capítulo objetivou a apresentação do contexto histórico para a formalização do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa a partir das vivências cearenses que o inspiraram.

As experiências demonstraram uma estrutura articulada com a política educacional, visando à formação continuada do docente, cujo arcabouço teórico no PAIC demonstra semelhança com o do PNAIC.

Assim, após a contextualização, sistematizar-se-ão os princípios que embasam o PNAIC, cujo propósito visa à formação continuada do professor alfabetizador.

3.1 AS EXPERIÊNCIAS CEARENSES COMO PRECURSORAS DE UMA POLÍTICA DE ALFABETIZAÇÃO

O manual do PNAIC (BRASIL, 2012) informa e contextualiza as ações do programa e após pesquisas realizadas na política de formação continuada para alfabetização, localizados indícios das experiências cearenses que serviram de inspiração para a instituição do mesmo.

Na experiência mencionada no livro “Vencendo o desafio da aprendizagem nas séries iniciais: a experiência de Sobral/CE” (BRASIL, 2005), enfatiza-se o fato de que tal município passou por mudanças na política educacional sob o efeito da “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e, sobretudo, do impacto causado pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF)” (BRASIL, 2005, p.15).

As políticas para educação implementadas no país, especialmente nos municípios da região Nordeste, obtiveram o “fortalecimento do Projeto Nordeste, posteriormente ampliado para as regiões Norte e Centro-Oeste com a denominação FUNDESCOLA” (MAIA, 2006, p. 42), sendo que os impactos para a educação no

município de Sobral ocorreram com o “fundo, de maior volume de recursos financeiros aos municípios mais pobres e com maior número de matrículas” (MAIA, 2006, p.89) esses disponibilizados pela LDB nº. 9.424/96 e pela Lei do FUNDEF.

O programa FUNDESCOLA é “oriundo de um acordo de financiamento entre o Banco Mundial (BM) e o MEC, desenvolvido em parceria com as secretarias estaduais e municipais de Educação dos estados envolvidos” (OLIVEIRA, FONSECA, TOSCHI, 2005, p. 128), cuja “missão do programa é o desenvolvimento da gestão escolar, vistas à melhoria da qualidade das escolas públicas” (OLIVEIRA, FONSECA, TOSCHI, 2005, p. 128).

Para tanto, o FUNDESCOLA, que se configura como “espaços de desenvolvimento por meio de processos formativos e de apoio à gestão educacional, tem como meta a busca da eficácia, eficiência e equidade no ensino fundamental público” (DOURADO, 2007, p.930) para assim, garantir os resultados a partir da atenção no ensino-aprendizagem e a gestão nas unidades de ensino, bem como as secretarias de educação dos entes federados.

Nas estratégias do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), o aspecto central é o FUNDESCOLA, em que no “desenvolvimento de ações para aperfeiçoar o trabalho, elevar o grau de conhecimento e o compromisso de diretores, professores e outros funcionários da escola” (DOURADO, 2007, p. 930) visa à melhoria da gestão no processo pedagógico educacional e a democratização do ensino público de qualidade.

Contudo, essa política educacional do município de Sobral correspondeu ao direcionamento para a melhoria da educação básica, cujo objetivo é o de reduzir as desigualdades, concentrando a atenção na aprendizagem a partir de programas educacionais para alcance da aquisição do conhecimento desejável à satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, em que se fez necessário o fortalecimento de alianças (UNESCO, 1990), sendo o norteador as diretrizes da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, em 1990, na Tailândia.

Com efeito, o Brasil promulgou a legislação educacional em 1996, em que os programas e as políticas para a educação básica tiveram o fortalecimento de alianças[17] para o alcance do projeto global de educação a todos, na qual menciona a

---

[17] O fortalecimento de alianças que embora corresponda às autoridades nacionais, estaduais e locais, em garantir a educação básica de todos, alianças e articulação entre todos os setores da sociedade

necessidade de uma articulação entre os envolvidos para a efetividade de uma política educacional, cujos princípios e diretrizes da educação universal estejam também focados no objetivo de erradicar o analfabetismo e elevar a qualidade da educação básica em todo o território brasileiro.

A experiência mencionada pelo INEP, no município de Sobral, CE, sob a gestão do prefeito Cid Gomes (1997-2000), refere-se à "responsabilidade de a administração pública municipal fazer valer a função social da escola, conforme propõe a LDB", tendo como prioridade "a alfabetização dos alunos das séries iniciais do ensino fundamental" (BRASIL, 2005, p. 15).

Assim, em 2000, "verificou-se que metade das crianças na 2ª série não sabia ler" (BRASIL, 2005, p. 15). Nesse sentido, o objetivo em superar o analfabetismo focalizou as atenções na educação básica, sendo que a política educacional do município de Sobral se baseou em três pilares para a gestão, a "mudança da prática pedagógica, fortalecimento da autonomia da escola e monitoramento dos resultados da aprendizagem com base em indicadores" (BRASIL, 2005, p. 16).

A experiência de Sobral-Ceará estabeleceu ações, nas quais os "processos e programas foram direcionados para a garantia da efetivação do direito à aprendizagem" (BRASIL, 2005, p. 16). Os processos e programas em seu desenvolvimento não resultam em efetiva aprendizagem, são reavaliados e ampliados, para que se atinja o objetivo da alfabetização de todos (BRASIL, 2005).

Dessa forma, a visão da monitoria da aprendizagem na política educacional de Sobral, vem ao encontro das diretrizes da Declaração Mundial (1990), em que a educação básica deve focar na aprendizagem efetiva e em seus resultados.

Para Maia (2006), devido à constatação dos resultados de leitura, a partir do diagnóstico realizado com os alunos da rede municipal de Sobral, evidenciaram-se falhas no processo pedagógico e metodológico para a alfabetização. Foram constatados que, nas instituições de ensino municipal, não havia critérios para a formação de turmas de alfabetização e que os materiais didáticos não eram adequados tanto no que se refere à quantidade quanto à qualidade para a efetivação do processo pedagógico do ensino e aprendizagem na aquisição da leitura e escrita.

---

serão necessárias para o alcance do compromisso assumido. Contudo a Declaração de Satisfação das Necessidades estabeleceu uma atenção prioritária aos países menos desenvolvidos para o alcance do projeto global de educação para todos (UNESCO, 1990).

Após o diagnóstico, houve a reorganização das turmas de alfabetização de 1ª série. Ou seja, “os alunos que ingressaram a partir de 2001 foram agrupados em turmas constituídas conforme a idade, na 1ª. série básica aos seis anos, e na 1ª série regular aos sete anos”. Essa reorganização de turmas corresponde à “Meta I, de alfabetização ao final dos sete anos de idade” (MAIA, 2006, p. 98).

A estratégia utilizada viabilizou a inserção das crianças de seis anos no ensino fundamental, proporcionando um tempo maior para o atendimento aos alunos na educação básica e para a alfabetização de todas as crianças até aos sete anos.

A prioridade na gestão da política educacional sobralense, no período de 2001 a 2004, foi à implantação de uma política para a alfabetização. A estratégia para a erradicação do analfabetismo no município foi à atenção pedagógica para a “garantia da alfabetização das crianças no tempo certo” (BRASIL, 2007, p. 138).

Essa prioridade à alfabetização das crianças nas séries iniciais foi instituída sob a Lei nº 294 de 02 de fevereiro de 2001, na qual se definiu o ensino fundamental de nove anos, tendo como ingresso a criança de seis anos (SOBRAL-CE, 2001). Nesse período, “fez parte do fortalecimento da ação pedagógica a formação continuada dos professores, pautada pela articulação pragmática entre conteúdos mais filosóficos e a disponibilização de ‘rotinas pedagógicas’, cujo objetivo é dar instrumentos” (BRASIL, 2007, p. 141), para a gestão pedagógica.

O fortalecimento da ação pedagógica, referindo-se à formação continuada do docente como aspecto central ao alcance da alfabetização, faz menção ao docente como agente principal do processo pedagógico e assim, atribui-lhe responsabilidade na execução da efetivação da política educacional para a alfabetização.

A necessidade de redimensionar a política de formação continuada visto à premissa atribuída ao papel docente conduziu à reflexão sobre a prática pedagógica, junto a um compromisso que levasse ao impacto social almejado no município.

Gatti, Barreto e André (2011) afirmam que dificilmente o professor conseguirá de forma isolada atender as expectativas da sociedade emergente, que possui grau de complexidades que adentram a sala de aula. Nessa dimensão do trabalho docente, fez-se necessária a ação conjunta de cooperação para a efetivação do direito à aprendizagem.

No que tange à cooperação da Secretaria Municipal de Sobral, houve a criação de uma Escola de Formação Permanente do Magistério (Esfapem) e os programas de formação continuada docente foram “centrados na implementação do

currículo e nas questões da prática escolar, além de várias iniciativas que objetivam não só o desenvolvimento profissional, mas também a ampliação do universo cultural dos professores" (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011, p. 197) para dar suporte ao desempenho pedagógico da ação docente.

Nos encontros para formação continuada do professor alfabetizador foram desenvolvidas as seguintes estratégias:

> [...] vivências das atividades propostas para a rotina da sala de aula; experimentação dos materiais didáticos a serem usados nas aulas (especialmente as matrizes pedagógicas); produção de instrumentos de avaliação e de monitoramento dos resultados de aprendizagem dos alunos;desenvolvimento da capacidade de elaboração de planos de aula;visitas às escolas para observação da prática pedagógica e atividades culturais (BRASIL, 2005, p. 37).

Cabe ressaltar, que tal política educacional, com o objetivo de garantir a mudança na prática pedagógica, estabeleceu uma gratificação mensal no valor de R$100,00 ao professor alfabetizador que alcançasse a meta em alfabetizar 90% dos alunos da 1ª série regular. Aos docentes das turmas de alfabetização, constituídas por alunos da 2ª à 4ª série, correspondia à meta de 100% dos alunos alfabetizados ao final do ano letivo (BRASIL, 2005, p. 39).

A prática de monitoramento da aprendizagem, a partir das avaliações externas, auxiliou os professores e gestores, "estratégias próprias para o acompanhamento cotidiano de seus resultados, com a adoção do procedimento de avaliar internamente a aprendizagem dos alunos a cada mês" (BRASIL, 2005, p. 44).

No entanto, no âmbito da gestão educacional na unidade de ensino, foi oferecida a "[...] formação do Programa Escola Campeã que focalizou o desenvolvimento de competências para a operacionalização de um sistema de monitoramento de resultados" (BRASIL, 2005, p. 65), cujo objetivo seria o de desenvolver capacidades essenciais para o perfil do gestor e, em especial, a capacidade de liderança.

Em 06 de Janeiro de 2004, o município de Sobral sancionou a Lei nº 488, instituindo e priorizando como política educacional para a "Alfabetização", as capacidades básicas para a aprendizagem concernentes à leitura e à escrita. Desse modo, compreendeu-se como necessidade a formação continuada do docente alfabetizador e a importância em desenvolver sua capacidade enquanto mediador da aprendizagem e, assim, contribuir para o processo de emancipação do aluno

(BRASIL, 2005).

Para que melhorasse a qualidade na educação e o desempenho dos alunos, a ação pedagógica não poderia ser realizada sem que os estudantes dominassem as competências de leitura e escrita no início da educação básica. Esses desafios a serem superados, necessitavam de uma política educacional e que a gestão fomentasse a política de cooperação entre os entes federados.

A política educacional sobralense se articulou ao desenvolvimento da educação em regime de “cooperação entre os estados e municípios”, cujo objetivo “de promover a troca de experiências e busca de soluções de problemas entre os entes federados” (CUNHA, LIMEIRA, 2015, p. 431), uma vez que impulsionados por diretrizes internacionais.

As ações entre estados e municípios, no âmbito educacional, em um processo de cooperação, no qual o “sentido, o movimento Todos pela Educação é um forte apoiador desses arranjos, nos quais a participação de empresas e fundações é um dos importantes pilares” (CUNHA, LIMEIRA, p. 431). Nessa dimensão, uma das parcerias realizadas no município de Sobral é o Instituto Ayrton Senna, com o Programa Escola Campeã, que demonstrou o exemplo do processo de cooperação.

Ressalta-se que a experiência no município de Sobral teve sua amplitude em todo o estado do Ceará, inspirando “as gestões municipais do País a implementar políticas que tenham o objetivo de garantir o direito à aprendizagem” (BRASIL, 2005, p. 18).

Entretanto, essas práticas vinculadas a um conceito de gestão em que se tem por base o “fortalecimento de processos democráticos. Isso significa afirmar que se considera a democratização das práticas pedagógicas e, portanto, a participação consciente e esclarecida dos que diretamente ou indiretamente têm ligações com esses processos” (AZEVEDO, 2011, p. 418), sendo esse, desde a unidade de ensino e sua articulação com o sistema educacional.

Para Azevedo (2011), as práticas vinculadas ao processo de gestão são articuladas para que se efetive a qualidade social na educação, estabelecendo como objetivo principal e central na política educacional. As decisões na política educacional “permaneceram privilégio de uns poucos, em geral adstrito ao poder central” (AZEVEDO, 2011, p. 319), na qual as ações da gestão educacional baseiam-se pelos índices de produtividade, esses se referem à menção dada ao

sucesso dos alunos no alcance das metas a serem alcançadas nos sistemas de avaliação.

Assim, essa perspectiva de gestão teve sua amplitude em toda a esfera social e de forma hegemônica:

> [...] ganhou vulto também da abordagem da gestão vinculada aos referenciais próprios da corrente neoliberal da educação. Corrente esta cuja ancoragem é a defesa apenas da democracia política, sem articulá-la aos entendimentos de direitos sociais por parte do Estado e sim como tarefa a ser delegada às forças do livre mercado (AZEVEDO, 2011, p. 418).

Nesse sentido, a política educacional regente vinculada à gestão educacional visa a um caráter gerencialista da educação, no qual os problemas da não aprendizagem nas unidades de ensino são atribuídos à gestão do sistema educacional e também aos professores como agentes diretos no processo.

Portanto, a menção dada na publicação do livro em 2005, em que Sobral - na sua política educacional - transferiu responsabilidade ao gestor em cada unidade de ensino, "enfatizou seu compromisso e papel de liderança, competindo-lhe, inclusive, a organização pedagógica e a responsabilidade pelo desempenho escolar" (BRASIL, 2005, p.60). Tal estratégia exigiu um perfil do gestor na escola, em que as ações levaram a "processos seletivos com base no mérito, visando garantir a contratação de diretores comprometidos e capazes de corresponder às necessidades da política municipal de educação" (BRASIL, 2005, p. 60) para o desafio de superar os problemas na escola pública.

Para Maia (2006), a escolha da gestão escolar, nas unidades de ensino público em Sobral, enfatizou a seleção com base em critérios técnicos e gerenciais e, contando com o auxílio da Secretaria de Educação e a formação continuada para seu desenvolvimento coletivo e pessoal, obteve seu ápice com a adesão dos profissionais ao desenvolvimento das metas e estratégias elencadas para a educação.

A permanência do gestor, em cada unidade de ensino, baseava-se "no cargo/função por critérios gerenciais baseados em *accountability*[18]" (MAIA, 2006, p. 176), o qual direcionava os interesses da política educacional em todo o município,

---

[18] Em síntese, "a responsabilidade, a obrigação e a responsabilização de quem ocupa um cargo em prestar contas segundo os parâmetros da lei, estando envolvida a possibilidade de ônus, o que seria o não cumprimento dessa diretiva" (PINHO; SACRAMENTO, 2009, p.1348).

fazendo com que o gestor desenvolvesse seu trabalho de forma individual e coletiva, apoiando os professores na execução do processo pedagógico em busca dos resultados na aprendizagem.

A Lei nº 491, de 06 de janeiro de 2004, sancionou e estabeleceu, em seu art. 1º, que o cargo de diretor “dar-se-á por avaliação de conhecimentos específicos e avaliação comportamental, com a finalidade de aferir as habilidades gerenciais e atributos pessoais necessários ao exercício do cargo” (SOBRAL, 2004), definindo assim o perfil de gestor para a execução das diretrizes da política educacional vigente.

Esse conjunto de habilidades necessárias à gestão no âmbito das unidades de ensino corrobora o plano de satisfação para as necessidades básicas na educação, no que compete ao “fortalecimento e o desenvolvimento da capacidade de planejamento e gestão, aos níveis estadual e local, com uma maior distribuição de responsabilidades” (UNESCO, 1990, p. 18) para o alcance da meta global.

3.2 A GESTÃO POR RESULTADOS E A IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PAIC)

Em 2007, Cid Gomes foi governador do Ceará e Maria Izolda Cela de Arruda Coelho nomeada Secretária de Educação do mesmo estado, assumiu “o Estado com o Plano de Governo intitulado “O Grande Salto que o Ceará Merece”, por meio da Lei nº 13.875, de 07 de fevereiro de 2007” (MEDEIROS, 2010, p. 16), com o objetivo de uma gestão por resultados como administração pública, objetivando-se os padrões de eficiência, eficácia e efetividade (MEDEIROS, 2010).

No período, constatou-se que “15% dos alunos do 2º ano do ensino fundamental do Ceará liam e compreendiam um pequeno texto, e somente 42% conseguiram produzir na escrita” (GUERREIRO, 2013, p. 1).

Assim, com o princípio da política pública para educação no “Compromisso Todos pela Educação”, com base no Plano de Desenvolvimento da Educação, instituído nesse mesmo período, em que definiu a idade máxima de alfabetização para todos os entes federados, sob o Decreto nº 6.094/2007, a sociedade foi convocada a assumir a alfabetização como política educacional para a melhoria na qualidade da educação.

Em 2007, a alfabetização foi contemplada como política para a educação

básica no estado do Ceará, sob a Lei estadual n° 14 .026, de 17 de dezembro de 2007, apresentando-se como pacto formalizado, em alfabetizar todos os alunos da rede pública até os sete anos de idade. A referida lei decretou em seu art.1º a instituição do “Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC, por meio do qual o Estado, em cumprimento ao regime de colaboração, prestar cooperação técnica e financeira aos municípios cearenses, com vistas à melhoria dos resultados de aprendizagem” (CEARÁ, 2007).

Assim sendo, por meio da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC), o Governo do estado do Ceará assumiu a execução do PAIC em parceria com a Associação dos Municípios do Estado do Ceará (APRECE), Associação para o Desenvolvimento dos Municípios do Estado do Ceará (APDMCE), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), União Nacional dos Dirigentes dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME/CE) e as universidades, cujo objetivo foi o de oferecer assessoria técnica aos municípios nos quatro anos seguintes, visando melhorar seus indicadores de aprendizagens e alfabetizar os alunos até o final do 2º ano (CEARÁ, 2007).

A Lei nº. 14.026, de 17 de dezembro de 2007, definiu, em seu art. 2º, que o objetivo do PAIC seria que os alunos “cheguem ao 5º ano do ensino fundamental sem distorção de idade, série e com o domínio das competências de leitura, escrita e cálculo adequado à sua idade e ao seu nível de escolarização” (CEARÁ, 2007).

Dessa forma, estruturou-se o PAIC em cinco eixos: I - Educação Infantil; II - Gestão Pedagógica – Alfabetização e Formação de Professores; III - Gestão da Educação Municipal; IV - Formação do Leitor; V - Avaliação Externa de Aprendizagem.

Essa intervenção sistêmica e articulada foi autorizada no art. 4º para estabelecer acordos de “cooperação técnica e financeira com os municípios cearenses, com universidades públicas e seus institutos ou fundações universitárias de pesquisa e pós-graduação e, ainda, com instituições de fomento à pesquisa” (CEARÁ, 2007).

Em razão dessa cooperação técnica e financeira, as atividades de acompanhamento pedagógico, metas e resultados, foram prioridades na gestão pública cearense, no “período de 2008-2011, o marco lógico do Plano de Governo e

as matrizes de GPR[19] de todas as Secretarias" (MEDEIROS; ROSA; NOGUEIRA, 2009, p. 17), inclusive a Secretaria de Educação do Ceará.

Gatti, Barreto e André (2011) destacaram que o governo cearense, ao assinar o pacto de cooperação com o PAIC, envolveu ações como oferta de recursos pedagógicos aos alunos do ciclo de alfabetização do 1º e 2º anos do ensino fundamental, formação do professor alfabetizador e a compreensão de que o domínio da leitura e da escrita é condição básica necessária para o aluno em outras aprendizagens na vida. Ressalta-se ainda o incentivo à leitura por meio do programa, como também o monitoramento da alfabetização por meio da avaliação de resultados no processo de aquisição da leitura e escrita. Assim o PAIC, após "quatro anos de atuação, considerou que 99,5% dos municípios teriam atingido média satisfatória, de acordo os parâmetros adotados" (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011, p. 243) para a alfabetização.

A formação continuada do professor alfabetizador no PAIC correspondeu à carga horária de 120 horas e em módulos temáticos de formação, conforme informações obtidas no Manual do Pacto (BRASIL, 2012a). Para Viédes e Brito (2015), os módulos para formação continuada do alfabetizador referem-se à:

> [...] sensibilização e pedagogia da leitura, dinamização do acervo literário, literatura e contação *[sic]* de histórias, literatura infantil no desenvolvimento e no processo de aprendizagem da criança, professor(a) leitor(a), planejamento pedagógico, alfabetização e letramento (VIÉDES e BRITO, 2015, p. 160).

Portanto, a amplitude das ações no que tange à política educacional para a alfabetização das crianças até sete anos, no estado do Ceará, foi conciliada no âmbito das políticas para a educação básica desde a década de 1990, em que se destaca o trabalho docente como uma das principais ações para a qualidade na educação, assim expresso na Lei nº 11.494/2007: "Os Planos de Carreira deverão contemplar capacitação profissional especialmente voltada à formação continuada com vistas na melhoria da qualidade do ensino" (BRASIL, 2007).

---

[19] O GPR ou Gestão por Resultados foi o modelo adotado na experiência da Gestão Pública Canadense. No Brasil após a década de 1990, o Governo Federal buscou aperfeiçoar o modelo de gestão pública para atender as necessidades sociais. Em parceria com o Banco Mundial (BIRD), pesquisou experiências internacionais em gestão na busca de "subsídios para o aperfeiçoamento do modelo brasileiro de planejamento, orçamento e gestão" (MEDEIROS; ROSA; NOGUEIRA, 2009, p. 2).

A política educacional cearense regulamentou a necessidade da formação continuada do professor das séries iniciais, considerando exigências ao projeto educacional voltado para a formação docente no ciclo de alfabetização. Assim, o estado do Ceará, dentre os entes federados, alcançou destaque devido ao crescimento já mencionado pelo INEP/IDEB, em que se enfatizou uma política educacional de incentivo, troca de experiências entre os profissionais e a política voltada para a qualidade e resultados na educação básica.

Entretanto, se a ação na política educacional dos estados e municípios não estiver de acordo com as diretrizes em esfera federal para o alcance da meta nacional para a alfabetização:

> [...] ficam comprometidas a possibilidade de desenvolvimento profissional dos docentes e a sustentação das conquistas adquiridas. A questão estende-se ainda ao interior das próprias redes de ensino, em que a aderência dos docentes aos modelos de intervenção propostos é que definirá, ou não, o sucesso das políticas. Uma tônica predominante é que as ações de todos os entes federados se têm mostrado crescentemente pautadas pelos resultados das avaliações padronizadas dos alunos da educação básica (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 266).

A afirmação ressalta a necessidade do regime de colaboração entre todos os entes federados para a erradicação do analfabetismo no país, mas alerta para a necessidade da apropriação dessas diretrizes da política educacional por parte do docente para a alfabetização. No entanto, as pesquisas realizadas por Azevedo (2011); e Shiroma, Evangelista (2011) demonstram que as ações para o alcance das metas para a qualidade na educação tem se centrado no controle das avaliações e, atribuindo responsabilidade na atuação do docente.

A atribuição aos resultados - a partir das avaliações padronizadas para a educação – expressa problemas, pois “não levam em conta o caráter processual do ensino e das aprendizagens, privilegiando a qualidade a partir do chamado ‘produto final’” (AZEVEDO, 2011, p. 418) no resultado da aprendizagem.

A pesquisa realizada em um dos municípios cearenses destacou que os professores “temem, contudo, e com razão, processos de avaliação que deixem de considerar os contextos particulares de suas escolas e que exacerbem o foco nos indivíduos em detrimento dos resultados do grupo” (MAIA, 2006, p. 175), mas estes não se incomodam com as avaliações em larga escala, compreendendo serem

necessárias para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Desse modo, há a necessidade de “intervenções articuladas e sistêmicas que devem ser forjadas na tessitura do sistema nacional de educação sob a forma de políticas de Estado” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 267), considerando as desigualdades regionais em todo o território brasileiro e os múltiplos fatores de ordem econômica, política e social que decorrem no campo educacional.

A experiência de gestão da educação básica cearense ganhou destaque na política educacional, “considerando a importância das relações colaborativas entre municípios e estados e com a sociedade civil, assim como o papel indutor do Governo Estadual do Ceará, no caso das políticas de alfabetização e de formação de alfabetizadores” (RABELO, CASTRO, 2016, p. 256), na ratificação à mobilização e gestão educacional ao alcance da alfabetização nos anos iniciais da educação básica.

É “oportuno registrar que, embora tenha se fortalecido a partir do Fundef, o compartilhamento de responsabilidades na oferta de educação no Ceará” (LERCHE; VIDAL, 2013, p. 1082) por meio dos recursos financeiros aos municípios, foram necessárias e agregadas outras fontes financeiras e de colaboração técnica para a gestão da política educacional.

O estado do Ceará, como outros estados do nordeste brasileiro, recebeu colaboração de recursos da União, pois devido ao processo de municipalização necessitou de outras formas de cooperação, entre as quais:

> [...] ao lado da formalização de acordos, nem sempre simples, ampliou-se a cooperação técnica, em várias frentes de atuação. Recursos de um projeto do Banco Mundial, elaborado e iniciado pela gestão anterior, permitiram pagar custos elevados de formação de professores e de gestores estaduais e municipais. [...]. O diálogo entre o estado e os municípios ampliou-se e fortaleceu-se e, com isso, foi possível caminhar no sentido da construção de uma cultura de avaliação das redes escolares, de uma gestão integrada da escola e de apoio à elaboração de planos municipais de educação, entre outros (VIEIRA; VIDAL, 2013, p. 1084).

Para Vieira e Vidal (2013), o regime de colaboração iniciou na gestão do governo Jereissati, no período de 1995 a 2002, ganhando assim uma dimensão com o estabelecimento de recursos do FUNDEB. Os recursos fortaleceram o pacto colaborativo entre estado e municípios cearenses, no período de 2007 a 2013 do governo de Cid Gomes.

Portanto, a experiência iniciada no município de Sobral-CE na política

educacional para a alfabetização na idade certa, estendeu-se a todo Estado do Ceará, como programa para a gestão da aprendizagem, intitulado PAIC.

Embora o PAIC - não seja citado nos documentos oficiais do PNAIC - é referenciado na revista Educação com o texto intitulado “Ceará, o berço do Pacto”:

> [...] o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é uma colcha de retalhos que articula diversas experiências de alfabetização no Brasil aliadas à formação de professores, a exemplo do Pró-letramento. Mas a principal inspiração e modelo essencial para o PNAIC é um programa do governo do Ceará que teve sua semente plantada em Sobral. Em 2002, o deputado Estadual Ivo Gomes (PSB/CE) foi eleito e levou à assembleia Legislativa sua experiência como secretário de desenvolvimento da educação em Sobral. Como presidente do Comitê Cearense para a eliminação do analfabetismo que nasceu em Sobral, e que no âmbito estadual foi assumido em 2007 e batizado de Programa pela Alfabetização na Idade Certa (PAIC) (GUERREIRO, 2013, p. 72).

Considerando o regime de colaboração entre União, estados e municípios, o PAIC assumiu uma proporção em nível federal, servindo de inspiração ao programa do governo federal para o alcance das metas no PNE (2014-2024). A ação na política educacional necessitasse da construção do Sistema Nacional de Educação, no qual todos os sujeitos envolvidos participem efetivamente das ações articuladas em todas as unidades de ensino, em busca da qualidade da aprendizagem, em especial à alfabetização.

De acordo com Dourado (2013), a política educacional na realidade brasileira é resultado de processos de organização e gestão. Contudo, essa reflexão suscita a compreensão de que ações na política educacional se constituem em iniciativas definidas pela União em cooperação aos entes federados, nas quais “em sua maioria, em processos com reduzida intervenção dos entes federados, mas que requerem sua adesão por meio de diversos mecanismos de indução financeira” (DOURADO, 2013, p. 769). A educação básica requer uma efetiva cooperação de todos.

Nesse contexto, para superar o analfabetismo, a política educacional deve articular-se entre os sistemas de ensino de todos os entes federados, considerando o espaço escolar como representante e o “elo final de uma complexa cadeia que se monta para dar concretude a uma política” (AZEVEDO, 2004, p. 59), em que o docente é o agente condicionado que consolida a ação no campo educacional.

Todavia, ao pensarmos nas relações do trabalho pedagógico que se efetivam entre as unidades de ensino, compreende-se a necessidade de articulação com a

política nacional de formação continuada, para que os docentes tenham uma participação efetiva para o alcance da alfabetização, e assim, alcançarmos a qualidade na educação, conforme proposto no documento final da Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada em 2010, de que a:

> [...] política nacional de formação dos/das profissionais da educação garantirá a formação baseada na dialética entre teoria e prática, valorizando a prática profissional como momento de construção e ampliação do conhecimento, por meio da reflexão, análise e problematização do conhecimento e das soluções criadas no ato pedagógico. Assim, por meio de programas, ações e cursos, envolvendo as instituições de formação, o MEC e os sistemas de ensino, essa política deve propiciar o desenvolvimento da capacidade de reflexão, oferecendo perspectivas teóricas de análise da prática, para que os/as profissionais nela se situem e compreendam, também, os contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais em que atuam (CONAE, 2010, p. 79).

O exposto pela CONAE (2010), na participação dos entes federados para a política nacional de formação continuada, e considerando o PNE (2014-2024), no qual uma das metas da educação é a alfabetização, tais argumentos culminaram na instituição do programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

3.3 O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

Os sistemas de ensino estão inseridos em uma política educacional para o alcance da qualidade e equidade na educação. Conforme o Plano Nacional para Educação (2014-2024), aprovado em 24 de junho de 2014, a meta 15 se refere à política nacional de formação e valorização dos profissionais da educação de forma a ampliar as possibilidades de formação em serviço (BRASIL, 2014). O PNE destaca a formação e a atuação docente como aspectos estratégicos no alcance da qualidade de ensino, em consonância com os objetivos na legislação vigente e com as determinações internacionais e nacionais para a educação brasileira.

No que tange à meta correspondente à erradicação da alfabetização na agenda da política educacional, seria a de alcançar até 2015 a garantia de resultados mensuráveis “especialmente na alfabetização, na aquisição de conhecimentos matemáticos e habilidades essenciais à vida” (UNESCO, 2001, p. 9).

Nesse sentido, para garantir o resultado da aprendizagem, tendo em vista o fracasso na educação básica, a partir dos índices de analfabetismo, “chega-se, [...], à ênfase nas competências a serem desenvolvidas tanto em professores como nos

alunos” (GATTI, 2008, p. 62), a partir do projeto hegemônico para a educação na década de 1990.

Os sistemas de ensino se inserem em contextos diversos, em que o saber técnico da profissão docente precisa ser ampliado e renovado, para que “assumam novas competências profissionais no quadro de um conhecimento pedagógico, científico e cultural revistos” (IMBERNÓN, 2011, p. 12), para que a ação docente seja fortalecida em uma participação efetiva no processo de aprendizagem.

A ação pedagógica docente na reversão do quadro do analfabetismo e analfabetismo funcional necessita que o processo ensino e aprendizagem desenvolvam no aluno a leitura e a escrita como prática social, garantindo a autonomia e a participação crítica para transformar sua realidade e viver com dignidade na sociedade.

Em tal lógica, “a natureza do ensino exige que os professores se empenhem num processo de desenvolvimento profissional contínuo, ao longo de toda a carreira” (DAY, 1999, p. 16), e as políticas para a educação, bem como o contexto escolar em que estão inseridos, incidem suas necessidades individuais frente aos desafios que perpassam para o desempenho de suas atividades docentes. O contexto em que o docente se insere pode ou não favorecer seu desenvolvimento profissional para a melhoria na qualidade da educação, depende também da cultura que se estabeleceu na unidade de ensino.

De acordo com Imbernón (2011), o docente em sua ação não se depara com problemas isolados, mas concomitante a “situações contextualizadas” em que impera a desigualdade social, resultando em desafios para sua atuação em busca da resolução concernente à aprendizagem.

O processo de desenvolvimento contínuo docente implica em diferentes aprendizagens em que se estabelece uma teia de conhecimentos formais e informais para que sejam proporcionadas ao docente “processos de revisão, renovação e aperfeiçoamento do seu pensamento e da sua ação e, sobretudo, do seu compromisso profissional” (DAY, 1999, p. 16).

Dentre as 20 metas do PNE (2014-2024), outra que se destaca é a meta 5, que se refere a alfabetizar todas as crianças até no máximo aos oito anos de idade; porém, para que se efetive essa meta, faz-se necessário aos sistemas de ensino a formação continuada do professor no ciclo de alfabetização. A nona meta apresenta como prioridade “elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais

para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional" (BRASIL, 2014).

Por conseguinte, o PNE (2014-2024) visa a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética até o final dos 3 primeiros anos do ciclo e nesse contexto, surge o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) como um compromisso político para alfabetização, "pelo qual o Ministério da Educação (MEC) e as secretarias estaduais, distritais, municipais de educação reafirmam a ampliação do compromisso previsto no Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007" (BRASIL, 2012), com o qual se definiu a alfabetização até no máximo aos oito anos de idade e ao final do 3º Ano do Ensino Fundamental.

O PNAIC instituído pelo MEC, Portaria n° 867, de 0 4 de julho de 2012, em seu art. 2º visa às seguintes ações:

> I – Garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3° ano do ensino fundamental;
> II – Reduzir a distorção idade/série na educação básica;
> III – Melhorar o índice de desenvolvimento da Educação básica (IDEB);
> IV – Contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores;
> V – Construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos de ensino fundamental (BRASIL, 2012).

A portaria nº 867/2012 evidenciou a formação continuada de professores e a avaliação como aspectos centrais do PNAIC, nas quais se busca reverter os indicadores de desempenho dos alunos que hoje estão nas escolas de todo país, e foi estruturado com base no Programa Pró-Letramento, que se refere à formação docente continuada dos alfabetizadores e aos orientadores de estudos, todos contemplados pela rede do sistema municipal de ensino em parceria com as universidades públicas, que disponibilizam os formadores.

O Pró-Letramento foi realizado pelo MEC e com a adesão dos estados e municípios, em que teve a participação e parceria das Universidades que se integravam à Rede Nacional de Formação Continuada para a formação dos docentes que estavam atuando nas séries iniciais do ensino fundamental das unidades públicas de ensino. Foi instituído pela Resolução CD/FNDE Nº 24, de 16 de agosto de 2010 - Mobilização pela Qualidade da Educação – "é um programa de

formação continuada de professores para a melhoria da qualidade da aprendizagem de leitura, escrita e matemática nos anos ou séries iniciais do ensino fundamental" (BRASIL, 2012a, p. 1).

A formação continuada dos docentes no programa Pró-Letramento foi na modalidade semipresencial e acompanhado de um professor orientador. A formação contemplava atividades desenvolvidas de maneira presencial no período de formação e a distância. A carga horária correspondente a oito (8) meses e cento e vinte (120) horas. Com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento profissional docente, foi estruturado para:

> [...] oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos ou séries iniciais do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de língua portuguesa e matemática; propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente; desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da matemática e da linguagem e de seus processos de ensino e aprendizagem; contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada; desencadear ações de formação continuada em rede, envolvendo Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas das Redes de Ensino (BRASIL, 2012g, p. 1).

Para a realização da ação frente aos objetivos elencados, o programa Pró-Letramento funcionou de maneira integrada entre o MEC, as Universidades e as unidades públicas de ensino das Secretarias de Educação que realizaram a adesão.

O material destinado à formação continuada docente, oferecida pelo programa Pró-Letramento, foi elaborado pelas universidades parceiras. Para o curso de Alfabetização e Linguagem, apresentou-se um volume, dividido em oito fascículos e o mesmo ocorreu para o desenvolvimento da formação na área da Matemática (BRASIL, 2012g).

O professor cursista do Pró-Letramento, para obtenção do certificado pelo MEC, foi avaliado por três critérios: frequência mínima de 75% nas atividades presenciais, realização das atividades prescritas em cada fascículo e a realização de uma autoavaliação do docente, em que realizasse suas considerações aos objetivos do referido programa e as contribuições para o desenvolvimento na prática pedagógica (BRASIL, 2012g).

O MEC considerou o Pró-Letramento como um programa que obteve êxito em seus objetivos. Segundo o órgão, após a sua instituição, "as informações sobre as avaliações dos alunos a partir de mensurações pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), constataram que os novos índices

indicavam melhoria nos resultados" concernentes à aprendizagem dos alunos (BRASIL, 2015, p. 15).

Assim, a formação continuada - do professor alfabetizador – apresentou-se com intuito a elevação dos índices dos Sistemas de Ensino, considerando-se a prioridade à alfabetização e, consequentemente, à promoção da qualidade no ensino.

Segundo dados do Censo em 2010, 84,8% dos alunos matriculados nas unidades de ensino público no país estavam alfabetizados aos oito (8) anos de idade. Contudo, frente aos resultados de pesquisa, com a questão realizada "ao informante do domicílio recenseado: a criança sabe ler e escrever?" (BRASIL, 2012a, p.19), os índices mostraram que 27,3% na região norte e 25,4% no nordeste brasileiro não tinham se apropriado da leitura e escrita, enfatizando-se que tais índices refletem um problema ainda maior (BRASIL, 2012a).

Em tal cenário, o PNAIC surgiu como um programa do Ministério da Educação que envolve parcerias com as universidades públicas e abrange a maioria dos sistemas de ensino no país. Instituído pelo MEC, possui em seu processo histórico uma ampla generalização de intenções, as quais seguem diretrizes que legislam a política educacional e o compromisso com a alfabetização. A política educacional:

> [...] implica, também, resgatar as experiências implementadas por estados e municípios como passos importantes no fortalecimento das ações do MEC, em apoio às políticas de formação de professores e aos processos de organização e gestão educacional (GATTI; ANDRÉ; BARRETO, 2011, p. 200).

Assim, o Pacto pela Alfabetização concentra em quatro eixos de ações sendo que, de acordo com o art. 6° da Portaria nº 867/201 2, o programa fundamenta-se em quatro eixos:

> I- formação continuada;
> II- materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais;
> III- avaliação e;
> IV- gestão, controle e mobilização social (BRASIL, 2012).

A formação continuada é ofertada aos professores alfabetizadores que atuam nos três primeiros anos do ensino fundamental, conduzida pelos orientadores de estudo, priorizando-se os professores da própria rede de ensino, que por sua vez, recebem a formação das Universidades públicas.

No que tange ao eixo dos materiais didáticos, refere-se à disponibilização de livros do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, do 1º ao 3º ano do ensino fundamental, bem como ao conjunto de materiais específicos para apoio no encaminhamento pedagógico concernente ao processo de alfabetização. Esses materiais são nomeados como jogos pedagógicos para a alfabetização; livros de literatura e pesquisa, distribuídos pelo Programa Nacional de Biblioteca na Escola (PNBE); obras de apoio pedagógico e pesquisa para o docente, além de recursos tecnológicos para apoio ao processo do ensino na alfabetização. Salientando que, sob a orientação do MEC, foi disponibilizado às unidades escolares um acervo com trinta títulos de livros diversos para cada ano, cujo objetivo seria o fomento da leitura no próprio contexto de sala de aula (BRASIL, 2012).

Quanto ao eixo referente à avaliação, o mesmo é composto por ações voltadas à promoção dos direitos de aprendizagem das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental (BRASIL, 2012).

No que se refere à gestão do trabalho pedagógico, um dos pontos de articulação é a menção dada à avaliação, cujo objetivo é aferir o êxito das metas. Constata-se que além da Provinha Brasil aplicada no 2° Ano do ciclo de alfabetização, acrescenta-se o apoio do indicador da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) que contempla o 3º Ano[20] (BRASIL, 2012).

A gestão do PNAIC, em sua organização é composta de comitês de gestão nacional, estaduais e do Distrito Federal. Foi instituído por meio de Portaria, nº 153, de 22 de março de 2016. O Comitê Gestor Nacional se responsabiliza em coordenar a avaliação em todo o território nacional, tendo:

> [...] participação dos titulares e suplentes da Secretaria de Educação Básica - SEB, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep, do Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação - Consed, da União dos Dirigentes Municipais de Educação - Undime e representantes de outros órgãos e entidades que o Comitê julgar conveniente (BRASIL, 2016, p. 18).

Tal ação apresenta como objetivos: a busca à redução dos índices de analfabetismo, alfabetização funcional e falta da habilidade em fazer uso da leitura e

---

[20] A Provinha Brasil, é aplicada pelos professores no início e ao final do 2º Ano do ciclo de alfabetização, tendo como objetivo avaliar o nível do sistema alfabético de escrita, bem como as habilidades de leitura que as crianças dominam. A Prova ANA, é aplicada pelo INEP ao final do 3º Ano, tendo como objetivo avaliar o processo das habilidades básicas do aluno, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática (BRASIL, 2012a).

escrita em contexto social. Tem o propósito em reduzir a distorção de idade - série na educação básica do ensino fundamental (BRASIL, 2016).

O Comitê Gestor Estadual para a Alfabetização e o Letramento foi instituído em cada estado:

> [...] composto por titulares e suplentes da Secretaria de Estado da Educação, da Undime, de representantes das Instituições de Ensino Superior - IES públicas e centros de formação de professores, e de representantes de outros órgãos e entidades que o Comitê julgar conveniente; é responsável pelo acompanhamento, aprovação e monitoramento: das estratégias de gestão dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, denominadas Plano de Gestão; e das ações de formação das IES para a alfabetização e o letramento dos estudantes, denominadas Plano de Formação (BRASIL, 2016, p. 18).

Os entes federados ao aderirem ao Pacto, formalizaram o compromisso de juntos garantirem a alfabetização na idade certa, ou seja, até no máximo aos oito anos de idade e/ou ao final do 3º ano do ensino Fundamental.

3.4 O SIGNIFICADO DE SER ALFABETIZADO NO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

Para atender às necessidades da gestão no que concerne à política educacional, o docente recebe destaque nas políticas após a década de 1990, as quais emergem do global para o nacional, por constituir a categoria direta e operante frente à educação.

A educação, na década de 1990, passou pelo processo de democratização e para todos, assumindo seu papel no processo de transformação da realidade. Contudo, a questão da alfabetização no contexto brasileiro nas últimas décadas tem se mostrado como um desafio histórico para a democratização da educação. A garantia do acesso à educação deve “garantir que todos/as os/as que ingressam na escola tenham condições de nela permanecer, com sucesso” (CONAE, 2010) dentro do qual será o reflexo da qualidade na educação. “As crianças têm direito de se apropriar do sistema alfabético de escrita e, de forma autônoma, de participar de situações de leitura e escrita” (BRASIL, 2012a, p. 18). A apropriação do sistema de escrita alfabética articulada ao letramento proporciona à criança, condições para o desenvolvimento contínuo no processo de escolarização e participação de forma ativa na sociedade.

Segundo os dados apresentados pela Pesquisa Nacional por Amostragem de

Domicílio (PNAD), em 2009, o analfabetismo funcional entre os brasileiros com até três anos de escolarização foi de 20,3% e entre a população de 15 anos ou mais, marcou o percentual de 9,7% de analfabetos (IBGE, 2009). Constatou-se que, embora tenha democratizado a escolarização básica, um grande percentual de brasileiros não se apropriou das habilidades de leitura e escrita como prática social que possibilite a participação de maneira efetiva na sociedade.

O Brasil, inserido nesse contexto, frente à situação do fracasso escolar, nos índices de analfabetismo imperantes em todo o território brasileiro, necessitando de políticas voltadas para a alfabetização. As referências à leitura e à escrita denotam as “necessidades básicas e habilidades” (UNESCO, 1990) essenciais para o sujeito exercer sua participação na esfera social com dignidade.

A UNESCO em relação à alfabetização destacou-a como um instrumento de aprendizagem para a prática social necessária para todo ser humano e sua inserção na sociedade, sua identidade cultural e o exercício de sua cidadania.

No Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, estar alfabetizado significa:

> [...] ser capaz de interagir por meio de textos escritos em diferentes situações. Significa ler e produzir textos para atender a diferentes propósitos. A criança alfabetizada compreende o sistema alfabético de escrita, sendo capaz de ler e escrever, com autonomia, textos de circulação social que tratem de temáticas familiares ao aprendiz (BRASIL, 2012a, p. 17).

Logo, ser plenamente alfabetizado significa “poder usar a escrita como instrumento de comunicação e expressão, meio de ampliar contatos [...], de se fazer presente no mundo ou de compreendê-lo, enfim, a possibilidade de interlocução, inserindo-se ativa e criticamente na sociedade” (COLELLO, 2012, p. 50), pois impera ainda, não só o analfabetismo, mas pessoas com nível baixo de letramento e aquelas incapazes de utilizar a leitura e a escrita no contexto social. A “alfabetização” tornou-se prioridade para toda a sociedade em âmbito global, significando a necessidade da apropriação do domínio das habilidades de leitura e escrita em seus usos e funções na vida e para a vida, sendo um instrumento de transformação social.

Para Colello (2012), a alfabetização é dirigida ao sujeito para muitos objetivos, que vão além da apropriação da habilidade de leitura e escrita. A relevância da alfabetização, constituindo-se no conjunto de práticas sociais essenciais para o ser humano e “nem sempre acessível a todos, os que aprendem a ler e a escrever,

motivo pelo qual as práticas, superando a esfera pedagógica, revestem-se de significado político" (COLELLO, 2012, p. 26), visando nessa dimensão as oportunidades e as condições para que o sujeito possa participar de forma crítica na sociedade.

No processo educativo, a alfabetização está intrinsecamente ligada "ao desenvolvimento e conquista da condição humana e social', o que justifica o cuidadoso investimento pedagógico considerado em estreita sintonia com a progressão do conhecimento" (COLELLO, 2012, p. 28). Necessário considerar a mudança conceitual na década de 1980, em que o sujeito na interação com a língua escrita, constrói o conhecimento a partir de hipóteses, em processo progressivo sobre a leitura e a escrita, expressando que essa concepção está associada ao construtivismo (SOARES, 2016).

Soares (2016) destaca que a teoria sobre o construtivismo trouxe consigo interpretações nem sempre corretas, entre elas, que não seria necessário haver um método para a alfabetização no processo de apropriação de especificidade da técnica de leitura e escrita. Segundo Soares, na teoria sobre o construtivista "o foco é transferido de uma ação docente determinada por um método preconcebido para uma prática pedagógica de estímulos, acompanhamento e orientação da aprendizagem, respeitadas as peculiaridades do processo de cada criança, o que torna inadmissível um método único e predefinido" (SOARES, 2016, p. 22).

A mudança na área da alfabetização ocorreu a partir de 1980, após o:

> [...] surgimento do paradigma cognitivista, na versão da epistemologia genética de Piaget, que aqui se difundiu na área da alfabetização sob a discutível denominação de *construtivismo*, paradigma introduzido e divulgado no Brasil sobretudo pela obra de Emília Ferreiro e sua concretização em programas de formação de professores e em documentos de orientação pedagógica e metodológica"(SOARES, 2016, p. 20).

Soares (2016) argumenta que esse paradigma gerou uma oposição aos métodos analíticos e sintéticos[21] para a alfabetização, visto que ambos se sobrepõem à aprendizagem em seu processo, prevalecendo o foco no ensino, sendo o aprendiz um receptor. A alfabetização fundamentada nos "objetivos e

---

[21] Entre os métodos analíticos e sintéticos, partem do pressuposto que a criança aprende pela percepção, "embora os métodos sintéticos coloquem o foco na percepção auditiva – percepção das correspondências entre o oral e o escrito-; ambos consideram a criança como um aprendiz passivo que recebe o conhecimento que lhe é transmitido por meio do método e de material escrito" (SOARES, 2016, p. 20).

pressupostos da matriz teórica do cognitivismo piagetiano, o novo paradigma afirma, ao contrário, a prevalência da aprendizagem sobre o ensino, deslocando o foco do professor para o aprendiz" (SOARES, 2016, p. 21) na compreensão de que a aprendizagem da língua escrita ocorre por meio da construção do principio alfabético, em que o conceito de língua escrita é compreendido como um sistema de representação dos sons da fala.

Sendo assim, o construtivismo em sua base teórica e conceitual, colocou a ação pedagógica no processo de alfabetização e deslocou "de uma ação docente determinada por uns métodos preconcebidos para uma prática pedagógica de estímulo, acompanhamento e orientação da aprendizagem, respeitados as peculiaridades do processo de cada criança" (SOARES, 2016, p. 22), tornando assim imprópria a escolha por um método definido a todos no processo da alfabetização, sendo necessária uma visão interacionista do processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita.

A questão da alfabetização não se restringiu a:

> apenas saber se as pessoas sabem ou não ler e escrever, mas também o que elas são capazes ou não de fazer com essas habilidades. Isso quer dizer que, além da preocupação com o analfabetismo, problema que ainda persiste nos países mais pobres e também no Brasil, emerge a preocupação com o analfabetismo funcional, ou seja, com a incapacidade de fazer usos efetivo da leitura e da escrita nas diferentes esferas da vida social (RIBEIRO; VÓVIO; MOURA, 2002, p. 52).

Portanto, firmou-se a necessidade de integrar a visão funcional da pessoa alfabetizada para o contexto social, sendo capaz de utilizar a habilidade da leitura e escrita em seu uso às demandas do contexto social e, como mencionado no Relatório Faure, "ao longo da vida" para a conquista da autonomia.

Assim, a alfabetização precisa promover a inserção do sujeito no mundo da cultura, na sociedade, em seus usos e funções. Para Soares (2016, p. 35) o processo de aprendizagem da língua escrita deve ser compreendido no uso e prática social, na qual a complexa interação entre a leitura e escrita "demanda ações pedagógicas diferenciadas, definidas por princípios e teorias específicas" as quais fundamentam a alfabetização e o letramento.

A inserção da criança no mundo da escrita possui três facetas - das quais decorrem três objetivos a serem alcançados no processo de aprendizagem inicial da língua escrita; portanto, devem ser desenvolvidos, pois correspondem a domínios

cognitivos e linguísticos - a faceta linguística, a faceta interativa e a faceta sociocultural. A faceta linguística da língua escrita tem como objetivo desenvolver a apropriação do sistema de escrita alfabético-ortográfico e das convenções da escrita, ou seja, como mencionado anteriormente de sistema notacional[22] e também a representação sonora da fala. Essa competência para ser desenvolvida demanda estratégias de ensino e aprendizagem específicas ao processo de alfabetização (SOARES, 2016). A faceta interativa tem por objetivo desenvolver a habilidade para a compreensão e produção de textos, em que a língua escrita é um instrumento de interação e comunicação entre as pessoas, e em conjunto à faceta sociocultural da língua escrita, atribuem-se o uso e função na sociedade. Sendo que a tecnologia da escrita no contexto social implica em "conhecimentos, habilidades e atitudes específicos que promovam inserção adequada nesses eventos, isto é, em diferentes situações e contextos de uso da escrita" (SOARES, 2016, p. 29), ou seja, o letramento.

Por sua vez, o letramento significa considerar as múltiplas possibilidades do uso da linguagem escrita, de maneira a garantir na alfabetização "o efetivo emprego e significado da representação gráfica como sistema linguístico situado no tempo e no espaço" (COLELLO, 2012, p. 56). A alfabetização em seu processo de aquisição da habilidade de leitura e escrita é fundamentada na faceta linguística e focalizada na conversão da cadeia sonora da fala em linguagem escrita.

A apropriação do sistema de escrita alfabética em seu processo inicial da língua escrita "se volta para a fixação da fala em representação gráfica, transformando a língua sonora – do falar e do ouvir, em língua visível - do escrever e do ler" (SOARES, 2016, p. 38), representando a cadeia sonora da fala em linguagem escrita. Esse processo exige do docente alfabetizador uma responsabilidade social no ato pedagógico, que envolve o uso da tecnologia no processo de apropriação da leitura e escrita para o uso e sua função no contexto social, que implica em alfabetizar e letrar.

O docente alfabetizador, para alfabetizar letrando, terá que fundamentar sua prática pedagógica, para o processo de alfabetização, também nos dois outros

---

[22] Significa que neste processo se a criança "compreender o que a escrita *representa* (cadeia sonora da fala, não seu conteúdo semântico), precisa também aprender a *notação* com que, arbitrária e convencionalmente, são representados os sons da fala (os grafemas e suas relações com os fonemas, bem como a posição desses elementos no sistema)" (SOARES, 2016, p. 49).

objetos de conhecimentos previstos na faceta interativa da língua escrita, bem como nos elementos que compõem a faceta sociocultural (SOARES, 2016).

Conclui-se que uma criança é alfabetizada e letrada, quando desenvolveu a habilidade de leitura e escrita, compreendendo e sabendo fazer uso como prática social da língua escrita. A efetivação do processo de alfabetização deriva da mediação e orientação pedagógica do docente alfabetizador.

A perspectiva da alfabetização e letramento surge como um desafio aos educadores, que após a década de 1990, aprender a ler e a escrever assumiu um enfoque na dimensão social, contribuindo para uma mudança nas práticas de ensino no processo de alfabetização.

A situação constatada no cenário educacional brasileiro, fez com que a formação dos professores fosse colocada:

> [...] na pauta mundial pela conjunção de dois movimentos: de um lado, pelas pressões do mundo do trabalho, que se vem estruturando em novas condições, num modelo informatizado e com o valor adquirido pelo conhecimento, de outro, com a constatação, pelos sistemas de governo, da extensão assumida pelos precários desempenhos escolares de grandes parcelas da população (GATTI, 2008, p. 62).

O contexto educacional brasileiro é entrelaçado pela questão da alfabetização, compreendida como fundamental para a inserção do sujeito na esfera social e para o mundo do trabalho. Pela sua abrangência, a educação assumiu seu papel fundamental no contexto da globalização, o qual causou “impacto da mudança dos contextos econômicos, sociais e do conhecimento sobre o sistema educativo como todo, e provocou consequentemente, a transformação do modelo tradicional do profissional autônomo do pós-guerra” (DAY, 1999, p. 31), estabelecendo ao sistema educativo, o que os alunos devem aprender no processo ensino-aprendizagem, cujos resultados a serem alcançados, em padrões pré-estabelecidos, são explicitados nas políticas para educação.

As políticas para educação seguem as diretrizes de um contexto global que convergem para a transformação econômica, social e política dos países em desenvolvimento. Assim, a política educacional movida em elevar os padrões de ensino e de melhorar a economia na escala mundial, reduzindo as desigualdades socioeconômicas, tem demonstrado mais atenção e ação para melhoria na qualidade do sistema educacional (DAY, 1999).

Imbernón (2011) alerta para o papel em que o sistema educacional assuma

a educação que não seja definida com base nos sistemas econômicos e regulada para o mercado. O sujeito deve estar no centro do processo educativo para a conquista da sua emancipação política, proporcionando e instrumentalizando meios que possa viver e conviver em sociedade.

3.5 O MODELO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE NO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

A alfabetização, sendo prioridade na agenda da política nacional para a educação básica, passou a implementar a diretriz internacional da Conferência em Dakar, na qual o “estabelecimento de padrões de qualidade e de processos permanentes de monitoramento e avaliação” (UNESCO,2001, p. 33) auxilie no direcionamento pedagógico para a garantia ao direito à aprendizagem para todos.

Essa vinculação de índices do desempenho das habilidades básicas fornece aos docentes, indicadores sobre o nível do desempenho de aprendizagem; portanto, ao considerar que “os docentes ocupam um lugar insubstituível na transformação da educação, na mudança de práticas pedagógicas dentro da sala de aula, na utilização de recursos didáticos e tecnológicos” (UNESCO, 2001, p. 35), o direcionamento na política de formação continuada, torna-se prioridade na gestão do processo pedagógico, tendo como foco a aprendizagem do aluno.

Segundo os dados do Todos pela Educação (BRASIL, 2015b), o Pacto teve sua abrangência em mais de 5.494 municípios, representando assim 99% de todo o território brasileiro, em que 311 mil professores participaram da formação proposta pelo PNAIC. A participação do docente alfabetizador é realizada através do cadastro no Sistema de Integrado de Monitoramento Execução e Controle (Simec), no qual um dos quesitos solicitados, o profissional deve atuar como regente em um dos anos correspondente ao ciclo de alfabetização, ou em turmas multisseriadas da rede pública de ensino.

A formação continuada do docente elencado como o eixo I no PNAIC, definiu por meio da Portaria º 1.458, em 14 de dezembro de 2012 em seu art. 2º que o período de formação teria o:

> [...] material próprio a ser fornecido pelo MEC a todos os orientadores de estudo e professores alfabetizadores cursistas e será ofertada de forma

> presencial, com duração de: I - duzentas horas anuais, incluindo atividades extra-classe, para os orientadores de estudo; e II - cento e vinte horas anuais, incluindo atividades extraclasse, para os professores alfabetizadores (BRASIL, 2012c, p. 15).

A organização para o processo formativo articula-se com as universidades, secretarias de educação e as escolas públicas do país, nas quais os professores atuam.

A Portaria nº 1.458, em 14 de dezembro de 2012, institui que a formação continuada do professor alfabetizador no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, será "ofertada por instituições de ensino superior (IES) formadoras pelo MEC, será ministrada aos orientadores de estudo que, por sua vez, serão os responsáveis pela formação dos professores alfabetizadores" (BRASIL, 2012, p. 15).

Para os orientadores de estudo do PNAIC, ficou definida a formação continuada, com carga horária de duzentas horas anuais "que os orientadores de estudo sejam selecionados entre a equipe de tutores formados pelo Pró-Letramento no município ou estado" (BRASIL, 2012a, p. 12).

A tríade, composta na estrutura da formação no PNAIC, deve ser desenvolvida mobilizando diferente saberes para que se materialize na efetivação prática (BRASIL, 2012a). Sendo importante que o docente compreenda seu papel no processo pedagógico como fator condicionante na transformação social da realidade em que impera a baixa qualidade no ensino, e que um dos fatores determinantes para esse objetivo, alcance da alfabetização na idade certa para todos.

Cabe ressaltar que, dentre as ações no Pacto para a formação continuada do professor alfabetizador, sendo a mesma facultativa, foi definida a concessão de bolsas[23], por meio da Portaria nº 154, de 22 de março de 2016, que instituiu o valor a ser pago aos profissionais participantes do PNAIC (BRASIL, 2016).

Na formação proposta do PNAIC, os participantes contemplados na

---

[23] Art. 1º- Definiu "o valor máximo das bolsas para os profissionais da educação participantes da formação continuada de professores alfabetizadores no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: I - duzentos reais mensais para o professor alfabetizador; II - setecentos e sessenta e cinco reais para o orientador de estudo; III - mil e duzentos reais para o coordenador local das ações do pacto; IV - mil e quatrocentos reais para o coordenador regional das ações do pacto; V - dois mil reais para o coordenador estadual das ações do pacto; VI - mil e cem reais para o formador da instituição de ensino superior; VII - mil e duzentos reais para o supervisor da instituição de ensino superior; VIII - mil e quatrocentos reais para o coordenador-adjunto da instituição de ensino superior; e IX - dois mil reais para o coordenador-geral da instituição de ensino superior" (BRASIL, 2016, p. 19).

concessão de bolsas, compreendem a:

> [...] equipe docente das IES formadoras, os coordenadores das ações do Pacto nos estados, Distrito Federal e municípios, os orientadores de estudo e os professores alfabetizadores, enquanto atuarem na Formação Continuada de Professores Alfabetizadores (BRASIL, 2012a).

As instituições de Ensino Superior pública, estaduais ou federais, são responsáveis pela formação dos orientadores de estudos do PNAIC, os quais irão orientar a formação continuada do professor alfabetizador cadastrado no SIMEC. Em cada unidade da federação, há pelo menos uma IES cadastrada no PNAIC, a qual irá trabalhar na articulação do programa e as diretrizes do MEC para a formação expressa no PNAIC, segundo dados do Todos pela Educação (BRASIL,2015b).

Dourado (2008), em sua análise, afirma que o MEC tem buscado uma organização na política educacional para a formação de professores, com a qual se efetive um sistema nacional de formação para os docentes, garantindo a base nacional comum. As exigências para a formação docente, seja ela inicial ou continuada, implicam na construção do regime de colaboração em todo o território nacional, na qual a universidade e a educação básica se articulam para a qualidade do ensino e assim, “contribuindo significativamente para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem” (DOURADO, 2008, p. 911), sendo esse também nos anos iniciais do ciclo de alfabetização[24].

O professor alfabetizador é o agente principal na formação do PNAIC, visto a sua importância no processo de alfabetização. É importante salientar:

> [...] um processo formativo não ocorre de forma linear e simples. Ele se dá também no sentido inverso, com conflitos, desequilíbrios e mudanças de concepções. Nesse sentido, pensar uma formação de professores é desenvolver ações e emoções que possam promover o desejo, o entusiasmo, a solidariedade e o conhecimento. É tatear em um terreno – do fazer/saber docente – que queremos mudar e melhorar, sempre e mais (BRASIL, 2012 f, p. 20).

O referido documento destacou que a formação do professor alfabetizador

---

[24] Referem-se a “três primeiros anos do ensino fundamental, em um tempo sequencial de seiscentos dias letivos, sem interrupções, dedicados à inserção da criança na cultura escolar, à aprendizagem da leitura e a escrita, à ampliação das capacidades de produção e compreensão de textos orais em situações familiares e não familiares e à ampliação do universo de referências culturais dos alunos nas diferentes áreas do conhecimento” (BRASIL, 2012a, p. 17).

não se conclui somente com o término de sua graduação, mas que também no cotidiano do espaço da sala de aula acontece sua formação. No espaço referido, surgem então os desafios, possibilidades de superação na integração com outros profissionais. Para o MEC, a integração com outros profissionais da educação favorece a discussão e troca de experiências, de forma a contribuir com a prática pedagógica e a superação das dificuldades, propiciando assim momentos de análise e reflexões. Essa possibilidade “só é possível quando a formação é integrada ao cotidiano da escola, com garantia de ambiente adequado e tempo para os momentos individuais e coletivos de estudo, sem prejuízo dos dias e horas letivos, assegurando os direitos dos estudantes” (BRASIL, 2012a, p. 23) e não compromete o processo de ensino e aprendizagem.

O PNAIC visa à formação continuada dos professores alfabetizadores como um processo que garanta os aspectos fundamentais para a alfabetização e os instrumentos necessários para o planejamento. Sob um “enfoque sobre os planos de aula, as sequências didáticas e a avaliação diagnóstica, onde se faz um mapeamento das habilidades e competências de cada aluno, para traçar estratégias que permitam ao aluno aprender efetivamente” (BRASIL, 2012a, p. 24). Durante o processo de formação é necessário à garantia “ainda o aprofundamento dos conhecimentos sobre alfabetização, interdisciplinaridade e inclusão como princípio fundamental do processo educativo” (BRASIL, 2012a, p. 24).

Trata-se de uma formação fundamentada em propor situações que desafiem o docente no estabelecimento de outras estratégias para o processo de ensino aprendizagem. Desse modo, a formação propiciará ao docente a reflexão sobre sua ação.

Para contribuir com o desenvolvimento profissional do docente, a formação no âmbito do Pacto sugere estratégias para realizarem nos encontros, cujos destaques são a leitura deleite, tarefas a serem realizadas em casa e no estabelecimento de ensino, estudo dirigido de textos, planejamento de atividades a serem efetivadas em aula posterior ao encontro, socialização de memórias, vídeo em debate, análise de situações de sala de aula, análise de atividades de alunos, análise de planejamento e recursos didáticos, exposição dialogada, elaboração de instrumentos de avaliação e discussão dos resultados e avaliação da formação (BRASIL, 2012f).

A leitura deleite é uma estratégia que permeia o período de formação no PNAIC com o objetivo de favorecer o contato com diferentes textos literários.

As tarefas destinadas aos docentes no período de formação não presencial auxiliam na construção do conhecimento. Essa estratégia possibilita a retomada e reelaboração do conhecimento para um processo contínuo de desenvolvimento profissional (BRASIL, 2012f).

O PNAIC destaca o estudo dirigido como primordial para o docente, pois por meio de textos é possível a reflexão e compreensão de princípios norteadores para a ação pedagógica. “Os conceitos, teorias, pressupostos da perspectiva sociointeracionista são focados por meio dos textos, mas outras abordagens teóricas são mobilizadas, de modo a ampliar os conhecimentos” (BRASIL, 2012f, p. 30) para as questões relacionadas ao processo de aprendizagem na alfabetização. “Desse modo, nos textos que tratam da apropriação do sistema de escrita alfabética, são travados diálogos com a perspectiva construtivista” (BRASIL, 2012f, p. 30).

Nessa dimensão em que o estudo dirigido perpassa o caminho teórico, o docente, no encontro presencial, planeja atividades para serem executadas no espaço de sala de aula com seus alunos. A atividade auxilia na reflexão sobre a prática, a maneira mais adequada a ser aplicada considerando a especificidade da turma em que atua. Para isso, o docente no planejamento poderá modificar ou adequar os procedimentos para intervenção no contexto, para o alcance do processo de aprendizagem de todos os alunos (BRASIL, 2012f), partindo da observação e da análise da prática pedagógica.

A partir da perspectiva da reflexão sobre a prática docente, a estratégia de análise de situações vivenciadas de sala de aula, permite ao professor “visualizar as situações vividas por outros professores, refletir, comparar, aprimorar e reconstruir a sua própria prática. Desse modo, são sugeridos programas de vídeo que podem ser assistidos” (BRASIL, 2012f, p. 31) possibilitando um momento coletivo de reflexão. Outra ação de destaque é a análise de atividades realizadas pelos alunos, em que é possível “identificar as hipóteses das crianças sobre determinado conhecimento, bem como as possibilidades de reencaminhamento e direcionamento da prática pedagógica” (BRASIL, 2012f, p. 31). Sendo que a análise consiste em dar voz ao docente, durante e após, para que ele possa expor as observações sob o seu ponto de vista.

Por conseguinte, a exposição dialógica durante a formação contribui para o engajamento do docente. Tal estratégia valoriza os conhecimentos do docente, sendo um requisito fundamental para que a formação seja, de fato, transformadora.

No entanto, não se pode deixar de lado a “importância de sistematização dos saberes construído” (BRASIL, 2012f, p. 32). A sistematização pode ser prevista também nos instrumentos de avaliação elaborados no período de formação.

A elaboração dos instrumentos de avaliação, “devem acontecer continuamente em todo o processo formativo, pois o pressuposto básico é o de que a avaliação deve subsidiar o planejamento da ação docente” (BRASIL, 2012f, p. 32). A avaliação do aluno no processo de alfabetização é fundamental para orientar o planejamento do docente.

No ano de 2015, o objetivo da formação foi a de “ampliar as discussões sobre a alfabetização na perspectiva do letramento, numa abordagem interdisciplinar” (BRASIL, 2015a, p. 7), para a melhoria da prática docente, em que os conteúdos desenvolvidos no programa sob a responsabilidade das universidades públicas do país, sendo que as mesmas “recebem recursos do Ministério da Educação e ministram os cursos de formação para os orientadores de estudo” (BRASIL, 2012a, p. 28), que por sua vez, seguirão com o trabalho de formação aos professores atuantes no ciclo de alfabetização.

O ciclo de alfabetização é “sequencial de três anos (600 dias letivos), sem interrupções, dedicados à inserção da criança na cultura escolar, à aprendizagem da leitura e da escrita” (BRASIL, 2012a, p. 17). Além da capacidade de a criança fazer uso dessas habilidades em contextos sociais, cujo objetivo é ampliar a cultura por meio das diversas áreas do conhecimento e para que a alfabetização se concretize, fez-se necessário o investimento no aperfeiçoamento dos docentes.

Assim sendo, o espaço de formação deve oportunizar momentos de discussões de aspectos teóricos vistos anteriormente no período do referido programa, mediados pela análise de atividades aplicadas aos alunos e seus respectivos resultados. Por isso, “o processo de formação privilegia um diálogo permanente e sistemático com a prática docente e com a equipe pedagógica da escola para a garantia dos direitos de aprendizagem” (BRASIL, 2015a, p. 7) aos alunos do ciclo de alfabetização.

O processo de formação dos professores alfabetizadores no PNAIC iniciou em 2013, desenvolvido com ênfase na área da linguagem, e em 2014, a prioridade contemplou a área da alfabetização matemática, sendo anualmente um total de 120 horas, “com a realização de encontros presenciais ao longo do ano letivo” (BRASIL, 2012, p. 24).

Conforme o quadro a seguir, os direitos à aprendizagem são estruturados como eixos, no componente curricular de Língua Portuguesa e por Área do Conhecimento:

Quadro 2 – Direitos à aprendizagem

Componente Curricular de Língua Portuguesa
1. Eixo Oralidade
2. Eixo Leitura
3. Eixo Produção de textos escritos
4. Eixo Análise Linguística
4.1.Análise Linguística: discursividade, textualidade, normatividade.
4.2. Análise linguística: apropriação do sistema de escrita alfabética

Fonte: Brasil, 2012d.

Dessa forma, os direitos de aprendizagem se estruturam em eixos nos componentes curriculares conhecimento, permeando assim, toda a ação pedagógica do docente e a formação continuada proposta no Pacto.

3.6 O PERFIL DO PROFESSOR ALFABETIZADOR EXPRESSO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PNAIC

A formação continuada no Pacto expressa uma atenção no docente, respeitando-se a idiossincrasia, de maneira a considerar os aspectos relacionados aos sentimentos e comportamentos, essenciais no processo. Também, o processo de formação continuada dos “profissionais em serviço é, sobretudo, administrar diferentes saberes e procedimentos que os levem a um novo pensar e fazer a partir de diferentes processos, considerando os percursos individuais e sociais” (BRASIL, 2012 f, p. 12) no fazer pedagógico.

Desse modo, o conhecimento definido na formação continuada, pode adquirir significado ou não ao docente, se forem considerados que “em função de complexos processos não apenas cognitivos, mas, socioafetivos e culturais” (GATTI, 2003, p. 192), inserem-se em determinado grupo social, com diferentes concepções sobre educação, diversidade social e cultural.

Para Gatti (2003), a formação continuada pode promover mudanças, ao considerar o docente, um ser social, dotado de identidade pessoal e imerso em um espaço social, em que a instituição de ensino corresponde à relação de grupo,

configurando-se em tal realidade circundante, como ser social e intersubjetivo.

O docente é compreendido como um sujeito que não se apropria apenas dos conteúdos transmitidos no processo de formação, mas que possui um processo de mobilização dos mesmos, do seu sujeito “como referência. A partir daí, torna-se necessário principalmente olhar para os professores sob o ponto de vista cultural e subjetivo” (BRASIL, 2012 f, p. 12).

Entretanto, há de se “considerar o papel de eventos mais amplos, sejam sociais, políticos, econômicos ou culturais, com seus determinantes que perpassam a vida grupal ou comunitária” (GATTI, 2003, p. 196) do docente, e interferem também na concepção de educação e até mesmo no papel da ação docente. Portanto, a diretriz da UNESCO para a necessidade contemporânea do:

> (...) docente do século XXI deve ser um profissional reflexivo, comprometido com as mudanças, protagonista na elaboração das propostas educacionais e dotado de novas competências que lhe deem a flexibilidade necessária para atender alunos diversos e adaptar-se às novas situações que a sociedade, em permanente transformação lhe propõe (CONSED-UNESCO, 2007, p. 13).

Assim, os docentes são identificados como protagonistas da questão referente à garantia da qualidade na educação de maneira eficiente e equitativa da aprendizagem. Essa projeção para educação evidenciou a “adequação dos processos de ensino-aprendizagem aos desafios que hoje se colocam às escolas e a melhoria dos resultados escolares e as finalidades da generalidade dos sistemas educativos” (MORGADO, 2014, p. 69), para a garantia do desenvolvimento social e econômico dos países.

A ação pedagógica docente não se limita apenas à transmissão de conteúdos. O ato de educar[25]consiste em situar um contexto problematizador para que o aluno seja capaz de articular e estabelecer relações com outros conhecimentos descobrindo possíveis respostas e outras indagações, gerando assim uma efetiva aprendizagem para adaptar-se ao mundo em transformação (DELORS, 2001).

Nesse universo, a ação do docente é acrescida de responsabilidades que exigem “novas competências e desempenhem papéis distintos dos que vinham

---

[25] Educar e ensinar “é, sobretudo, permitir um contacto *[sic]* com a cultura, na aceção *[sic]* mais geral do termo; trata-se de um processo em que a própria experiência cultural do professor é determinante” (SACRISTÁN,1999, p. 67).

desempenhando até pouco tempo. O conceito de desenvolvimento profissional docente ganha outra amplitude" (MORGADO, 2014, p. 69) no trabalho pedagógico.

De acordo com Delors (2001), o trabalho pedagógico do docente tem por objetivo o pleno desenvolvimento da personalidade do aluno, para que o mesmo desenvolva sua autonomia. Além disso, o processo pedagógico contribui para a "formação da capacidade de discernimento e do sentido das responsabilidades individuais impõe-se cada vez mais nas sociedades modernas e se pretende que os alunos sejam capazes de prever e adaptar-se às mudanças" (DELORS, 2001, p. 157) para assim continuar aprendendo.

Para Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), as recomendações do Relatório Delors são de que as ações do docente resultem em garantia da aprendizagem para os alunos e melhorem a qualidade no sistema educacional. Sendo a política educacional que se articula com o global, o regional, o nacional e o local, direcionando para a qualificação do docente, à qual requer as "competências demandadas pelo mercado, em acordo com as exigências do capitalismo" (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2007, p. 82), ao considerar que essas competências assegurem a ação pedagógica docente e ratifiquem também, a aprendizagem dos alunos.

Portanto, a formação docente à lógica do pensamento neoliberal estabelece aos professores que assumam a responsabilidade ao atendimento às exigências do mundo globalizado, ao considerar a necessidade de "adequação dos processos de ensino-aprendizagem aos desafios que hoje se colocam às escolas e a melhoria dos resultados" (MORGADO, 2014, p. 69), sendo essas, as finalidades da instituição escolar, fundamentando a educação como aspecto essencial para o desenvolvimento econômico e social de uma nação.

Desse modo, para que haja uma mudança de impacto na ação pedagógica[26] e para que se leve à efetiva aprendizagem, a formação continuada deve ter "por objetivo criar condições de mudanças conceituais, de atitudes e práticas precisam estar engrenadas com o meio sociocultural no qual as pessoas, os profissionais, que serão abrangidos por essas ações, vivem" (GATTI, 2003, p. 197), mobilizando-se

---

[26] A mudança de impacto se refere "aos resultados de rendimento dos alunos obtidos pelos estabelecimentos escolares e acentuam-se as preocupações com a eficácia e a eficiência das escolas no manejo das políticas de currículo" (GATTI; ANDRÉ; BARRETO, 2011, p. 39).

assim, os saberes.

A formação continuada não deve somente estar integrada à mobilização de conhecimentos intelectuais, mas também, nas “dimensões pessoais e culturais” (SACRISTÁN, 1999, p. 67). Nesse sentido, o ato de ensinar corresponde a uma prática social que vai além da relação professor e aluno, em que o docente reflete sua dimensão cultural e social, interferindo, dessa forma, em todo o processo pedagógico.

Contudo, a formação continuada de professores implica em uma concepção de educação, determinando a ação formativa do docente. Assim, a questão curricular do processo educativo e:

> seu desenvolvimento deve corresponder aos professores como membros de uma instituição que o desenvolve na prática e que lhes permite estudar os problemas práticos do ensino. Portanto, está necessariamente vinculado à formação dos professores, já que se centra no conhecimento e na compreensão dos elementos que intervém, e a formação terá a finalidade de construção a partir de estruturas, conceitos e critérios (MUNÕZ, 2014, p. 498).

De acordo com Imbernón (2014), tal concepção de educação, desdobra-se em outra, sugerindo aos docentes a aquisição de “conhecimentos e estratégias através de sua participação no processo de desenvolvimento do currículo” (IMBERNÓN, 2014, p. 498), para a garantia da aprendizagem e a qualidade na educação.

Aos professores compete um grande desafio, melhorar a qualidade na educação básica, na qual estão vinculados à gestão por resultados, “baseado em indicadores padronizados de rendimento, induzindo a uma progressão orientada por metas quantitativas” (GATTI; ANDRÉ; BARRETO, 2011, p. 41), focalizando o desenvolvimento do currículo ao alcance das metas. Sendo assim, o currículo orienta o trabalho pedagógico para a garantia da aprendizagem e “os processos de formação continuada para a implementação” (GATTI; ANDRÉ; BARRETO, 2011, p. 44) do mesmo.

Assim, a formação continuada do docente, expressa no Pacto, conduz à ação pedagógica e destaca os diferentes papéis de cada segmento, salientando a responsabilidade do Estado em formular políticas educacionais, as quais orientaram as ações para o alcance da qualidade na educação.

Também, o papel atribuído às instituições de ensino superior concernente a

pesquisas, as quais orientem a ação pedagógica, auxiliando e colaborando com as mudanças na prática docente, garantindo sua efetividade no processo que “está intimamente ligada às questões do conhecimento, do currículo, das mudanças culturais e das novas tecnologias” (BRASIL, 2012f, p. 27), dependendo do compromisso de todos.

Para Imbernón (2014), a formação do professor, seja inicial ou continuada, deve estabelecer um “equilíbrio entre a teoria e a prática, o saber e a experiência, a reflexão, a ação e o pensamento, tanto para seu desenvolvimento pessoal quanto profissional” (IMBERNÓN, 2014, p. 501), colaborando para o processo formativo de construção e reconstrução da ação pedagógica.

O Pacto destaca como prioridade no processo de formação dos professores alfabetizadores, alguns princípios visando o desenvolvimento de ações que correspondam para: a prática da reflexividade, a mobilização dos saberes docentes, a constituição da identidade profissional, a socialização, o engajamento e a colaboração (BRASIL, 2012f), estabelecendo um compromisso com a alfabetização na idade certa.

A prática da reflexividade se constitui como atividade a ser desenvolvida no período de formação. Dessa maneira, compreende-se que, ao oportunizar a análise de práticas contextualizadas, próximas daquelas do repertório da ação docente, permite-se “ao professor deparar-se com diferentes situações conhecidas ou não, e colocá-las em xeque” (BRASIL, 2012f, p. 13), de modo a analisá-las, suscitando elementos que se articulem com as já experiências vivenciadas, oportunizando o redirecionamento de sua ação.

A habilidade de reflexão na ação docente deve ser compreendida como fator a ser desenvolvido, ultrapassando a questão da observação de situações didáticas, sendo essa referenciada, entre a prática/teoria/prática, no processo de formação continuada do professor alfabetizador (BRASIL, 2012).

Assim, o desafio no processo de formação é ampliar o espaço para a análise de práticas do espaço escolar inserido no próprio currículo. De forma que, “os conhecimentos profissionais exigem sempre uma parcela de improvisação e de adaptação a situações novas e únicas que exigem do profissional reflexão e discernimento para que possa não só compreender o problema” (TARDIF, 2014, p. 248), mas também avaliar sua ação pedagógica, de forma que seja possível mobilizar seus saberes e reorganizá-los para o alcance dos objetivos e a

aprendizagem dos alunos.

A mobilização dos saberes docentes no Pacto, fundamenta-se como elemento principal no processo de formação, “ou melhor, colocar em cena saberes diversos para que eles sejam, confrontados, analisados e aprendidos” (BRASIL,2012 f, p. 14) e, assim, constituir sua identidade profissional.

Os professores utilizam diferentes saberes na ação pedagógica, a qual se constitui como resultado de experiências adquiridas ao longo da sua trajetória docente, do espaço em que está inserido, do processo de interação com outros profissionais, da questão cultural, da comunidade institucional em que atua, como outros fatores que influenciam em sua constituição. Portanto, “significa que as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas” (TARDIF, 2014, p. 17).

Dessa forma, para que a mobilização de saberes seja um aspecto importante para a garantia do trabalho pedagógico de qualidade, faz-se necessário “delimitar os saberes profissionais a partir de um olhar sobre a especificidade da ação concreta dos professores” (NÓVOA, 1999, p. 28), para que seja possível atribuir um significado na ação pedagógica, proporcionando a constituição da identidade profissional.

Para Tardif (2014), a ação docente possui uma relação articulada com o saber cognitivo e social, o qual os docentes utilizam em sua prática. O saber docente não é resultante de uma única experiência vivida, “mas de várias fontes e de diferentes momentos da história de vida e da carreira profissional, essa própria diversidade levanta o problema da unificação e da recomposição dos saberes no e pelo trabalho” (TARDIF, 2014, p. 21), colocando-os como condição básica para a ação pedagógica do docente. Portanto, no processo de formação continuada do docente, faz-se necessário que se mobilize tais saberes, para que seja possível a reflexão da ação pedagógica, na qual se constitui a identidade profissional docente.

O princípio destacado pelo Pacto no processo de formação se refere também à identidade profissional docente, considerando “que o professor é, antes de tudo, uma pessoa que tem emoções, vivências e, sobretudo, experiências” (BRASIL, 2012 f, p. 15), e que tais questões - ao longo do período histórico e político - não têm sido valorizadas. Em suma, faz-se necessária a referência positiva da identidade profissional a exercer um papel significativo e de responsabilidade social,

oportunizando ao docente o resgate de memórias de experiências vivenciadas, que por meio delas, seja possível uma análise e reflexão sobre a ação pedagógica (BRASIL, 2012 f).

Portanto, ao considerarmos que a ação pedagógica se articula com a interação social, que por sua vez:

> [...] não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão, interpretação e decisão que possuem, geralmente, um caráter de urgência (TARDIF, 2014, p. 49-50).

Para Tardif (2014), essa rede de interações que envolve o professor e que constitui em sua própria identidade - cujos saberes já experimentados adquirem um efeito de análise sobre sua própria prática profissional - permite o julgamento e a avaliação, de forma que seja possível validar tais saberes, incorporando-os em sua ação docente.

Sendo assim, a formação continuada do docente deve proporcionar o movimento de reflexão sobre sua ação, em que o professor ao “refletir sobre o próprio caminho percorrido pode ser revelador de práticas que precisam ser superadas, reconstruídas e/ou modificadas” (BRASIL, 2012 f, p. 16), integrando a sua identidade profissional.

Entretanto, “os professores não produzem o conhecimento que são chamados a reproduzir, nem determinam as estratégias práticas de ação” (NÓVOA,1999, p. 68), sendo importante considerar que esta “rege-se por normas coletivas, adotadas por outros professores e por regulações organizacionais” (NÓVOA,1999, p. 71), as quais interferem na prática individual.

Para Nóvoa (1999), o conceito de prática educativa não se limita apenas ao “domínio metodológico e ao espaço escolar”, trata-se de uma dimensão histórica na qual a cultura é acrescida de valores, costumes, crenças, e atitudes, sendo estas “balizadas por questões políticas e históricas, que condicionam o diálogo entre a teoria e a prática” (NÓVOA, 1999, p. 72).

Portanto, o docente na construção da identidade profissional se define na prática docente, mas deve estar adaptado a “as condições e requisitos impostos pelos contextos preestabelecidos, mas pode também assumir uma perspectiva

crítica estimulando o seu pensamento e a sua capacidade de adotar decisões estratégicas inteligentes" (NÓVOA, 1999, p. 740) para a sua ação social.

O princípio de socialização no Pacto corresponde a uma "habilidade importante a ser trabalhada nas formações continuadas, principalmente pelo fato do professor não trabalhar sozinho, de estar sempre em contato com pais, diretores e com os pares" (BRASIL, 2012 f, p. 17), ao considerar a comunicação importante para o seu desenvolvimento pessoal e social.

Logo, a formação continuada no Pacto ao nomear como habilidade a socialização, aspecto importante para o desenvolvimento individual e coletivo, agrega outros dois princípios que se destacam nesse processo social da ação pedagógica, que são o engajamento e a colaboração, que se justificam pela necessidade da ação docente estar inserida em um processo coletivo, os quais sejam proporcionados nas formações "um aprendizado coletivo, através do qual os professores exercitem a participação, o respeito, a solidariedade, a apropriação e o pertencimento" (BRASIL, 2012 f, p. 19)

A ação docente está inserida em um contexto histórico, cujas diretrizes nacionais e internacionais para a política educacional direcionam o processo de formação para o desenvolvimento do currículo na educação básica e que esse resulte em qualidade na educação.

Para Imbernón (2014), o processo de formação do docente visando o alcance à melhoria na qualidade de ensino, compreende o currículo como aspecto determinante no processo de desenvolvimento profissional. Assim, a formação continuada do docente ao trabalhar com o desenvolvimento do currículo, fornece ao docente "a capacidade de abordar os problemas curriculares e refletir sobre eles. O desenvolvimento do currículo não somente exige o conhecimento de seus conteúdos, mas também que se adquiram estratégias de ação" (IMBERNÓN, 2014, p. 500) para a garantia da aprendizagem.

Por conseguinte, o PNAIC estabelece princípios a serem desenvolvidos na formação continuada do docente alfabetizador, para que o mesmo desenvolva habilidades e competências, atendendo o perfil do docente para o século XXI, de acordo com a orientação da UNESCO.

Sendo assim, o capítulo seguinte mostrará a análise da pesquisa – por meio de questionário - realizada junto ao professor alfabetizador, no município de São José dos Pinhais- PR, objetivando a verificação da apropriação, pelo docente, das

diretrizes para a alfabetização, tendo em vista a mobilização dos saberes para a ação docente.

4 O PERFIL DO PROFESSOR ALFABETIZADOR SÃOJOSEENSE : A PARTIR DA FORMAÇÃO EXPRESSA NO PNAIC E A SUA CORRESPONDÊNCIA ÀS DIRETRIZES DA UNESCO

O quarto capítulo refere-se à análise dos dados coletados a partir do questionário respondido pelos professores alfabetizadores que fazem parte da amostra da pesquisa, do município de São José dos Pinhais-PR, os quais participaram da formação no PNAIC. Os docentes alfabetizadores são os agentes responsáveis para a efetivação da política educacional para a alfabetização de maneira direta no espaço de sala de aula. Sendo assim, procuramos analisar se as diretrizes da política educacional para a alfabetização foram apropriadas pelo docente alfabetizador.

4.1 QUEM SÃO OS PROFESSORES ALFABETIZADORES NO MUNICÍPIO DE SÃO JOSÉ DOS PINHAIS -PR

Os professores integrantes desta pesquisa participaram da formação expressa no PNAIC, em São José dos Pinhais- Paraná (SJP-PR), que se situa ao leste do Estado do Paraná, localizado a quinze (15) quilômetros ao Sudeste da Região Metropolitana de Curitiba, capital do Estado do Paraná (SJP-PR, 2014). Segundo os dados do IBGE, a população, estimada em 2016, corresponde a 302.759 habitantes, em área territorial de 946,435 Km² (BRASIL, 2015).

Quanto à educação, o município de SJP-PR possui 113 (cento e treze) escolas públicas de Ensino Fundamental, sendo que sessenta (60) atendem os alunos do 1º Ano ao 5º Ano do Fundamental I. A estrutura educacional no município, gerida pela Secretaria Municipal de Educação segue o sistema denominado de seriação e cujo IDEB/ 2015 foi de 5,6 (SJP-PR, 2016).

Em 2013, o município de SJP-PR iniciou suas ações para a formação continuada dos professores alfabetizadores pautado nas propostas do PNAIC. Para atender aos docentes cadastrados no SIMEC, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) estruturou os encontros para os estudos do PNAIC, de segunda a sexta-feira no período noturno e aos sábados, pela manhã, a participação dos docentes à formação. Sendo que a presença de tais profissionais em 2013 totalizou em 301

professores alfabetizadores, em 2014 foi de 370 e em 2015 participaram 289 docentes, de acordo com os dados fornecidos pela coordenação local do PNAIC/SJP-PR.

Para possibilitar o conhecimento do conjunto de alfabetizadores que cooperaram nesta pesquisa, faz-se necessário identificar os critérios de seleção da amostra. Os professores elegíveis deveriam ter participado da formação do PNAIC, entre o período de 2013 a 2015, e consequentemente, atuar no ciclo de alfabetização correspondente ao 1º Ano, 2º Ano e 3º Ano do Ensino Fundamental. O critério de seleção objetivou a constatação da apropriação das diretrizes da UNESCO – com vistas ao perfil de professor alfabetizador - pelo docente participante da formação continuada do PNAIC.

Por conseguinte, para instrumento de coleta de dados foi elaborado um questionário composto por dez (10) questões, nas quais os objetivos de um (1) a três (3) são a caracterização da faixa etária dos professores alfabetizadores, o tempo de experiência no ciclo de alfabetização e o ano em que cada docente participou da formação no PNAIC. As outras sete (7) questões do instrumento de análise relacionam-se aos pressupostos à alfabetização na idade certa; ao papel do professor alfabetizador no ciclo de alfabetização; à gestão do processo pedagógico para o alcance da efetividade no trabalho; à prática da reflexibilidade na ação pedagógica e sobre a trajetória na docência, bem como à socialização de saberes. Os professores incorporam saberes a partir das representações feitas nos discursos, colocando “essa relação em termos de homologias estruturais ou de correspondências globais” (CHARTIER, 2002, p. 53) inseridos na política educacional para o perfil do professor.

Posteriormente, fez-se necessária a solicitação da autorização e colaboração da Secretária Municipal de Educação de SJP-PR para a realização da pesquisa junto aos docentes. Assim, após a concordância da equipe gestora responsável pela política educacional no município, foi iniciada a coleta de dados para a análise.

Para tratamento dos dados coletados, manteve-se o anonimato dos alfabetizadores participantes e, por conseguinte, nesta pesquisa são identificados com a letra P seguida de números que variam de um (1) a noventa e oito (98), equivalentes ao número de docentes que responderam ao questionário. Seguindo a mesma lógica, as escolas foram nomeadas com a letra E, seguidas do número um (1) a quarenta e oito (48), correspondentes ao número de escolas participantes da

pesquisa. Nesta coleta de dados foi obtida a representatividade das 48 escolas e 98 professores alfabetizadores, conforme o disposto na Tabela a seguir:

Tabela 2 – Escolas e alfabetizadoras participantes

ESCOLAS	ALFABETIZADORAS PARTICIPANTES	ANO EM QUE PARTICIPOU DA FORMAÇÃO		
		2013	2014	2015
E1- Almir Ferraz	P1			X
	P2			X
E2- Ana Maria Moro Dissenha	P3	X	X	
	P4	X	X	X
E3-Ananias Antonio Mauad	P5		X	X
	P6	X	X	
E4-Ananias Antonio Mauad	P7	X	X	X
	P8		X	X
E5-Aníbal Ribeiro Leal	P9	X	X	X
	P10	X	X	X
E6-Antonio Franco da Rocha	P11	X	X	X
	P12	X	X	X
E7-Antônio Nunes da Rocha Rios	P13	X	X	X
	P14		X	X
E8-Castro Alves	P15	X	X	X
	P16	X	X	X
E9-Celestina Scolaro Foggiatto	P17	X	X	X
	P18		X	X
E10-Clodoaldo Naumann	P19	X	X	
E11-Emílio de Menezes	P20	X	X	
	P21	X	X	X
E12-Eugênia da Cruz Santos Talamini	P22	X	X	
	P23	X	X	X
E13-Francisco Xavier da Silva	P24	X	X	X
	P25	X	X	X
E14-Irmã Dulce	P26		X	
	P27	X		
E15-Irmã Maria Eufrásia Torres	P28		X	X
	P29	X	X	
E16-Jorge Nascimento	P30		X	X
	P31	X	X	X
E17-Maria Robertina Schaffer Trevisan	P32	X	X	X
E18-Modesto Zaniolo	P33	X	X	X
	P34		X	X
E19-Narciso Mendes	P35	X	X	X
E20-Olavo Bilac	P36			X
	P37		X	X
	P38	X	X	X
E21-Padre José de Anchieta	P39	X	X	
	P40	X	X	
E22-Padre Pedro Fuss	P41	X	X	
	P42		X	
	P43	X	X	X
	P44	X	X	
	P45	X	X	
E23-Papa Paulo VI	P46		X	X

	P47	X	X	X
E24-Pedro Bonk	P48	X	X	
E25-Prefeito Francisco Ferreira Claudino	P49	X	X	X
	P50		X	X
E26-Professor Mário Flores	P51	X	X	X
	P52	X	X	X
E27-Professor Pedro Constantino da Rocha	P53		X	X
	P54	X		
E28-Professora Angelina Luciano de Macedo	P55		X	X
E29-Professora Cleonice Braga Fonseca	P56			X
E30-Professora Elvira Pilotto Carrano	P57		X	
	P58		X	
	P59		X	X
	P60	X	X	
	P61	X	X	
	P62	X	X	X
E31-Professora Ernestina Macedo de Souza Cortes	P63	X		
	P64		X	X
E32-Professora Ezaltina Camargo Meiga	P65	X	X	
	P66	X	X	
	P67	X	X	
	P68	X	X	
E33-Professora Genoveva Sicuro de Brito	P69	X		
	P70		X	
E34-Professora Júlia Wanderley	P71	X	X	X
	P72			X
E35-Professora Lourdes Bonin	P73	X	X	X
E36-Professora Maria DeRocco Persegona	P74	X	X	X
	P75	X	X	X
E37-Professora Maria Leni Haluch de Bastos	P76	X	X	
	P77	X		X
E38-Professora Olívia Nogueira	P78	X	X	X
	P79	X	X	X
E39-Professora Terezinha Toczek	P80	X	X	
	P81			X
E40-Rosi Machado Marchesini	P82	X	X	X
	P83		X	X
E41-Rural Caetano Munhoz da Rocha	P84	X	X	X
	P85	X		X
E42-Rural Carlos Gomes	P86	X	X	
	P87	X	X	
E43-Rural Lílian Viana	P88	X	X	X
	P89			X
E44-Rural Professora Divahê da Cruz Ulrich	P90		X	
E45-Rural Sagrado Coração de Maria	P91	X	X	
E46-Rural Santo Antonio	P92	X	X	X
E47-Rural São Francisco de Assis	P93		X	X
	P94	X	X	X
E48-Santa Rita	P95	X	X	
	P96		X	
	P97	X	X	X
	P98	X	X	

Fonte: A autora (2016).

Para o questionário estruturado referente à participação dos professores, foram elencadas tais questões: Quantos anos você tem? Qual o tempo de experiência no ciclo de alfabetização? O que é alfabetização na idade certa? Qual a sua percepção sobre o seu papel no ciclo de alfabetização, a partir da formação do PNAIC? Na gestão do processo pedagógico em sala de aula, o que você considera primordial para a efetividade do seu trabalho? Quais as experiências vivenciadas no PNAIC que mais contribuíram para a sua formação docente? A prática da reflexibilidade na formação do PNAIC tem auxiliado você na gestão do fazer pedagógico em sala de aula? A socialização de saberes referentes ao processo pedagógico da alfabetização com outros docentes alfabetizadores contribuiu para seu crescimento profissional? A formação oportunizou momentos de reflexão sobre sua trajetória na docência? Quais? O objetivo do questionário se refere ao levantamento de dados e sua organização, para a categorização, análise e interpretação.

Portanto, para o procedimento de análise desses dados coletados por meio do questionário, será utilizada a técnica metodológica da análise de conteúdo proposta por Bardin (2015), a qual auxiliou na organização dos dados e sua interpretação.

Esta pesquisa tem como fonte teórica basilar os conceitos de representação e apropriação, segundo Roger Chartier (2002), cujos fundamentos auxiliaram na interpretação e possibilitaram a investigação sobre o professor alfabetizador, que participou da formação continuada no PNAIC, correspondeu às diretrizes da UNESCO para o perfil docente.

4.2 CATEGORIAS INICIAIS

A Tabela 2 demonstra as categorias iniciais que foram utilizadas para identificar no docente, a apropriação das diretrizes da UNESCO a partir da participação na formação continuada do PNAIC no município de São José dos Pinhais, identificadas a partir do questionário (ANEXO A).

Quadro 3 – Categorias iniciais a partir do questionário

Categorias Iniciais
1. Faixa etária
2. Experiência no ciclo de alfabetização
3. Significado sobre “alfabetização na idade certa”
4. O papel do docente no ciclo de alfabetização
5. A gestão do processo pedagógico em sala de aula
6. As experiências vivenciadas e a sua contribuição na formação docente
7. A prática da reflexibilidade e o seu auxilio em sala de aula
8. Socialização de saberes referentes ao processo pedagógico e sua contribuição para crescimento individual do docente
9. Reflexão individual sobre a trajetória na carreira docente

Fonte: elaborado pela autora com base no questionário (ANEXO A) , 2017.

Assim, com base na análise inicial de cada categoria, a primeira categoria intermediária a ser analisada é a de identificação do docente em relação à faixa etária e o tempo de experiência no ciclo de alfabetização. Esta categorização permite operacionalizar a “classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (BARDIN, 2011, p. 145). O agrupamento de duas categorias denota uma dimensão da análise que ambas apresentam em comum, que é a atuação no ciclo de alfabetização. Esta categoria está apresentada nas Tabelas 3,4 e 5:

Tabela 3 – identificação docente com menos de 5 anos de experiência

Professores com menos de 5 anos de experiência no ciclo de alfabetização				
	Idade			
	Entre 20 a 30 anos	Entre 31 a 40 anos	Entre 41 a 50 anos	Mais de 50 anos
Professores	P70	P83	P53	P68
	P81	P64	P90	
	P101	P23		
	P40	P39		
	P20	P42		
	P36	P30		
	P56	P50		
Total de 17 alfabetizadores	7	7	2	1

Fonte: elaborado pela autora a partir do questionário (ANEXO A), 2017.

Podemos observar nesta categoria inicial que os docentes com menos de cinco anos de experiência no ciclo de alfabetização se encontram em maior número na faixa etária entre 20 a 40 anos de idade.

A identificação pessoal do docente entre 5 a 10 anos de experiência no ciclo e sua correspondente faixa etária, e descrita na Tabela a seguir:

Tabela 4 – Identificação do docente com 5 a 10 anos de experiência no ciclo de alfabetização.

Professores com 5 anos a 10 anos de experiência no ciclo de alfabetização				
	Idade			
	Entre 20 a 30 anos	Entre 31 a 40 anos	Entre 41 a 50 anos	Mais de 50 anos
Professores	P1	P48	P22	P11
	P14	P12	P69	P21
	P102	P63	P35	
	P55	P101	P91	
	P100	P74	P4	
	P65	P75	P99	
	P3	P27	P37	
	P61	P33	P62	
	P57	P41	P71	
	P9	P29	P72	
	P95	P88		
	P49	P18		
		P54		
		P22		
		P86		
		P24		
		P66		
		P76		
		P77		
		P60		
		P58		
		P97		
Total de 46 alfabetizadores	12	22	10	2

Fonte: elaborado pela autora a partir do questionário (ANEXO A), 2017.

No que tange aos alfabetizadores com mais de 10 anos de experiência é demonstrado na Tabela a seguir:

Tabela 5 – Identificação do docente com mais de 10 anos de experiência no ciclo de alfabetização.

Professores com mais de 10 anos de experiência no ciclo de alfabetização				
	Idade			
	Entre 20 a 30 anos	Entre 31 a 40 anos	Entre 41 a 50 anos	Mais de 50 anos
Professores		P79	P2	P33
		P95	P85	P29
		P97	P13	P38
		P46	P82	
		P31	P19	

		P3	P80	
		P92	P32	
		P18	P94	
		P24	P78	
			P27	
			P28	
			P34	
			P52	
			P51	
			P47	
			P89	
			P17	
			P86	
Total de 30 alfabetizadores		9	18	3

Fonte: elaborado pela autora a partir do questionário (ANEXO A), 2017.

Na Tabela 5 os dados demonstram que a maior concentração de docentes alfabetizadores participantes na pesquisa com mais de 10 anos de experiência, estão na faixa etária entre 41 a 50 anos.

Foi possível observar que a categoria de docentes alfabetizadores em maior número são aqueles entre cinco (5) a dez (10) anos de experiência no ciclo de alfabetização. Em segundo lugar estão os trinta (30) docentes alfabetizadores na faixa etária de quarenta e um (41) a cinquenta (50) anos, com mais de dez anos de experiência no processo de alfabetização. Esta categorização teve por objetivo refinar os dados quantitativos referentes ao tempo de experiências do docente no ciclo de alfabetização e sua respectiva faixa etária.

Segundo Bardin (2011), a categorização apresenta como objetivo analisar o instrumento por meio de uma condensação, uma apresentação mais simplificada dos dados obtidos. Esta simplificação ocorreu após a análise quantitativa constituída no instrumento denominado “questionário” cujo objetivo foi realizar a análise e inferências em outras categorias na fase intermediária, para traçar o perfil do docente alfabetizador participante da formação continuada no PNAIC, no município de SJP-PR.

O docente alfabetizador é “antes de tudo, uma pessoa que tem emoções, vivências e, sobretudo, experiências” (BRASIL, 2012f, p.15). Para a docente P72, a sala de aula pode ser considerada como um espaço de “troca de experiências vivenciadas com a realidade de cada educando, que auxilia, dando suporte na docência e possibilita ampliar ainda mais nossos conhecimentos” (P72).

Para outros, a experiência com a alfabetização é uma “magia que acontece no 1º ano, quando o aluno não sabe e termina o ano lendo e escrevendo. Refletir

sobre a prática faz com que o profissional busque melhorar a cada ano" (P65). Mas a alfabetização não se restringe somente na troca de experiências vivenciadas com professores e alunos ou mesmo o encantamento que incide sobre o ato de ensinar.

É importante que o docente se aproprie em sua prática pedagógica, que ao aluno deve ser garantido o direito ao conhecimento historicamente produzido, e a sala de aula é o espaço que permite "trabalhar o todo e ao mesmo tempo a singularidade do aluno, objetivando o respeito" (P12) em seu desenvolvimento no processo de alfabetização.

De acordo com o relato acima citado, a docente P75 destaca que o docente deve "respeitar o tempo dos alunos e que cada um é único e aprende de forma diferente, sendo assim, devemos estimular nossos alunos de diferentes formas, com atividades lúdicas, dinâmicas e que façam sentido no seu cotidiano".

Imbernón (2011) esclarece que é no espaço educacional que o docente aplica sua prática, e situações diversas e complexas as quais exigem um conhecimento não apenas instrumental. Mas denotam também na ação pedagógica a experiência, em que seu conhecimento prático se amplia em: "moral e ético (por todas as características políticas da educação); tomada de decisões (discernimento sobre o que deve ser feito em determinadas situações: disciplina, avaliação, seleção, habilitação etc...)" (IMBERNÓN, 2011, p. 71).

O conhecimento docente ocorre a partir do conhecimento experimentado, que "por meio da prática, ou seja, o trabalho, intervindo nos diversos quadros educativos e sociais em que se produz a docência" (IMBERNÓN, 2006, p. 70). Para o autor, os espaços educativos se referem aos espaços das unidades de ensino e a referência a um ambiente social e profissional nos leva a compreender o espaço e a dimensão onde se constitui a educação.

Para essa dimensão a alfabetização ocorre em um espaço que necessita de uma "organização do tempo e espaço em sala de aula; reflexão sobre formas de trabalhar o conteúdo; o uso de jogos, brincadeiras para tornar a aprendizagem mais significativa" (P17).

O tempo de experiência no ciclo de alfabetização e a participação na formação continuada no PNAIC possibilitaram a docente "crescer como alfabetizadora, utilizando experiências, mudando concepções observando o que não foi bem aplicado e os resultados das atividades propostas que foram favoráveis" (P95).

O conhecimento profissional denota a interação com vários indicadores, que a:

> [...] a cultura individual e das instituições, a comunicação entre os professores e o pessoal não docente, a formação inicial recebida, a complexidade das interações da realidade, os estilos de direção escolar que se estabelecem em cada contexto, as relações e a compreensão por parte da comunidade escolar, as relações e os sistemas de apoio da comunidade profissional etc. (IMBERNÓN, 2006, p. 71).

Sendo assim, sua experiência profissional inclui considerar também a representação das diretrizes da política nacional para a alfabetização, as quais seguem diretrizes da política internacional. Para tanto o docente P28 destaca que a participação na formação continuada como estratégia da política educacional, permitiu em sua ação pedagógica, a “reflexão, retomada de práticas pedagógicas, segurança nos encaminhamentos pedagógicos, argumentação diante de um sistema opressor, um pouco defasado em inovações pedagógicas e suportes de capacitação” (P28).

As diretrizes na política educacional para a alfabetização evidenciam o docente como agente principal para a efetivação e em que denota a formação continuada como estratégia para a garantia da qualidade e a alfabetização ao final do 3º Ano.

O docente alfabetizador, no percurso de sua carreira, constitui sua identidade profissional, não podendo esquecer que “[...] antes de tudo, uma pessoa que tem emoções, vivências e, sobretudo, experiências” (BRASIL, 2012f, p. 15). Sendo assim, sua experiência profissional inclui considerar também a representação das diretrizes da política nacional para a alfabetização, as quais seguem diretrizes da política global. Do ponto de vista histórico, “[...] leva seguidamente a considerar estas representações como as matrizes de discursos e de práticas” (CHARTIER, 2002, p. 18) para a construção do mundo social.

Nessa dimensão, em que a representação dos discursos e práticas interferem na construção do mundo social, a docente alfabetizadora P77 destaca a alfabetização como “uma grande responsabilidade, tendo em vista que estamos preparando pessoas para o mundo. A formação continuada é de extrema importância, uma vez que o mundo está em constante transformação e devemos sempre estar atualizados” (P77).

Nessa afirmação exemplificada pela docente P77, podemos atribuir que “as dimensões da ação pedagógica docente decorrem também das representações do mundo social” (CHARTIER, 2002, p. 19), as quais denotam os objetivos a serem alcançados para a educação.

Em tal perspectiva, é possível salientar que o tempo de experiência no ciclo de alfabetização proporciona ao docente um maior e melhor desempenho nas estratégias e práticas de ensino para o processo de alfabetização. No entanto, a esse entendimento Day (1999, p. 161) adverte que o desenvolvimento profissional deve “ultrapassar o âmbito da prática na sala de aula e que a ‘aprendizagem a partir da experiência’, por si só, não é suficiente”. Podemos compreender que o desenvolvimento profissional a partir da experiência, sugere “apoio para a reflexão pessoal e profissional e ampara as necessidades práticas e emocionais do professor” (DAY, 1999, p. 161) em seu desempenho no processo educacional.

O docente historicamente é colocado na emersão dessa representação para a construção e transformação da sociedade, ele é chamado a desenvolver sua competência profissional no processo educativo. Seu papel se depara com situações desafiadoras, outras que facilitaram sua ação pedagógica, momentos de reflexão individual e conjunta, experiências metodológicas as quais proporcionam ou não a reflexão teórica e prática, denotando um conhecimento a partir da experiência e da representação que ocupa na sociedade.

Na direção sinalizada, a pesquisa evidenciou que em maior número estão os docentes acima de cinco anos de experiência no ciclo de alfabetização e que desde a participação na formação do PNAIC, seus saberes foram partilhados com outros professores e que adquiriram conhecimento teórico e prático na formação. Mesmo aqueles que aparentavam segurança no encaminhamento metodológico com vistas à alfabetização, refletiram sobre a prática, fundamentada na teoria, e dessa forma, reelaboraram seu conhecimento para objetivos que norteiam sua ação pedagógica e o seu papel na política educacional para a alfabetização.

4.3 O DIREITO À APRENDIZAGEM NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

A primeira categoria intermediária, denominada de a apropriação do significado “alfabetização na idade certa” na política educacional correspondente ao

ciclo de alfabetização, traz a inferência sobre o entendimento do alfabetizador em relação à alfabetização do aluno inserido no ciclo e a garantia do seu direito à aprendizagem.

Quadro 4 – Categoria intermediária I – Conceito de alfabetização na idade certa.

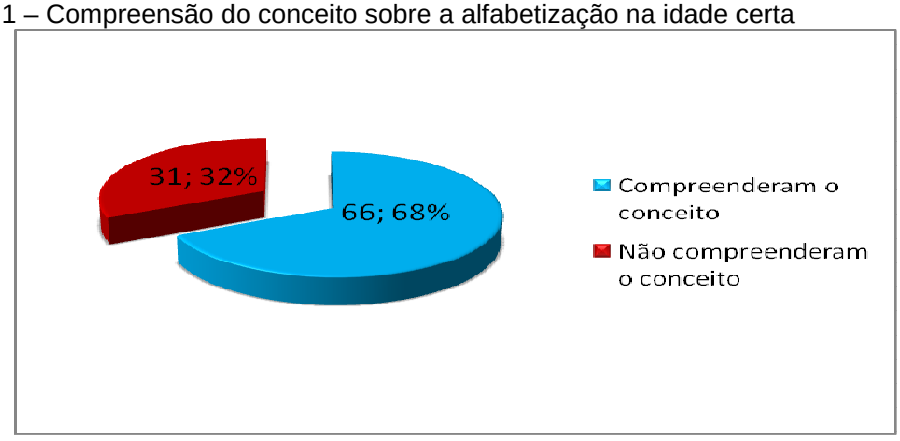
Categoria inicial	Conceito norteador	Categoria intermediária
Significado sobre alfabetização na idade certa"	Evidencia a compreensão do docente sobre a idade do aluno estar alfabetizado no ciclo	Direito à aprendizagem no ciclo de alfabetização

Fonte: elaborado pela autora a partir do questionário (ANEXO A), 2017.

Esta categoria tem como objetivo quantificar as respostas dos docentes alfabetizadores em aproximação plausível ao conceito sobre "a alfabetização na idade certa". A partir da categorização inicial "a análise de conteúdo fornece informações suplementares ao leitor crítico de uma mensagem" (BARDIN, 2011, p. 163) para compreender sua significação na representação da diretriz da política educacional e apropriação do docente alfabetizador em relação à mesma.

As respostas analisadas no instrumento constaram que 32% dos docentes alfabetizadores participantes não compreenderam o significado sobre a "alfabetização na idade certa" e 68% apropriaram-se do conceito na diretriz da política educacional para a alfabetização a contar da formação no Pacto, conforme se pode observar na Figura 1 a seguir:

Figura 1 – Compreensão do conceito sobre a alfabetização na idade certa



Fonte: a autora, com base no questionário (Anexo A), 2017.

Diante desse fato, é possível inferir sobre a dificuldade dos 32% dos docentes alfabetizadores que não compreenderam o objetivo da política educacional para a

alfabetização, expressa no PNAIC, a respeito do desempenho de sua ação pedagógica, objetivando a alfabetização às crianças no máximo aos oito anos de idade.

O desafio ao atendimento à meta global na educação, à erradicação do analfabetismo e ao funcional, torna-se difícil, uma vez que o docente não se apropriou do objetivo em garantir o direito à aprendizagem. Assim, além de garantir tal direito, deve centrar-se também no "direito de ser criança, com as suas múltiplas maneiras de ser e viver a infância" (BRASIL, 2015, p. 7).

Essa compreensão sobre a alfabetização é argumentada e exposta pela afirmação da docente alfabetizadora, identificada como P81:

> que a criança tenha oportunidade e seja respeitada sua infância, de ter uma aprendizagem de qualidade, fazendo com que a alfabetização seja de eficiência para os anos estudantis futuros, sabendo ler, escrever, contar e interpretar nos primeiros três anos do ciclo de alfabetização com autonomia para vida e na vida (P81).

O relato acima exemplificado relaciona percepção ao direito da criança à educação de qualidade. Ela deve ser reconhecida em "suas necessidades, têm seus processos físicos, cognitivos, emocionais e características individuais – sexo, idade, etnia, raça e classe social – e têm seus direitos e deveres" (BRASIL, 2015, p. 9). Portanto, as experiências vivenciadas na infância se diferenciam de um sujeito para outro, e contribuem para o seu desenvolvimento social.

A docente alfabetizadora P79 compreende que a alfabetização deve ocorrer em "um processo que seja significativo para a aprendizagem, que respeite as etapas de desenvolvimento do educando e o estimule de forma lúdica e acadêmica".

Faz-se importante reconhecer que o "mundo da infância é feito daquilo que se cria para ele e daquilo que as crianças fazem dele, portanto é fundamental conhecer as interações que as crianças estabelecem em seus espaços e tempos sociais, e a cultura delas" (BRASIL, 2015, p. 20). Na visão contemporânea, a criança ganha visibilidade na esfera social, e é vista como sujeitos dotados de direitos e deveres, ocupando um espaço como ser social.

Para a garantia do direito à alfabetização e o respeito às etapas do desenvolvimento individual de cada aluno, a docente alfabetizadora destaca que a prática pedagógica do docente:

> deve tornar o momento da aprendizagem 'gostoso' e eficiente, fazendo uso de diferentes estratégias para que o aluno possa ser alfabetizado num ambiente propício e adequado à sua condição de aprender e de trocar.

> Pois, o mesmo já possui conhecimentos adquiridos e que devem ser valorizados e utilizados pelo professor, para que isso aconteça continuamente e naturalmente (P32).

A prática pedagógica é mobilizada intrinsecamente por ações que visam garantir a alfabetização de todos. Sendo necessária no processo de alfabetização a garantia do direito à aprendizagem, sendo necessário que o professor compreenda em sua ação pedagógica que é “por meio de atividades lúdicas e reflexivas e a participação em situações de leitura e produção de textos, ampliando as referências culturais das crianças” (BRASIL, 2012a, p. 20), que contribuirá para a progressão do aluno no ciclo de alfabetização.

De acordo a essa afirmação, o docente deve alfabetizar por meio de “metodologias diversificadas e o uso de jogos, brincadeiras, registros escritos, etc... para que o aluno tenha seu desenvolvimento no mundo letrado de forma prazerosa, respeitando sua individualidade e buscando meios para seu avanço acadêmico” (P31).

Segundo o relato da docente alfabetizadora, a “Alfabetização na Idade Certa” significa, “respeitar o tempo da criança, porém, propor atividades que a estimulem e a levem a se alfabetizar até o término do 1º Ciclo, ou seja, 3º Ano, aprender a ler, escrever, interpretar, sabendo a função de cada texto para a nossa vida” (P75).

O relato denota a compreensão de que é preciso propor um encaminhamento metodológico que garanta o direito à aprendizagem. Para essa situação, não basta ampliar o acesso e permanência da criança no ciclo de alfabetização. De acordo com a docente alfabetizadora P55, a alfabetização deve “propiciar ao aluno condições e encaminhamentos para ler o mundo, compreendê-lo e agir de forma a transformá-lo” (P55).

Por conseguinte, tendo como referência os relatos das docentes alfabetizadoras sobre o entendimento do fenômeno da alfabetização, salientamos que a leitura e a escrita são destacadas como prática social determinante na transformação da realidade social. Sendo assim, a prática pedagógica do docente deve contemplar métodos e estratégias que auxiliem o processo ensino aprendizagem.

Por sua vez, docente alfabetizadora P54 afirma que o “Pacto tem por objetivo assegurar o direito do aluno à aprendizagem no ciclo de alfabetização, para que consiga se alfabetizar até a idade máxima de oito anos de idade”. O entendimento

demonstra que a mobilização do seu papel docente no ciclo de alfabetização para a garantia de melhoria da qualidade pretendida na política nacional para educação, caracteriza-se por ações e objetivos, visando à orientação de todo o processo de formação continuada no Pacto.

A formação do PNAIC apresenta em suas ações, aspectos que fundamentam e orientam a prática docente para a 'Alfabetização na Idade Certa' como garantia do seu direito à educação de qualidade e a efetiva aprendizagem. Sendo que a ação consolidada no Pacto é entrelaçada e de maneira articulada com o documento elaborado pelo MEC, disponível para a consulta pública, denominado como "Elementos conceituais e metodológicos para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º Anos) do Ensino Fundamental" (BRASIL, 2012 d). O referido documento destaca que a gestão da política educacional para a alfabetização:

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

Diante dessa significação - em que as ações centralizam no direito e à garantia da aprendizagem, possibilitando no processo o desvelamento de ações diversas que contribuam para a prática social e cultural da criança em ambiente significativo e propício para aprendizagem da cultura, leitura e escrita - o docente se torna o agente principal do processo para que se efetive a política educacional no espaço de sala de aula, de maneira a garantir em sua prática pedagógica um olhar diferenciado para as crianças "em suas potencialidades, em seus diferentes modos de aprender, em seus diversos ritmos, como processos subjetivos e não mais em suas carências; crianças consumidoras e também produtoras críticas de cultura, sujeitos de direitos" (BRASIL, 2012, p. 19).

A esse respeito, a docente alfabetizadora P95 destaca seu protagonismo quando afirma que alfabetizar na idade certa está em:

> [...] atender as necessidades e possibilidades do educando na fase/idade adequada, para aquisição da leitura e da escrita, o que é um processo longo que necessita da diversificação das estratégias e métodos de ensino, para

> que a criança possa gradativamente, adquirir a leitura e a escrita de maneira “eficaz”, estamos falando em alfabetização na idade certa” (P95).

A docente P95 considera seu papel no ciclo de alfabetização com a compreensão de que a crianças têm cada qual o seu ritmo, e identifica nelas suas semelhanças e diferenças, necessidades e habilidades para que seja efetivo o processo de aprendizagem. A docente P95 demonstra clareza em suas colocações sobre a individualidade e o direito à aprendizagem a ser garantido no encaminhamento da prática pedagógica para que no máximo dos 600 dias letivos a criança esteja alfabetizada.

A pesquisa demonstrou que 68% dos docentes alfabetizadores compreenderam que a “alfabetização na idade certa” é destacada como meta em alfabetizar até aos oito anos de idade. Assim, “a alfabetização começa a atrair mais atenção como uma área particularmente importante do currículo da escola porque estabelece a base para o sucesso do aluno e contribuindo para a redução da evasão escolar” (UNESCO, 2009, p. 33) e na distorção idade/série.

A política nacional para a alfabetização destaca que “é preciso eliminar da cultura escolar a aceitação da repetência, da evasão, da não alfabetização na idade certa e da não aprendizagem” (UNICEF, 2012, p. 38). Assim, recomenda-se na representação do discurso a atenção na aprendizagem para a garantia da qualidade e equidade no ensino.

É possível observar a apropriação da diretriz na afirmação destacada pela docente P51, que alfabetização na idade certa é “todas as crianças estarem na escola, frequentando as aulas na faixa etária correta, ou seja, a série correspondente”.

Portanto, o docente alfabetizador ao se apropriar do objetivo do PNAIC, torna-se desejável que o mesmo compreenda seu protagonismo na política educacional para a alfabetização e a gestão do processo pedagógico.

4.4 O PAPEL DOCENTE NA GESTÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

A categoria intermediária II identifica a apropriação do docente alfabetizador sobre o seu papel na gestão do processo pedagógico no ciclo de alfabetização a partir da formação expressa no PNAIC. Assim, os dados coletados nessa categoria permitem identificar quais aspectos os docentes alfabetizadores apropriaram-se para

atuar como agentes colaboradores com as ações do Pacto, conforme a análise do Quadro 5:

Quadro 5 – Categoria intermediária II – Papel docente na gestão do processo pedagógico.

Categoria inicial	Conceito norteador	Categoria intermediária
Papel do docente alfabetizador	Evidencia a responsabilidade do docente no ciclo de alfabetização	Papel docente na gestão do trabalho pedagógico
Gestão do processo pedagógico em sala de aula	Indica a prioridade do docente para efetividade do trabalho pedagógico	

Fonte: elaborado pela autora a partir do questionário (ANEXO A), 2017.

O papel do docente alfabetizador no ciclo de alfabetização a contar da proposta da formação posta no PNAIC valoriza a identidade profissional e destaca o docente como um agente de transformação social.

A identidade do docente alfabetizador não ocorre de maneira isolada, depende das relações estabelecidas com toda a comunidade escolar a partir de experiências vivenciadas e partilhadas. A formação continuada no PNAIC oportunizou “troca de experiências e os temas trabalhados trouxeram subsídio teórico para o trabalho em sala de aula” (P11) e mobilizaram saberes que orientaram sua prática pedagógica para o alcance da alfabetização dos alunos.

Concernente à perspectiva acima referida sobre a troca de experiências e a mobilização de saberes nos espaços de formação do PNAIC, a docente alfabetizadora P102 afirma que passou “a ver novas possibilidades para o trabalho pedagógico, sabendo que sou articuladora da aprendizagem e é preciso identificar as necessidades individuais dos alunos”. Frente à proposição, a docente P74 salienta que “o PNAIC contribuiu para a prática pedagógica, pois, as trocas de experiências com outras professoras trouxe a percepção de novos olhares referentes à alfabetização, os quais influenciaram na didática e em todo o processo” da alfabetização.

Assim, para o processo de alfabetização, o docente precisa compreender “o contexto escolar como espaço de possibilidades de investigação que o desafiarão a encontrar soluções, estratégias e metodologias diversificadas para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem” (BRASIL, 2015a, p. 55).

A diretriz da política educacional expressa nos cadernos do PNAIC destaca a sala de aula como espaço de investigação e pesquisa para o docente. Mas, alerta para que o referido espaço seja considerado como oportunidade à efetivação do encaminhamento metodológico é necessário “estimular os alunos no processo de alfabetização por meio de atividades bem elaboradas, significativas e agradáveis, que os motivem na continuidade deste processo” (P91).

Assim, a docente identificada como P90, destacou que o PNAIC a fez “refletir sobre a prática docente, proporcionando metodologias diferentes de ensinar, pois, cada aluno aprende de diferentes maneiras” (P90). O relato destaca a necessidade de reflexão sobre a ação na prática pedagógica e a do docente observar e conhecer o imprescindível aos seus alunos no processo de ensino aprendizagem.

Segundo a docente alfabetizadora P82:

> para exercer meu papel de forma plena, preciso ter clareza do que ensinar e como ensinar. Para isso, não basta ser uma reprodutora de métodos que objetivem apenas o domínio de um código linguístico. É preciso ter clareza sobre qual concepção de alfabetização está subjacente à minha prática (P82).

Tal afirmação inclui a reflexão sobre o ato pedagógico como necessária para a identificação das necessidades básicas de aprendizagem individuais e coletivas, no espaço da sala de aula, e o conhecimento sobre a concepção de alfabetização que orienta a prática pedagógica. De acordo com Soares (2016), quem alfabetiza não são os métodos e sim o docente alfabetizador.

Os “métodos de alfabetização são conjuntos de procedimentos fundamentados em teorias e princípios linguísticos e psicológicos, mas suficientemente flexíveis para que na prática pedagógica, possam superar as dificuldades” (SOARES, 2016, p. 53) que interferem no processo de aprendizagem dos estudantes. O papel do docente alfabetizador é reconhecer nos métodos de alfabetização as pesquisas e teorias que fundamentam a aprendizagem no processo de alfabetização e orientam o ato pedagógico do docente.

De acordo com a docente alfabetizadora P33, o seu papel no ciclo de alfabetização é:

> oportunizar aos alunos acesso aos mais variados gêneros de textos, adequados à sua realidade social e faixa etária; orientando-os para a percepção das relações de consciência fonológica de forma que construam seu conhecimento de leitura e escrita (letramento) significativa e efetiva

(P33).

O relato acima reafirma a importância de uma metodologia que oportunize à diversidade de gêneros textuais como instrumento de comunicação e interação social no processo de alfabetização. O sistema de escrita alfabética precisa ser desenvolvido desde o primeiro ano do Ensino Fundamental e “às correspondências grafo fônicas sejam consolidados nos dois anos seguintes” (BRASIL, 2012h, p. 07). Entretanto, a aquisição da língua escrita deve ultrapassar a condição do domínio do código do Sistema de Escrita Alfabética, é preciso que a construção do conhecimento para a alfabetização contenha elementos necessários para o letramento, possibilitando a emancipação e autonomia para viver e conviver em sociedade, satisfazendo suas necessidades de aprendizagem.

Para a UNESCO (2001), o conhecimento, valores e atitudes são aspectos necessários à satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para que as pessoas convivam em sociedade com dignidade, sendo sujeito da sua própria história “tomando decisões com informações suficientes, e continuem aprendendo durante toda a vida” (UNESCO, 2001, p. 32).

Com base nessa representação, a docente alfabetizadora P77 demonstra sua apropriação, a partir da compreensão de que seu papel:

> [...] é de grande responsabilidade, tendo em vista que estamos preparando pessoas para o mundo. A formação do aluno é de extrema importância, uma vez que o mundo está em constante transformação e o sujeito precisa ter suas habilidades desenvolvidas para estarem atualizados e atuarem de maneira autônoma na vida em sociedade (P77).

Assim sendo, pode-se perceber nos relatos dos professores alfabetizadores a compreensão sobre seu papel no processo de alfabetização e ensino aprendizagem, demonstrando clareza referente à necessidade dos alunos a situações desafiadoras que possibilitem novas aprendizagens, em que o processo de alfabetização seja consolidado. O docente, ao assumir seu papel no ciclo, precisa conhecer e principalmente compreender quais são os direitos de aprendizagem das crianças, considerando suas vivências na escola e fora dela. Tendo essa consciência no processo de alfabetização, o docente desenvolve, em sua prática pedagógica, meios e estratégias para que as crianças se apropriem da leitura e escrita com autonomia e conhecimento, e façam uso dela, como meio e instrumento de interação social. Assim, professora P35, afirma que “Em primeiro lugar comprometimento, em

segundo disponibilidade de materiais didáticos e pedagógicos que estimulem a aprendizagem e ter a capacidade de acompanhar e avaliar continuamente o progresso da aprendizagem dos alunos".

A professora P35 compreende que a avaliação diagnóstica do processo pedagógico de avaliação é fundamental, pois indica a necessidade de reflexão sobre a ação metodológica e a busca de outros instrumentos e metodologia adequados à dificuldade no processo de aprendizagem do aluno. De acordo com a Portaria 867, de 04 de julho de 2012, em seu Art. 2º e inciso III instituiu a "garantia dos direitos de aprendizagens e desenvolvimento, a serem aferidos nas avaliações externas anuais" (BRASIL, 2012).

Nesse sentido, a avaliação do processo de ensino e aprendizagem é um instrumento de orientação da prática pedagógica para a garantia do direito à aprendizagem, em cada etapa do ciclo de alfabetização.

A formação continuada do PNAIC destaca a avaliação dos alunos como "parte importante desse trabalho de análise do processo pedagógico. Diagnosticando as dificuldades e os avanços dos alunos, pode-se melhorar a prática pedagógica" (BRASIL, 2012i, p.15) reconhecendo que a criança deve ser avaliada em diferentes momentos e situações em cada etapa do ciclo de alfabetização.

O diagnóstico do processo de alfabetização do aluno passa a ser instrumento para redimensionar a ação docente na prática, propiciando a mobilização de conhecimentos, na qual o docente alfabetizador é o mediador da gestão do processo pedagógico em sala de aula. Para que seja concretizada a ação na política educacional para a alfabetização, faz-se necessária "a articulação entre o crescente conjunto de conhecimentos relevantes com os novos meios de difusão desses conhecimentos" (UNESCO, 1990, p. 3) para alcance da satisfação de necessidades básicas de aprendizagem para todos.

Diante desse aspecto, em que se faz necessária a articulação do conhecimento historicamente produzido pela humanidade, o docente em sua prática pedagógica "depende de decisões individuais, mas rege-se por normas coletivas adotadas por outros professores e por regulações organizacionais" (SACRISTÁN, 1999, p. 71), as quais direcionam sua ação na gestão do trabalho pedagógico.

A formação continuada do docente alfabetizador no Pacto se coloca como estratégia para o alcance da qualidade na educação. Os docentes alfabetizadores são chamados ao compromisso visando o desenvolvimento das habilidades e

capacidades essenciais de leitura e escrita contempladas “nas propostas curriculares” sobre as quais são esperadas para cada etapa do ciclo de alfabetização (BRASIL, 2012h). De acordo com esse propósito, a docente alfabetizadora P97 destaca sua ação no trabalho pedagógico como “o de facilitador, mediador e articulador do processo de ensino aprendizagem do aluno, realizando um trabalho para que a criança aprenda em cada etapa do ciclo de alfabetização de maneira lúdica e também prazerosa” (P97) as habilidades de leitura e escrita a serem consolidadas no ciclo de alfabetização.

De acordo com a orientação proposta na formação do PNAIC, os docentes alfabetizadores têm como responsabilidade a participar, articular e executar as ações:

> [...] com base nas definições registradas na proposta curricular, no Projeto Político-Pedagógico e nas discussões realizadas em reuniões com a equipe da escola, planejar ações didáticas. Ao docente, como agente mais diretamente responsável pelo grupo classe, compete a elaboração de planos mais gerais de ação do ano letivo, definindo as rotinas escolares e o planejamento das atividades diárias, elaborando e selecionando recursos didáticos adequados (BRASIL, 2012h, p. 11).

Diante desses requisitos, cabe ao docente a participação ativa do processo de construção da proposta curricular[27] e do Projeto Político – Pedagógico, garantindo sua articulação e mediação com o conjunto de saberes que compreendem o espaço escolar, que por sua vez, é determinado pela política educacional, na qual o currículo é apresentado como forma a atender uma demanda para a transformação na sociedade, incluindo na realidade escolar a cultura, vivências, conteúdos que direcionam também a prática educativa.

Para a gestão do processo pedagógico, também é atribuído ao docente a participação, articulação e execução do “planejamento coletivo e desenvolvimento de projetos didáticos que envolvam as turmas da escola; planejar as aulas; selecionar e produzir recursos didáticos; ministrar as aulas; avaliar e redirecionar as ações didáticas” (BRASIL, 2012h, p, 12) para atender às necessidades de todos os alunos no ciclo de alfabetização.

---

[27]O “currículo no ciclo de alfabetização configura-se como um produto histórico- -cultural, norteador das práticas de ensino da leitura e da escrita, refletindo as relações pedagógicas da organização escolar” (BRASIL, 2012j, p. 07).

Entretanto, diante do papel de docente alfabetizador na gestão do trabalho pedagógico, a alfabetizadora P27 destaca que a formação do PNAIC “apresentou um ciclo de alfabetização em que o letramento tem prioridade, assim como atividades e projetos mais longos. Porém, isso contraria o currículo, já que é impossível fazer um trabalho com a metodologia apresentada e ainda vencer o conteúdo” (P27).

O relato acima demonstra a dificuldade da docente alfabetizadora se apropriar da diretriz em trabalhar a alfabetização e letramento em um planejamento interdisciplinar. Todavia, a interdisciplinaridade no ato pedagógico ainda é apresentada como um desafio a ser superado, “pelo professor que atua diretamente com os alunos e é o mediador dessas práticas, mas também pela escola, que ainda articula suas práticas a partir do viés disciplinar, que amolda as disciplinas e também os conteúdos e áreas do conhecimento” (BRASIL, 2015a, p. 21).

Para Imbernón (2006), o profissional da educação que compreende a educação como algo isolado do contexto social, demonstra em sua gestão do trabalho pedagógico em sala, o planejamento a partir de disciplinas, métodos e técnicas de ensino, privilegiando o ensino desarticulado do contexto social. Assim, compreende-se, a partir das pesquisas de Imbernón (2006), que o docente necessita da formação continuada que desenvolva sua capacidade “crítica-reflexiva, a capacidade do processamento da informação, análise e reflexão crítica, diagnóstico, decisão racional, avaliação dos processos e reformulação de projetos, sejam eles profissionais ou educativos” (IMBERNÓN, 2006, p. 52). O docente alfabetizador, a partir desse pressuposto, conseguirá em seu planejamento pedagógico para o processo de alfabetização, utilizar seu conhecimento didático para articular os conteúdos de maneira interdisciplinar.

Sendo que para a docente alfabetizadora P29, o seu papel na gestão do processo é o de:

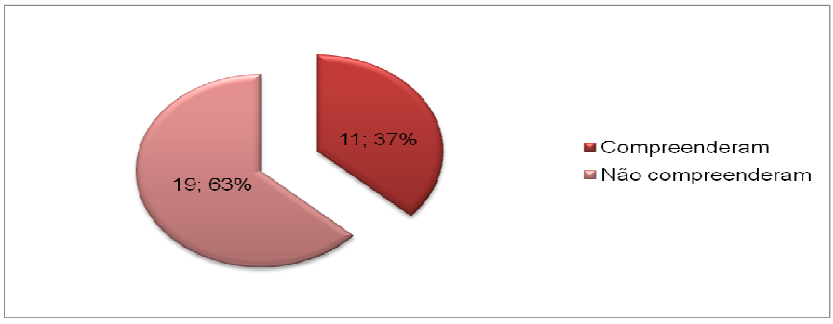
> [...] conhecer o que a criança já sabe, já domina, já desenvolveu, as características físicas, intelectuais e emocionais de cada criança, para evitar rupturas e queima de etapas no desenvolvimento dos alunos, enfim, ação-reflexão-ação num processo contínuo para orientar o processo de ensino aprendizagem.Um planejamento visando condições e meios para que os alunos desenvolvam capacidades e habilidades intelectuais e sejam significativas para ao longo da vida (P29).

O docente alfabetizador é o mediador no processo de aprendizagem da educação básica, na qual se insere o ciclo de alfabetização e necessita das

tecnologias de informação para alcançar a qualidade na educação, de maneira a contribuir para o aluno viver em sociedade. Para que o docente seja de fato um agente de mudança na sociedade, é preciso que seja capaz de “construir um ponto de vista pessoal, uma predisposição para a busca e domínio de conhecimentos e aptidões e colaboração” (UNESCO, 2004, p. 87) na política educacional.

De acordo com a pesquisa realizada, os docentes alfabetizadores, que participaram da formação continuada no PNAIC, consideram nas respostas frente ao questionário, que o papel docente no ciclo de alfabetização é o de mediador e articulador do processo de ensino aprendizagem para a alfabetização. Os dados sinalizaram que dentre os 30 docentes alfabetizadores com mais de 10 anos de experiência no ciclo de alfabetização, 37% se apropriaram da diretriz sobre seu papel na gestão do trabalho pedagógico em sala de aula enquanto mediadores e articuladores da política educacional para alfabetização no Pacto e 63% dos docentes alfabetizadores não tiveram a mesma percepção sobre sua ação pedagógica no processo de alfabetização, como demonstra a Figura 2 a seguir:

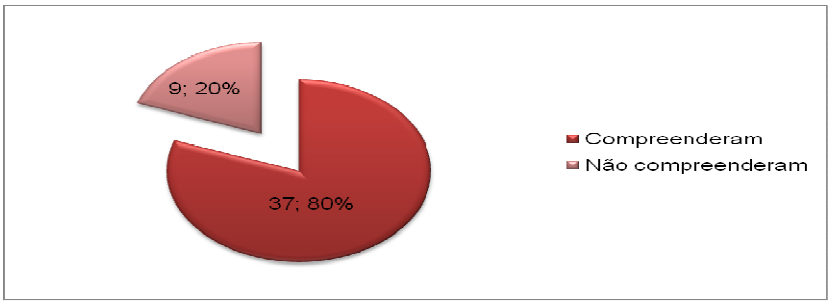
Figura 2 – Papel do docente com mais de 10 anos de experiência na gestão do trabalho pedagógico



Fonte: a autora, com base nos dados do questionário (Anexo A),2017.

A categoria representada pelos quarenta e seis (46) docentes participantes da pesquisa, entre cinco (5) e dez (10) anos de experiência, demonstrou que 80% destes compreendem seu papel na gestão do trabalho pedagógico como agente mediador e articulador da política educacional para a alfabetização no espaço de sala de aula. Assim, de acordo com a figura (4):

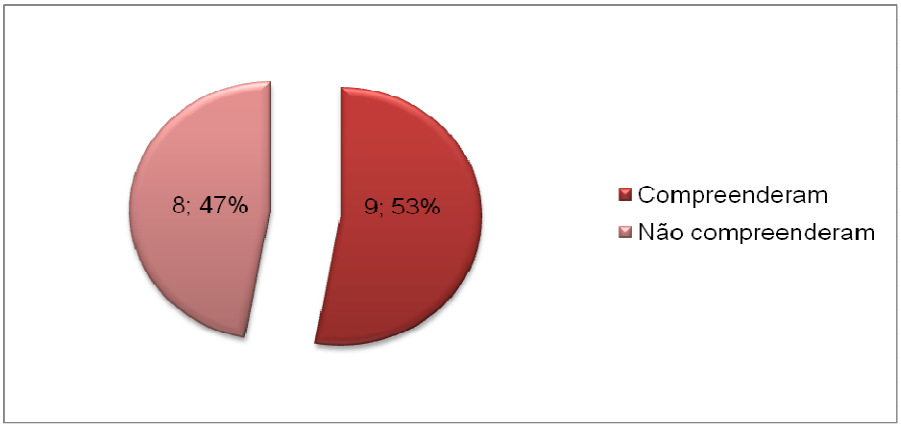
Figura 3 – Papel do docente entre 5 a 10 anos de experiência na gestão do trabalho pedagógico



Fonte: a autora, com base nos dados do questionário (Anexo A),2017.

Em outra categoria com dezessete (17) docentes alfabetizadores que detém menos de 5 anos de experiência como alfabetizador, foi possível constatar que 53% destes compreenderam seu papel como mediador e articulador da política para alfabetização na formação do PNAIC, conforme a Figura 3:

Figura 4 – Papel do docente com menos de 5 anos de experiência na gestão do trabalho pedagógico



Fonte: a autora, com base nos dados do questionário (Anexo A),2017.

Na categoria final intitulada como ‘o papel docente na gestão do processo pedagógico’, obtivemos uma discrepância no resultado obtido quanto à apropriação sobre as diretrizes do professor ser mediador e articulador do processo de ensino e aprendizagem para a transformação da realidade educacional para o alcance da qualidade de ensino. Diante desses dados podemos inferir que os docentes alfabetizadores com mais de 10 anos de experiência no ciclo tiveram uma menor apropriação sobre o compromisso na ação da gestão do processo pedagógico com a alfabetização na ‘idade certa’.

Nesse sentido, recorremos aos estudos de Chartier (2002), quando destaca a necessidade do pesquisador observar as ocorrências “de estruturas existentes entre vários ‘produtos’ intelectuais de um dado meio, e também pensar os distanciamentos

entre os grupos como diferenças entre sistemas de percepção e de apreciação" (CHARTIER, 2002, p. 39). A partir desse ponto, podemos observar as semelhanças e distanciamentos entre os docentes alfabetizadores na compreensão do seu papel na política educacional para a alfabetização, na qual o docente ocupa um papel fundamental, e sua gestão do trabalho pedagógico é a que determina a garantia da efetividade desta política para a alfabetização.

Na educação, "um bom ensino exige que os professores (re) analisem e revejam regularmente a forma como aplicam princípios de diferenciação, coerência, progressão, continuidade e equilíbrio, não só no 'que' e no 'como' ensinar, mas também no 'porquê', ao nível dos seus propósitos 'morais' básicos" (DAY, 1999, p. 25). Para Day (1999) o investimento dos docentes na sua própria formação contribui para o desenvolvimento enquanto agentes no processo educacional, "os professores não sejam apenas profissionais, tenham que também agir como profissionais" (DAY, 1999, p. 25).

Em tal perspectiva, a formação continuada do PNAIC traz em seu bojo, reflexões a cerca da gestão do trabalho pedagógico para que o docente alfabetizador reflita sobre sua ação e assuma seu compromisso no ciclo de alfabetização. O material utilizado na formação com o alfabetizador aborda temas que auxiliam o desenvolvimento da gestão do processo pedagógico em sala de aula. As temáticas estão relacionadas com o planejamento no ciclo de alfabetização, delimitação de objetivos e estratégias, recursos materiais para auxiliar no processo de ensino aprendizagem, a ludicidade, atividades diagnósticas para alunos com o objetivo de orientar o processo pedagógico na alfabetização, o espaço de sala de aula como ambiente alfabetizador, organização do trabalho pedagógico (BRASIL, 2012a).

Ao considerar essas temáticas como fundamentais para a gestão do processo pedagógico em sala de aula, como categoria final na análise do conteúdo a partir do material analisado, temos por base "efeitos a partir de fatores conhecidos". Bardin (2015) apresenta a apropriação dos docentes a contar da orientação elencada no PNAIC para a gestão do processo pedagógico em sala de aula.

Os dados apontados, na Tabela 6, sinalizam a percepção do docente alfabetizador sobre o que considera como prioridade para um trabalho efetivo em sala de aula:

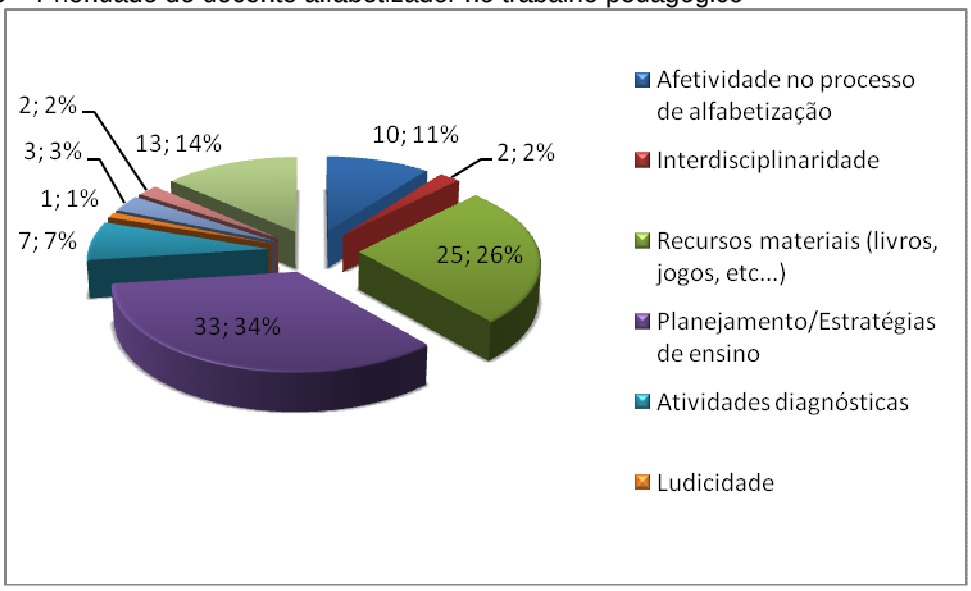
Tabela 6 – Categoria final - A percepção do docente alfabetizador sobre a prioridade na gestão do trabalho pedagógico em sala de aula..

A percepção do docente alfabetizador sobre a prioridade na gestão do trabalho pedagógico em sala de aula.	
Percepção	Número de professores
Afetividade no processo de alfabetização	10
Interdisciplinaridade	2
Recursos materiais (livros, jogos, etc...)	25
Planejamento/Estratégias de ensino	33
Atividades diagnósticas	7
Ludicidade	1
Ambiente Alfabetizador	3
Organização do trabalho pedagógico	2
Número reduzido de alunos em sala	13
Total de alfabetizadores	96

Fonte: Tabela elaborada pela autora a partir do questionário (ANEXO A),2017.

Segundo a análise dos dados obtidos com o questionário, a percepção dos docentes na gestão do trabalho pedagógico indicou o planejamento pedagógico e as estratégias de ensino como elementos prioritários para a gestão do trabalho pedagógico em sala de aula, conforme a Figura 5 a seguir.

Figura 5 – Prioridade do docente alfabetizador no trabalho pedagógico



Fonte: a autora, com base nos dados do questionário (Anexo A),2017.

Nas temáticas relacionadas a partir da percepção do docente sobre sua gestão e ação na política educacional em sala de aula, observa-se a prioridade

quanto ao planejamento para o ensino e as estratégias para o alcance da alfabetização na idade certa. Depois, como fundamental, a utilização de recursos materiais para o ato pedagógico na garantia da aprendizagem.

Os percentuais indicam que 34% dos docentes estabeleceram o planejamento e estratégias diversificadas como aspecto fundamental para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Baseando-se em tais dados, podemos inferir que o docente alfabetizador tem consciência de que sua ação docente precisa de um procedimento sistematizado para atender o aluno em suas necessidades para a aprendizagem. Logo, faz-se necessária a "atitude ao planejar sua tarefa docente não apenas como técnico infalível, mas como facilitador de aprendizagem, um prático reflexivo, capaz de provocar a cooperação e a participação dos alunos" (IMBERNÓN, 2006, p. 41).

Ao planejar, há a necessidade, por parte do docente, de capacidade de decisão em seu protagonismo, que envolve um conjunto de procedimentos organizados que orientam o ato pedagógico e o processo de ensino aprendizagem. Nessa tomada de decisão, o professor ao exercer sua função, deve ter clareza "sobre a concepção de alfabetização que está subjacente à sua prática. A formação do professor não se encerra na conclusão do seu curso de graduação, mas se realiza continuamente na sua sala de aula" (BRASIL, 2012f, p. 27), na qual se encontram os desafios a serem superados no cotidiano. Por conseguinte, a ciência sobre o que ensina para quem ensina e como ensina.

Os dados estatísticos explicitaram que 2% dos docentes apresentaram como prioridade a interdisciplinaridade no ato de planejar e 7% consideraram a avaliação diagnóstica como orientadora do processo ensino aprendizagem. Contudo, a docente alfabetizadora P82 argumenta que "o desenvolvimento de práticas de alfabetização na perspectiva do 'alfabetizar letrando' e planejamento interdisciplinar, precisa estar pautado numa avaliação diagnóstica diária".

Assim sendo, podemos salientar a observação da docente alfabetizadora P85 que é "criar um bom relacionamento com os alunos (afetividade) e muitos estímulos para criar um ambiente alfabetizador". Para que a aprendizagem ocorra, o docente alfabetizador precisa "manter um vínculo positivo com os educandos" (P79).

Sendo que, na ótica da docente alfabetizadora P28, a prioridade em seu planejamento é:

> a diversificação das estratégias de ensino, das atividades em geral. A

> aplicação de atividades diagnósticas para a percepção da fase em que as crianças se encontram no processo de alfabetização. Uso de materiais diversos para jogos, atividades lúdicas, manuseio de livros infantis, etc..., e principalmente a organização do planejamento (P28).

Na gestão do trabalho pedagógico em sala de aula, o docente deve considerar a leitura e a escrita em seu uso e função nas esferas sociais, ampliando a dimensão escolar (BRASIL, 2012k). Logo, no planejamento para as crianças que estão em processo de alfabetização e letramento, “cabe ao professor ser o mediador da turma” (BRASIL, 2012k, p. 8), para auxiliá-las à apropriação da leitura e escrita.

De acordo com a docente alfabetizadora P49, a prioridade nas ações pedagógicas está em “identificar as diferentes necessidades dos alunos, realizarem um planejamento de qualidade com encaminhamentos que proporcionem o avanço da aprendizagem e a reflexão sobre a própria prática pedagógica” (P49). Dessa forma, a docente (P49) ao considerar como prioridade o planejamento que atenda as necessidades de aprendizagem dos alunos, torna-se um agente de transformação social.

Em conjunto a essa proposição, a docente alfabetizadora P28 acrescenta que é prioridade “conhecer o que a criança já sabe, já domina, já desenvolveu, as características físicas, intelectuais e emocionais de cada criança, para evitar rupturas e queima de etapas no desenvolvimento dos alunos, enfim, ação-reflexão-ação, num processo contínuo”.

A avaliação do processo pedagógico para a alfabetização é um dos aspectos que orientam a prática pedagógica para que a alfabetização dos alunos aconteça de maneira efetiva. Para a docente P35 “em primeiro lugar comprometimento, em segundo disponibilidade de materiais didáticos e pedagógicos que estimulem a aprendizagem e ter a capacidade de acompanhar e avaliar continuamente o progresso da aprendizagem dos alunos”.

A ação docente se revela como agente de transformação social a partir da compreensão das práticas, de acordo com Chartier (2002) “visam reconhecer seu papel social” na política para educação. Assim, cabe ao docente ser um facilitador, avaliador, orientador” (UNESCO, 1998, p. 32) no processo ensino-aprendizagem, para garantir o direito do aluno em ser alfabetizado.

A política nacional para educação é direcionada a articular em suas ações os princípios elencados desde a Conferência de Jomtien, em 1990, na Tailândia para a ‘satisfação das necessidades básicas de aprendizagem’.O planejamento pedagógico

é fundamental no processo ensino aprendizagem para a garantia da alfabetização. Mas para que seja efetivo a todos os alunos, há necessidade que nas ações sejam planejadas:

> as estratégias específicas, orientadas concretamente para melhorar as condições de escolaridade, podem ter como foco: os educandos e seu processo de aprendizagem; o pessoal (educadores, administradores e outros); o currículo e a avaliação da aprendizagem; materiais didáticos e instalações. Estas estratégias devem ser aplicadas de maneira integrada; sua elaboração, gestão e avaliação devem levar em conta a aquisição de conhecimentos e capacidades para resolver problemas, assim como as dimensões sociais, culturais e éticos do desenvolvimento humano (UNESCO, 1990).

O docente alfabetizador ao planejar, contemplando as estratégias para a garantia de aprendizagem, torna-se agente para a transformação da realidade contribuindo para o desenvolvimento global do aluno. A docente alfabetizadora (P9) afirma que “os recursos disponíveis, participação dos pais e envolvimento de toda equipe escolar”, auxiliam no processo pedagógico para a garantia da alfabetização na idade certa.

E que a diretriz para política educacional nacional se articula ao global e se insere no local. Sendo assim, põe:

> [...] em relevo os esquemas ou os conteúdos de pensamento que, embora enunciados sobre o modo individual, são de fato os condicionamentos não conscientes e interiorizados que fazem com que um grupo partilhe, sem que seja necessário explicitá-los, um sistema de representações e um sistema de valores (CHARTIER, 2002, p. 41).

Dessa maneira, o processo ensino aprendizagem é representado na dimensão social, cultural e também ético, para que possibilite à criança sua inserção e participação efetiva na sociedade.

A UNESCO (2007) considera o perfil docente para o século XXI, um profissional que reflita sobre sua ação e responsável pela transformação social, dotado de destrezas e saberes que lhe deem flexibilização na gestão do processo ensino aprendizagem, para auxiliar o aluno nesse processo. Assim, a formação continuada do professor alfabetizador neste contexto contemporâneo é também de responsabilidade social para a política educacional, para que a criança amplie o universo cultural e lhe deem oportunidade de atuar sobre sua realidade e também a transformá-la.

4.5 O PAPEL DOCENTE COMO AGENTE DE RESPONSABILIDADE SOCIAL

No Quadro 6 consta a terceira categoria intermediária, formação do professor alfabetizador como agente de responsabilidade social. Essa categoria identifica e analisa a prática da reflexibilidade e a socialização de saberes para formação do professor alfabetizador. A análise das duas categorias permite avaliar se o professor alfabetizador se apropriou das diretrizes para a constituição do seu papel enquanto agente de responsabilidade social expresso no Pacto, o qual se baseia na diretriz global. Segue a seguir o Quadro 6:

Quadro 6 – Categoria intermediária III – Papel docente como agente de responsabilidade social

Categoria inicial	Conceito norteador	Categoria intermediária
A prática da reflexibilidade	Favorece a tomada de decisão no encaminhamento da gestão do processo pedagógico	Papel docente como agente de responsabilidade social
A socialização de saberes no desenvolvimento profissional do docente alfabetizador	Reflexão e mobilização de saberes sobre a prática pedagógica do docente	

Fonte: a autora, a partir do questionário (Anexo A),2017.

A prática da reflexibilidade na ação docente é uma habilidade fundamental no processo de ensino aprendizagem. Sendo assim, “ela deve estar fundamentada principalmente em uma análise das ferramentas conceituais, que são categorias construídas a partir dos estudos científicos. Tais ferramentas devem ultrapassar o empírico com a ajuda das teorias” (BRASIL, 2012f, p.13) que auxiliam na ação pedagógica entre a prática/teoria/prática.

A alfabetização não pode ser compreendida somente como apropriação do sistema de escrita por código, sem que desenvolva a leitura e a escrita no uso e função social da língua escrita. É fundamental que o docente desenvolva metodologia adequada e estratégias que envolvam “reflexão-na-ação, uma forma de aprendizagem inconsciente, rotineira, intensa, e orientada para a solução de problemas” (DAY,1999, p. 233) que aparecem no cotidiano da prática pedagógica.

Dessa forma, a docente alfabetizadora P74 destaca a importância da “reflexão sobre a prática em sala no auxílio na busca de novas metodologias de ensino e, assim, garantir a aprendizagem dos alunos, sem exclusão” (P74).

O relato da docente alfabetizadora evidencia sua responsabilidade na tomada de decisão da prática pedagógica no contexto da sala de aula, indicando a necessidade de reflexão na ação para a garantia da aprendizagem de todos. Esta habilidade do docente “deve ser exercitada e fazer parte da prática cotidiana do professor, pois favorece as tomadas de decisão na sala de aula e pode ajudar a antecipar os atos cognitivos dos seus alunos” (BRASIL, 2012 f, p. 13). A docente alfabetizadora P34 considera importante os aspectos que incidem sobre o planejamento e prática pedagógica e a necessidade de “rever, repensar, avaliar e propor” como fundamentos à reflexão sobre a ação em sala.

. No entanto, o docente ao refletir na ação no espaço em sala de aula, fica “limitada pelo contexto em que ocorre” (DAY, 1999, p. 54). No sentido amplo, a realidade do espaço de sala de aula traz consigo variáveis, as quais colocam a ação pedagógica em constantes desafios e espaços de tempo limitados. Essas variáveis podem ser compreendidas como a quantidade de alunos em sala, as necessidades sócio educacionais, os recursos pedagógicos disponíveis, ou outros elementos que interferem e no processo de reflexão. Tais elementos dificultam no “tempo disponível para a reflexão varia consideravelmente, dependendo da dimensão da turma, das estratégias de ensino, da composição e comportamento da turma e dos objetivos da aula” (DAY, 1999, p. 54).

O processo de reflexão pedagógica deve fazer parte da formação enquanto docente em que implica relacionar com outros aspectos que articulam e interferem na prática pedagógica. Esse processo de reflexão é compreendido também na “interação com outros profissionais da educação, ampliando assim o conhecimento e a criatividade” (P34). Além disso, a necessidade de um encaminhamento metodológico em que atenda o direito de aprendizagem de cada aluno incide sobre “o professor reflexivo que não se limita ao que aprendeu na formação inicial, nem ao que descobriu em sua prática, mas também com aquilo que aprendeu com os outros professores e vivências”(100) partilhadas no âmbito escolar.

A ação pedagógica do docente pode ser resultante de diretrizes estabelecidas no contexto em que se insere, “mas também pode assumir uma perspectiva crítica, estimulando o seu pensamento e a sua capacidade para adotar decisões estratégicas inteligentes para intervir nos contextos” (SACRISTÁN, 1999, p. 74).

O docente, ao definir sua ação, pode assumir responsabilidade sobre a garantia da alfabetização aos alunos, buscando de maneira crítica avaliar todo o

processo ensino aprendizagem que desenvolve no contexto de sala de aula, que de acordo com Sacristán (1999, p. 740) deve “estimular o seu pensamento e a sua capacidade para adotar decisões estratégicas inteligentes para intervir nos contextos”. Nesse sentido, a docente alfabetizadora P24 considera que a “reflexão auxilia na modificação de seus métodos de ensino, para que a aprendizagem ocorra de maneira mais significativa para o aluno, a qual implica uma reelaboração contínua da ação pedagógica” (P24).

A docente P24 compreende a necessidade da reflexão sobre os diferentes métodos de ensino e as necessidades e habilidades básicas para aprendizagem, com o objetivo de refletir sobre a prática pedagógica.

Assim, a formação continuada no Pacto destaca a habilidade de reflexão sobre a prática, a necessidade de avaliá-la a partir da teoria que sustenta o processo pedagógico e depois reelaborá-la para evitar a exclusão social dos alunos. O docente alfabetizador, a partir do Pacto, assume uma responsabilidade social, a qual, por meio da Alfabetização e do Letramento, auxiliará na emancipação das pessoas no contexto social e globalizado. Nesse processo de formação continuada do alfabetizador pelo Pacto, a prioridade é dada à reflexão sobre a ação, oportunizando ao docente que se aproprie dela em sua ação, com o objetivo de auxiliar em sua tomada de decisão. A docente alfabetizadora P82 destaca esse período como um:

> [...] momento de discussão séria no que se refere ao direito à alfabetização e ao acesso à cultura escrita nos primeiros anos de escolaridade. Desse modo, pode-se hoje afirmar que é necessário um compromisso dos educadores em torno do pressuposto de que até aos oito anos de idade, as crianças tenham se apropriado dos conhecimentos necessários à escrita e a leitura de textos que circulam socialmente (P82).

O relato, da docente alfabetizadora P82, descreve sua apropriação da diretriz frente ao seu compromisso social assumido na política educacional para a alfabetização até o terceiro do ciclo e no máximo aos oito anos de idade. A posição social da docente frente ao seu compromisso com a alfabetização revela “[...] não apenas uma reflexão na e sobre a ação, mas também acerca da ação. Este tipo de reflexão representa uma postura mais ampla e crítica que envolve a investigação sobre questões de natureza moral, ética, política e instrumental” (DAY, 1999, p. 57) para que de fato o docente tenha uma reflexão acerca da ação no processo educacional.

Para Gatti (2003), a formação continuada que visa uma reflexão na prática pedagógica para a transformação social e alcance da qualidade no processo educacional implicam em ultrapassar uma concepção de formação continuada que visa considerar o domínio teórico como subsídio para a mudança na prática pedagógica efetiva. Tal concepção tem sido estudada por pesquisadores e pela literatura da psicologia social, que os docentes são profissionais que fazem parte de um grupo social, os quais compartilham ideias, cultura, modos de ser e ver o espaço/ tempo histórico e suas concepções, a realidade em que estão inseridos.

Assim, “a interação desses fatores molda as concepções sobre educação, ensino, papel profissional, e as práticas a elas ligadas, concepções e práticas estas que, por sua vez, são estruturalmente delimitadas pela maneira que as pessoas se vêem” (GATTI, 2003, p. 196) e integram-se na sociedade, determinando sua ação na política educacional.

De acordo com Gatti (2003), o docente está ligado em complexa dinâmica sociopsicológica, em significados, cujo contexto social em que estão inseridos influencia em suas experiências e ações individuais. Com isso, as ações na educação para o alcance da aprendizagem “têm por objetivo criar condições de mudanças conceituais, de atitudes e práticas precisam estar engrenadas com o meio sociocultural no qual as pessoas, os profissionais, que serão abrangidos por essas ações, vivem” (GATTI, 2003, p. 197).

A afirmação de Gatti (2003) contribui para a análise de que o docente alfabetizador é um ser social, histórico e político, e devido a esta concepção podemos afirmar a representação da concepção de “formação ao longo da vida”. De acordo com o PNAIC, o processo de formação continuada é influenciado, “atualmente, essa forma de pensar, devido a algumas mudanças ocorridas na sociedade no século XX, principalmente do ponto vista político, econômico e cultural, foi sendo substituída pela concepção da formação ao longo da vida” (BRASIL, 2012 f, p. 09).

O docente alfabetizador é um profissional em constante transformação, e por isso sua:

> [...] formação continuada necessita de uma atenção diferenciada por envolver sentimentos e comportamentos profissionais e pessoais, como o prazer e o desprazer em ser e estar docente. Desse modo, não considerar alguns aspectos essenciais envolvidos nesse processo pode direcionar os esforços destinados à formação, justamente para o sentido contrário, pois

> trabalhar com os profissionais em serviço é, sobretudo, administrar diferentes saberes e procedimentos que os levem a um novo pensar e fazer a partir de diferentes processos, considerando os percursos individuais e sociais. (BRASIL, 2012f, p. 12).

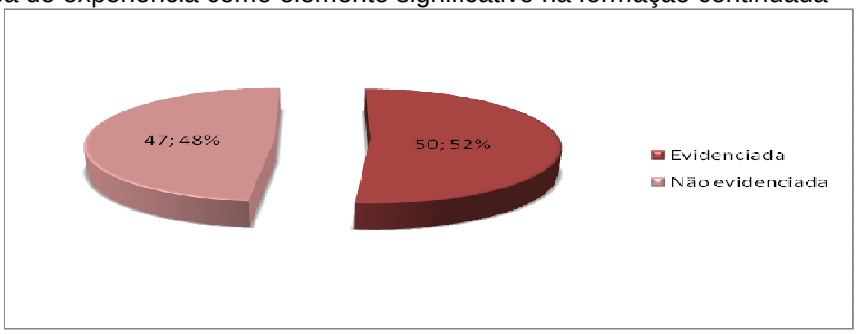
A formação continuada, a partir do PNAIC, traz consigo os princípios não só os cognitivos, na formação em que a teoria dá o suporte para a prática pedagógica, mas a questão dos princípios sócios afetivos e também culturais. Logo, no processo de formação, “o professor não participa dessas ações apenas se apropriando de conteúdos que são ensinados, mas ele também mobiliza os conhecimentos/ conteúdos, tendo o seu cotidiano pessoal e profissional como referência” (BRASIL, 2012f, p.12).

A partir desse princípio de formação, a docente alfabetizadora P13 considera que a formação continuada no PNAIC “oportunizou momentos especiais de reflexão, emoção, lembranças e vivências nas trocas de experiências, auxiliando na construção e sistematização de conhecimentos para uma mudança significativa em sua prática pedagógica” (P13) no ciclo de alfabetização.

Com a participação dos noventa e seis (96) docentes alfabetizadores foi possível observar que cinquenta (50) docentes destacaram as trocas de experiência como momento significativo na formação do PNAIC. A docente alfabetizadora P30 salientou que “os momentos de trocas de experiências pedagógicas e os relatos lhe trouxeram maior entusiasmo para atuar como agente social” na política educacional.

De acordo com os dados abaixo na figura 6, 52% dos docentes evidenciaram a troca de experiência como um processo significativo na formação continuada do PNAIC, como demonstra a figura 6 abaixo:

Figura 6 – Troca de experiência como elemento significativo na formação continuada



Fonte: a autora, com base nos dados do questionário (Anexo A),2017.

A troca de experiência na formação do PNAIC contribui com o desenvolvimento do docente alfabetizador, pois o mesmo necessita de reflexão

acerca de práticas que mobilizem saberes para a ação pedagógica em sala de aula na garantia da aprendizagem dos alunos. Observamos que 52% destes docentes alfabetizadores consideram importante a colaboração de experiências de outros profissionais na formação e desenvolvimento da sua prática pedagógica enquanto alfabetizador na garantia da aprendizagem dos alunos.

A despeito dessa condição, a contribuição com “a troca de experiências traz a percepção de que muitos problemas enfrentados em sala de aula são os mesmos de outros colegas” (P11).

Portanto, a colaboração dos docentes no momento de trocas de experiência para a reflexão:

> [...] exige que se desenvolvam nessa etapa instrumentos intelectuais para facilitar as capacidades reflexivas coletivas sobre a própria prática docente, e cuja meta principal não é outra além de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária (IMBERNÓN, 2006, p. 72).

A troca de experiências entre os docentes possibilita a reflexão sobre o contexto acerca da ação, na qual como fundamental, a sua criticidade nos aspectos que envolvem a questão prática pedagógica para a efetivação do processo de alfabetização, com o objetivo que sua ação pedagógica atenda às necessidades sociais e políticas no contexto em que se insere.

Para que a aprendizagem seja garantida, o planejamento do docente deve contemplar ações que:

> [...] orientam a intervenção pedagógica e possibilitam maior articulação dos conhecimentos desenvolvidos nas diferentes etapas de escolaridade; evitam a improvisação desnecessária; permitem aos educadores avaliar seu processo de trabalho e possibilitam o diálogo dos docentes com seus pares e com a coordenação pedagógica (BRASIL, 2012h, p. 12).

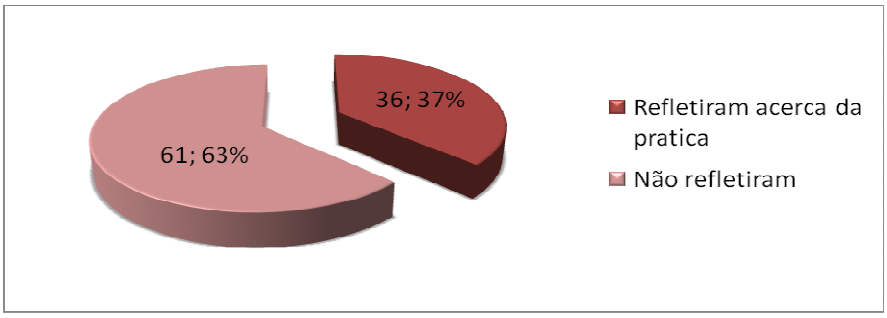
O docente alfabetizador é responsável direto do processo ensino aprendizagem dos alunos para que seja garantida a efetiva aprendizagem das crianças. Para a docente alfabetizadora P60, a educação passa por um processo histórico e “que a cada inovação na política educacional, propõem exercitar a prática para que seja ampliada” e assim garanta a efetiva aprendizagem.

Assim, o “professor é responsável pela modelação da prática, mas esta é a interseção de diferentes contextos. O docente não define a prática, mas sim o papel que ela ocupa; é através da sua atuação que se difundem e concretizam as

múltiplas determinações" (SACRISTÁN, 1999, p. 74) que resultam dos espaços em que participam.

A partir da análise da Figura 7, contatou-se o percentual de docentes alfabetizadores que participaram da formação do PNAIC e tiveram a prática da reflexibilidade como elemento fundamental no processo pedagógico da alfabetização.

Figura 7 – A reflexão sobre a prática pedagógica do docente alfabetizador



Fonte: a autora, com base nos dados do questionário (Anexo A),2017.

Desse modo, é possível considerar que os aspectos envolvidos na formação continuada do docente alfabetizador contribuíram para que 37% se apropriassem de saberes e procedimentos que conduziram à reflexão acerca de sua prática. Consequentemente, o processo de reflexão proporciona ao docente "um novo pensar e fazer a partir de diferentes processos, considerando os percursos individuais e sociais" (BRASIL, 2012f, p. 12) que cada docente vivenciou em sua atuação pedagógica.

A docente alfabetizadora 10 traz a reflexão que o espaço de formação continuada no PNAIC foi um momento que "repensamos nossas ações e vimos que o importante é que nossas ações sejam destinadas a cada aluno, considerando os diferentes modos de aprender presentes numa turma heterogênea". Seguindo tal pressuposto, a docente alfabetizador P20 declarou que após a formação passou a "reformular as práticas pedagógicas, desenvolvendo um novo olhar sobre o aluno e a aprendizagem"(P20).

Assim, fica ao docente alfabetizador o desafio de construir uma prática reflexiva que objetive a garantia o direito da criança à aprendizagem, respeitando e compreendendo a infância em seus aspectos socioculturais e suas necessidades para o desenvolvimento na aprendizagem.

Seguindo tais pressupostos, a docente alfabetizadora P24 traz a reflexão que para garantir a alfabetização é necessário:

> oportunizar mais atividades lúdicas, pois, quando o aluno brinca, interage com conhecimentos, o professor respeita o aluno no seu processo de desenvolvimento e entra em sintonia com seus interesses e necessidades. Assim, proporciona conhecimentos novos que interligados com os já existentes, promove o processo de aprender com prazer, de maneira significativa (P24).

O docente em sua prática educativa deve ampliar o repertório de conhecimentos, destrezas e saberes para poder intervir de maneira adequada no processo de aprendizagem que envolve a alfabetização. Essa articulação envolve "o tripé 'metas educativas, processos de aprendizagem e frentes de trabalho pedagógico', compreendido na sua inter-relação' compondo uma sólida base para a reflexão sobre a ação escolar" (COLELLO, 2012, p .33).

Por essas condições, o relato da docente alfabetizadora P74 apresenta que após a formação continuada percebeu "com mais profundidade, a necessidade de observar cada ação dos alunos, principalmente o nível de escrita em que se encontram para direcionar o caminho para o aprendizado esperado"(p74), e redefinir sua ação em um processo de reflexão sobre a mesma.

Importa registrar que a "organização do tempo e espaço em sala de aula; reflexão sobre formas de trabalhar o conteúdo; o uso de jogos, brincadeiras para tornar a aprendizagem mais significativa" (P17) devem fazer parte do encaminhamento pedagógico para a alfabetização.

A decisão do docente sobre a ação e a reflexão acerca da ação está compreendida em uma "inter-relação entre os propósitos e as práticas de ensino e os contextos políticos em que estes ocorrem" (DAY, 1999, p. 57) em um sistema e estrutura de valores para uma sociedade.

Sendo assim, o contexto de estrutura de valores, que a política educacional para a alfabetização se insere. Ou seja:

> há no momento atual uma discussão séria no que se refere ao direito à alfabetização e ao acesso à cultura escrita nos primeiros anos de escolaridade. Desse modo, pode-se hoje afirmar que é necessário um compromisso dos educadores em torno do pressuposto de que até os oito anos de idade, as crianças tenham se apropriado dos conhecimentos necessários à escrita e à leitura de textos que circulam socialmente, daí a necessidade do trabalho permanente de gêneros textuais em salas de alfabetização (diversidade textual). Para que, de fato, as crianças estejam alfabetizadas aos oito anos de idade, necessitamos promover o ensino do sistema de escrita desde o primeiro ano do Ensino Fundamental e garantir que os conhecimentos relativos às correspondências grafofônicas sejam

> consolidados nos dois anos seguintes, já que muitas formas de aprendizagem não são concluídas em determinada etapa escolar. Por isso é fundamental termos clareza sobre quais “direitos” precisam ser consolidados em determinado período escolar e quais precisam ser continuamente ampliados (P82).

O docente alfabetizador salienta a compreensão do seu papel enquanto agente de transformação e reconhece o direito de aprendizagem para o aluno, na política educacional para a alfabetização na idade certa.

Todavia, esse sistema e estrutura de valores podem ser considerados como “mecanismos através dos quais categorias de pensamentos fundamentais se tornam num dado grupo de agentes sociais, esquemas interiorizados e não algo que sobre-estrutura todos os pensamentos e ações particulares” (CHARTIER, 2002, p. 39) que determinam e regulam a ação individual e coletiva. Dessa maneira, a formação do docente alfabetizador é direcionada à ação pedagógica, que atenda aos princípios políticos educacionais articulados com a diretriz nacional e a global, capacitando o docente para que se torne um agente social responsável pelo contexto político educacional em que se insere.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo de analisar se o professor alfabetizador do município de SJP-PR apropriou-se das diretrizes da política educacional para a alfabetização, a partir da formação continuada expressa no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), no período de 2013 a 2015, foi realizada uma contextualização sob o ponto de vista histórico e político. Essa contextualização teve como propósito observar a articulação entre o global, o regional, o nacional e o local. Destacando que as políticas para a alfabetização emanam de diretrizes globais, mas efetivam-se ou são ressignificadas no espaço de sala de aula.

Para isso, o trabalho de pesquisa foi estruturado em quatro capítulos. Essa estrutura compreendeu o estudo das: diretrizes da política educacional global para a alfabetização até a década de 1990; as políticas públicas para a educação direcionadas à erradicação do analfabetismo, analfabetismo funcional, alfabetização e letramento; diretrizes da política educacional brasileira para a alfabetização; o processo histórico do programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e a análise da coleta dos dados para destacar a apropriação das diretrizes da UNESCO a partir da formação do PNAIC.

No primeiro capítulo, foi apresentada a contextualização sob o ponto de vista histórico da constituição da UNESCO e sua relevância na política educacional para a alfabetização. Na elaboração dessa pesquisa, foi identificada a Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1990, como marco na política educacional em âmbito global. Nesse aspecto, a UNESCO, em sua constituição, a missão de ser um organismo especializado para atender e disseminar os princípios da política global para as nações, cujo objetivo, assegurar que as informações referentes à educação, ciência, cultura e comunicação fossem alcançadas a todos os países-membros. Constatou-se que o papel da UNESCO foi assegurar uma hegemonia cultural das nações, estabelecendo a educação como prioridade para o desenvolvimento econômico e social dos países subdesenvolvidos, fundamentando assim em princípios do pensamento neoliberal para a globalização.

Nesse processo de globalização, a política educacional foi destacada como fundamental ao projeto global, estabelecendo a educação como direito inalienável do cidadão. A educação, estabelecida como prioridade no processo de civilização

em contexto global, fez com que a UNESCO passasse a orientar e cooperar como organismo internacional para o alcance da equidade social e econômica dos estados-membros. Nesse processo os países em desenvolvimento, são intrinsecamente ligados pela diretriz global para uma estrutura social, em que exigências são postas ao Estado, para que o sujeito possa de fato exercer seu papel na sociedade.

A constatação do alto índice de analfabetismo, impedindo o sujeito de participar de maneira ativa e com autonomia na vida em sociedade, a alfabetização foi considerada como um instrumento de inserção social. Nessa dimensão, o tema sobre a alfabetização alcançou visibilidade no contexto sociopolítico, resultando do movimento da globalização. Na expansão do mercado internacional dos países desenvolvidos, os países em desenvolvimento tinham que garantir as necessidades básicas para o sujeito, atendendo às exigências do mercado de trabalho.A alfabetização reafirmada como direito humano fundamental e destacada como necessário ao desenvolvimento econômico e social, resultou em várias reflexões para a política educacional global, as quais fundamentaram o Projeto Principal de Educação para América Latina e o Caribe.

O Projeto Principal para América Latina e o Caribe apresentou como um dos objetivos a erradicação do analfabetismo ao final do século XX, por meio das orientações nas políticas públicas para a educação dos países em desenvolvimento. As nações foram mobilizadas a erradicar o analfabetismo, sendo proclamada a década de 1990 como o Ano Internacional da Alfabetização. Essa proclamação resultou em várias reflexões e discussões acerca do tema, em ampla dimensão. Nessa mobilização mundial pela alfabetização, o Brasil assumiu o compromisso na política educacional, em erradicar o analfabetismo a partir da Conferência Mundial para Educação para Todos, na Tailândia, que teve como um dos patrocinadores a UNESCO.

Nesse período, diagnosticada a baixa qualidade da educação brasileira, em uma realidade de extrema desigualdade social. O Brasil tornou-se, no cenário global, um dos países a receber auxílio de cooperação técnica da UNESCO na política educacional. A UNESCO teve como missão mobilizar as ações frente à política educacional dos países com alto índice de analfabetismo, a fim de garantir padrões aceitáveis no campo educacional e atribuir um parâmetro para que os países em condições desiguais alcançassem níveis sociais e econômicos melhores. Com a

globalização econômica e sua influência direta nas políticas para a educação, foram determinadas quais competências e habilidades desenvolver no sujeito para que este possa atuar ativamente na sociedade e contribua de forma direta no campo do trabalho, auxiliando no desenvolvimento econômico com a habilidade básica para o trabalho.

Assim, a partir da Conferência Mundial de 1990, ficou definida a educação básica no Plano de Ação das Necessidades Básicas como prioridade na agenda internacional. Com isso, houve o compromisso dos países em desenvolvimento com a política internacional para a educação. A UNESCO, então, assumiu um papel central na educação para o século XXI e o Brasil, seu compromisso com a política internacional para a alfabetização. A política educacional brasileira é articulada aos objetivos e metas elencadas desde a Conferência de Jomtien.

A partir desse contexto, no segundo capítulo desse estudo, foi feita uma caracterização da política educacional a partir das diretrizes internacionais após a década de 1990, para o alcance da qualidade da educação. Em relação à política educacional Brasileira, a pesquisa permitiu observar que com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a educação foi democratizada como direito de todo cidadão, porém, mesmo sob o efeito legal, tínhamos uma parte da população analfabeta e outra referente ao analfabetismo funcional, entre a população com 15 anos ou mais de idade (IBGE, 2000). Tal situação demonstrou que mesmo a educação sendo juridicamente instituída como obrigatória, não alcançou na década de 1990 a sua incumbência frente ao Projeto Hegemônico global para todos. Uma realidade marcada pela desigualdade social, o sujeito teve dificuldade em integrar-se de maneira efetiva na sociedade, visto que para atuar ativamente era necessário que fosse alfabetizado para que pudesse compreender e fazer uso da informação no contexto social e no mercado de trabalho. Assim a alfabetização se destacou como fundamental para a qualidade social na política educacional.

No estudo sobre a política educacional brasileira, foi possível observar que após o MEC firmar o acordo com a UNESCO,em 1993, para o plano de trabalho na política educacional. Foi iniciada, a difusão do Plano das Necessidades Básicas de Aprendizagem, para a política educacional nacional, para atender também às diretrizes da política internacional. Tal proposição desencadeou várias ações para a garantia das NBA, sendo uma de destaque a instituição de um Comitê Consultivo para as ações da política educacional brasileira composto por várias entidades,

entre elas, a UNESCO. O comitê consultivo estabeleceu compromisso com a política educacional no período de uma década e elencou como meta, a garantia da qualidade da educação básica.

No entanto, com a democratização da educação básica, muitas crianças que estavam fora da escola tiveram acesso, mas com isso foi evidenciado um número elevado de distorção idade/série, necessitando de políticas educacionais para superar os níveis alarmantes de distorção idade/série e elevar a qualidade da educação básica. Uma das ações do Plano Decenal foi assegurar um percentual mínimo da receita para a garantia de qualidade. Essa estratégia, porém não considerou as desigualdades regionais existentes em todo o território nacional e acentuou ainda mais os níveis de desigualdades, entre os municípios e estados brasileiros. Mesmo apesar da Constituição Federal de 1988, ter definido que 25% das receitas dos Estados e Municípios constatou-se que as regiões com maior desigualdade social, tiveram arrecadação inferior às regiões do Brasil economicamente estáveis.

A Constituição Federal de 1988 declarou a educação como direito social e de maneira abrangente na LDB/nº 9394, destacou na política educacional, que Estados e Municípios deveriam garantir o padrão de qualidade, sendo necessário desenvolver o domínio da leitura, da escrita e do cálculo. Essas necessidades básicas foram destacadas na LDB 9394/96 e estabelecidas como metas no PNE 2001-2010 para o prazo de 10 anos, atendendo as diretrizes da Declaração Mundial para todos de 1990. É possível destacar nesse processo de estudo que as diretrizes da política educacional global são apropriadas pela política educacional nacional e realizadas por meio da ação do Estado, sendo efetivadas e ressignificadas no contexto local em que se situa o sistema educacional.

Observou-se com a pesquisa que a dificuldade de elevar os índices da qualidade social da educação deve-se às necessidades socioeconômicas de cada sistema de ensino. Porém, essa qualidade é monitorada evidenciando o Estado com a função de avaliador do sujeito no estágio final da educação básica e não contemplando o processo ensino aprendizagem. Esse monitoramento é observado na estratégia implementada em 2007, por meio de Decreto nº. 6.094, que regulamenta ainda mais o caráter do Estado como avaliador, sem contextualizar as condições sociais, culturais e econômicas do aluno na comunidade em que a unidade de ensino se encontra.

Na política educacional, com o objetivo de minimizar os baixos índices ao final das séries iniciais da educação básica, foi instituído pelo Decreto nº 6.094, de 2007, a alfabetização das crianças até os oito anos e o ingresso da criança para o Ensino Fundamental aos seis anos no 1º ano. Observou-se que a política educacional identificou como estratégia, os primeiros três anos dos anos iniciais da educação básica como prioridade para o alcance da meta no PNE 2001-2010.

No entanto, mesmo com a garantia dos três primeiros anos da educação básica, a tão almejada qualidade e a garantia da alfabetização, segundo os dados do IBGE evidenciaram, que não havia sido atingida a meta em erradicar com o alfabetismo e a evidencia que mesmo com a escolarização básica apresentávamos o analfabetismo funcional, devido às desigualdades sociais e econômicas de cada região.

Dada à demonstração da desigualdade entre as regiões do país e a falta de articulação da política educacional em relação às diferenças expressas nos contextos geográficos do país, foi instituído o Decreto nº. 6.755, de 2009, definindo a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e Municípios.

Diante desse processo, evidencia-se de que a política educacional para educação articulada com contexto global e efetivada no espaço da escola apresenta como agente direto de todo esse processo, o docente como responsável pela efetivação da política educacional nos padrões da política global para a educação. Assim, o findar esse estudo, destaca-se que a meta PNE 2014-2024 como prioridade, a reafirmação da formação inicial e continuada do docente como estratégia de ação, uma vez considerados os dados alarmantes em relação à distorção idade/série.

A erradicação do analfabetismo é reafirmada como meta do PNE 2014-2024, mas infere-se, porém, que a estratégia utilizada é marcada fortemente por meio da formação continuada dos professores. Essa estratégia evidencia a responsabilidade social do docente em elevar os índices do IDEB, os quais não revelam a questão social e os elementos que constituem a comunidade na qual cada unidade de ensino se insere. A alfabetização até, no máximo, os oito anos é referenciada pelo PNE 2014-2024, com menção dada à meta 5, para que a criança seja alfabetizada até no máximo ao 3º ano do ciclo de alfabetização. Essas metas destacaram a formação

continuada docente como eixo principal da política educacional para a alfabetização e legitimaram as diretrizes internacionais para o contexto da política nacional e local. Essa realidade é situada em uma concepção neoliberal que visa à primazia da educação e a qualidade social do ensino, atribuindo significados às necessidades básicas de aprendizagem para inserção social do sujeito, que pode atuar de maneira produtiva no mercado de trabalho.

Após situar o contexto das diretrizes da política educacional para a alfabetização, articulada entre o global, o regional e o nacional, no 3º capítulo, o estudo evidenciou as experiências destacadas pelo INEP, que serviram de exemplo às ações articuladas do PNAIC. Partiu-se da análise das experiências cearenses, que se iniciaram no município de Sobral/CE e resultaram em todo o território estadual do Ceará com o PAIC. O princípio da política educacional destacado no PAIC estabeleceu como compromisso a alfabetização máxima dos alunos até os sete anos e ao final do segundo ano das séries iniciais. A estrutura do PAIC contemplou com um dos eixos a alfabetização e a formação de professores.

A pesquisa permitiu observar que a experiência da política educacional cearense ganhou visibilidade por meio do regime de colaboração entre municípios e o estado do Ceará para a política educacional para a alfabetização. Assim, nesse contexto, o PAIC servia de inspiração ao programa do governo federal, intitulado como PNAIC, para que fossem alcançadas as metas previstas no PNE (2014-2024). Os programas PNAIC e o PAIC trazem em seu bojo semelhanças, como a definição de idade para a criança estar alfabetizada. Embora o PNAIC contemple um ano a mais de diferença, estabelece que a criança esteja alfabetizada aos oito anos e ao final do 3º ano, enquanto que no PAIC a idade máxima encontra-se aos sete anos e ao final do 2º ano das séries iniciais da educação básica. Portanto, nesse contexto, a semelhança estratégica está na formação do professor alfabetizador.

Nesse estudo, foi possível observar que as experiências cearenses não são mencionadas nos documentos oficiais do MEC relacionados ao PNAIC. Assim, infere-se que a única menção dada à composição da estrutura do PNAIC é a formação continuada do docente com base no programa Pró-letramento. A diferença do programa pró-letramento está no fato de que este era ofertado aos docentes das séries iniciais do ensino fundamental, com o objetivo de melhorar a qualidade da aprendizagem.

Dessa maneira, o PNAIC segue diretrizes da política global para a alfabetização quando infere que o sujeito alfabetizado é aquele capaz de ler e interagir por meio da linguagem escrita, em diferentes usos e funções, na comunicação e expressão. Outro aspecto a ser considerado no PNAIC é a estrutura que destaca a importância da mobilização dos saberes pelos docentes, para ela que se efetive na ação pedagógica em sala de aula.

A formação continuada do alfabetizador apresenta como aspecto central da ação pedagógica o planejamento articulado à avaliação diagnóstica e processual, a qual tem como objetivo diagnosticar as habilidades e competências individuais para que seja possível definir um planejamento que garanta a qualidade de aprendizagem de modo efetivo. Essas ações representam a articulação da diretriz da UNESCO que destaca o processo de monitoramento e avaliação do processo de ensino e aprendizagem de todos os alunos.

A referência à diretriz da UNESCO tem como destaque o docente, para que este seja um profissional reflexivo, responsável e que se assuma como protagonista no processo educacional, tendo como atribuição uma prática reflexiva, com mobilização de saberes, identidade profissional, socialização e principalmente a responsabilidade de colaborar para o processo de alfabetizar todas as crianças e minimizar o quadro de distorção idade/série.

No quarto capítulo, o estudo demonstra a análise qualitativa dos questionários respondidos pelos docentes alfabetizadores nos Municípios de São José dos Pinhais-PR. Nesta direção na análise dos dados coletados no instrumento de pesquisa com os docentes alfabetizadores, a apropriação das diretrizes da política educacional para a alfabetização, a partir da formação continuada do PNAIC. No período de formação continuada do PNAIC, experiências foram partilhadas, ressignificadas e mobilizadas nas memórias de cada docente, constituindo a identidade do docente alfabetizador.

Do estudo evidenciou, que dos noventa e seis alfabetizadores participantes, setenta e seis (76) possuem mais de cinco anos de experiência no ciclo de alfabetização. Junto a isso, o docente carrega consigo suas memórias, experiências, acertos, erros, certezas e incertezas, que durante a ação pedagógica seu trabalho é construído e reconstruído no momento em possa ser mobilizado os saberes. O docente alfabetizador não é um técnico que executa uma metodologia para um grupo de estudantes, mas sim um profissional que atua como mediador do processo

ensino aprendizagem, para o alcance da alfabetização e a qualidade social da educação.

A experiência que envolve a ação docente do professor alfabetizador, inclui experiências da prática pedagógica, trocas de experiências com outros docentes, conhecimento adquirido com o processo de ensino aprendizagem com o aluno, cultura da sua identidade como profissional e a cultura da comunidade escolar e ao redor da mesma. Assim, essa ação pedagógica é dinâmica e necessita uma tomada de decisão e que a experiência adquirida no ciclo de alfabetização facilita esse processo. Entretanto, cabe ressaltar que tal experiência docente só reverterá em um melhor desempenho na docência como alfabetizador, se ultrapassar o espaço da sala de aula ou mesmo da unidade escolar em que atua.

Tudo isso, significa que só a experiência docente, não garante a efetividade na ação pedagógica para o processo de ensino aprendizagem. Ou seja, a experiência deve estar acompanhada de momentos e espaços que oportunizem aos docentes ampliarem seus conhecimentos, reelaborando sua prática a partir da teoria e refletindo sobre a mesma. Esse trabalho de formação do docente inclui mobilizar saberes, contextualizar e conhecer as diretrizes da política educacional para a alfabetização, para que reconheça seu papel como agente de transformação social.

Nessa direção a pesquisa constatou que, 68% dos docentes alfabetizadores se apropriaram do conceito, em garantir a alfabetização e letramento à todas as crianças até os oito anos de idade, que orienta a política educacional e é expressa no programa de formação PNAIC.Junto a isso, esse percentual que apropriou do objetivo expresso na política educacional, reconheceu a alfabetização como direito à aprendizagem, exposta juridicamente desde a Constituição de 1988.

A compreensão do docente sobre a alfabetização até no máximo aos oito anos, envolve a percepção e o reconhecimento das necessidades básicas para a aprendizagem de cada estudante. Sendo estas, físicas, cognitivas, emocionais e sociais, que o docente ao se apropriar desse objetivo reconhece a diretriz que orienta sua ação pedagógica no processo de aprendizagem, que está implicitamente ligada na política educacional para a alfabetização. Essa ação pedagógica implícita, envolve o protagonismo docente para a efetivação da meta da política educacional para a alfabetização. Colocando assim o docente como responsável direto na gestão do processo pedagógico no PNAIC.

Em relação ao rol de atribuições que o docente deve participar no âmbito do espaço escolar e ação desempenhada para a efetiva gestão do trabalho pedagógico, é possível inferir que essas atribuições foram definidas a partir dos critérios que regem a política educacional para que assegurem a qualidade na educação. Dentro disso, o docente ao participar, elaborar, executar ações e projetos pedagógicos que viabilizem o processo de aprendizagem e garanta a alfabetização e a qualidade na educação. Porém, na análise dos dados coletados foi possível observar que os docentes com menos de cinco (5) anos de experiência e aqueles com experiência entre cinco (5) a 10(dez) anos, se apropriaram da diretriz que o docente é o responsável pelo trabalho pedagógico em sala. Pelo exposto, o docente alfabetizador assume a responsabilidade como mediador do processo ensino aprendizagem. Nessa condição, foi possível observar que o docente atribui a sua responsabilidade na gestão do trabalho pedagógico, desconsiderando muitas vezes os outros profissionais que atuam na comunidade escolar, como responsáveis em colaborar para efetividade da ação na política educacional.

Para a gestão do trabalho pedagógico a partir da formação expressa no PNAIC, os docentes destacaram o planejamento ou estratégias de ensino como elemento fundamental para a garantia do direito à aprendizagem. Desse estudo evidenciou que a percepção do docente ao elencar a prioridade na gestão do trabalho pedagógico, destaca os ligados à: afetividade, interdisciplinaridade, atividade diagnósticas, recursos materiais, organização do trabalho pedagógico e a ludicidade, como elementos são elementos fundamentais para o planejamento pedagógico.

A política educacional para a alfabetização na idade certa, o PNAIC oportunizou no processo de formação continuada do docente, momentos e espaços de reflexão sobre a ação pedagógica docente e o papel do docente enquanto agente de responsabilidade social para a garantia dos direitos de aprendizagem. Para isso, considerar que a prática da reflexibilidade do docente alfabetizador é elencada como uma das habilidades prioritárias do processo pedagógico. Significa que a reflexão docente deve estar pautada sobre a ação e que elementos teóricos e conceituais são necessários, para a tomada de decisão na gestão do trabalho pedagógico, para a garantia da alfabetização. Essa articulação atribui ao docente, à responsabilidade social para efetivação da política educacional.

A responsabilidade social do docente é orientada a partir da reflexão e reelaboração da prática pedagógica para atender os estudantes em suas especificidades. Entretanto, a pesquisa demonstrou que 37% dos docentes alfabetizadores, se apropriaram da diretriz em que destaca a prática de reflexibilidade como aspecto fundamental no processo pedagógico da alfabetização.

Este estudo possibilitou pensar a necessidade de outras pesquisar a serem realizadas no âmbito da formação continuada para os professores alfabetizadores, destacando quais elementos estão interferindo no processo de formação docente para que o mesmo se aproprie e de fato assuma o seu papel de agente de transformação social na política educacional para a alfabetização.

Por fim, enfatiza-se que a política educacional para a alfabetização de todas as crianças em idade certa, seja de responsabilidade social, não só do docente em sala de aula, mas de todos os envolvidos no processo educacional, para que de fato se alcance a qualidade e se garanta a aprendizagem.

6 REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Angela da S. Avaliação do plano nacional de educação 2001-2009: Questões para reflexão. **Educ. Soc., Campinas**, v. 31, n. 112, p. 707-727, jul.-set. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/04>. Acesso em: 12 dez. 2015.

ALBUQUERQUE, Roberto Cavalcanti de. O Plano Decenal de Educação para Todos e a estratégia nacional de desenvolvimento. **Revista Em Aberto**, Brasília, ano 13, n.59, jul./set. 1993. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1906/1877>. Acesso em: 28 abr. 2016.

ALMEIDA, Maria Elisa Vieira da Cunha Cardoso de. **As vozes que emergem do Pacto Federativo**: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) em Foco e suas implicações na cidade do Rio de Janeiro. 2016. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação).Programa de Pós- Graduação.Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2016.

AZEVEDO, Janete Maria Lins. **A educação como política pública.** 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

_____. Notas sobre a análise da gestão da educação e da qualidade do ensino no contexto das políticas educativas. **RBPAE** – v.27, n.3, p. 361-588, set./dez. 2011. Disponível em: <www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/26412/15404>. Acesso em: 14 mai. 2016.

_____. Reflexões sobre políticas públicas e o PNE. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 4, n. 6, p. 27-35, jan. /jun. 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2015.

BELLO, José Luís de Paiva. Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL. História da Educação no Brasil. Período do Regime Militar**. Pedagogia em Foco.** Vitória, 1993.

BOBBIO, Norberto. **Estado, governo e sociedade**: para uma teoria geral da política. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

BONETI, Lindomar Wessler. **Políticas públicas por dentro**. Ed. Unijuí,2011,3ª edição.

BRASIL. Decreto–Lei n. º 9.290, de 24 de maio de 1946. Aprova a Convenção que cria uma Organização Educativa, Científica e Cultural das Nações Unidas e o Acordo Provisório que institui uma Comissão Preparatória Educativa, Científica e Cultural, concluídos em Londres, a 16 de novembro de 1945, por ocasião da Conferência encarregada de criar uma Organização Educativa, Científica e Cultural

das Nações Unidas. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 31 de maio de 1946. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del9290.htm>. Acesso em: 15 dez. 2015.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 de dezembro de 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm#art116 Acesso em: 08 set. 2016.

_____. Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967. Provê sobre a alfabetização Funcional e a educação continuada a adolescentes e adultos. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 15/12/1967. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L5379.htm Acesso em: 08 jul. 2015.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 12/08/1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L5692.htm Acesso em: 10 jul. 2015.

_____. Decreto n. 87.522, de 25 de agosto de 1982. Promulga o Acordo de Cooperação Técnica em Matéria Educacional, Cientifica e Técnica, concluído entre o Governo da República Federativa do Brasil e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, em Paris, a 29 de janeiro de 1981. **Diário Oficial da União.** Brasília, DF, 23/08/1982.Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=104068&norma=127379>. Acesso em: 24 maio 2016.

_____. **Relatório da Gestão Financeira do Exercício de 2001.** MEC, 2002. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/sef2001.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2015.

_____. **Plano Decenal de educação para todos:** 1993-2003. Brasília (DF) MEC 1993. Disponível em: <http://dominiopublico.mec.gov.br/download/texto/me002599.pdf>.Acesso em: 08 jul. 2016.

_____. Delegação permanente junto à UNESCO. Ministério das Relações exteriores. **Histórico da UNESCO**. 2012. <http://brasunesco.itamaraty.gov.br/pt-br/setores_da_unesco.xml>. Acesso em: 17 mar. 2016.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União.** Brasília, DF, 05/10/1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 20 jul. 2015.

_____. Lei 9.424 de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art.60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais

Transitórias, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24/12/1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9424.htm>. Acesso em: 08 jul. 2015.

_____. Lei n. 10.172, de 9/1/2001. Estabelece o Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 09/01/2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_lei10172.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2015.

_____. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. **Manual de Orientação**. MEC, maio, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Fundebef/manual2%5B1%5D.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2016.

_____. Portaria nº 931, de 21 de março de 2005**. Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22/03/2005. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/downloads/Port931_21MAR05.pdf>. Acesso em 20 jul. 2015.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Vencendo o desafio da aprendizagem nas séries iniciais**: a experiência de Sobral/CE. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005. Disponível em: http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/432 Acesso em: 09 jul. 2015

_____. **Prêmio inovação em gestão educacional 2006**: experiências selecionadas. Brasília: INEP, 2007. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/518>. Acesso em: 20 fev. 2016.

_____. Lei nº 11.274 de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF,06/02/2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em: 10 fev. 2016.

_____. Decreto n. º 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estado, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica**. Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 20 dez. 2015.

_____. Lei 11.494 de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos

das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF., 21 de junho de 2007. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/leis/item/3339-lei-n%C2%BA-11494-de-20-de-junho-de-2007>. Acesso em: 10 jul. 2015.

_____. Resolução nº4, de 13 de julho de 2010. Define diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica. **Diário Oficial da União,** Brasília, 14 de julho de 2010. Seção 1. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2016.

_____. Resolução nº 07, de 14 de dezembro de 2010. Fixa as diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos. **Diário Oficial da União,** Brasília, 15 de dezembro de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso: 12 fev. 2016.

_____. Resolução nº24, de 16 de agosto de 2010. Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes dos programas de formação inicial e continuada de professores e demais profissionais de educação, implementados pela Secretaria de Educação Básica do MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (SEB/MEC) e pagas pelo FNDE. **Diário Oficial da União**, Brasília,17 de agosto de 2010a. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000024&seq_ato=000&vlr_ano=2010&sgl_orgao=CD/FNDE/MEC Acesso em: 09 set. 2016.

_____ . Conferência Nacional de Educação (CONAE). 2010. Brasília, DF. **Construindo o Sistema Nacional articulado de Educação:** o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias; Documento Final. Brasília, DF: MEC, 2010. 164p. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documetos/documento_final_sl.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2016.

_____. Congresso Nacional. Emenda Constitucional nº. 59, de 11 de novembro de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 de novembro de 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acesso em: 12 mai. 2016.

_____. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.Institui a Política Nacional de Formação de profissionais do magistério da educação básica, disciplina a atuação da coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior – CAPES no fomento inicial e continuado, e das outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 de janeiro de 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm Acesso em:16 dez. 2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº4 de 2008: Orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 de junho de 2008. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb004_08.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2016.

_____. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. UNIC. Rio de Janeiro. agosto de 2009. Disponível em: <http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2016.

_____. Fórum Nacional de Educação**. O planejamento educacional no Brasil**. MEC. Junho de 2011. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/pdf/planejamento_educacional_brasil.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2015.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. MEC, Edição 2011. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/edicao-2011>. Acesso em: 24 mai. 2016.

_____. **Tendências demográficas no período de 1950/2000.** Brasília, 2000. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/tendencias_demograficas/comentarios.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2015.

_____. **Pesquisa por amostra em domicílio.** PNAD - 2011. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/000000101357092120125722205306 59.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Pacto pela Alfabetização na Idade Certa**: Brasil do Futuro com o começo que ele merece. Brasília, DF, 2012a. Disponível em: <Http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf> Acesso em: 16 ago. 2016.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 867/2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 de jul. 2012b. Disponível em: <www.ilape.edu.br/.../375-portaria-867-2012-institui-o-pacto-nacional-pela-alfabetizac>. Acesso em: 17 ago. 2016.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº1458/2012. Define categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, na forma do art. 2o, inciso I, da Portaria MEC no 867, de 4 de julho de 2012.**Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 18 de dez. 2012c. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port_1458_141212.pdf. Acesso em: 12 ago.2016.

_____. Portaria nº 153, de 22 de março de 2016. Altera a Portaria MEC nº 867, de 4 de julho de 2012, que institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e amplia as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União.** Brasília. DF. 23 de março de 2016. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/portarias/Portaria_153.pdf Acesso em: 10 de janeiro de 2017.

_____. Portaria nº 154, de 22 de março de 2016. Altera a Portaria MEC nº 90, de 6

de fevereiro de 2013, que define o valor máximo das bolsas para os profissionais da educação participantes da formação continuada de professores alfabetizadores no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.**Diário Oficial da União.** Brasília. DF. 23 de março de 2016. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/portarias/Portaria_153.pdf Acesso em: 10 de janeiro de 2017.

_____. Ministério da Educação**. Elementos conceituais e metodológicos para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEB, 2012d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12827-texto-referencia-consulta-publica-2013-cne-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 18 ago. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** Currículo na Alfabetização: concepções e princípios. Brasília: MEC/SEB, 2012e. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_1_Unidade_1_MIOLO.pdf> Acesso em: 16 set. 2016.

_____. Ministério da Educação**. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** Formação de professores no Pacto pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília: MEC/SEB, 2012f. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Formacao_de_professores_MIOLO.pdf> Acesso em: 12 set. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pró-Letramento**: Programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental: Guia Geral. Brasília, DF, 2012g.

_____. Ministério da Educação**. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** Formação do professor Alfabetizador. Caderno de Apresentação. Brasília: MEC/SEB, 2012h. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Apresentacao%20MIOLO.pdf Acesso em: 12 set. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** organização do trabalho docente para a promoção da aprendizagem. Ano 1 Caderno 8. Brasília: MEC/SEB, 2012i. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Apresentacao%20MIOLO.pdf Acesso em: 12 set. 2016.

_____. Ministério da Educação**. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** Currículo no Ciclo de Alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino aprendizagem. Ano 2 Unidade 1. Brasília: MEC/SEB, 2012j. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_2_Unidade_1_MIOLO.pdf Acesso em: 12 set. 2016.

_____. Ministério da Educação**. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** Planejamento escolar: alfabetização e ensino da Língua Portuguesa**.** Ano 1 Unidade 2. Brasília: MEC/SEB, 2012k. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_1_Unidade_2_MIOLO.pdf Acesso em: 22 fev. 2017.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº. 90, de 06 de fevereiro de 2013. Define o valor máximo das bolsas para os profissionais da educação participantes da formação continuada de professores alfabetizadores no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Diário Oficial da União.** Brasília. DF. 07 de fevereiro de 2013. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/portaria90_6_fevereiro_2013.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2016.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 de junho de 2014. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 12 dez. 2015.

_____. Ministério da Educação. Consulta Pública. **Relatório Educação para Todos no Brasil 2000-2015.** Versão Preliminar, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15774-ept-relatorio-06062014&Itemid=30192>.
Acesso em: 12 mai. 2016.

_____. Ministério da Educação. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. **Caderno de Apresentação**. Brasília. 2015a. DF. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Cadernos_2015/cadernos_novembro/pnaic_cad_apresentacao.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2016.

CEARÁ. Lei nº 14.026 de 17 de dezembro de 2007. Cria o Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC, de cooperação técnica e incentiva para melhoria dos indicadores de aprendizagem nos municípios cearenses e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**, Ceará- Fortaleza. 19 de dezembro de 2007. Disponível em: http://www.paic.seduc.ce.gov.br/images/leis/lei_14026_2007.pdf
> Acesso em: 18 nov. 2015.

_____. Lei n°14.371 de 19 de junho de 2009. **Cria o prêmio escola nota dez**. Disponível em: <http://www.paic.seduc.ce.gov.br/index.php/o-paic/premio-escola-nota-10> Acesso em: 09 jul. 2015.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Regime de colaboração para a garantia do direito à aprendizagem:** o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) no Ceará. Fortaleza: SEDUC. 2012. Disponível em: <http://www.paic.seduc.ce.gov.br/index.php/home/247> Acesso em: 09 jul. 2015.

COLELLO, Silvia M. Gasparian. **A escola que (não) ensina a escrever**.2ª ed. São Paulo: Summus,2012.

CUNHA, Célio da; LIMEIRA, Luciana Cordeiro. A consolidação do regime de cooperação e a criação de um sistema nacional de educação: da atualidade do manifesto dos pioneiros de 1932 ao novo plano nacional de educação. **RBPAE** - v. 31, n. 2, p. 419 - 435 mai. /ago. 2015. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/61737>. Acesso em: 11 jul. 2016.

CUNHA, Célio da. **Plano Decenal:** fundamentos, trajetórias e alcance social. Em Aberto, Brasília, ano 13, n.59, jul. /set.1993. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1902/1873>. Acesso em: 15 mai. 2016.

CHARTIER, Roger. **A história cultural:** entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 2002.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Porto Editora, 1999.

DELORS, Jacques. **Educação:** um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez; UNESCO, 2001.

DI PIERRO, Maria Clara. A educação de jovens e adultos no plano nacional de educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul./set. 2010.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, vol. 28, nº 100 – Especial p.921-946, out.2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1428100.pdf>.Acesso em: 04 abr. 2016.

_____. Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios? **Educ. Soc**., Campinas, vol. 29, n. 104 – Especial, p. 891-917, out. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n104/a1229104>. Acesso em: 12 ago. 2016.

_____. OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad. Cedes,** Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a04>. Acesso em: 19 fev. 2016.

_____. Sistema Nacional de educação, federalismo e os obstáculos ao direito à_ educação básica**. Educ. Soc**.[online]. v. 34, n. 124, p. 761-785, jul-set. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302013000300007&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 12 set. 2016.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educ. Soc**., Campinas, v. 36, nº. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00299.pdf>. Acesso em: 19 mai. 2016.

DRAIBE, Sônia Míriam. As políticas de combate à pobreza na América Latina. **São Paulo em Perspectiva**. 18-24. Abril/junho de 1990. Disponível em: <http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v04n02/v04n02_03.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2016.

EVANGELISTA, Ely Guimarães dos Santos. **A UNESCO e o Mundo da Cultura**. 1999. 222f. Tese de Doutorado – Universidade de Campinas – publicação UNESCO.

FAURE, Edgar. Aprender a ser. São Paulo: Livraria Bertrand/Difusão Européia do Livro, 1972.

FRANÇA, Magna. Plano Nacional de Educação e o regime de colaboração: os indicadores educacionais e financeiros. **RBPAE** – v.30, nº.2, p.417-433, mai/ago. 2014. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/viewFile/53684/33098>. Acesso em: 18 jun. 2016.

GATTI, Bernadete. **Formação Continuada de Professores:** A questão psicossocial. Cadernos de Pesquisa, n. 119, 2003. p. 191-204. Disponível em: <http://www.scielo.com.br/pdf/cp/n119/n119a10.pdf>. Acesso em: 12 set. 2016.

_____. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v.13, nº 37, jan. /abr.2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2016.

GATTI, Bernadete; BARRETO, Elba Siqueira de Sá e ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil:** um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GÓMEZ, Antonio Castilho. História de la cultura escrita: ideas para el debate. **Revista Brasileira de História da Educação**. Nº 5, jan. /jun. 2003. Disponível em: <http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/239/246>. Acesso em: 16 jun. 2015.

GUARESCHI, Neusa Maria de Fátima; LARA, Lutiane de; ADEGAS, Marcos Azambuja. Políticas públicas entre o sujeito de direitos e o homo oeconomicus. **PSICO.** v.41, nº3, p. 332-339, jul/set.2010. Disponível em: < http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index. php/revistapsico/article/view/8163/5854> Acesso em: 12 jul. 2016.

GUERREIRO, Carmen. Ceará, o berço do pacto. **Revista Educação**, São Paulo, n. 193, 2013. Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/193/artigo288360-1.asp>. Acesso em: 13 jul. 2015.

IBGE-Instituto Brasileiro de Geografia e estatística. **Taxa de analfabetismo das pessoas de 10 anos ou mais de idade, segundo as grandes regiões -**

2000/2010. Brasília, 2010.Disponível em:< http://7a12.ibge.gov.br/vamos-conhecer-o-brasil/nosso-povo/educacao.html>. Acesso em: 12 ago. 2016
_____. **Cidades.** Brasília, 2016. Disponível em:
< Http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=412550> Acesso em: 12 set. 2016.

_____. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad):** séries históricas e estatísticas até 2009. Disponível em:
<http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/lista_tema.aspx?op=2&no=7>. Acesso em: 15 abr. 2016.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** Forma-se para a mudança e a incerteza. 9ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 2ª. ed. Campinas: editora da UNICAMP, 1996.

MAIA, Maurício Holanda. **Aprendendo a marchar:** os desafios da gestão municipal do ensino fundamental e da superação do analfabetismo escolar. Fortaleza- Ceará. 2006. 187f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/3652>. Acesso em: 15 jul. 2015.

MARTINS, Clélia. **O que é política educacional**. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MEDEIROS. Ana Cristina Cavalcante. **GPR no CEARÁ:** Práticas de gestão em busca de resultados. 2010. Disponível em:
<http://www.repositorio.seap.pr.gov.br/arquivos/File/Material_%20CONSAD/paineis_III_congresso_consad/painel_14/gpr_no_ceara_pratica_de_gestao_em_busaca_de_resultados.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2015.

MEDEIROS, Ana Cristina Cavalcante; ROSA, Lisboa Teles da; NOGUEIRA, Cláudio André Gondim. **Gestão pública por resultados**: a experiência do estado do Ceará comparada ao modelo canadense. IPECE. Fortaleza- Ceará. 2009. Disponível em:
<http://www.ipece.ce.gov.br/publicacoes/textos_discussao/TD36.pdf>. Acesso

MELO, Silmara Cassia Barbosa. **Interrogações sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e a formação inicial do pedagogo na Paraíba:** "compromisso", "adesão" e "pacto" na produção do professor alfabetizador. 2015. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pós-Graduação. Universidade Federal da Paraíba/João Pessoa (UFPB),2014.

MELO, Claudiana Maria Nogueira de Melo. **Estudo comparativo entre programas de formação de professores alfabetizadores**: análise dos aspectos políticos e pedagógicos. 2015. 165 f. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação. Universidade Federal do Ceará (UFC), 2015.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski. As políticas educacionais e a formação continuada do professor. **Revista HISTEDBR on-line**. Campinas, n.31, p.127-141, set.2008. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/31/art10_31.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2015.

MORGADO, José Carlos. Currículo e formação contínua de professores em Portugal: dissonâncias entre discursos e práticas. In: OLIVEIRA, Maria Rita N. S. (Org.). **Professor:** formação, saberes e problemas. Porto Editora, Portugal, 2014.

IMBERNÓN.Francisco. A formação dos professores e o desenvolvimento do currículo. In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Penso Editora, Porto Alegre-RS, 2014.

NÓVOA, Antônio. Os professores na virada do milênio: do excesso de discurso à pobreza das práticas. **Cuadernos de Pedagogia**. Nº. 286, p.1-15, 1999.

_____. O passado e presente dos professores. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Profissão professor**. Porto Editora, Portugal. 1999.

_____. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, João Ferreira de; FONSECA, Marília; TOSCHI, Mirza Seabra. O programa FUNDESCOLA: Concepções, objetivos, componentes e abrangência – A perspectiva de melhoria da gestão do sistema e das escolas públicas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 90, p. 127-147, Jan./Abr. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n90/a06v2690.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2015.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Marisa. R. T. (org.). **Política e trabalho na escola:** administração dos sistemas públicos de educação básica. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

OLIVEIRA, Adão Francisco de. Políticas públicas educacionais: Conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: **Fronteiras da educação**: desigualdades, tecnologias e políticas.Org. OLIVEIRA, Adão Francisco; PIZZIO, Alex; FRANÇA, George. Editora PUC Goiás, 2010, p.93-99. Disponível em: http://www.aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php?file=%2F169363%2Fmod_resource%2Fcontent%2F2%2FOLIVEIRA-Pol%C3%83-ticas%20p%C3%83%C2%BAblicas%20educacionais....pdf
Acesso em: 10 de março de 2016.

PAIVA, Vanilda Pereira**. Educação popular e educação de adultos.** 5ª edição – São Paulo -Edições Loyola – Ibrades – 1987

PAIVA, Edil Vasconcellos de; ARAÚJO, Flávia Monteiro de Barros. A política de formação de professores da UNESCO no Projeto Principal de Educação para América Latina e Caribe. **Educação.** Porto Alegre, v. 31, nº 3, p. 217-222, set./dez., 2008. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/521/3393>.

Acesso em: 28 ago. 2015.

PINHO, José Antonio Gomes; SACRAMENTO, Ana Rita Silva. Accountability: já podemos traduzi-la para o português? **RAP**. Rio de Janeiro. nov./dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rap/v43n6/06.pdf>.
Acesso em: 18 jul. 2016

RABELO, Clotenir Damasceno; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Do papel atribuído ao papel exercido: a política de formação continuada de alfabetizadores em municípios cearenses. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, v.11, n.1, p.243-269, jan./abr. 2016. Disponível em: http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/issue/view/472 Acesso em: 12 jul. 2016.

RIBEIRO, Vera Masagão; VÓVIO, Cláudia Lemos; MOURA, Mayra Patrícia. Letramento no Brasil: alguns resultados do indicador nacional de alfabetismo funcional. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 49-70, dez. 2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 17 mar. 2016.

ROSA, Zuleide Ramos Ferreira da. **O PNAIC como peça da política de formação continuada de professores:** entre fins declarados e expectativas locais. 2016. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação. Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOSC). Joaçaba, 2016

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio. (Org.). **Profissão professor.** Porto-Editora, Portugal. 1999.

_____. **A educação obrigatória:** seu sentido educativo e social. Ed. Artmed. Trad. Jussara Rodrigues. Porto Alegre, 2001.

_____. **A educação que ainda é possível:** ensaios sobre uma cultura para a educação. Ed. Artmed. Trad. Valério Campos. Porto Alegre, 2007.

SALOMÃO, Rommy. **A formação continuada de professores alfabetizadores**: do Pró-Letramento ao PNAIC. 2014. 117 f. (Dissertação). Programa de Pós-Graduação em Educação. UNEPG. Ponta Grossa. 2014.

SÃO JOSÉ DOS PINHAIS – PARANÁ. **Educação**. Disponível em: Educação SJP-PR. http://www.sjp.pr.gov.br/educacao/ Acesso em: 12 out.2016.

SANDER, Benno. Educação na América Latina: Identidade e globalização. **Educação,** Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 157-165, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://www.unisul.br/catedra/docs/b00fe065f942487097284270bd515e8a.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2016.

_____. **Gestão da educação na América Latina:** construção e reconstrução do conhecimento. Ed. Autores Associados. Campinas, SP. 1995.

SANTOS, Natalia Francisca Cárdia dos. **Entre o proposto e o almejado:** da proposta do Pacto pela Alfabetização na Idade Certa às expectativas almejadas por docentes participantes. 2015. 123 f. (Dissertação). Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais. UNINOVE. São Paulo. 2015.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 23ª ed., 2007.

SEMEGHINI, Ulysses Cidade. **FUNDEF:** uma revolução silenciosa. Brasília: MEC, 2001.

SOARES, Magda Becker. **Por uma alfabetização até aos oito anos de idade:** De olho nas metas 2010. Meta 2. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br//arquivos/biblioteca/artigo_alfabetizacao.pdf>. Acesso em: 22.jun.2016.

_____. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

SOUSA, Sandra Novais. **O cenário educativo em Mato Grosso do Sul**: as cores e o tom da alfabetização com os programas “ALFA e BETO” e PNAIC. 2014. 207 f. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Campo Grande – MS, 2014.

SOUZA, Tatiana Palamini. **O trabalho docente e os programas de formação continuada para professores alfabetizadores**. 2015. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), Piracicaba-SP, 2015.

SOUZA, Ingobert Vargas de. **Políticas públicas para o livro e a literatura no Brasil:** acervos para os anos iniciais do Ensino Fundamental.2015. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis – SC, 2015.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007,4ª edição.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. Perspectiva, Florianópolis, v. 29, n. 1, 127-160, jan./jun. 2011.
Disponível em: < http://gepeto.ced.ufsc.br/files/2015/03/avaliacao1.pdf> Acesso em: 25 de agosto de 2016.

SOBRAL. Prefeitura Municipal. Lei n. 491, de 06 de janeiro de 2004. Estabelece critérios para a escolha de candidato ao provimento de cargo em Comissão de Diretor de Escolas da Rede Municipal, e dá outras providências. **Impresso Oficial do Município**, Sobral, ano VI, n. 121, p. 1-8, 30 jan. 2004. Disponível em: <http://www.sobral.ce.gov.br/iom/121.pdf>. Acesso em: 19 out. 2016

_____. Prefeitura Municipal. Lei n. 294, de 02 de fevereiro de 2001. Institui na rede de ensino do município de Sobral, o ensino fundamental com duração de 09(nove)

anos, e dá outras providências. **Impresso Oficial do Município**, Sobral, 26 mar. 2001. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/topicos/26537764/artigo-2-da-lei-n-294-de-02-de-fevereiro-de-2001-do-municipio-de-sobral>. Acesso em: 19 out. 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ª. Editora Vozes, Petrópolis-RJ.2014.

TEDESCO, Sirlei. **Formação continuada de professores:** experiências integradoras de políticas educacionais-PNAIC e PROUCA- para alfabetização no ensino fundamental de uma escola pública. 2015. 93 f. Dissertação (mestrado em Educação).Programa de Pós-Graduação.Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC), Rio Grande do Sul, 2015.

TORRES, Rosa Maria. **Que (e como) é necessário aprender?** Campinas: Papirus, 1994. Riachuelo: Goiás, 2014.

UNESCO. **A UNESCO e a educação na América Latina 1987-1997**. Santiago-Chile. 1998. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001128/112847porb.pdf>. Acesso em: 18.dez.2015.

_____. **1990:** Año internacional de la alfabetización (A.I.A.) / ED/ILY/88.10. Documento de Información, out. 1988, p. 1. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/000000101357092120125722205306 59.pdf>. Acesso em: 10.fev.2016.

_____. **Plano nacional de educação.** Brasília. Senado Federal, UNESCO,2001. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001324/132452porb.pdf>. Acesso em: 08.mai.2016.

_____. Educação para todos: o compromisso de Dakar. Ação educativa, 2001.**University Service**. New Delhi – India - 6-8 September 1991. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 1991. Disponível em: <Http://www.acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/bitstream/handle/7891/3391/FPF_PTPF_01_0414.pdf.>. Acesso em 15 ago. 2015.

_____. **O desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina.** Brasília, março/2007. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001501/150121por.pdf. Acesso em: 15 ago. 2015.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**.** Jomtien, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2015.

_____. **Alfabetização como liberdade**. Brasília: UNESCO, 2003. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001303/130300POR.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2015.

_____. **A UNESCO no Brasil**: consolidando compromissos. Brasília. 2004.

_____. **O desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina**. Brasília/DF: UNESCO, 2007. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001501/150121por.pdf. Acesso em: 15 ago. 2015.

_____. **Alfabetização de Jovens e adultos no Brasil:** lições da prática. Brasília, 2008. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001626/162640por.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2015.

_____. **Educação 2030**: Declaração de Incheon e Marco de Ação da Educação.Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Brasília, 2015. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002432/243278POR.pdf. Acesso em: 04 jun. 2017.

VALENTE, I.; ROMANO, R. PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 96-107, set. 2002. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12926.pdf>. Acesso em: 20 de maio. 2017.

VENTURA, Ana Lúcia Sanches de Lima. **PNAIC Polo São Paulo**: desafios da implementação de uma Política Pública de Educação. 2016. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Cidade de São Paulo (UCSP), São Paulo, 2016.

VIÉDES, Silvia Cristiane Alfonso; BRITO Vilma Miranda. A política educacional de alfabetização da criança consubstanciada pelos programas, projetos e pactos: o novo ou tudo de novo? **Revista HISTEDBR on-line**. Campinas, nº 63, p.147-171, jun. 2015. Disponível em: <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8641176/8683>. Acesso em: 18 fev. 2016.

VIEDES, Silvia Cristiane Alfonso. **Políticas públicas em alfabetização**: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em Anastácio – MS. 2015. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação.Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Campo Grande- Mato Grosso do Sul, 2015.

VIEIRA, Karl Arthur Bolliger. **Organização das Nações Unidas** – ONU. 2009.

VIEIRA, Sofia Lerche. Política (s) e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples. **RBPAE**. v.23, p.53-59, jan/abr.2007. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19013/11044>. Acesso em: 10 abr. 2016.

VIEIRA, Sofia Lerche; VIDAL, Eloisa Maia. Construindo uma história de colaboração na educação: a experiência do Ceará. **Educ. Soc.**, Campinas., v. 34, nº125, out.

/dez.2013. p. 1075-1093. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v34n125/04.pdf>. Acesso em: 20 set. 2016.

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski. Ideários, concepções e práticas na formação de professores da rede Municipal de Curitiba. **Revista HISTEDBR on-line**. Campinas, n.43, p.78-91, set.2011. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/histedbr/article/view/3228/2860 Acesso em: 06 de julho de 2015.

_____. A história cultural e as fontes de pesquisa. **Revista HISTEDBR on-line.** Campinas, n. 61, p.367-378, mar. 2015. Disponível em: http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/issue/view/696/showToc Acesso em: 13 ago. 2015.

XAVIER, Ana Isabel. ONU: A organização das Nações Unidas. IN: XAVIER, Ana Isabel; RODRIGUES, Ana Luísa; OLIVEIRA, Felipe; OLIVEIRA, Gonçalo; COELHO, Inês; COUTINHO, Inês; MATOS, Sara. **Humana Global**: associação para a promoção dos direitos humanos, da cultura e do desenvolvimento. Publicações Humanas. 2007

WERTHEIN, Jorge. **Crenças e esperanças**: avanços e desafios da UNESCO no Brasil. Brasília: UNESCO Brasil, 2003.

_____. CUNHA, Célio da. **Fundamentos da nova educação**. Cadernos UNESCO, Série educação 5. Brasília: UNESCO, 2005.

ZANGANELLA, Elisabeth Queiroz de Paula. **A política de formação de professores do programa de intervenção pedagógica-alfabetização no tempo certo da rede estadual de ensino do estado de Minas Gerais**. 2014. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação. Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Juiz de Fora- MG, 2014.