



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

MARCIANE MACIEL

**REORGANIZAÇÃO DO ENSINO DE MATEMÁTICA NO CICLO DE
ALFABETIZAÇÃO: AVALIAÇÃO DAS INFLUÊNCIAS DO PNAIC**

**CHAPECÓ, SC
2017**

MARCIANE MACIEL

**REORGANIZAÇÃO DO ENSINO DE MATEMÁTICA NO CICLO DE
ALFABETIZAÇÃO: AVALIAÇÃO DAS INFLUÊNCIAS DO PNAIC**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação sob a orientação do Prof.º Dr. Claudécir dos Santos.

CHAPECÓ, SC
2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

Rua General Osório, 413D

CEP:89802-210

Caixa Postal 181

Bairro Jardim Itália

Chapecó – SC

Brasil

PROGRAD/DBIB - Divisão de Bibliotecas

Maciel, Marciane

REORGANIZAÇÃO DO ENSINO DE MATEMÁTICA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: AVALIAÇÃO DAS INFLUÊNCIAS DO PNAIC/ Marciane Maciel. -- 2017.

108 f.

Orientador: Claudecir dos Santos.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Mestrado em Educação - PPGE, Chapecó, SC, 2017.

1. Avaliação do PNAIC. I. Santos, Claudecir dos, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

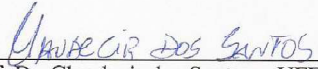
MARCIANE MACIEL

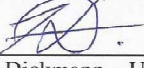
**REORGANIZAÇÃO DO ENSINO DE MATEMÁTICA NO CICLO DE
ALFABETIZAÇÃO: AVALIAÇÃO DAS INFLUÊNCIAS DO PNAIC**

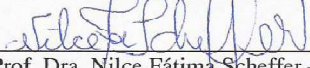
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade
Federal da Fronteira Sul – UFFS. Para obtenção do título de Mestre em Educação,
defendido em banca examinadora em 22/09/2017

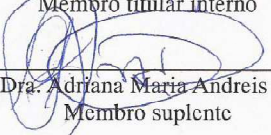
Aprovado em: 22/09/2017

BANCA EXAMINADORA


Prof. Dr. Claudécir dos Santos – UFFS
Presidente da banca/orientador


Prof. Dr. Ivo Dickmann – UNOCHAPECO
Membro titular externo


Prof. Dra. Nilce Fátima Scheffer – UFFS
Membro titular interno


Prof. Dra. Adriana Maria Andreis – UFFS
Membro suplente

Chapecó/SC, setembro de 2017.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Adanir e Salete, pelo apoio e amor incondicional de todas as horas, por incentivarem-me a “voar” cada vez mais alto.

Aos meus filhos Taís e André, pela compreensão na ausência necessária, pelo apoio, pelo brilho confiante nos olhos e a expressão do amor nos sorrisos, que me torna forte.

Ao meu amigo Robson Paim, pelo fundamental incentivo ao ingresso no universo da pós-graduação. Pelo constante amparo antes, durante e, certamente, após a vida acadêmica.

Ao meu companheiro Guilherme pelo incentivo constante, por ouvir meus desabaços e pelo carinho recebido.

Aos meus irmãos Marcos e Naiara, por acreditarem em mim, sempre deixando claro o incentivo, o que me tornou mais forte.

Ao meu orientador Claudécir dos Santos, pela dedicação, atenção e, principalmente, por cumprir seu papel em minha vida acadêmica.

À Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), pela possibilidade de cursar o Mestrado.

Aos professores Ivo Dickmann, Nilse Fátima Scheffer, Adriana Maria Andreis pela valorosa contribuição na banca de qualificação.

À professora Adriana Richt, que ministrou a disciplina isolada Formação de professores, pelo brilhante trabalho, por suas mediações nos debates e os estudos propiciados.

À UNIEDU, pelo apoio e incentivo financeiro, garantindo a permanência no curso, bem como a participação em eventos educacionais, de nível internacional.

Aos colegas de mestrado pela cumplicidade, em especial a Silvana, Sherlon e Juliane pelo companheirismo nos momentos alegres e não tão alegres (dúvidas e angústias) que compartilhamos e que nos fortaleceu nesta caminhada.

Aos colegas de trabalho na Secretaria de Educação e escola, por entenderem minha ausência, sempre ouvindo minhas angústias e amenizando-as.

Aos professores alfabetizadores, pela importante contribuição ao relatarem sua experiência que serviu de base para meu estudo. Aos meus amigos pelo companheirismo e a todos que de uma forma ou de outra, direta ou indiretamente contribuíram para a concretização deste trabalho.

A todos, muito obrigada!

Livres-pensadores são aqueles que estão dispostos a usar suas mentes sem prejuízo e sem receio de entender as coisas que se chocam com seus próprios costumes, privilégios ou crenças. Este estado de espírito não é comum, mas é essencial para pensar direito.

Leon Tolstói

RESUMO

Tornar as crianças alfabetizadas não é uma tarefa fácil, na idade certa, então, o desafio torna-se ainda maior. Embora saibamos que alfabetizar é fundamental para o exercício da cidadania, acreditamos na alfabetização para além da decodificação de grafemas e fonemas. Neste sentido, a Política Pública para Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, que institui o programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), através da Portaria n. 867, de 4 de julho de 2012, além de dar continuidade e efetividade a ações voltadas à alfabetização, adentrou no universo educacional, propondo uma alfabetização na perspectiva do letramento. Frente a isso, a presente dissertação busca investigar as influências do PNAIC na continuidade da prática docente, no ensino de matemática, dos alfabetizadores das escolas municipais urbanas de Abelardo Luz (SC), que participaram do PNAIC. Seguindo esse objetivo, a pesquisa problematiza a existência ou não de uma (re)organização da prática docente, em Matemática, dos professores que fizeram parte do estudo. No que se refere à metodologia e método de investigação, aquela, de natureza bibliográfica e documental, e este, analítico-reconstrutivo e interpretativo, possibilitaram que a pesquisa não perdesse foco durante o processo investigativo. Para dar conta das demandas decorrentes da própria pesquisa e das exigências oriundas da metodologia e o método escolhidos, o estudo está assim organizado: o primeiro capítulo trata das políticas públicas educacionais, adentrando nas políticas de alfabetização até a implantação do PNAIC. O segundo capítulo discute a alfabetização matemática e seus entraves. O terceiro capítulo aborda o método investigativo aplicado na pesquisa e, para evidenciar os resultados, no quarto capítulo estão as categorias de análise aplicadas na pesquisa, bem como as convergências percebidas entre elas. Por fim, nas considerações finais, partindo do processo investigativo que conduziu o estudo, a pesquisa destaca como o PNAIC influenciou na prática docente dos professores das escolas investigadas.

Palavras-chave: PNAIC. Alfabetização matemática. Reorganização da prática docente.

ABSTRACT

Making children literate is not an easy task at the right age, so the challenge becomes even greater. Although we know that literacy is fundamental to the exercise of citizenship, we believe in literacy beyond the decoding of graphemes and phonemes. In this sense, the Public Policy for Continuing Education of Literacy Teachers, establishing the National Pact for Literacy in the Right Age (PNAIC), through Administrative Rule no. 867, of July 4, 2012, in addition to giving continuity and effectiveness to actions aimed at literacy, entered the educational universe, proposing a literacy in the literacy perspective. Regarding this, the present dissertation seeks to investigate the National Pact for Literacy in the Right Age influence in the continuity of the teaching practice in the mathematics teaching the literacy teachers the urban municipal schools at Abelardo Luz, SC, who participated in the PNAIC. Following this objective, a research problematizes the existence or not a (re) organization of the teaching practice, in Mathematics, the teachers that are part of the study. With regard to the methodology and method of investigation are concerned, the one, a bibliographic and documentary nature, and this one, analytical-reconstructive and interpretative, made possible that the research did not lose focus during the investigative process. In order to account for the demands arising from the research itself and from the requirements of the methodology and method chosen, the study is organized as follows: the first chapter deals with public policies on education, going beyond literacy policies to the PNAIC implementation. The second chapter discusses mathematical literacy and its obstacles. The third chapter deals with the research method applied in the research and, to show the results, in the fourth chapter are the analysis categories applied in the research, as well as the perceived convergences between them. Finally, in the final considerations, starting from the investigative process that led the study, the research highlights how the PNAIC influenced the teaching practice of teachers in the schools investigated.

Keywords: PNAIC. Mathematical Literacy. Teaching practice reorganization.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Histórico sobre políticas de alfabetização antecedentes ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC.....	26
Quadro 2 – Escala proficiência em leitura.....	41
Quadro 3 – Escala proficiência em Escrita.....	42
Quadro 4– Escala proficiência em Matemática.....	43
Quadro 5 – Escolas dos Alfabetizadores	71
Quadro 6 – Participação de alfabetizadores/ano no PNAIC.....	71
Quadro 7– Formação dos alfabetizadores	72
Quadro 8 – Categoria de Análise – Conteúdo	76
Quadro 9 – Categoria de Análise – Sequência Didática.....	78
Quadro 10 – Categoria de Análise – Direito de aprendizagem	81
Quadro 11 – Categoria de Análise – Autonomia	83
Quadro 12 – Categoria de Análise – Metodologia	85
Gráfico 1 – Taxa de analfabetismo por região no Brasil	33
Gráfico 2 – Analfabetos no Brasil	34
Gráfico 3 – Evolução do Analfabetismo	35
Gráfico 4 – Analfabetismo por faixa etária	36
Gráfico 5 – Comparativo população analfabeta/alfabetizada (acima de 15 anos)	39
Gráfico 6 – Nível de proficiência em Leitura na Escola Municipal Irineu Bornhausen	44
Gráfico 7 – Nível de proficiência em Escrita na Escola Municipal Irineu Bornhausen.....	45
Gráfico 8 – Nível de proficiência em Matemática na Escola Municipal Irineu Bornhausen	45
Gráfico 9 – Nível de proficiência em Leitura na Escola Municipal Romildo Menegatti....	45
Gráfico 10 – Nível de proficiência em Escrita na Escola Municipal Romildo Menegatti ..	45
Gráfico 11 – Nível de proficiência em Matemática na Escola Municipal Romildo Menegatti.....	46
Gráfico 12 – Nível de proficiência em Leitura na Escola Municipal Vila Esperança.....	46
Gráfico 13 – Nível de proficiência em Escrita na Escola Municipal Vila Esperança	46
Gráfico 14 – Nível de proficiência em Matemática na Escola M. Vila Esperança	46
Figura 1 – Procedimentos de aplicabilidade da análise de conteúdo	69
Figura 2 – Categoria 1 – Conteúdo.....	86
Figura 3 – Categoria 2 – Sequência Didática	88
Figura 4 – Categoria 3 – Direito de Aprendizagem.....	89
Figura 5 – Categoria 4 – Autonomia	90
Figura 6 – Categoria 5 – Metodologia.....	91

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Resultados proficiência em leitura – Prova ABC 2012	37
Tabela 2 – Resultados proficiência na Escrita – Prova ABC 2012.....	37
Tabela 3 – Resultados da proficiência em Matemática – Prova ABC 2012	38

LISTA DE SIGLAS

ANA - Avaliação Nacional da Alfabetização
CEAA - Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CNEA - Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
EUA - Estados Unidos da América
FNEP - Fundo Nacional do Ensino Primário
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB - Lei de Diretrizes e Base
MEC - Ministério de Educação
MEB - Movimento de Educação de Base
MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização
PAS - Programa Alfabetização Solidária
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
PNA - Programa Nacional de Alfabetização
PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PRALER - Programa de Apoio a Leitura e Escrita
PROFA - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
RJ- Rio de Janeiro
SC - Santa Catarina
SP - São Paulo
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 CAPÍTULO I – POLÍTICAS PÚBLICAS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: CONCEITOS E CONCEPÇÕES.....	17
1.1 CONCEITUANDO POLÍTICAS PÚBLICAS.....	17
1.2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: UM BREVE RELATO HISTÓRICO	19
1.3 FORMAÇÃO CONTINUADA COMO POLÍTICA PÚBLICA.....	22
1.4 POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO: DA IMPLANTAÇÃO A ATUALIDADE.....	24
1.5 CONSOLIDAÇÃO DO PNAIC.....	32
2 CAPÍTULO II – ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA	52
2.1 O ENSINO DE MATEMÁTICA NO BRASIL: BREVES CONSIDERAÇÕES	52
2.2 ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	56
3 CAPÍTULO III – CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS.....	63
3.1 PROCEDIMENTOS DA ANÁLISE DE CONTEÚDO	63
3.2 DESCRIÇÃO DA CONSTITUIÇÃO DA ANÁLISE.....	66
3.3 OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA	70
3.4 DETALHAMENTO DO MATERIAL SELECIONADO.....	70
3.4.1 Perfil dos relatos	70
4 CAPÍTULO IV – CATEGORIAS E ANÁLISE DOS DADOS.....	73
4.1 CONVERGÊNCIA ENTRE CATEGORIAS	86
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	94
REFERÊNCIAS	100

INTRODUÇÃO

A formação de professores e a importância social da ação docente têm merecido destaque na atualidade, tanto do ponto de vista dos discursos sociais e debates acadêmicos, quanto no contexto das políticas públicas.

No que se refere à formação continuada, esta tem sido alvo de um significativo debate travado em torno das funções a ela atribuídas. O que significa dizer que, mesmo com sucessivas mudanças no cenário político educacional, quando se trata de formação docente, ainda nos encontramos frente a um quadro insatisfatório. Saviani¹ (2013) atribui essa insatisfação como resultante de cinco dilemas: por um lado, temos um diagnóstico adequado da situação e, por outro, a incapacidade de encaminhar soluções satisfatórias; os textos dos documentos e pareceres mostram-se excessivos nos acessórios e restritos no essencial; centralidade na noção de competência *versus* a incapacidade de superar a incompetência formativa; a formação do professor técnico *versus* a formação do professor culto; dicotomia entre os dois modelos básicos de formação de professores: modelo cultural cognitivo e modelo pedagógico didático.

A formação continuada dos professores da educação básica não está imune a estas tendências, tampouco a estes dilemas. Se considerarmos que, a esses fatores, aliam-se as diferentes diretrizes (dos sistemas de ensino, das escolas, dos currículos) para ação do professor, logo, o cenário tende a tornar-se mais complexo.

Em função das competências das políticas públicas voltadas à educação, faz-se necessário, frequentemente, avaliar as ações que delas decorrem. Assim, torna-se possível mensurar sua repercussão, percebendo até que ponto elas promovem a reflexão sobre a prática, seguida de uma (re)organização desta a partir dos conhecimentos produzidos na formação continuada.

Neste sentido, devido ao fato de estarmos envolvidas com a formação continuada de professores, como orientadora de estudo no Programa proposto através da política educacional do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), nos anos 2013, 2014, 2015 e 2016, em meio aos dilemas e desafios, várias foram/são as inquietações que se

¹ Professor emérito da Unicamp. Formou-se em Filosofia pela PUC/SP, em 1966. Doutor em Filosofia da Educação pela mesma instituição em 1971, com a tese: *O conceito de Sistema na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional*. Em 1986, tornou-se livre docente com a tese: *O Congresso Nacional e a Educação Brasileira*. Tem mais de trinta livros publicados, entre os quais se destacam: *Escola e Democracia* (1983), *Pedagogia histórico-crítica* (1989), *História das ideias pedagógicas no Brasil* (2007) e *A pedagogia no Brasil* (2008).

fizeram e se fazem presentes em nosso percurso formativo. Na busca por respostas às questões que emergiram dessa experiência, o Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul, surgiu como uma possibilidade de enfrentamento às inquietações afloradas. A partir da entrada no Mestrado em Educação, portanto, o PNAIC e seus desdobramentos tornaram-se o objeto de estudo a ser explorado.

Diante dos dilemas levantados por Saviani (2013), em especial o primeiro, em que ele aponta sobre, por um lado, “termos um diagnóstico adequado da situação e, por outro, a incapacidade de encaminhar soluções satisfatórias”, percebemos que, a partir de um diagnóstico que se diz preciso, mas que se revela insatisfatório, ações são pensadas pelos governos objetivando mudar tal diagnose. Porém, as influências, internas e externas, nem sempre permitem que o planejado se execute.

Tratando-se da alfabetização, um rápido olhar para a história da educação no Brasil e as ações do Estado para as políticas de alfabetização é suficiente para percebermos que a lição de casa ainda não foi realizada a contento. Muitas das ações traçadas, através de políticas públicas educacionais, para resolver déficits históricos, entre eles o da alfabetização, produziram efeitos significativos, mas quando relacionamos investimentos/ações/resultados, diversas dúvidas e hipóteses começam a surgir. Frente a elas, os profissionais da educação costumam se posicionar de diferentes formas, a que escolhemos foi a investigação a uma dessas políticas, o PNAIC, através de uma pesquisa bibliográfica e documental.

O PNAIC objetiva que todas as crianças estejam alfabetizadas em Língua Portuguesa e Matemática até os oito anos de idade ao término do Ciclo de Alfabetização, na perspectiva do “alfabetizar letrando”. Esses termos, conceituados por Soares (2003), implicam em saber que “[...] alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado.” O PNAIC, sob esta perspectiva, tinha e tem como pretensão abranger em nível nacional os professores da educação básica que atuam no primeiro, segundo e terceiro ano do Ciclo de Alfabetização, do ensino fundamental.

Do ponto de vista metodológico, a formação do professor no PNAIC se dá a partir de estudos orientados, através de material de referência, para a formação, distribuídos pelo Ministério de Educação. Neste material, há uma fundamentação teórica sobre objetivos, metas e direitos de aprendizagem legados aos educandos do Ciclo de Alfabetização, os quais deverão servir de base para o desenvolvimento de propostas pedagógicas para sua atuação na sala de aula. Neste contexto há um movimento de ação-reflexão-ação acerca das atividades

desenvolvidas no âmbito escolar durante o processo de formação, o que, a nosso ver, vincula este processo ao que denominamos professor reflexivo.

No nosso caso (educação municipal de Abelardo Luz-SC), tendo iniciado em 2013, estamos, portanto, no desenvolvimento do terceiro ano de atividades de formação de professores, bem como de ações educativas na sala de aula do Ciclo de Alfabetização na perspectiva defendida pelo PNAIC, o que já nos permite uma avaliação sobre os desdobramentos desta atividade de formação continuada, tanto na prática do professor, quanto das aprendizagens desenvolvidas pelos estudantes. No entanto, nosso intuito é investigar a prática docente a partir da formação, e, sobre isso, lembramos novamente de Saviani (2013) e a sua afirmação sobre o diagnóstico adequado da situação e incapacidade de encaminhar soluções satisfatórias. Ou seja, de posse das informações resultantes do PNAIC em Abelardo Luz, o que se compreende são as condições para o encaminhamento de soluções satisfatórias.

Atuando como orientadora de estudos no PNAIC na rede municipal de ensino de Abelardo Luz, desempenhando atividade como coordenadora pedagógica na Secretaria Municipal de Educação, percebemos movimentações docentes que procuravam materializar as práticas propostas pelo programa. Enquanto pesquisadora, temos o desafio de analisar de forma criteriosa o cenário descrito, analisando se houve ou há um movimento de transformação nas ações docentes, decorrente de um possível resultado do programa.

O desafio torna-se ainda maior quando se entende que a efetividade das políticas precisa ser avaliada, considerando: a) o ponto de vista administrativo/burocrático e as possibilidades/entraves para o alcance dos objetivos propostos e metas estipuladas; b) a mobilização dos sujeitos envolvidos. Estas ações estão diretamente ligadas aos possíveis resultados que apontam a eficácia das políticas propostas, daí a necessidade de investigar a repercussão na práxis dos alfabetizadores, a metodologia utilizada, as possíveis transformações na prática docente, como se constituem as ações pedagógicas durante e após PNAIC.

Diante deste contexto, por curiosidade profissional, pessoal e epistemológica, apresentamos como direcionamento a seguinte problemática: qual a influência do PNAIC na (re)organização da prática docente, em Matemática, nas escolas municipais urbanas, de Abelardo Luz, que participaram do PNAIC?

Quanto ao objetivo geral, a pesquisa pretende analisar, a partir da metodologia proposta pelo PNAIC, se os professores do Ciclo da Alfabetização reorganizaram sua prática docente no ensino Matemática.

No intuito de atender o objetivo geral, a pesquisa apresenta os seguintes objetivos específicos: investigar a proposta de formação continuada de professores do Ciclo de

Alfabetização proposta pelo PNAIC e seus fundamentos político-pedagógicos; verificar como a proposta político-pedagógica do PNAIC propõe e subsidia movimentos de reorganização curricular para o ensino de Matemática no Ciclo de Alfabetização; buscar, a partir dos objetivos político-pedagógicos do PNAIC, os elementos que sustentam as diretrizes para o ensinar e aprender Matemática no Ciclo de Alfabetização; examinar de que maneira esse programa de formação continuada de professores reverbera na prática de ensino de Matemática nas escolas municipais de Abelardo Luz, em diálogo com os saberes experienciais, do conhecimento e pedagógicos produzidos e mobilizados por estes profissionais.

Sobre o contexto metodológico adotado na presente pesquisa, enfatizamos que se trata de uma pesquisa descritiva, bibliográfica e documental, de cunho qualitativo. Com intuito de proporcionarmos um suporte teórico à problemática investigada, no que se refere à pesquisa bibliográfica, serão problematizados temas voltados às políticas públicas, políticas educacionais, formação continuada, políticas de alfabetização e as produções acerca da política do PNAIC.

Em relação à pesquisa documental, essa fundamenta-se nos pareceres de implantação do Programa, criado pelo Ministério da Educação, disponíveis na página do MEC, bem como na legislação vigente e cadernos de estudos do PNAIC. Em um segundo momento, pesquisamos o processo de alfabetização em Matemática. Tal abordagem deve fundamentar, bem como nortear, nossa investigação. Este estudo subsidiou a elaboração do Estado do Conhecimento, permitindo conhecermos as produções científicas referentes aos temas investigados.

O levantamento bibliográfico realizado dará aporte teórico para fundamentar o estudo da temática investigada, tendo como base autores que discutem políticas, como: Eneida Oto Shiroma, Moraes e Olinda Evangelista, Dermeval Saviani, Janete M. L. Azevedo, Celina Souza, Jeferson Mainardes, entre outros. Sobre a alfabetização em Matemática, buscamos os seguintes autores Ubiratan D'Ambrósio, Nilce Fátima Scheffer, Ocsana Sônia Danyluk, entre outros. A pesquisa documental utilizará fontes primárias (legislação) que auxiliarão a compreender o Programa explorado. Em relação ao Pacto, destacam-se Portarias e Medidas Provisórias.

Por abordar o contexto da formação continuada, o desenvolvimento da pesquisa dar-se-á por meio de estudos nas produções bibliográficas e documentais que tratam do assunto. O método de investigação nessas/dessas produções está concentrado na análise de conteúdo. Assim, ao analisarmos os planejamentos dos professores, anterior a participação no PNAIC e pós-participação, será através da análise de conteúdo que procuraremos enfrentar o problema de pesquisa apontado.

Para Bardin (1977, p. 42), análise de conteúdo é:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Seguindo o que descreve Bardin, autora-referência em pesquisas fundamentadas na análise de conteúdo, acreditamos não distanciarmo-nos dos objetivos da pesquisa, assim como também não nos afastamos das intenções do próprio PNAIC.

Para dar conta do que estamos propondo, ou seja, compreender os fundamentos político-pedagógicos do PNAIC, através de um olhar à (re)organização da prática docente dos professores que participaram do PNAIC, o trabalho se organiza da seguinte forma:

O capítulo I resgatou o histórico da implantação de políticas públicas. Para isso, apresentamos a conceituação do tema sob alguns olhares distintos, destacando a definição de Souza (2006) sobre políticas públicas. Ainda neste capítulo, trataremos das políticas educacionais, fazendo um resgate a partir de 1920, tendo como foco as políticas educacionais para os anos iniciais do ensino fundamental, mais precisamente, as relacionadas com o Ciclo de Alfabetização. Recorremos também a Saviani (2003), para nossa fundamentação. Adentramos na formação continuada como ação da política pública educacional, apresentando sua trajetória no Brasil.

Discorreremos, ainda, sobre política de alfabetização em nosso país, desde a primeira a ser implantada até a atualidade. Assim, mesmo sem esgotar as temáticas, mas partindo dos resgates históricos e das conceituações, acreditamos fornecer aos leitores subsídios teóricos que possam auxiliarem, ainda mais, na compreensão da temática proposta em nossa pesquisa.

No capítulo II, propomos um estudo sobre a alfabetização matemática e seu percurso histórico. A intenção deste estudo foi observar como esta temática vem apresentando-se ao longo da vida educacional. Fizemos o esforço de resgatar a chegada da Matemática no Brasil e como ela foi conduzida nos processos de ensino-aprendizagem até chegar na alfabetização matemática proposta pelo PNAIC.

No capítulo III, trataremos dos aspectos metodológicos, onde realizamos a apresentação dos delineamentos do método utilizado na investigação, isto é, a trajetória da pesquisa, esclarecendo as etapas, os procedimentos e as técnicas utilizadas. A pesquisa fez uso da análise de conteúdo fundamentada em Laurence Bardin e Roque Moraes como suporte teórico, fundamentando os caminhos percorridos no desenvolvimento da pesquisa proposta.

Tratamos no Capítulo IV de apresentar, a partir da análise dos relatos, as categorias elencadas, dados processados no percurso investigativo da pesquisa, em que tornou possível contemplamos as constatações sinalizadas nos relatos dos alfabetizadores.

Assim, as etapas para aplicabilidade da análise de conteúdo foram concretizando-se do desenrolar da pesquisa. Após a pré-análise e a interpretação dos textos/relatos, passamos a categorização, como base nos elementos do processo pedagógico que norteiam as ações do PNAIC.

Por fim, nas considerações finais, fizemos o esforço de tratar dos resultados obtidos na pesquisa, a partir do olhar do pesquisador. Tecemos ainda algumas críticas e reflexões frente ao programa que apresentaremos no decorrer do texto.

1 CAPÍTULO I – POLÍTICAS PÚBLICAS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: CONCEITOS E CONCEPÇÕES

1.1 CONCEITUANDO POLÍTICAS PÚBLICAS

Acreditamos que abordar a temática, políticas públicas, seja de suma importância para o desenvolvimento desta pesquisa, uma vez que tratamos de uma política pública educacional e suas influências no fazer pedagógico de alguns profissionais da educação, que dela fizeram parte.

O termo política conceituado por Aristóteles pode apresentar vários significados. Dentre eles, a conceituação clássica nos remete à política que deriva de um adjetivo originado de polis – *politikós* – e que se refere a tudo que diz respeito à cidade e, por conseguinte, ao urbano, civil, público e social (ARISTÓTELES, 2000).

Desta forma, a política compõe o sistema social, sendo também uma função do Estado. A conceituação de política e tudo o que dela decorre, sem dúvida, é merecedora de estudo, mas como não é nossa intenção debater, especificamente, sobre esse conceito, a referência a ele tem intenções pontuais, ou seja, localizar a noção de política para entender o que são políticas públicas.

Assim sendo, ao referirmo-nos à política, julgamos necessário evidenciar a diferença entre política e política pública. Para tornarem-se mais claras algumas definições, recorreremos a Parada (2006), que nos diz que a política e as políticas públicas são entidades diferentes, mas que se influenciam reciprocamente. Ambas têm a ver com o poder social. Mas enquanto a política apresenta um conceito amplo, relativo ao poder geral, as políticas públicas correspondem a soluções específicas de como manejar os assuntos públicos. As políticas públicas são um fator comum da política e das decisões do governo e da oposição.

Neste sentido, Parada (2002, p. 1) afirma que:

[...] uma política pública corresponde a cursos de ação e fluxos de informações relacionados com um objetivo público definido de forma democrática, os que são desenvolvidos pelo setor público e, frequentemente, com a participação da comunidade do setor privado.

No que diz respeito à origem histórica dos estudos sobre políticas públicas, é possível localizá-los no período pós-guerra, nos Estados Unidos, onde, conforme Souza (2006, p. 22), “[...] seu introdutor no governo dos EUA foi Robert McNamara que estimulou a criação, em

1948, da RAND Corporation, organização não governamental financiada por recursos públicos [...]", sendo na América Latina, ainda, uma ciência recente.

No universo acadêmico, iniciaram-se discussões que permitiram algumas definições para o termo – Política Pública – como o de Dye (1984), que considera políticas públicas como “tudo que os governos optar por fazer ou não fazer” (DYE, 1984 *apud* SOUZA, 2006, p.24). Muller (1990 *apud* HÖFLING, 2001) define política pública como sendo “o Estado implantando um projeto de governo através de programas e ações”. A autora chama a atenção para o fato de o Estado não poder ser reduzido à burocracia pública, sendo responsabilidade sua as políticas públicas (MULLER, 1990 *apud* HÖFLING, 2001). Para esses autores, o Estado é o sujeito responsável, direta ou indiretamente, pela elaboração contínua e a execução de políticas públicas.

Num resumo sobre as definições de políticas públicas, Souza (2006, p.24) traz as seguintes contribuições:

Mead (1995) a define [políticas públicas] como um campo dentro do estudo de políticas que analisa o governo à luz de grandes questões públicas e Lynn (1980), como um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Peters (1986) segue o mesmo veio: política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. A definição mais conhecida continua sendo a de Laswell, ou seja, decisões e análise sobre políticas públicas implicam responder às seguintes questões: quem ganha o que, por que e que diferença faz.

Assim, após várias definições, as políticas públicas são entendidas por Souza (2006, p. 26) como:

[...] o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, ‘colocar o governo em ação’ e/ou analisar essa ação (variável independente) e quando necessário propor mudanças no rumo ou cursos dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produziram resultados ou mudanças no mundo real.

Partindo da premissa de que as políticas públicas são alternativas de produção de mudança no contexto social, essas necessitam de: execução, acompanhamento e avaliação. Para tanto, o governo tem um espaço próprio de atuação, que sofre influências externas e internas, como já foi apontado. É de nosso conhecimento que inúmeros são os modelos explicativos para se entender melhor como e por que o governo faz ou deixa de fazer algumas ações, que repercutirão na vida dos cidadãos. Percebemos, assim, que as políticas públicas

podem ser representadas pelas leis, planejamentos, financiamentos e pelos programas educacionais, em que o movimento/ação do Estado acontece.

Ao abordarmos em nosso estudo as políticas públicas, não temos a pretensão de explorar amplamente essa temática, mas julgamos importante ressaltar o Estado como promotor de políticas públicas. O Estado permeia e afeta todas as facetas da vida humana, a educação, meios de produção, produção científica, entre outras, adquirindo autonomia frente à sociedade. É, portanto, necessário nos esforçarmos para entendermos o funcionamento do Estado através das ações de governos. Tal entendimento faz-se necessário para que sejamos capazes de perceber as razões da existência ou ausência de políticas públicas, uma vez que estas podem simbolizar o Estado cumprindo seu papel ou até mesmo, o Estado usando como um meio de dominação das massas.

Nesse sentido, pretendemos chamar a atenção do leitor para o importante papel do Estado nas políticas públicas, porque, para além de implantá-las, o Estado apresenta sua intencionalidade, evidente ou não, de acordo com interesses nem sempre expressos publicamente.

Embora breves observações e conceitualizações sobre políticas públicas, considerando este movimento, apesar de insuficiente, importante, através de esclarecimentos pontuais, pois pode auxiliar na compreensão de que sem a participação do Estado e dos governos não há políticas públicas.

Em relação ao presente estudo, essas imbricações entre políticas públicas, Estado e governos são ainda mais pertinentes, pois nos reportaremos a seguir às políticas públicas voltadas à educação, às chamadas políticas educacionais. Estas, ao longo da história do Estado brasileiro, reproduziram-se, sendo constituídas e implantadas de acordo como seus mantenedores, objetivos e problemáticas existentes em dados momentos históricos.

1.2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: UM BREVE RELATO HISTÓRICO

Ao longo do tempo, as políticas educacionais no Brasil desenharam-se de diferentes formas, sempre de acordo com o período vigente, com a normatização do Estado e como os interesses políticos existentes. Portanto, tratar de tal temática não é um exercício fácil, assim como não se esgota aqui. Abordaremos, brevemente, as políticas educacionais, enfatizando algumas, com o propósito de dar ênfase ao debate acerca do Programa de formação continuada, o PNAIC, sendo este a base de nossa pesquisa.

Assim como já é de nosso conhecimento, Souza (2006) resume o conceito de política pública como sendo o campo do conhecimento que busca colocar o governo em ação, analisando-a e propondo mudanças quando necessário. Logo, parece-nos possível entender o conceito de política educacional como sendo uma política pública de caráter social voltada à educação. Essa é constituída na correlação de forças sociais que buscam assegurar seus interesses, sendo necessário, para compreendê-la, termos clareza do projeto político do Estado, bem como conhecermos as condições históricas de um dado momento.

Em síntese, podemos descrever as políticas educacionais como sendo as decisões que o poder público, na figura do Estado, toma em relação à educação. De acordo com o pensamento de Saviani, no Brasil ela é marcada por uma sucessão de reformas que visam solucionar os problemas encontrados, muitas vezes, acabando caracterizada como descontínua e pouco efetiva (SAVIANI, 2008).

Sob um olhar mais histórico do que conceitual, podemos apontar a década de 1920 como o período no qual importantes reflexões e discussões dos educadores e políticos brasileiros deram o primeiro passo ao que podemos chamar de a implantação de políticas educacionais no país. Foi no período pós-Primeira Guerra Mundial que surgiram grandes nomes no cenário educacional capazes de levar adiante importante debate, que já não era sem tempo, sobre educação no Brasil.

É nesta época que se destacam nomes como o de Anísio Teixeira², Lourenço Filho³, Fernando Azevedo⁴, como defensores da renovação educacional no Brasil. Em 1932, estes e outros brasileiros interessados pela educação elaboraram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova⁵ (movimento escolanovista), que trazia aspectos centrais para o movimento de organização e reforma na educação no país.

Sobre isso, Saviani (2004, p. 33) afirma que:

Como uma espécie de coroamento, um processo que se vinha desenvolvendo desde a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, foi lançado em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Dirigido 'ao povo e ao governo', esse movimento propunha-se a realizar a reconstrução social pela construção educacional.

² Anísio Spínola Teixeira foi um jurista, intelectual, educador e escritor brasileiro. Personagem central na história da educação no Brasil.

³ Manuel Bergström Lourenço Filho foi um educador e pedagogo brasileiro conhecido, sobretudo, por sua participação no movimento dos pioneiros da Escola Nova.

⁴ Fernando de Azevedo foi um professor, educador, crítico, ensaísta e sociólogo brasileiro.

⁵ Movimento que circulou em âmbito nacional com a finalidade de oferecer diretrizes para uma nova política de educação no País.

Nas palavras de Saviani (2004, p.35), este movimento “pode, pois, ser considerado um importante legado que nos é deixado pelo século XX”. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova é um legado histórico, que influenciou a política educacional, estabelecendo marcos e propostas de reestruturação na educação no Brasil, propondo educação pública, gratuita, laica e obrigatória, considerado por alguns autores como sendo o “divisor de águas” na história de educação no Brasil.

Mesmo considerando o contexto no qual o manifesto foi criado e conhecendo as fortes influências do movimento escolanovista, em especial do norte-americano John Dewey. O manifesto apresentou um “espírito cultivado dentro dos padrões contemporâneos de uma nova geração, de um novo tempo” (CURY, 2002, p.117).

A construção do referido documento representava um momento à parte da recente história educacional brasileira. O Brasil deixava para trás um movimento oligárquico, e ascendia para uma conjuntura que propunha romper com a condição arcaica da economia brasileira. Romanelli (2005) nos afirma que a revolução de 1930, baseada em movimentos armados que derrubaram o arcaísmo, buscava romper com a velha ordem e, nesse sentido, instalar, de vez, as bases para o sistema capitalista, industrial, no Brasil.

Para Gramsci (1966), processos como esse, de ruptura e constituição de um novo bloco histórico, uma nova configuração social, se dão por uma interlocução íntima entre estrutura e superestrutura, viabilizando a constituição de uma nova cultura, de uma nova ordem, de uma nova forma de se conduzir o modo de produção, pedagogicamente organizado, mas contraditoriamente vivenciado, principalmente pelas tensões geradas no âmbito das disputas travadas no interior da sociedade civil e mesmo pela própria formação do sistema. Observações como estas indicam que nunca é fácil compreender quais são as “necessidades necessárias” de cada tempo histórico e, mais do que isso, é difícil saber quais são as verdadeiras intenções daqueles e daquelas que se lançam à luta em seu nome e em nome de *outrem*. Por isso, os movimentos que preconizam mudanças precisam ser observados na contradição em que se realizam. É o caso do movimento escolanovista. Acreditamos que um olhar crítico ao escolanovismo implica em considerar as contradições históricas, políticas, sociais e culturais no qual ele estava envolvido. Contudo, como não temos a pretensão de aprofundar esse debate, por ora, apenas ressaltamos alguns elementos que, em nossa visão, são pertinentes e devem ser considerados nas leituras acerca do momento em que história educacional brasileira viu-se em meio a modificações.

Julgamos importante ressaltar que na década de 40, mais precisamente, a partir de 1934, pela primeira vez mencionasse a necessidade de implantar uma lei que regulamentasse

o sistema educacional brasileiro com base nos princípios presentes na Constituição. Somente em 1961 que a primeira Lei de Diretrizes e Base (LDB)⁶ foi de fato criada. No intuito de oferecer uma educação igualitária, como direito de todos. Pelo Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sob o n. 4.024/61, sancionada em 20 de dezembro do mesmo ano, que resultou, após longo processo de tramitação, na primeira LDB, sendo um direcionamento para a educação do País na época. Com o passar do tempo esta lei foi modificada por emendas e artigos, sendo reformada pelas leis n. 5.540/68, n. 5.692/71, em pleno regime militar, e a emenda, de 1969, excluindo a vinculação orçamentária, passando o orçamento da União para educação e cultura de 9,6% em 1965, para 4,31% em 1975, sendo esta apenas uma medida do regime. Anos mais tarde, a n. 5692/71 foi substituída pela LDB 9.394/96, permanecendo até os dias atuais.

A política educacional tem muito a ver com o contexto da época e a organização política de cada sociedade, sendo que seu perfil se constitui dependente dos aspectos da sociedade em que ela existe, como já apontamos anteriormente.

Desde então, a política educacional no Brasil vem construindo-se entre reformas, promulgação de constituições, movimentos educacionais, métodos de alfabetização, leis, planos, concepções pedagógicas, formação continuada, entre outras políticas educacionais.

Como não temos condições de realizar um estudo sobre todas as políticas educacionais brasileiras, nosso enfoque será a política de formação continuada, que não apresenta um conceito inovador, mas, nos últimos anos, vem merecendo uma especial atenção, tendo em vista o fato de ser a dinâmica que embasa e estrutura de algumas ações educacionais, em especial, aquelas que buscam corrigir déficits históricos no campo educacional.

1.3 FORMAÇÃO CONTINUADA COMO POLÍTICA PÚBLICA

Frequentemente nos deparamos com discursos que imputam à ação docente as responsabilidades pelo sucesso ou não das políticas educacionais. Mas, para Azanha (2004, p. 369), em sua maioria, “[...] não tem emergido propostas que ultrapassem o nível das recomendações abstratas sobre a necessidade de sólida formação dos educadores, da integração teoria e prática, da interdisciplinaridade”. Porém, no campo da prática, percebemos a necessidade de ultrapassar o nível da retórica, necessitando muitas ações que venham de

⁶ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação é a mais importante lei brasileira que se refere à educação. A última versão foi aprovada em dezembro de 1996 com o n. 9394/96. A LDB é composta por 92 artigos que versam sobre os mais diversos temas da educação brasileira, desde o ensino infantil até o ensino superior.

fato contribuir para consolidação de tais processos. Uma destas ações é, sem dúvida, a formação continuada, que, ao longo de algumas décadas, embora venha se apresentando em formatos e objetivos distintos, pode-se dizer que compõem o cenário educacional brasileiro.

A formação continuada de professores é uma preocupação antiga, como demonstra (GATTI, 1972), contudo, é somente nos anos 1960, coordenada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que a Formação entra em cena com mais intensidade. Com o aperfeiçoamento docente, verificou-se que os professores consideravam os cursos de aperfeiçoamento pouco satisfatórios, visto que não atendiam às necessidades da escola.

Em 1970, a qualificação da mão de obra teve considerável alta, pois o governo militar precisava atender suas demandas. Assim, a formação continuada como meio de qualificação ganhou força, atendendo os principais objetivos da época (PEDROSO, 1998).

Na década seguinte, o emergente movimento de democratização política deu vez a outros movimentos, como o educacional. Neste período, houve um grande avanço tecnológico científico, bem como a evolução do campo da pesquisa, que se intensificou com tal abertura política. Ademais, nessa década, com a conquista dos direitos políticos, iniciou-se uma etapa na história da educação brasileira, marcada por uma participação mais efetiva dos professores nas questões da educação (MAINARDES, 2008).

Com isso, a formação docente contou com uma participação mais efetiva no cenário educacional brasileiro. Naquele contexto, entendia-se a importância dos programas de formação continuada de professores como forma de responder às demandas mais específicas do professorado e garantir um aprendizado permanente, em que o perfil desejado do professor estivesse mais voltado para a dimensão política da prática docente (SILVA; FRADE, 1997 *apud* ALFERES; MAINARDES, 2011).

A formação docente abrange as diversas interações de ensino-aprendizagem que o/a professor/a desenvolve ao longo de sua carreira acadêmica e profissional. A formação docente é um processo contínuo, sendo esta permeada pelas inter-relações de teorias, modelos e princípios resultantes de investigações e experiências práticas vivenciadas pelo professor, o que contribui para seu desenvolvimento profissional. Assim, o/a professor/a é visto como um profissional com capacidade de pensar, refletir e articular sua prática a partir de seus valores, crenças e saberes construídos ao longo de toda a vida (FERREIRA, 2007).

Mas, é na década de 1990 que se constatou que, para dar conta da formação de um profissional capacitado, seria necessário atentar-se para a fragilidade da formação, na maioria das vezes, fragmentada e descontinuada, sem condições de atender os objetivos propostos. A

partir de então, como destaca Soares (2006), as políticas educacionais desenvolvidas a partir dessa década perceberam o professor como destaque. Ou seja, se, por um lado, este profissional foi inserido no centro do debate educacional, por outro, sua formação continuou representando um processo de aligeiramento, fragmentação e esvaziamento de conteúdo.

Na medida em que a concepção, objetivos e interesses se transformam as nomenclaturas também sofrem alterações. É assim que termos como “treinamento” e “reciclagem” passam a designar a aquisição de novas habilidades e conhecimentos. Enquanto a palavra “treinamento” volta-se à ideia de formação para a aquisição de habilidades específicas, o termo “reciclagem” refere-se à preparação num sentido mais amplo para o exercício de uma nova função (ANDALÓ, 1995 *apud* ALFERES; MAINARDES, 2011).

Na atualidade, a formação continuada de professores é tida como estratégia de ação nas políticas educacionais. Estes momentos de formação continuada levam os professores a uma ação reflexiva, uma vez que, após o desenvolvimento da sua prática, os professores poderão reformular, repensando suas estratégias avaliando seu fazer docente. Busca-se, assim, melhorias nas atividades e exercícios que não se mostraram eficientes e eficazes no decorrer da aula (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 1998). Mesmo com seus interesses ocultos, acreditamos que neste contexto, da formação continuada, há um movimento de ação-reflexão-ação acerca das atividades desenvolvidas no âmbito escolar durante o processo de formação, o que, a nosso ver, vincula este processo ao que se denomina professor reflexivo.

De acordo com Nóvoa (2003, p.23), “[...] o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola como lugar de crescimento profissional permanente”. Assim, conforme o autor, a formação continuada torna-se um espaço de troca de experiência, de construções nas relações, de reflexões sobre a práxis, que, por conseguinte, resulta na qualificação profissional, que implica no crescimento pessoal do sujeito que por sua vez tornasse agente de transformação social. No Programa PNAIC, que trata da alfabetização, tal importância foi percebida, tanto no que diz respeito ao indivíduo, quanto no espaço que crescimento profissional. Ao realizar-se estudos, debates e reflexões fundamentados em autores conceituados, automaticamente a pesquisadora do presente trabalho está a qualificar-se enquanto agente de transformação e, por conseguinte, transforma o meio o qual se encontra inserida.

1.4 POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO: DA IMPLANTAÇÃO A ATUALIDADE

Dando sequência às reflexões, acerca da política educacional de formação continuada de professores do ensino fundamental, trataremos da alfabetização e os seus desdobramentos

na formação de indivíduos que objetivam lograrem melhores resultados escolares. Vale lembrar que a alfabetização é um direito garantido desde a constituição de 1988, mas este direito tornou-se, infelizmente, um privilégio de alguns. De acordo com Teixeira (2012), o analfabetismo é um obstáculo para a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, sendo a alfabetização um requisito para a própria existência de uma democracia. Ao voltar os olhos sobre a realidade educacional, mais precisamente na questão alfabetização, torna-se notório que o processo educacional apresenta falhas e insucessos, impedindo direta e indiretamente a construção de um país democrático de fato.

Na ânsia de resolver ou ainda, melhorar os índices de alfabetização, o governo entra em ação, implantando políticas educacionais de alfabetização. Atualmente, contamos com o PNAIC, tema da atual pesquisa. Antes mesmo de aprofundarmos o debate sobre o PNAIC, propomos um resgate histórico sobre as políticas de alfabetização no Brasil, apontando alguns marcos importantes, que construíram o cenário de alfabetização em nosso país.

Recentemente, em 2012, finalizou a Década das Nações Unidas para a Alfabetização, cujo lema foi “Alfabetização como Liberdade” (UNESCO, 2002). A década tinha como uma de suas prioridades diminuir os níveis de analfabetismo, mas dez anos depois, ao contrário de seu lançamento, encerra-se sem muito alarde, talvez pelo resultado insatisfatório. Porém, chama a atenção o fato de que, mesmo com ações propostas em nível mundial e nacional, o fantasma do analfabetismo ainda nos assola.

Infelizmente, em pleno século XXI, o problema do analfabetismo permanece como um dos grandes desafios para a sociedade mundial. Atualmente, cerca de um terço da população do globo é composto de analfabetos, e nos países em desenvolvimento o analfabetismo chega a atingir mais da metade da população (UNESCO, 2009). No Brasil, este é um problema de longa data que desafia educadores e governantes, a exemplo da Década das Nações Unidas para a Alfabetização.

Como já mencionamos, as políticas educacionais surgem para dar conta de solucionar problemas sociais que se apresentam cotidianamente, é nesse contexto que surge o PNAIC. Como as demais políticas que surgiram para resolver problemas, essa pretende enfrentar os desafios da alfabetização.

No campo das políticas públicas, o PNAIC, bem como o Pró-letramento, não são as únicas ações traçadas como políticas educacionais pelos governos ao longo do tempo, várias foram as ações pensadas por diferentes governos. Embora tivessem objetivos comuns, muitas se diferenciavam em estratégias de aplicabilidade. As ações oriundas dessas políticas são merecedoras de estudo, mas isso exige um esforço que não é possível nesse momento, por

isso, não pretendemos discuti-las de forma exaustiva, contudo, pretendemos oferecer alguns subsídios que possam situar o leitor para futuras reflexões.

Como forma de localização de algumas das políticas de alfabetização que antecederam o PNAIC, propomos um breve resgate histórico, por meio de uma tabela em ordem cronológica, seguida de descrições de cada uma das políticas citadas.

Quadro 1 – Histórico sobre políticas de alfabetização antecedentes ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC⁷

Políticas/Programas	Anos	Referência
Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA)	1947-1950, 1ª fase	COSTA, 2010
Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA)	1958-1963	AGUIAR, 2009
Programa Nacional de Alfabetização (PNA)	1964	COIMBRA, 2000 FÁVERO, 1983 TEIXEIRA, 2008
Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)	1968-1978	ZUNTI, 2000 ZANNUZZI, 1979 GADOTTI, 2000
Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania	1990	MADEIRA, 1992
Plano Decenal de Educação para Todos	1993	BRASIL, 1993
Programa Alfabetização Solidária (PAS)	1997	DINIZ; MACHADO; MOURA, 2014
Programa Parâmetros em Ação	1999	SOUZA, 2014 BRASIL, 1999.
Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)	2000	SOUZA, 2014 MENEZES; SANTOS 2001
Programa Brasil Alfabetizado	2003	DINIZ; MACHADO; MOURA, 2014.
Programa de Apoio à Leitura e Escrita (PRALER)	2007	SOUZA, 2014
Programa Pró-Letramento	2010	SOUZA, 2014

Fonte: De Bastiani (2016); Maciel (2016); Borges (2016).

A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) foi Criada pelo Ministério da Educação e Saúde, na década de 1940. Pela primeira vez, falava-se em uma política pública de alfabetização. Dirigida por Lourenço Filho e mantida pelo Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP), sob o Decreto n. 19.513, de 1945, objetivava a “educação de base” a todos os brasileiros não alfabetizados. A educação de jovens e adultos, historicamente, teve um papel secundário no cenário educacional brasileiro. Vale lembrar que a base da organização do trabalho pedagógico na Educação de Jovens e Adultos estava no desafio de

⁷ Este quadro compôs o material de apresentação do Seminário intitulado “Estado e Políticas Públicas em Educação – PNAIC: concepções e tensionamentos”, apresentado na disciplina de Estado e Políticas Públicas em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, Santa Catarina, em maio de 2016. Autoria de: DE BASTIANI, Sherlon Cristina (2016); MACIEL, Marciane (2016); BORGES, Silvana Maia (2016).

desenvolver a formação humana, obviamente voltada para o mercado de trabalho, articulados nos contextos sócio-históricos, a fim de que se reverta à exclusão e se garanta a esses o acesso, a permanência e a escolarização básica como direito fundamental, o que nos parece muito bonito na retórica.

Nos anos seguintes, mais precisamente em 1958, foi a vez da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), com duração de cinco anos, nos governos de Juscelino Kubitschek, Jânio Quadros e João Goulart. A CNEA era coordenada pelo INEP e regulamentada pelo FNEP em parceria com a UNESCO. Um dado importante é o fato de que, na época, mais de 50% dos adultos eram analfabetos no Brasil.

Na década de 1960, surge o Programa Nacional de Alfabetização (PNA), uma iniciativa da Comissão de Cultura Popular, liderada por Paulo Freire, utilizando seu método – Tema Gerador. O método de Paulo Freire utilizava “palavra geradora”, que consistia em palavras pesquisadas com os alunos, valendo-se sempre de palavras retiradas do cotidiano dos educandos.

Em meados de setembro de 1963, como o patrocínio do Ministério da Educação, no Recife aconteceu o I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular. “De maneira geral, as discussões durante o Encontro versaram sobre o significado e as experiências de cultura popular e alfabetização” (FAVERO, 1983, p.26). Assim, durante junho de 1963 e março de 1964, desenvolveram-se cursos de capacitação de coordenadores em quase todas as capitais. Com o objetivo de capacitar profissionais para atender a população não alfabetizada.

Mas é em 21 de abril de 1964 que é oficializada a criação do PNA, através do Decreto n. 53.465:

O Presidente da República no uso de suas atribuições [...] considerando a necessidade de um esforço nacional concentrado para eliminação do analfabetismo; Considerando que os esforços até agora realizados não tem correspondido à necessidade de alfabetização em massa da população nacional; [...] Considerando que o Ministro da Educação e Cultura vem provando, através da Comissão de Cultura Popular, com vantagem do sistema Paulo Freire para alfabetização em tempo rápido, decretar: Art. 1º Fica instituído o Programa Nacional de Alfabetização, mediante o uso do sistema Paulo Freire.

A capacitação dos coordenadores/professores ocorreu no período que antecede o golpe, sendo anterior a data de 31 de maio de 1964, quando o Golpe Militar fora instaurado no Brasil, extinguindo oficialmente o PNA em 14 de abril de 1964. Para Coimbra (2000, p.26), de fato, era:

[...] um Programa extremamente arriscado para as elites dominantes, pois se a campanha nacional funcionasse dentro do que se tinha planejado, ter-se-ia no próximo processo eleitoral, cinco a seis milhões de novos eleitores alfabetizados.

[...] Ainda mais arriscado e perigoso se colocava porque o método Paulo Freire apontava para o ‘exercício da participação’, para ‘a reordenação da sociedade pelo voto consciente do povo’ e por ‘uma educação comprometida com a democratização da sociedade’, propondo-se no processo de alfabetização fazer do educando um ‘agente ativo’; um sujeito enfim.

Com exceção do Movimento de Educação de Base (MEB), que era ligado à Igreja Católica, os demais projetos de educação e cultura popular foram cancelados, seus membros cassados e documentos destruídos, com a instauração do regime militar. Segundo Teixeira (2008, p. 159), a “alfabetização como vinha sendo, era vista como ameaça à nova ordem democrática”. Paulo Freire, assim como João Goulart, deixou o Brasil, “[...] levando consigo o ‘pecado’ de ter amado demais o seu povo e se empenhado em politizá-lo para que sofresse menos e participasse mais das decisões” (FREIRE, [s.d.] *apud* GADOTTI, 1996, p. 42). Inicialmente implantado como projeto piloto em Brasília, em 1963, depois RJ e SP. Criado pelo Ministério de Educação e Cultura, contava com divisões de pesquisa – seleção de educadores – treinamento – coordenadores. O plano foi repudiado pelo Ministério da Justiça por meio da Comissão de Anistia em 1964.

Em 1968 foi a vez do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), criado pelo governo federal com objetivo de erradicar o analfabetismo em dez anos. O MOBRAL tratou-se de um movimento de alfabetização que aconteceu em uma conjuntura de repressão, de ausência de democracia, o que o diferencia de outros movimentos anteriormente. O trabalho era realizado através de alfabetização funcional de jovens e adultos.

Segundo Gadotti (2000, p.36): “O Mobaral foi concebido como um sistema que visava basicamente ao controle da população, sobretudo a rural”. Neste contexto, vale ressaltar, que o MOBRAL tinha como objetivo atingir um grande contingente populacional, sendo uma campanha de massa, que se intitulava a solução para o analfabetismo que assolava o país naquele momento, para somente então atingir o objetivo, o tão almejado desenvolvimento econômico. Conforme Jannuzzi (1979, p.54), em análise à ideologia da época: “O analfabeto é visto como algo que deve ser erradicado porque é um dos grandes obstáculos ao desenvolvimento do país”.

Muito embora aparentemente, na retórica, a proposta de alfabetizar os analfabetos soasse como uma nobre causa educacional, por trás de toda proposta havia interesses econômicos e políticos, que se distanciavam completamente de uma educação fundamentada nos direitos humanos. Não temos aqui a pretensão de esgotar essa nobre temática, apenas de suscitar a memória, em que torna possível evocar os eventos que estão no passado, para melhor compreendermos a situação do presente, e projetarmos o futuro. Assim, a história se

amplia com a memória, e juntas contribuem para a preservação dos acontecimentos passados (CARVALHO; SANTOS, 2013).

Retomamos o Documento Básico do MOBREAL, que define o porquê da alfabetização ser funcional. “FUNCIONAL porque faz com que o aluno não se limite a aprender a ler e escrever, mas sim a descobrir sua FUNÇÃO, no TEMPO e no ESPAÇO em que vive.” (BRASIL, 1973, p. 32).

A Fundação Nacional de Educação de Jovens e Adultos (Educar)1985-1990 foi estabelecida pelo Decreto n. 92.374, de 6 de fevereiro de 1986, e contou com apoio técnico e financeiro as redes municipais, na educação básica de jovens e adultos. Tal política fundamentou-se nas diretrizes curriculares político-pedagógicas da Fundação Educar, com oferta do ensino de 1º grau aos jovens e adultos, havia recomendações à criação de uma política nacional de educação de jovens e adultos, passando tal programa a fazer parte das ações do Ministério de Educação. Surgiu para substituir o MOBREAL, que apresentava um alto gasto por aluno, além disto, não apresentando os resultados esperados (BRASIL, 2014).

As principais diferenças entre o MOBREAL e a nova política foram: Diferente do MOBREAL, o Educar foi instituído pelo Ministério da Educação e assim dispunha de recursos financeiros e técnicos (BRASIL, 2000). Outra diferente significativa é que o recurso chegava diretamente nas prefeituras que, por sua vez, aplicavam, ou deveriam, em programas de alfabetização na educação básica não convencional, com objetivo de atingir os que não tiveram acesso à escola ou dela foram excluídos (ZUNTI, 2000 *apud* BRASIL, 2014, p. 6).

O término do Programa da Fundação Educar ocorreu na década de 1990, precedido pela política do Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania – PNAC (BRASIL, 2014).

No governo do Fernando Collor, em 1990, a política implantada foi o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania, que tinha como meta reduzir 70% do analfabetismo em quatro anos. A Conferência Brasileira de Alfabetização e Cidadania (1991), o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania, a Declaração Nacional sobre Alfabetização e Cidadania, o Plano Nacional sobre Alfabetização e Cidadania e o Plano Nacional de Alfabetização e Educação Fundamental foram marcos deste governo no campo das políticas públicas de alfabetização (MADEIRA, 1992).

No ano de 1993, o governo Itamar Franco implantou Plano Decenal de Educação para Todos, tendo como objetivo: “acabar com o analfabetismo em dez anos”. Houve promoção e articulação com a Política Nacional de Incentivo à Leitura, instrumentalizar professores e alunos com (PROLER), seminários, oficinas de trabalho, reuniões técnicas, apoio a organização de salas de leitura e bibliotecas.

O Programa Alfabetização Solidária (PAS) em 1997, criado pelo Conselho da Comunidade Solidária, tinha como meta reduzir índices de analfabetismo em jovens e adultos (idade prioritária 12 anos a 18 anos). Tal oferta deu-se com o EJA/Associação de Apoio ao Programa Alfabetização Solidária (1998), organização essa não governamental, responsável pelo programa. O então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, divulgava como meta governamental do programa promover alfabetização de jovens e adultos, atingindo as regiões Norte, Nordeste, Centro-Oeste e Sudeste do país, e outros países da África de Língua Portuguesa. Inserir pessoas não alfabetizadas na Educação de Jovens e Adultos e, por consequência, o seguimento dos estudos são alguns dos principais objetivos do PAS (BRASIL, 2014).

A implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) nas Escolas – Programa Parâmetros em Ação em 1999 no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso – teve a existência prevista no Plano Decenal de Educação, com o intuito de implantar os PCNs nas escolas, contando com o apoio técnico às Secretarias de Estado e de Defesa (SED), que, por sua vez, propunham a reformulação dos Planos de Carreira. Organizados pelo Ministério da Educação, propunham como sugestão formação continuada para os professores do ensino fundamental de todo o território nacional. Com o objetivo de iniciar a construção de um novo currículo, o PCN (BRASIL, 1999) previa, na formação continuada de professores, a introdução das diferenças existentes, como étnicas, religiosas e políticas e diversidades regionais, com o objetivo de elevar a qualidade de ensino. Esse novo programa foi inserido no ano de 2000. O projeto do PCN em Ação foi ordenado em módulos de estudo. A metodologia do programa era crescida por meio de apresentação de filmes, leitura de textos para reflexão coletiva para ajudar os professores a elaborar propostas de trabalho. A ideia central do PCN em Ação era beneficiar a leitura compartilhada, a aprendizagem e a reflexão solidária. As políticas de formação foram implantadas em parceria com as universidades federais e secretarias de educação (BRASIL, 2014).

Ainda no governo FHC implantou-se o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA, 2000). Esse programa pretendia formar professores, oferecendo novas técnicas de alfabetização, incorporando os estudos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky e os PCNs. Voltado para a reciclagem de professores alfabetizadores conveniados com as Secretarias. O PROFA foi um curso preparado em módulos, em unidades. Para cada um deles é definido um conjunto de capacidades a serem desenvolvidas pelos professores ao longo do programa, denominadas expectativas de aprendizagem (BRASIL, 2001).

Em 2003, no governo Lula, é implantado em todo território nacional o Programa Brasil Alfabetizado, atendendo prioritariamente os municípios com taxa de analfabetismo

superior a 25%. Contou com apoio técnico e financeiro aos projetos apresentados pelos entes. Aderência ao programa por meio de resoluções, com objetivo de alfabetizar jovens com mais de 15 anos, adultos e idosos. O programa pretendia ser o acesso à cidadania e despertar ainda o interesse pela elevação da escolaridade.

O Brasil Alfabetizado foi desenvolvido em todo o país, atendendo prioritariamente municípios que apresentavam altos índices de analfabetismo. Tais municípios, através do programa, recebem apoio técnico na implementação de ações, com intuito de garantir a continuidade dos estudos aos alfabetizados. O principal objetivo, como já é de nossa sabedoria, apresentou-se através da missão de superar do analfabetismo entre jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos e contribuir para a universalização do ensino fundamental no Brasil.

Este programa trouxe em sua essência a concepção de reconhece a educação como direito humano e a oferta pública da alfabetização como porta de entrada para a educação e a escolarização das pessoas ao longo de toda a vida (Programa Brasil Alfabetizado – MEC), (BRASIL, 2010).

O PRALER teve início em 2007, sendo uma iniciativa do MEC, em consonância com as políticas educacionais de investimento no processo de alfabetização dos anos iniciais, oferecendo curso de formação continuada com intuito de dinamizar o processo de aquisição e aprendizagem da leitura e escrita. O programa pretendia o resgate das experiências e os saberes do professor, assim como a reflexão sobre a ação educativa. Programa de Apoio à Leitura e Escrita (PRALER), tendo como finalidade: dinamizar o processo educacional privilegiando o desenvolvimento da consciência fonológica do sistema da língua (fonema-grafema) (BRASIL, 2007).

O Programa Pró-Letramento implantado em 2010, em nível nacional, foi um marco para os programas de formação continuada leitura/escrita e matemática, nos anos iniciais do ensino fundamental, em regime de colaboração dos entes federados, em parceria com as universidades federais do País. O programa contou com orientadores e tutores em modalidade semipresencial, material impresso e vídeos, com base na Resolução Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, de 16 de agosto de 2010, onde é concedido pagamento de bolsas.

De acordo com o dicionário Aurélio (FERREIRA, 1999), analfabeto é quem não sabe ler, nem escrever, quem desconhece ou conhece muito mal um assunto ou matéria, analfabetismo. Segundo Soares (2003, p. 30-31):

Analfabeto é aquele que é privado do alfabeto, a que falta o alfabeto, ou seja, aquele que não conhece o alfabeto, que não sabe ler nem escrever. Analfabetismo é o modo de proceder como analfabeto. Alfabetizar é tornar o indivíduo capaz de ler e de

escrever. Alfabetização é a ação de alfabetizar, de tornar alfabeto. Definindo nosso ponto de chegada continuemos.

Apesar de o termo letramento surgir para descrever o novo, tratando-se de um fenômeno *a priori*, letramento provém da língua inglesa *literacy*, significa que a pessoa domina a leitura e a escrita.

Pessoa letrada é aquela que aprende a ler e a escrever e que passa a fazer uso da leitura e da escrita, a envolver-se em práticas sociais de leitura e de escrita, ou seja, que faz uso frequente e coerente da leitura e da escrita. A pessoa letrada passa a ter outra condição social e cultural, muda o seu lugar social, seu modo de viver, sua inserção na cultura e, conseqüentemente, uma forma de pensar diferente. Tornar-se letrado traz conseqüências linguísticas, cognitivas.

Letramento é o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e de escrita. É o estado ou a condição que adquire um grupo social, ou um indivíduo, como conseqüência de ter se apropriado da escrita e de suas práticas sociais. Apropriar-se da escrita é torná-la própria, ou seja, assumi-la como propriedade. Um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado, pois ser letrado implica em usar socialmente a leitura e a escritura e responder às demandas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2003).

O Pró-Letramento é uma das políticas de educação continuada de professores, surgiu em 2008, no governo do presidente Luiz Inácio da Silva, que também visa lutar contra o analfabetismo. E seu principal objetivo é conhecer o uso e as funções sociais da escrita. Foi um curso de formação continuada elaborado pensando em todas as ações e práticas na área da educação, procurando estabelecer um diálogo eficaz entre assuntos categóricos de Língua Portuguesa e Matemática (BRASIL, 2008).

O Pró-letramento foi uma política educacional de formação continuada que contribuiu como base de implementação do PNAIC.

1.5 CONSOLIDAÇÃO DO PNAIC

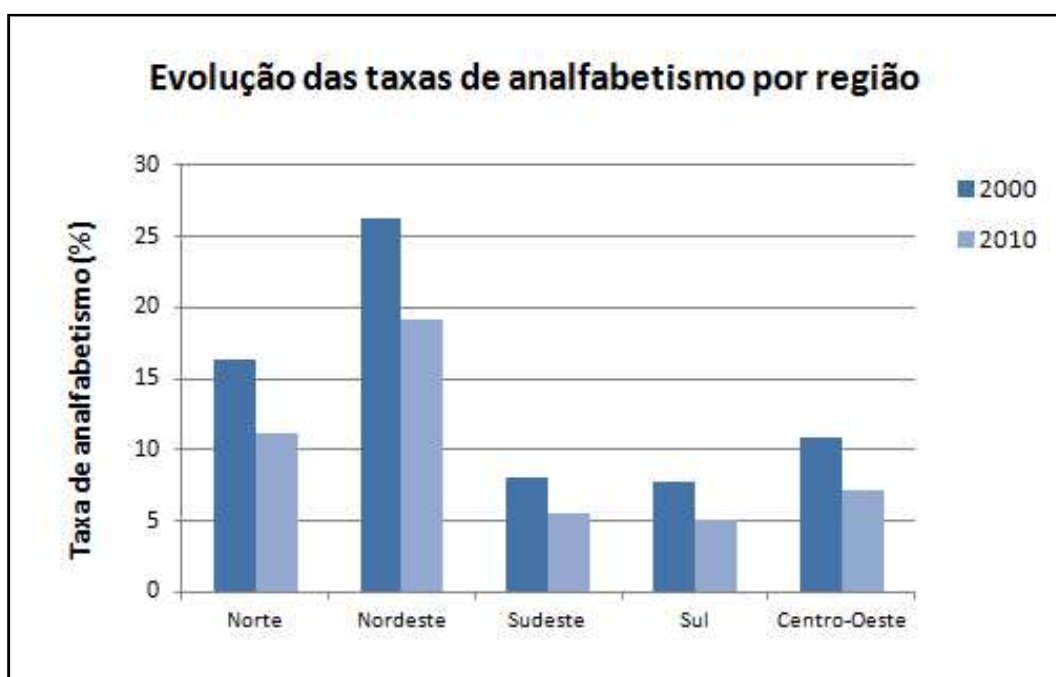
Em pleno século XXI, infelizmente, ainda temos dados nada animadores sobre a taxa de analfabetismo no Brasil. Apesar destes indicadores apresentarem certa evolução, segundo a UNESCO, um terço da população do globo permanece analfabeta, e nos países em desenvolvimento, o analfabetismo chega a atingir mais da metade da população (UNESCO, 2009). No nosso caso, o analfabetismo expressa um problema que nasceu com o país e vem perpetuando-se ao longo dos tempos.

Atualmente, o Brasil se encontra no oitavo lugar no *ranking* do analfabetismo no mundo. Partindo de tal realidade, tornou-se necessário comprometer-se, criando ações para a melhoria e transformação dessa condição (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011). Falar sobre o analfabetismo é o primeiro passo para compreendermos parte dos problemas que assolam o país.

Ao analisarmos as estatísticas sobre analfabetismo nas regiões do Brasil, percebemos que, de fato, existe uma relação entre este e a situação econômica de diferentes regiões, entretanto, não podemos afirmar que o problema do analfabetismo no Brasil se associa, tão somente, a questões de ordem econômica, ou seja, a falta de uma política educacional para a alfabetização não estaria, também, implicada no aumento, ou permanência, de um número considerável de analfabetos?

Embora o objetivo deste estudo não seja abordar tal questão, esta é uma relação no mínimo intrigante, que pode orientar as políticas governamentais relativas à educação e balizar estudos sobre tal situação. Vejamos os índices de analfabetismo segundo o último censo do IBGE:

Gráfico 1 – Taxa de analfabetismo por região no Brasil



Fonte: Indicadores sociais municipais, Censo Demográfico (IBGE, 2010).

Em um âmbito mais global do que regional, vejamos os percentuais das taxas de analfabetismo no país, desde a década de 1950 até o ano de 2000, apresentando a realidade no que se refere à alfabetização. Diante de tal indicador é possível percebermos que mesmo as taxas tendo diminuído, ainda temos altos percentuais de analfabetismo. Outro aspecto que não

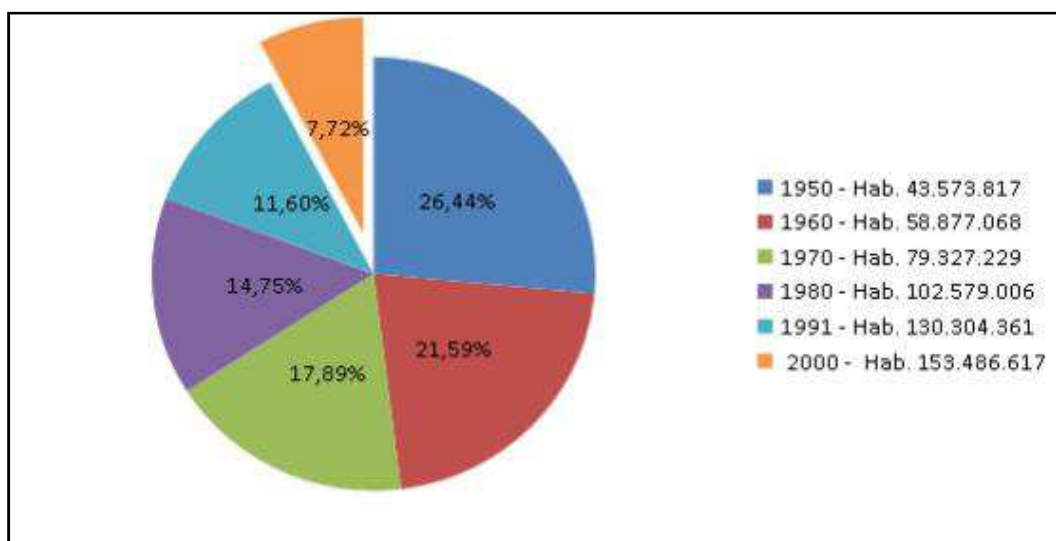
podemos deixar de mencionar é sobre as diferenças dos indicadores de analfabetismo por região do Brasil. Pensar no analfabetismo nos remete à análise das taxas dos indicadores, observando suas variações, o que nos levar uma disparidade considerável existente.

Acreditamos que se torna necessário verificar as raízes, bem como as razões de tais resultados. Assim:

[...] é preciso reconhecer que as nossas altas taxas de analfabetismo são decorrentes da nossa pobreza. O analfabetismo representa a negação de um direito fundamental, decorrente de um conjunto de problemas sociais: falta de moradia, alimentação, transporte, escola, saúde, emprego... Isso significa que, quando as políticas sociais vão bem, quando há emprego, escola, moradia, transporte, saúde, alimentação... não há analfabetismo. Quando tudo isso vai bem, a educação vai bem. Isso significa ainda que o problema do analfabetismo não será totalmente resolvido apenas por meio de programas educacionais. Eles precisam vir acompanhados de outras políticas sociais (GADOTTI, 2008, p.11).

Contudo, ao passo em que a educação sofre forte influência dos problemas sociais e econômicos, a educação pode e deveria promover a transformação das realidades precárias dispersas pelo país. Investimentos em educação nos parecem não garantir a extinção do analfabetismo, mas tão pouco tal realidade muda sem tais ações.

Gráfico 2 – Analfabetos no Brasil⁸



Fonte: IBGE (2000).

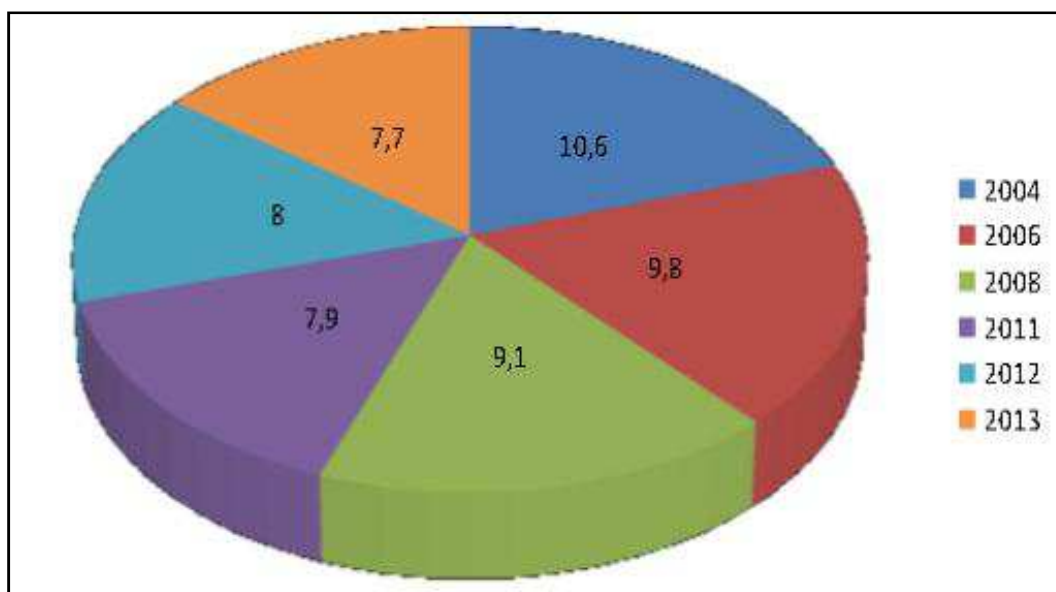
Muito embora o índice de analfabetismo tenha diminuído no país, ainda não temos um quadro satisfatório no que tange os resultados da alfabetização. Em comparação aos resultados dos dados do ano de 1950, a situação da alfabetização melhorou no Brasil, pois a

⁸ Referenciamos como não alfabetizados pessoas não capaz de realizar a decodificação de símbolos gráficos.

taxa de analfabetismo diminuiu. Isto com base nos índices, pois, ao observarmos os números de forma absoluta, a diferente diminui. No entanto, apesar dos avanços, o número de pessoas que não sabem ler e escrever ainda é grande no Brasil. Ao levarmos em consideração que em datas anteriores não existiam políticas públicas que garantissem a permanência dos educandos, em que a educação ainda era um privilégio de poucos, ainda temos muito a avançar.

A seguir outro gráfico com dados mais recentes acerca da evolução de percentual de analfabetos.

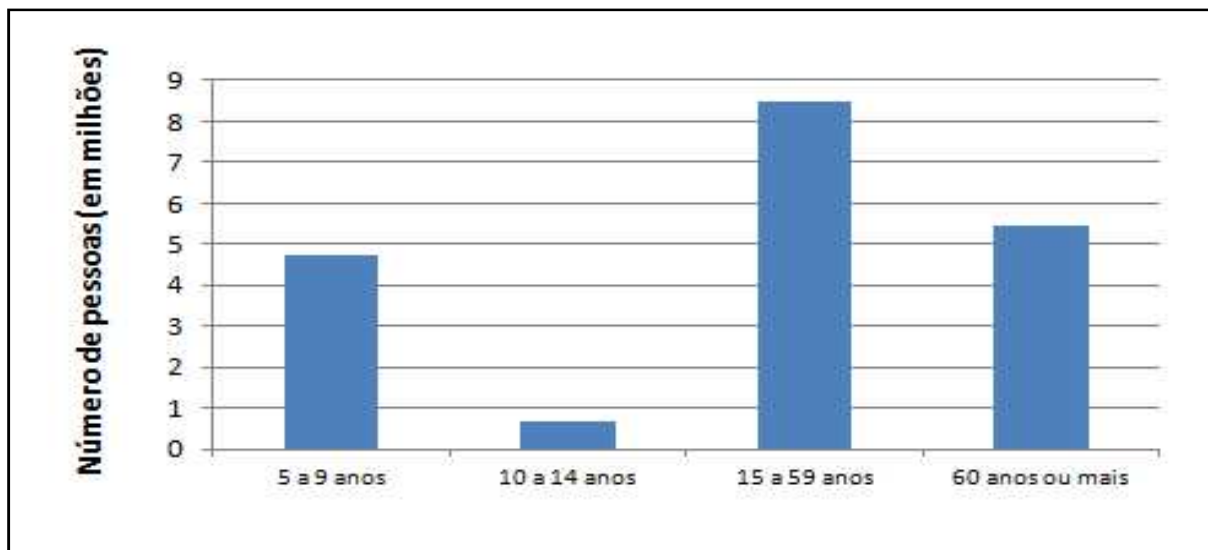
Gráfico 3 – Evolução do Analfabetismo



Fonte: IBGE (2013).

Nas primeiras discussões deste trabalho, mencionamos o analfabetismo em um âmbito geral, mas e quanto à alfabetização de nossas crianças? Como anda este processo de apropriação da leitura e escrita em Linguagem e em Matemática? Ao levarmos em consideração que atualmente contamos com políticas que garantem a permanência de nossas crianças no ensino fundamental, acreditamos que alfabetizá-las seja condição mínima da escola. Observemos, então, dados sobre a alfabetização por faixa etária:

Gráfico 4 – Analfabetismo por faixa etária



Fonte: Indicadores sociais municipais, Censo Demográfico (IBGE, 2010).

Diante dos dados, ora expostos pelo IBGE, passamos a acreditar na necessidade de ações que venham proporcionar intervenções positivas e, por que não dizer, possíveis soluções para tal realidade. Além dos adultos analfabetos, que o Brasil infelizmente criou, sob diversas justificativas, sendo um contingente expressivo, infelizmente, muitas são as crianças brasileiras que ainda concluem o ciclo destinado à sua alfabetização sem estarem plenamente alfabetizadas, um problema que pode comprometer gravemente o seu futuro e, assim, o futuro de nosso país (BRASIL, 2012). Quanto aos adultos, como sinalizamos anteriormente, vários podem ser os motivos pelos quais não atingiram a alfabetização, como a evasão escolar, a ausência de escolas no campo, a falta de políticas públicas de garantia e permanência, entre outros fatores.

Mas ao tratarmos de dados sobre o analfabetismo no Brasil, precisamos levar em consideração a premissa de que estes adultos foram crianças, vítimas de um sistema, ou de uma educação que não cumpriu seu papel. Não queremos menosprezar a política de alfabetização de jovens e adultos, muito menos a problemática que envolve tal tema, pois reconhecemos seu valor no exercício da cidadania, contudo, convidamos o leitor a refletir sobre o fato de que é fundamental alfabetizar nossas crianças ainda nos primeiros anos escolares, para somente então não precisarmos de política de correção no futuro.

Ao levarmos em consideração a questão do aumento do tempo de permanência da criança na escola, sabemos do mesmo modo que tal medida precisa ser problematizada levando-se em consideração a organização do espaço da escola, a organização do trabalho docente, em que sejam capazes de garantir a partir da proposta de trabalho pedagógico o direito mínimo do educando, o de torna-se alfabetizado.

Anterior ao PNAIC, no ano de 2012, contávamos com o programa Todos Pela Educação, que aplicava a Prova Brasileira do Final do Ciclo de Alfabetização, conhecida como a Prova ABC⁹. Essa prova apresentava índices de proficiência em Leitura, Escrita e Matemática dos educandos concluintes do Ciclo de Alfabetização. Vejamos os resultados deste indicador.

Tabela 1 – Resultados proficiência em leitura – Prova ABC 2012

Porcentagem de alunos em cada nível de proficiência- Leitura						
3º ano						
	Rede Pública			Rede Total		
	Menos de 125 pontos	De 125 a 175 pontos	Mais de 175 pontos	Menos de 125 pontos	De 125 a 175 pontos	Mais de 175 pontos
Brasil	28,1	32,3	39,7	24,6	30,8	44,5
Norte	43,9	32,7	23,4	40,9	31,8	27,3
Nordeste	45,0	31,2	23,7	38,4	30,9	30,7
Sudeste	16,8	30,4	52,8	14,6	28,9	56,5
Sul	14,6	38,5	46,9	13,0	35,9	51,2
Centro-Oeste	26,0	32,3	41,7	22,6	29,6	47,8

Fonte: Prova ABC 2012, elaborado por Todos Pela Educação.

Quanto a pontuação da Prova ABC, em leitura, por exemplo: ao atingir os 175 pontos, os alunos, entre outras habilidades, conseguem identificar temas de uma narrativa, localizar informações explícitas, identificar características de personagens em textos como lendas, contos, fábulas e histórias em quadrinhos e perceber relações de causa e efeito contidas nestas narrativas (BRASIL, 2012).

Ao calcularmos uma média entre as regiões do país, torna-se possível constatar que 43% apenas dos educandos apresentam proficiência satisfatória em leitura.

Tabela 2 – Resultados proficiência na Escrita – Prova ABC 2012

Porcentagem de alunos em cada nível de proficiência- Escrita						
3º ano						
	Rede Pública			Rede Total		
	Menos de 50 pontos	De 50 a 75 pontos	Mais de 75 pontos	Menos de 50 pontos	De 50 a 75 pontos	Mais de 75 pontos
Brasil	42,2	31,9	25,9	38,9	31,0	30,1
Norte	62,1	24,5	13,4	58,1	25,9	16,1

⁹ A Prova ABC é uma parceria do movimento Todos Pela Educação, da Fundação Cesgranrio, do Instituto Paulo Montenegro/Ibope, e do INEP. Tendo como objetivo avaliar a qualidade da alfabetização dos alunos nos primeiros anos do Ensino Fundamental, está em a última edição, uma vez que o Ministério da Educação já anunciou um instrumento próprio de avaliação do desempenho dos alunos, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), a ser aplicada pelo INEP e conforme previsto nos termos do PNAIC, lançado em dezembro de 2012. Prova ABC, para o 3º ano, apresenta nível 175, tanto na escala de Leitura, quanto de Matemática. Em Escrita foi utilizada uma escala própria, de 0 a 100, uma vez que o SAEB não avalia esta habilidade e a pontuação considerada adequada na Prova ABC foi de 75 pontos ou mais.

Nordeste	62,6	24,2	13,2	55,5	25,6	18,9
Sudeste	28,4	36,3	35,2	27,5	33,7	38,8
Sul	28,7	38,7	32,6	26,7	37,3	36,0
Centro-Oeste	34,9	34,6	30,5	31,0	32,9	36,2

Fonte: Prova ABC 2012, elaborado por Todos Pela Educação.

Acerca do desenvolvimento das competências referente à Escrita, o percentual obtido pelos alunos mostrou-se minimamente preocupante, apresentando uma média de 29,35% pelo país.

Tabela 3 – Resultados da proficiência em Matemática – Prova ABC 2012

Porcentagem de alunos em cada nível de proficiência- Matemática						
	3º ano					
	Rede Pública			Rede Total		
	Menos de 125 pontos	De 125 a 175 pontos	Mais de 175 pontos	Menos de 125 pontos	De 125 a 175 pontos	Mais de 175 pontos
Brasil	32,8	37,9	29,2	29,1	37,6	33,3
Norte	52,6	33,5	14,0	48,7	34,8	16,5
Nordeste	51,2	35,2	13,6	44,6	37,3	18,1
Sudeste	19,1	37,8	43,0	16,6	36,0	47,4
Sul	19,7	44,0	36,3	17,9	42,4	39,7
Centro-Oeste	31,4	42,5	26,1	27,2	41,0	31,8

Fonte: Prova ABC 2012, elaborado por Todos Pela Educação.

Em Matemática, a média de proficiência dos educandos concluintes do Ciclo de Alfabetização apresentou resultado de 31,13%, ainda em 2012, no último ano de vigência de tal indicador. Diante dos dados apresentados, tornou-se possível constatar que alfabetizar na idade certa vem sendo um desafio a décadas no Brasil. Notoriamente, o percentual de crianças brasileiras que não atingiam o domínio mínimo da Leitura e Escrita, bem como a Matemática, era expressivo. Tais dados forçaram aos governantes a traçarem estratégias e ações que resultaram na política pública educacional do PNAIC.

No município de Abelardo Luz, como na maioria das cidades brasileira, existe a problemática do analfabetismo. Os analfabetos pertencentes à faixa etária acima de 15 anos podem optar pela alfabetização de adultos, por diversos fatores a procura é considerada baixa, assim, temos uma problemática.

Vários apontamentos diante de tal realidade podem ser considerados, mas o que nos cabe para o momento é retomar a questão do direito à educação que não foi cumprido em sua plenitude. Estes adultos tinham o direito à educação, havia escolas, a pergunta é: Porque não foram alfabetizados? Diante de tal contexto, acreditamos que alfabetizar na idade certa seja a melhor maneira de não precisarmos investir em política de “reparos”, de “correção” de um direito não cumprido. No gráfico a seguir alguns dados comparativos da população de Abelardo Luz de analfabetos e alfabetizados:

Gráfico 5 – Comparativo população analfabeta/alfabetizada (acima de 15 anos)



Fonte: DATASUS (dados do IBGE).

Conforme os indicadores, Abelardo Luz também enfrenta problemas com taxas de analfabetismo na população acima de 15 anos. No entanto, e quanto à alfabetização de nossas crianças, a quantas anda?

Na tentativa de responder tal questionamento, recorremos ao Ministério da Educação, que divulga que 77,79% dos alunos brasileiros têm proficiência considerada adequada em Leitura, 65,54% em Escrita e 42,93% em Matemática. Pela primeira vez o ministério declarou quais são os níveis considerados adequados para o final do Ciclo de Alfabetização, ou seja, o 3º ano. Tais dados foram divulgados pela Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA)¹⁰, que faz parte das ações do PNAIC, lançado em 2013, que abordaremos logo após a avaliação ANA.

De acordo com os resultados da ANA, o desempenho apresentado refere-se à avaliação realizada em 2013, sendo a primeira edição da avaliação. A ANA tem por objetivo apresentar indicadores do processo de alfabetização nas escolas públicas brasileiras. Para tanto, assume-se uma avaliação para além da aplicação do teste de desempenho ao estudante, propondo-se uma análise das condições de escolaridade que esse aluno teve, ou não, para desenvolver esses saberes.

¹⁰ Tem como objetivo diagnosticar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização matemática, apontando fatores contextuais sobre as condições do trabalho em cada escola.

O Ministério da Educação e o INEP divulgaram os dados da ANA, realizada em 2014. Participaram do exame alunos do 3º ano do ensino fundamental das escolas públicas de todo o país. Eles foram avaliados em Leitura, Escrita e Matemática (BRASIL, 2014).

E quanto ao PNAIC, em que consiste este programa? De acordo Silva e Frade (1997), o Pacto é uma política educacional mais aprofundada, pois reúne três vertentes indispensáveis para o seu êxito: o processo de formação, de avaliação e a disponibilidade de materiais didáticos nas escolas, para o uso do educador e do aluno. Essa política comprometeu-se legalmente a:

- I. Alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade e ao final do 3º ano do ensino fundamental;
- II. Avaliar regularmente as crianças do Ciclo de Alfabetização, anualmente. Aplicadas pelo INEP, junto aos concluintes do 3º ano do ensino fundamental – Avaliação Nacional da Alfabetização - Prova ANA;
- III. Assegurar a plena alfabetização de todas as crianças, ao final do 3º ano do ensino fundamental. É uma política de alfabetização, que apresenta seu foco direto na formação dos professores alfabetizadores. Tal Pacto passou a ser implementado no ano de 2013 junto aos professores (BRASIL, 2012).

Ainda sobre a ANA, para nosso entendimento, essa encontra-se dividida em escalas em níveis de proficiência distintos.

Em Leitura e Matemática, são quatro níveis, sendo o nível 1 o mais baixo e o nível 4, o mais alto. Em Escrita são 5 níveis de desempenho. O MEC considera que o aluno está proficiente quando atinge o nível 2 em Leitura e o nível 3 em Escrita e em Matemática.

Vejamos nos quadros apresentados na sequência os níveis distintos para cada área do saber, na leitura, escrita e na matemática.

Quadro 2– Escala proficiência em leitura

NÍVEL	DESCRIÇÃO	SUA ESCOLA
Nível 1 (até 425 pontos)	Neste nível, os estudantes provavelmente são capazes de: - Ler palavras com estrutura silábica canônica, não canônica e ainda que altermem sílabas canônicas e não canônicas.	11,9 %
Nível 2 (maior que 425 até 525 pontos)	Além das habilidades descritas no nível anterior, os estudantes provavelmente são capazes de: - Localizar informações explícitas em textos curtos como piada, parlenda, poema, quadrinho, fragmentos de narrativas e de curiosidade científica; em textos de maior extensão, quando a informação está localizada na primeira linha do texto. - Reconhecer a finalidade de texto como convite, cartaz, receita, bilhete, anúncio com ou sem apoio de imagem. - Identificar assunto de um cartaz apresentado em sua forma original e ainda em textos cujo assunto pode ser identificado no título ou na primeira linha. - Inferir sentido em piada e em história em quadrinhos que articula linguagem verbal e não verbal.	26,19 %
Nível 3 (maior que 525 até 625 pontos)	Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de: - Localizar informação explícita em textos de maior extensão como fragmento de literatura infantil, lenda, cantiga folclórica e poema, quando a informação está localizada no meio ou ao final do texto. - Identificar o referente de um pronome pessoal do caso reto em textos como tirinha e poema narrativo. - Inferir relação de causa e consequência em textos exclusivamente verbais e piada, fábula, fragmentos de textos de literatura infantil e texto de curiosidade científica, com base na progressão textual; e em textos que articulam a linguagem verbal e não verbal e tirinha; sentido em história em quadrinhos que articula linguagem verbal e não verbal com vocabulário específico de textos de divulgação científica ou que exige conhecimento intertextual de narrativas infantis; o assunto de texto de extensão média de divulgação científica para crianças, com base nos elementos que aparecem no início do texto; o significado de expressão de linguagem figurada em textos como poema narrativo, fragmentos de literatura infantil, de curiosidade científica e tirinha.	50,0 %
Nível 4 (maior que 625 pontos)	Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de: - Reconhecer relação de tempo em texto verbal e os participantes de um diálogo em uma entrevista ficcional. - Identificar o referente de pronome possessivo em poema; o referente de advérbio de lugar em reportagem; o referente de expressão formada por pronome demonstrativo em fragmento de texto de divulgação científica para o público infantil. - Inferir sentido em fragmento de conto; sentido de palavra em fragmento de texto de literatura infantil; assunto em texto de extensão média ou longa, considerando elementos que aparecem ao longo do texto, em gêneros como divulgação científica, curiosidade histórica para criança e biografia.	11,9 %

Fonte: INEP.

Quadro 3 – Escala proficiência em Escrita

NÍVEL	DESCRIÇÃO	SUA ESCOLA
Nível 1 (menor que 350 pontos)	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente não escrevem as palavras ou estabelecem algumas correspondências entre as letras grafadas e a pauta sonora, porém ainda não escrevem palavras alfabeticamente. Em relação à produção de textos, os estudantes provavelmente não escrevem o texto ou produzem textos ilegíveis.	2,38 %
Nível 2 (maior ou igual a 350 e menor que 450 pontos)	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem alfabeticamente palavras com trocas ou omissão de letras, alterações na ordem das letras e outros desvios ortográficos. Em relação à produção de textos, os estudantes provavelmente não escrevem o texto ou produzem textos ilegíveis.	9,52 %
Nível 3 (maior ou igual a 450 e menor que 500 pontos)	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem ortograficamente* palavras com estrutura silábica consoante-vogal, apresentando alguns desvios ortográficos em palavras com estruturas silábicas mais complexas. Em relação à produção de textos, provavelmente escrevem de forma incipiente ou inadequada ao que foi proposto ou produzem fragmentos sem conectivos e/ou recursos de substituição lexical e/ou pontuação para estabelecer articulações entre partes do texto. Apresentam ainda grande quantidade de desvios ortográficos e de segmentação ao longo do texto.	9,52 %
Nível 4 (maior ou igual a 500 e menor que 600 pontos)	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem ortograficamente* palavras com diferentes estruturas silábicas. Em relação à produção de textos, provavelmente atendem à proposta de dar continuidade a uma narrativa, embora possam não contemplar todos os elementos da narrativa e/ou partes da história a ser contada. Articulam as partes do texto com a utilização de conectivos, recursos de substituição lexical e outros articuladores, mas ainda cometem desvios que comprometem parcialmente o sentido da narrativa, inclusive por não utilizar a pontuação ou utilizar os sinais de modo inadequado. Além disso, o texto pode apresentar alguns desvios ortográficos e de segmentação que não comprometem a compreensão.	59,52 %
Nível 5 (maior ou igual a 600 pontos)	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem ortograficamente* palavras com diferentes estruturas silábicas. Em relação à produção de textos, provavelmente atendem à proposta de dar continuidade a uma narrativa, evidenciando uma situação central e final. Articulam as partes do texto com conectivos, recursos de substituição lexical e outros articuladores textuais. Segmentam e escrevem as palavras corretamente, embora o texto possa apresentar alguns desvios ortográficos e de pontuação que não comprometem a compreensão.	19,05 %

Fonte: INEP.

Quadro 4– Escala proficiência em Matemática

NÍVEL	DESCRIÇÃO	SUA ESCOLA
Nível 1 (até 425 pontos)	<p>Neste nível, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ler horas e minutos em relógio digital; medida em instrumento (termômetro, régua) com valor procurado explícito. - Associar figura geométrica espacial ou plana a imagem de um objeto; contagem de até 20 objetos dispostos em forma organizada ou desorganizada à sua representação por algarismos. - Reconhecer planificação de figura geométrica espacial (paralelepípedo). - Identificar maior frequência em gráfico de colunas, ordenadas da maior para a menor. - Comparar comprimento de imagens de objetos; quantidades pela contagem, identificando a maior quantidade, em grupos de até 20 objetos organizados. 	10.42 %
Nível 2 (maior que 425 até 525 pontos)	<p>Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ler medida em instrumento (balança analógica) identificando o intervalo em que se encontra a medida. - Associar a escrita por extenso de números naturais com até três ordens à sua representação por algarismos. - Reconhecer figura geométrica plana a partir de sua nomenclatura; valor monetário de cédulas ou de agrupamento de cédulas e moedas. - Identificar registro de tempo em calendário; uma figura geométrica plana em uma composição com várias outras; - Identificar frequência associada a uma categoria em gráfico de colunas ou de barras; identificar frequência associada a uma categoria em tabela simples ou de dupla entrada (com o máximo de 3 linhas e 4 colunas, ou 4 linhas e 3 colunas). - Comparar quantidades pela contagem, identificando a maior quantidade, em grupos de até 20 objetos desorganizados; quantidades pela contagem, identificando quantidades iguais; números naturais não ordenados com até três algarismos. - Completar sequências numéricas crescentes de números naturais, de 2 em 2, de 5 em 5 ou de 10 em 10. - Compor número de dois algarismos a partir de suas ordens. - Calcular adição (até 3 algarismos) ou subtração (até 2 algarismos) sem reagrupamento. - Resolver problema com as ideias de acrescentar, retirar ou completar com números até 20; problema com a ideia de metade, com dividendo até 10. 	20.83 %
Nível 3 (maior que 525 até 575 pontos)	<p>Além das habilidades descritas no nível anterior, o estudante provavelmente é capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Associar um agrupamento de cédulas e/ou moedas, com apoio de imagem ou dado por meio de um texto, a outro com mesmo valor monetário. - Identificar frequências iguais em gráfico de colunas; identificar gráfico que representa um conjunto de informações dadas em um texto; identificar frequência associada a uma categoria em tabela de dupla entrada (com mais de 4 colunas, ou mais de 4 linhas). - Completar sequência numérica decrescente de números naturais não consecutivos. - Calcular adição de duas parcelas de até 03 algarismos com apenas um reagrupamento (na unidade ou na dezena); subtração sem reagrupamento envolvendo pelo menos um valor com 3 algarismos. - Resolver problema, com números naturais maiores do que 20, com a ideia de retirar; problema de divisão com ideia de repartir em partes iguais, com apoio de imagem, envolvendo algarismos até 20. 	25.0 %
Nível 4 (maior que 575 pontos)	<p>Além das habilidades descritas no nível anterior, o estudante provavelmente é capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ler medida em instrumento (termômetro) com valor procurado não explícito; horas e minutos em relógios analógicos, identificando marcações de 10, 30 e 45 minutos, além de horas exatas. - Reconhecer decomposição canônica (mais usual) de números naturais com três algarismos; composição ou decomposição não canônica (pouco usual) aditiva de números naturais com até três algarismos. - Identificar uma categoria associada a uma frequência específica em gráfico de barra. - Calcular adição de duas parcelas de até 03 algarismos com mais de um reagrupamento (na unidade e na dezena); subtração de números naturais com até três algarismos com reagrupamento. - Resolver problema, com números naturais de até três algarismos, com as ideias de comparar, não envolvendo reagrupamento; com números naturais de até três algarismos, com as ideias de comparar ou completar, envolvendo reagrupamento; de subtração como operação inversa da adição, com números naturais; de multiplicação com a ideia de adição de parcelas iguais, de dobro ou triplo, de combinação ou com a ideia de proporcionalidade, envolvendo fatores de 1 algarismo ou 	43.75 %

Fonte: INEP.

Os quadros trataram dos níveis de proficiência em cada área distinta do saber, entendida como base para apropriação da alfabetização.

O Ministério da Educação considera que a criança está alfabetizada a partir do nível 2, sendo o nível 1 insatisfatório, inadequado (BRASIL, 2013).

Conforme explica Soares (2013, [s.p.]):

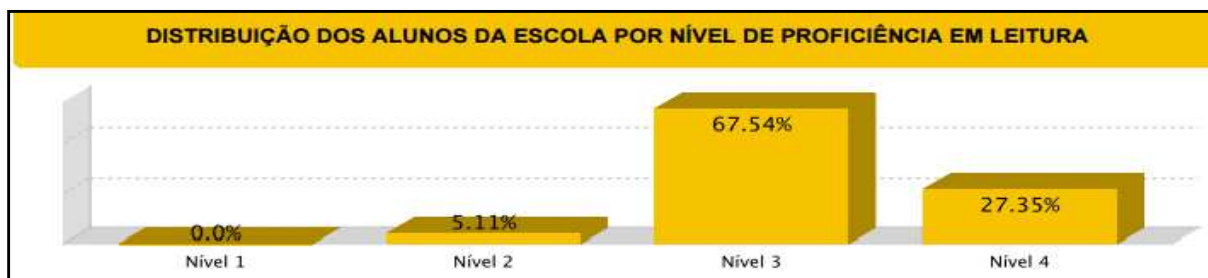
O conceito de alfabetização é muito fluido, não há critérios universais que permitam definir com precisão o que caracteriza uma criança alfabetizada. Os níveis que a ANA propõe considerando mais de um nível como adequado para caracterizar uma criança alfabetizada, revela claramente a fluidez do conceito.

A autora reforça que em nosso país há uma fluidez imposta: um país de tamanha proporção, marcado pelas diferenças regionalistas, diferenças todas estreitamente relacionadas nas condições que influenciam a aprendizagem da língua escrita: “[...] diferenças culturais, linguísticas, socioeconômicas e, sobretudo, precariedade da formação de professores para alfabetizar” (SOARES, 2013, [s.p.]). Diante de tal entendimento, a ANA toma como base os níveis de proficiência, para medir a alfabetização.

A partir da análise dos resultados, é possível perceber como se encontra o processo de alfabetização em todo o país. De acordo com nossa pesquisa, que faz menção mais especificamente ao município de Abelardo Luz, apresentaremos os índices desse município, precisamente das escolas da zona urbana selecionadas para obtenção dos relatos de experiência.

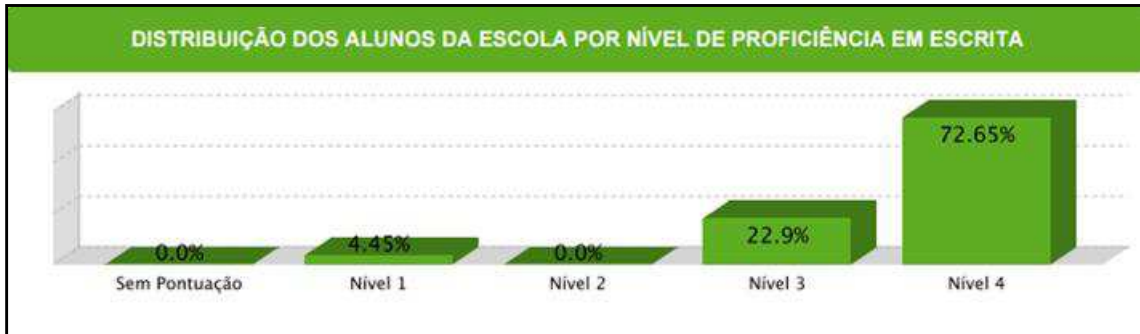
Segue o indicador de proficiência por Escola.

Gráfico 6 – Nível de proficiência em Leitura na Escola Municipal Irineu Bornhausen



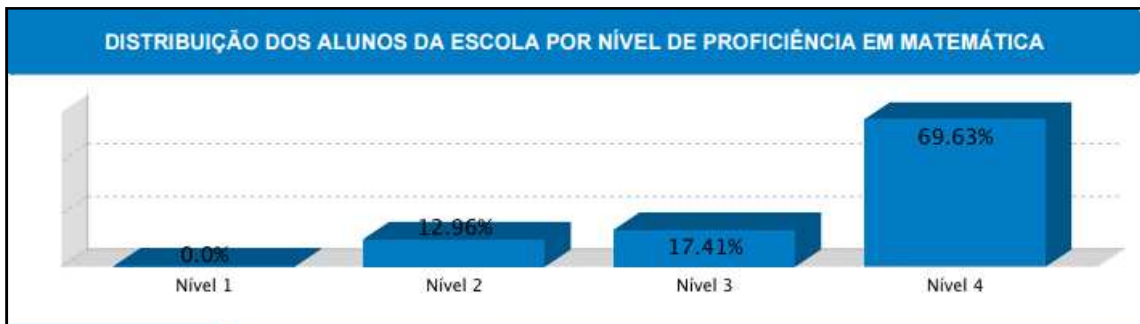
Fonte INEP (2013).

Gráfico 7 – Nível de proficiência em Escrita na Escola Municipal Irineu Bornhausen



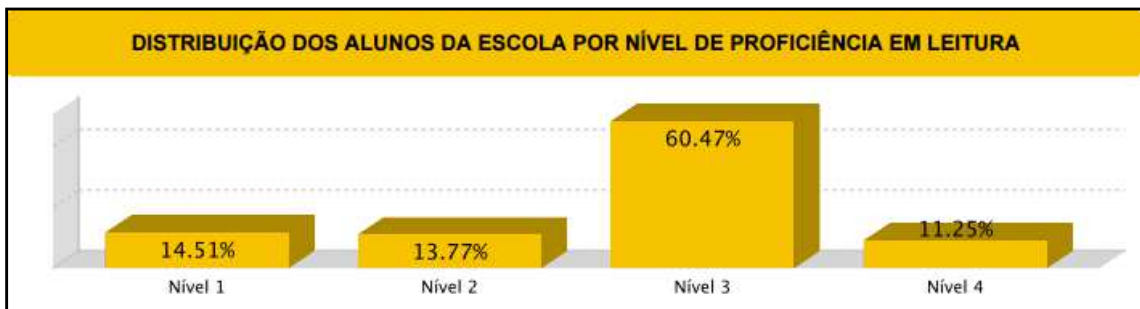
Fonte: INEP (2013).

Gráfico 8 – Nível de proficiência em Matemática na Escola Municipal Irineu Bornhausen



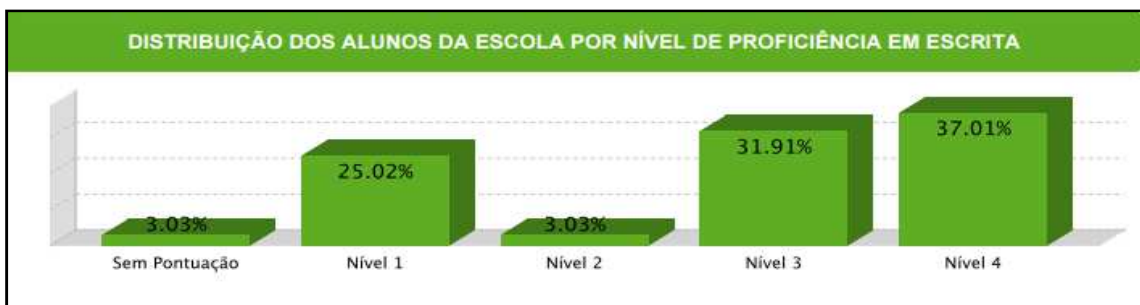
Fonte: INEP (2013).

Gráfico 9 – Nível de proficiência em Leitura na Escola Municipal Romildo Menegatti



Fonte: INEP (2013).

Gráfico 10 – Nível de proficiência em Escrita na Escola Municipal Romildo Menegatti



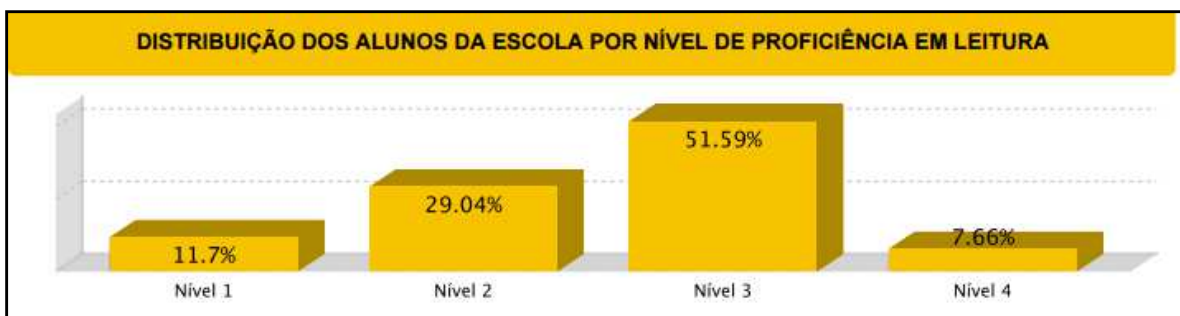
Fonte: INEP (2013).

Gráfico 11 – Nível de proficiência em Matemática na Escola Municipal Romildo Menegatti



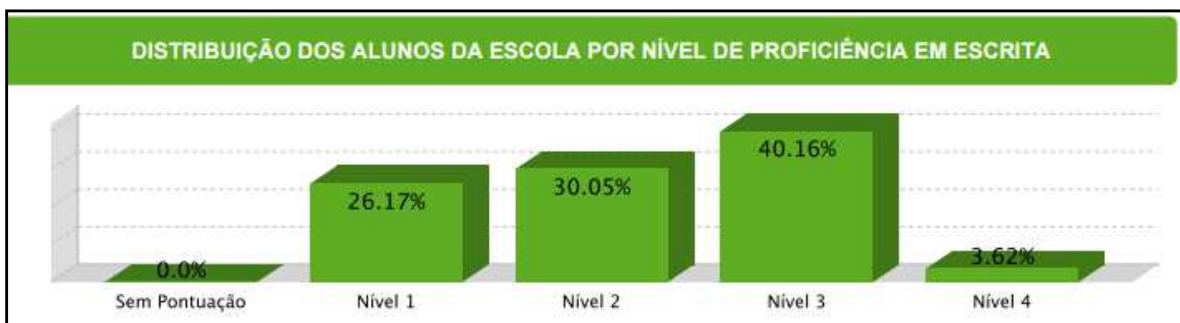
Fonte: INEP (2013).

Gráfico 12 – Nível de proficiência em Leitura na Escola Municipal Vila Esperança



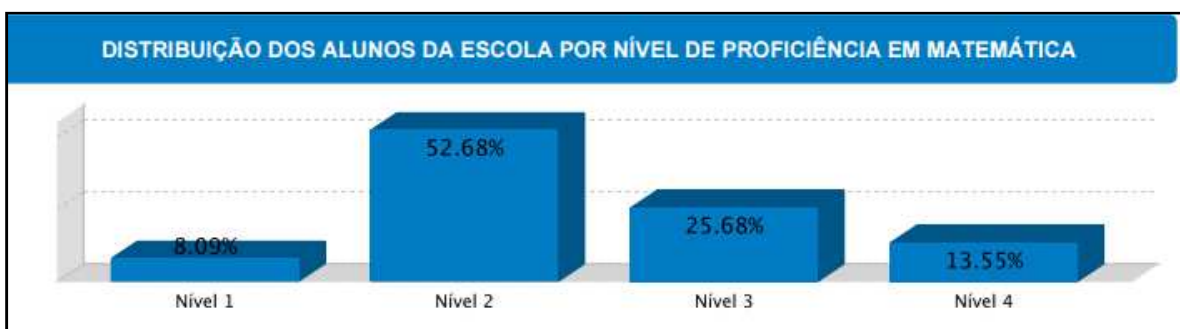
Fonte: INEP (2013).

Gráfico 13 – Nível de proficiência em Escrita na Escola Municipal Vila Esperança



Fonte: INEP (2013).

Gráfico 14 – Nível de proficiência em Matemática na Escola M. Vila Esperança



Fonte: INEP (2013).

Como foi possível perceber, os níveis diferenciam-se de escola para escola, demonstrando que alfabetizar é um grande desafio para o Brasil. Diante deste diagnóstico, torna-se fundamental proporcionar ações através de políticas públicas que contribuam na superação deste quadro. Continuar comprometendo-se com políticas educacionais através de seus programas nos parece algo necessário. E quanto à legalidade deste programa do PNAIC?

Conforme Souza (2014, p.4), a legitimidade jurídica do PNAIC foi instituída pelo Ministério da Educação em decorrência do curso de formação Pró-Letramento. Sua Instituição legal aconteceu em 5 de julho de 2012, quando o PNAIC foi implantado pelo então ministro da Educação Aloizio Mercadante, que acreditava ser necessário uma grande mobilização na implantação e instituição de um pacto pela alfabetização, envolvendo toda sociedade civil e os entes federados.

O PNAIC foi criado sobre a Portaria n. 867, art. 5 de julho de 2012, pelo Ministério da Educação, em que se apresentam as ações da formação que objetivam:

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

O PNAIC apresenta seus objetivos enquanto formação de professores alfabetizadores:

1. Entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, com aprofundamento de estudos utilizando, sobretudo, as obras pedagógicas do PNBE do Professor e outros textos publicados pelo MEC;
2. Aprofundar a compreensão sobre o currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental e sobre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento nas diferentes áreas de conhecimento;
3. Compreender a importância da avaliação no ciclo de alfabetização, analisando e construindo instrumentos de avaliação e de registro de aprendizagem;
4. Compreender e desenvolver estratégias de inclusão de crianças com deficiência visual, auditiva, motora e intelectual, bem como crianças com distúrbios de aprendizagem no cotidiano da sala de aula;
5. Conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação (livros didáticos e obras complementares aprovados no PNLD; livros do PNBE e PNBE Especial; jogos didáticos distribuídos pelo MEC) e planejar situações didáticas em que tais materiais sejam usados;
6. Planejar o ensino na alfabetização, analisando e criando propostas de organização de rotinas da alfabetização na perspectiva do letramento;
7. Compreender a importância de organizar diferentes agrupamentos sem sala de aula, adequando os modos de organização da turma aos objetivos pretendidos;
8. Criar um ambiente alfabetizador, que favoreça a aprendizagem das crianças;
9. Entender as relações entre consciência fonológica e alfabetização, analisando e planejando atividades de reflexão fonológica e gráfica de palavras, utilizando materiais distribuídos pelo MEC;

10. Compreender a importância da literatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental e planejar situações de uso de obras literárias em sala de aula;
11. Conhecer a importância do uso de jogos e brincadeiras no processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, analisando jogos e planejando aulas em que os jogos sejam incluídos como recursos didáticos;
12. Analisar e planejar projetos didáticos e sequências didáticas para turmas de alfabetização, assim como prever atividades permanentes, integrando diferentes componentes curriculares e atividades voltadas para o desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita. (BRASIL, 2012, p. 31).

Para o PNAIC, a criança encontra-se alfabetizada quando compreende o funcionamento da escrita, domina as correspondências entre grafema e fonema, lê, escreve, interpretando e compreendendo textos escritos, tanto na linguagem, quanto na Matemática (BRASIL, 2012).

O programa apresenta objetivos nada modestos, como já dissemos, almeja todas as crianças alfabetizadas em Língua Portuguesa e Matemática até os oito anos de idade ao término do Ciclo de Alfabetização, na perspectiva do “alfabetizar letrando”, termos conceituados por Soares (2003), para quem “[...] alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado” (SOARES, 2003, [s.p.]). Abrange em nível nacional os professores da educação básica que atuam nas séries componentes de tal ciclo, quais sejam, primeiro, segundo e terceiro anos do ensino fundamental.

A formação considera, ainda, que os alfabetizadores precisam atender aos seguintes critérios para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental:

1. Ter domínio dos conhecimentos necessários ao desenvolvimento do ensino da leitura e da escrita na perspectiva do letramento;
2. Ter habilidades para interagir com as crianças, dinamizando o processo pedagógico e promovendo situações lúdicas de aprendizagem;
3. Ser assíduo e pontual, evidenciando compromisso com os processos pedagógicos;
4. Ter sensibilidade para lidar com a diversidade social, cultural, de gênero e etnia. (BRASIL, 2012, p. 12).

Para além dos critérios de atuação destacados pela política, para tratarmos a alfabetização, conforme o Ministério de Educação, um processo que integra a aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética à apropriação de conhecimentos e habilidades que favorecem a interação das crianças por meio de textos orais e escritos que circulam na sociedade, precisamos garantir que a escola disponha de variados recursos didáticos pedagógicos. Tais recursos precisam, ao mesmo tempo, favorecer a reflexão sobre a língua e possibilitar a realização de atividades de produção e compreensão de textos orais e escritos (BRASIL, 2012, p. 17).

Como orientadora de estudos no PNAIC na rede municipal de ensino de Abelardo Luz (em 2013, na área de Linguagens, 2014, Matemática, 2015, Interdisciplinaridade) e também como coordenadora pedagógica na Secretaria Municipal de Educação do mesmo município, além do contato com material didático e pedagógico na formação, percebemos movimentações docentes no sentido de materializar as práticas propostas pelo Pacto. A necessidade, bem como a curiosidade em entender esse movimento, culminou com o desenvolvimento desse estudo.

Estando no terceiro ano de atividades de formação de professores, assim como de ações educativas na sala de aula do Ciclo de Alfabetização na perspectiva defendida do PNAIC, temos a convicção da importância de uma avaliação sobre os desdobramentos desta atividade de formação continuada, tanto na prática do professor, quanto das aprendizagens desenvolvidas pelos estudantes.

Ainda sobre a concepção de alfabetização definida pelo Ministério da Educação para a política do PNAIC, essa defende a ideia do foco na inserção das crianças nas práticas sociais, em que podem ser desenvolvidas metodologias que, de modo concomitante, favoreçam a apropriação do sistema alfabético de escrita 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, 2012).

Segundo este mesmo documento, para o processo de alfabetização é necessário que os professores permaneçam preparados, motivados, comprometidos, acompanhando o progresso de aprendizagem das crianças. Contudo, é preciso disponibilizar o acesso aos instrumentos pedagógicos e é importante que o professor, figura central neste processo, saiba os manusear. Todavia, o PNAIC considera que é preciso assegurar a formação continuada para o trabalho ser desempenhado com competência e entusiasmo (BRASIL, 2012), tornando essencial o processo avaliativo para constatar o andamento da formação.

A formação aconteceu distribuída em dez meses, divididos em cadernos de estudos, conduzidos pelo orientador de estudo que utilizou os princípios formativos apreendidos na Formação de Professores coordenadores das universidades federais. Dentre outras propostas, os cadernos da formação propõem reflexões pedagógicas e o reconhecimento da perspectiva da Inclusão nos elementos do ensino, seja na alfabetização, seja na avaliação, planejamento, currículo etc (BRASIL, 2012).

Quanto aos materiais didáticos, dentre os recursos relacionados ao funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética, podemos citar os jogos de alfabetização, a exemplo dos *kits* enviados pelo Ministério da Educação às escolas. Livros de literatura e cadernos de estudos para os alfabetizadores foram materiais que compuseram a política de formação continuada

do PNAIC. Com isso, tornou-se necessário garantir apenas que esses materiais distribuídos pelo Ministério da Educação chegassem às escolas e, uma vez nas escolas, que estivessem acessíveis a professores e alunos, sendo disponibilizados para o uso a que se destinam.

O PNAIC compreende a avaliação como garantia às aprendizagens, e não como punição aos que não aprenderam – como outrora acontecia nas escolas de todo o mundo. O foco é em uma avaliação formativa, voltada para a redefinição permanente das prioridades e planejamento contínuo do fazer pedagógico. As avaliações diagnósticas devem, segunda a política, ser utilizadas para conhecer nas crianças quais saberes elas já dominam, sendo pontos de partida para planejar estratégias para aproximá-las da escola (BRASIL, 2012).

O PNAIC aponta, segundo Brasil (2012, p. 24), que:

É necessário ressaltar, ainda, que não apenas os estudantes precisam ser avaliados, mas também os docentes, as equipes de coordenação pedagógica, os programas desenvolvidos pelas secretarias, o próprio documento de orientações curriculares, dentre outros. A avaliação, portanto, deve ser encarada como um processo de pesquisa, no qual os integrantes da escola analisam as condições de ensino e de aprendizagem e estabelecem estratégias para melhorar a qualidade do trabalho realizado com as crianças.

Gestão, mobilização e controle social do PNAIC acontece em quatro instâncias:

- Um Comitê Gestor Nacional;
- Uma Coordenação Institucional em cada estado e no Distrito Federal, composta por diversas entidades, com atribuições estratégicas e de mobilização em torno dos objetivos do Pacto;
- Uma Coordenação Estadual, responsável pela implementação e monitoramento das ações em sua rede e pelo apoio à implementação nos municípios;
- Uma Coordenação Municipal, responsável pela implementação e monitoramento das ações na sua rede.

Ainda neste eixo, de acordo com BRASIL (2012), destaca-se a importância do sistema de monitoramento disponibilizado pelo Ministério da Educação, o SisPacto¹¹, destinado a apoiar as redes e a assegurar a implementação de diferentes etapas do Pacto. Por fim, ressalta-se a ênfase do Ministério da Educação no fortalecimento dos conselhos de educação, dos conselhos escolares e de outras instâncias comprometidas com a educação de qualidade nos estados e municípios.

¹¹ Compreendido como sistema de monitoramento do PNAIC disponibilizado no SIMEC, inicialmente, apenas para os dirigentes de Educação com cadastro ativo no módulo do Plano de Ações Articuladas (PAR) e os coordenadores locais. No primeiro trimestre de 2013, disponibilizado tanto os orientadores de Estudo, quanto os professores alfabetizadores que também podem utilizar esta ferramenta.

A pertinência de um capítulo sobre as políticas públicas e suas ações, se deve ao fato de o Programa o qual investigamos ter nascido no bojo de uma política pública educacional. Portanto, tratarmos sobre tal assunto torna-se fundamental a nossa pesquisa.

2 CAPÍTULO II – ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA

A Matemática, ao longo dos anos, tem sido desenvolvida para suprir as necessidades encontradas no cotidiano, tais como: contar, medir, somar, entre muitas outras finalidades, de várias civilizações, e com isso tem participado da evolução cultural e social de muitos povos. É difícil conceituá-la, porém, tem sido admitida como a ciência dos números e das formas, das relações e das medidas, das inferências, levando-se em conta que suas características sempre apontam para precisão, rigor e exatidão (EVANGELISTA, 2014).

Assim, a alfabetização matemática se manifesta como sendo a ação inicial de ler e escrever Matemática, compreendendo e interpretando conceitos básicos, que promovem a apropriação do conhecimento matemático. Tal conhecimento acontece com mais ênfase a partir do processo de alfabetização da criança, em que permitem reflexões acerca da escrita e da compreensão do sistema numérico. Assim, torna-se preciso utilizar o conhecimento convencional dos números; utilizando informações, dados matemáticos, fazendo suposições a respeito do que pode ser registrado, utilizar as estratégias de leitura dos números que implicam na decodificação e na compreensão do universo numérico, não sendo uma tarefa simples.

No que se refere à alfabetização matemática, Danyluk (1988, p.58) considera: “Ser alfabetizado em matemática, então, é entender o que se lê e escrever o que se entende a respeito das primeiras noções de aritmética, geometria e lógica”. Portanto, onde mais o fenômeno de alfabetização matemática deveria ocorrer senão nas séries iniciais da escolarização?

2.1 O ENSINO DE MATEMÁTICA NO BRASIL: BREVES CONSIDERAÇÕES

Historicamente, a Matemática contou com espaço na educação, no último tempo este espaço vem sendo ampliado, tanto no campo da prática, quanto nos debates. Contudo, a história nos conta que, antigamente, nem toda criança tinha acesso a Matemática. Sua existência no processo de escolarização tinha a ver com o tipo de trabalho que seria desempenhado futuramente, constando ou não no currículo escolar. Por isso, a importância dos resgates. Conforme Santos, Oliveira e Oliveira (2009, p. 19), “[...] é importante olhar para o passado para estudar matemática, pois perceber as evoluções das ideias matemáticas observando somente o estado atual dessa ciência, não nos dá toda a dimensão das mudanças”.

A Educação Matemática só se torna prioridade no final do século XIX, em que passa a ser sinônimo de boa didática, cumprindo na época seu papel. Mas, as preocupações com o ensino da Matemática vêm desde a época de Platão e somente na Idade Média, no

Renascimento e nos primeiros tempos da Idade Moderna é que essas preocupações são melhores focalizadas (D'AMBRÓSIO, 1996).

A partir das três grandes revoluções da modernidade, a Revolução Industrial (1767), a Revolução Americana (1776) e a Revolução Francesa (1789), as preocupações com a educação matemática começam a surgir. À medida que a ciência moderna avançava e a tecnologia gerava máquinas, tornava-se inevitável discutir a educação matemática dessa nova classe de trabalhadores (D'AMBRÓSIO, 1996).

Em meados de 1830, a Matemática, de um modo geral, começou a ser ensinada, de fato, nas escolas. Neste período, as aulas de Matemática eram pautadas nas resoluções algoritmos, de problemas abstratos, com grandes números, não relacionados com o cotidiano do aluno.

Um fato que não podemos deixar de ressaltar é que, no Brasil, a educação como um todo, por mais de duzentos anos, permaneceu sob o comando da Igreja Católica, mais precisamente entre 1549 a 1759, em que o ensino era dominado pela Companhia de Jesus, a quem pertencia o domínio das ciências¹² na época. E, no que se refere ao ensino de Matemática, o tempo dedicado era restrito.

A Companhia de Jesus consagra o *Ratio Studiorum*, entrando em vigor em 1552, a partir de então tais regras seriam a base das ideias pedagógicas postas em ação na América Portuguesa, por meio de práticas educacionais ministradas pelos jesuítas. Para Saviani (2008, p.58), a institucionalização da pedagogia jesuíta fixaria o:

[...] que passou a ser conhecido na modernidade como pedagogia tradicional. Essa concepção pedagógica caracteriza-se por uma visão essencialista do homem, isto é, o homem é concebido como constituído por uma essência universal e imutável. À educação cumpre moldar a existência particular e real de cada educando à essência universal e ideal que o define enquanto ser humano. Para a vertente religiosa, tendo sido o homem feito por Deus à sua imagem e semelhança, a essência humana é considerada, pois, como criação divina. Em consequência, o homem deve empenhar-se em atingir a perfeição humana na vida natural para fazer por merecer a dádiva da vida sobrenatural.

Assim, o *Ratio Studiorum* foi o método pedagógico sistematizado a partir das experiências pedagógicas, composto de um conjunto de regras, que envolvia desde a organização escolar e orientações pedagógicas até a observância estrita da doutrina católica. O método de estudos contido compreendia: estudar, repetir e disputar. Prescrevia as regras para

¹² Lembramos que ciência de domínio dos jesuítas tentava explicar as coisas da natureza através da razão, ao mesmo modo de Aristóteles e Platão, porém, tais coisas jamais poderiam entrar em conflito com o que estava escrito na Bíblia, pois tais coisas deveriam ser aceitas pela fé.

o reitor, exercícios escolares, havia a preleção, lição de cor, composição e desafio, práticas pedagógicas.

Tal método apresentava níveis de ensino, divididos em superiores e inferiores, para o ensino mais importante, ou seja, os superiores, o currículo era composto pelas disciplinas de filosofia e teologia; já para o ensino inferior, o currículo apresentava-se com as disciplinas de retórica, humanidade, gramática. Percebemos, a partir do exposto, o desprestígio com as ciências exatas, mais precisamente, com a Matemática. Além disso, neste período, também eram grandes as preocupações para com a formação dos professores e as condições de ensino.

Na organização escolar jesuítica, a Matemática foi considerada como um recurso auxiliar ao ensino da Física e da Geografia, tornando-se um estudo separado somente em 1757. De acordo com Valente (2007, p.32), apesar de haver controvérsias, “[...] a generalização dos estudos matemáticos como cultura escolar dos colégios Jesuítas parece ter fracassado ou, no mínimo, não ganhou destaque como Ciência, nem entre os professores e nem como disciplina”.

O ensino de Matemática veio construindo-se ao longo da história, transformando-se de acordo com a necessidade que os homens passavam a apresentar ao longo dos séculos, para solucionar e ou facilitar ações cotidianas.

A partir de 1920, um movimento de reformas educacionais ganhou grande repercussão pelo país, em que se destacavam ideias pedagógicas da Escola Nova, que valorizou à psicologia, em contrapartida, os católicos que propunham a manutenção apenas da Pedagogia Tradicional.

Ao tratar de reformas educacionais, Anísio Teixeira, na década de 1930, propunha mudanças no ensino de Matemática, devido à preocupação com a orientação dada com relação à questão dos problemas de ensino existentes (BERTI, 2005).

Por enfatizar a democratização e universalização do ensino, o escolanovismo da década de 1920 representou um avanço na educação brasileira. Principalmente, porque passou a valorizar a liberdade e o interesse da criança, implantando trabalho em grupo, trabalhos manuais, valorizou-se os estudos de psicologia experimental, no qual procurou, de certa forma, colocar a criança, e não mais o professor, no centro do processo educacional.

Tais mudanças vislumbravam para a Matemática, preocupações para além não do ensino elementar. Nesse sentido, esse movimento estava de certa forma preparando terreno para o Movimento da Matemática Moderna, que viria acontecer décadas mais tarde (BERTI, 2005). Tal movimento foi o mais conhecido pelo mundo, amplamente debatido.

Para o matemático Kline (1976)¹³, a expressão Matemática Moderna era pura propaganda e os termos modernos e novos não se justificavam, uma vez que, em geral, os novos currículos ofereciam uma nova abordagem da Matemática Tradicional. Assim, os problemas agravaram-se devido à falta de professores capacitados para aderir à Matemática moderna, não dando conta de resolver os problemas de ensino existentes.

Na década de 1970 surge um novo Movimento de Educação Matemática, que se expandiu por diversas partes do mundo. O Ensino de Matemática passou por consideráveis reformas, mas a que ficou mais conhecida no Brasil foi o Movimento Matemática Moderna, sendo aderida em diversos países. O movimento declinou no final da década de 1970, segundo Maccarini (2010 p.14):

Com uma Matemática extremamente formal, centrada em sua estrutura no rigor das suas regras, símbolos e procedimentos, os alunos começaram a apresentar dificuldades na aprendizagem, não conseguindo estabelecer conexões entre o que era ensinado e a realidade vivida. Para os alunos, a Matemática ensinada nas escolas estava distante da realidade, fora do contexto no qual eles viviam.

Devemos ressaltar que tal movimento em prol do repensar a Matemática não foi bem aceito por grande parcela do professorado, ou então sua compreensão não atingiu êxito em sua totalidade. Mesmo em meio às dificuldades encontradas na época, fortaleceu relevante debate e discussões em torno da Matemática. Acredita-se que a década de 1980 foi essencial para evolução da Matemática no Brasil.

Entre meados da década de 1970 e início de 1980, no Brasil, somando-se ao fracasso do Movimento da Matemática Moderna o fim da ditadura militar, ocorreu uma renovação nas propostas curriculares da disciplina de Matemática. Nessas propostas, destacaram-se a preocupação com a abordagem histórica dos temas matemáticos, ênfase na importância da geometria e a compreensão de conceitos (EVANGELISTA, 2014).

A Matemática proposta hoje é fruto de muitos debates, reflexões e estudos. Conforme D'Ambrósio (2012, p.29), “do ponto de vista de motivação contextualizada, a Matemática que se ensina hoje nas escolas é morta”. Dessa forma, os alunos são levados a pensar que todos os assuntos tratados em sala de aula estão em sua forma mais acabada, pronto, indiscutível. D'Ambrósio (2012) destaca que a história está se consolidando como um elemento motivador para o ensino de Matemática, desfazendo a ideia de uma ciência cristalizada.

¹³ Professor de Matemática da Universidade de Nova York, lançou o livro *Why Johnny Can't Add: The Failure of the New Math*, que, traduzido por Leônidas Gontijo de Carvalho, foi editado pela IBRASA no Brasil em 1976, com o título: *O Fracasso da Matemática Moderna*.

2.2 ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Durante os estudos, foi possível perceber que existe uma clareza maior quanto à alfabetização, no sentido de ler e escrever palavras, mas, quando se trata dos números, muitas vezes este processo não está claro. Assim, pretendemos aqui, com contribuições de autores como Ubiratan D’Ambrósio¹⁴, Ocsana Sônia Danyluk¹⁵, Nilce Fátima Scheffer¹⁶, entre outros, tratar da alfabetização matemática, que vem sendo igualmente tratada na proposta do PNAIC.

Falar em alfabetização matemática ainda soa um tanto quanto estranho para muitos. De modo geral, reconhecemos o termo ‘alfabetização’ ainda como processo de aquisição do código linguístico para o domínio da leitura e da escrita. Acreditamos que tal fato ocorra ainda hoje devido à história da escolarização, em que se manteve a ideia de que seria necessário atingir o processo de leitura e escrita das palavras, para somente, depois desta apropriação, aprofundar as noções de Matemática, ou ainda realizar um trabalho paralelo, mas com menos ênfase na Matemática em relação ao processo de leitura e escrita. Diante de nossos estudos, estamos convictos de que esta é uma visão errônea, uma vez que as crianças já adentram as escolas com diversas noções Matemáticas, e na maioria das vezes bem-definidas.

Ainda conforme Scheffer (2012, p.34):

Ao voltar o olhar à Matemática, esta possui uma linguagem própria, apresenta-se constituída de código e gramática própria e, assim, a Linguagem Matemática pode ser expressa através de diferentes registros como qualquer linguagem. Por outro lado, quando veiculada no contexto escolar, nem sempre é esclarecedora, gerando-se aí certa ansiedade quanto ao texto matemático discutido e apresentado nas aulas de Matemática.

Assim como nos afirma a autora, a Matemática pode expressa-se nos diferentes registros, estando presente no contexto educacional o qual a criança encontra-se inserida. Porém, várias podem ser as razões pelas quais os professores ainda mantêm um olhar

¹⁴ Graduado em Matemática pela Universidade de São Paulo (1955) e doutorado em Matemática pela Universidade de São Paulo (1963). É professor emérito da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Atualmente é professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Bandeirante de São Paulo (UNIBAN).

¹⁵ Graduada em Matemática Licenciatura Plena pela Universidade de Passo Fundo (1976). Mestre em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1988). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1997). Vice-reitora de Graduação da Universidade de Passo Fundo na gestão 2002-2006. Fundadora da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM). Autora de diversos livros sobre os temas de atuação. Pesquisadora na área da fenomenologia hermenêutica.

¹⁶ Graduação em Matemática Licenciatura, pela Universidade de Passo Fundo (1987), mestrado e doutorado em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1995/2001). Atualmente é professora da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* de Chapecó (SC). É membro da Comissão de Avaliação da Educação Superior do INEP/MEC, além de participar de Comitês Editoriais de algumas revistas especializadas da área.

equivocado quanto à alfabetização Matemática. Entre elas, podemos destacar: a formação deficitária do professor, os conceitos e práticas tradicionais, o currículo engessado que não permite olhar para o que as crianças dominam, o comodismo.

Contudo, podemos perceber inúmeros podem ser os obstáculos que acabam por atrapalhar a eficácia da ação docente.

Se por um lado, apresentamos os vários obstáculos, desafios existentes, por outro, apresentaremos os motivos, as possibilidades para aprimorarmos o trabalho com Matemática. Para tal, recorremos a D'Ambrósio (1990, p. 16-19), que apresenta justificativas para se trabalhar com a Matemática na escola. Ele aponta os seguintes fundamentos:

[...] por ser útil como instrumentador para a vida, por ser útil como instrumento para o trabalho, por ser parte integrante de nossas raízes culturais. Porque ajuda a pensar com clareza e a raciocinar melhor, por sua própria universalidade, por sua beleza intrínseca como construção lógica, formal etc.

As justificativas citadas pelo autor apontam, em sua maioria, situações cotidianas. Estas justificativas reforçam aspectos considerados muito importantes para a educação matemática, pois precisamos ir além das contas, além do ar e efetue, ou seja, construir vínculos entre conteúdos escolares formais da Matemática, com o cotidiano do aluno, para somente então atingirmos uma alfabetização Matemática na perspectiva do letramento.

Percebemos que as justificativas apontam para situações cotidianas da vida do homem, onde conhecimento empírico se entrelaça com aspectos da matemática, são estes aspectos que fundamentam a grandeza da Matemática. Felizmente, hoje tal compreensão encontra-se disseminada nos espaços educacionais, com objetivo não apenas de reconhecer sua importância, mas de construir uma ponte de mão dupla entre saberes cotidianos e saberes formais da Matemática apresentados nos currículos.

Assim sendo, estamos diante de um grande desafio para a alfabetização matemática, posto em unir essa matemática formal com a matemática do cotidiano, ou seja, alfabetizar matematicamente na perspectiva do letramento. Retomamos, então, o conceito de letramento. De acordo com Soares (2002, p. 2), letramento pode ser definido como sendo:

[...] o estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento. O que está concepção acrescenta [...] é o pressuposto que indivíduos ou grupos sociais que dominam o uso da leitura e da escrita e, portanto, têm as habilidades e atitudes necessárias para uma participação ativa e competente em situações em que práticas de leitura e/ou escrita têm uma função essencial, mantêm com os outros e com o mundo que os cerca formas de

interação, atitudes, competências discursivas e cognitivas que lhes conferem um determinado e diferenciado estado ou condição de inserção em uma sociedade letrada.

Em uma projeção matemática do estudo, questionamos quando ao letramento matemático, qual sua definição? De acordo com a análise de Machado (1990, p.135), as noções de alfabetização e letramento nos levam ao conceito de letramento matemático, que segundo o autor:

[...] podemos explicitar nosso entendimento para ‘letramento matemático’ como expressão da categoria que estamos a interpretar, como: um processo do sujeito que chega ao estudo da Matemática, visando aos conhecimentos e habilidades acerca dos sistemas notacionais da sua língua natural e da Matemática, aos conhecimentos conceituais e das operações, a adaptar-se ao raciocínio lógico-abstrativo e dedutivo, com o auxílio e por meio das práticas notacionais, como de perceber a Matemática na escrita convencionalizada com notabilidade para ser estudada, compreendida e construída com a aptidão desenvolvida para a sua leitura e para a sua escrita.

O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)¹⁷ é um compromisso assumido pelos governos dos países da OCDE¹⁸ para monitorar regularmente os resultados dos sistemas educacionais através dos estudantes. O Brasil, apesar de não fazer parte da OCDE, participa das avaliações realizadas pelo PISA. Ainda no ano de 2003, a ênfase foi dada à Matemática. Conforme a definição que o PISA estabelece para o termo letramento matemático, esse é “[...] a capacidade dos alunos para analisar, julgar e comunicar idéias efetivamente propondo, formulando e resolvendo problemas matemáticos em diversas situações” (OECD/PISA, 2000, p. 41).

Ainda conforme a definição do PISA:

[...] letramento matemático é a capacidade de um indivíduo para identificar e entender o papel que a matemática representa no mundo, fazer julgamentos matemáticos bem fundamentados e empregar a matemática de forma que satisfaçam as necessidades gerais do indivíduo e de sua vida futura como um cidadão construtivo, preocupado e reflexivo. (OECD/PISA, 2000, p. 41).

Após abordarmos brevemente definições, para o termo letramento matemático e as comungarmos, retomamos a alfabetização matemática, pois apesar de serem considerados processos distintos, mas que se completam, complementando-se, e apesar do termo “alfabetização Matemática” não ser novidade, somente em 2014, na política educacional de

¹⁷ PISA é a sigla inglesa para Programa Internacional de Avaliação de Alunos: Programme for International Student Assessment. Compõe uma rede mundial de avaliação de desempenho escolar, realizado pela primeira vez em 2000 e repetido a cada três anos.

¹⁸ Organization for Economic Cooperation and Development, organização que se constitui de análise de testes de conteúdos escolares aplicados em vários países.

formação continuada, através do programado PNAIC, que o termo vem à tona, de forma concreta no debate junto aos professores. Destacamos que a elaboração e execução das práticas requer pensarmos na organização do trabalho pedagógico, onde torna-se possível situar o aluno, em ambiente de atividade matemática, possibilitando que ele aprenda, além de decodificar os símbolos matemáticos, realizar variadas leituras de mundo, levantar conjecturas e validá-las, argumentar e justificar procedimentos.

O PNAIC apresentou em seus cadernos de estudo como deve ser a sala de aula, para atender a proposta da alfabetização matemática. Segundo Brasil (2014, p. 27):

A sala de aula que vise à Alfabetização Matemática do aluno [...] deve ser vista como um ambiente de aprendizagem pautado no diálogo, nas interações, na comunicação de ideias, na mediação do professor e, principalmente, na intencionalidade pedagógica para ensinar de forma a ampliar as possibilidades das aprendizagens discentes e docentes. Tal intencionalidade requer um planejamento consistente do professor, uma sala de aula concebida como uma comunidade de aprendizagem e uma avaliação processual e contínua do progresso dos alunos, bem como dos vários fatores intervenientes no processo como: a prática do professor, o material e a metodologia utilizados, dentre outros.

Assim, partindo da ideia de alfabetização matemática na perspectiva do letramento, podemos referenciar várias situações cotidianas que são condizentes com a proposta, como: a hora no relógio, nossa idade, peso, altura, nosso endereço, data de aniversário, posição em uma disputa esportiva, velocidade do carro. Estas noções matemáticas são representadas por algarismos que compõe um sistema de numeração decimal, criado pelo homem, que constitui a linguagem matemática, sendo um sistema simbólico.

Sabemos que a Matemática pode ser uma ciência abstrata e simbólica, podemos dizer que, para ler os dados matemáticos, necessitamos ir além da linguagem, precisamos conhecer o sentido existente. Conforme nos esclareceu o educador Paulo Freire (2005), ensinar é criar possibilidades para a produção e construção de conhecimento. Assim, a missão da Alfabetização Matemática está na promoção de possibilidades diversas de aprendizagem, relacionadas com o cotidiano.

Somente quando somos capazes de ler, compreender, interpretar os símbolos e signos expostos pela linguagem Matemática e ainda despertamos a consciência atenta, voltando-se para o desvelamento dos significados que estão implícitos, então somos de fato alfabetizados matematicamente (DANYLUK, 1988).

Conforme Danyluk (2015, p.14) nos aponta: “Muitas vezes, o próprio professor, por desconhecimento, não se dá conta da importância de possibilitar um ambiente de

alfabetização Matemática, no qual o estudante possa ser desafiado a resolver situações Matemáticas significativas”.

Acreditamos que os debates, assim como as discussões fundamentadas sobre a alfabetização matemática, podem proporcionar um movimento de reflexão/ação, em que é permitido ao professor repensar sua prática, modificando-a, compreendendo novos conceitos, apropriando-se de teorias, que até então não dispunha, como compreender o processo de alfabetização matemática e compreendendo que essa apropriação está interligada a aquisição da leitura e da escrita, que está ligado com o mundo. Danyluk (1988, p.12) reforça que:

A Alfabetização Matemática é um fenômeno que trata da compreensão, da interpretação e da comunicação dos conteúdos matemáticos ensinados na escola tidos como iniciais para a construção do conhecimento matemático. Ser alfabetizado em Matemática, então, é compreender o que se lê e escrever o que se compreende a respeito das primeiras noções de lógica, de aritmética e geometria. Assim, a escrita e a leitura das primeiras ideias Matemáticas podem fazer parte do contexto de alfabetização.

Conforme a autora, a alfabetização matemática pode acontecer juntamente com o processo de leitura e escrita, uma vez que ser alfabetizado em Matemática significa “compreender o que se lê e escrever o que se compreende” (DANYLUK, 1988).

Dessa forma, podemos entender que o ensino da Matemática, para a alfabetização, precisa ser mediado de maneira estruturada, desde o início da vida escolar. Isso do mesmo modo que é preciso que o processo de alfabetização em Língua Portuguesa aconteça paralelamente ao alfabetizar na Matemática, apresentando o mesmo afincamento com que desejamos que o aluno se aproprie do código da escrita, por exemplo. Este ainda é um grande desafio que a alfabetização matemática deve enfrentar.

Mas é através do reconhecimento dos desafios que podemos identificar as possibilidades que dispomos. Podemos considerar o erro como uma possibilidade. Segundo Cury (2008), o erro pode ser utilizado para a construção do conhecimento, portanto, cabe ao professor encorajar seus alunos a verbalizar suas ideias, ou seja, argumentar. O erro deve ser aproveitado, pois serve de trampolim para a aprendizagem, e esse aproveitamento, conseqüentemente, ajudará docentes e alunos a chegarem ao conhecimento desejado por ambos.

Ainda sobre as possibilidades diante do erro, Cury (2008, p. 80) destaca que:

[...] o erro se constitui como um conhecimento, é um saber que o aluno possui, construído de alguma forma, e é necessário elaborar intervenções didáticas que desestabilizem as certezas, levando o estudante a um questionamento sobre suas respostas.

Ainda sobre as possibilidades que a Alfabetização Matemática nos traz, como destacado em Brasil (1997, p. 27):

A matemática pode dar sua contribuição à formação do cidadão ao desenvolver metodologias que enfatizem a construção de estratégias, a comprovação e justificativa de resultados, a criatividade, a iniciativa pessoal, o trabalho coletivo e a autonomia advinda da confiança na própria capacidade para enfrentar desafios.

Certos do importante papel da alfabetização matemática e conscientes das inúmeras possibilidades que ela promove na vida de nossas crianças, torna-se necessário e fundamental refletirmos sobre a ação docente. Ademais, acreditamos que dos espaços que promovem esta intervenção reflexiva é a formação continuada.

A formação continuada propiciou aos alfabetizadores do Brasil importante espaço de estudo e debates, sobre várias temáticas, dentre elas, a alfabetização matemática. Consideramos que, ao proporcionarmos tais reflexões, constituímos um espaço de transformação da realidade, e é este importante trabalho, de diversas proporções, no chão da escola onde a mudança realmente pode acontecer. A alfabetização matemática tem diversos desafios, mas acreditamos que desafios, como a palavra já diz, nos desafia, a continuar evoluindo na busca de superá-los. É o acreditar na relevância de sua função, aliada a ação pedagógica, ao comprometimento, que a alfabetização matemática nos possibilita, nos remete a seu objetivo, no desenvolvimento do aluno como um ser social.

Comungando desta ideia, o PNAIC compreende a alfabetização matemática na perspectiva do letramento em constante diálogo com outras áreas do conhecimento e, principalmente, com as práticas sociais, sejam elas do mundo da criança, como os jogos e brincadeiras, sejam elas do mundo adulto e de perspectivas diferenciadas, como aquelas das diversas comunidades que formam o campo brasileiro (BRASIL, 2014).

D'Ambrósio (2012, p.7) afirma que “[...] a Matemática é vista como uma estratégia desenvolvida pelos humanos para explicar, entender, manejar e conviver com a realidade sensível, perceptível, e com o seu imaginário, dentro de um contexto natural e cultural”. É neste contexto da alfabetização que a Matemática se faz completa, é onde o universo numérico encontra-se com o mundo real, completando-o, transformando, atuando na construção de cidadãos.

Ao promovermos o debate sobre a Matemática e sua trajetória na educação, retomando sua chegada no Brasil até a Alfabetização Matemática, percebemos seu avanço no campo educacional, bem como seus entraves.

No capítulo III abordaremos os encaminhamentos metodológicos necessários para que possamos perceber na Matemática possíveis influências a partir do Programa do PNAIC, delimitando de forma detalhada as etapas percorridas a partir do método investigativo escolhido.

3 CAPÍTULO III – CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Entendemos a metodologia da análise de conteúdo como um meio de descrever e interpretar o conteúdo da classe de documentos e textos, conduzindo as descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajudando o pesquisador a interpretar e reinterpretar as mensagens, atingindo uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum. Tal metodologia de pesquisa faz parte de uma busca teórica e prática, com um significado especial no campo das investigações sociais (MORAES, 1999). Desta forma, torna-se possível constituir-se de resultados para além de uma simples técnica de análise de dados, representando uma abordagem metodológica com características próprias. Conforme Moraes (1999, p. 2), a análise de conteúdo:

[...] é uma ferramenta, um guia prático para a ação, sempre renovada em função dos problemas cada vez mais diversificados que se propõe a investigar. Pode-se considerá-la como um único instrumento, mas marcado por uma grande variedade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto, qual seja a comunicação.

Assim como nos aponta Moraes, nossa pesquisa caminha no sentido de desvendar o que os relatos apresentam para além do que está descrito, respeitado a investigação científica necessária, aceitando a subjetividade existente.

3.1 PROCEDIMENTOS DA ANÁLISE DE CONTEÚDO

A pesquisa foi desenvolvida em formato documental, em que utilizamos fontes primárias (legislação) que auxiliaram na compreensão das políticas educacionais elaboradas para a formação de professores alfabetizadores, bem como o estudo das legislações relacionadas ao programa de formação continuada, tais como: caderno de apresentação do PNAIC, orientações do PNAIC, documentos oficiais, como: Portarias n. 1458/2012, n. 867/2012 e n. 90/2013 e a Medida Provisória n. 586/2012. Tais documentos permitiram maior compreensão frente ao processo de implantação e consolidação da formação continuada do PNAIC. Após, realizamos um estudo como ênfase na alfabetização matemática, em que abordamos a Matemática e seu processo de implantação, considerando inicialmente sua chegada às escolas, ainda no Brasil Colônia, bem como seu percurso até a atualidade.

Num momento posterior do desenrolar da pesquisa, destacamos a seleção dos textos, ou seja, os relatos de experiências, em seu estado bruto, que, segundo Moraes (1999),

necessita ser organizados, transcritos e transformados em uma produção textual, para então passarem pelo processo de decodificação das mensagens. Diante disto, de posse dos relatos de experiências, iniciaremos a aplicabilidade do método escolhido. A seleção dos relatos se deu a partir do recorte proposto, abrangendo experiências na zona urbana da cidade. Selecionamos 15 relatos de professores alfabetizadores que serviram de material de análise a esta pesquisa.

Nossa análise dar-se-á para além dos entraves da implantação do programa, onde investigaremos as ações a partir das propostas apresentadas pelo PNAIC, verificando os objetivos da política, bem como os elementos que sustentam as diretrizes para o ensinar e aprender Matemática no Ciclo de Alfabetização e ainda, como resultado de tal processo, acreditamos na existência de uma possível reorganização da prática docente. Diante disso, para a realização da pesquisa, tomamos como procedimento metodológico a análise de conteúdo. Portanto, ao analisarmos o texto, somos capazes de perceber o sentido simbólico, que muitas vezes não é claro, não sendo único, podendo tomar, inclusive, diferentes perspectivas. Assim, um texto pode apresentar significados distintos, conforme apontam Olabuenaga e Ispizus (*apud* MORAES, 1999, p.185):

(a) o sentido que o autor pretende expressar pode coincidir com o sentido percebido pelo leitor do mesmo; (b) o sentido do texto poderá ser diferente de acordo com cada leitor; (c) um mesmo autor poderá emitir uma mensagem, sendo que diferentes leitores poderão captá-la com sentidos diferentes; (d) um texto pode expressar um sentido do qual o próprio autor não esteja consciente.

Além disso, de acordo com o autor, torna-se importante mencionarmos que a investigação, assim como a interpretação dos textos, ocorrerá sob diversas perspectivas. A análise de conteúdo é uma interpretação pessoal por parte do pesquisador, estando de acordo com a percepção dos dados, não sendo possível uma leitura neutra.

Ao percebermos as imbricações que o texto nos permite, no sentido de compreendermos, bem como buscarmos uma possível resposta para pergunta suscitada, nos deparamos com o objetivo de percebermos a repercussão do mesmo, sobre a ação docente, que o programa possa ter suscitado. Deste modo, tornou-se necessário elaborarmos um referencial teórico-metodológico que nos permitisse fundamentar o desenvolvimento da pesquisa que propusemos.

O método investigativo utilizado nesta dissertação, como já foi dito anteriormente, consiste na Análise de Conteúdo, que, segundo Moraes, tem origem nos Estados Unidos, em meio às ciências sociais, prioritariamente na área de comunicação, existindo há mais de um século, mas incorporada nos ambientes de pesquisa apenas nos últimos quarenta anos

(MORAES, 1999). Contudo, apesar de buscarmos demais autores, a pesquisa desenvolve-se de acordo com os ensinamentos de Laurence Bardin¹⁹ e Roque Moraes²⁰. Apropriamo-nos da obra *Análise de Conteúdo*, de Bardin, publicada originalmente sob o título de *L'analyse de contenu*, em 1977, em Paris. Nela, nos embasamos para o emprego de princípios e conceitos referentes ao método. Recorremos, ainda, a Moraes, especificamente em seu artigo “Análise de conteúdo”, publicado na *Revista Educação*, Porto Alegre, em 1999.

A análise de conteúdo não é apenas um instrumento, Bardin (1977, p.31) considera: “[...] um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações.” Assim, é possível apontarmos diversos caminhos, dando margem às pesquisas de natureza quantitativa ou qualitativa.

Em seu trabalho, Bardin afirma que a análise de conteúdo é um conjunto de instrumentos metodológicos que se aperfeiçoa constantemente e que se aplicam a discursos variados (BARDIN, 1977), em especial, na área das ciências sociais, com objetivos definidos, que servem para desvelar o que está oculto, intrínseco, no texto.

Ao escolhermos a análise de conteúdo como método de investigação, compreendemos que procedimentos distintos para o processamento de dados tornam-se uma ferramenta prática para a ação, renovando-se em função da problemática investigativa. A matéria-prima da análise de conteúdo caracteriza-se de material de comunicação verbal ou não verbal, sendo: livros, relatos, registros, diários, revistas, entre outras formas de comunicação.

De acordo com Moraes (1999), os dados chegam ao pesquisador em “estado bruto”, necessitando serem organizados, transcritos e transformados em uma produção textual, para então passarem pelo processo de decodificação das mensagens, sendo necessário seu processamento e análise interpretativa para potencializar o trabalho de compreensões proposto pela metodologia.

Bardin (2006, p. 38) sinaliza que a análise de conteúdo consiste em “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Em outras palavras, é o trabalho realizado com textos em seu estado bruto, no qual, ao aplicarmos os procedimentos de análise de conteúdo, resulta no texto lapidado, sendo o caminho base do processo investigativo.

¹⁹ Professora de psicologia na Universidade de Paris V, aplicou as técnicas de análise de conteúdo na investigação psicossociológica e nos estudos das comunicações de massas, sendo referência no mundo em análise de conteúdo.

²⁰ Doutor em Ciências Humanas: Educação. Foi Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS.

Para concluirmos esta introdução, a constituição da análise de conteúdo do presente estudo, recorreremos a Moraes (1999, p. 9), que resume o processo em: “[...] a análise de conteúdo constitui-se de uma metodologia de pesquisa utilizada na descrição e interpretação de documentos das mais diversas classes”. Assim, na sequência, descreveremos como se constituiu o método de análise de conteúdo, descrevendo os passos aplicados esta pesquisa.

3.2 DESCRIÇÃO DA CONSTITUIÇÃO DA ANÁLISE

Ao utilizarmos a análise de conteúdo, precisamos seguir alguns passos que o método requer. Bardin (2006), ao tratar do método, apresenta três etapas básicas em um trabalho de análise de conteúdo: 1) a pré-análise; 2) a descrição analítica, ou seja, exploração do material; e 3) interpretação inferencial, tratamento dos resultados obtidos.

Conforme Bardin (2006), denominamos a primeira etapa de pré-análise, sendo a fase destinada à organização do material a ser analisado com vistas a torná-lo operacional, sistematizado. A pré-análise concretiza-se através de etapas, sendo elas: leitura flutuante; escolha e seleção dos documentos; formulação de hipóteses e objetivos; elaboração de indicadores e construção de índices.

É importante, ainda, que prestemos atenção ao seguinte critério na seleção dos documentos (BARDIN, 2006):

- **Exaustividade:** trata-se do esgotamento do material de comunicação que será o texto no estado bruto, que compõe a análise pretendida. Em outras palavras, faz referência à importância de todos os componentes que constituem o *corpus*, que são documentos selecionados para análise. Para Bardin (1977), precisamos exaurir todos os possíveis elementos, ou seja, não deixarmos fora da pesquisa qualquer informação, vejamos quais são as razões:

- **Representatividade:** os documentos selecionados devem conter informações que representem o universo a ser pesquisado; no caso de um número muito elevado de dados, podemos usar amostragem (BARDIN, 2006).
- **Homogeneidade:** os dados devem referir-se ao tema pesquisado; os documentos retidos devem ser homogêneos, obedecendo critérios precisos de escolha.
- **Pertinência:** os documentos precisam ser condizentes aos objetivos da pesquisa. (BARDIN, 2006). Torna-se necessário verificar se a fonte documental corresponde adequadamente ao objetivo suscitado pela análise (BARDIN, 1977), ou seja, esteja referente ao proposto pelo estudo.

Quanto à descrição analítica, refere-se ao processo pelo qual o material que constitui o *corpus* é submetido a um estudo aprofundado, através de procedimentos como a codificação, a classificação e a categorização, processos básicos na referida etapa da pesquisa. Contudo, como afirma Bardin (2006, p. 127): “[...] esta fase, longa e fastidiosa, consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas”. Durante a codificação dos dados brutos do texto, são transformados, através de etapas como o recorte, que consiste na escolha das unidades de registro (palavra, tema, documento...) e na decomposição, a enumeração consiste na escolha das regras, ordem, classificação e agregação que resulta na escolha das categorias, que, segundo a autora, devem possuir as qualidades de exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade e fidelidade (BARDIN, 2006).

No que se refere à categorização, Bardin (2006, p. 145) conceitua como “[...] uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia) [...]”. A autora afirma, ainda, que “[...] classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros” (BARDIN, 2006, p. 145).

A descrição analítica ou exploração do material é o segundo passo, ou etapa como a autora refere-se, para realização da análise de conteúdo, em que diz respeito à codificação dos documentos selecionados, dando início à definição de categorias de análise, identificando os registros e contexto nos documentos. Tais ações possibilitaram o incremento das interpretações e inferência necessária à pesquisa. Sendo assim, a codificação, a classificação e a categorização são básicas nesta fase (BARDIN, 2006).

A terceira etapa do método que utilizamos é denominada por Bardin (2006) de interpretação inferencial, a qual diz respeito a fase em que a interpretação das informações alcança sua maior intensidade. Para Bardin (2006), nesse processo devem ser considerados todos os elementos que constituem a comunicação como mensagem, o emissor e o receptor, considerando que as mensagens representam ambos agentes envolvidos no processo.

Bardin (2006) chama a atenção para um último momento, considerado essencial, no qual apresentaremos os resultados por meio dos objetivos que referenciamos os índices, em que se tornou possível a elaboração de indicadores, envolvendo a determinação de indicadores por meio de recortes de texto retirados dos documentos de análise (BARDIN, 2006).

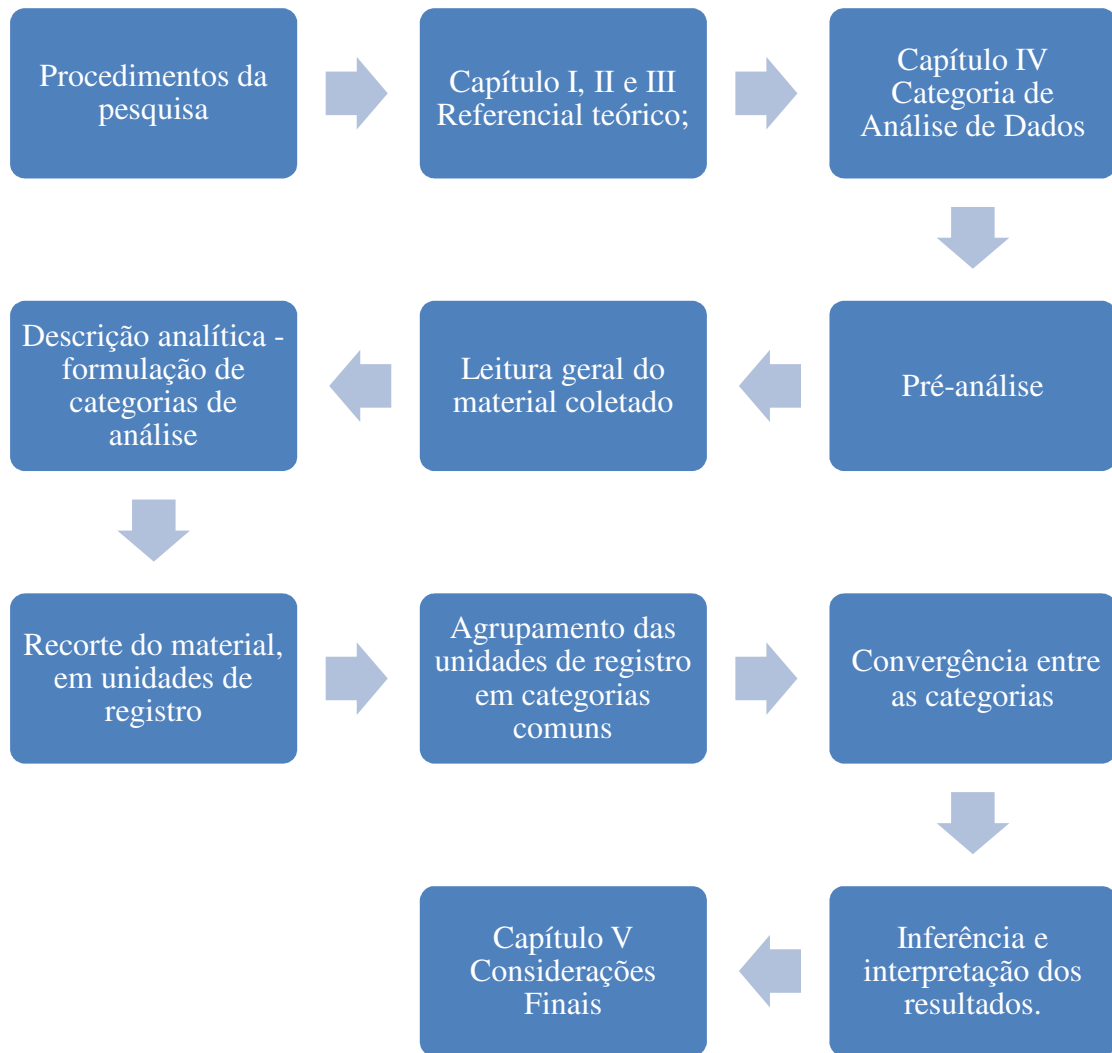
Entretanto, entendemos a necessidade do respeito aos passos, as regras para aplicabilidade da análise de conteúdo, bem como para o alcance de seu objetivo, mas não

deve ser considerada como modelo engessado e rígido. Mesmo Bardin (2006) rejeita esta ideia de rigidez e de completude, deixando claro que a sua proposta da análise de conteúdo acaba oscilando entre dois universos distintos, que envolvem a investigação científica; o rigor da objetividade, da cientificidade, e a riqueza da subjetividade. Portanto, nossa pesquisa segue compreendendo, bem como utilizando, a análise de conteúdo, com o intuito de ultrapassar o senso comum do subjetivismo e alcançar o rigor científico necessário.

Nas linhas a seguir apresentaremos o desenvolvimento das etapas da aplicabilidade da análise de conteúdo, através da constituição do *corpus* e dos procedimentos para a análise do material selecionado.

Ainda, antes de adentrarmos nas demais abordagens, como objetivos, detalhamento dos relatos, e/ou ainda nas demais etapas do desenvolvimento da pesquisa, consideramos necessário apresentar, através de um simplificado esquema, os passos do desenvolvimento na pesquisa de modo geral, resumidamente apresentando as etapas da análise de conteúdo que percorremos neste estudo, com o intuito de deixar claro para o leitor o caminho que seguimos.

Figura 1 – Procedimentos de aplicabilidade da análise de conteúdo



Fonte: elaboração da autora (2017).

Iniciamos a explicação do esquema acima fazendo referência aos capítulos desenvolvidos que fundamentam teoricamente a pesquisa. A partir do capítulo IV iniciou a etapa investigativa da análise de conteúdo, iniciamos com a pré-análise, em que selecionamos o material que seria de base para nosso estudo. Na sequência, analisamos os relatos selecionados, em que tal estudo permitiu a origem das categorias de análise, que nasceram ao considerarmos as partes comuns entre os dados levantados no processo investigativo. Em seguida, selecionamos as unidades de registro e agrupamos as unidades em categorias comuns. Ao analisarmos os registros nas respectivas categorias, percebermos convergências, as quais destacamos. Partindo desta organização, tornou-se possível fazer intervenções acerca da discussão que inicialmente propusemos.

3.3 OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Considerando todo esse movimento que envolve uma pesquisa, o presente estudo guiou-se pelo objetivo geral, que consistia em investigar, a partir da metodologia proposta pelo PNAIC, se os professores que participaram do Ciclo da Alfabetização reorganizaram sua prática de ensino de Matemática.

Ainda por meio dos objetivos específicos, que viabilizavam alcançar o objetivo geral, foi possível: investigar a proposta de formação continuada de professores do Ciclo de Alfabetização proposta pelo PNAIC e seus fundamentos político-pedagógicos; verificar como a proposta político-pedagógica do PNAIC propunha e subsidiava movimentos de reorganização curricular para o ensino de Matemática no Ciclo de Alfabetização; buscar, a partir dos objetivos político-pedagógicos do PNAIC, os elementos que sustentam as diretrizes para o ensinar e aprender Matemática no Ciclo de Alfabetização; examinar de que maneira essa política de formação continuada de professores reverbera na prática de ensino de Matemática nas escolas municipais de Abelardo Luz, em diálogo com os saberes experienciais, do conhecimento e pedagógicos produzidos e mobilizados por estes profissionais.

A pesquisa buscou contemplar os objetivos determinados a partir de estudos do material selecionado. Assim, dentre os documentos oficiais existentes, legislações e cadernos de formação referentes à política do PNAIC, elegemos os relatos elaborados pelos alfabetizadores ao longo da formação. Dessa forma, os documentos foram selecionados e, a partir deles, deu-se início o processo de análise.

Por fim, em decorrência da aplicabilidade dos procedimentos metodológicos escolhidos, consideramos pertinente observar nas informações coletadas as convergências e as divergências existentes nas práticas educativas.

3.4 DETALHAMENTO DO MATERIAL SELECIONADO

3.4.1 Perfil dos relatos

Como documentos para análise, selecionamos 15 relatos de professores do Ciclo de Alfabetização do ensino fundamental (1º, 2º e 3º anos), que atuaram em 2016 como professores regentes, na zona urbana da rede pública municipal de ensino do município de Abelardo Luz. Esses professores estavam inseridos no programa do PNAIC, participando ativamente.

Apresentaremos, a seguir, o contexto educacional de onde surgiram os relatos, ou seja, onde os alfabetizadores encontravam-se inseridos, bem como sua formação acadêmica e ainda sua participação no programa do PNAIC. Vale ressaltar que estes documentos estão disponíveis em arquivo.

Quadro 5 – Escolas dos Alfabetizadores

Escolas Municipais Urbanas – Professores participantes do PNAIC
Escola Municipal Romildo Menegatti
Escola Municipal Vila Esperança
Escola Básica Municipal Irineu Bornhausen

Fonte: elaboração da autora (2017).

Em 2016 realizamos um levantamento junto à Secretaria Municipal de Educação, mapeando quantos professores estavam atuando nos anos de 2014, 2015 e 2016, anos em que a alfabetização matemática foi temática do PNAIC. Buscamos também informações sobre quais alfabetizadores que elaboraram os relatos, contemplados na pesquisa, participaram desde o ano de 2014 no programa do PNAIC. No quadro abaixo apresentaremos destes dados:

Quadro 6 – Participação de alfabetizadores/ano no PNAIC

Alfabetizador	PNAIC 2014	PNAIC 2015	PNAIC 2016
A1	Não	Sim	Sim
A2	Sim	Sim	Sim
A3	Sim	Sim	Sim
A4	Não	Não	Sim
A5	Sim	Sim	Sim
A6	Sim	Sim	Sim
A7	Sim	Sim	Sim
A8	Sim	Sim	Sim
A9	Não	Sim	Sim
A10	Sim	Sim	Sim
A11	Não	Não	Sim
A12	Sim	Não	Sim
A13	Sim	Sim	Sim
A14	Sim	Sim	Sim
A15	Sim	Sim	Sim

Fonte: elaboração da autora (2017).

O PNAIC contou com a participação de 100% dos alfabetizadores do município. Destes, nosso recorte se dá na análise dos relatos dos alfabetizadores residentes na zona urbana do município, sendo no total 15 alfabetizadores.

Acerca da formação acadêmica dos docentes, temos:

Quadro 7– Formação dos alfabetizadores

Alfabetizador	Formação
A1	Especialização – <i>Lato Sensu</i>
A2	Especialização – <i>Lato Sensu</i>
A3	Graduação
A4	Especialização – <i>Lato Sensu</i>
A5	Especialização – <i>Lato Sensu</i>
A6	Especialização – <i>Lato Sensu</i>
A7	Especialização – <i>Lato Sensu</i>
A8	Especialização – <i>Lato Sensu</i>
A9	Especialização – <i>Lato Sensu</i>
A10	Especialização – <i>Lato Sensu</i>
A11	Graduação
A12	Especialização – <i>Lato Sensu</i>
A13	Especialização – <i>Lato Sensu</i>
A14	Especialização – <i>Lato Sensu</i>
A15	Especialização – <i>Lato Sensu</i>

Fonte: elaboração da autora (2017).

Segundo os dados levantados no quadro acima, 86,6% os responsáveis pelos relatos são alfabetizadores que possuem formação em pedagogia e especialização em nível *lato sensu*. Em um estudo futuro seria pertinente observar as matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia, procurando entender como acontece a formação inicial dos futuros alfabetizadores, em especial, no que diz respeito ao contado e domínio da Matemática.

Ao abordarmos os perfis dos alfabetizadores autores dos relatos de experiência, com o objetivo de expor aos leitores quais foram os universos educacionais que tal investigação adentrou, apresentamos a intencionalidade do presente texto: ‘enxergar’ as realidades distintas dos alfabetizadores, apontando os diferentes contextos como possibilidades de análise acerca da reorganização ou não reorganização da prática educativa a partir do PNAIC.

Em síntese, no que se refere às Considerações Metodológicas, ao descrever os *procedimentos da Análise de Conteúdo* e os *Objetivos e Procedimentos da Pesquisa*; assim como o *Detalhamento do Material Selecionado* e o *Perfil dos relatos*, o propósito era, através do método investigativo que guia esta pesquisa (análise de conteúdo), partir da experiência como professora/coordenadora municipal do PNAIC, fazer a pré-análise dos relatos dos professores participantes, explorando-os analítica e criticamente, até chegar na interpretação dos resultados revelados *no e a partir* do método aplicado. É com base nos alcances dessas considerações que apresentamos, a seguir, as categorias de análise que possibilitaram a interpretação dos relatos.

4 CAPÍTULO IV – CATEGORIAS E ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo dedica-se a dialogar sobre como o universo das categorias elencadas apresentam-se na aplicação do método investigativo, bem como evidenciar as convergências existentes entre essas, no intuito de tornar possível algumas provocações e constatações acerca das futuras considerações.

Ao desenvolvermos as etapas aplicáveis através da análise de conteúdo, a pesquisa tomou forma, possibilitando considerável avanço na investigação. Após a pré-análise e a interpretação dos textos/relatos, passamos a categorização, como base nos elementos do processo pedagógico que norteiam as ações do PNAIC. Os dados foram organizados e apresentados levando em conta a natureza dos documentos consultados, ou seja, os relatos de experiências dos professores alfabetizadores.

A análise-interpretação dos dados deu-se em face ao referencial teórico desenvolvido na pesquisa, considerando sempre o objetivo de evidenciar e compreender se houve uma reorganização no ensino da Matemática no Ciclo de Alfabetização, decorrentes da implementação da metodologia propostas pelo PNAIC.

Durante a formação, os alfabetizadores tomavam nota de possíveis transformações que sua ação docente viesse a sofrer. De forma simples e objetiva, descreviam sua prática pedagógica anterior, durante e após o PNAIC, tendo como apontamentos basilares: os conteúdos trabalhados; as sequências didáticas como ferramenta pedagógica; os direitos de aprendizagem; a autonomia atribuída ao professor alfabetizador; e a metodologia utilizada pelos alfabetizadores. Tais aspectos que se constituíram, ressignificando, durante o Programa, tornaram-se a parte importante da análise proposta pela pesquisa.

Acerca da definição das categorias de análise, sem dúvida esse foi/é um processo complexo, uma vez que se desenvolve na dependência de fatores distintos. Nesse sentido, a categorização deve ser entendida em sua essência como um processo de redução dos dados, pois as categorias representam o resultado de um esforço de síntese de uma comunicação, destacando neste processo seus aspectos mais importantes (OLABUENAGA; ISPIZÚA, 1989 *apud* MORAES, 1999).

Basicamente, as categorias precisam estar ancoradas à fundamentação teórica que o pesquisador utilizou, ou devem ser elencadas a partir dos dados coletados durante a pesquisa.

Assim, torna-se possível o pesquisador definir as categorias *a priori* (antes da coleta de dados), sustentadas nos autores, ou ainda podemos contar com novas categorias que não foram pré-determinadas por teóricos ou pelo próprio pesquisador.

Na presente pesquisa, a seleção das categorias teve como referência os dados encontrados nos relatos dos alfabetizadores. Ou seja, nos utilizamos do levantamento de dados durante a pesquisa para elencar categorias que surgiram em meio à prática docente. Esse exercício permitiu que o diálogo com o contexto educacional não fosse ignorado na hora de eleger categorias de análise para interpretar uma prática educativa.

Todas as etapas da pesquisa foram fundamentais, mas a etapa final, compreendida como inferência e interpretação ou tratamento dos resultados, representa um importante momento do processo de pesquisa, isso porque é nessa etapa que aparecem as chamadas categorias de análise, nas quais se reúnem o maior número possível de informações advindas das diversas fontes pesquisadas.

Ainda sobre as categorias de análise, vale dizer que, no caso desta pesquisa, elas emergiram do objeto investigado, se aproximaram das expectativas do pesquisador, passando a se relacionar com os objetivos da pesquisa. Entretanto, para que ideias, posicionamentos e concepções pudessem ser identificados como categorias, foi preciso identificar unidades de registro (UR) retiradas dos trechos dos relatos dos alfabetizadores.

UR, de acordo com Bardin (2014), são palavras, frases ou temas que se repetem ao longo dos textos, podendo ser encontradas nos diferentes documentos analisados e que permitem criar um perfil dos participantes, conhecendo as convergências e divergências existentes.

Foi esse o cenário no qual as cinco categorias de análise aqui exploradas vieram à baila. As categorias escolhidas, portanto, foram estas: CA1 – Conteúdo, CA2 – Sequência Didática, CA 3 – Direito de aprendizagem, CA 4 – Autonomia, CA 5 – Metodologia. A seguir passamos a uma descrição rápida de todas elas.

Categoria 1 – Conteúdo

Não podemos falar de conteúdo sem lembrarmos o conhecimento, pois ambos estão intimamente ligados, dificilmente um acontece sem o outro. Desta forma, a seleção de conteúdos, após a implantação do PNAIC, apresentou-se de forma norteadora para o alfabetizador na hora do planejar. Para o PNAIC, os conteúdos não são prontos e acabados, desconexos com a realidade do educando, os conteúdos carregam a missão na promoção do conhecimento, nas mais diversas áreas.

A socialização do conhecimento acontece por meio dos conteúdos que perpassam a sala de aula. Nos documentos oficiais, como Caderno I - Unidade 6 do PNAIC, fica claro o

posicionamento do programa frente aos conteúdos, reforçando que tomar decisões acerca dos conteúdos a serem trabalhados é, sem dúvida, algo complexo e desafiador (BRASIL, 2012).

Diante de tal realidade, inúmeros são os desafios apresentados diariamente ao professor. A escolha de conteúdos adequados à docência, que possam dar conta dos objetivos proposto, pode, por vezes, ser um dilema posto ao professor. Dentre os caminhos que possam ser percorridos, acreditamos que um diagnóstico em meio a ação didática pedagógica possa vir a auxiliar na escolha do professor e contribuir na organizar seu planejamento.

A escolha de conteúdos, porém, não é algo simples de esse fazer. Perrenoud (2002) acredita que o professor, por mais comprometido que venha a ser, nem sempre consegue observar sua caminhada. Muitas vezes, ele é guiado por ações irrefletidas e pelo próprio movimento do seu dia a dia, que o fazem agir impulsivamente dentro de uma rotina pré-estabelecida. Relembrar e refletir sobre o próprio caminho percorrido pode ser revelador de práticas que precisam ser superadas, reconstruídas e/ou modificadas. É justamente em meio a estas fragilidades que o programa do PNAIC propõe a discussão, a diagnose e a reflexão acerca dos conteúdos e métodos utilizados.

Algumas considerações necessitam reflexão, como acerca decisão sobre quais conteúdos devem ser ensinados, quais devem ser priorizados. Para Perrenoud (2002), isso supõe reconstrução do objeto implicando na passagem de saberes cientificamente produzidos ou de práticas socialmente realizadas para os objetos ou práticas a ensinar. Ao selecionar conteúdos a serem ensinados, é imprescindível uma vigilância para que seja evitado um distanciamento entre o objeto de ensino e o objeto social de referência, bem como pensar-se numa hierarquização, o que deve ser considerado prioritário ou enfatizado no âmbito do objeto de ensino (BRASIL, 2012).

Assim, com base nos conteúdos apresentados pelo PNAIC e estudados pelos professores, a partir dos relatos, organizamos quadros com observações dos alfabetizadores, antes e depois da participação no Programa de Alfabetização. Esses quadros ampliam as reflexões e ajudam no enfrentamento e compreensão da problemática que envolve esse estudo. A seguir, apresentamos o quadro referente à categoria conteúdo.

Quadro 8 – Categoria de Análise – Conteúdo

Alfabetizador	Antes	Depois
RA1	“conteúdos prontos e acabados”	“coisas reais que fazem sentido e que tem significado para o educando”
RA2	“não se tinha uma visão ampla de como introduzir os conteúdos”	
RA3	“desde que iniciei venho participando do PNAIC, desde então sempre me organizei usando sequência didática, isso me fez organizar melhor os conteúdos a serem trabalhados”	“agora as crianças fazem ligação com os conteúdos”
RA4	“antes do PNAIC trabalhava disciplinas isoladas”	“hoje realizo as atividades interligadas com as disciplinas oferecidas pela proposta municipal, porém, há um maior significado ao repassar e apresentar os conteúdos”
RA5		“Vimos que as sequências didáticas abrem grandes possibilidades de realizar trabalhos interdisciplinares, articulando os conteúdos de maneira objetiva relacionando as vivências dos alunos permitindo maior compreensão”
RA6		“Seleção e discussão de temáticas fundantes em cada área de conhecimento”
RA7	“O PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa) veio para fazer os professores alfabetizadores refletirem sobre o currículo e as ações nos anos iniciais do ensino fundamental”	“Definiu direitos de aprendizagem e desenvolveu nas áreas de leitura e escrita, matemática”
RA8		“Com a formação do PNAIC chamou atenção para tudo aquilo que a só a Escola ensina, como por exemplo: Calendários, horas, mapas”
RA9		“A formação tem influenciado muito o ensino em sala de aula”
RA10		“Claramente evidenciou a necessidade de oportunizar aos alunos o contato direto com os diferentes gêneros textuais”
RA11	“Realidade de ensino diferente a qual eu estava acostuma”	“O trabalho abrange as áreas da alfabetização matemática”
RA12		“a formação trouxe algumas reflexões sobre a alfabetização e isso refletiu em nossa prática”
RA13	“O curso do PNAIC trouxe conhecimentos como trabalhar e o que trabalhar com os educandos”	“Contribui para que pudéssemos seguir um roteiro de conteúdos condizentes com a realidade de nossos educandos e dos direitos de aprendizagem”
RA14		“A formação nos leva a olhar para as individualidades existentes na sala, respeitando a forma de aprender e o tempo necessário para que o aprendizado aconteça”
RA15	“Antes da formação do PNAIC já se ouvia falar em letramento e alfabetização, porém eram conceitos compreendidos de forma restrita e até mesmo um pouco confusa”	“Com a formação, os estudos, reflexões conseguimos compreender os conceitos, e refletirmos em torno do planejamento, dos currículos, dando qualidade ao trabalho dos educadores”

Fonte: elaboração da autora (2017).

De acordo com o quadro acima, nos relatos RA1, 2, 3, 4, 5 e 6, os conteúdos agora não são mais prontos e acabados, passando a fazer sentido para os alunos, sendo possível relacioná-los. O relato RA8 menciona saberes que só a escola contempla. RA9 fala das influências na prática pedagógica a partir do programa. RA10 ressalta o contato com os diferentes gêneros

textuais que a formação trouxe para sala de aula. Conforme RA11, o trabalho passou a abranger a alfabetização matemática de forma inovadora. Já o relato RA12 traz as reflexões sobre a prática.

Alguns relatos dizem ainda que roteiros de conteúdos condizentes com a realidade dos educandos e dos direitos de aprendizagem contribuíram para o alcance dos objetivos – RA13. No parecer do RA14, o alfabetizador reforça o respeito a individualidade. Por fim, para o relato RA15, os conceitos de alfabetização e letramento, apesar de conhecidos, não eram compreendidos; através do estudo, de reflexões, conceitos foram assimilados, qualificando assim o trabalho dos educadores.

Categoria 2 – Sequência Didática

Sequência didática é um termo utilizado na educação para definir um procedimento desencadeado por vários passos, ou etapas, ligadas entre si para tornar mais eficiente o processo de aprendizado. As sequências didáticas podem ser definidas como conjunto de atividades ligadas, planejadas, para ensinar um determinado conteúdo de escolha do professor, etapa por etapa. As sequências didáticas organizam-se de acordo com os objetivos que o professor quer alcançar para a aprendizagem de seus alunos, envolvendo atividades diversas de aprendizagem.

O termo Sequência Didática surgiu em 1996, na França, a partir da necessidade de superação da compartimentalização dos conhecimentos no campo das linguagens. Uma sequência didática, de acordo com Dolz e Schneuwly (2004), possibilita a criação de contextos de produção promovendo atividades das mais variadas, a fim de que o aluno domine determinado gênero em situações de comunicação das mais diversas. Para Dolz e Schneuwly (2004, p. 53), “[...] elas procuram favorecer a mudança e a promoção dos alunos a uma melhor mestria dos gêneros e das situações de comunicação.” Segundo os autores, as sequências didáticas devem compreender um conjunto de atividades planejadas, sistemática, em torno de um gênero textual. Apesar de as sequências didáticas inicialmente contemplarem o estudo das linguagens, no PNAIC as sequências ganham um novo formato, abordando não só a alfabetização matemática, mas também a interdisciplinaridade.

Embora não seja nenhuma novidade, no caso da educação municipal de Abelardo Luz, a sequência didática chegou à Escola com o Programa do PNAIC. A partir desse momento, com a metodologia de trabalho do PNAIC, os professores alfabetizadores, com base em um gênero textual, passaram a elaborar sua sequência didática, escolhendo os conteúdos de acordo com seus objetivos. No quadro abaixo poderemos perceber como os professores alfabetizadores encaram o trabalho com as sequências didáticas.

Quadro 9 – Categoria de Análise – Sequência Didática

Alfabetizador	Antes	Depois
RA1		“Considero minha prática muito mais qualificada depois do PNAIC. Através das Sequências Didáticas consigo observar e diagnosticar melhor as dificuldades”
RA2	“Antes do PNAIC, nós alfabetizadores trabalhávamos com projetos, não tínhamos outra visão sobre como introduzir os conhecimentos”	“É possível perceber uma transformação na minha prática em sala de aula, nos resultados dos trabalhos, através do desenvolvimento das sequências didáticas”
RA3		“A sequência didática abrange a interdisciplinaridade em sala fazendo com que as crianças façam ligação entre os conteúdos”
RA4	“Eu não participava do PNAIC, eu apenas observava, duas professoras que participavam, realizando atividades de sequência didática, tive interesse”	“Hoje estou trabalhando com sequência didática, que contribui na organização do planejamento, buscando atender todos os níveis, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais eficaz e de qualidade”
RA5		“Visto que com as sequências didáticas abre grandes possibilidades de realizar trabalhos interdisciplinares, facilitando o desenvolvimento das atividades”
RA6		“Há integração entre os componentes curriculares”
RA7		“O trabalho com sequência didática favoreceu a busca e o uso de novas tecnologias onde as atividades lúdicas facilitam aprendizagem”
RA8		“Hoje trabalho apenas com sequência didática, a cada gênero estudado para cada sequência é uma experiência nova e é um objetivo alcançado, o que torna a aula mais produtiva e a alfabetização cheia de magia”
RA9	“Eu tive resistência em trabalhar com sequência didática, o novo assusta, me sentia confortável no que eu já sabia”	“A partir do momento que fui conhecendo do que se tratava as sequencias didáticas, adorei trabalhar, e percebi com meus alunos gostaram e interagem bem mais”
RA10		“Um aspecto que me chamou atenção é o de que o ensino das linguagens deve partir do gênero textual”
RA11	“Iniciei o trabalho com sequência didática, no começo parecia complicado, até mesmo pela forma que estava acostumada a trabalhar”	“A partir de então pude perceber e compreender que os alunos podem aprender de diferentes maneiras, principalmente de forma lúdica, e conseguindo um trabalho que abrange a alfabetização matemática”
RA12		“Com a sistematização do conhecimento organizamos nossas rotinas em forma de sequência didáticas interdisciplinares, priorizando a ludicidade necessária a idade dos alfabetizando”
RA13	Não abordado	Não abordado
RA14		“as sequências melhoram o trabalho, com diversidade, sendo uma aula mais prazerosa”
RA15	Não abordado	Não abordado

Fonte: elaboração da autora (2017).

No quadro 9 percebemos que os RA1, 2, 4, 8 e 9 consideram o trabalho com as Sequências Didáticas eficaz. Segundo os depoimentos, a sequência didática transformou a ação docente, qualificando o trabalho. Sobre a interdisciplinaridade permitida e incentivada a partir das sequências, os relatos RA3, 5, 6, 12 e 14 assumem um posicionamento positivo

sobre tal metodologia de trabalho, apontando a integração dos conteúdos como melhoria da prática educativa. Os RA7 e 11 ressaltam que a tecnologia que foi aliada à sequência e à ação docente facilita o processo de ensino-aprendizagem. Os relatos RA13 e RA15 não manifestaram parecer sobre as sequências didáticas.

Categoria 3 – Direitos de Aprendizagem

Sendo a educação um direito, deveria ela estar para além das crises e interesse de governos que vão e que vem, entretanto, não raras vezes a educação se encontra em meio a incertezas. Como direito, a educação pressupõe ações do poder público que, conseqüentemente, promovem tal direito. Essa dependência do poder público, em certa medida, é uma ação contraditória, pois, sendo um direito, a educação não deveria permanecer na dependência de governos, mas, no caso brasileiro, a garantia constitucional de um direito não é suficiente para a sua efetivação.

De acordo com os dados do censo IBGE²¹ (2010), que revelam a taxa de alfabetização do país, aproximadamente 91% da população brasileira com dez anos ou mais de idade são alfabetizados. Isto é, temos um percentual de 9% de não alfabetizados, o que equivale a dizer que aproximadamente 18 milhões de brasileiros não sabem ler e escrever. Já a média nacional de crianças não alfabetizadas aos 8 anos no país é de 15,2%, variando significativamente quando mencionamos a região Sul e Nordeste do país, por exemplo, enquanto no Paraná são 4,9%, em Alagoas a taxa atinge 35% de crianças não alfabetizadas.

Diante deste contexto, relembremos aqui a principal meta do PNAIC, que é de alfabetizar todas as crianças até os 8 anos de idade, ao fim do 3º ano do ensino fundamental. E é diante de tal realidade que surge os “direitos de aprendizagem”.

Mas o que significa “direito”? Sem dúvida essa é uma pergunta complexa, portanto, uma pergunta que supõe também respostas complexas. Apesar de não ambicionarmos apresentar uma resposta única e inquestionável, pretendemos apontar alguns elementos que ajudem a compreender a perspectiva do “direito” com a qual nos alinhamos, ou com a qual o PNAIC, alinha-se.

De acordo com dicionário jurista, podemos definir Direito como: sistema de normas de conduta imposto por um conjunto de instituições para regular as relações sociais (BRASIL,

²¹ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, organização pública responsável pelos levantamentos e gerenciamentos dos dados e estatísticas brasileiras, apresentados neste estudo.

2015). Para além da conceituação formal, concordamos com Dallari²² (1998) quando diz que direito corresponde às necessidades essenciais ao ser humano. O autor aponta que as necessidades do ser humano mudam de acordo com as exigências sociais do momento histórico.

Dallari (1998) destaca que no mundo moderno, com a maioria das pessoas morando nas cidades e com o aumento das populações, persistiram e ganharam maior expressão antigas necessidades e a elas acrescentaram-se outras, em consequência de hábitos e modos de vida que tornaram necessários muito mais que alimentação, abrigo e outros bens e serviços indispensáveis. E é nestas necessidades que a Educação se apresenta, sendo indispensável para o pleno exercício da cidadania.

Mas quanto aos direitos de aprendizagem? O que teria os direitos de aprendizagem com o exercício da cidadania? Sabemos que a escola tem papel fundamental no processo de aprendizado das crianças, isto está escrito e é de conhecimento de todos e todas que já frequentaram ou sabem da existência da escola. Porém, se o papel da escola é de conhecimento de toda uma população, porque um direito, como a alfabetização, ainda não é uma realidade? Pelo menos não como as legislações exigem? Talvez, diante de tal realidade, ações políticas de estado tornam-se precisas, pois sabemos que para exercício da cidadania estar alfabetizado é fundamental.

A definição de direitos e objetivos de aprendizagem também se inserem num movimento que compreende a educação escolar como uma ferramenta para mudança social. Por sua vez, o material de formação do PNAIC trouxe um debate ressaltando o papel transformador da escola, no qual foi possível, em dados momentos, desenvolver uma reflexão crítica sobre a realidade e o exercício consciente da cidadania, apropriação do saber e sobre o compromisso com a transformação social.

Em uma perspectiva transformadora, aprender configura-se como uma atividade mobilizada a partir da realidade objetiva, da situação real de vida do educando, tal definição é apontada por Candau (2003) como referência nos cadernos de formação do PNAIC. Partindo do pressuposto suscitado por Candau²³ (2003), tornou-se necessário definir Direitos de Aprendizagem para o Ciclo de Alfabetização, pois, a partir deles, estaríamos retomando o princípio do direito de aprender, como direito prioritário. A definição dos Direitos de Aprendizagem é respaldada na história do movimento curricular brasileiro no que se refere à

²² Graduado pela Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo. Foi diretor da Faculdade de Direito da USP. Professor Emérito da Faculdade de Direito da USP.

²³ Graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e doutora e pós-doutora em Educação pela Universidad Complutense de Madrid. Realizou estudos no nível de pós-graduação na Universidade Católica de Louvain (Bélgica). Atualmente é professora emérita da PUC do Rio de Janeiro.

alfabetização. Não é uma proposta de currículo, mas um marco na busca de articulações entre as práticas e as necessidades colocadas pelo cotidiano da escola (BRASIL, 2012).

Referente aos direitos de aprendizagem, partindo da articulação proposta pelo Programa de alfabetização, vejamos como os professores alfabetizadores reagiram frente aos direitos de aprendizagem apresentados no PNAIC:

Quadro 10 – Categoria de Análise – Direito de aprendizagem

Alfabetizador	Antes	Depois
RA1	“Alfabetizar em todos os âmbitos escolares é muito mais complexo do que imaginávamos e pensávamos”	
RA2	“precisamos ter clareza da proposta política pedagógica e assim assumir compromisso para que seus objetivos sejam alcançados”	
RA3	Não abordado	Não abordado
RA4	Não abordado	Não abordado
RA5		“Através dos conhecimentos adquiridos pela formação do PNAIC, tenho visto avanços nos conhecimentos profissionais, que me ajudam a entender mais a teoria e a prática, para trabalhar os diferentes níveis de aprendizagem que se tem em sala de aula, conforme observando os direitos de aprendizagem”
RA6	Não abordado	Não abordado
RA7		“O PNAIC veio para fazer os professores alfabetizadores refletirem sobre o currículo e suas ações nos anos iniciais do ensino fundamental, definindo assim os direitos de aprendizagem”
RA8		“Os quadros de direitos de aprendizagem são um ponto positivo para minha atuação, com eles tenho um norteamento para realizar meu planejamento, sabendo o que deve ser iniciado, aprofundado e concretizado, tudo auxilia na avaliação da criança”
RA9		“Tanto a formação como os materiais tem influenciado muito o ensino em minha sala de aula, pois são ricos e práticos, tornando as aulas criativas, lúdicas e reflexivas”
RA10	Não abordado	Não abordado
RA11	“Acredito que a formação do PNAIC, vai me proporcionar muitas novidades positivas, principalmente por não ter participado nos anos anteriores, e pelo desafio que o mesmo propõe em garantir os direitos de aprendizagem e alfabetização plena de todas as crianças do ciclo de alfabetização”	
RA12	Não abordado	Não abordado
RA13		“O curso do PNAIC trouxe conhecimento para trabalhar e o que trabalhar com os educandos”
RA14	Não abordado	Não abordado
RA15		“Vale ressaltar que nos dá uma nova visão de avaliação de forma mais ampla, além do compromisso de atingir a todos os objetivos que norteiam o processo do ciclo de alfabetização”

*RA – Relato Alfabetizador.

Fonte: elaboração da autora (2017).

Conforme o relato RA1, a missão de alfabetizar não é algo fácil e que venha acontecer sem um planejamento organizado, já havia a necessidade de *“uma proposta política pedagógica e assim assumir compromisso para que seus objetivos sejam alcançados”*. RA2 destaca diz o seguinte: *“percebemos que os alfabetizadores sentiam a necessidade deste movimento de organização dos conhecimentos e saberes historicamente produzidos”*.

De acordo com o RA5, o programa trouxe *“avanço no conhecimento profissional, que me ajudam a entender mais a teoria e a prática, para trabalhar os diferentes níveis de aprendizagem que se tem em sala de aula, conforme observando os direitos de aprendizagem”*. Nota-se a importância que os direitos de aprendizagem passaram a ter na prática pedagógica. Ainda conforme os RA6, RA7, RA8, RA9, RA11 e RA13, os direitos de aprendizagem apresentaram aspectos e saberes indispensáveis no Ciclo de Alfabetização. A partir destes relatos pudemos perceber que de certa forma os direitos deram segurança ao fazer docente.

Os RA3, 4, 6, 10, 12 e 14 não abordaram o assunto referente aos direitos de aprendizagem.

Categoria 4 – Autonomia

Sendo os professores peças-chave para que o conhecimento continue a ser mediado, internalizado, desenvolvido, torna-se necessário que esses percebam seu papel e, além disso, façam uso desta capacidade concedida. Assim, uma das convicções apresentadas pelo PNAIC comunga com o pensar de Nóvoa (1995), que reforça a importância de dar voz aos professores, trazendo à tona o saber que eles possuem e colocá-lo em pauta a partir de determinadas temáticas sobre a escola, o fazer pedagógico e o mundo.

O PNAIC, através da formação continuada, também objetivou a autonomia dos professores, conforme Gatti (2003), os conhecimentos aos quais os professores têm acesso, por meio da formação continuada, são incorporados em função de complexos processos que não são apenas cognitivos, mas sócio-afetivos e culturais. Nesse sentido, vê-se que os educadores não participam dessas ações apenas para apropriar-se de conteúdos novos e articulá-los, mas eles também se mobilizam como referências e de acordo com suas convicções. A partir daí, torna-se necessário principalmente olhar para os professores sob o ponto de vista cultural e subjetivo (BRASIL, 2012).

Ainda sobre a autonomia, é preciso conceber o professor como sujeito inventivo e produtivo, que possui identidade própria e autonomia, como construtor de suas práticas e não mero reproduzidor de orientações oficiais. Partindo deste pressuposto, ou seja, o reconhecimento

da autonomia do professor, o PNAIC propunha, através de uma metodologia própria, resgatar a autonomia da docência. Assim, a autonomia tornou-se uma categoria a ser analisada, pois era fundamental perceber se o programa trouxe de fato autonomia aos alfabetizadores, ou tornou-os reprodutores das orientações oficiais. Vejamos no quadro a seguir:

Quadro 11 – Categoria de Análise – Autonomia

Relato/Alfabetizador	Antes	Depois
RA1	“Não basta ser reprodutor de métodos que objetivem apenas o domínio do código linguístico”	
RA2	“Estamos num processo de construção onde os paradigmas precisam ser quebrados e que a escola precisa ter clareza de sua proposta política pedagógica”	“Essa formação do PNAIC nos faz crescer, inovar”
RA3		“O planejamento com sequência nos dá liberdade”
RA4	Não abordado	Não abordado
RA5		“A formação apresenta novas alternativas e atitudes a serem tomadas diante das dificuldades encontradas”
RA6	Não abordado	Não abordado
RA7		“Acredito que esta formação continuada seja um dos caminhos para que tenhamos uma educação de qualidade que vaiem busca de formar cidadãos que sejam capazes de ler, escrever, calcular e se expressar com autonomia”
RA8	“Com a formação do PNAIC consegui fazer uma avaliação do meu trabalho pedagógico, mudando algumas práticas”	
RA9		“meu papel não é apenas ensinar, mas analisar criticamente meu trabalho”
RA10	Não abordado	Não abordado
RA11		“Percebi que o trabalho proposto pelo PNAIC nos permite ter autonomia em relação as aulas”
RA12		“Nos trouxe conhecimento para acompanhar a evolução da educação”
RA13	Não abordado	Não abordado
RA14		“Com o PNAIC não temos uma receita pronta para desenvolver em sala de aula”
RA15		“Entendemos a necessidade de alfabetizar letrando”

*RA - Relato Alfabetizador

Fonte: elaboração da autora (2017).

Como é possível perceber, os RA1 e 2 afirmam que “*não basta ser reprodutor de métodos que objetivem o domínio do código linguístico, precisamos ter clareza de sua proposta política pedagógica*”. Tais debates não eram possíveis antes do PNAIC, pois os professores alfabetizadores não possuíam um espaço destinado ao pensar educação, onde pudessemos refletir, intervir e criticar nossa prática. Ainda conforme RA2, “*essa formação do PNAIC nos faz crescer, inovar*”.

Segundo RA3, RA11 e AR12, “*o planejamento com sequência nos dá liberdade*”, ou seja, a partir da nova metodologia de trabalho a autonomia do educador foi resgatada e assim evoluímos. RA5 diz que novas alternativas e atitudes a serem tomadas diante das dificuldades encontradas foram incentivos do PNAIC.

De acordo com RA7, foi possível perceber a importância não apenas do professor, mas da autonomia do aluno. Conforme RA8 e 9, a formação instigou avaliação da ação docente bem como a análise crítica do trabalho realizado. Ainda conforme o relato RA13, superamos as “*receitas prontas*” e por fim “*entendemos o alfabetizar letrando*” (RA15). Assim em meio a estes espaços de debates e reflexão, uma nova identidade pedagógica vem sendo construída.

Entendemos que a ausência pode dizer mais do que o simples fato de não haver manifestação. Em nossos registros dos relatos RA4, 6, 10 e 13, não houve menção a autonomia talvez porque para esses já esteja dada. Ou ainda por não perceberem a importância da mesma em sua ação. Ainda arriscamos mencionar os resquícios de uma prática tradicional que talvez ainda a autonomia seja algo distante.

Categoria 5 – Metodologia

O PNAIC, como somos sabedores, surgiu em meio a esses debates. O programa trouxe uma série de ações que, apesar de não serem novidades, não eram vivenciadas nas escolas. Entre as várias propostas apresentadas durante a formação continuada, o PNAIC trouxe uma nova metodologia para o fazer pedagógico, à medida que os estudos avançavam, os professores alfabetizadores passaram a conhecer e aderir tal metodologia.

A elaboração e a execução da metodologia proposta pelo PNAIC exigiram um exercício de reflexão, de pensar e repensar a organização do trabalho pedagógico que levasse os educandos para além da decodificação de símbolos matemáticos. Ao realizarem variadas leituras de mundo, levantando conjecturas e validando-as, os estudantes iam argumentando e justificando os procedimentos utilizados (BRASIL, 2012).

A sala de aula com vistas à alfabetização matemática, tal como concebida nos materiais estudados, deveria ser vista como um ambiente de aprendizagem pautado no diálogo, nas interações, na comunicação de ideias, na mediação do professor e, principalmente, na intencionalidade pedagógica de mediar de forma a ampliar as possibilidades das aprendizagens discentes e docentes.

Tal intencionalidade requer um planejamento consistente do professor, uma sala de aula concebida como espaço de aprendizagem e uma avaliação continuada progressão dos educandos,

bem como dos vários fatores intervenientes no processo como: a prática do professor, os métodos utilizados, e uma visão ampla sobre a interdisciplinaridade (BRASIL, 2012).

Para atingir seus objetivos, o programa trouxe ao estudo, uma metodologia de trabalho que convidava os professores a refletirem sobre suas práticas diárias. Vejamos, no quadro abaixo, como os professores encararam essa metodologia:

Quadro 12 – Categoria de Análise – Metodologia

Relato Alfabizador	Antes	Depois
RA1	“Para exercer essa função (Educação) de forma plena é preciso ter clareza do que ensina e como ensina”	“O PNAIC veio ajudar diretamente em sala de aula, no dia a dia até porque saímos da zona de conforto de conteúdos prontos e acabados e confrontamos com coisas reais que fazem sentido e que tem significado para os educandos”
RA2	“Antes de ser concretizado o estudo do PNAIC, nós alfabetizadores trabalhávamos com projeto e tema gerador”	
RA3	Não abordado	Não abordado
RA4	“Antes de entender e conhecer o PNAIC, eu como educadora buscava trabalhar as disciplinas isoladamente”	
RA5	Não abordado	Não abordado
RA6	Não abordado	Não abordado
RA7		“Em momentos, nos fez repensar e conduzir a nossa prática pedagógica”
RA8		“Conseguir fazer uma auto avaliação do meu trabalho pedagógico, mudando a metodologia”
RA9		“O PNAIC trouxe... metodologia eficaz para a sala de aula”
RA10		“O ensino da linguagem deve ser a partir do gênero textual ou do texto propriamente dito, os gêneros contos, trava-línguas, receitas, histórias em quadrinhos, biografias, poesia e poemas são apresentados e trabalhados até mesmo com aquelas crianças que ainda não sabem ler e escrever, desmistificando a ideia de que não se pode trabalhar textos com quem não faz ainda uso da leitura e da escrita de uma forma convencional e sistemática”
RA11	“Me deparei com uma realidade de ensino e de metodologia bem diferente do que eu estava acostumada”	
RA12		“Hoje alfabetizamos não é apenas pela aquisição do código alfabético, mas a partir da cultura escrita, o letramento, vivenciada no entorno em que vive o aluno”
RA13	Não abordado	Não abordado
RA14	Não abordado	Não abordado
RA15	Não abordado	Não abordado

*RA – Relato Alfabizador.

Fonte: elaboração da autora (2017).

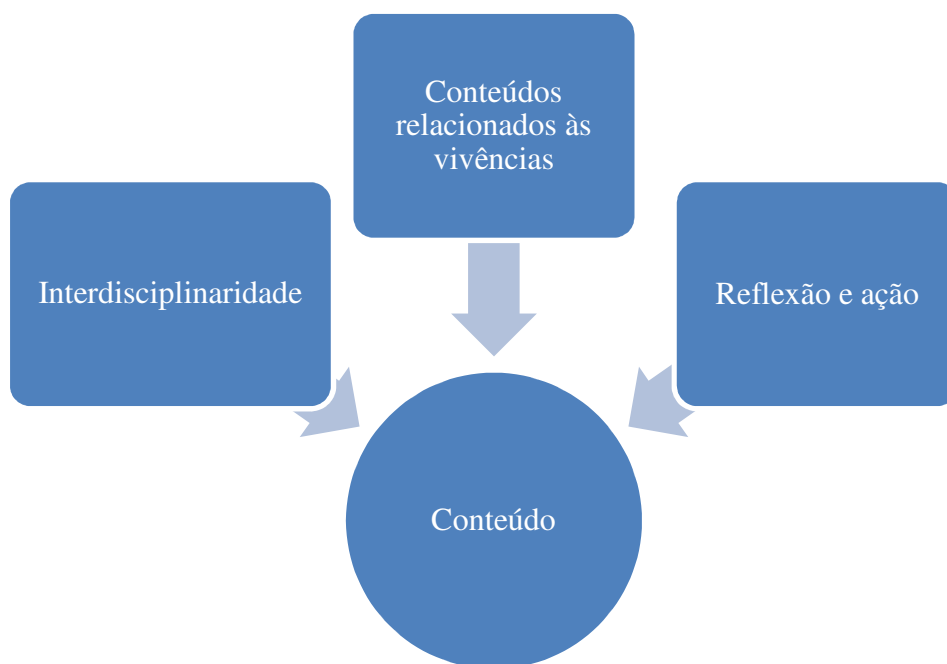
Diante da análise da Categoria 5, compreendida a partir dos elementos do processo pedagógico, podemos perceber algumas influências do PNAIC na prática docente dos professores alfabetizadores. Conforme os relatos apresentados, RA1, RA7, RA8, RA9, RA10,

RA11 e RA12 apontam para a mudança no processo de ensino-aprendizagem após o programa, os quais ressaltam para o emprego de uma nova metodologia, partindo de textos, da cultura escrita, compreendendo o letramento, valorizando as vivências do aluno. Conforme os relatos RA4 e RA11, o trabalho pedagógico desenvolvido era fragmentado, trabalhando com disciplinas isoladas.

4.1 CONVERGÊNCIA ENTRE CATEGORIAS

Ao realizarmos a exposição dos quadros de categorias de análise, apresentando as unidades de registro, verificamos elementos convergentes dentre as categorias. Com o intuito de propor maior percepção acerca dessas convergências, nos esquemas a seguir apresentaremos uma síntese desses aspectos convergentes:

Figura 2 – Categoria 1 – Conteúdo



Fonte: elaboração da autora (2017).

Ao atentarmos para a categoria Conteúdo, percebemos que a interdisciplinaridade integrou os conteúdos que eram tidos como isolados, do mesmo modo os conteúdos relacionaram-se com o cotidiano do educando, ultrapassando os muros da escola. Tais ações foram possíveis a partir da

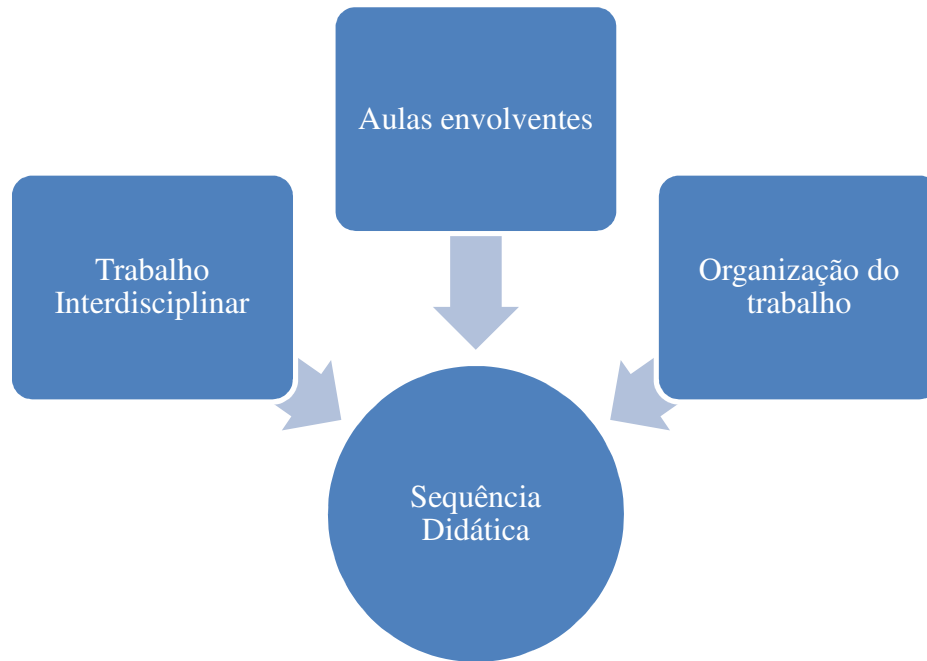
reflexão suscitada nos debates e estudos propostos na formação do PNAIC e de uma série de elementos que possibilitaram a mudança na práxis.

Ao pensarmos sobre o tema interdisciplinaridade reconhecemos sua “popularidade” nos últimos tempos, de modo especial nos espaços escolares. Mas, embora sejam contínuas as discussões acerca do tema, na maioria das vezes, o debate amplia-se na tentativa de compreender o significado da palavra e não avança na compreensão de uma prática interdisciplinar. Quando isso acontece, tem-se um processo de integração recíproca entre os conteúdos e campos do conhecimento, mas isso não modifica o currículo no que diz respeito a uma vivência interacional dos conteúdos presentes no cotidiano escolar.

Dito isso, vale acrescentar que, o que nos inquieta é o fato de que tal prática precisa ultrapassar o significado restrito do termo, para além da integração das disciplinas e dos conteúdos. Para tanto, torna-se imprescindível não apenas incluir o aluno no processo de alfabetização, mas considerar o contexto ao qual está inserido. Essa ação é necessária se quisermos seguir as orientações da autora ao considerar a alfabetização na perspectiva do letramento: “[...] o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado.” (SOARES, 2003, [s.p.]). Conforme vimos nos parágrafos iniciais, Soares ajudou a fundamentar as reflexões do PNAIC, em especial as que conduziram ao entendimento de que a escola deve ser o lugar onde o fazer pedagógico seja capaz de interagir com o universo dos alunos.

Ao percebermos as convergências desta categoria, a partir dos elementos que se interligam e, por consequência, geram movimentos de construção de um novo fazer pedagógico, reforçamos a ideia da reorganização da prática docente a partir do PNAIC, que necessita continuar promovendo espaços de reflexão e estudo, mesmo denotando grande avançando no que diz respeito às práxis educativas.

Figura 3 – Categoria 2 – Sequência Didática



Fonte: elaboração da autora (2017).

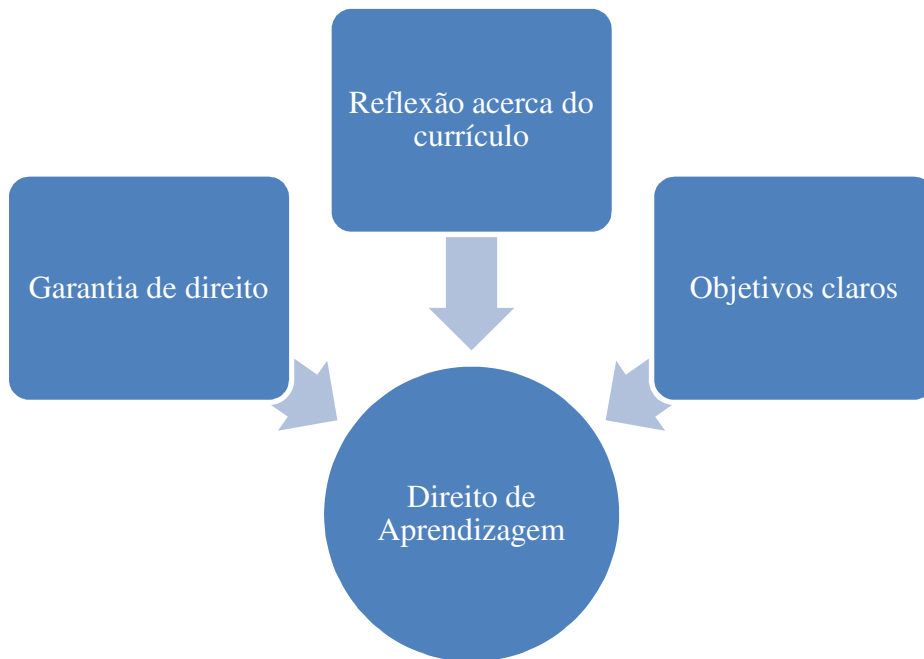
Seguindo o que disseram os professores em seus relatos, assim que a metodologia de trabalho dos alfabetizadores passou a ter sua base nas sequências didáticas, à interdisciplinaridade passou a ser rediscutida no universo educacional. Conforme o trabalho foi se tornando ‘interligado’, as aulas começaram a ser mais envolventes, pois os conteúdos, “agora, conversam” e tem um novo sentido. O trabalho desempenhado a partir das sequências didáticas trouxe consigo maior organização. Ao elaborar a sequência, o alfabetizador necessita planejar os diversos momentos que tal método requer. Como resultado o trabalho pedagógico organizou-se ainda mais.

Apesar das sequências didáticas inicialmente contemplarem o estudo das linguagens, como já mencionamos, no PNAIC as sequências ganharam um novo formato, abordando não só a linguagem e a matemática, mas os demais conteúdos, promovendo, dessa forma, na prática, a interdisciplinaridade.

Mantendo a organização necessária para seu desenvolvimento, as sequências acrescentaram no trabalho pedagógico, o letramento, onde no desenvolvimento da sequência didática o processo de alfabetização resultou em aulas dinâmicas e envolventes. A partir de então, os conteúdos e a escola conseguiram interagir com os saberes cotidianos do educando,

com mais eficácia na alfabetização, comparando com o que se fazia antes. Essa atitude, aliás, está nas proposições/objetivos do PNAIC.

Figura 4 – Categoria 3 – Direito de Aprendizagem



Fonte: elaboração da autora (2017).

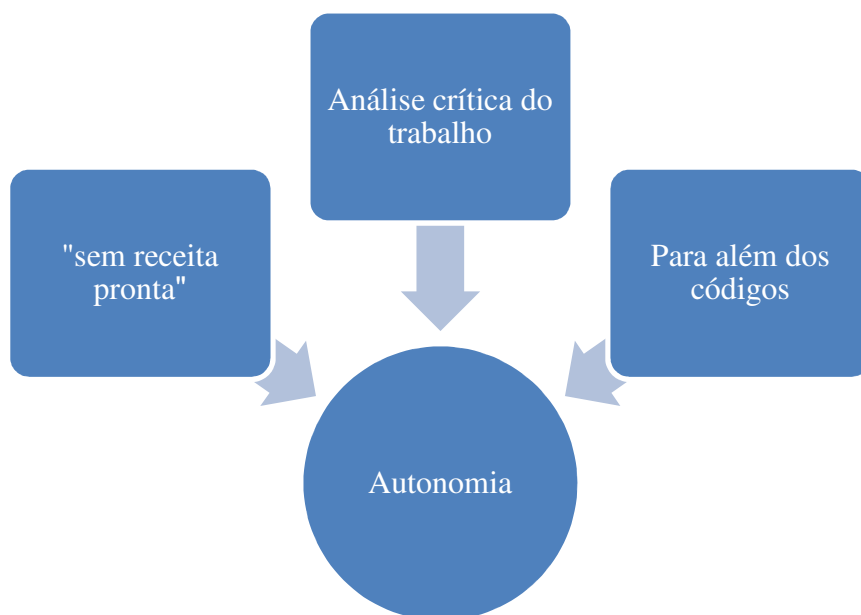
Quando os direitos de aprendizagem surgiram na formação do PNAIC, suscitou-se a temática da educação como um direito e, logo, a alfabetização como uma meta a ser atingida. Os direitos de aprendizagem, conforme observado, apresentam conhecimentos que precisam ser iniciados, aprofundados e consolidados no Ciclo de Alfabetização. A partir disso, a reflexão sobre o currículo tornou-se inevitável, tanto que, as reflexões sobre o currículo educacional e os direitos de aprendizagem, passaram a fazer parte de um mesmo debate que pretendia clarear o que se faz necessário para que o direito de aprendizagem exista, tanto no sentido jurídico, quanto epistemológico.

O direito à Educação, em primeiro lugar, é uma garantia constitucional aos brasileiros, como prevê a Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. A LDB 9394/96, diz que a educação básica “tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”

(BRASIL, 2012, Art. 22). Assim, a escola torna-se a instituição com competências e obrigatoriedade para cumprir com o relevante papel de educar seres humanos capazes de agir em sociedade, participando ativamente das diferentes esferas sociais. O primeiro passo dessa hercúlea tarefa, portanto, é fazer com que a aprendizagem da leitura e da escrita, tal como previsto no artigo 32, da mesma lei, se efetive como um direito de aprendizagem para além da garantia constitucional, ou seja, que ultrapasse o campo jurídico e avance no sentido epistemológico da aprendizagem.

Novamente, guiando-se pelos relatos, podemos dizer que, ao serem provocados a estudarem sobre esse tema, os professores alfabetizadores passaram a refletir sobre suas práticas. Esse gesto é de suma relevância, pois representa, mesmo que minimamente, a garantia de que os conhecimentos básicos que a escola deve mediar entre seus educandos, para que de fato se cumpra o que há tempos está previsto na LDB, não aconteça de forma desconectada com as diferentes realidades sócio-históricas-culturais das escolas e dos estudantes.

Figura 5 – Categoria 4 – Autonomia



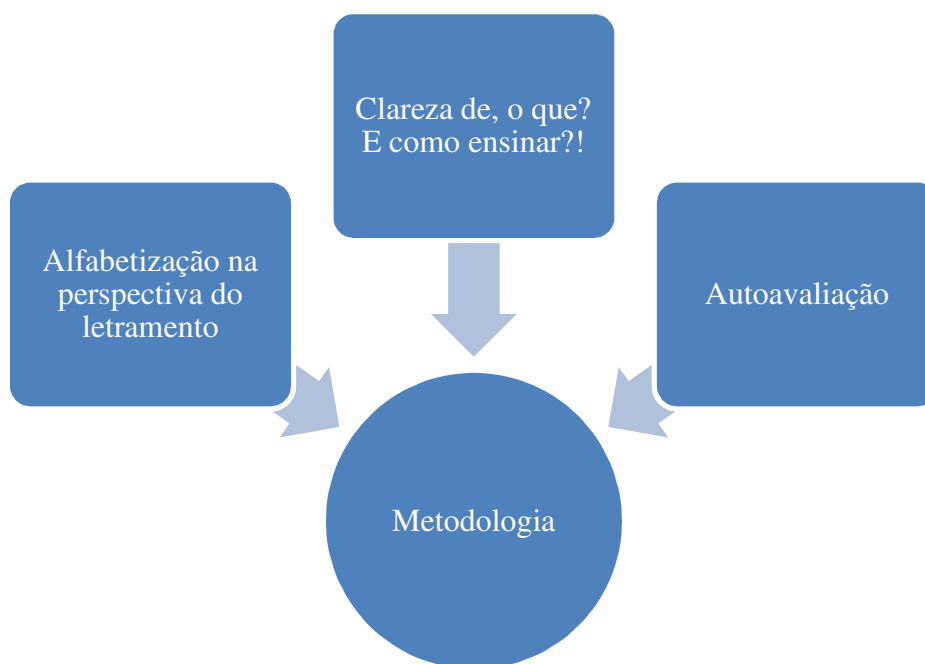
Fonte: elaboração da autora (2017).

Durante o processo de formação promovido pelo PNAIC, evidenciou-se uma ampliação das compreensões dos professores no que diz respeito às possibilidades da alfabetização. Na medida em que os estudos foram proporcionando troca de saberes e experiências, e temas como a emancipação humana e a importância da ação docente, foram sendo debatidos sob a ótica de um método de trabalho, os professores passaram a falar em autonomia. Mas a autonomia agora, não estava sendo entendida como sinônimo de individualidade, e sim, como responsabilidade e confiança de que suas práticas estavam respaldadas e fundamentadas em algo maior.

Na perspectiva em que foi debatida, a autonomia tinha como propósito mostrar que, no fazer pedagógico destes alfabetizadores está a materialização de uma educação que apresenta grandes chances de oportunizar condições, tanto para educandos, quanto para educadores, de assumirem os rumos de sua própria história.

Mesmo apresentando um único material para todos os educadores do Brasil, por motivos que trataremos mais a adiante, os professores alfabetizadores que participaram do PNAIC se envolveram com uma metodologia que permitiu a intervenção crítica do professor, variando de acordo com sua postura, ou seja, garantiu-se em meio às reflexões e a metodologia, uma possibilidade de ir além das “receitas”, resgatando assim a autonomia do professor que age de acordo com sua postura progressista ou conservadora.

Figura 6 – Categoria 5 – Metodologia



Fonte: elaboração da autora (2017).

Conforme o esquema acima, percebemos elementos que convergem entre si nas diferentes categorias. Tais elementos, como interdisciplinaridade, reflexão acerca do currículo e alfabetização na perspectiva do letramento são importantes elementos que se encontram de forma direta e indireta descritos nas unidades de registros das categorias. Acreditamos que estas convergências entre as categorias nos digam algo referente aos resultados que buscamos.

Entre as ferramentas que nos possibilitam perceber as compreensões/respostas que buscamos durante a pesquisa, estão às categorias de análise. A partir delas, reconhecermos as convergências, que, por sua vez, podem reforçar os resultados que buscamos.

Nesse sentido, a metodologia proposta pelo PNAIC promoveu um exercício de reflexão, de pensar e repensar a organização do trabalho pedagógico que levasse os educandos para além da decodificação de símbolos matemáticos, propiciando leituras de mundo e levantando conjecturas (BRASIL, 2012). A metodologia do PNAIC e os conteúdos estudados proporcionaram aos professores uma reflexão sobre suas próprias metodologias de trabalho. E isso, sem dúvida é uma avanço.

Quanto a metodologia utilizada para o desenvolvimento dessa pesquisa: *análise de conteúdo*, fizemos o esforço de seguir as três etapas básicas que, segundo Bardin, um trabalho fundamentado na análise de conteúdo requer, ou seja, 1) a pré-análise; 2) a descrição analítica (exploração do material); e 3) a interpretação inferencial, tratamento dos resultados obtidos. Fizemos isso, com a intenção de ‘enxergar’ a *Reorganização do ensino de matemática no ciclo de alfabetização, a partir das influências do PNAIC*, mas as lentes que usamos para visualizar o objeto de estudo em questão, obviamente, não são únicas, guiamo-nos por um método que consideramos adequado para o momento da pesquisa. O que significa dizer que outros e novos olhares podem e devem ser lançados ao PNAIC. Nesse sentido, esperamos que o presente trabalho possa contribuir para esse fim.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação tem um papel extremamente relevante para a apropriação e produção do conhecimento, sendo fundamental para o exercício da cidadania. Neste sentido, acreditamos que os educandos devem ser alfabetizados e letrados simultaneamente, ainda na infância, para que, a partir do ato de ler, momentos de reflexão sejam comuns, apropriando-se de um olhar crítico sobre a realidade, sendo capazes de ler mais do que palavras, ler o mundo, tornando-se um dos meios para uma educação mais humana.

Ao escrevermos as considerações finais, partimos da intenção de elucidar sobre a reorganização da prática docente em matemática no Ciclo de Alfabetização, a partir de nossas constatações resultantes da pesquisa.

Assim, para discorrermos sobre nossas constatações e considerações, fez-se necessário traçarmos algumas estratégias norteadoras de nossas ações, entre elas: a interrogativa que instigou tal movimento, investigar, a partir da metodologia proposta pelo PNAIC, uma possível (re)organização da prática docente em Matemática no Ciclo de Alfabetização, pelos professores das escolas urbanas municipais de Abelardo Luz; a construção dos capítulos de fundamentação teórica; a constituição e a aplicabilidade do método investigativo. Desta forma, tal conjunto de ações permitiu que chegássemos até as considerações finais, onde tecemos alguns apontamentos diante da conclusão da pesquisa, a partir deste momento.

Utilizando-se da necessidade de abordarmos a temática que fundamenta a pesquisa, tratamos sobre políticas públicas, tema necessário para embasar as futuras discussões que o estudo suscitou. Haja vista que a investigação surgiu a partir de uma ação elencada por uma política pública educacional, assim nos pareceu à forma mais sensata de iniciarmos tal estudo.

Em seguida, fez-se necessário abordarmos temas relacionados como política educacional, como: formação continuada; política de alfabetização até nos depararmos com a consolidação do PNAIC. Entender os caminhos que levaram a constituição do Programa propiciou a percepção das imbricações presentes na trajetória de implantação do PNAIC.

Embora a elaborada estrutura do PNAIC tenha proporcionado aos alfabetizadores possibilidades de transformar a prática docente, a partir dos momentos de estudo, debates, reflexões, ao apresentar uma nova metodologia de trabalho, levando os alfabetizadores a condição de agentes de transformação, alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais de modo que o sujeito se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado, foi também um dos objetivos do PNAIC, que consideramos minimamente ousado.

Todo este movimento de reorganização da prática docente repercutiu no processo de aprendizagem dos educandos, que, por sua vez, comungaram de um planejamento repensado, dentro da interdisciplinaridade, conhecendo uma matemática que se relaciona com o cotidiano do educando, como: na receita do bolo, na distância percorrida no trajeto para a escola, no tempo dispense para as atividades corriqueiras. Lembramos que essa reorganização da práxis teve como base a fundamentação teórica, encontrada nos cadernos de formação do PNAIC.

Ao mencionarmos “Alfabetização”, consideramos subentendido que essa contempla a interdisciplinaridade, abrangendo a Matemática. Ainda de acordo com o presente estudo, a criança encontra-se alfabetizada quando compreende o funcionamento da escrita, quando ela lê, escreve, interpretando textos, tanto na linguagem, quanto na Matemática.

Dentre os estudos realizados na pesquisa, percebermos elementos que sustentam as diretrizes para o ensinar e aprender Matemática no Ciclo de Alfabetização, acreditamos que a Matemática deu longos passos, principalmente ao popularizar a alfabetização matemática. Anteriormente, a ênfase era na linguagem, a partir da reorganização da prática docente, inicia-se um novo olhar para o processo de alfabetização, além da perspectiva do letramento, para uma alfabetização que contempla a Matemática.

No que se refere nosso entendimento sobre alfabetização matemática, resgatamos a afirmação da autora Danyluk (1988, p.58), que considera: “Ser alfabetizado em matemática, então, é entender o que se lê e escrever o que se entende a respeito das primeiras noções de aritmética, geometria e lógica.” Reforçamos, ainda, que quando mencionamos “alfabetização”, estamos contemplando a matemática, uma vez que a alfabetização plena só acontece quando se domina minimamente tais campos. Atentamo-nos para tal máxima quando demonstrarmos que a partir das ações do PNAIC tal entendimento foi sendo apropriado pelos alfabetizadores.

A partir da formação, as aulas passaram ao entendimento de espaço de imersão na alfabetização na perspectiva do letramento. Tal processo contou com uma sala de aula mais viva, contendo mercadinho, palitos, bolinhas, entre outros materiais concretos, que acabaram por compor o *espaço da matemática* que envolve cotidianamente os educandos.

Precisamos destacar que, anterior ao PNAIC, o trabalho acontecia fragmentado, o que dificultava o processo de *transmissão* do conhecimento. A partir de então foi possível notar que as práticas pedagógicas passaram por um processo de transformação, resultando em uma nova metodologia, resultando na construção do conhecimento. A adesão do trabalho com sequência didática em uma metodologia interdisciplinar construiu-se em uma alfabetização relacionada com o meio onde a criança está inserida, ou seja, aderiu uma alfabetização na perspectiva do letramento. Nossas considerações até o presente momento foram com base no

referencial teórico, cadernos de formação e na atuação enquanto orientadora de estudo do programa.

Para conhecimento do leitor, o maior detalhamento dos resultados do trabalho em pauta iniciou-se a partir da categorização. Assim, tornou-se possível continuar por responder a interrogação que moveu este estudo. A análise das categorias evidenciadas é entendida como meio de confirmar os apontados tecidos desde o início deste texto. Através das categorias analisadas, pudemos perceber a influência do programa frente às ações docentes.

As principais influências sinalizadas por meio da análise das categorias provêm da metodologia proposta na formação do PNAIC. Tal proposta implantou no Ciclo de Alfabetização, como já é de nossa sabedoria, o trabalho com sequências didáticas, inseriu ainda e se fez presente os direitos de aprendizagens, bem como suscitaram a reflexão sobre a prática docente.

Além disso, os relatos demonstraram um processo de auto avaliação, que ocorreu direta ou indiretamente, tornando-se, a nosso ver, propulsor do processo de transformação docente. Subentendemos que, para haver mudanças na prática, necessitamos avaliá-la. Uma vez existindo avaliação, partimos para ação, ou seja, onde a mudança de fato acontece.

Contudo, a reorganização torna-se notória ao passo que os alfabetizadores desenvolveram seu planejamento de acordo com diagnósticos de aprendizagem, em que se tornou possível perceber os conhecimentos que os alunos já dominavam e quais ainda necessitam saber. Contribuindo para tal diagnose, foram apresentados os direitos de aprendizagem, que, por sua vez, reforçaram os conteúdos e saberes que os alunos deveriam apropriar-se em cada período distinto de tempo.

Dentre as ações que promoveram a reorganização da prática está o trabalho com sequências didáticas, como já mencionamos. As sequências trouxeram dois aspectos importantes para sala de aula: A interdisciplinaridade e a relação *conteúdoXmundo*, ou seja, o letramento. A partir disto, as aulas indiscutivelmente tornaram-se envolventes, pois, de certa forma, agora, a escola relaciona-se com a vida do educando.

Para além da constatação da reorganização da prática docente, que para nós já está comprovada, trataremos de tensionamentos não mencionados anteriormente. Chamamos a atenção do leitor para o objetivo do programa, “alfabetizar todas as crianças na idade certa”, acreditamos estar atrelado a tal meta a redução dos índices de analfabetismo, bem como melhoraria os indicadores nas avaliações nacionais.

O motivo de tal interesse pode estar intimamente ligado à liberação de verbas de organismos internacionais para financiar a educação no país. Reforçando tal ideia, falas como

a seguir, já mencionada no Capítulo I, podem nos auxiliar na refletir sobre o que está nas entre linhas do programa: “[...] entre todos os grandes desafios para a educação brasileira, nenhum é mais estratégico e decisivo do que garantir a plena alfabetização de nossas crianças.” (BRASIL, 2012, p. 5).

Ademais “[...] muitas crianças brasileiras concluem o ciclo destinado à sua alfabetização sem estarem plenamente alfabetizadas. Um problema que pode comprometer gravemente o seu futuro e, assim, o futuro de nosso país.” (BRASIL, [s.d.], p. 6). Diante do exposto, acreditamos reforçar nossa crença voltada ao comprometimento do país, preocupações diante do desenvolvimento econômico do Brasil e não do pleno exercício de cidadania que deve ser desempenhado pelo cidadão que um dia foram e são crianças.

Outro apontamento que precisamos abordar é sobre porque priorizar o futuro das crianças e não o presente? Não estaria tal programa com demasiada preocupação futura com a força de trabalho? Talvez sejamos pessimistas e pouco utópicos, mas ao lembrarmos que, se tratando de um programa de tamanha dimensão de uma total mobilização política, soaria ingênuo observar apenas o que explícito no texto.

Sem dúvidas, temos grandes desafios, mas sobre qual deles o programa refere-se? A alfabetização plena de nossas crianças? Ou ao desafio de diminuir a taxa de analfabetismo atrelado a uma imagem de um país forte e promissor, que atende aos interesses econômicos do governo? Precisamos reforçar que a política não é neutra, assim sendo, acontece carregada de intenções, cabe a nós conhecê-las.

Ainda em face às inquietudes as quais nos propomos, e quanto ao material oferecido aos professores nas formações (material didático, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos) precisa ser confeccionado. Sabendo que quase 100% do Ciclo de Alfabetização do país aderiu ao Programa do PNAIC, logo, uma quantia generosa de material necessita de produção, por conseguinte, isto gera lucratividade para alguém. Então, aqui também acreditamos que há certo interesse oculto.

É possível interpretar que a política do PNAIC foi pensada a partir de formação continuada, ou seja, para estar próxima dos professores, orientando e, de certo modo, talvez, os controlando. Logo, os docentes acabam sendo monitorados em suas práticas, quiçá, em certa medida, sendo “massa de manobra” do Estado. Sabemos que a Escola é um espaço de ideologias, de manifestações e ideais. Consideramos que práticas humanas, bem como as menos humanizadas, ocorrendo neste local, sendo ainda, um território de disputa, quem sabe, estar próximo da classe pensante pode apresentar certos interesses desvirtuados. Portanto, é necessária a compreensão por parte do professor sobre tal intencionalidade, bem como sua

ação, fazendo uso de forma planejada e porque não dizer articulada, de acordo com suas convicções, usando de sua autonomia para ir além do material disponibilizado. Tal fato nos parece uma faca de dois gumes: se, por um lado, existe uma intenção de padronizar, monitorando, por outro, a partir da sequência didática o professor exercer sua autonomia.

Mesmo havendo todas as implicações expostas nos complexos de questionamentos suscitados, acreditamos que o PNAIC não deixa de ser uma política pertinente. Ainda que tenham interesses que possamos julgar “desvirtuados”, contribuiu para a alfabetização das crianças e para a mobilização dos professores por meio de formação continuada, sendo que muitos profissionais reorganizaram sua prática de forma a qualificá-la.

Ao percebermos que o PNAIC influencia a prática dos docentes alfabetizadores, dialogando com os saberes experienciais e pedagógicos, mobilizados por estes profissionais, não estamos afirmando que o programa de formação do PNAIC foi o único propulsor da mudança que ocasionou a reorganização do ensino. Porém, uma de nossas convicções é de que quando o professor se encontra preparado, convicto de seus objetivos, determinado na sua missão, torna-se capaz de refletir e avaliar sua prática, suas ações e se qualifica, resultando em um processo de reorganização docente.

Certamente, este Programa repercutiu de maneira diversa nos diferentes espaços do território brasileiro em virtude das diversas formas de cultura escolar criada ao longo do tempo no país, como também aos diferentes modelos organizativos dos sistemas educacionais que com ele atuaram (estaduais e municipais, em diálogo como com a União), considerando as opções de gestão dos diversos grupos políticos que assumem os órgãos governamentais.

Diante do exposto, acreditamos que houve significativa reorganização da prática docente em Matemática, mesmo acreditando que o programa apresentou intenções implícitas, como já citamos. Por outro lado, acreditamos que o PNAIC foi um espaço que permitiu aos professores discussões e reflexões acerca da educação.

Ao concluirmos este trabalho de investigação, reiteramos a importância do programa do PNAIC, no qual oportunizou-se durante a formação continuada, espaços e momentos de estudos, reflexões acerca da educação. Tal espaço não era comum em meio aos profissionais da educação. A nova metodologia de trabalho que permitiu, uma alfabetização na perspectiva do letramento, foi do mesmo modo uma ação desprovida de neutralidade. De acordo com a postura epistemológica e política de seu formador, discussões acerca das intenções permearam os debates, do mesmo modo discussões sobre uma alfabetização para a formação plena do sujeito fortaleceram os diálogos junto aos alfabetizadores.

Sugere-se que, apesar de observar aos possíveis interesses suscitados, percebamos a necessidade de dar continuidade a promoção dos espaços de apropriação do conhecimento, de reflexão e de avaliação da prática docente.

Em função da natureza específica deste estudo, fizemos recortes temáticos, o que significa que outros aspectos inerentes ao programa podem e devem ser explorados, alguns deles, inclusive, temos interesse em continuar estudando, sempre com a convicção de que a reflexividade sobre a prática é o caminho mais seguro para o enriquecimento das experiências com as quais, cotidianamente, nos envolvemos.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, R. H. A. **A educação de jovens e adultos e a educação profissional ontem e hoje**: quais as perspectivas? 2009. Disponível em:

<http://www.pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/eixo7/eja/A_educacao_de_jovens_e_Adultos_e_Educacao_Profissional_Helvecio.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2016.

ALFERES, M. A.; MAINARDES, J. A formação continuada de professores no Brasil. In: SEMINÁRIOS DE PESQUISA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, 2011, Maringá. **Anais...** Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2011. p. 1-13. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2011/pdf/1/001.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2016.

ARISTÓTELES. **Política**. São Paulo: Nova Cultural, 2000. (Os Pensadores).

AZANHA, J. M. P. Política e planos de educação no Brasil: alguns pontos para reflexão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 85, p. 70-78, maio 1993.

_____. Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 369-378, maio/ago. 2004.

AZEVEDO, J. M. L. de. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2006.

_____. **Análise de conteúdo**. Edição revista ampliada, 3ª reimp. Da 1ª edição 70, 2014.

_____. **L'Analyse de contenu**. Paris: Presses Universitaires de France, 1977.

BERTI, N. M. **O Ensino de Matemática no Brasil**: buscando uma compreensão histórica. Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2005. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada6/trabalhos/617/617.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2015.

BRASIL. Congresso Constituinte. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional**. N. 9.394. Brasília, 1996.

_____. **Decreto n. 4.834 de 8 de setembro de 2003**. Cria o Programa Brasil Alfabetizado, institui a Comissão Nacional de Alfabetização e a Medalha Paulo Freire, e dá outras providências. Brasília, 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/D4834.htm>. Acesso em: 12 maio 2016.

_____. **Decreto n. 6.093 de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a organização do Programa Brasil Alfabetizado, visando a universalização da alfabetização de jovens e adultos de 15 anos ou mais, e dá outras providências. Brasília, 2007. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2007/Decreto/D6093.htm#art18>. Acesso em: 13 maio 2016.

_____. INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. MEC – Ministério da Educação. **Matriz de referência para o SAEB**. Brasília: INEP, 2007. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/saeb/default.asp>>. Acesso em: 29 jun. 2011.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9394. Estabelece a Diretrizes e Bases da Educação. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 10 set. 2016.

_____. **Lei n. 5.379, de 15 de dezembro de 1967**. Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos. Brasília: Câmara dos Deputados, 15 dez. 1967.

_____. Lei n. 10.172, de 9 de Janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação (2001-2010) - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 10 set. 2016.

_____. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Poços de Caldas, 7 out. 2003. Trabalho apresentado na 26ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução/CD/FNDE n. 52, de 11 de dezembro de 2013**. Estabelece orientações, critérios e procedimentos para a transferência automática de recursos financeiros do Programa Brasil Alfabetizado aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios, e para o pagamento de bolsas aos voluntários que atuem no ciclo 2013 do Programa. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: <<http://www.fnede.gov.br/>> Acesso em: 17 maio 2016.

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília: MEC, [s.d.].

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Currículo na alfabetização: Concepções e princípios. Brasília: MEC; SEB, 2012.

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília: MEC, 2012.

_____. _____. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília: MEC, 1993. 136 p. Disponível em: <<http://www.dominipublico.gov.br/download/texto/me002599.pdf>>. Acesso em: 27 abr. 2016.

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

_____. _____. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica**: orientações gerais, catálogo. Brasília: MEC, 2006.

_____. _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para Formação dos Professores**. Brasília: MEC, 2002.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Portaria n. 931, de 21 de março de 2005**. Brasília: MEC, 2005.

_____. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PndH-3)**. Brasília: SDH/Pr, 2010. Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br/sedh/pndh3/pndh3.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

_____. **Portaria n. 1.458, de 14 de dezembro de 2012**. Decreto n. 6.094 de 2007, no art. 2º do Decreto n. 6.755 de 2009 e no art. 1º e Decreto n. 7.084 de 2010, resolve: Art. 1º Fica instituído o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília, 2012.

_____. **Resolução CD/FNDE n. 32, de 01 de julho de 2011**. Brasília, 2011. Disponível em: <www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/item/3455>. Acesso em: 8 jun. 2016.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: formação do professor alfabetizador – caderno de apresentação. Brasília: MEC; SEB, 2012.

_____. _____. _____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: organização do Trabalho Pedagógico. Brasília: MEC; SEB, 2014.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC; SEF, 1997. 126 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 14 maio 2016.

_____. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Matemática. v. 3. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BRASIL, C. C. **História da alfabetização de adultos**: de 1960 até os dias de hoje. [s.d.]. Disponível em: <<http://www.ucb.br/sites/100/103/TCC/12005/CristianeCostaBrasil.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

CANDAU, V. M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: _____. **Magistério, construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 51-68.

_____. **Oficinas pedagógicas de direitos humanos**. Petrópolis: Vozes, 2003.

CARVALHO, M. E. G. **Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL**: entre memória, história e esquecimento (1967-1985). João Pessoa: UFPB, 2013.

_____; SANTOS, A. R. **Relatório do Projeto Memórias do Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL**: quando o testemunho refaz a história (1967-1985). João Pessoa: UFPB, 2013.

COIMBRA, C. M. B. **Educação pelo diálogo e para o diálogo: o programa nacional de alfabetização no Rio de Janeiro**. 2000. Disponível em: <http://www.slab.uff.br/images/Aquivos/textos_sti/Cec/C/ADlia/20Coimbra/texto56.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2016.

COSTA, D. M. V. **Lourenço Filho e a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) no estado do Espírito Santo em 1947**. 2010. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/P%C3%B4steres%20em%20PDF/GT05-6921--Int.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2016.

CURY, C. R. J. **Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 16, jul. 2002.

_____. Um olhar sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. In: XAVIER, Maria do Carmo (Org.). **Manifesto dos Pioneiros da Educação: um legado Educacional em Debate**. Rio de Janeiro: FGV, 2008.

DALLARI, D. A. **Direitos humanos e cidadania**. São Paulo: Moderna, 1998.

D'AMBRÓSIO, U. **Educação Matemática: da teoria à prática**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

_____. **História da Matemática e Educação**. São Paulo: Papirus, 1996. (Caderno Cedes, pp. 97-115).

DANYLUK, O. S. **Um estudo sobre o significado da alfabetização matemática**. Rio Claro: IGCE-UNESP, 1988.

_____. (Org.). **História da educação matemática: escrita e reescrita de histórias**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

DAVID, C. H.; FURLANETTE, R. F. P. F. M. **O Programa de Alfabetização Solidária e a erradicação do analfabetismo no Brasil**. Presidente Prudente: Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP, [s.d.]. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_antteriores/anais16/sem01pdf/sm01ss10_05.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2016.

DINIZ, G. M.; MACHADO, D. Q.; MOURA, H. J. Políticas públicas de combate ao analfabetismo no Brasil: uma investigação sobre a atuação do Programa Brasil Alfabetizado em municípios do Ceará. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 48, n. 3, p. 641-666, maio/jun. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-76122014000300006>. Acesso em: 30 abr. 2016.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros Oraís e Escritos na Escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DRAIBE, S. M. Reforma educativa y cualidad de las instituciones democráticas: observaciones sobre la experiencia latinoamericana reciente desde el punto de vista de las

condiciones institucionales de la gobernabilidad. In: FANFANI, E. T. (Org.). **Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina**. Buenos Aires: IPE; UNESCO, 2004.
DYE, T. D. **Understanding Public Policy**. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1984.

EVANGELISTA, A. D. G. **Regras matemáticas e suas justificativas**: breve histórico sobre o ensino de matemática no Brasil e uma reflexão acerca da inclusão de demonstrações na prática docente. 2014. 101 f. Dissertação (Mestrado em Matemática) – Universidade Federal do Ceará, Juazeiro do Norte, 2014. Disponível em:
<<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/9158>>. Acesso em: 15 jul. 2015.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-reflexivo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FAVERO, O. **Cultura Popular e Educação Popular**: memória dos anos 60. Rio de Janeiro: Edições Gerais, 1983.

FERREIRA, A. B. H. **Novo Aurélio século XXI**: o dicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FERREIRA, D. J. **Universidade e formação continuada de professores**: entre as possibilidades e as ações propositivas. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2007.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papirus, 2008.

GATTI, B. A. Formação Continuada de Professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 191-204, 2003.

_____; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. de A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: Unesco, 2011.

_____; MELLO, G. N.; BERNARDES, N. M. G. Algumas considerações sobre o treinamento do pessoal de ensino. **Caderno de Pesquisa Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, out. 1972.

GRAMSCI, A. **A Concepção Dialética da História**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1966.

HÖFLING, E. M. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Caderno CEDES**, Campinas, v.21, n.55, 2001.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)**: Documento básico. Brasília: INEP, 2013.

JANNUZZI, G. M. **Confronto pedagógico**: Paulo Freire e MOBRAL. São Paulo: Cortez, 1979.

KLINE, M. **O fracasso da matemática moderna**. São Paulo: IBRASA, 1976.

KRAWCZYK, N. R.; VIEIRA, V. L. **A reforma educacional na América Latina nos anos 1990**: uma perspectiva histórico-sociológica. São Paulo: Xamã, 2008.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estruturas e organização. São Paulo: Cortez, 1998.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. In: GHIRALDELLI JR., Paulo. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

MACCARINI, J. M. **Fundamentos e Metodologia do Ensino de Matemática**. Curitiba: Fael, 2010.

MACHADO, N. J. **Matemática e Língua Materna**: análise de uma impregnação mútua. São Paulo: Cortez, 1990.

MADEIRA, V. P. C. O desafio fundamental do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania – PNAAC. **Em Aberto**, Brasília, ano 10, n. 50-51, abr./set. 1992. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1813/1784>>. Acesso em: 27 abr. 2016.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

_____. Escola em ciclos, processos de aprendizagem e intervenções pedagógicas: algumas reflexões. In: FETZNER, A. R. **Ciclos em revista**, v. 3: a aprendizagem em diálogo com as diferenças. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. Verbete PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores). In: EDUCABRASIL. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/profa-proograma-de-formacao-de-professores-alfabetizadores/>>. Acesso em: 7 maio 2016.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOREIRA, C. E. **Formação continuada de professores**: entre o improvisado e a profissionalização. Florianópolis: Insular, 2002.

MORTATTI, M. R. L. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n44/v15n44a09.pdf>>. Acesso em: 2 maio 2016.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1993.

_____. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2003.

_____. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, D. A. Os docentes no Plano Nacional de Educação: entre a valorização e a desprofissionalização. **Revista Retratos da Escola: PNE 2014-2024 – desafios para a Educação Brasileira**, Brasília, v. 8, n. 15, 2014.

_____. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. esp. 1, p. 17-35, 2010.

PARADA, E. L. **Introducción a las Políticas Públicas**. Santiago: Fondo de Cultura Económica, 2002.

_____. Políticas y políticas públicas. In: SARAVIA, E.; FERRAREZI, E. (Orgs.). **Políticas públicas**. Brasília: ENAPE, 2006.

PEDROSO, R. de J. **Perspectiva crítico-reflexiva na formação continuada de professores da Educação Básica**: trabalho de formação continuada realizado no município de Telêmaco-Borba-PR. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 1998.

PERRENOUD, P. **A Prática Reflexiva no Ofício de Professor**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____; THURLER, M. G. **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PORTAL WEB QUEST. Disponível em: <www.webquest.com.br>. Acesso em: 7 mar. 2003.

PROINFO. **Projetos e Ambientes Inovadores**. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

SANTOS, A. O.; OLIVEIRA, C. R.; OLIVEIRA, G. S. Contribuições para o ensino da matemática no ensino fundamental, através da história da matemática e PCNs. **Itinerarius Reflectionis**, Jataí, v. 1, n. 14, 2009.

SAVIANI, D. **A história da educação e sua importância para a formação de professores**. Chapecó, 2013. Palestra de abertura do I Colóquio do Grupo de Pesquisa em História da Educação Brasileira.

_____. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 67-101.

_____. Educação e Colonização: as idéias pedagógicas no Brasil. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Vol. I – Séculos XVI-XVIII. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. rev. e. amp. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHEFFER, N. F. A argumentação em matemática na interação com tecnologias Departamento de Ciências Exatas e da Terra. **Vidya**, Erechim, v. 34, n. 1, 2012.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. **Perspectiva**, v. 15, n. 1, p. 127-160, jan./jun. 2007.

_____; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, C. S. R. da; FRADE, I. C. A. da. Formação de professores em serviço. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 3, n. 13, 1997.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. **Discute como mediar o processo de aprendizagem da língua escrita**. 2013. Disponível em: <<http://www.plataformadoletramento.org.br/acervo-entrevista/393/magda-soares-discute-como-mediar-o-processo-e-aprendizagem-da-lingua-escreta.html>>. Acesso em: fev. 2016.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Poços de Caldas, 7 out. 2003. Trabalho apresentado na 26ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Poços de Caldas.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão de literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>>. Acesso em: 9 abr. 2015.

SOUZA, E. E. P. A formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). In: ANPED SUL, 10., 2014, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ANPED, out. 2014. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/95-0.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2016.

TEIXEIRA, P. A. P. Direito fundamental à alfabetização. **Universitas: JUS**, Brasília, v. 23, n. 1, p. 41-52, jan./jun. 2012.

TEIXEIRA, W. S. **Educação em Tempos de Luta: História dos Movimentos de Educação e Cultura Popular (1958-1964)**. 2008. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

UNESCO. **Constituição da organização das nações unidas para a educação, a ciência e a cultura**: Adotada em Londres, em 16 de novembro de 1945, e emendada pela Conferência Geral nas suas 2ª, 3ª, 4ª, 5ª, 6ª, 7ª, 8ª, 9ª, 10ª, 12ª, 15ª, 17ª, 19ª, 20ª, 21ª, 24ª, 25ª, 26ª, 27ª, 28ª e

29ª sessão. Brasília, 2002. 11 p. Disponível em: <<http://www.unesco.org.br>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

_____. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Coordenado por Bernadete Angelina Gatti e Elba Siqueira de Sá Barreto. Brasília, 2009. 294 p.

VALENTE, W. R. **Uma história da matemática escolar no Brasil. 1730-1930.** 2. ed. São Paulo: Annablume, 2007. 214 p.

ZUNTI, M. L. G. C. **A Educação de Jovens e Adultos promovida pelo MOBRAL e a Fundação Educar no Espírito Santo, de 1970 a 1990: uma análise dos caminhos percorridos entre o legal e o real.** Vitória, 2000.