



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDOC
LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

EDILENE DA SILVA OLIVEIRA

**POLÍTICA DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS NO MUNICÍPIO
DE BARAÚNA-RN: DAS AÇÕES NACIONAIS ÀS PRÁTICAS LOCAIS**

MOSSORÓ-RN

2019

EDILENE DA SILVA OLIVEIRA

**POLÍTICA DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS NO MUNICÍPIO DE
BARAÚNA-RN: DAS AÇÕES NACIONAIS ÀS PRÁTICAS LOCAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), na Linha de Pesquisa: Políticas e Gestão da Educação, como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Ivonaldo Neres Leite.

MOSSORÓ-RN

2019

© Todos os direitos estão reservados a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do(a) autor(a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu(a) respectivo(a) autor(a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

O48p Oliveira, Edilene da Silva
Política de alfabetização de crianças no município de Baraúna-RN: das ações nacionais às práticas locais. / Edilene da Silva Oliveira. - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2019.

163p.

Orientador(a): Prof. Dr. Ivonaldo Neres Leite.

Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

1. Política de Alfabetização.. 2. Plano Municipal de Educação.. 3. Baraúna.. 4. Plano Nacional de Educação.. 5. Alfabetização e Letramento.. I. Leite, Ivonaldo Neres. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

EDILENE DA SILVA OLIVEIRA

**POLÍTICA DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS NO MUNICÍPIO DE
BARAÚNA-RN: DAS AÇÕES NACIONAIS ÀS PRÁTICAS LOCAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), na Linha de Pesquisa: Políticas e Gestão da Educação, como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Ivonaldo Neres Leite.

DATA DE APROVAÇÃO: 16/12/2019

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Ivonaldo Neres Leite
Orientador
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Prof. Dr. Emerson Augusto de Medeiros
Examinador Externo
Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA)

Prof.^a Dr.^a Maria Edgleuma de Andrade
Examinadora Interna
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Prof. Dr. Luiz Gonzaga Gonçalves
Examinador Externo-Suplente
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Prof.^a Dr.^a Márcia Betânia de Oliveira
Examinadora Interna-Suplente
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Dedico este trabalho, a minha família, ao meu esposo Carlos Janerlândio Araújo e a todos os professores que sonham com uma educação pública de qualidade.

AGRADECER É PRECISO...

A Deus, pois é Ele quem me capacita, protege, fortalece e me ajuda a seguir em frente a cada momento. Obrigada Senhor por me instruir, por me fazer acreditar que sou capaz de ir além de minhas limitações.

A minha família querida, que me apoia e acredita que sou capaz de buscar novas conquistas a cada dia. Em especial ao meu pai Pedro Batista e a minha mãe Maria Helena Oliveira, que me ajudaram a transformar este sonho em realidade e pela educação e os ensinamentos que me ofertaram, vocês são meus dois tesouros.

A meu esposo, Carlos Janerlândio Araújo pelo apoio, companheirismo, amizade e pelos momentos que ficamos distantes um do outro durante essa trajetória acadêmica. Obrigada por me ajudar nos favores do dia a dia, por me entender e por ser essa pessoa especial!

A meu orientador professor doutor Ivonaldo Neres Leite, pela paciência, por ter confiado que eu seria capaz de concluir esse trabalho, pelos ensinamentos e orientações e por ser essa pessoa simples e comprometida com a educação. Sou grata pelo acompanhamento e pelo aprendizado que me possibilitou nessa trajetória de formação.

Aos meus irmãos: Maria Eliane Oliveira, Daniele Oliveira, Natanael Oliveira, Ruth Oliveira, por acreditarem em meus sonhos e por fazerem parte de minha formação, mesmo diante da distância.

Ao meu tio Manoel Bilino e a sua esposa Iris Rodrigues, que me acolheram e ajudaram desde minha graduação. Ao meu primo Eliel Moraes e a minha prima Elizama Moraes, por cederem um pouco do espaço deles para mim e por me acolherem.

Agradeço a minha prima, Vânia Silva, pelos momentos de conversas e pelas orações. A todos os meus familiares e em especial aos que residem no Sítio Sumidouro em Baraúna-RN.

À professora Márcia Betânia de Oliveira, pessoa que admiro pela sua simplicidade e por ser sempre disposta a ajudar ao próximo, obrigada por ter feito parte da minha formação inicial e também continuada e pelos momentos de aprendizados.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), que contribuíram de maneira significativamente na minha formação. Aprendi um pouco com cada um de vocês, agradeço pela dedicação e pelos momentos de trocas de saberes em meios aos diálogos, tenho um carinho especial por cada um de vocês e admiração.

À coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, por ter me possibilitado a oportunidade de participar de mais um momento formativo em minha vida e pela dedicação ao Programa.

Agradeço aos colegas da turma de 2017.2 do Poseduc, que juntos construímos esse caminho de pesquisa na Pós-graduação. Em especial a Eridan Maia, uma amiga que conheci no Programa, sou grata pelos conselhos e pela disponibilidade em me ajudar sempre que precisei. A Aída Silva, Rosimeire Gomes, Fábio Xavier, Celeneh Castro e Maria Antônia Santos pelos momentos de troca de saberes, estudos em grupo, obrigada pelos momentos de descontração, conversas e pela amizade, sem vocês tudo teria sido mais difícil no decorrer do curso.

À amiga Natália Silva, pela disponibilidade em me ouvir quanto precisei, pelos conselhos e por ter estado comigo durante toda essa trajetória de formação continuada, me ajudando e incentivando.

A minha sogra Janeide Araújo, pelos momentos em que me ajudou nos dias em que precisei e pelo apoio nos afazeres do dia a dia.

À professora Eugênia Albuquerque, por ter me recebido na disciplina de Política e Gestão da Educação, ministrada no terceiro período do Curso de Pedagogia para realizar o Estágio de Docência, obrigada pelo companheirismo, disponibilidade e pelos saberes partilhados, foram momentos significativos para mim.

À professora Maria Edgleuma de Andrade e ao professor Francisco das Chagas Silva Souza, por terem participado da banca examinadora na qualificação do projeto de pesquisa e pelas contribuições que ajudaram no aprimoramento da pesquisa.

Agradeço também aos seis professores e as três coordenadoras que se disponibilizaram a participarem da pesquisa, pois sem vocês este trabalho não teria se concretizado. À Secretaria Municipal de Educação de Baraúna-RN, pelas informações cedidas e pela autorização para realizar a pesquisa no município, assim como as duas escolas pelos dados cedidos e pelo acolhimento nas vezes em que fui recebida nas duas instituições.

Aos membros da banca deste trabalho de dissertação: Maria Edgleuma de Andrade e Emerson Augusto de Medeiros, pelo comprometimento com as leituras e pelas contribuições sugeridas.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), pelo apoio financeiro cedido a esta pesquisa.

Enfim, são tantas pessoas as quais tenho que agradecer, peço desculpas aquelas que não mencionei os nomes. Sintam-se todos agradecidos!

A alfabetização é uma ponte que leva da miséria à esperança. É uma ferramenta para vida diária na sociedade moderna. É um baluarte contra a pobreza, e um bloco de construção do desenvolvimento, um complemento essencial para investimentos em estradas, barragens, clínicas e fábricas. A alfabetização é uma plataforma para a democratização, e um veículo para a promoção da identidade cultural e nacional. Especialmente para as meninas e as mulheres, é um agente de saúde da família e de nutrição. Para todos, em toda parte, a alfabetização é, juntamente com a educação, um direito humano básico... A alfabetização é, finalmente, o caminho para o progresso humano e um meio através do qual cada homem, mulher e criança pode realizar o seu potencial (Kofi Annan, UNESCO).

RESUMO

O presente trabalho aborda a política de alfabetização de crianças no município de Baraúna-RN. Tem como objetivo geral investigar o que o município de Baraúna-RN tem feito para implementar a política de alfabetização da criança prevista no Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024). Neste sentido, do ponto de vista metodológico, realizamos uma pesquisa qualitativa no referido município, tendo como campo empírico duas escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental localizadas na zona urbana. O material de análise foi constituído por entrevistas semiestruturadas (nove entrevistas), sendo seis com os professores do 3º ano do ciclo de alfabetização das duas escolas e três com coordenadoras pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação; além disso, o material de análise também foi constituído pelos seguintes documentos: o Plano Nacional de Educação (2014-2024), o Plano Estadual de Educação (PEE) do Rio Grande do Norte (2015-2025) e o Plano Municipal de Educação (PME) de Baraúna-RN (2015-2025). As entrevistas foram tratadas conforme a técnica de análise de conteúdo, na perspectiva temático-categorial. Dentre os resultados obtidos, destacamos os seguintes: a) O PNE e PME de Baraúna-RN tratam da alfabetização de todas as crianças no máximo até aos 8 anos de idade, e ambos, junto com o PEE, abordam a alfabetização na perspectiva de alfabetizar letrando; b) Os professores tiveram pouco contato com o processo de elaboração do PME e têm pouco conhecimento a respeito do Plano; c) O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é citado por todos participantes da pesquisa como um dos programas que mais contribuiu com a alfabetização das crianças no município; d) O município não possui atualmente nenhuma política própria voltada à alfabetização das crianças, circunscrevendo-se à adesão e implementação dos programas e projetos do Ministério da Educação; e) O município também não tem nenhuma avaliação de monitoramento geral das iniciativas de alfabetização das crianças, além dos diagnósticos e relatórios escolares; f) O acompanhamento das metas do PME não tem ocorrido de forma sistemática. Como elementos conclusivos do trabalho, entre outros, salientamos que o município precisa desenvolver ações para que todas as metas do PME sejam implementadas, sendo necessário realizar o seu alinhamento, através de notas técnicas, à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Palavras-chave: Política de Alfabetização. Plano Municipal de Educação. Baraúna. Plano Nacional de Educação. Alfabetização e Letramento.

ABSTRACT

This work addresses children's literacy policy in the city of Barauna-RN. In this sense, from the methodological point of view, we conducted a qualitative research in that municipality, having as empirical field two schools of the early years of elementary school located in the urban area. The analysis material consisted of semi-structured interviews (nine interviews), six with teachers in third grade of literacy cycle of the two schools and three with pedagogical coordinators of the Municipal Secretary of Education; beyond that, the analysis material was also composed by the following documents: The National Education Plan (2014-2024), The Rio Grande do Norte State Education Plan and The Barauna – RN Municipal Education Plan (2015-2025). The interviews were treated according to the content analysis technique, in the perspective. Among the results obtained, we emphasize the following: a) The National Education Plan and Barauna Education Plan talk about literacy for all children up to 8 years old, and both with the State Education Plan, approach literacy from the perspective of literacy by literacy; b) The teachers had little contact with the elaboration process of Municipal Education Plan and they have little knowledge about it; c) The National Pact for Literacy at the Right Age (PNAIC) is cited by all research participants as one of the programs that most contributed to the literacy of children in the city; d) The city doesn't have any own policy aimed at children's literacy, limited to adherence and implementation of Ministry of Education's programs and projects; e) The city doesn't have any general monitoring assessment of children's literacy initiatives, beyond diagnostics and school reports; f) The follow up of the goals hasn't been systematic. As conclusive elements of the work, among others, we emphasize that the city needs to develop action for all Municipal Education Plan's goals to be implemented, and it's necessary to align them, through technical notes, to the Common National Base Curriculum (BNCC).

Keywords: Literacy Policy. Municipal Education Plan. Barauna. National Education Plan. Literacy and Literacy.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Evolução da taxa de aprovação no Ensino Fundamental - Brasil 2013-2017	45
Gráfico 2 – Porcentagem de escolas indígenas e quilombolas com turmas do terceiro ano com currículo específico	70
Gráfico 3 – Porcentagem de professores dos três primeiros anos do Ensino Fundamental com Curso Superior completo e com Pós-graduação.....	71
Gráfico 4 – Porcentagem de crianças do 3º ano do Ensino Fundamental com aprendizagem adequada no Brasil em 2014 e 2016.....	74
Gráfico 5 – Porcentagem de crianças do 3º ano do Ensino Fundamental com aprendizagem adequada no Estado do Rio Grande do Norte em 2014 e 2016	84

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Eixos temáticos e Categorias para análise das entrevistas	32
Quadro 2 – Políticas de alfabetização	47
Quadro 3 – Políticas de alfabetização de crianças.....	49
Quadro 4 – Metas do PME de Baraúna-RN (2015-2025).....	87

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Média de proficiência dos estudantes na Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) no Estado do Rio Grande do Norte em 2014 e 2016.....	83
Tabela 2 – Distribuição percentual dos estudantes por nível de proficiência em leitura (prova discursiva/ANA) no Município de Baraúna-RN	92
Tabela 3 – Distribuição percentual dos estudantes por nível de proficiência em escrita (prova discursiva/ANA) no Município de Baraúna-RN	94
Tabela 4 – Distribuição percentual dos estudantes por nível de proficiência em matemática (prova objetiva/ANA) no Município de Baraúna-RN.....	95

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ANA - Avaliação Nacional de Alfabetização
- BNCC - Base Nacional Comum Curricular
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CF - Constituição Federal
- CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação
- CONAE - Conferência Nacional de Educação
- CNE - Conselho Nacional de Educação
- CONEDS - Congressos Nacionais de Educação
- CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação
- CRAS - Centro de Referência de Assistência Social
- DABE - Diretoria de Alfabetização Baseada em Evidência
- DCFP - Diretoria de Desenvolvimento Curricular e Formação de Professores Alfabetizadores
- DSEA - Diretoria de Suporte Estratégico à Alfabetização
- GEEMPA - Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia da Pesquisa e Ação
- GESTAR - Programa Gestão de Aprendizagem Escolar
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IDED - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- IFRN - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- JEDUCA - Associação de Jornalistas de Educação
- LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LDB - Lei de Diretrizes e Bases
- MEC - Ministério da Educação
- OPNE - Observatório do Plano Nacional de Educação
- PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
- PDE - Programa de Desenvolvimento da Escola
- PEE - Plano Estadual de Educação
- PET - Programa de Educação Tutorial
- PIB - Produto Interno Bruto
- PME - Plano Municipal de Educação
- PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua
- PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNE - Plano Nacional de Educação

PPPs - Parcerias Público-Privadas.

PRODOCÊNCIA - Programa de Consolidação das Licenciaturas

PROFA - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

PRÓ-LETRAMENTO - Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries

Iniciais do Ensino Fundamental

PSE - Programa Saúde na Escola

RN - Rio Grande do Norte

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SAM - Semana de Ação Mundial

SEALF - Secretaria de Alfabetização

SEEC - Secretaria de Educação e Cultura

TCLE - Termo de Compromisso Livre e Esclarecido

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UERN - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INQUIETAÇÕES INICIAIS	17
MOTIVAÇÕES QUE LEVARAM A REALIZAR A PESQUISA	21
PERCURSO METODOLÓGICO	22
Tipo de pesquisa	22
O <i>locus</i> da pesquisa e os sujeitos participantes	23
PROCEDIMENTOS DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	27
A TÉCNICA PARA ANÁLISE DOS DADOS	29
ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	33
1. PERSPECTIVAS DAS POLÍTICAS NACIONAIS DE ALFABETIZAÇÃO	35
1.1. DO GLOBAL AO LOCAL: POLÍTICA DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS NAS ÚLTIMAS DÉCADAS.....	36
1.1.1. Estado do conhecimento: algumas experiências de políticas de alfabetização de crianças em municípios brasileiros	46
1.2. CONTEXTO E DISPUTAS DAS AÇÕES NA IMPLEMENTAÇÃO DOS PLANOS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO.....	54
1.3. A POLÍTICA DE ALFABETIZAÇÃO NOS PLANOS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO (2001-2010; 2014-2024).....	61
2. O QUE DIZEM O OBSERVATÓRIO DO PNE, O PEE DO RN E O PME DE BARAÚNA-RN SOBRE A POLÍTICA DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS PREVISTA NO PNE (2014-2024)	67
2.1. META E ESTRATÉGIAS DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS NO OBSERVATÓRIO DO PNE (2014-2024)	67
2.2. A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS NO PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO NORTE.....	78
2.3. O PROCESSO DE ELABORAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BARAÚNA-RN.....	85
3. AÇÕES DE VIABILIZAÇÃO DA POLÍTICA DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS EM CONTEXTO LOCAL: O MUNICÍPIO DE BARAÚNA-RN	99
3.1. PERCEPÇÕES DOS SUJEITOS SOBRE OS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO NO MUNICÍPIO DE BARAÚNA-RN.....	101
3.2. A ELABORAÇÃO DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BARAÚNA-RN (2015-2025).....	111

3.3. PERSPECTIVAS E DESAFIOS NA POLÍTICA LOCAL DE ALFABETIZAÇÃO: VOZES QUE REPRESENTARAM O PROCESSO	123
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	132
REFERÊNCIAS.....	139
APÊNDICES	151
APÊNDICE A - Roteiro de entrevista utilizado com os professores do 3º ano do Ensino Fundamental das duas escolas de Baraúna-RN que estão localizadas na zona urbana.....	152
APÊNDICE B - Roteiro de entrevista utilizado com as coordenadoras da Secretaria Municipal de Educação de Baraúna-RN.....	154
APÊNDICE C - Termo de Compromisso Livre e Esclarecido.....	156
APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	157
APÊNDICE E - Termo de autorização para uso de áudio.....	160
APÊNDICE F - Quadro utilizado na análise das entrevistas no Eixo Temático 1.....	1561
APÊNDICE G - Quadro utilizado na análise das entrevistas no Eixo Temático 2.....	162
APÊNDICE H - Quadro utilizado na análise das entrevistas no Eixo Temático 3.....	163

INQUIETAÇÕES INICIAIS

No campo educacional brasileiro, o início do século XXI é marcado por rupturas e continuidades nas políticas educacionais que regulam a oferta da educação básica nas escolas públicas. Nesse caso, vale frisar a política de alfabetização no processo de organização do sistema de educação brasileiro, regido pela Lei de nº 9.394 de 20, de Dezembro de 1996. Tal movimento respaldou mudanças nos instrumentos jurídico-legais que fundamentam a oferta da educação básica, sendo necessário destacar a mudança no artigo 32 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), pela Lei nº 11.274¹ de 2006, que estabelece o que segue: “O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão [...]” (BRASIL, 2006, p. 11). O inciso I do referido artigo destaca a alfabetização no Ensino Fundamental como o momento em que a criança vai desenvolver o domínio da leitura e escrita, bem como do cálculo matemático.

Tais mudanças justificaram-se com base no argumento de ampliar as aprendizagens durante a escolarização obrigatória e assegurar um nível de escolaridade maior aos sujeitos. Dessa maneira, seria uma mudança na política educacional que superaria a perspectiva de ampliação da faixa etária, resultando em mudanças pedagógicas na organização da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (CRUZ; ROCHA, 2017).

Portanto, a edição da Lei nº 11.274/2006 serviu de base para orientar a agenda governamental na formulação de políticas públicas que visam superar os déficits históricos e sociais, que acompanham o ciclo de alfabetização nas escolas públicas brasileiras. Assim, “as políticas públicas são entendidas como construções de matrizes cognitivas que determinam, ao mesmo tempo, as medidas (ações, atividades, programas, por exemplo) passíveis de serem adotadas [...]” (CORTES; LIMA, 2012, p. 47).

Com base no trabalho de Corte e Lima (2012), compreendemos que as políticas educacionais representam ações e medidas que perpassam por diferentes áreas de interesses, que podem ser (re)elaboradas pelos diferentes atores envolvidos, sobretudo, no contexto da prática. No campo das políticas de alfabetização, as diferentes esferas governamentais (Governos Federal, Distrito Federal, Estados e Municípios) assumem o compromisso de

¹ Lei nº 11.274, de 6 de Fevereiro de 2006 altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, delimitando o fim do ciclo de alfabetização no 3º ano do Ensino Fundamental².

Com isso, percebemos a busca por delimitar políticas de Estados que viabilizem a realização do ciclo de alfabetização na idade certa. O ciclo de alfabetização no Ensino Fundamental (anos iniciais) tem um tempo sequencial de três anos ininterruptos. Tendo em vista a complexidade do processo de alfabetização, considera-se ainda que nem todas as crianças conseguem construir as habilidades de leitura e escrita alfabética em um ano. Dessa forma, o ciclo de alfabetização traz possibilidades para que toda criança em processo de alfabetização construa o conhecimento de maneira tanto contínua quanto progressiva no decorrer dos três anos (BRASIL, 2012a).

Assim, salientamos que a palavra “ciclo” é utilizada na Educação Brasileira para indicar os níveis em que se organizam os tempos e aprendizagens no ensino público. Na educação formal, os “ciclos de alfabetização” foram criados pelo Ministério da Educação (MEC) entre os anos de 2004 a 2006, levando em consideração a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, acarretando a inserção das crianças aos seis anos no Ensino Fundamental. Isso tem proporcionado um novo desafio para a escola e para os professores, levando-os a estudarem teorias sobre o ensino da língua, assim como refletir sobre sua prática pedagógica (BRASIL, 2012a).

Dessa forma, compreendemos, com base em Viegas (2014), que a preocupação com a educação da população e, mais especificamente, com a alfabetização de crianças, tem sido um dos principais desafios do sistema educacional público brasileiro. Para enfrentar essa realidade, é necessária a mobilização de várias estratégias e políticas voltadas para a concretização do ciclo de alfabetização nos três primeiros anos do Ensino Fundamental nas escolas públicas do Brasil.

Para tanto, é importante que os professores que atuam no ciclo de alfabetização respeitem os diferentes ritmos e formas de aprender das crianças, considerando que cada uma possui uma forma de aprender. Ao mesmo tempo, consideramos fundamental que, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, todas as crianças estejam alfabetizadas (BRASIL, 2012a). Vale frisar que se objetiva a construção de um processo de alfabetização que supere o desenvolvimento de habilidades mecânicas de ler e escrever, mas que possibilite o domínio de

² Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) o ciclo de alfabetização das crianças está previsto para acontecer até o 2º ano do Ensino Fundamental.

outros conhecimentos que permitam o uso da escrita em práticas sociais do cotidiano do aluno, favorecendo a compreensão de inserção em um mundo de transformações.

A partir dos estudos realizados, compreendemos que a alfabetização das crianças nos primeiros anos escolares é entendida como um processo complexo e multifacetado que abrange as ações humanas e demanda iniciativas políticas como dever do Estado para atender os direitos do cidadão (MORTATTI, 2010). Com base em Soares (2014), consideramos a alfabetização e o letramento como práticas que precisam estar articuladas, sendo estas frutos das relações humanas.

Ao buscarmos perceber como essas questões têm se configurado na sociedade, procuramos os dados apontados nos indicadores educacionais da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), que indicam que as iniciativas traçadas nas últimas décadas para a alfabetização não conseguiram atingir sua finalidade (BRASIL, 2018a).

Com base nesse contexto, é possível percebermos que parte significativa das nossas crianças não tem os seus direitos de acesso e permanência assegurados com qualidade. Os dados sobre os níveis de leitura e escrita da ANA serviram de base na formulação da Lei nº 13.005/2014³, que instituiu o Plano Nacional de Educação (2014-2024), composto por 20 metas e 254 estratégias. Este estabelece um conjunto de metas e estratégias para a educação brasileira em uma década.

Todavia, vale frisarmos que o atual Plano Nacional de Educação (PNE) é um documento que foi debatido com a sociedade, visando melhorar a educação brasileira desde a creche até a universidade, para que todos pudessem ter acesso ao ensino e com qualidade (FERREIRA, 2013).

Para tanto, o Plano Nacional de Educação (2014-2024) estabelece na Meta 5 alfabetizar/letrar⁴ todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2014). Para cumprimento da Meta 5, foi necessário definir o processo de adesão ao regime de colaboração⁵ entre Governo Federal, Estados e Municípios. Com isso, cada esfera administrativa fica com a incumbência de elaborar seus planos, contendo metas e estratégias em consonância com a política nacional e com as suas especificidades. Vale destacar que a

³ Aprovado na gestão da presidenta Dilma Rousseff.

⁴ Alfabetizar letrando é, portanto, oportunizar situações de aprendizagem da língua escrita nas quais o aprendiz tenha acesso aos textos e a situações sociais de uso deles, mas que seja levado a construir a compreensão acerca do funcionamento do sistema de escrita alfabético (SANTOS; ALBUQUERQUE, 2007, p. 98).

⁵ [...] o regime de colaboração é um instituto jurídico e administrativo, que abrange os aspectos mais gerais de uma política pública. É o que objetiva o parágrafo único do art. 23 da CF/88. Formas de colaboração seriam aspectos mais pontuais da política educacional (por exemplo, as formas de colaboração entre estados e municípios no oferecimento do transporte escolar), como objetiva o art. 211 § 4º da CF/88 (ARAÚJO, 2010, p. 241, nota 5).

criação dos Planos (municipais e estaduais) é citada no artigo 8 do PNE (2014-2024) (BRASIL, 2014).

Após a promulgação do PNE (2014-2024), Estados e Municípios iniciaram suas ações para elaboração de suas propostas, respeitando a política nacional e contextualizando de acordo com suas demandas locais. O Rio Grande do Norte instituiu a Lei nº 10.049, de 27 de Janeiro de 2016, que define o Plano Estadual de Educação (2015-2025), dando ênfase à qualidade da educação básica como condição necessária para garantir os direitos de aprendizagem dos sujeitos que integram o ciclo de alfabetização e melhoria do fluxo escolar.

Para Bordignon (2009, p. 22), o plano é um “[...] instrumento de gestão da caminhada na promoção da educação de qualidade sociocultural e socioambiental que a cidadania municipal requer”. Deste modo, compreendemos a relevância do Plano Municipal de Educação (PME), tendo em vista a necessidade de um planejamento na educação, seja em âmbito nacional, estadual ou municipal.

Seguindo essa lógica citada pelo autor, o município de Baraúna-RN aprovou, em 24 de junho de 2015, por meio da Lei Complementar nº 531/2015, o Plano Municipal de Educação (PME). Para a elaboração do PME (2015-2025), foram realizadas análises situacionais da realidade educacional baraunense, que serviram de base para elaborar as diretrizes, metas e suas respectivas estratégias, almejando viabilizar a garantia da qualidade social da educação no município, sobretudo, da política de alfabetização na idade certa.

Vale lembrar que a instituição e publicação de documentos oficiais (nacionais e locais) não necessariamente implica na efetivação da política. Diante disso, partimos do seguinte problema de pesquisa: O que o município de Baraúna-RN tem feito para implementar a política de alfabetização da criança prevista no PNE (2014-2024)? Visando responder o problema de investigação, definimos o seguinte objetivo geral: investigar o que o município de Baraúna-RN tem feito para implementar a política de alfabetização da criança prevista no PNE (2014-2024).

Buscando atingir o propósito da pesquisa, delineamos os seguintes objetivos específicos: estudar as bases da política de alfabetização proposta pelo Plano Nacional de Educação; averiguar como a política de alfabetização, proposta pelo Plano Nacional de Educação (2014-2024), tem sido implementada a partir do Plano Municipal de Educação de Baraúna-RN; identificar as condições e as ações de viabilização da política de alfabetização no município de Baraúna-RN. Na procura por respostas, sempre provisórias, estabelecemos um diálogo com o referencial teórico que baliza nossas concepções de educação, ensino, alfabetização e qualidade socialmente referenciada.

MOTIVAÇÕES QUE LEVARAM A REALIZAR A PESQUISA

A delimitação e escolha do tema parte do intuito de querer compreender/estudar a política de alfabetização de crianças proposta no Plano Nacional, Estadual e Municipal de Educação, para que os alunos concluam o ciclo de alfabetização com habilidades/competências para seguirem aprendendo nos demais anos escolares. Tal interesse respalda-se em algumas afinidades pessoais, acadêmicas, profissionais e sociais.

Do ponto de vista pessoal⁶, uma razão que motiva a realização da pesquisa decorre do fato de ter experienciado dificuldades no ciclo de alfabetização em escola multisseriada no campo. A realidade era permeada por dificuldades, como ausência de acompanhamento no âmbito familiar (pais analfabetos), estrutura precária da escola, além da ausência de recursos didáticos para ensinar e a existência de professores sem formação adequada para lecionar. Ademais, destaco as dificuldades enfrentadas em virtude de não ter vivências escolares na Educação Infantil, pois na época, no sítio, essa etapa da educação básica não era ofertada, tive que iniciar o processo de escolarização na primeira série (ano) do Ensino Fundamental que, na época, começava aos sete anos de idade. Tais momentos serviram de motivação para buscar uma forma de superar as dificuldades contextuais, mantendo a vontade de estudar e aprender.

Do ponto de vista da motivação acadêmica, a escolha do objeto de estudo não foi aleatória e respalda-se nos seguintes fatores: primeiro, as ações desenvolvidas no Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), proporcionando aproximações com leituras e atividades mais voltadas para o contexto da sala de aula; segundo, a formação experienciada enquanto bolsista no Programa de Educação Tutorial (PET Pedagogia/UERN), permitindo aproximações com a pesquisa e extensão voltadas para os processos de alfabetização; terceiro, somam-se ainda os estudos desenvolvidos nos cursos de Especialização em *Educação e Contemporaneidade* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)/Campus Mossoró e na *Especialização em Educação: Práticas de Ensino, Recursos Didáticos e Aprendizagens* da UERN/Campus Central, ambas voltadas para questões da Educação Básica.

Além das motivações acadêmicas, cabe destacar as inquietações profissionais vivenciadas na escola pública de Baraúna-RN. Recentemente, a atuação nos três primeiros anos do Ensino Fundamental permitiu-me conhecer algumas ações, medidas e políticas adotadas

⁶ Considerando que, nas motivações para realizar a pesquisa, há um aspecto pessoal, foi adotado a escrita na primeira pessoa do singular, isso somente neste tópico.

pelo município para superar o *déficit* de alfabetização enfrentado nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Destaca-se, ainda, o interesse em contribuir com a produção do conhecimento no campo das políticas públicas, especificamente as políticas voltadas para atender às demandas da Educação Básica no que diz respeito ao processo de alfabetização. Esta pesquisa, portanto, reveste-se de relevância para a linha de pesquisa Políticas e Gestão da Educação, vinculada ao Mestrado em Educação (Programa de Pós-Graduação em Educação/POSEDUC/UERN), para compreender a importância de se ter políticas educacionais voltadas para a alfabetização de crianças. Mais ainda: o presente estudo parte de uma realidade local, sendo esse o elo da pesquisa com o campo de estudo do Programa POSEDUC, que tem o foco em contextos locais. Sendo assim, considera-se também a importância deste estudo para a linha de pesquisa Políticas e Gestão da Educação, pois o mesmo está ancorado na política nacional proposta no PNE (2014-2024), no tocante à meta 5, que prevê a alfabetização de todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental.

PERCURSO METODOLÓGICO

Segundo Gonsalves (2007, p. 63), “a questão metodológica [...] indica um processo de construção, um movimento que o pensamento humano realiza para compreender a realidade social”. A delimitação de um objeto de estudo requer definição de métodos, abordagens e perspectivas a serem seguidas.

Desse modo, este tópico tem como objetivo descrever o tipo de pesquisa que foi desenvolvida, assim como apresentar o *lócus* da pesquisa. Caracterizando o campo empírico, informando os sujeitos que foram pesquisados, os procedimentos utilizados para coleta dos dados, bem como os critérios/técnicas utilizadas para a análise empírica.

Tipo de pesquisa

Para efetivar as ações da proposta, a pesquisa conta com uma combinação de abordagens, métodos e técnicas necessários para alcançar os objetivos estabelecidos no trabalho. Portanto, a pesquisa assume a abordagem qualitativa, que favorece a percepção das relações humanas e as peculiaridades sociais no contexto da empiria (GODOY, 1995). Esse tipo de pesquisa adota como princípios metodológicos “[...] trabalhar com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores, atitudes, o que corresponde a um espaço

mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MARCONI; LAKATOS, 2007, p. 271).

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 47), “na investigação educacional, a abordagem qualitativa contempla o modo como as expectativas se traduzem nas atividades, procedimentos e interações cotidianas”. Os dados construídos são nomeados de qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente às pessoas, aos locais e também às conversas e de complexo “tratamento estatístico” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16).

Já de acordo com Minayo (1996), a pesquisa qualitativa trabalha com uma ampla área de questões voltadas à compreensão de crenças, valores, significados e motivações. Nessa mesma linha de pensamento, Gonsalves (2007, p. 69) ressalta que a pesquisa qualitativa “[...] preocupa-se com a compreensão, com a interpretação do fenômeno, considerando o significado que os outros dão às suas práticas, o que impõe ao pesquisador uma abordagem hermenêutica”.

Conforme Gonsalves (2007), as pesquisas podem ser caracterizadas como: descritiva, experimental, explicativa e exploratória, sendo esta última a que estamos desenvolvendo nesta pesquisa, definida da seguinte maneira:

A pesquisa exploratória é aquela que se caracteriza pelo desenvolvimento de ideias, com objetivo de oferecer uma visão panorâmica, uma primeira aproximação a um determinado fenômeno que é pouco explorado. Esse tipo de pesquisa também é denominado pesquisa de base, pois oferece dados elementares que dão suporte para a realização de estudos mais aprofundados sobre o tema (GONSALVES, 2007, p. 67, grifo da autora).

Diante das características citadas, delimitamos a pesquisa exploratória como parte do nosso trabalho. Tal escolha fundamenta-se no argumento de permitir uma maior proximidade com o objeto da pesquisa. Ela também nos permite escolher as técnicas mais adequadas para realizar o estudo, apontadas como procedimentos para desenvolver a pesquisa, como, por exemplo, levantamento bibliográfico, pesquisa de campo, análise documental e entrevistas semiestruturadas.

O *locus* da pesquisa e os sujeitos participantes

Baraúna é um município brasileiro situado no Estado do Rio Grande do Norte. Está localizado na Chapada do Apodi, que se caracteriza por terras planas a levemente elevadas,

formadas por terrenos sedimentares. O município de Baraúna⁷ limita-se com o município que lhe deu origem, Mossoró (a leste), Governador Dix-Sept Rosado (ao sul), e com o Estado do Ceará (ao norte e a oeste), sendo Aracati (ao norte) e Quixeré e Jaguaruana (a oeste).

Baraúna está localizada na Mesorregião Oeste Potiguar e na Microrregião de Mossoró, possui uma área de 825,802 km² e está a 317 km da capital, Natal, e a 30 km de Mossoró. O município foi emancipado de Mossoró através da Lei nº 5.107, de 15 de dezembro de 1981 (era Distrito de Mossoró). Sua densidade demográfica é de 29,29 hab/Km². Segundo o censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010, a população total de Baraúna é de 24.182 habitantes. Tem uma população estimada de 28.374⁸ pessoas em 2019.

Realizamos a pesquisa de campo no município de Baraúna-RN, sendo essa, inicialmente, na Secretaria Municipal de Educação. Selecionamos 3 coordenadoras pedagógicas para participarem deste trabalho, pois acreditamos que esse seja um número de participantes adequado para efetivar a pesquisa nesse setor. Como critério para escolha das participantes⁹, delimitamos o envolvimento destas com os programas e a política de alfabetização do município, assim como pelas experiências destas no trabalho com as políticas de alfabetização mediante os programas formativos voltados para os professores alfabetizadores. Foi levada em conta também a disponibilidade para participar da pesquisa.

Além dos representantes da Secretaria Municipal de Educação de Baraúna/RN, realizamos entrevistas semiestruturadas com 6 professores que estavam atuando nas turmas de 3º ano do Ensino Fundamental (anos iniciais) no ano letivo de 2018, nas duas escolas públicas localizadas na zona urbana do município.

Para identificar as duas escolas¹⁰ em que os professores sujeitos da pesquisa atuam, utilizaremos os nomes fictícios Escola Verde e Escola Azul, com intuito de preservar a identidade das duas instituições. Os motivos da escolha desses nomes referem-se ao fato de estas duas cores estarem presentes na bandeira de Baraúna. Sendo assim, mediante as cores, a

⁷ As Informações a respeito do município foram retiradas do site da prefeitura municipal de Baraúna-RN. Disponível em: <http://barauna.rn.gov.br/index.php/historia>. Acesso em: 10 dez. 2018.

⁸ Dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rn/barauna/panorama>. Acesso em: 01 Nov. 2019.

⁹ A maioria dos participantes da pesquisa é do gênero feminino.

¹⁰ No município de Baraúna-RN existem ao todo 24 Escolas Municipais com Ensino Fundamental, deste total 20 ofertam Ensino Fundamental (anos iniciais) e Educação Infantil (Pré-escola) na zona rural, existem 2 Escolas com Ensino Fundamental (anos iniciais) localizadas na zona urbana e 2 com Ensino Fundamental (anos finais), sendo uma localizada na urbana e uma na zona rural. Além do mais, no município existem 3 instituições de Educação Infantil Municipais localizadas na zona urbana e 3 na zona rural (dados obtidos na Secretaria Municipal de Educação de Baraúna-RN).

escola de menor porte será identificada por Escola Verde e a escola de maior porte por Escola Azul.

A Escola Azul, no ano de 2018, tinha 64 funcionários; desses, 31 eram docentes. Com relação à formação dos professores, 28 tinham formação concluída em Pedagogia e 3 estavam com a graduação em andamento; com relação à pós-graduação, 27 professores têm especialização e 1 tem mestrado. Com relação ao número de alunos matriculados, no ano de 2018, foram 633 alunos ao todo, desses 54 foram transferidos, 488 foram aprovados, 68 foram reprovados e 23 evadidos.

Já a Escola Verde, no ano de 2018, contava com 54 funcionários, dos quais 33 eram professores; quanto à formação dos docentes, 29 tinham graduação concluída em Pedagogia, 4 estavam cursando a graduação. Quanto à pós-graduação, 28 professores tinham especialização e 1 com mestrado. Quanto ao número de alunos matriculados, em 2018 eram 509, dos quais 23 foram transferidos, 451 alunos aprovados, 26 reprovados e 9 evadidos. Podemos observar que ambas escolas tiveram um número bom de aprovações, se levarmos em conta o total de discentes matriculados.

Nas duas escolas, as turmas de 3º ano do Ensino Fundamental somavam 9 turmas em 2018, sendo 4 na Escola Verde e 5 na Escola Azul. Assim, foram 3 professores de cada instituição, sendo a quantidade necessária para a pesquisa, pois soma mais da metade das 9 turmas. Utilizamos os seguintes critérios para definição dos professores a serem entrevistados: primeiro, a atuação no 3º ano do ciclo de alfabetização; segundo, o interesse em participar da pesquisa no contato que realizamos com eles; e terceiro, a disponibilidade de tempo.

Sendo assim, realizamos o contato com os sujeitos da pesquisa no mês de dezembro de 2018, as entrevistas com os seis professores foram realizadas entre os dias 10 a 31 do mês de janeiro de 2019. Destacamos que as conversas com as professoras foram relevantes para o desenvolvimento da pesquisa. Por meio delas obtivemos informações importantes sobre como tem ocorrido a alfabetização das crianças em Baraúna-RN e a implementação de políticas como PME.

Já as entrevistas com as três coordenadoras da Secretaria Municipal de Educação ocorreram nos dias 13, 21 e 22 do mês de março do ano 2019. Consideramos que as conversas com as três coordenadoras foram significativas para a pesquisa por sua ligação com o processo de elaboração e implementação do Plano Municipal de Educação de Baraúna-RN, para o período 2015-2025, e com as políticas de alfabetização de crianças no município. Destacamos, ainda, que a pesquisa empírica ocorreu de acordo com a disponibilidade dos participantes e nos locais e horários que eles acharam mais convenientes para realizar as entrevistas.

Dessa forma, ressaltamos que os sujeitos da pesquisa foram identificados por nomes fictícios, visando preservar a identidade dos participantes que contribuíram com a realização deste estudo. Assim, os professores são identificados por P1, P2, P3, P4, P5 e P6, já as pessoas da secretaria por C1, C2 e C3. Sendo a letra P de Professor e a letra C de Coordenadora. Estamos fazendo uso dessas iniciais devido identificarem o trabalho dos sujeitos da pesquisa; quanto à sequência da numeração, essa segue a ordem em que ocorreram as entrevistas com os sujeitos, ou seja, da primeira para a última, em ambos casos. No entanto, utilizamos essa sequência somente por questão de organização das entrevistas. Vale ressaltar ainda que esse ordem numérica não tem a finalidade de fazer comparações entre os professores e nem entre as coordenadoras.

No guia/roteiro da entrevista elencamos algumas perguntas voltadas para identificação do perfil dos participantes de nossa pesquisa (Apêndices A e B), pois sentimos a necessidade de realizar a caracterização dos sujeitos relevantes na realização e na concretização deste estudo. As perguntas foram estruturadas com questões abertas e fechadas, específicas sobre a formação dos sujeitos, que se referem ao tópico inicial da identificação dos participantes. O tópico seguinte é composto por perguntas mais específicas com questões abertas.

Quanto à caracterização dos sujeitos da pesquisa empírica, os professores têm entre 36 a 50 anos de idade, formação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), concluída entre 1996 à 2004. Todos os professores fizeram pós-graduação em nível Lato Sensu, sendo a maioria voltada para a área de alfabetização. Todos os docentes têm uma bagagem ampla de experiência em sala de aula, com mais de 18 anos de atividade. Com relação ao tempo de ensino no 3º ano do Ensino Fundamental, a maioria tem mais de um ano de experiência, variando entre 2 a 5 anos. Quanto às turmas dos professores no ano 2018, essas eram compostas de 19 a 27 alunos. Vale ser destacado que apenas um professor atua em outra etapa de ensino, sendo essa atuação nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Em relação ao gênero dos professores participantes da pesquisa, apenas um é masculino e as demais são do sexo feminino.

As coordenadoras da Secretaria de Educação entrevistadas têm entre 41 a 65 anos, todas formadas em Pedagogia entre os anos 1981 a 1997, e todas com o grau de especialista, sendo uma delas com especialização voltada para a alfabetização. Uma possui Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC/UERN); as três exercem o cargo de coordenadoras pedagógicas. Apenas uma das coordenadoras é funcionária só do município, as outras duas são funcionárias públicas da prefeitura de Baraúna-RN e também do Estado do

Rio Grande do Norte, porém uma exerce ambos os cargos em Baraúna mediante um acordo de permuta.

PROCEDIMENTOS DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA

O estudo desenvolveu-se em três etapas, dando ênfase aos seguintes momentos: revisão bibliográfica, pesquisa documental e a realização de entrevistas semiestruturadas. A escolha dessas três etapas para realizar a pesquisa não se deu de forma aleatória, mas sim por acreditarmos que eles nos possibilitaram traçar o caminho para alcançar o objetivo proposto neste estudo, que é o de investigar o que o município de Baraúna-RN tem feito para implementar a política de alfabetização de crianças prevista no PNE (2014-2024). Para isso, *a priori*, foi feita uma revisão bibliográfica sobre a produção do conhecimento, para buscar subsídios teóricos para a pesquisa e dialogar com as entrevistas que foram realizadas. A revisão bibliográfica teve como finalidade nos colocar como pesquisadora em contato direto com a literatura já produzida: dissertações, teses, conferências, artigos e debates (LAKATOS; MARCONI, 2007).

Concomitante a revisão bibliográfica, foi desenvolvida a análise documental fundamentada na percepção de alguns autores. Segundo Sá-Silva; Almeida; Guindani (2009), a pesquisa documental é compreendida como um procedimento que faz uso de métodos e técnicas para compreensão e da análise de documentos de vários tipos. Para Gonsalves (2007, p. 37), “[...] a noção de documento corresponde a uma informação organizada sistematicamente, comunicada de diferentes maneiras (oral, escrita, visual ou gestualmente) e registrada em material durável”.

Já conforme Gil (2002, p. 46), a pesquisa documental expõe algumas vantagens por ser “fonte rica e estável de dados”, pois não implica altos custos, o contato com os sujeitos da pesquisa não é exigido; além disso, possibilita uma leitura detalhada das fontes. É um tipo de pesquisa que se aproxima da pesquisa bibliográfica, o que as distingue é a natureza das fontes, nesse caso, sendo material que não tenha ainda recebido tratamento analítico, ou que possa ser reelaborado segundo os objetivos da pesquisa.

Quando um pesquisador utiliza documentos objetivando extrair dele informações, ele o faz investigando, examinando, usando técnicas apropriadas para seu manuseio e análise; segue etapas e procedimentos; organiza informações a serem categorizadas e posteriormente analisadas; por fim, elabora sínteses, ou seja, na realidade, as ações dos investigadores – cujos objetos são documentos – estão impregnadas de aspectos metodológicos, técnicos e analíticos (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 4).

A pesquisa bibliográfica propicia ao pesquisador o contato direto com obras, documentos e artigos que abordem sobre o tema que se pretende estudar, sendo esses de domínio público. É uma fonte secundária devido ser pesquisado em estudos que foram realizados por outros estudiosos. Já a pesquisa documental está voltada para a busca de informações em documentos que não receberam tratamento analítico. Dessa forma, requer uma análise mais precisa, sendo caracterizada como fonte primária em função de o pesquisador manter contato direto com o documento a ser analisado, ou seja, com os dados originais. Como se pode ver, esses dois tipos de pesquisas são diferenciados pela natureza das fontes.

Tanto a pesquisa documental como a pesquisa bibliográfica têm o documento como objeto de investigação. No entanto, o conceito de documento ultrapassa a ideia de textos escritos e/ou impressos. O documento como fonte de pesquisa pode ser escrito e não escrito, tais como filmes, vídeos, slides, fotografias ou pôsteres (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 5).

Assim, a análise foi realizada, inicialmente, sobre os documentos orientadores publicados pelos entes federativos: Plano Nacional de Educação (2014-2024) Lei nº 13.005/2014; o Plano Estadual de Educação do RN (2015-2025) Lei nº 10.049/2016; e o Plano Municipal de Educação de Baraúna/RN (2015-2025) Lei Complementar nº 531/2015. Com intuito de perceber o que esses três documentos propõem para a alfabetização das crianças até o 3º ano do Ensino Fundamental.

Destarte, vale ser frisado que foi solicitada a autorização através da Carta de Anuência¹¹ assinada pelo Secretário Municipal de Educação, consentindo a realização da pesquisa na abrangência da Secretaria Municipal de Educação de Baraúna/RN e no âmbito das duas escolas, como instituição coparticipante da presente pesquisa. Esse contato foi necessário para podermos ter acesso a dados locais sobre a alfabetização do município, ou seja, para realizar a pesquisa em contexto local.

Em seguida, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os sujeitos da pesquisa. Para Gil (2008, p. 112), a entrevista semiestruturada é um instrumento em que “o entrevistador permite ao entrevistado falar livremente sobre o assunto, mas, quando este se desvia do tema original, esforça-se para a sua retomada”. Para Richardson (2011), a entrevista semiestruturada é um tipo de entrevista que tem um roteiro prévio, no entanto, podem ser inseridas questões no decorrer do processo. Esse instrumento de pesquisa foi importante para o estudo que foi

¹¹ É uma declaração ou ofício da instituição, ou seja, é um documento obrigatório para os casos em que a pesquisa será realizada no campo da instituição onde os sujeitos estão vinculados. É feito com o timbre da instituição.

desenvolvido, pois, por intermédio das vozes dos entrevistados, percebemos como essas políticas estão ocorrendo no meio educacional, se obteve bons resultados ou não e o que tem sido feito com os dados. As entrevistas foram mediadas por um roteiro semiestruturado e gravadas.

Quanto as questões éticas da pesquisa, destacamos que, antes da gravação das entrevistas, assinamos um Termo de Compromisso Livre e Esclarecido (TCLE) e solicitamos a autorização dos participantes por meio de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndices C e D). O mesmo foi assinado pelos sujeitos entrevistados, para eles constarem como participantes deste trabalho dissertativo, bem como em outros trabalhos acadêmicos decorrentes deste. Estando estes de acordo com as exigências da Resolução nº. 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde, que discorre sobre as normas que são aplicáveis às pesquisas com seres humanos em Ciências Humanas e Sociais. Também solicitamos, mediante um termo, a autorização para uso dos áudios das gravações, para poder utilizar a fala dos participantes no estudo (Apêndice E).

Assim, ao final das transcrições entramos em contato com os participantes para saber se eles tinham interesse em realizar a leitura da transcrição das entrevistas, tendo em vista que eles poderiam acrescentar ou retirar algo do texto transcrito, conforme o que eles achassem que fosse mais conveniente.

Destacamos, ainda, que foram excluídos da transcrição os vícios de linguagem, assim como algumas palavras que se repetiam muitas vezes. São utilizadas reticências quando ocorrem algumas quebras de ideias/pensamentos nas falas dos sujeitos. No entanto, ressaltamos que não realizamos nenhuma alteração no conteúdo em si das entrevistas; assim, consideramos nas falas dos participantes as informações que contribuíram e tinham ligação com o propósito da pesquisa.

A TÉCNICA PARA ANÁLISE DOS DADOS

Na realização da pesquisa, após a delimitação do objeto de estudo, faz-se necessário a definição de instrumentos e técnicas de pesquisas que permitam um olhar sistemático sobre a problemática enfocada. Neste caso, após a coleta dos dados, a análise permite um olhar multifacetado sobre a totalidade dos dados recolhidos, buscando evidenciar a variedade de sentidos presentes nos discursos (CAMPOS, 2004).

Por conseguinte, os dados coletados na pesquisa foram transcritos, discutidos e analisados com a intenção de perceber fenômenos e aspectos que não estão explícitos nos discursos. Assim, buscamos respaldo para análise das entrevistas utilizando a técnica de análise de conteúdo, na perspectiva temático-categorial (BARDIN, 2011; FRANCO, 2012; VÁZQUEZ SIXTO, 1996).

Assim, podemos compreender que “[...] a análise de conteúdo é um procedimento de pesquisa que se situa em um delineamento mais amplo da teoria da comunicação e tem como ponto de partida a mensagem” (FRANCO, 2012, p. 21). A mensagem expressa “um significado e um sentido”, e esse sentido não pode ser percebido como uma ação fechada.

Para Bardin (2011, p. 45), “a análise de conteúdo procura conhecer o que está por trás das palavras sobre as quais se debruça”, ou seja, busca outras realidades por meio das mensagens. É uma técnica de pesquisa que trabalha com a palavra, permitindo, de forma prática, a produção de inferências do conteúdo de diálogo/informação de um texto contestáveis ao contexto social do sujeito (BARDIN, 2011).

Vale destacar que essa técnica de análise pode ser utilizada no tratamento de dados quantitativos e qualitativos, sendo cada vez mais frequente a aplicação desta em pesquisas científicas em educação para o estudo de um saber que está por trás de material textual. Para isso, é importante a definição de categorias que auxiliam na análise e interpretação dos dados coletados (BARDIN, 2011).

Basicamente, a utilização da técnica de análise segue um protocolo que contempla as seguintes fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Destaca-se que as duas primeiras fases são etapas descritivas da análise do material empírico, já na terceira fase ocorrem as inferências e interpretações. Para isso, pode ser utilizado como técnica a análise categorial, análise de avaliação, análise da enunciação, análise da expressão, análise das relações e análise proposicional do discurso¹² (BARDIN, 2011). Dentre as técnicas enunciadas, anteriormente, estamos utilizando nesta pesquisa a análise categorial.

Com relação às fases de análise, na pré-análise, realiza-se uma leitura flutuante, permitindo a elaboração das primeiras hipóteses do processo de análise, o destaque e os recortes de textos (os índices) que são os indicadores (BARDIN, 2011). Esta se caracteriza pelo processo

¹² A *análise proposicional do discurso*, ou APD, pode ser considerada uma variante da análise temática, que procura resolver algumas insuficiências da divisão em categorias. Em teoria adaptável a quaisquer dados da linguagem, adapta-se especialmente ao material verbal produzido por entrevistas. [...] a análise proposicional é uma análise de conteúdo com um objetivo inferencial: é verdade que se procuram <<modelos argumentativos>>, mas trabalha-se com o significado dos enunciados. Ainda que se apoie em bases linguísticas, aliás simples, e que se sinta um certo espírito vindo da análise do discurso, a APD continua a ser uma técnica empírica relativamente fácil de aplicar (BARDIN, 2011, p. 233 grifos da autora).

de organização do material para análise (VÁZQUEZ SIXTO,1996). Já a etapa de codificação, caracteriza-se, sobretudo, pela escolha da unidade de registro e da unidade de contexto. Para Bardin, (2011, p. 134), a unidade de registro “é a unidade de significação codificada e corresponde ao segmento considerado unidade base”. Esta pode ser a palavra, o tema, a frase que são escolhidas mediante as necessidades da pesquisa/estudo. Em relação à unidade de contexto representa a unidade de significação, permitindo a definição de regras de enumeração, envolvendo a relação entre as unidades de registro (contagem, intensidade, presença - ou ausência - de conteúdos no material analisado). Essa etapa é marcada pela fragmentação do texto e catalogação dos seus elementos (VÁZQUEZ SIXTO, 1996).

Na etapa da categorização, direciona-se um conjunto de ‘coisas’ em categorias, subcategorias e assim sucessivamente, tentando ver o que cada fato enunciado tem em comum. Para tanto, compreende-se a categorização como “[...] uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (BARDIN, 2011, p. 145).

Somando à definição citada, Franco (2012, p. 66) acrescenta que “as categorias vão sendo criadas à medida que surgem nas respostas, para depois serem interpretadas à luz das teorias explícitas [...]”. A etapa de categorização tem como objetivo organizar e classificar as unidades obtidas com base em critérios de diferenciação, para, deste modo, poder visualizar os dados de maneira condensada (VÁZQUEZ SIXTO, 1996).

Dessa forma, entendemos que uma revisão da literatura acadêmica permite identificar estas categorias pré-definidas “a priori” a partir de outras pesquisas e de alguns elementos colhidos. Por outro lado, ressaltamos que as categorias elencadas para análise do material empírico dessa pesquisa deram-se “a posteriori”, sendo estas também chamadas de “não apriorísticas” ou de “acervo” (BARDIN, 2011).

Sendo assim, as categorias definidas resultaram do processo de codificação das entrevistas transcritas. Elencamos um total de 12 categorias. Elas foram estabelecidas pelo que as questões/perguntas indagaram e pelo conteúdo das entrevistas transcritas na íntegra. Dessa maneira, ressaltamos que estas foram organizadas em duas direções: categorias para as entrevistas das/dos professores (as) e para as das coordenadoras.

Assim, embora exista a possibilidade de uso de diversos critérios para realizar a categorização, destacamos, com base em Vázquez Sixto (1996), que o mais comum nas análises temáticas é a realização da análise semântica; nesta, as unidades são agrupadas pela semelhança dos seus significados.

Considerando os apontamentos ressaltados no parágrafo anterior, elencamos as seguintes categorias para análise das entrevistas com os docentes: Ser Alfabetizadora, Definição de Alfabetização, Conhecimento da Elaboração do Plano Municipal de Educação, Implementação do Plano Municipal de Educação, Política Local de Alfabetização e Avaliação da Atuação Governamental sobre Alfabetização. Já para a análise das entrevistas realizadas com as coordenadoras da Secretaria de Educação foram estabelecidas as seguintes categorias: Qualificação para atuar na Área de Alfabetização, Política de Alfabetização do Município, Elaboração do Plano Municipal de Educação, Implementação do Plano Municipal de Educação, Monitoramento dos Níveis de Alfabetização dos Alunos e Avaliação da Política de Alfabetização.

Essas foram distribuídas em três eixos temáticos estruturados de acordo as categorias selecionadas e na intenção de realizar a agregação destas aos temas. Para isso, realizamos a junção de algumas categorias que se aproximavam, permanecendo um total de nove categorias ao todo, e essas foram classificadas de acordo com os três eixos e não mais em categorias para os professores e coordenadores. Essa distribuição pode ser melhor observada e compreendida no quadro a seguir.

Quadro 1 – Eixos temáticos e Categorias para análise das entrevistas

Eixos temáticos	Categorias
1. Percepções dos sujeitos sobre os processos de alfabetização em Baraúna-RN	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ser alfabetizadora; ✓ Definição de Alfabetização; ✓ Qualificação para atuar na área de alfabetização.
2. Embates e disputas na elaboração do PME de Baraúna-RN	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Elaboração do Plano Municipal de Educação (PME); ✓ Política local de alfabetização; ✓ Avaliação da atuação governamental sobre alfabetização.
3. Perspectivas e desafios na política local de alfabetização	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Implementação do Plano Municipal de Educação (PME); ✓ Monitoramento dos níveis de alfabetização dos alunos; ✓ Avaliação da política de alfabetização.

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados das entrevistas transcritas e nas categorias elencadas inicialmente (2019).

Diante disso, ressaltamos que o tipo de análise de conteúdo que utilizamos para o tratamento de dados desta pesquisa está voltada para a temático-categorial. Conforme Vázquez Sixto (1996), a análise de conteúdo temático-categorial é compreendida como uma técnica de investigação para sistematização dos dados e também a formulação de inferências/induçãoes que alcancem os seus significados implícitos/subjacentes em uma mensagem/texto.

Para a análise, construímos quadros (Apêndices F, G e H) de acordo com os três eixos temáticos que abrangem/envolvem as categorias que foram pontuadas no quadro 1, para explicitação desse encadeamento/conexão das falas dos sujeitos participantes da pesquisa e, também, para destacarmos os indícios sobre estas. As categorias serviram como pontos-guia na escrita e estruturação do texto do capítulo empírico desta pesquisa.

E, por último, mas não menos importante, destacamos ainda a etapa da inferência/interpretação. Essa fase ocorre depois da organização dos dados. Começamos a análise, a inferência, a condensação dos dados e a interpretação dos elementos contidos nos índices, realizando a triangulação destes com os referenciais teóricos do texto e o nosso posicionamento sobre eles.

ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Quanto à estrutura da dissertação, salientamos que os resultados da pesquisa foram organizados/estruturados em três capítulos, além da introdução, considerações finais e também dos elementos pré-textuais e dos pós-textuais de um texto deste tipo.

Dessa forma, no primeiro capítulo, intitulado “Perspectivas das políticas nacionais e alfabetização”, apreciamos a política de alfabetização de crianças nas últimas décadas, trazendo discussões em âmbito global e local. Apresentamos também algumas experiências de políticas de alfabetização de crianças em municípios brasileiros, mediante um estado do conhecimento, e abordamos ainda o contexto e as ações da implementação dos planos nacionais de educação, assim como a respeito da política de alfabetização de crianças realçada no plano (2001-2010) e no atual (2014-2024).

No segundo capítulo, cujo o título é “O que dizem o Observatório do PNE, o PEE do RN e o PME de Baraúna-RN sobre a política de alfabetização de crianças prevista no PNE (2014-2024)”, nossa intenção foi verificar a meta 5 e as estratégias de alfabetização de crianças no Observatório do PNE (2014-2024), visando obter dados atuais sobre ela em âmbito nacional e local; em seguida, enfocamos a alfabetização de crianças no Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Norte, para saber o que ele propõe para as mesmas, e ressaltamos ainda como

ocorreu o processo de elaboração e implementação do Plano Municipal de Educação de Baraúna-RN (2015-2025), trazendo alguns dados da política em nível local.

No terceiro e último capítulo, denominado “Ações de viabilização da política de alfabetização de crianças em contexto local: o município Baraúna-RN”, discorreremos a partir das vozes dos participantes entrevistados sobre as percepções que eles têm sobre os processos de alfabetização de crianças no mencionado município. Identificamos, através das narrativas dos professores e coordenadores, como ocorreu a elaboração do Plano Municipal de Educação de Baraúna-RN (2015-2025) e também percebemos, nas falas dos sujeitos, as perspectivas e desafios da política local de alfabetização de crianças. Para tanto, tivemos como suporte as categorias e os eixos temáticos utilizados nas análises dos conteúdos.

Nas considerações finais da pesquisa expomos algumas ideias dos resultados que ela revelou. Percebemos que o município de Baraúna-RN tem feito, nos últimos anos, a adesão às políticas de alfabetização do Ministério da Educação, como uma das formas de contribuir com a alfabetização das crianças e de atender as metas nacional e municipal, que dizem respeito à alfabetização de todas as crianças até o 3º ano do Ensino Fundamental. Porém, os dados são preocupantes e estão longe de atingir os 100% pretendidos. Esperamos que este estudo possa contribuir com o campo das políticas públicas voltadas para a alfabetização das crianças e para que possamos refletir sobre a realidade destas. Ao fecharmos este ciclo, temos a intenção de retomarmos as discussões sobre o tema em outros momentos, para sabermos se as metas têm sido alcançadas.

1. PERSPECTIVAS DAS POLÍTICAS NACIONAIS DE ALFABETIZAÇÃO

“Gatinho de Cheshire”, começou, bem timidamente, pois não tinha certeza se ele gostaria de ser chamado assim: entretanto, ele apenas sorriu um pouco mais. “Acho que ele gostou”, pensou Alice, e continuou. “O senhor poderia me dizer, por favor, qual o caminho que devo tomar para sair daqui?”
 “Isso depende muito de para onde você quer ir”, respondeu o Gato. “Não me importo muito para onde...”, retrucou Alice.
 “Então não importa o caminho que você escolha”, disse o Gato.
 “...contanto que dê em algum lugar”, Alice completou.
 “Oh, você pode ter certeza que vai chegar”, disse o Gato, “se você caminhar bastante” (CARROLL, 2002, p. 57-58).

Para pensar as perspectivas adotadas nas últimas décadas para a política nacional de alfabetização, estabelecemos um diálogo com um trecho retirado do livro “Alice no País das Maravilhas”, escrito por Lewis Carroll. Na epígrafe, Alice destaca que não importa para onde irá e, logo, o “Gatinho de Cheshire” ressalta que ela poderá percorrer qualquer caminho. Neste caso, se temos um objetivo e metas estabelecidas, não podemos percorrer qualquer caminho, mas tentar estabelecer estratégias que permitam chegar mais rápido nas metas estabelecidas.

Buscamos na literatura, enquanto produção social, possibilidades de diálogo com a realidade. Assim, os estudos de Maciel (2014) sobre as políticas de alfabetização brasileira evidenciam um descompasso entre as metas estabelecidas e os percursos percorridos para atingir os objetivos iniciais. Tal fato, pode ser observado ao analisarmos como a política nacional de alfabetização desenha-se nos contextos de elaboração e implementação dos planos nacionais de educação (Plano Decenal de Educação, PNE 2001-2010; 2014-2024).

É necessário conhecer a direção de onde se quer ir para se buscar o caminho para onde se quer chegar. Assim como Alice, que se sente perdida em relação aos caminhos do “País das Maravilhas”, esses planos têm que ter mais clareza dos caminhos a serem traçados para alfabetizar todas as crianças na idade prevista. Bem como Alice, que tem que caminhar muito para chegar em algum lugar, a caminhada para alfabetizar 100% das crianças até ao final do 3º ano mostra-se longa e conflituosa, exigindo, além do planejamento das políticas educacionais, condições efetivas para materialização das propostas.

Na busca por compreender os desdobramentos da política nacional de alfabetização, neste capítulo, estabelecemos como propósito abordar as bases da política de alfabetização proposta pelo Plano Nacional de Educação. Para isso, iniciamos enfatizando as influências globais nas políticas locais de alfabetização de crianças nas últimas décadas, assim como as

produções do conhecimento que apresentam algumas experiências de políticas de alfabetização de crianças em municípios brasileiros. Além disso, contextualizamos como a política nacional de alfabetização configura-se na formulação do PNE (2001-2010; 2014-2024).

1.1. DO GLOBAL AO LOCAL: POLÍTICA DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS NAS ÚLTIMAS DÉCADAS

No Brasil, a passagem do Século XX para o Século XXI foi marcada por “um intenso processo de reformas educacionais, expresso em ações e medidas que alteraram a configuração do sistema, bem como o objetivo das políticas” (OLIVEIRA; DUARTE, 2005, p. 1). Inicialmente, a busca foi pela universalização da Educação Básica, que partiu das demandas e inquietações envolvendo poder público e sociedade civil.

Dessa maneira, buscou-se assegurar, por meio de Leis e Decretos, o direito social à educação. O Artigo 205, da Constituição Federal de 1988, afirma que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, enfatizando mais adiante, no Artigo 208, que o Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, deve ser assegurado inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade certa (BRASIL, 1988). Esses direitos, garantidos legalmente pela Carta Magna, são reiterados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Portanto, reafirmou-se a Educação Básica como um direito social de todo cidadão, devendo o Estado ofertá-la com qualidade socialmente referenciada.

Esse movimento em prol da garantia do acesso e permanência na escola pode ser percebido quando, segundo Magalhães (2014), em meados do século XX, através da influência da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), ocorreu a generalização do método de alfabetização escolar. Dessa forma, vale salientar que as décadas de 1950 a 1970 são marcadas, principalmente, pela defesa de uma alfabetização voltada para o voluntarismo e estabelecimento da benignidade dos acordos internacionais.

No contexto nacional, registra-se que “na passagem do milênio, o Brasil tinha mais de 16 milhões de analfabetos, com mais de 10 anos. Há um percentual elevado de jovens a entrarem no mundo ativo que não estão alfabetizados” (MAGALHÃES, 2014, p. 51). Nesse sentido, Ferraro (2014) entende que a alfabetização no Brasil é um problema que se configura de forma conflituosa, destacando três recortes temporais que permitem compreender a inserção dessa problemática nas bases histórico-sociais. No primeiro momento, aponta a reforma eleitoral que introduz o voto direto no Império (1878-1881), momento este em que o analfabetismo é compreendido como um problema nacional, sendo o “analfabeto” excluído do

direito de voto, ou seja, causando a exclusão social da grande massa da população brasileira. Já o segundo momento, inicia-se durante os anos 1950 e perdura até o final da ditadura militar brasileira, no início da década de 1980, sendo essa década marcada pela repressão contra os “movimentos populares” e também pela imposição do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)¹³, ao invés das experiências populares de alfabetização inspiradas em Paulo Freire. Além dos períodos mencionados, Ferraro (2014) cita como terceiro momento a elaboração da Constituição Federal de 1988, que defende a educação básica como direito público subjetivo. Para tanto, o art. 1º e inciso 1 da Emenda Constitucional nº 59¹⁴, de 11 de novembro de 2009, determina a frequência escolar gratuita e obrigatória dos 4 até os 17 anos de idade, extensiva a todos cidadãos que não tiveram acesso à escola na idade prevista.

A garantia desse direito à escolarização básica é registrada no relatório intitulado ‘Alfabetização no Brasil: o Estado do Conhecimento (ABEC)’, realizado por Soares (1989), com evidências das dificuldades na garantia do processo de alfabetização na idade certa. Dessa forma, vale ser frisado que o acesso das camadas menos favorecidas da sociedade, no seu direito legal pela escolarização, tem ocorrido de forma lenta (MACIEL, 2014).

Com isso, no início da década de 1990, tem-se o Ano Internacional da Alfabetização, reafirmando um movimento global na busca pela garantia do direito à alfabetização, resultando na realização de encontros e congressos. Neste contexto, destacam-se as ações da Organização das Nações Unidas Para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), da Organização das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e do Banco Mundial. As redes de influência internacionais, mediadas por acordos e interesses sócios-econômicos, participaram ativamente da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, no ano de 1990. Nessa ocasião, os países-membros, entre eles o Brasil, se comprometeram com o objetivo de erradicar o analfabetismo (MACIEL, 2014).

¹³ Foi criado em 15 de dezembro de 1967 para o cumprimento da Lei nº 5.379/67, para realizar alfabetização dos brasileiros entre jovens e adultos. Disponível em: <https://www.materias.com.br/educacao/mobral-e-alfabetizacao.html>. Acesso em: 10 Jan. 2019

¹⁴ BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 nov. 2009, p. 8. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 30 Mai. 2019.

Maciel (2014) ainda acrescenta que a Conferência resultou na publicação do relatório intitulado “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem”, que apresenta os fundamentos para um novo significado de alfabetização, mais amplo, indo além da capacidade de saber ler e escrever. Tem-se como finalidade adquirir outras habilidades e conhecimentos para que, assim, se possa construir um pensamento crítico-reflexivo para tomar decisões fundamentadas e também continuar aprendendo.

Vale frisar que, a partir de 1990, a compreensão de alfabetização exposta nos documentos brasileiros busca dialogar com a compreensão instituída na Conferência Mundial de Educação para Todos, sendo essa definição também acolhida pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/1996, que reconfigura a normatização do sistema educacional brasileiro (MACIEL, 2014).

Assim, Maciel (2014) aponta que mudanças sucedidas nas décadas de 1980 e 1990, tendo como exemplo o Ano Internacional da Alfabetização (1990), a LDB de 1996, a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1997, e o desenvolvimento significativo dos Programas de Pós-Graduação nas instituições brasileiras, apresentaram amplo impacto na produção acadêmica a respeito da alfabetização.

A partir de 1990 tem-se uma nova compreensão sobre a alfabetização, sobretudo com os diálogos sobre o letramento. A partir disso, surgem, nas produções acadêmicas, reflexões críticas sobre o conceito de alfabetização¹⁵ e a respeito da leitura, não sendo essa concepção percebida como um “problema” para os estudiosos desse assunto em décadas anteriores (MACIEL, 2014). Ainda conforme Maciel (2014, p. 119), “[...] após a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 94/96), o fenômeno da alfabetização passa a ser entendido não apenas como aquisição do código, mas também na perspectiva do letramento” com o intuito de que possa ser desenvolvido o ensino-aprendizagem na perspectiva de alfabetizar letrando, e não mais na visão restrita de alfabetizar com a intenção apenas da aquisição do código.

Segundo Ferraro (2014, p. 72), a “[...] estigmatização dos analfabetos repercutiu igualmente no conceito e nas políticas e práticas de alfabetização”. O significado de alfabetizar

¹⁵ Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a *alfabetização* – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o *letramento*. Não são processos independentes, as interdependentes e indissociáveis [...] (SOARES, 2017, p. 44-45, grifo da autora).

está além de ensinar a ler e escrever, pois passou a ter o intuito também de livrar as pessoas das cicatrizes do analfabetismo. Esse desafio, “[...] vem-se colocando cada vez mais cedo na vida escolar e se decidindo já na largada do processo de escolarização” (FERRARO, 2014, p. 72).

A alfabetização de criança tem sido um amplo problema no sistema educacional brasileiro, sendo necessário considerar ainda a necessidade de ela ser reconhecida como uma das fases mais importantes no processo de ensino-aprendizagem das crianças (MACIEL, 2014). Sendo assim, compreendemos que os professores devem ensinar e avaliar os alunos seguindo os critérios que ele acha mais conveniente para a realidade da sala de aula, além disso, entendemos que é importante que, no processo de ensino-aprendizagem das crianças, sejam trabalhados os conteúdos a partir da realidade/contexto em que os alunos vivem.

Conforme os resultados do relatório da última edição da Avaliação Brasileira do Final do Ciclo de Alfabetização (Prova ABC – 2011), realizada com as crianças que concluíram o 3º ano do Ensino Fundamental, é possível observar que apenas 56,1% dos alunos aprenderam o que era previsto em leitura. “[...] Esses dados vêm reforçar que o acesso à escola não tem alcançado toda a população de crianças no seu direito, assim como o acesso não tem garantido a aprendizagem dos que nela conseguiram entrar” (MACIEL, 2014, p. 111). Os resultados têm mostrado que, mesmo com alguns avanços obtidos em relação à alfabetização das crianças no Brasil, existem ainda lacunas a serem superadas. Com isso, entende-se que essas informações são importantes na hora de serem elaboradas as políticas públicas voltadas para a alfabetização das crianças.

Por outro lado, para Maciel (2014, p. 126-127), “[...] Uma das hipóteses para ausência de investigações consistentes sobre os impactos das políticas públicas de alfabetização está na vulnerabilidade temporal entre elas; mal se tem instalado um programa de ação e/ou formação, vem uma nova proposta [...]”. Esse fato ocasiona dificuldades ao pesquisador de ter uma avaliação mais decisiva sobre os resultados positivos e também negativos de cada política voltada para alfabetizar crianças.

Souza (2014) destaca que umas das estratégias adotadas pelos professores foi transferir a “culpa”, sendo essa utilizada pelos educadores com a intenção de justificar suas falhas e pouca formação; quando as crianças não aprendem, considera uma “[...] inabilidade e mesmo comodismo, diante das situações do cotidiano escolar que exigem um maior conhecimento teórico-prático da alfabetização, do letramento e da educação inserida num contexto social mais amplo” (SOUZA, 2014, p. 208). No entanto, vale frisar que essas características não são visíveis em todos professores do ciclo de alfabetização, pois existem muitos professores qualificados,

dedicados e que buscam uma formação continuada para ajudar/contribuir em sua prática em sala de aula e no processo de aprendizagem das crianças.

Para Mortatti (2006), o termo “alfabetização” foi empregado em meados de 1910, cuja finalidade era nomear o ensino inicial da leitura e escrita. De acordo com Albuquerque (2007, p. 16), “nos últimos vinte anos, principalmente a partir da década de 1990, o conceito de alfabetização passou a ser vinculado a outro termo: letramento”. No Brasil, o termo letramento não substituiu a palavra alfabetização, mas se uniu a ela, ou seja, aparece associado. Sendo a alfabetização na perspectiva do letramento a que tem sido adotada nos atuais documentos legais brasileiros.

O termo letramento é a versão para língua portuguesa da palavra inglesa *literacy*, que é o estado ou também a condição que assume a pessoa que aprende a ler e a escrever (SOARES, 2014). Com isso, temos os termos “[...] *alfabetizar e letrar* como 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” (SOARES, 2014, p. 47, grifo da autora). Trata-se de evidenciar a intenção que preza por processos que tornem o sujeito alfabetizado e letrado, no mesmo espaço de tempo.

Para Soares (2014, p. 47), a alfabetização seria a “ação de ensinar e aprender a ler e escrever e o letramento o estado ou condição de quem sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”. Com isso, o primeiro termo está voltado para o processo pelo qual se adquire uma tecnologia, ou seja, a escrita alfabética, assim como as habilidades de utilizá-la para ler e escrever. Quanto ao termo letramento, esse está relacionado ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita.

Há, assim, uma diferença entre saber ler e escrever, ser *alfabetizado*, e viver na condição ou estado de quem sabe ler e escrever, ser letrado [...]. Ou seja: a pessoa que aprende a ler e a escrever – que se torna *alfabetizada* – e que passa a fazer uso da leitura e da escrita, a envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – que se torna *letrada* – é diferente de uma pessoa que não sabe ler e escrever – *é analfabeta* – ou, sabendo ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita – *é alfabetizada*, mas não *é letrada*, não vive no estado ou condição de quem sabe ler e escrever e pratica a leitura e a escrita (SOARES, 2014, p. 36, grifo da autora).

É importante reconhecer o letramento como resultado do ato tanto de ensinar quanto de aprender as práticas sociais da leitura, assim como da escrita, sendo considerado como o estado/condição que adquire um grupo social ou individual em decorrência de se ter apropriado da escrita e de suas práticas sociais (SOARES, 2014).

Para tanto, fazem-se necessárias algumas diferenciações

[...] a pessoa letrada já não é a mesma que era quando analfabeta ou iletrada, ela passa a ter outra condição social e cultural – não se trata propriamente de mudar de nível ou de classe social, cultural, mas de mudar seu *lugar* social, seu *modo de viver* na sociedade, sua inserção na cultura – sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais torna-se diferente (SOARES, 2014, p. 37, grifo da autora).

Dessa forma, compreendemos a alfabetização e o letramento como práticas que necessitam estarem articuladas, pois elas são frutos das relações humanas, são práticas basilares do tempo escolar dos indivíduos. Entende-se que o processo de alfabetização das crianças nos três primeiros anos do Ensino Fundamental como sendo de suma importância para que o aluno consiga seguir aprendendo e construindo saberes nos demais anos escolares. Aí o aluno passa a ser o sujeito de seu aprendizado. Para isso, é importante a existência de políticas de alfabetização que possam contribuir para que as crianças concluam o ciclo de alfabetização com as habilidades e competências necessárias.

A alfabetização das crianças, nos primeiros anos escolares, é compreendida como um processo de ensino e aprendizagem da leitura, assim como da escrita em língua materna. É entendida como um processo complexo e multifacetado que abrange as ações humanas e demanda iniciativas políticas como dever do Estado para atender os direitos do cidadão (MORTATTI, 2010).

Portanto, trata de admitir que a

[...] alfabetização continua sendo um dos signos mais evidentes e complexos da ambígua relação entre deveres do Estado e direitos do cidadão. E, como tal, área estratégica para a consecução de políticas de modernização econômica e social que contemplem necessidades básicas de todos (MORTATTI, 2010, p. 340).

A autora mostra a atualidade das lutas com o intuito de conseguir uma política de alfabetização pública de qualidade que possa superar as lacunas no processo de alfabetização das crianças. Por exemplo, muitas crianças terminarem o ciclo de alfabetização sem saber ler e escrever, competências essas necessárias para seguir aprendendo.

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1999, p. 29), a criança “[...] é um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo, e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo em que organiza seu mundo”. Para tanto, devemos compreender as fases que acompanham o processo de aprendizagem da língua escrita como um elemento que supera o simples reducionismo de decodificação/codificação.

Integramos um processo de transição de perspectivas de alfabetização em que

[...] no lugar de uma criança que espera passivamente o reforço externo de uma resposta produzida pouco menos que ao acaso, aparece uma criança que procura ativamente compreender a natureza da linguagem que se fala à sua volta, e que, tratando de compreendê-la, formula hipóteses, busca regularidades, coloca à prova suas antecipações e cria sua própria gramática (que não é simples cópia deformada do modelo adulto, mas sim criação original). No lugar de uma criança que recebe pouco a pouco uma linguagem inteiramente fabricada por outros, aparece uma criança que reconstrói por si mesma a linguagem, tomando seletivamente a informação que lhe provê o meio (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 24).

Com base na fala das autoras, percebemos um processo de redimensionamento de concepções que relacionam o processo de ensinar-aprender. Assim, o processo de ensinar e aprender as habilidades de codificação e decodificação compreendem o domínio da leitura e escrita contextualizado com o uso dessas habilidades nas práticas sociais. Dessa forma, entendemos que o fenômeno do “analfabetismo funcional”¹⁶ é causado pelas deficiências e fragilidades do processo de formação, porém, este não é um conceito de interpretação única. É compreendido, por Souza (2014), como a incapacidade de interpretação dos discursos, assim como de seus usos nas práticas sociais, sendo decorrente do nível insatisfatório de letramento do sujeito. Conforme Ferraro (2014), o analfabetismo não é fato vencido, tendo em vista que:

[...] a alfabetização é um direito humano fundamental de natureza social. O não atendimento a esse direito social produz duplo efeito: de um lado, coloca o Estado na condição de devedor; de outro, coloca não só os jovens e adultos, mas ainda as crianças e adolescentes que não tenham sido alfabetizadas na idade própria, em condição de credores em relação ao Estado (FERRARO, 2014, p. 85).

A autora considera que existe uma dívida do Estado para com a população brasileira, diante do fato de que ainda hoje existem crianças que não são alfabetizadas na idade prevista pelas políticas educacionais brasileiras.

Assim, reafirmando os direitos garantidos constitucionalmente, “é dever do Estado proporcionar, por meio da educação, o acesso de todos os cidadãos ao direito de aprender a ler e a escrever, como uma das formas de inclusão social, cultural e política e de construção da democracia” (MORTATTI 2004, p. 15). Todavia, ao analisar os indicadores brasileiros, percebemos que, no Brasil, a efetivação desse dever tem sido um desafio.

¹⁶ [...] “analfabetismo funcional” para caracterizar aquelas pessoas que, tendo se apropriado das habilidades de “codificação” e “decodificação”, não conseguem fazer uso da escrita em diferentes contextos sociais. Assim, o fenômeno do analfabetismo passou a envolver não só aqueles que não dominavam o sistema de escrita alfabética, mas também as pessoas com pouca escolarização (ALBUQUERQUE, 2007, p. 16).

Neste sentido, Gontijo (2014, p. 11) entende que “[...] a qualidade da educação – e principalmente a da alfabetização oferecida aos estudantes – não é suficiente para que se adquiram condições para continuar aprendendo”. Conforme essa autora, a alfabetização é entendida como relevante, pois serve para anunciar os níveis de desenvolvimento, assim como os de diminuição das desigualdades sociais e, também, de pobreza do país. Gontijo (2014) compreende a alfabetização como um direito humano e social. No entanto, considera que as políticas públicas de alfabetização se reduzem a programas que estão ligados a princípios internacionais, que invisibilizam as crianças como indivíduos produtores tanto de histórias quanto de cultura, sendo estas cheias de capacidades para aprender.

Gontijo (2014), destaca que, em meados de 2006, o MEC através da Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), promoveu o seminário intitulado “Alfabetização e Letramento em Debate”, cuja a finalidade foi de aprofundar a discussão a respeito da temática Alfabetização e Letramento, assim como sobre suas concepções e metodologias. De acordo com Gontijo (2014), os temas das discussões foram os seguintes: História da alfabetização; Diagnósticos e políticas de alfabetização; Concepções e metodologias e desenvolvimento humano e aprendizagem.

Segundo a autora, não ocorreu uma preocupação da SEB/MEC em ter a participação de pesquisadores das diversas regiões brasileiras e nem o interesse em contemplar as várias abordagens da alfabetização e de letramento no Seminário. No entanto, vale ser ressaltado que, logo após o seminário, foram implementadas pelo o MEC ações que estabeleceram a política de alfabetização. Sendo as primeiras a formação de professores alfabetizadores, a implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos e, também, o Plano de Metas Todos pela Educação, assim como a avaliação e escolha do livro didático.

Dessa forma, para alfabetizar, é necessário considerar os novos tempos e as novas exigências implicadas nos mesmos, sendo assim, requer-se que as metodologias privilegiem a leitura da realidade das crianças, valorizando-se atividades de leitura e escrita por meio de suas culturas, o que pode ser significativo, pois pode despertar o interesse, o gosto, o prazer delas pela leitura. Neste sentido, Cagliari (1989, p. 10) salienta que:

A alfabetização é um elemento importante, pois saber ler e escrever é condição necessária à participação na sociedade letrada em que vivemos. A alfabetização é o momento mais importante da formação escolar de uma pessoa, assim como a invenção da escrita foi o momento mais importante da história da humanidade.

Com base na citação anterior, compreendemos que, atualmente, estar alfabetizado, saber ler, escrever e, também, fazer uso dos conhecimentos adquiridos não é somente relevante, mas, sim, uma questão de sobrevivência, e, para o Brasil como projeto de nação na esfera geopolítica, é uma questão de poder. Embora, desde a Constituição Federal de 1988, defenda-se o direito de todos de estudar e de ter acesso ao conhecimento, vale ressaltar que, no Brasil, ainda existem lacunas a serem superadas na educação. Com relação a isso, Frade (2018) salienta que, mediante o acompanhamento dos censos educacionais atuais e dos dados das avaliações nacionais, fica evidente que o “[...] analfabetismo anda junto com desigualdades sociais e regionais” (FRADE, 2018, p. 24). Assim, percebemos na Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) de 2016 que, ainda hoje, existem muitas crianças que não sabem ler e nem escrever, e essas acabam trilhando o caminho da exclusão social.

Conforme demonstra a literatura, compreendemos que não cabe mais aos sujeitos/crianças uma alfabetização restrita ao ensino mecânico e técnico da leitura e, também, da escrita, mas, sim, um novo procedimento adotado por toda instituição escolar, concedendo a ela um caráter tanto político, quanto humano e de inclusão social. Dessa forma, ressaltamos que quando se fala de uma alfabetização inclusiva, refere-se ao direito de os indivíduos compreenderem a estrutura da sociedade para poder dela participar, tentando contribuir para modificá-la quando for necessário.

Nos últimos anos, observa-se a existência de uma maior preocupação com a alfabetização das crianças, sendo essa preocupação também das políticas públicas de educação brasileira, como exemplo, destacamos duas que têm ligação com a alfabetização. A primeira delas é a implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos¹⁷, deixando de ser de 8 anos, com o intuito de fortalecer a Educação Básica Brasileira e de assegurar que as crianças tenham um ano a mais no convívio escolar dessa etapa, dispondo de mais oportunidades de aprender, objetivando um ensino de qualidade. A segunda política é o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)¹⁸, que tem como uma de suas finalidades a alfabetização das crianças aos oito anos de idade, ou seja, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental; para isso, elas

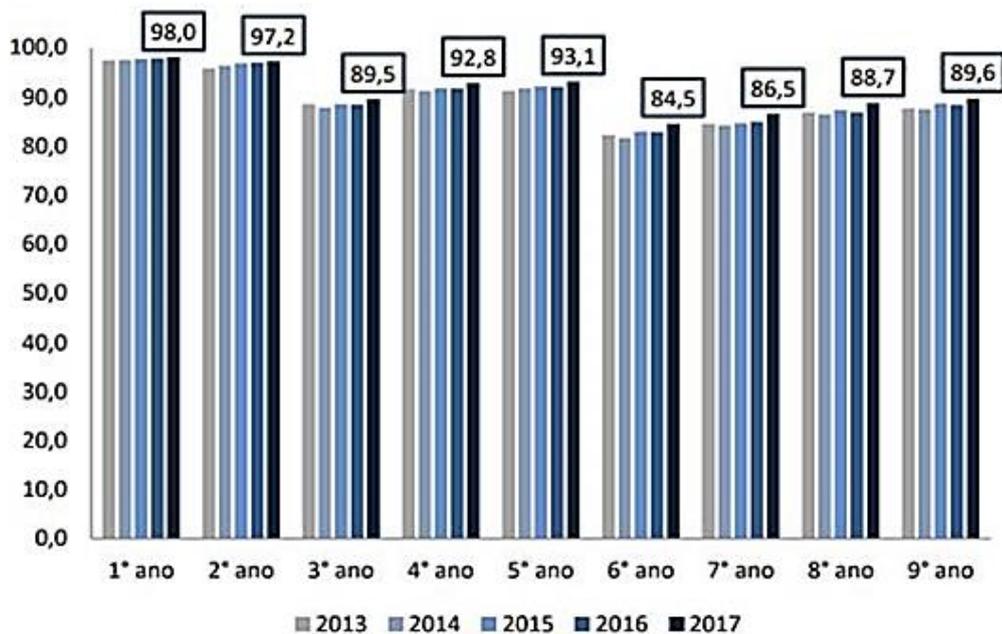
¹⁷ Com a implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos pelo Ministério da Educação (MEC). A intenção é fazer com que aos seis anos de idade a criança esteja no primeiro ano do Ensino Fundamental e termine esta etapa de escolarização aos 14 anos. A ampliação do Ensino Fundamental começou a ser discutida no Brasil em 2004, mas o programa só teve início em algumas regiões a partir de 2005 e tornou-se obrigatória a partir do dia 06 de fevereiro de 2006 por meio da Lei no 11.274/2006. O prazo para que o Ensino Fundamental seja de nove anos em todo o Brasil é até 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ensino-fundamental-de-nove-anos>. Acesso em: 05 Fev. 2019.

¹⁸ Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios, desde 2012, para assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. Disponível em: <http://www.se.df.gov.br/pnaic-pacto-nacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa/>. Acesso em: 10 Fev. 2019.

precisam compreender o funcionamento do sistema de escrita, ter fluência de leitura, assim como o domínio de estratégias de compreensão e também de produção de textos, ou seja, a escrita destes.

Segundo os dados do Censo Escolar¹⁹ de 2018 apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Ensino Fundamental é o mais amplo da educação básica, com 27,2 milhões de alunos. Vale frisar que, nos anos iniciais, são 15,2 milhões de alunos matriculados, já nos anos finais são 12 milhões. A rede municipal conta com 10,3 milhões de alunos e tem uma participação de 67,8% no total de matrículas dos anos iniciais e ainda reúne 83,5% dos alunos da rede pública. No gráfico a seguir, apresentamos alguns dados referentes à aprovação dos alunos nesta etapa de ensino, mais especificamente destacaremos as informações sobre o 3º ano do Ensino Fundamental, tendo em vista ser o último ano do ciclo de alfabetização e por ter relação com o objeto de pesquisa desse estudo.

Gráfico 1 – Evolução da taxa de aprovação no Ensino Fundamental - Brasil 2013-2017



Fonte: Inep/Censo Escolar 2018²⁰.

¹⁹ O Censo Escolar é o principal instrumento de coleta de informações da educação básica e o mais importante levantamento estatístico educacional brasileiro nessa área. É coordenado pelo Inep e realizado em regime de colaboração entre as secretarias estaduais e municipais de educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país. Disponível em: <http://inep.gov.br/censo-escolar>. Acesso em: 11 Fev. 2019.

²⁰ Dados do Censo Escolar 2018 apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo//assetpublisher/B4AQV9zFY7Bv/content/dados-do-censo-escolar-ensino-fundamental-brasileiro-tem-quase-duas-escolas-de-anos-iniciais-para-cada-escola-de-anos-finais/21206>. Acesso em: 10 Fev. 2019.

No Gráfico 1, podemos observar os indicadores do rendimento escolar dos alunos da educação básica no Ensino Fundamental, registrando diferenças significativas entre as taxas de aprovação por série/ano dessa etapa de ensino. Com base nos dados apresentados pelo Censo Escolar de 2018, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a taxa de aprovação é superior à dos anos finais. No entanto, podemos observar que a aprovação dos alunos no 1º ano e no 2º ano nos últimos 5 anos têm sido mais alta do que no 3º ano, sendo esse o último ano do ciclo de alfabetização e também uma meta do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, a alfabetização dos alunos ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, ou seja, aos oito anos de idade.

Entretanto, através desses dados, é possível percebermos o pouco avanço na aprovação das crianças no último ano do ciclo de alfabetização durante os 5 anos observados. Todavia, a aprovação não é garantia de êxito na alfabetização. Diante da realidade apresentada no gráfico 1, algo nos inquieta: será que é possível alfabetizar todas as crianças no 2º ano do Ensino Fundamental, conforme está previsto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)? A sonhada alfabetização de todos os alunos não tem ocorrido no 3º ano. Dessa forma, compreendemos, ainda, que os resultados do censo são relevantes para orientar as políticas públicas educacionais em sua elaboração e reelaboração; ele também possibilita, de certa forma, percebermos como está a realidade da alfabetização em âmbito local pelo Brasil.

1.1.1. Estado do conhecimento: algumas experiências de políticas de alfabetização de crianças em municípios brasileiros

Temos neste tópico o intuito de conhecer alguns dos estudos já desenvolvidos sobre políticas de alfabetização de crianças para dialogar com a presente pesquisa, levando em consideração a importância de conhecer os trabalhos acadêmico-científicos já existentes e que discutem sobre as políticas de alfabetização de crianças. Realizamos esse estudo por acreditarmos ser necessário compreender como vem sendo construído o debate em torno do nosso objeto de estudo e com a intenção também de apresentar algumas experiências em municípios brasileiros.

Para tanto, ressaltamos que as pesquisas do tipo “produção do conhecimento” têm como finalidade mapear e discutir sobre determinada produção acadêmica em vários campos do conhecimento, problematizando os elementos constituintes do campo de pesquisa no qual o objeto de estudo está inserido. Para Ferreira (2002, p. 258), as pesquisas denominadas de estado da arte ou estado do conhecimento “são reconhecidas por realizarem uma metodologia de

caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar”. É um tipo de pesquisa que nos coloca em contato com os assuntos que já foram feitos sobre o nosso tema de estudo. Já segundo Romanowski e Ens (2006), o estudo que trata apenas de um setor das publicações a respeito do tema que se pretende pesquisar/estudar vem sendo chamado de “estado do conhecimento”.

Assim, buscando conhecer os estudos já desenvolvidos sobre políticas de alfabetização, realizamos um levantamento dos trabalhos que integram o Portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)²¹, entre os anos de 2008 a 2017 na primeira pesquisa, e do ano 2013 a 2019 na segunda pesquisa realizada²². Utilizamos como descritores as seguintes palavras-chave: políticas de alfabetização, políticas de alfabetização de crianças.

Como resultado, encontramos, na BDTD, 133²³ trabalhos ao todo. Após a leitura dos resumos, introdução e considerações dos trabalhos, delimitamos os trabalhos mais próximos da temática estudada. Essa análise permitiu dividir os trabalhos localizados na BDTD em duas categorias: políticas de alfabetização e políticas de alfabetização de crianças, além de demonstrar de forma geral o conteúdo dessas produções.

No quadro abaixo, estão destacadas as pesquisas localizadas sobre políticas de alfabetização na BDTD.

Quadro 2 - Políticas de alfabetização

Nível e Instituição	Autor e Ano	Título da pesquisa
Doutorado/ Universidade Estadual de Ponta Grossa	Alferes (2017)	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: uma análise contextual da produção da política e dos processos de recontextualização.
Mestrado/ Universidade Federal de Juiz de Fora	Santos (2012)	Política de alfabetização da Rede Municipal de Ensino de Juazeiro – BA: contribuições para o Programa Pacto com os Municípios – Todos pela Escola.

²¹ BDTD integra o Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) no campo do Programa da Biblioteca Digital Brasileira (BDB), conta com a ajuda da Financiadora de Estudos e Pesquisas (FINEP). Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: 20 out. 2018.

²² A segunda pesquisa foi realizada, pois sentimos a necessidade de mudar a palavra-chave “política de currículo em alfabetização” por “política de alfabetização de crianças”, sendo o foco de nossa pesquisa. Utilizamos esse recorte temporal com intuito saber o que tem sido produzido nos últimos sete anos sobre o assunto.

²³ Com a palavra-chave: política de alfabetização encontramos, 26 trabalhos, observamos que 01 desses trabalhos se repetia e 01 não foi possível realizar o download do arquivo no repositório (BDTD). Ressaltamos que o levantamento/pesquisa dos trabalhos produzidos foi realizado durante a metade do mês de outubro de 2017 a janeiro de 2018. Com a palavra-chave: política de alfabetização de crianças encontramos 107 trabalhos, pesquisa realizada do mês de janeiro à março de 2019.

Doutorado/ Universidade Federal de Juiz de Fora	Rocha (2016)	Avaliação de Impacto de uma Política Pública em Educação: análise do Programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetização no Tempo Certo no período 2008/2012.
Mestrado/ Universidade Federal de Juiz de Fora	Castro (2014)	Bloco Pedagógico de Alfabetização: possibilidades e entraves desta política em duas escolas da Rede Municipal de Juiz de Fora.

Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa no site da BDTD.

Dentre os trabalhos citados no Quadro 2, a tese de Alferes (2017) discute o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) em “nível macro” no âmbito do Governo Federal e em “nível micro” para saber como as ações do PNAIC são recontextualizadas. A pesquisa de Alferes (2017) aponta que o Programa PNAIC tem elementos de uma “pedagogia mista”, voltada para princípios com modelos pedagógicos de competência e de desempenho, sendo ainda recontextualizado nas instâncias “meso” e “micro”, possibilitando a configuração de vários sentidos quando são colocados em ação.

Na tese, o PNAIC é apresentado como um programa abrangente que acompanha potencialidades, limites e desafios. Dentre as potencialidades, destacou-se a abrangência do público-alvo e os materiais direcionados para alfabetização. Já os limites registram as descontinuidades do Programa, bem como a ausência de prestação de conta dos investimentos efetivados no PNAIC. Os desafios estão relacionados ao apoio pedagógico aos professores e em especial aos que estão iniciando, o acompanhamento da aprendizagem dos alunos, entre outros.

Já o estudo realizado por Santos (2012) trata de uma pesquisa voltada para as políticas de alfabetização, com foco no Programa Pacto com os Municípios, com a intenção de alfabetizar as crianças das redes públicas no máximo até os oito anos de idade, no intuito de eliminar o analfabetismo.

Para Santos (2012), algumas Secretarias de Educação compreenderam que, para obter avanços na alfabetização das crianças, é necessário investir em políticas voltadas para o Ciclo de Alfabetização a fim de assegurá-la no tempo certo. Existem ainda as que consideram que o tempo para ser alfabetizado não deve ser limitado, pois é um “processo”.

Já a tese de Rocha (2016) apresenta uma análise do Programa de Intervenção Pedagógica – PIP/Alfabetização no Tempo Certo no âmbito do Estado de Minas Gerais, cuja intenção foi avaliar o impacto dessa política pública no aumento dos níveis de proficiência dos

alunos do 3º e do 5º ano do Ensino Fundamental. Para isso, foram analisados dados do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE), assim como os registros administrativos da Secretaria de Estado e a de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), fazendo uso do método de “escore de propensão” e também do de “diferenças em diferenças”.

A pesquisa realizada por Castro (2014) analisa os entraves de uma política pública imposta pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e implantada no município de Juiz de Fora no ano 2011. As diretrizes traçam como estratégia a alfabetização das crianças na faixa etária adequada, contribuindo dessa forma para que ocorra uma redução da distorção idade-série. O autor situa alguns pontos negativos sobre essa política como, por exemplo, a falta de interesse e acompanhamento dos pais nas atividades escolares dos filhos e a falta de tempo para planejamento. O trabalho alude “[...] a habitual maneira de implementar uma política pública, muitas vezes, de maneira verticalizada e sem formação suficiente para aqueles que irão enfrentar as mudanças promovidas pela política” (CASTRO, 2014, p. 90). Isso é um dos fatores que dificulta que ela possa ser desenvolvida da forma como foi planejada.

O quadro abaixo traz a identificação dos trabalhos selecionados sobre políticas de alfabetização de crianças na BDTD.

Quadro 3 - Políticas de alfabetização de crianças

Nível e Instituição	Autora e Ano	Título da pesquisa
Mestrado/ Universidade de São Paulo	Barros (2017)	A implantação da meta 5 do Plano Nacional de Educação na rede municipal de São Paulo e o papel do planejamento na efetivação da política pública: um estudo de caso
Mestrado/ Universidade Federal de Juiz de Fora	Dias (2015)	Os efeitos do Programa de Intervenção Pedagógica no Ciclo de Alfabetização: o desafio para que todos os alunos leiam e escrevam até os oito anos de idade
Mestrado/ Universidade de São Paulo	Malaquias (2013)	Estudo sobre a implantação da política de Ciclo Básico de Alfabetização no Município de Poços de Calças
Doutorado/ Universidade Federal da Bahia	Miranda (2016)	Alfabetização de crianças na Bahia: análise do Programa Pacto pela Educação
Mestrado/ Universidade Federal da Grande Dourados	Nunes (2013)	O delineamento da política de alfabetização no Município de Dourados/MS: considerações sobre o bloco inicial de alfabetização
Doutorado/ Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Watanabe (2015)	Políticas Públicas de Alfabetização na Rede Municipal de Ensino de São Paulo: uma trajetória para a consolidação do Direito à educação.

Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa no site da BDTD.

No quadro 3, expomos alguns trabalhos sobre políticas de alfabetização de crianças. Dentre estes destacamos a dissertação de Barros (2017), que apresenta um estudo de caso sobre a implantação da meta 5 do Plano Nacional de Educação na rede municipal de São Paulo e o papel do planejamento na efetivação da política pública. O trabalho faz parte de pesquisas realizadas no projeto “Alfabetização de Todas as Crianças até o Final do Terceiro Ano do Ensino Fundamental: Acompanhamento da Implantação da Meta 5, do Plano Nacional de Educação 2014/2020”. Este projeto foi elaborado por pesquisadores do Centro de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas de Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Barros (2017) menciona que, enquanto participante da pesquisa, viu a necessidade de conhecer os mecanismos de planejamento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, assim como eles se organizaram e se articularam nos diferentes ambientes, desde o Plano Nacional de Educação até os planejamentos das escolas e dos(as) professores(as) para alfabetizar todas as crianças até o final do 3º ano do Ensino Fundamental. Segundo Barros (2017), durante as observações em campo, ficou visível que dentre as estratégias da meta 5, a formação foi o cerne de implementação, sendo esta uniformizada no Brasil, com conteúdos específicos para cada ano do Ciclo de Alfabetização, porém não considerando as necessidades formativas da realidade de cada cidade.

Barros (2017) ainda destaca que outra estratégia é a avaliação externa, mediante a Avaliação Nacional de Alfabetização, sendo essa realizada ao final do terceiro ano do Ciclo de Alfabetização, para saber o nível de escrita e leitura da criança e se ela consegue responder situações problemas que envolvem matemática. Aponta ainda, que existe uma descontinuidade do processo com as mudanças políticas sofridas de um governo para outro. Quanto à criação e implantação do Pacto, os municípios fizeram a adesão a este, mas tendo pouca probabilidade de realizar mudanças na estrutura desta política, porém ficou claro que a formação foi o foco da implementação e o trabalho com conteúdos específicos por anos. A implantação em São Paulo ocorreu de forma conflituosa, devido acúmulo teórico e também de práticas estabelecidas na rede municipal. Além disso, ocorreu problema na escolha da universidade formadora e também as escolas não participaram do processo de implementação do Programa. Nas duas escolas estudadas o Pacto não passou de mais um curso de formação, sendo que em uma das escolas não houve a participação das professoras pesquisadas. As duas escolas apresentaram crianças que não foram alfabetizadas ao final do 3º ano do Ciclo de Alfabetização no ano 2013 (BARROS, 2017).

O estudo de Dias (2015) teve o intuito de analisar a implementação do Programa de Intervenção Pedagógica (PIP)/Alfabetização no Tempo Certo (ATC) na Superintendência Regional de Ensino de Leopoldina com a finalidade de recomendar o aperfeiçoamento de suas ações, considerando a complexidade que transpõe o ensino da leitura e escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Sendo este programa uma política pública do governo de Minas Gerais, foi desenvolvido com a intenção de que toda criança aprendesse a ler e escrever até os oito anos de idade. Surgiu a partir dos resultados negativos exibidos pelo Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA), em 2006, onde foram realizadas avaliações das habilidades de leitura e escrita das crianças do 3º ano do Ciclo de Alfabetização.

Neste sentido, Dias (2015) expõe que, o estudo conduziu uma análise dos efeitos dessa política no desempenho dos alunos de duas escolas da referida superintendência, considerando o trabalho realizado pela equipe regional de analistas e inspetores e sua influência nas ações desempenhadas pela equipe escolar. Através da análise, percebeu-se que o PIP/ATC teve como foco as turmas do 3º ano do Ciclo de Alfabetização, tendo em vista que muitos alunos que se encontravam nessas turmas não estavam alfabetizados, mesmo estando no último ano do Ciclo. Foi possível verificar a evolução irregular dos resultados dos alunos durante a implementação do Programa, com isso fragilizando as ações para obtenção da meta proposta, que é ter toda criança realizando leituras e escrevendo até os oito anos de idade.

Já a pesquisa feita por Malaquias (2013) está inserida no âmbito de estudo da Psicologia Escolar e de suas relações com as políticas públicas educacionais, cujo objetivo foi investigar o processo de implementação de uma proposta de Ciclo Básico de Alfabetização no município de Poços de Caldas-MG. Iniciou-se em 2010, com o intuito de destacar como este processo foi apropriado por aqueles que fazem o cotidiano da escola. Teve como *lócus* duas escolas públicas municipais e a Secretaria Municipal de Educação.

De acordo com Malaquias (2013), a pesquisa contou ainda com a análise do documento nacional oficial, a Resolução CNE/CEB nº 7/2010, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos. Para a autora, este documento apresenta aberturas que estão articuladas ao lema “aprender a aprender”. Nesta Resolução aparece ainda o “princípio da continuidade”, ou seja, da não-retenção. Isso faz com que a organização da escolaridade por ciclos deva ser aceita com intuito de diminuir os altos índices de repetência. Destaca ainda, a necessidade que ocorram melhorias dos processos de ensino e da aprendizagem, no entanto, não faz sugestões de como deve acontecer.

Por outro lado, Malaquias (2013) situa que os resultados do estudo assinalam dois momentos que caracterizam o processo no município: a implantação da proposta de ciclos

através de um documento oficial e adoção desta pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de forma verticalizada, e a implementação e a criação de espaços de discussão e também de tomada de decisões coletivas entre as profissionais da SME e das escolas do município. Houve ainda abertura à participação e construção pública de decisões nas escolas e na SME. Essas ações permitiram acompanhamento dos alunos e também a reorganização do trabalho pedagógico mediante a reflexão e avaliação. Malaquias (2013) situa como um ponto preocupante o possível acúmulo de dificuldades escolares no decorrer dos anos que compõem o Ciclo de Alfabetização, pois não são desenvolvidas ações de atendimento especializado. Existem ainda as probabilidades em definir quais crianças teriam possibilidades de seguir para o ano posterior.

A pesquisa realizada por Miranda (2016) tem como contexto de análise o Programa Pacto pela Educação desenvolvido através da Secretaria de Educação do Estado da Bahia. O estudo partiu do pressuposto de que, no âmbito do regime de colaboração, a gestão pública municipal é vista como um dos desafios para assegurar ações que garantem o direito de aprender das crianças no Ciclo de Alfabetização. O estudo buscou analisar como se estabeleceu o processo de implantação e também de desenvolvimento do Programa Pacto pela Educação no Estado da Bahia, considerando o regime de colaboração entre o Estado e os municípios, como uma condição para sua efetivação.

Nesse sentido, a pesquisa de Miranda (2016) mostrou que o Programa tem apresentado mudanças expressivas e prósperas na formação profissional para os professores alfabetizadores que atuam nos Ciclos de Alfabetização tanto inicial quanto complementar. Os conteúdos e metodologias debatidos nos encontros de formação, segundo os sujeitos participantes, têm contribuído com a prática pedagógica através de reflexão e aperfeiçoamento profissional de forma contínua. No entanto, os municípios nem sempre atendem às premissas do termo de cooperação, sendo essa uma das dificuldades para a gestão deste Programa em âmbito municipal. A pesquisa demonstra que, mesmo diante de muitos desafios, o Programa tem contribuído para que os municípios possam enfrentar de maneira mais qualificada e sistemática os desafios presentes na alfabetização de crianças na rede pública baiana.

Já a pesquisa desenvolvida por Nunes (2013) faz uma análise do delineamento da política de alfabetização no Município de Dourados/MS a partir da apreciação do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA). Nessa pesquisa, ela identifica as concepções e modalidades de ciclos presentes em documentos e na literatura, assim como apresenta características da proposta de organização do processo de alfabetização na modalidade do BIA, mediante análise de três dos

eixos estruturais da proposta pedagógica do BIA, sendo: o currículo, a alfabetização e o letramento e a avaliação.

A pesquisa desenvolvida por Nunes (2013) aponta que, assim como outras modalidades de ciclos investigadas, o BIA apresentou as mesmas dificuldades em relação ao seu processo de delineamento e implantação. Assim, foi preciso realizar um trabalho paralelo de formação junto aos coordenadores e também junto aos professores com o intuito de melhorar a fundamentação da proposta do bloco, bem como de revisão das práticas avaliativas das professoras alfabetizadoras e da elaboração do currículo. A pesquisa demonstrou que a qualidade do processo de alfabetização e letramento ainda continua ligada às questões da reprovação e também de fracasso escolar.

Outra pesquisa que destacamos, é a tese de Watanabe (2015), onde a autora estudou os avanços e os retrocessos do processo de alfabetização na Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RMESP) por meio das políticas públicas e das práticas educativas. Watanabe conduziu uma análise em documentos a respeito da “trajetória de aspectos orientadores para o cumprimento dos direitos à educação, os desafios curriculares colocados para o ciclo de alfabetização e os discursos de docentes e gestores no contexto escolar” (WATANABE, 2015, p. 07). Nela, a autora aponta que os educadores que ensinam no Ciclo de Alfabetização deveriam ficar mais atentos para não elaborarem, em propostas curriculares, determinadas ações que possam contribuir para a “domesticação” dos indivíduos que são atendidos pela escola pública. Dessa forma, considera uma educação crítica e emancipatória que contribua para a criação de uma cidadania ativa (WATANABE, 2015).

Watanabe (2015) mostra, ainda, que têm ocorrido avanços nas políticas públicas de alfabetização voltadas para os indicadores relacionados à educação, tais como a ampliação do Ensino Fundamental de 8 para 9 anos, Diretrizes Gerais para a Educação Básica, com a institucionalização do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, ampliação dos anos de alfabetização para três anos, a aprovação do Plano Nacional de Educação.

No entanto, Watanabe (2015) destaca como alguns dos retrocessos nas políticas no ciclo de alfabetização a Provinha Brasil e a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), devido à falta de finalidade ao serem instituídas duas avaliações externas no ciclo de alfabetização, tendo em vista os altos gastos públicos na elaboração, bem como na execução das políticas de avaliação. Watanabe considera ainda que apenas uma avaliação ao final deste ciclo seria suficiente para o acompanhamento dos Sistemas de Ensino do Brasil, e cita, como exemplo, a ANA instituída em 2013. Além disso, menciona a gestão escolar desarticulada das políticas públicas que existem como um retrocesso.

Dessa forma, em linhas gerais, os estudos abordados nessa breve análise indicam que os trabalhos apresentam realidades sobre as políticas de alfabetização brasileira, em diferentes lugares e a partir de diferentes programas. Percebemos que todos os estudos mostram preocupação com as políticas educacionais que estão voltadas para o ciclo da alfabetização, tendo em vista que as políticas direcionadas para a alfabetização das crianças ainda precisam melhorar sua qualidade para poder obterem mais avanços em todo o país.

As pesquisas mencionadas anteriormente demonstram que as políticas de alfabetização têm se preocupado com o processo de aprendizagem dos alunos. Nota-se também a necessidade por mudanças nas políticas de alfabetização de crianças para que o processo de ensino-aprendizagem possa melhorar, pois os estudos mostraram que muitas crianças ainda saem do ciclo de alfabetização com lacunas no processo de leitura e escrita.

Destarte, Mortatti (2014) destaca que mesmo com um avanço na produção acadêmica na área da alfabetização, “[...] verifica-se crescente interferência das políticas públicas na definição de temas e abordagens na produção acadêmica sobre alfabetização e, simultânea/contraditoriamente, ausência de pesquisas consistentes sobre o impacto das políticas públicas de alfabetização” (MORTATTI, 2014, p. 141). Conforme essa autora, o crescente interesse pela alfabetização como objeto de estudo e de pesquisa acadêmica nas últimas décadas tem contribuído para que ela se caracterize e continue sendo uma área multidisciplinar. Mediante os estudos realizados é possível ter um panorama da realidade educacional brasileira e a partir desse podemos contribuir para que a educação/alfabetização no Brasil possa melhorar.

O texto construído no presente tópico é uma boa referência para pensarmos sobre questões dos impactos das políticas nacionais de educação em diferentes domínios e contextos. Além desse aspecto, pontua a dimensão metodológica. A importância da produção do Estado do Conhecimento.

Sendo assim, todas essas reflexões servem para que cada pesquisador pense sobre a pesquisa que está desenvolvendo e sobre o que ela pode trazer para contribuir com a realidade pesquisada. Para isso, é também necessário conhecer o que dizem os documentos brasileiros.

1.2. CONTEXTO E DISPUTAS DAS AÇÕES NA IMPLEMENTAÇÃO DOS PLANOS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO

O processo de estruturação de uma agenda para formular uma política educacional perpassa por diferentes campos de influências, resultando, na formulação, na prevalência de

determinados interesses e disputas (LEITE, 2018; JESSOP, 2017)²⁴. No processo de elaboração das políticas educacionais, o planejamento é considerado como uma das formas para se alcançar uma educação pública de qualidade. Corroborando com essa ideia, Bordignon (2009, p. 89) explica que, “[...] O objetivo do planejamento educacional é o de refletir sobre a realidade educacional que temos para transformá-la e promover a educação cidadã que sonhamos”.

Para isso, é necessário refletir sobre a realidade educacional e sobre o que é preciso realizar para mudá-la. Com isso, duas atividades são fundamentais ao planejar: estabelecer objetivos e definir ações. De acordo com Bordignon (2009, p. 90), “[...] Os objetivos se fundamentam em princípios e intencionalidades e indicam as ações presentes no caminhar rumo ao futuro. As ações requerem a definição do como e com o que caminhar nessa direção”. Para tanto, pensar o planejamento da educação resulta de uma ação que perpassa desde o planejamento da política educacional nacional até os planos de ensino que orientam as práticas pedagógicas.

Tal necessidade, foi reafirmada no movimento dos Pioneiros da Educação Nova²⁵. O “manifesto denunciava a fragmentação e a desarticulação das ações educacionais, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, e preconizava uma organização sistêmica” (BORDIGNON, 2014, p. 41). Nesse sentido, no Brasil é possível identificar o início da origem de plano na educação somente a partir de 1930. Isso ocorreu por meio do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, sendo difundido em 1932. Esse Manifesto-plano de educação foi compreendido pelos educadores voltados para esse movimento como uma ferramenta da racionalidade científica na política educacional.

Para Saviani (2010, p. 389), o plano educacional “é exatamente o instrumento que visa introduzir racionalidade na prática educativa como condição para superar o espontaneísmo e as improvisações, que são o oposto da educação sistematizada e de sua organização na forma de sistema”. Dessa forma, Cury (2013) ressalta sobre a importância de um Plano Nacional de

²⁴ Atualmente há uma série de abordagens envolvendo a referida questão, e com foco sobre temas como o poder e o Estado. A partir do enfoque de Jessop (2017), pode ser feita uma forte crítica a muitas dessas abordagens, principalmente no que se refere à inconsistência analítica no modo como tratam o Estado. Conforme Leite (2018), a incidência disso tem sido forte no contexto da pesquisa educacional brasileira, ora pela ignorância em relação ao caráter do Estado, ora pelo modismo em torno de algumas formulações, como o autor tem apontado isso em relação a determinadas apropriações do ‘ciclo de políticas’. Afirma: “Uma característica central do Estado é ser um poder exterior aos indivíduos” (LEITE, 2018, p. 4), com força institucional, materializada juridicamente, para se impor sobre as demais esferas da sociedade, detendo, portanto, um poder (símbolo e coercitivo) que é, fundamentalmente, superior aos demais níveis de poder na sociedade.

²⁵ Manifesto lançado em 1932 por um grupo de 26 educadores e intelectuais propondo princípios e bases para uma reforma do sistema educacional brasileiro. Com o título “A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo”. Circulou em âmbito nacional com a finalidade de oferecer diretrizes para uma política de educação. Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/manifesto-dos-pioneiros-da-educacao-nova/>. Acesso em: 10 Dez. 2018.

Educação no Brasil, pois, assim, o direito à educação pode ser proporcionado e, também, assegurado. Historicamente, no Brasil, esse direito foi juridicamente garantido pela Constituição de 1934, no seu art. 156, que tornou o ensino primário obrigatório. Conforme Bordignon (2014), a primeira vez que a ideia de Plano Nacional de Educação aparece em uma lei foi na Constituição Federal de 1934, em seu art. 150, que fixa o Plano Nacional de Educação.

A definição das Constituições Federais e das Leis de Diretrizes e Bases reafirmam a necessidade de elaboração de práticas mais sistematizadas para a efetivação da política nacional de educação, garantindo, mediante leis, o direito do povo a esta. Desse modo, Bordignon (2014, p. 44) ressalta que, “Sob a égide da Constituição de 1988, os planos de educação assumiram claramente o papel de instrumentos de efetivação e articulação das políticas educacionais”. Aponta ainda que os planos devem estar de acordo com os princípios fundamentais da Educação Brasileira, presente na Constituição de 1988.

Bordignon (2014) afirma que, com a Lei nº 9.394/1996, determina-se, no art. 9º, a responsabilidade da União na elaboração do Plano Nacional de Educação em colaboração com os entes federados (os Estados, o Distrito Federal e os Municípios). Além disso, definiu no art. 87 que a União, em um prazo de um ano, deveria encaminhar ao Congresso Nacional o Plano Nacional de Educação com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, respeitando a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

O processo de tramitação do primeiro PNE foi marcado por interesses, disputas e contradições. Segundo Souza e Duarte (2014), em fevereiro de 1998 foram enviadas ao Congresso Nacional duas propostas para o PNE (2001-2010). A primeira proposta, nomeada como “PNE: Proposta da Sociedade Brasileira (Fórum em Defesa da Educação Pública, 1997)”, defendia o fortalecimento da escola pública, assim como a democratização da gestão educacional, como uma forma de comprometimento para universalizar a educação básica. Os responsáveis pela elaboração da proposta eram, principalmente, professores, profissionais da educação e militantes próximo ao campo da educação. Na busca por garantir espaços políticos de lutas, foram realizados os Congressos Nacionais de Educação (CONEDS), ambos em Belo Horizonte/MG, conforme Souza e Duarte (2014).

Já o segundo projeto foi enviado ao Congresso Nacional como uma proposta do Executivo, elaborada por representantes do Ministério da Educação (MEC), em diálogo com o Conselho Nacional de Educação (CNE) e também com o Conselho dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED), bem como com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNIDIME). Ao se analisar o conteúdo desta proposta, evidencia-se um caráter de reforma neoliberal do Estado brasileiro que buscava criar um novo modelo econômico

fundamentado no neoliberalismo²⁶. Portanto, as duas propostas enviadas ao Congresso Nacional eram consideradas opostas, tendo em vistas as suas concepções, diretrizes, assim como as metas que ambas definiram (SOUZA; DUARTE, 2014).

O PNE (2001-2010) foi aprovado em 9 de janeiro de 2001 por meio da Lei 10.172/2001, contendo 295 metas. Quanto à sua estrutura, foi composta por seis partes. Primeira: introdução, que apresenta objetivos e prioridades; segunda: dispõe sobre os níveis de ensino da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e Ensino Superior; terceira: aborda as Modalidades de Ensino (educação de jovens e adultos, educação a distância e tecnologias educacionais, educação tecnológica e formação profissional, educação especial e educação indígena); quarta: trata sobre o Magistério da Educação Básica (formação de professores e valorização do magistério); quinta: define ações para o financiamento e a gestão; sexta: discorre sobre acompanhamento e avaliação do Plano.

Bordignon (2014, p. 46) salienta com relação ao PNE (2001-2010) que este:

[...] Foi sancionado com nove metas vetadas por recomendação da área econômica, o que, de certa forma, tornou o plano inócuo, uma vez que lhe faltava o suporte financeiro para a execução. A derrubada dos vetos foi luta constante, e perdida, dos educadores. Os planos plurianuais do período do PNE também não contemplaram os recursos para implementação de suas metas.

Portanto, o autor ressalta que o Plano Nacional de Educação (2001-2010) é fruto das mobilizações e, também, da participação das entidades dos profissionais da educação em fóruns no Congresso Nacional. Sendo assim, Bordignon (2009, p. 91) considera que esse “[...] PNE é um plano de Estado, para além dos governos, com dimensão nacional, de responsabilidade de todos os entes federados e abrangendo os diferentes níveis e etapas da educação, mas não de forma articulada e sistêmica”.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)²⁷, de 2007, segundo Bordignon (2009), tinha a intenção de apoiar e melhorar a educação brasileira em todas as suas etapas,

²⁶ Pode-se definir o neoliberalismo como uma configuração de poder particular dentro do capitalismo, na qual o poder e a renda da classe capitalista foram restabelecidos depois de um período de retrocesso. Considerando o crescimento da renda financeira e o novo progresso das instituições financeiras, esse período pode ser descrito como uma nova hegemonia financeira [...] (DUMÉNIL; LÉVY, 2007, p. 2).

²⁷ O PDE foi lançado em 24 de abril de 2007, durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (PT), lançado em conjunto com o Plano Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto Lei nº 6.094. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi um conjunto de programas que visaram melhorar a educação no Brasil, em todas as suas etapas. Lançado em 2007, tinha um prazo de quinze anos para ser completado, mas acabou descontinuado antes desse prazo. Apesar disso, muitos dos programas e iniciativas criados por ele se mantiveram, como o TV Escola e o Proinfo, da educação básica, e o Sinaes,

tendo como prioridade a educação básica. Dessa forma, o PDE complementa o PNE como instrumento estratégico para efetivação dos objetivos educativos nacionais, mediante a articulação sistemática dos diferentes níveis de educação.

Já de acordo com Valente e Romano (2002), o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído em 2001 e tendo como base o Projeto de Lei 4.155/98, surgiu num contexto de pressão popular para defesa da escola pública, pretendendo preencher a lacuna visível desde a Constituição de 1988 na complementação do art. 214 e reivindicada pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB), assim como também em conformidade com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Ressaltamos ainda que, com a Emenda Constitucional nº 59/2009, os planos decenais de educação passaram à condição de instrumentos de planejamento que deveriam ultrapassar governos.

Ainda segundo Valente e Romano (2002), o PNE (2001-2010) é instituído num momento de conservadorismo e tem sua materialização na orientação do Banco Mundial²⁸ para os países subdesenvolvidos. Fica evidenciado que as sugestões e, também, reivindicações dos setores democráticos e populares da sociedade, em sua maioria, não foram atendidas, o que recebeu várias críticas. Como exemplo, ressaltamos as feitas pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), que enfatizou que a União esquivou-se de muitas metas, sobrecarregando estados e municípios.

Dourado (2011) menciona que o PNE 2001-2010 configurou-se como uma política de Estado, no entanto, na prática este “[...] não se traduziu como mecanismo de regulação de Estado, capaz de nortear as diretrizes de planejamento, gestão e efetivação das políticas educacionais, como se espera de um plano nacional que contribua para o pacto federativo” (DOURADO, 2011, p. 38).

As análises indicam que o PNE 2001-2010, devido ao seu caráter global, sua abrangência e dispersão, não continha meios úteis para monitorar e realizar uma avaliação necessária de suas metas e isso contribuiu para que a maioria delas não fossem atingidas. Dessa forma, a ausência de planos de educação estaduais e municipais, bem como a falta de

no ensino superior. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/saiba-o-que-e-e-como-funciona-o-plano-de-desenvolvimento-da-educacao/>. Acesso em: 30 Set. 2019.

²⁸ O Banco Mundial surge com a criação do Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) durante a Conferência de Bretton Woods, em 1944, em resposta às necessidades de promoção da reconstrução europeia no pós-guerra e o desenvolvimento das nações não desenvolvidas. Em 25 de junho de 1946, começava a funcionar o BIRD e suas primeiras ações tinham o objetivo de reconstruir a Europa. Com o estabelecimento do Plano Marshall, aos poucos esse objetivo foi deixado de lado pelo Banco. Assim, o BIRD concentrou suas atividades para o desenvolvimento econômico, em especial dos países menos desenvolvidos e em desenvolvimento (ROMMINGER, 2004, p. 273-274).

indicadores que fossem confiáveis, e a crise de credibilidade sofrida por este PNE, são exemplos de sua pouca efetividade (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2014).

Após seu período de vigência, foi estabelecido um processo de debate com a participação da sociedade civil, de agentes públicos, entidades de classe, estudantes, e profissionais da educação. Um dos espaços de representatividade do debate sobre a edição de um novo PNE aconteceu na Conferência Nacional de Educação (CONAE), em 2010. A Conferência trazia o seguinte tema: “Construindo o Sistema Nacional Articulado: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação”. Nesse sentido, a CONAE constituiu-se em “espaço social de discussão, articulando os diferentes agentes institucionais, da sociedade civil e dos governos, para a construção de um projeto e de um Sistema Nacional de Educação, como política de Estado” (CONAE, 2010, p. 14). A Conferência aconteceu em Brasília durante os dias 28 de março a 1 de abril de 2010. Tais discussões, envolvendo diferentes setores²⁹ da sociedade civil, resultaram no Projeto de Lei Plano Nacional de Educação (PL) nº 8.035/2010, que foi encaminhado pelo poder Executivo Federal ao Congresso Nacional no dia 20 de dezembro de 2010. Apresentava estrutura composta por 20 metas e 170 estratégias a serem cumpridas no período de 2011-2020. No entanto, após a tramitação, o texto final passou por ajustes e configurou o PNE 2014-2024 (DOURADO, 2011).

Após quatros anos de tramitação no Congresso Nacional, mediante avanços e recuos, o novo PNE foi sancionado pela então Presidenta da República Dilma Rousseff. Sob a Lei 13.005/2014, passou a vigorar a partir do dia 25 de junho de 2014 com a duração de dez anos, de 2014 a 2024, sem vetos. É composto por 10 diretrizes, 14 artigos, 20 metas e 254 estratégias, contendo desafios não vencidos pelo plano anterior. Dessa forma, a União, os Estados e os Municípios precisam ampliar o acesso à escola, melhorar a qualidade da oferta e reduzir as desigualdades escolares.

Enquanto política de Estado, o PNE delimita diretrizes, metas e estratégias para a política educacional nacional em uma década. O grupo de metas divide-se em quatro blocos: primeiro, refere-se às metas voltadas para o direito à educação básica de qualidade. O segundo volta-se para redução das desigualdades educacionais e para a valorização da diversidade. O

²⁹A Portaria Ministerial nº 10/2008 constituiu comissão de 35 membros, a quem atribuiu as tarefas de coordenar, promover e monitorar o desenvolvimento da CONAE em todas as etapas. Na mesma portaria foi designado o Secretário Executivo Adjunto Francisco das Chagas para coordenar a Comissão Organizadora Nacional. A Comissão Organizadora Nacional é integrada por representantes das secretarias do Ministério da Educação, da Câmara e do Senado, do Conselho Nacional de Educação, das entidades dos dirigentes estaduais, municipais e federais da educação e de todas as entidades que atuam direta ou indiretamente na área da educação. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/conae-2010/384-a-conferencia-nacional-de-educacao-2010>. Acesso em: 28 de mai. 2019.

terceiro pauta-se pela valorização dos profissionais da educação e o quarto grupo concerne às demandas direcionadas ao Ensino Superior (BRASIL, 2014).

O PNE é uma política de Estado. As políticas de Estado dizem respeito à seguinte concepção:

[...] as políticas de Estado são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade (OLIVEIRA, 2011, p. 329).

São políticas que visam garantir os direitos subjetivos dos sujeitos. Essas políticas ultrapassam governos e buscam sua materialização num recorte temporal maior. Ocorrem, na maioria das vezes, no âmbito do Governo Federal. Nesse sentido, podemos pensar o PNE 2014-2024 como uma política de Estado que visa a efetivação de políticas públicas voltadas para a educação brasileira.

Saviani (2016) faz uma crítica a estrutura do PNE. Destaca que esse modelo de plano chamou a atenção pelos aspectos a seguir: “a) redução drástica do número de metas em relação ao plano anterior; b) ausência de diagnóstico da situação educacional; e c) limitação da meta relativa aos recursos para a educação” (SAVIANI, 2016, p. 327). Ressalta, ainda, que a redução do número de metas foi significativa no atual PNE, tendo em vista que o PNE 2001-2010 era composto de 295 metas, já o novo PNE contém apenas 20 metas.

Nesse sentido, Cury (2013) afirma que o que diferencia o atual PNE do anterior é a participação dos sujeitos de diferentes setores da sociedade em sua elaboração e concretização, não ficando a responsabilidade apenas a cargo dos funcionários e dos parlamentares. “A identificação de problemas, de caminhos, de como percorrer os caminhos, a enunciação de valores comuns envolve os que fazem a educação de cada dia [...]”, são características que descrevem o atual PNE em vigor (CURY, 2013, p. 32).

A proposta em curso destaca “[...] a importância de que o novo Plano Nacional de Educação (PNE) deixe de ser uma espécie “carta de intenções” para passar a ser o fio condutor das políticas educacionais públicas em nosso país” (BRANDÃO, 2014, p. 96). Ressalta-se que isso não ocorre da noite para o dia, considerando que, na área da educação, existe uma cultura e uma política por vezes enraizadas, de parte dos governantes, que não são favoráveis ao planejamento a médio e também longo prazo.

Nesse sentido, de acordo com Brandão (2014, p. 96), “[...] A concepção central que move um plano decenal de educação é a do planejamento, o alcance de metas no médio e longo

prazo. Diferentemente do antigo PNE, esse novo Plano Nacional de Educação prevê os recursos financeiros para o alcance de suas metas”. Levando em consideração o que foi mencionado, o novo PNE prevê a necessidade do aumento de investimentos na educação pública brasileira, sendo esses necessários para que a qualidade da educação possa melhorar em todas as regiões do país.

Para que os objetivos do PNE (2014-2024) sejam alcançados, é necessário a existência de articulação com políticas públicas de governo que corroborem com a política de Estado.

A articulação entre os diferentes entes federativos não é matéria específica da educação, mas é imprescindível na sua condução. Contudo, essa articulação não pode ser dependente de arranjos governamentais, que podem oscilar de acordo com as posições políticas assumidas, as composições partidárias e outros fatores intervenientes dessas relações (OLIVEIRA, 2011, p. 335).

A necessidade de articulação dos entes federativos tem que ser firmada e ter continuidade, isso independe de quem saia ou entre no poder. Pois, somente dessa forma, é que as políticas públicas podem caminhar rumo ao progresso na educação e alfabetização das crianças. O PNE prevê a necessidade de colaboração entre os entes federados para a realização das metas.

1.3. A POLÍTICA DE ALFABETIZAÇÃO NOS PLANOS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO (2001-2010; 2014-2024)

Atualmente, pensar os desdobramentos da política de alfabetização requer que se contextualize os avanços e retrocessos vividos nas últimas décadas. Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2004)³⁰, mesmo com os avanços obtidos nos últimos 55 anos, percebemos que a alfabetização universal continua a ser um dos maiores desafios nos compromissos assumidos pelos países desenvolvidos e em desenvolvimento.

Segundo dados divulgados pelo IBGE, o Brasil tem atualmente 11,3 milhões de analfabetos, sendo uma taxa de 6,8% de pessoas acima dos 15 anos que não sabem ler ou escrever. Vale salientar que, conforme os dados apontados, o país reduziu o analfabetismo, porém ainda não atendeu a meta 9 do Plano Nacional de Educação 2014-2024, que era diminuir

³⁰ Documento: **La Pluralidad de la Alfabetización y sus Implicaciones en Políticas y Programas**. (Documentos de orientación del Sector de Educación de la UNESCO). 2004. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136246s.pdf>>. Acesso em: 10 Jul. 2018.

o índice para 6,5% em 2015, visando erradicar o analfabetismo até 2024, o último ano do PNE (IBGE – PNAD Continua, 2018).

Historicamente, a sociedade reivindica a garantia desses direitos conquistados por meio de embates, disputas e lutas, tornando, dessa forma, a trajetória da alfabetização uma história multifacetada em permanente disputa e constante conflito, sendo delineada por diferentes interesses e projetos societários. Nesse sentido, vale frisar que o art. 214, da CF, prevê a erradicação do analfabetismo, considerando uma política decenal de educação e o PNE (2014-2024) possui o intuito de definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias para assegurar o desenvolvimento do ensino em diversos níveis, etapas e modalidades (BRASIL, 2014). Dessa maneira, entende-se que “as ações empreendidas pelo Estado não se implementam automaticamente, têm movimento, têm contradições e podem gerar resultados diferentes dos esperados” (HÖFLING, 2001, p. 35).

Contudo, Moreno (2014) ressalta que o contexto social brasileiro apresenta uma realidade em que, de um lado, temos uma frequência à escola de 95,8% aos 6 anos de idade, mas, ao mesmo tempo, apenas 76% das crianças de 12 anos concluíram os anos iniciais do Ensino Fundamental; aos 16 anos apenas 65,5% dos adolescentes concluíram o Ensino Fundamental; e aos 19 anos de idade, menos da metade dos jovens (49,7%) concluiu o Ensino Médio. Além disso, a repetência é um fenômeno não dimensionado, visto que atinge os 21,2% nas quatro séries/anos iniciais do Ensino Fundamental. Vale destacar que o acesso a essa etapa da Educação Básica não é uniforme, variando de acordo com fatores regionais do país e a situação socioeconômica (FRANÇA, 2009).

Com isso, a universalização da educação primária (primeiros anos do Ensino Fundamental) está longe de ser atingida no Brasil, pois universalizar a escola básica significa que os alunos estejam matriculados na escola dentro da faixa etária regular e nela permaneçam com sucesso (FRANÇA, 2009). Nessa busca pela qualidade do ensino público, Oliveira e Araújo (2014, p. 169) destacam que “[...] o direito à educação inscrito em lei, é condição para as políticas educacionais: seus limites, assim como sua abrangência deverão estar previstos no sistema legal do país”. Considera-se a legislação educacional do Brasil bem ampla em relação à constituição de um sistema nacional de educação.

Nas palavras de Gontijo (2014, p. 11), “[...] a qualidade da educação – e principalmente a da alfabetização oferecida aos estudantes – não é suficiente para que se adquiram condições para continuar aprendendo”. A autora afirma que a alfabetização tem sido compreendida como um relevante anunciador dos níveis de desenvolvimento do país, tanto de diminuição das desigualdades sociais quanto de miséria. Ainda segundo Gontijo (2014, p. 11), “por isso

mesmo, o aumento do analfabetismo e a não frequência à escola pelas crianças são considerados indicadores que expressam subdesenvolvimento e pobreza”.

Visando superar os *déficits* (evasão, repetência, idade/série) da educação no ensino público, presentes não somente no Ensino Fundamental, foi instituída a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que regulava a implementação do Plano Nacional de Educação 2001-2010. Em relação à política de alfabetização, esse PNE determinava a “erradicação do analfabetismo”, como uma prioridade, além de trazer na meta 2 a implantação do Ensino Fundamental de 9 anos para a população de 6 a 14 anos. Mas, mesmo tendo-se conseguido implantar o Ensino Fundamental de 9 anos, ainda existe um longo caminho a ser percorrido para que esse acesso se transforme em aprendizagem com qualidade.

Tendo em vista que o PNE 2001-2010 tinha como objetivo fundamental assegurar que até 2010 todas as crianças, jovens e também adultos tivessem acesso, bem como condições de continuar na escola, isso teria um relevante impacto no número de matrículas nas instituições, o que exigiria ampliação na previsão de financiamento.

É nesse processo de contradições e disputas que tem sido consolidada a oferta do Ensino Fundamental³¹. O tema tem sido pauta de reivindicações em espaços como o Fórum de Educação para Todos (2000), que apresenta como objetivo a garantia da oferta do ensino primário gratuito, de boa qualidade e obrigatório para todas as crianças do ciclo de alfabetização.

Ao buscar identificar as metas estabelecidas pelo PNE 2014-2024 para fortalecer o processo de alfabetização dos sujeitos, destacam-se: a universalização do Ensino Fundamental de nove anos; universalizar o acesso de educandos entre 4 e 17 anos à educação básica e atendimento especializado em caso de transtornos, deficiências ou superdotação; alfabetizar todas as crianças até no máximo o 3º ano do Ensino Fundamental; aumentar o acesso à educação integral; elevar a alfabetização das pessoas maiores de 15 anos e qualificação profissional (BRASIL, 2014).

Dentre as metas citadas, destacamos, no PNE (2014-2024), a Meta 5 que propõe “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental” aos oito anos de idade (BRASIL, 2014, p. 58), sendo essa meta composta pelas seguintes estratégias:

³¹ O Ensino Fundamental, respaldado pela CF/1988, pela LDB/1996 e pela Lei Federal Nº. 11.274/2006, determina sua duração de nove anos e idade mínima de acesso aos seis anos de idade. Nessa etapa de ensino, ressalta-se as necessidades de propostas educacionais que atenda as demandas de formação desses sujeitos.

- 5.1. estruturar os processos pedagógicos de alfabetização, nos anos iniciais do ensino fundamental, articulando-os com as estratégias desenvolvidas na pré-escola, com qualificação e valorização dos (as) professores (as) alfabetizadores e com apoio pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças;
- 5.2. instituir instrumentos de avaliação nacional periódicos e específicos para aferir a alfabetização das crianças, aplicados a cada ano, bem como estimular os sistemas de ensino e as escolas a criarem os respectivos instrumentos de avaliação e monitoramento, implementando medidas pedagógicas para alfabetizar todos os alunos e alunas até o final do terceiro ano do ensino fundamental;
- 5.3. selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a alfabetização de crianças, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas, devendo ser disponibilizadas, preferencialmente, como recursos educacionais abertos;
- 5.4. fomentar o desenvolvimento de tecnologias educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a alfabetização e favoreçam a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos (as) alunos (as), consideradas as diversas abordagens metodológicas e sua efetividade;
- 5.5. apoiar a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos específicos, e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades quilombolas;
- 5.6. promover e estimular a formação inicial e continuada de professores (as) para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação *stricto sensu* e ações de formação continuada de professores (as) para a alfabetização;
- 5.7. apoiar a alfabetização das pessoas com deficiência, considerando as suas especificidades, inclusive a alfabetização bilíngue de pessoas surdas, sem estabelecimento de terminalidade temporal (BRASIL, 2014, p. 58-59).

As estratégias citadas ressaltam a relevância de estruturar os processos pedagógicos de alfabetização, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e a necessidade de haver uma articulação dessas com as estratégias desenvolvidas na pré-escola. Bem como de levar em consideração a qualificação e valorização dos (as) professores (as) alfabetizadores e contar com apoio pedagógico específico, propondo uma visão sistêmica da educação.

Dentre as ações que visam materializar as estratégias (5.1; 5.2; 5.5), destacamos a iniciativa do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), da Avaliação Nacional da Alfabetização e do Pronacampo, que ressalta a elaboração de material didático específico para os sujeitos do campo. Além disso, as estratégias 5.3 e 5.4 tratam da importância de assegurar a diversidade de métodos, assim como de propostas pedagógicas nos processos de alfabetização das crianças, com intuito de que ocorra uma melhoria tanto no ensino quanto na aprendizagem dos alunos.

Já a estratégia 5.6 discorre sobre a formação inicial e continuada docente acerca dos conhecimentos educacionais tecnológicos com a intenção de produzir práticas pedagógicas inovadoras, visando a melhoria da alfabetização das crianças. Por outro lado, ressalta-se que a estratégia 5.7 trata da alfabetização das crianças com deficiência, um assunto bastante discutido atualmente e desafiador para muitas escolas públicas brasileiras, tendo em vista a falta de recursos e de formação de alguns professores para trabalhar com essas crianças.

Para Amaral (2014), as metas definidas pelo Plano Nacional de Educação (2014-2024) em relação à alfabetização são consideradas ambiciosas ao serem relacionadas com os resultados das avaliações externas, especialmente quando se delimita como objetivo trajetórias de ensino com qualidade socialmente referenciada. Para isso, a efetividade e a qualidade do processo de alfabetização também podem ser garantidas mediante o regime de colaboração, sendo reforçado, no Artigo 7, que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios devem atuar em parceria (BRASIL, 2014).

Com relação à alfabetização de crianças no PNE (2014-2024):

A existência dessa meta nº 5 no novo PNE escancara um dos maiores problemas do sistema educacional brasileiro, e, portanto, da Educação brasileira, quer seja, traduz, de maneira explícita que, mesmo quando nossas crianças estão matriculadas em nossas escolas, elas não são alfabetizadas no momento adequado, até o 3º ano do Ensino Fundamental. Segundo pesquisas mais recentes, atualmente, apenas 44,5% das crianças de até 8 anos de idade leem adequadamente ao final do 3º ano do Ensino Fundamental (BRANDÃO, 2014, p. 34).

Para Brandão (2014), essa meta só reforça a necessidade para que esse problema seja resolvido na educação brasileira. O autor considera ainda que não basta apenas ofertar vagas e matrícula para que a criança frequente a escola. É necessário, também, que a escola cumpra o seu papel de ensinar os conteúdos adequados para que a criança venha aprender nos momentos certos, ou seja, de acordo com os anos escolares e com o que é previsto para aprender em cada ano do ciclo de alfabetização. Segundo Brandão (2014), um dos problemas na alfabetização tardia das crianças é a qualidade na formação dos professores que trabalham com alfabetização.

Com relação a isso, Watanabe (2015) aponta que:

A “meta 5”, do Plano Nacional de Educação, congrega multiplicidade de elementos a serem considerados e refletidos, como: formação continuada, parcerias institucionais, formação *stricto sensu*, conjunto de políticas públicas, sistemática de avaliações externas, educação sob uma perspectiva inclusiva, formação inicial, recursos orçamentários, condições estruturais, sociais, familiares, metodológicas; enfim, um conjunto de variáveis complexas que demandam alargamento de visão e de postura no que concerne ao

planejamento e às ações governamentais e da sociedade civil, em busca de soluções em escalas de curto, médio e longo prazos (WATANABE, 2015, p. 31, grifos da autora).

Para essa autora, mesmo com as experiências de diferentes métodos e concepções de alfabetização ao longo do tempo, a realidade demonstra que essa ainda é uma dificuldade brasileira. Há problemas que fazem com que a alfabetização das crianças não avance no Brasil.

Com relação ao Plano, ressaltamos ainda que, no dia 25 de junho de 2019, o Plano Nacional de Educação³² (2014-2024) Lei nº 13.005/2014 completou cinco anos, porém, se encontra com metas atrasadas em sua implementação, sendo que o prazo para conclusão de todos os objetivos e metas previsto é até 2024, mas o contingenciamento de verbas preocupa e pode prejudicar a concretização dos propósitos estabelecidos.

Vale destacar que, a cada dois anos, ficou a cargo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) realizar um relatório com um balanço dos avanços das metas e objetivos traçados no PNE (2014-2024). A Campanha Nacional pelo Direito à Educação mostrou mediante um levantamento realizado em 2019, na Semana de Ação Mundial (SAM),³³ que apenas quatro³⁴ das vinte metas do PNE tinham sido parcialmente cumpridas no decorrer cinco anos da existência deste.

Neste capítulo, tratamos de forma retrospectiva da formulação dos Planos Nacionais de Educação no Brasil, assim como abordamos a questão da alfabetização no país, chegando à perspectiva de alfabetizar letrando, conforme a orientação assumida pelo atual PNE. A partir desse panorama, no próximo capítulo, vamos focar encaminhamentos e contextualizar a discussão no estado do Rio Grande do Norte.

³² Disponível em: <https://undime.org.br/noticia/25-06-2019-13-09-plano-nacional-de-educacao-completa-cinco-anos-com-muitas-metas-a-serem-cumpridas>. Acesso em: 10 Jun. 2019.

³³ Criada em 2003 e realizada simultaneamente em mais de 100 países com o objetivo de reunir ações diversas para informar e engajar a população sobre a necessidade da garantia do direito à educação, a SAM já mobilizou mais de 70 milhões de pessoas a nível global nos 16 anos em que foi realizada, sendo 1,5 milhão de brasileiros. No Brasil, o evento é coordenado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação. Assim, a SAM brasileira está dedicada ao monitoramento da implementação do PNE, que é nosso principal caminho para que toda a população brasileira possa ter acesso à uma educação de qualidade da creche à universidade. Tem apoio de organizações como Global Campaign for Education, Visão Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), CESE, Rede Nacional de Bibliotecas Comunitárias, Fundação SM, Results e Open Society Foundation. Disponível em: <https://semanadecaomundial.org/a-sam>. Acesso em: 10 Jun. 2019.

³⁴ Metas do PNE que foram parcialmente cumpridas: **Meta 7:** fomentar a qualidade da educação básica em todas etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem; **Meta 11:** triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% da expansão no segmento público; **Meta 13:** elevar a qualidade da educação superior pela ampliação da proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75%, sendo, do total, no mínimo, 35% doutores e a **Meta 14:** elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de 60 mil mestres e 25 mil doutores. Disponível em: https://media.campanha.org.br/semanadecaomundial/2019/materiais/Cartelas_20_Metas_Balan%C3%A7o_PNE_2019.pdf. Acesso em: 26 Jun. 2019.

2. O QUE DIZEM O OBSERVATÓRIO DO PNE, O PEE DO RN E O PME DE BARAÚNA-RN SOBRE A POLÍTICA DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS PREVISTA NO PNE (2014-2024)

Dentre os bens culturais, encontram-se a leitura e a escrita como saberes constitutivos das sociedades letradas e que devem propiciar aos indivíduos ou grupos sociais não apenas acesso a ela, mas também participação efetiva na cultura escrita. A apropriação e utilização desses saberes é condição necessária para a mudança, do ponto de vista tanto do indivíduo quanto do grupo social, de seu estado ou condição nos aspectos cultural, social, político, linguístico, psíquico (MORTATTI, 2004, p. 100).

Considerando que o domínio da leitura e escrita podem ser um instrumento importante na elaboração da compreensão de mundo, compreendemos que essa trajetória formativa ultrapassa a delimitação de Decretos e Leis. Neste sentido, entendemos que não basta apenas a criança saber ler e escrever, “[...] é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente [...]” (SOARES, 2014, p. 20). Diante disso, existe a necessidade de alfabetizar “letrando”, ou seja, de haver essa ligação entre a alfabetização e o letramento nos processos de aprendizagem das crianças.

Neste capítulo, apresentamos alguns resultados da implementação da política nacional de alfabetização definida no Plano Nacional de Educação (2014-2024), dando ênfase a resultados em âmbito nacional, estadual e municipal. Para uma melhor compreensão dos elementos contextuais, organizamos alguns tópicos: no primeiro tópico, apresentamos o Observatório do Plano Nacional de Educação (2014-2024) e os resultados do monitoramento da meta 5 que trata da alfabetização das crianças até o 3º ano do Ensino Fundamental; em seguida, expomos o que o Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Norte propõe para a alfabetização de crianças, dando ênfase aos desafios que acompanham a política de alfabetização no estado; e no último tópico discorremos sobre como ocorreu o processo de elaboração e implementação do Plano Municipal de Educação de Baraúna-RN, mostrando o que ele propõe para a alfabetização de crianças, com base em alguns indicadores locais.

2.1. META E ESTRATÉGIAS DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS NO OBSERVATÓRIO DO PNE (2014-2024)

O planejamento é compreendido como um componente racional que serve para organizar a política socioeconômica de um governo, considerando os meios e as ações para o

alcance das metas e objetivos traçados, conforme destaca Ferreira (2013). Portanto, “o plano deve constituir-se em instrumento objetivo de gestão [...]” (BORDIGNON, 2009, p. 94). Compreendemos que, mesmo que provisório, permite projeções que contemplem ações, estratégias, recursos e formas de gestão para alcançar as modificações desejadas.

No entanto, para que o Plano seja efetivado, “[...] é importante ter clareza do conceito e do papel das políticas, diretrizes, objetivos, metas e indicadores” (BORDIGNON, 2009, p. 94). Tais elementos caracterizam a política formulada; trata-se de um processo perpassado pelas contradições presentes na realidade concreta.

Ao buscarmos entender os processos atuais de elaboração, vale salientar que

Ao contrário dos planos desenvolvidos no século 20, atualmente, o planejamento é defendido como uma técnica que necessita de um amplo diagnóstico elaborado conjuntamente com a sociedade civil. A prioridade é ter um planejamento participativo, com respeito à pluralidade da representação política e dos movimentos sociais (FERREIRA, 2013, p. 69).

Podemos dizer que, em alguns aspectos, o Plano Nacional de Educação (2014-2024) vigente foi elaborado com base em diagnósticos da realidade educacional do país e contando com a participação da sociedade brasileira. Destacamos, sobretudo, as contribuições das universidades, por meio das pesquisas, na problematização das metas propostas. Todavia, o fato de delimitar metas e estratégias para educação brasileira a serem alcançadas em um período de dez anos, requer, por parte do poder público e da sociedade civil, práticas de monitoramento e avaliação.

Nesse sentido, destacamos o papel do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), publicando, a cada dois anos, estudos visando avaliar a evolução ou não do cumprimento das metas estabelecidas.³⁵ Além dessa iniciativa, ressaltamos a criação do Observatório do Plano Nacional de Educação (OPNE)³⁶, lançado em 2013. Trata-se de um projeto de *advocacy*³⁷ que foi criado para monitorar o cumprimento das metas do

³⁵ Tal iniciativa está contemplada no art. 5º, § 2º da Lei 13.005/2014, mencionada anteriormente.

³⁶ O Observatório tem um importante papel na qualificação do debate educacional entre diversos atores, como gestores e técnicos das secretarias de Educação, parlamentares, sistemas de justiça, incluindo tribunais de conta, jornalistas, pesquisadores e a comunidade escolar. Além disso, o projeto se concentra na incidência e discussão de novos indicadores e metodologias para o acompanhamento da Educação brasileira, estabelecendo diálogos de cooperação com os institutos produtores de dados. OBSERVATORIO DO PNE. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/>. Acesso em: 11 Jan. 2019.

³⁷ *Advocacy* é uma prática ativa de cidadania. Tal iniciativa se caracteriza pela argumentação e defesa de causas e direitos, podendo influenciar a criação de políticas públicas efetivas, que tragam benefícios aos temas debatidos. O termo é inglês, derivado do verbo to advocate (advogar), mas tem origem no latim *advocare*, cujo significado está associado à realidade da atividade e corresponde ao verbo ajudar. Pessoas físicas e inúmeras organizações validam essa prática, a partir de um nicho específico com os quais se identificam e passam a trabalhar a favor.

PNE. Um dos seus pontos importantes foi a estruturação do site do OPNE, onde são apresentados indicadores de monitoramento das 20 metas e das 254 estratégias do PNE, assim como análises, estudos, pesquisas e, também, informações sobre políticas educacionais.

O Observatório é um portal online de monitoramento do PNE (2014-2024); deste modo, é importante conhecer os agentes que atuam na constituição dele. Trata-se de um ambiente formado por várias instituições públicas, como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), assim como instituições privadas, como o Instituto Natura. Além disso, conta com a parceria de 28 instituições que integram o campo educacional³⁸, destacando-se a coordenação do movimento Todos Pela Educação. Chama a atenção as Parcerias Público-Privadas (PPPs) sendo “apresentadas como a nova estratégia de recuperação de capacidade de investimento público [...]” (PECI; SOBRAL, 2007, p. 02).

Di Pietro (2011, p. 22-23) salienta que, na PPP, “existe a colaboração entre o poder público e a iniciativa privada nos âmbitos social e econômico, para satisfação de interesses públicos, ainda que, do lado do particular, possa se objetivar o lucro”. Acrescenta que a PPP pode servir a vários objetivos e normalizar-se através de diversos instrumentos jurídicos. Dentre as formas de materializa-la³⁹, destacamos a prestação de um serviço; além disso, conforme Di Pietro (2011), esta permite ao particular propor e também executar a solução vantajosa que atenda aos interesses tanto do parceiro público, quanto do parceiro privado, bem como dos usuários.

Com base nesses princípios, o Observatório do PNE (2014-2024) foi constituído⁴⁰, representando uma ferramenta que serve como instrumento de controle social; dessa forma, qualquer cidadão pode fazer o acompanhamento para saber se as metas e estratégias do Plano estão sendo alcançadas.

Disponível em: <https://www.childfundbrasil.org.br/blog/advocacy-voce-sabe-o-significa/>. Acesso em: 20 Fev. 2019.

³⁸ Associação de Jornalistas de Educação (Jeduca); Associação Nova Escola; Capes; Cenpec; Centro de Excelência e Inovação em Política CEIPE); Comunidade Educativa (CEDAC); Conhecimento Social; Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed); Fundação Abrinq; Fundação Lemann; Fundação Maria Cecília Souto Vidigal; Fundação Roberto Marinho/Canal Futura; Fundação Santillana Fundação Telefônica Vivo; Fundação Victor Civita; Instituto Avisa Lá; Instituto Ayrton Senna; Instituto Natura; Instituto Rodrigo Mendes; Instituto Unibanco; Ipea; Itaú Social; Mais Diferenças; SBPC; UNESCO; União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime); UNICEF e Universia. Tendo como parceiros mantenedores: Fundação Itaú Social; Fundação Lemann; Fundação Roberto Marinho; Fundação Telefônica Vivo e Instituto Unibanco. OBERVATÓRIO DO PNE. Disponível em: <http://observatoriodopne.org.br/observatorio/#parceiros>. Acesso em: 20 Fev. 2019.

³⁹ No Brasil as parcerias público-privadas são regulamentadas por meio da Lei nº 11.079/2004, de 30 de dezembro de 2004 são contratos administrativos formalizados entre o Poder Público e um parceiro privado. Essa Lei institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública.

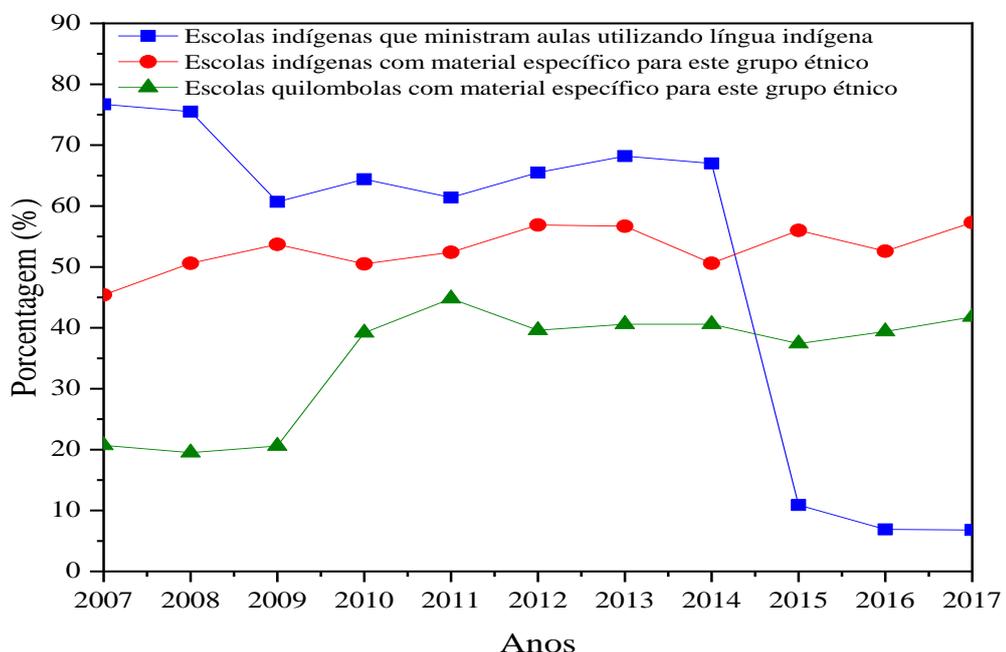
⁴⁰ Além do Observatório do PNE, outros *sites* disponibilizam informações sobre a lei nº 13.005/2014. Um deles é o portal “Planejamento a Próxima Década”, do Ministério da Educação (MEC), que tem por objetivo ajudar estados e municípios na elaboração de planos para atingir metas do PNE. O outro, é o site “De Olho nos Planos” que também acompanha o Plano, com registro dos gestores, a elaboração dos planos.

Buscaremos apreender informações no OPNE sobre a meta 5, que trata da alfabetização de todas as crianças, no máximo, até o 3º ano do Ensino fundamental. Para Furletti (2017), a meta 5 atende o que sugere as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos, pois destaca que os três anos iniciais do Ensino Fundamental, identificados como o ciclo de alfabetização, devem garantir a alfabetização, assim como o letramento e também o aprendizado da matemática as crianças deste ciclo.

Ao buscar informações sobre a estratégia 5.1, que trata da Articulação do Ensino Fundamental com a pré-escola, constata-se no Observatório que ela está em andamento, porém, o PNE destaca que os resultados do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) não foram divulgados. Já a estratégia 5.2, que discorre sobre a Avaliação Nacional, segundo o Observatório do PNE, ela já foi realizada, tendo em vista a aplicação da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), sendo o ano de 2016 o último em que foi aplicada. Vale frisar que esta deixou de ser anual, passando a ser bienal.

No que se refere à estratégia 5.3, que versa sobre as Tecnologias Educacionais, e a 5.4, que ressalta da Inovação, elas estão em andamento, tendo em vista que os dados/resultados do PNAIC não foram divulgados. Já em relação à estratégia 5.5, que trata da alfabetização em comunidades indígenas, quilombolas, itinerantes e do campo, dando ênfase à produção de materiais didáticos específicos para esses povos, percebemos, no Gráfico 2, alguns avanços.

Gráfico 2 - Porcentagem de escolas indígenas e quilombolas com turmas do terceiro ano com currículo específico

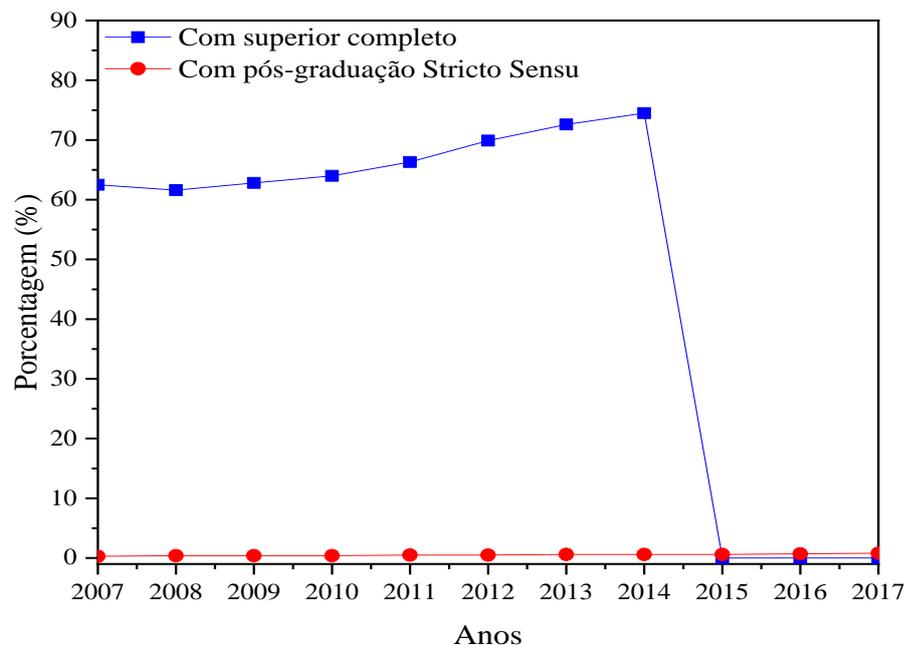


Fonte: Observatório do OPNE. Elaborado pela autora com base no gráfico feito pelo Todos Pela Educação.

De acordo com o Gráfico 2, em 2014 existiam 67% de escolas indígenas ou quilombolas com turmas dos 3 primeiros anos do Ensino Fundamental com currículo específico para o respectivo grupo étnico. Os dados mostram, com relação às escolas indígenas com material específico para este grupo étnico, que em 2014 existiam 50,6% de escola, em 2015 56%, já no ano 2016 eram 52,6% e em 2017 foram 57,3%. Com relação às escolas quilombolas com material específico para este grupo étnico, ressaltamos que, segundo o OPNE, em 2014 foram registrados 40,6%, em 2015 os dados mostram um total de 37,4%, em 2016 tinham 39,4% e em 2017 foi apontada uma porcentagem de 41,8%.

Além desses dados, os resultados expostos no Observatório do PNE sobre a estratégia 5.6, a respeito da questão da Formação Inicial e Continuada, indicam que a formação continuada aparece como uma possibilidade de adaptação contextualizada, considerando as novas funções da escola e, também, do professor. Com base nos dados obtidos no OPNE, que estão no Gráfico 3, percebemos que essa estratégia obteve alguns avanços.

Gráfico 3 - Porcentagem de professores dos três primeiros anos do Ensino Fundamental com Curso Superior completo e com Pós-graduação



Fonte: Observatório do OPNE. Elaborado pela autora com base no gráfico feito pelo Todos Pela Educação.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, destaca no Art. 62 que a formação do professor para atuar na Educação Básica deverá ocorrer em nível superior, mediante curso de licenciatura, sendo este de graduação plena (BRASIL, 1996). Os dados evidenciados no gráfico 3 mostram que existe um aumento, após a aprovação do PNE, na

porcentagem de professores dos três primeiros anos do Ensino Fundamental que têm Ensino Superior completo, considerando que, em 2013, foram 72,6% e em 2014 eram 74,5%.

Segundo o Censo da Educação Básica⁴¹ de 2018, a quantidade de docentes no Brasil que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que tem nível superior completo, é 78,5% (sendo 77,3% desses em grau acadêmico de licenciatura e apenas 1,2% bacharelado). É importante frisarmos ainda que 6,3% estão cursando o ensino superior e 11% possuem ensino médio normal/magistério. Os dados ainda apresentam que 4,3% dos docentes têm nível médio ou inferior.

Assim, entendemos a relevância do professor da Educação Básica ter uma formação inicial e continuada, considerando que o docente deve estar se atualizando e revendo sua atuação em sala de aula de forma contínua, sendo importante essa busca por conhecimento visando a melhoria do ensino-aprendizagem dos alunos e a qualificação profissional.

Em relação à formação dos professores do ciclo de alfabetização em nível de Pós-Graduação *Stricto Sensu* (mestrado e doutorado), podemos perceber, no Gráfico 3, que o crescimento aparece de forma irrisória, considerando os seguintes resultados: 2014, 0,6%; 2015, 0,6%; 2016, 0,7%; e 2017, 0,8%. Entretanto, a formação continuada contribui para o aprofundamento de conhecimentos e apropriação de novos conceitos, que podem colaborar com o ensino e com o desenvolvimento do profissional (NÓVOA, 1999).

Ao buscar resultados sobre a estratégia 5.7, que discute a respeito da alfabetização de pessoas com deficiência, nos deparamos com a falta de registro de informações sobre o tema pelo Observatório. No entanto, de acordo com o Censo da Educação Básica de 2018⁴², no ano 2017 existiam 668.652 alunos matriculados no Ensino Fundamental com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação em classes comuns, e em 2018 eram 741.426 educandos. Já em relação ao total de matrículas em classes especiais em escolas especializadas, em 2017, o número era de 99.708 e em 2018 existiam 96.567 crianças matriculadas.

Em linhas gerais, percebemos que partes significativas das estratégias delimitadas, na meta 5, não foram atingidas ou foram alcançadas apenas parcialmente. Nesse sentido, Frade (2018) salienta, nos estudos que tem realizado sobre a meta 5, que a dificuldade de cumprimento

⁴¹ Resumo técnico. Censo da Educação Básica 2018. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2018.pdf. Acesso em: 18 Jul. 2019.

⁴² Censo da Educação Básica de 2018. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2018.pdf. Acesso em: 18 Jul. 2019.

desta meta pode estar relacionada também às carências existentes na escola pública brasileira, os índices de analfabetismo no país e a desigualdade social, cultural e econômica.

Na pesquisa, buscamos em outras fontes índices que permitissem compreender a discussão da meta 5. Assim, recorreremos aos resultados das edições da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), criada pela Portaria nº 482, de 7 de julho de 2013. A Avaliação é aplicada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e está voltada para os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental de turmas regulares urbanas e rurais com, no mínimo, 10 alunos matriculados. A ANA⁴³ é um dos instrumentos do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), servindo de base para verificar os níveis de alfabetização e também de letramento em língua portuguesa (leitura e escrita) e matemática, sendo o primeiro indicador nacional de alfabetização escolar produzido pelo governo brasileiro.

Conforme o INEP, a primeira edição da ANA ocorreu em 2013, onde todos os testes foram realizados em um único dia, e foi denominada de aplicação-piloto. Dessa forma, metade dos alunos de cada turma respondeu ao teste de leitura, já a outra metade, ao teste de matemática; porém, todos os alunos responderam aos itens de produção voltados para a escrita.

Essa avaliação tem passado por alguns ajustes e mudanças em suas respectivas edições, visando contemplar os objetivos desse instrumento. Em 2014, os testes foram aplicados em dois dias consecutivos. Os estudantes responderam aos testes de Matemática e Língua Portuguesa (leitura e escrita). No que diz respeito aos resultados apresentados pela edição da ANA realizada em 2016, as crianças também responderam aos testes de Matemática e de Língua Portuguesa (leitura e escrita). Os dados obtidos mostraram uma quantidade expressiva de crianças com níveis insuficientes de alfabetização (leitura, escrita e matemática) no 3º ano do Ensino Fundamental. Sendo um instrumento que auxilia no monitoramento da meta 5 do PNE “[...] a ANA está configurada enquanto parte da política pública para a alfabetização de crianças” (CRUZ; TAVEIRA; SOUZA, 2016, p. 192). Mediante essa avaliação, é possível compreendermos um pouco a situação da aprendizagem das crianças brasileiras ao final do 3º ano, último ano do ciclo de alfabetização.

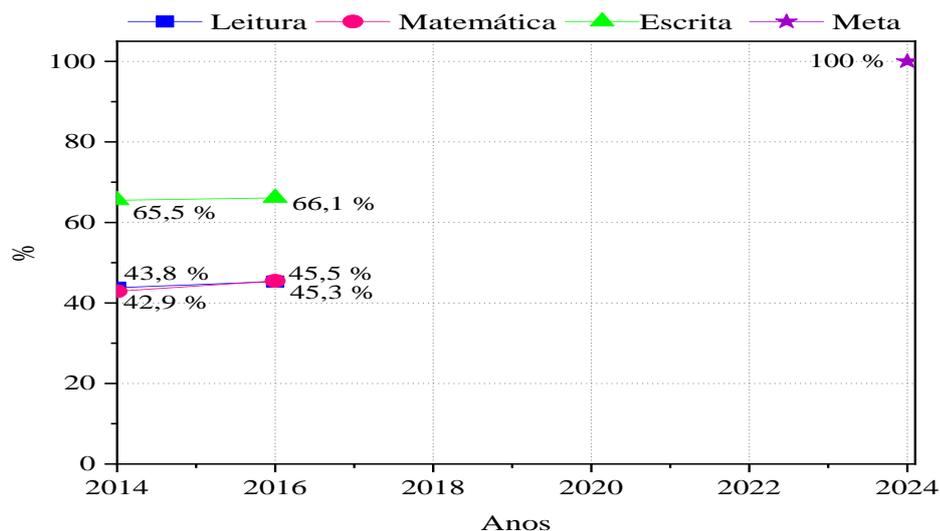
Dessa forma, a meta 5 do PNE (2014-2024) não tem sido atingida. Os resultados da ANA, em 2016, indicam que mais da metade das crianças brasileiras não obteve a aprendizagem

⁴³ Em 2019, a sigla ANA deixará de existir e todas a avaliação passará a ser identificadas pelo nome Saeb, acompanhado das etapas, áreas de conhecimento e tipos de instrumentos envolvidos. As aplicações se concentrarão nos anos ímpares e a divulgação dos resultados, nos anos pares. Um dos destaques da reestruturação é a afirmação de dimensões da qualidade educacional que extrapolam a aferição de proficiências em testes cognitivos. SAEB. **Cartilha SAEB 2019**. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6734620. Acesso em: 02 Nov. 2019.

adequada em leitura e matemática. Tal resultado dificulta mais ainda a materialização da meta 5 até 2024, ano em que finaliza o atual Plano Nacional de Educação. Com relação à prova ANA, destacamos que, nos últimos anos em que esta ocorreu, se dividiu em quatro níveis⁴⁴ de proficiência nas avaliações de leitura e matemática. Entretanto, ressaltamos que as mudanças traçadas entre 2014 a 2016 tornou a escala de escrita mais rigorosa, sendo essa composta por cinco níveis.

Para tanto, no processo para elaborar os resultados da porcentagem de crianças com aprendizagem adequada na ANA, soma-se apenas as porcentagens de crianças que estão nos níveis suficientes (leitura, escrita e matemática). Destacamos ainda que os alunos são divididos nos níveis de acordo com o desempenho deles na avaliação. Nos últimos níveis ficam os alunos que obtiveram as maiores notas na ANA, sendo esses dois níveis apontados como eficazes (suficientes) para verificar a alfabetização das crianças brasileiras. Assim, faz-se a soma destes dois níveis para identificar a porcentagem de alunos no nível adequado. Os resultados da aprendizagem das crianças na ANA em leitura, escrita e em matemática, dos dois últimos anos em que foi realizada a avaliação, sendo estes 2014 e 2016, podem ser observados no gráfico 4.

Gráfico 4 - Porcentagem de crianças do 3º ano do Ensino Fundamental com aprendizagem adequada no Brasil em 2014 e 2016



Fonte: Gráfico construído pela autora (2019) com base nos dados do Observatório do PNE.

⁴⁴ Níveis de proficiência da prova ANA em leitura, escrita e matemática. Sendo classificado para leitura em quatro níveis sendo: o primeiro elementar, o segundo básico, o terceiro adequado e o quarto desejável. Já em Matemática são quatro níveis sendo: o primeiro elementar, o segundo elementar, o terceiro adequado e o quarto desejável (os dois primeiros níveis são classificados como insuficiente tanto em leitura quanto em matemática e os últimos níveis são considerados suficiente em leitura e em matemática). Em Escrita são cinco níveis: sendo o primeiro elementar, o segundo elementar, o terceiro elementar, o quarto adequado e o quinto desejável (os três primeiros níveis são classificados como insuficiente e os dois últimos como suficiente em Escrita). (INEP/SAEB/ANA, 2016) (BASIL, 2017).

Conforme os resultados das últimas edições da prova ANA, fica evidente que os problemas de aprendizagem escolar começam cedo. Podemos observar no Gráfico 4 que o Brasil não tem conseguido alfabetizar adequadamente a maioria das crianças das escolas públicas. Salientamos ainda que, no ano de 2016, o último ano em que ocorreu a ANA, os dados mostram que menos da metade dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental atingiram níveis de proficiência suficientes em Leitura, 45,3%, e em Matemática 45,5%. Porém, em escrita o resultado foi um pouco melhor (66,1%). Entretanto, destacamos que é necessário mais empenho, dedicação e melhores condições de trabalho para que a meta 5 seja alcançada, ou seja, para que ocorra a alfabetização de todas as crianças brasileiras até 2024. Dessa forma, vale frisar que a maioria das crianças terminaram o último ano do ciclo de alfabetização, ou seja, o terceiro ano do Ensino Fundamental, sem saber ler adequadamente. Os dados da ANA de 2016 mostram que os resultados estão longe dos 100% proposto na meta.

Citamos ainda como, exemplo, algumas questões políticas que têm interferido para que a alfabetização das crianças ocorra em nível macro, tais como a crise ética e política vivida no País, a mudança permanente da equipe que compõe o Ministério da Educação e suas secretarias, o desmonte da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)⁴⁵, a ausência/cortes de investimento na Educação, entre outros.

Para Frade (2018, p. 24), “[...] o resultado de ações políticas e de estratégias referentes à meta 5 poderão trazer melhorias significativas, mas não imediatamente, pois há vários graus de apropriação das políticas pelos professores e sistemas”. Neste sentido, entendemos que os resultados de ações voltadas para a educação e, mais especificamente, para a alfabetização das crianças não aparecem rapidamente, mas são frutos de atos desenvolvidos continuamente e, para que eles venham a nascer, é necessário muito empenho, dedicação e investimentos para resolver questões em dimensões macro e micro e assim contribuir com a educação e a alfabetização.

Ao conferir os dados das duas edições da ANA (2014 e 2016), podemos perceber um aumento na porcentagem de crianças que apresentaram níveis suficientes de alfabetização em leitura, sendo este de 1,5 ponto percentual. Quando contextualizamos esses resultados por região, na Região Nordeste, as crianças apresentaram resultados de leitura de 30,9% no nível

⁴⁵ A SECADI em articulação com os sistemas de ensino implementa políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais. O objetivo da Secadi é contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais. SECADI. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/renafor/about/sobre-a-secadi/>. Acesso em: 02 de Dez. 2019.

suficiente. A região com melhor resultado foi o Sudeste, que obteve 56,3% de alunos com nível suficiente. Em relação à leitura, o gráfico 4 mostra que menos da metade dos alunos apresentam nível de proficiência considerado suficiente, resultado semelhante também é observado em Matemática.

Segundo Teixeira (2016, p. 101), a ANA mostrou “[...] dados iniciais preocupantes quanto ao nível de alfabetização de algumas regiões brasileiras. Possivelmente, os dados apresentados estão diretamente ligados aos estados onde a população sofre com a falta de recursos e condições de acesso a bens [...]”. Essa realidade é bem presente nas classes baixas que vivem à margem da sociedade e que são excluídas pelas mais favorecidas, sendo esses fatos presentes nas regiões mais pobres do Brasil a Região Norte e a Nordeste.

Os dados da ANA também podem ser interpretados sob a égide do pensamento de Frade (2018), quando este indica que “[...] parte do fenômeno da alfabetização está ligada ao tempo de escolarização, desde que a escola proporcione um conjunto de experiências que possam dar sentido ao uso da escrita e à participação na cultura escrita” (FRADE, 2018, p. 23). Podemos compreendemos que, no Brasil, a universalização do Ensino Fundamental ainda é um fenômeno recente que perpassa pelos entendimentos socioeconômicos e culturais. Um número significativo de famílias brasileiras ainda é formado por membros adultos que não frequentaram a escola na idade certa. Além disso, destacamos ainda o fato de, na infância, algumas crianças serem levadas ao mundo do trabalho pelos adultos.

Frade (2018, p. 23) expõe que “[...] os dados estatísticos são preocupantes, uma vez que, no censo de 2010, se constatou que 15,2% das crianças brasileiras com 8 anos de idade que estavam cursando o ensino fundamental eram analfabetas [...]”. Sendo assim, a educação brasileira tem, entre os seus desafios, melhorar a qualidade da formação inicial e também continuada dos professores e realizar políticas de distribuição de livros com a intenção de incentivar o contato das crianças com ambientes de leituras, além de contribuir para resolver questões de desigualdade social, historicamente, presentes na sociedade brasileira como, por exemplo, o analfabetismo.

Vale frisar, com relação à ANA, que o ex-ministro da educação Ricardo Vélez Rodriguez tinha anunciado, por meio da Portaria nº 271/2019⁴⁶ de 22 de março de 2019, que iria suspender a avaliação do índice de alfabetização de crianças no Brasil até o ano de 2021. Contudo, o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP), tinha comunicado que essa suspensão seria até que todas as escolas do Brasil implantassem a nova Base Nacional Comum

⁴⁶ Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/68367719/do1-2019-03-25-portaria-n-271-de-22-de-marco-de-2019-68367454. Acesso em: 11 mai. 2019.

Curricular (BNCC) e, também, que estas estivessem em consonância com as políticas de alfabetização propostas pela Secretaria de Alfabetização⁴⁷ (SEALF). O INEP ressaltou, ainda, que o ministério adotaria uma avaliação em estilo de estudo-piloto por amostra de escolas.

Sendo assim, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)⁴⁸ avaliou a alfabetização no 2º ano do Ensino Fundamental, substituindo a ANA. Essa avaliação ocorreu por amostragem entre 28 de outubro a 1 novembro do ano de 2019, tendo essa sido realizada em escolas localizadas na zona urbana ou rural com dez estudantes ou mais nas turmas de 2º ano. Com isso, foram aplicadas provas de Língua Portuguesa e Matemática, ou seja, aos sete anos de idade e não mais aos oito anos como prevê o PNE (2014-2024). Dessa forma, o Saeb passou a avaliar toda a educação básica brasileira desde a Educação Infantil ao Ensino Médio. Essa iniciativa alinha-se com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que determina que as crianças sejam alfabetizadas até o 2º ano do Ciclo de Alfabetização, um ano antes do estabelecido pelo PNE. Assim, diante da indeterminação da política nacional de alfabetização e da qualidade do ensino ofertado, concordamos com as autoras Mortatti (2010) e Soares (2014) que consideram a alfabetização uma etapa crucial para o desenvolvimento escolar da criança. Dessa forma, compreendemos que a busca por qualidade integra o investimento na formação dos professores, infraestrutura e materiais pedagógicos.

Na elaboração e implementação do plano, o regime de colaboração entre os entes federados apresenta-se como uma estratégia para superar as dificuldades. Nesse sentido, no próximo tópico, contextualizaremos a política de alfabetização no Estado do Rio Grande do Norte (RN). Para isso, verificaremos o que o Plano Estadual de Educação (PEE) do RN propõe para a alfabetização da criança.

⁴⁷ Criada por meio do Decreto Nº 9.665, de 2 de janeiro de 2019, é uma das secretarias que fazem parte da estrutura organizacional do Ministério da Educação (MEC), integrando os seus órgãos específicos singulares. A SEALF é composta por três diretorias: a Diretoria de Alfabetização Baseada em Evidência (DABE), a Diretoria de Suporte Estratégico à Alfabetização (DSEA) e a Diretoria de Desenvolvimento Curricular e Formação de Professores Alfabetizadores (DCFP). Entre as suas competências, encontram-se o planejamento, a orientação e a coordenação da implementação de políticas para a alfabetização de crianças, jovens e adultos; a viabilização de ações de cooperação técnica e financeira entre os entes da Federação voltadas à alfabetização; a coordenação da elaboração de currículos e de materiais relativos à alfabetização que tenham eficácia comprovada; a elaboração e a fomentação de programas de formação de professores alfabetizadores; a promoção e o apoio de programas e de ações que incentivem a leitura e a escrita; e a aplicação de mecanismos que permitam avaliar as competências e habilidades, com base em evidências científicas, relacionadas à alfabetização. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-alfabetizacao>. Acesso em: 05 mar. 2019.

⁴⁸ Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no ano de 2019 atuais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/31992?start=20>. Acesso em: 11 mar. 2019.

2.2. A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS NO PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO NORTE

Os planos de educação são resultados de conquistas sociais e políticas; para que eles sejam colocados em prática, é necessário a participação de toda população. Assim, compreendemos que os planos estaduais de educação devem visar uma educação pública de qualidade para todos sujeitos.

Neste sentido, ressaltamos a importância da participação de todos os setores da sociedade tanto na elaboração quanto na implementação dos planos de educação em âmbito nacional, estadual ou municipal, conforme destaca Ferreira (2013). Tendo em vista que o PNE serve de norte na elaboração e execução dos demais, como é o caso dos Planos Estaduais de Educação e dos municipais. Antes de iniciarmos a discussão sobre a alfabetização de crianças no Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Norte, sentimos a necessidade de situarmos geograficamente este e de realizarmos uma breve discussão sobre a educação em âmbito estadual.

O Estado do Rio Grande do Norte (RN) está situado na Região Nordeste do Brasil, limita-se com o Estado do Ceará a oeste e da Paraíba a sul, além de ser banhado pelo Oceano Atlântico a norte e a leste. Tem como capital Natal. Com relação à naturalidade das pessoas do RN, elas podem ser chamadas de potiguares ou norte-rio-grandenses, este tinha uma população estimada de 3.479.010 pessoas em 2018, segundo os dados do censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)⁴⁹, com 167 municípios distribuídos em uma área de 52.811,047 Km², sendo o quinto menor estado do Brasil.

Em relação à educação, em 2018, o estado teve 467.629 matrículas no Ensino Fundamental, sendo que destas, 48.736 eram no terceiro ano. Segundo os dados do IBGE (2018), o estado possui 21.948 docentes no Ensino Fundamental. Quanto à taxa de analfabetismo⁵⁰, o Rio Grande do Norte a reduziu 1,2 ponto percentual entre 2016 (14,7%) e 2017 (13,5%). Ressaltamos que os dados fazem parte da pesquisa Educação 2017, com base nos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua (Pnad Contínua) de 2017.

Ainda de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua (PNAD) de 2018, divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Rio Grande do Norte

⁴⁹ Disponível em: <http://www.consed.org.br/central-de-conteudos/rn-registra-diminuicao-no-indice-de-analfabetismo>. Acesso em: 20 jun. 2019.

⁵⁰ Dados do IBGE do Estado do Rio Grande do Norte. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rn/panorama>. Acesso em: 25 mai. 2019.

registrou queda da porcentagem de analfabetismo⁵¹ para 12,9% entre a população com mais de 15 anos. Apesar dessa redução, o índice potiguar é quase o dobro da média nacional, que é de 6,8%.

Com relação a nota do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o Estado do Rio Grande do Norte⁵² obteve, no ano de 2015, o IDEB 4,4, permanecendo acima da nota projetada que era 3,8. Registra, portanto, uma evolução ao atingir, em 2017, a nota 4,5, ficando acima da meta que era 4,1. Porém, nos anos finais do Ensino Fundamental, o estado ficou abaixo da meta em 2017, que era 4,0, tendo obtido a nota 3,4.

Considerando os dados citados pelo IDEB nos parágrafos anteriores, entendemos “o PNE como estratégia de articulação do todo e realização dos objetivos nacionais, determinou que estados e municípios elaborassem seus planos de educação decenais” (BORDIGNON, 2009, p. 91). Em consonância com o plano nacional, os estados deveriam elaborar suas propostas locais no primeiro ano de vigência do PNE (2014-2024). Contudo, compreendemos que:

[...] os planos e programas não expressam somente construções de interesses sociais diferentes, mas são resultado do embate histórico-social de projetos diferentes, distintos, até mesmo contraditórios, de sociedade e de educação; defendidos e implementados historicamente, de formas múltiplas, por diversos sujeitos políticos coletivos (MELO, 2004, p. 19).

Com relação à construção ou adequação dos Planos estaduais e municipais, ressaltamos que o Ministério da Educação (MEC) atuou junto com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), criando uma Rede de Assistência Técnica para orientar as Comissões Coordenadoras locais nesse trabalho realizado em todo o Brasil. Isso foi feito com o intuito de que os estados, o Distrito Federal e os municípios elaborassem e aprovassem ou adequassem seus planos, com metas articuladas e previstas no PNE (2014-2024). Os planos aprovados podem ser observados no site PNE em Movimento⁵³.

⁵¹ MAZDA, Aura. No RN, 60% dos adultos não concluíram o ensino médio. **Tribuna do Norte**, Natal, 20 jun. 2019. Disponível em: <http://www.tribunadonorte.com.br/noticia/no-rn-60-dos-adultos-na-o-conclua-ram-ensino-ma-dio/451603>. Acesso em: 20 jun. 2019.

⁵² Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=2867419>. Acesso em: 25 mar. 2019.

⁵³ BRASIL. MEC. Elaboração e adequação dos Planos Subnacionais de Educação. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/36-elaboracao-e-adequacao-dos-planos-subnacionais-de-educacao>. Acesso em: 20 Mai. 2019.

Os Planos Estaduais de Educação (PEEs) são considerados importantes instrumentos de gestão, cuja particularidade implica, de um lado, integrar objetivos e metas do plano nacional, traduzindo-os, portanto, para a realidade territorial do estado e, de outro, prever a sua articulação às demandas municipais, a fim de que essas localidades possam adequar o planejamento nacional às suas particularidades (SOUZA; MENEZES, 2017, p. 02).

Nesse sentido, compreendemos que, em âmbito local, essas construções se fortalecem quando ocorre uma aproximação entre o sujeito planejador e o que executa, sendo ambos os mentores de um mesmo projeto, seja de permanência, assim como de transformação da educação. Dessa forma, Bordignon (2009, p. 91) expõe que “[...] Os planos estaduais e municipais definem a participação dos respectivos entes federados, em seu âmbito próprio de atuação, em regime de colaboração, para o alcance dos objetivos e metas nacionais”. De acordo com o PNE (2014-2024), os estados e municípios terão de adequar as metas e estratégias do Plano Nacional à realidade educacional em que vivem, além de indicar ações para o cumprimento de cada uma delas.

O Plano Estadual de Educação (PEE) do RN foi aprovado pela Lei nº 10.049/2016, de 27 de janeiro de 2016, com duração de dez anos. Mas, por meio de nota exposta pela assessoria do Governo do Estado⁵⁴, é ressaltado que o Plano Estadual de Educação do RN foi trabalhado durante todo o ano de 2015, por meio da Secretaria de Educação e Cultura (SEEC), em amplas discussões e conferências que envolveram todas as escolas da rede pública tanto municipais quanto estaduais e federais, bem como por representantes de classe, dos municípios e do Governo Federal, sendo estes representados nos Fóruns Estaduais de Educação.

Dessa forma, podemos observar que a estrutura do PEE do RN (2015-2025) difere da estrutura do Plano nacional, pois ele está dividido/organizado por dimensões. O PEE está composto por 21 metas e com 8 dimensões que visam: I – universalização do acesso à educação básica mediante a expansão e democratização; II - qualidade da educação básica, envolvem as condições de aprendizagem, de avaliação e também a melhoria do fluxo escolar; III - educação e trabalho visando à formação técnica em nível médio; IV - dimensão e expansão do ensino superior; V - valorização dos profissionais da educação; VI - gestão democrática dos sistemas de ensino; VII - financiamento da educação básica e superior em nível estadual e por último a VIII - educação voltada para os movimentos sociais, a inclusão e os direitos humanos (RIO GRANDE DO NORTE, 2016).

⁵⁴ Nota sobre o PEE do RN foi publicada pelo Jornal Tribuna do Norte. Governo do RN sanciona plano estadual de educação. **Tribuna do Norte**, Natal, 27 jan. 2016. Disponível em: <http://www.tribunadonorte.com.br/noticia/governo-do-rn-sanciona-plano-estadual-de-educaa-a-o/336636>. Acesso em: 20 Mai. 2019.

Além disso, o PEE evidencia que as metas e estratégias do Plano serão monitoradas e avaliadas, periodicamente, pela Comissão Estadual de Monitoramento e Avaliação formada pelos seguintes órgãos: Secretaria de Estado da Educação e da Cultura (SEEC-RN); Comissão de Educação da Assembleia Legislativa; Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Norte (CEE-RN); Fórum Estadual de Educação do Rio Grande do Norte (FEE-RN), estas devem atuarem em regime de colaboração com os municípios (RIO GRANDE DO NORTE, 2016).

Destacamos ainda que o PEE do RN (2015-2025) no artigo 5º, inciso I, realça que o monitoramento e avaliação deve ocorrer a cada dois anos. Já no artigo 10º, discorre que “O regime de colaboração existente entre o Estado e os Municípios será fortalecido com a criação de instâncias permanentes de negociação e de pactuação, voltadas para o cumprimento do Plano Nacional de Educação, instituído pela Lei Federal nº 13.005, de 2014 [...]” (RIO GRANDE DO NORTE, 2016, p. 04). Dessa forma, ressaltamos que, para a concretização deste plano, é necessário que ocorra essa colaboração e a pactuação entre o estado e os municípios.

Diante dessa afirmação, enfatizamos que os Planos Estaduais de Educação são importantes instrumentos de gestão com a finalidade de realizar a integração das metas do PNE à realidade que o estado vivencia, assim como realizar a articulação dessas às questões municipais. Vale salientar que tanto os Planos estaduais quanto os municipais defendem a participação dos entes federados na atuação, mediante o regime de colaboração, visando atingir os objetivos e as metas.

Compreendemos a relevância de conhecer a realidade em âmbito local na elaboração e implementação de um Plano, pois assim ele pode contribuir para que a educação possa ter progresso e avançar. Nesse sentido, abordaremos a Dimensão 2 do PEE (2015-2025) que trata do seguinte: “qualidade da educação básica: condições de aprendizagem, avaliação e melhoria do fluxo escolar”, enfocando a Meta 1 que trata da alfabetização de todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental, como prevê o Plano Nacional de Educação.

Nessa perspectiva, o Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Norte (2015-2025), apresenta seis estratégias na meta 1 voltadas para a alfabetização de crianças que são:

1. Estruturar, em parceria com os municípios e as Instituições de Ensino Superior, com o apoio da União, processos pedagógicos de alfabetização, articulando-os com as estratégias desenvolvidas na Educação Infantil, com qualificação e valorização dos professores alfabetizadores e com apoios

- pedagógicos específicos, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças até o 3º ano do ensino fundamental;
2. Fomentar a reestruturação dos projetos pedagógicos e curriculares das escolas das redes municipais e estadual, no que se refere aos três primeiros anos do ensino fundamental, assegurando o desenvolvimento de metodologias inovadoras e diversificadas para a alfabetização, a avaliação continuada dos processos de ensino e de aprendizagem, a produção de material didático para alfabetização e a aquisição de acervo de livros para as escolas, respeitadas as especificidades da alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes;
 3. Implantar uma política de formação continuada dos alfabetizadores, articulando União, Estado e Municípios, assegurando a permanência do professor nos três primeiros anos do ensino fundamental em, no mínimo, 03 (três) anos consecutivos;
 4. Garantir que os alunos matriculados nas redes estadual e municipais alcancem o nível satisfatório (90%), referente aos direitos e objetivos de aprendizagem, até o final deste PEE;
 5. Assegurar a alfabetização das pessoas com deficiência, considerando as suas especificidades, inclusive a alfabetização bilíngue de pessoas surdas, sem estabelecimento de terminalidade temporal;
 6. Implantar, nas redes municipais, até o segundo ano de vigência deste PEE, com base nos Parâmetros Nacionais de Qualidade, a avaliação da Educação Infantil no que se refere à infraestrutura física, ao quadro de pessoal, às condições de gestão, às práticas pedagógicas das escolas, aos recursos didáticos, à situação de acessibilidade, à formação do corpo docente, entre outros indicadores relevantes (RIO GRANDE DO NORTE, 2016, p. 13-14).

É possível identificar semelhanças das estratégias listadas pela PEE/RN (2015-2025) com as do PNE (2014-2024). No entanto, alguns pequenos ajustes foram feitos para a realidade local entre os municípios do estado, como pode ser observar nas estratégias da meta 1.

A estratégia 1.1 trata da estruturação dos processos pedagógicos de alfabetização e da necessidade de ocorrer uma articulação com as estratégias desenvolvidas na Educação Infantil com intuito de garantir a alfabetização de todas as crianças até o 3º ano do Ensino Fundamental. A estratégia 1.2 discorre sobre a reestruturação dos projetos pedagógicos e curriculares das escolas das redes municipais e estadual potiguares visando uma educação inovadora e diversificada para a alfabetização e respeitando as especificidades de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes no processo de alfabetização.

Já a estratégia 1.3 trata da implantação de uma política de formação continuada para os professores alfabetizadores. A 1.4 ressalta a importância de garantir os direitos e objetivos de aprendizagem das crianças, até o final do PEE para que estas consigam atingir o nível satisfatório, que é 90%. Atrelada ainda a meta 1, destacamos a estratégia 1.5, que discorre sobre a alfabetização das pessoas com deficiência, sendo esta ainda desafiadora ao nos depararmos com as realidades das escolas públicas do estado. Por último, destacamos a estratégia 1.6, que fala sobre a implantação da avaliação na Educação Infantil com base nos Parâmetros Nacionais

de Qualidade, até o segundo ano de vigência deste PEE. Percebemos ainda que fica claro no PEE a intenção de estabelecer uma relação de colaboração entre o estado e os municípios para que as dimensões, metas e estratégias traçadas sejam alcançadas.

Com relação à alfabetização de crianças, podemos observar na tabela a seguir a média de proficiência dos estudantes no Estado do Rio Grande do Norte em leitura, escrita e matemática na Avaliação Nacional de Alfabetização da ANA/Inep (2014/2016).

Tabela 1 – Média de proficiência dos estudantes na Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) no Estado do Rio Grande do Norte em 2014 e 2016

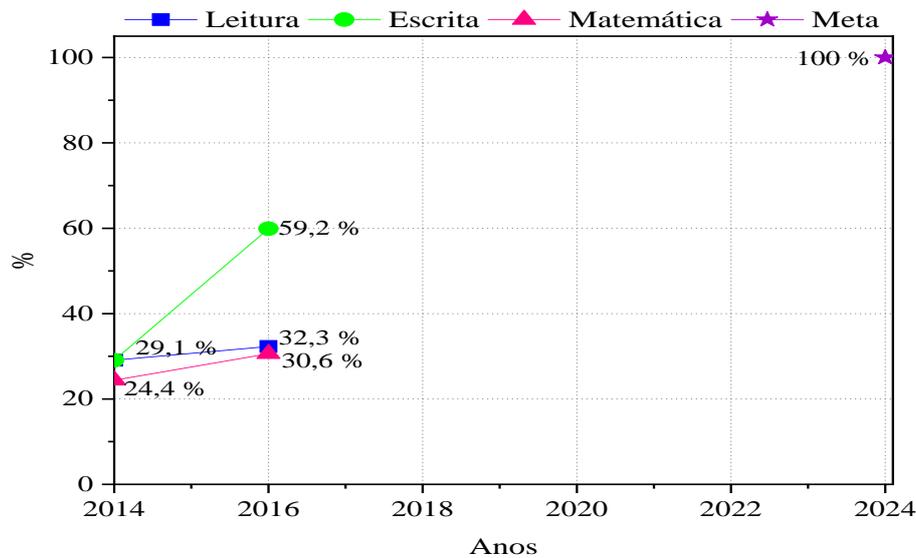
Anos	Leitura	Escrita	Matemática
2014	464,2	472,8	460,3
2016	473,1	476,1	470,9

Fonte: Brasil (2018). Elaborado pela autora.

Com base nos dados apresentados na tabela acima, pode-se verificar que houve um avanço na alfabetização das crianças no decorrer dos anos em que a ANA foi aplicada, mas para que a meta 5 do PNE (2014-2024) e a meta 1 da Dimensão 2 do PEE (2015-2025) do Estado do Rio Grande do Norte sejam alcançadas é necessário que esse avanço tenha um progresso maior nos anos consecutivos.

Vale ressaltar que, entre todos os Estados brasileiros, o que obteve o melhor resultado em leitura na ANA, em 2016, foi o Estado de Minas Gerais, com 62,4% das crianças em nível suficiente. Com relação a isto, acreditamos ser importante para este trabalho destacarmos os dados do Estado do RN obtidos na Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) das crianças com aprendizagem adequada no último ano do ciclo de alfabetização. Estes podem ser vistos no gráfico 5 a seguir.

Gráfico 5 - Porcentagem de crianças do 3º ano do Ensino Fundamental com aprendizagem adequada no Estado do Rio Grande do Norte em 2014 e 2016



Fonte: Observatório do PNE. Elaborado pela autora (2019).

O gráfico 5, aponta que em 2014 29,1% das crianças no terceiro ano do Ensino Fundamental tinham uma aprendizagem adequada no quesito leitura, tendo um ligeiro aumento para 32,3% na avaliação de 2016. Quanto à escrita, no ano 2014, esse resultado foi de apenas 29,1%, apresentando um aumento considerável em 2016, quando atingiu 59,2%; no entanto, ainda está longe de atingir a meta, que é de 100%. Já em matemática, em 2014, o resultado era de 24,4%, e na avaliação de 2016 atingiu 30,6%. Diante desses resultados, percebemos que o Estado do Rio Grande do Norte, assim como a educação brasileira, tem um grande desafio, que é alfabetizar 100% das crianças até o final do terceiro ano, ou seja, todas as crianças, como preveem as metas nacional e estadual. Com relação a meta 5, fica evidente que:

A meta 5, “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental” trabalha uma expectativa de melhoria dos resultados da alfabetização no País e deve ser pensada em função de um conceito mais amplo de alfabetização, que supõe aquisição do sistema de escrita vinculado aos usos sociais dos textos e a oportunidades de imersão na cultura escrita que possibilitem aos estudantes usufruírem dos bens simbólicos e, de fato, criarem disposições para continuar a ler e escrever em diversas situações sociais de uso da escrita (FRADE, 2018, p. 23, grifo da autora).

Realçado o quadro estadual do Rio Grande do Norte, buscamos agora saber como tem ocorrido a política de alfabetização prevista no PNE (2014-2024) em âmbito local, no município de Baraúna-RN, foco do nosso trabalho.

2.3. O PROCESSO DE ELABORAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BARAÚNA-RN

Neste tópico, temos a intenção de apresentar como se deu o processo de elaboração e implementação do atual Plano Municipal de Educação de Baraúna-RN (2015-2025). Contudo, sentimos a necessidade de situarmos alguns aspectos da educação do município, sobretudo, os índices educacionais do município. De acordo com os dados do Censo de 2010, 28,73% da população baraunense não está alfabetizada⁵⁵ (IBGE, Censo Demográfico, 2010).

Em 2018, o município de Baraúna tinha 4.280 alunos matriculados no Ensino Fundamental e 195 docentes no Ensino fundamental⁵⁶. O município possui uma população de aproximadamente 7.805 educandos atendidos por mais de 40 escolas da zona urbana e rural (BARAÚNA, 2015).

Outro instrumento importante que ajuda a descrever o cenário educacional no município de Baraúna/RN é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)⁵⁷. Em 2015, o Município tinha como meta atingir 3,7 nos anos iniciais do Ensino Fundamental; no entanto, o seu IDEB ultrapassou o que era desejado obtendo 4,3. Em 2017, o aumento progressivo do IDEB contemplou 4,4, lembrando que a meta para esse ano era atingir 4,0.

Visando avançar a educação pública de Baraúna-RN, o Plano Municipal de Educação⁵⁸ foi aprovado em 24 de junho de 2015, mediante a edição da Lei Complementar nº 531/2015⁵⁹, dispondo sobre a sua adoção para o decênio (2015-2025). A formulação do PME está em sintonia com o art. 9º do Plano Nacional de Educação (2014-2024).

O Plano Municipal de Educação (PME) de Baraúna-RN (2015-2025) foi elaborado invocando os princípios de liberdade e democracia. A sua formulação contou com a participação de vários setores da sociedade, como exemplo, o da educação e o da assistência social.

O art. 8º do atual PNE destaca que os estados e municípios deverão elaborar seus planos de educação ou adequá-los em conformidade com o nacional, no prazo de um ano. O PME de

⁵⁵ Estamos fazendo uso dos dados do IBGE de 2010, devido não termos encontrado informações mais atualizadas da taxa de analfabetismo no município de Baraúna-RN.

⁵⁶ IBGE CIDADES. Baraúna-RN. Disponível: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rn/barauna/panorama>. Acesso em: 20 Mar. 2019.

⁵⁷ Baraúna-RN (IDEB). Disponível: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=2868103>. Acesso em: 21 Mar. 2019.

⁵⁸ O primeiro Plano Municipal de Educação da cidade de Baraúna-RN foi elaborado no estabelecido no Projeto de Lei da Câmara (PLC) nº 103/2012, que aprova o Plano Nacional de Educação.

⁵⁹ O segundo Plano Municipal de Educação da cidade de Baraúna-RN foi aprovado inicialmente mediante o Projeto de Lei Complementar, nº 007/2015 de 15 de Junho de 2015.

Baraúna-RN foi elaborado neste período, enquanto o Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Norte ainda não tinha sido construído/implementado para servir de base para os municípios do RN.

Para a elaboração do PME de Baraúna (2015-2025), foram realizadas análises situacionais da realidade educacional baraunense, para, em seguida, elaborar as diretrizes, metas e também suas respectivas estratégias. É necessário ressaltarmos ainda que o documento aponta ações para o acompanhamento e também a avaliação do plano. Isso possibilita a realização periódica de ajustes, o que pode contribuir para garantir o cumprimento do que está previsto perante a lei. É afirmado que o Plano Municipal de Educação de Baraúna (2015-2025) é um Plano que anseia por uma educação de qualidade para o município (BARAÚNA, 2015).

Assim, inicialmente, foi formado um Grupo Colaborativo composto por representantes do executivo, legislativo, gestores escolares, coordenadores pedagógicos, professores, representantes do Conselho Municipal de Educação e também com a representação do Programa Saúde na Escola (PSE). Foi realizada uma audiência pública para apresentar à população baraunense as metas e objetivos traçados, com a intenção de fazer com que toda a comunidade tivesse contato com o plano, tendo o intuito de melhorá-lo e para que todos ficassem cientes da elaboração, assim como da implementação deste PME.

Sendo assim, o documento aprovado está composto por quatro etapas, expondo o que se anseia alcançar nos próximos dez anos para a educação municipal. Realizou-se uma análise situacional do município; primeiro, foram analisados aspectos históricos, geográficos, econômicos e culturais. Logo em seguida, foi elaborado um diagnóstico da educação municipal, buscando perceber os desafios que o município tem de enfrentar. No terceiro momento, foram construídas as diretrizes, as metas e as estratégias para nortear a educação baraunense durante uma década. Em quarto e último lugar, o documento apresenta indicações para o acompanhamento e avaliação do plano, possibilitando a realização periódica de ajustes das metas.

O PME de Baraúna-RN (2015-2025) definiu 10 diretrizes e 20 metas, com 157 estratégias para a educação do município, sendo estas as mesmas diretrizes do PNE (2014-2024), realizando apenas alguns ajustes para atender a realidade local. As diretrizes são: I - erradicação do analfabetismo no município; a II - universalização do atendimento escolar voltado para o ensino básico; III - superação das desigualdades educacionais; IV - melhoria da qualidade da educação; V - formação voltada para o trabalho e a cidadania, enfatizando os valores morais e éticos; VI - gestão democrática da educação pública; VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica; VIII - estabelecimento de meta de aplicação de

recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), visando um padrão de qualidade e equidade na educação; IX - a valorização dos profissionais da educação básica, e por último na X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, assim como à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

As metas traçadas no PME estão em consonância com as estabelecidas no PNE (2014-2024), mas com alguns direcionamentos voltados para o contexto local do município. A seguir, apresentamos um quadro com as metas do PME de Baraúna-RN, com o conteúdo que é tratado em cada uma delas.

Quadro 4 – Metas do PME de Baraúna-RN (2015-2025)

METAS DO PME DE BARAÚNA-RN (2015-2025)	
1. A universalização da Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos e ampliar a oferta em creches;	11. A oferta de matrículas para Educação profissional técnica de nível médio;
2. A universalização do Ensino fundamental de nove anos para a população de 06 a 14 anos;	12. A ampliação para 20% de acesso da população a educação superior;
3. O atendimento dos alunos de 15 e 18 anos no Ensino Médio;	13. Qualidade da educação superior/estimular o corpo docente a fazerem mestrado e doutorado;
4. A universalização da Educação Especial para as pessoas de 0 a 17 anos;	14. Acesso à pós-graduação stricto sensu /Ampliação do número de titulados dos docentes efetivos do município;
5. A alfabetização das crianças até o terceiro ano do Ensino Fundamental;	15. Buscar em regime de cooperação da União recursos para a formação dos profissionais da educação, visando ter todos os professores da educação básica com formação específica de nível superior (licenciatura na área de conhecimento em que atuam) até o ano 2023;
6. Oferecimento da Educação em Tempo Integral;	16. Formação, em nível de pós-graduação, dos professores da educação básica/ com o intuito de ter 70% dos docentes com formação continuada na área de atuação até o final deste PME;
7. Elevar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidade/Ideb;	17. O fortalecimento de uma política de valorização dos profissionais do magistério da rede pública municipal de educação básica de forma a assegurar no mínimo o piso salarial nacional do magistério pública;

8. Elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos;	18. O Plano de Cargos, Carreira e Salários vigente para os profissionais da Educação Básica com referência no piso salarial nacional para profissionais da educação básica pública referenciados na Lei do Piso, visando assegurar os direitos previsto no plano;
9. Reduzir o alfabetismo funcional da população com 15 anos ou mais e elevar a taxa de alfabetização da população;	19. Assegurar condições para a efetivação da gestão democrática da educação no município;
10. Oferta da Educação de Jovens e Adultos nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional;	20. O investimento público em educação pública, com a intenção de atingir, no mínimo, o patamar de 7% do Produto Interno Bruto (PIB) do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% do PIB ao final deste PME (2015-2025).

Fonte: Elaborado pela autora com base no Plano Municipal de Educação de Baraúna-RN (2015-2025).

Ressaltamos que as metas do PME 1, 2, 3, 5, 6, 7, 9, 10 e 11 são metas vistas como estruturantes por buscarem a garantia do direito à educação básica pública com qualidade no município de Baraúna-RN. Como podemos observar no quadro 4, essas metas abordam assuntos como acesso à educação, assim como a universalização da alfabetização, a ampliação da escolaridade e também a respeito das oportunidades educacionais.

Já as metas 4 e 8 tratam sobre a redução das desigualdades e a valorização da diversidade. As metas 12, 13 e 14 discorrem a respeito da qualidade e da ampliação do acesso à educação superior e à pós-graduação. As metas 15, 16, 17 e 18 estão voltadas para a valorização dos profissionais de educação, sendo essas estratégicas e importantes para o sucesso de outras metas do plano. A meta 19 aborda a efetivação da gestão democrática na educação do município e a última meta do PME, a 20, frisa a ampliação de investimentos na educação pública baraunense.

Vale enfatizar que o município de Baraúna-RN e a sociedade civil se responsabilizaram em realizar a avaliação deste PME (2015-2025) de forma periódica, tendo o acompanhamento do Poder Executivo e Legislativo. Com relação a sua primeira avaliação, ficou estabelecido no momento de sua elaboração que ocorreria no quarto ano de sua vigência (BARAÚNA, 2015).

Dessa forma, o PME (2015-2025) se insere na educação do município de Baraúna-RN como um instrumento de gestão, procurando garantir a participação de representantes da comunidade mediante a forma da lei. Para Martins, Pimenta e Novaes (2014, p. 277), “[...] os PMEs são fontes secundárias relevantes para se examinar a potencialidade de municípios brasileiros na capacidade institucional para a elaboração de diretrizes de políticas públicas educacionais [...]”.

Para tanto, em âmbito dos municípios, o Ministério da Educação forneceu cadernos de orientação, sendo os seguintes: “Planejando a próxima década: alinhando os Planos de Educação” e o outro que tem por título “O Plano Municipal de Educação: caderno de orientações”. Os dois foram produzidos para orientar os municípios brasileiros no processo de elaboração dos seus PMEs, com a intenção de que estes estejam em consonância com o que foi instituído no Plano nacional. Ambos documentos apresentam sugestões, o percurso metodológico e também algumas propostas específicas para serem trabalhadas no planejamento do PME, como, por exemplo: formação dos professores, valorização do magistério, gestão, financiamento, qualidade educacional e participação entre outras.

Para a concretização deste Plano, ou seja, para a implementação do PME (2015-2025), mediante o nosso contato com a Secretaria Municipal da Educação e do Desporto de Baraúna-RN e com alguns dos sujeitos que estão envolvidos no processo de implementação do PME (2015-2025), foi inferido que o município tem feito a pactuação das políticas públicas criadas pelo Ministério da Educação (MEC) com a intenção de que este Plano seja efetivado, no entanto, o município não tem política pública própria nessa perspectiva.

Visando a concretização do PME, a Portaria nº 774/1016, aprovada no dia 16 de junho de 2019, nomeia os Membros da Comissão Técnica de Monitoramento e Avaliação do Plano Municipal de Educação (2015-2025) de Baraúna-RN, composta por seis representantes da Secretaria Municipal de Educação e do Desporto (BARAÚNA, 2016a).

Já a Portaria nº 0769/2016, aprovada neste mesmo dia, nomeia os representantes da Comissão Municipal de Monitoramento do Plano Municipal de Educação, composta por dois representantes de cada um dos seguintes setores: Secretária Municipal da Educação e do Desporto, do Conselho Municipal de Educação, do Poder Legislativo, da Secretaria Municipal de Finanças, da Secretaria Municipal da Assistência Social, do Sindicato dos Servidores Públicos, do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Baraúna, de Pais de Alunos, de Alunos, do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) e das Escolas Particulares (BARAÚNA, 2016b).

Legalmente, a gestão educacional do município, definida no Art. 9º da Lei Complementar nº 531/2015, ressalta que o Município deverá aprovar leis específicas para os seus sistemas de ensino, disciplinando a gestão democrática da educação pública nos âmbitos de atuação (BARAÚNA, 2015).

O Art. 1º da Lei nº 553/2016, que dispõe sobre a democratização da gestão escolar no âmbito da rede pública municipal de ensino de Baraúna-RN, destaca que ela se regerá à luz dos princípios inscritos tanto na Constituição Federal de 1988, quanto na Lei de Diretrizes e Bases

(LDB) da Educação Nacional nº 9.394/96, assim como na Constituição do Estado do Rio Grande do Norte, e também no Plano Municipal de Educação, nº 531/2015 (BARAÚNA, 2016c).

Na elaboração das metas do Plano Municipal de Educação de Baraúna-RN, registrou-se a preocupação com a alfabetização das crianças. Definiu-se a meta 5 do PME (2015-2025), que é: Alfabetizar 100% das crianças, até os 8 anos de idade, no máximo, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. Sendo essa meta composta por nove estratégias:

5.1 - Reestruturar os processos de alfabetização, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Básico (Resolução nº 4, de 13 de junho de 2010) e concepções inovadoras de alfabetização e letramento, fazendo articulação com estratégias desenvolvidas na pré-escola com qualificação e valorização dos professores, coordenadores pedagógicos, alfabetizadores, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças até no máximo o final do terceiro anos do Ensino Fundamental;

5.2 - Criar instrumentos periódicos de acompanhamento de avaliação e monitoramento, aplicados anualmente, (escola em parceria com a Secretaria Municipal) com a implantação de intervenções pedagógicas, a fim de alfabetizar as crianças na idade certa, até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental;

5.3 - Garantir a oferta de formação continuada e criação de condições e mecanismos para que professores e toda equipe escolar participem dos programas e cursos de qualificação contínua da prática pedagógica;

5.4 - Ampliar, junto a entes federativos, a oferta de programas de leitura por meio de políticas públicas de formação de leitores que assegurem o direito da criança ao desenvolvimento humano, à formação cultural e à inclusão social, com o acesso à literatura infantil, promovendo a aquisição, a distribuição e a dinamização de acervos;

5.5 - Estimular instituições escolares a criarem seus respectivos instrumentos de avaliação e acompanhamento, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, considerando o sentido formativo da avaliação, implementando estratégias pedagógicas, desenvolvendo tecnologias educacionais e práticas inovadoras, para alfabetizar todos os alunos do ciclo de alfabetização até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental;

5.6 - Garantir a alfabetização de crianças com necessidades especiais, considerando suas especificidades, inclusive a alfabetização bilíngue de surdos, sem estabelecimento de terminalidade temporal;

5.7 - Realizar no início da vigência do Plano, a revisão da proposta pedagógica, efetivando mudanças nas concepções de educação, ensino e aprendizagem;

5.8 - Estimular o desenvolvimento da gestão democrática tendo como foco o compromisso da escola e a família, para uma aprendizagem de qualidade;

5.9 - Apoiar a alfabetização das crianças do campo, considerando a especificidades das salas multisseriadas (BARAÚNA, 2015, p. 13-14).

Na meta é afirmado que pensar o processo de alfabetização, com base nos princípios socialmente referenciados, perpassa pelos seguintes aspectos: reestruturação dos processos de alfabetização, a valorização dos professores, coordenadores pedagógicos e alfabetizadores, formação continuada, inclusão e um olhar diferenciado que contemple as especificidades da educação do/no campo. A adesão do município de Baraúna-RN ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), direciona suas ações no intuito de contemplar a oferta de formação continuada para os professores alfabetizadores e de contribuir com a alfabetização de crianças no ciclo de alfabetização. Versa ainda sobre a necessidade da criação de instrumentos periódicos de acompanhamento e de avaliação e monitoramento a serem aplicados anualmente junto com a intervenção pedagógica e ressalta também sobre a necessidade de uma gestão democrática visando uma educação/alfabetização de qualidade no município.

Com relação à alfabetização das crianças, vale ressaltar ainda que, de acordo com os indicadores por localidade disponível no site do Observatório do PNE (2014-2024), podemos observar que, segundo os dados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) realizada em 2014 e 2016, a porcentagem de crianças do 3º ano do Ensino Fundamental com aprendizagem adequada em leitura no município de Baraúna-RN em 2014 foi de 25,8% e em 2016 de 25,8%; portanto, sem alteração.

Já em matemática, no ano de 2014 a porcentagem com aprendizagem adequada foi de 17,3% sendo o mesmo resultado na avaliação de 2016 (17,3%). Na avaliação em escrita de 2014 o resultado não estava disponível para consulta, e na de 2016 mostra que as crianças estavam no nível suficiente, segundo os dados observados/analísados no Observatório⁶⁰ do PNE, porém não estava disponível a porcentagem do nível.

Realçamos ainda que a ANA, considerando a complexidade dos processos de alfabetização e de letramento das crianças, as habilidades do eixo leitura da ANA se divide em quatro níveis de proficiências⁶¹ que são: elementar, básico, adequado e desejável, contemplando os níveis 1 e 2 como insuficientes e o 3 e 4 como suficientes, isso mediante a proporção dos aspectos linguísticos a serem avaliados. A distribuição do percentual das crianças por nível de proficiência na ANA em leitura em Baraúna-RN, pode ser observado na tabela 2.

⁶⁰ Dados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) por localidade (Baraúna-RN). Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/dossie>. Acesso em: 11 maio. 2019.

⁶¹ Proficiência pode ser definida como o conjunto de habilidades latentes demonstradas efetivamente pelo desempenho dos alunos, como o que sabem, compreendem e são capazes de fazer (BRASIL, 2015, p. 28).

Tabela 2 – Distribuição percentual dos estudantes por nível de proficiência em leitura (prova discursiva/ANA) no Município de Baraúna-RN

Anos	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
2014	31,06%	43,17%	19,29%	6,48%
2016	30,13%	34,80%	27,68%	7,39%

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados obtidos nas duas escolas da pesquisa e na Secretaria de Educação de Baraúna-RN.

A respeito do nível de proficiência dos alunos em leitura, Teixeira (2016) pontua que no nível 1 ficam os estudantes que conseguem realizar a leitura de palavras com apoio de imagens. No nível 2, as crianças possivelmente realizam a leitura integral ou parcial de textos em que o assunto do texto pode estar no título ou na frase, embora que este possua imagem, como exemplo, no gênero Tirinhas, pois ele terá que ler para descobrir sobre o que versa o texto. “A habilidade de localização de informação está dividida nos níveis 2, 3 e 4 da escala reafirmando a ideia de que o contexto em que essa habilidade é exigida influencia na dificuldade para sua resposta” (TEIXEIRA, 2016, p. 88).

Ainda conforme esta autora, no nível 3 as crianças, provavelmente, já desenvolveram proficiência de inferir sentido no texto, fazendo a articulação de elementos verbais e não verbais. E no nível 4, pressupõe que os estudantes conseguem inferir sentido no texto, assim como consegue interpretá-lo, domina tempo verbal e o uso de pronome demonstrativo e possessivo.

A tabela 2 mostra a escala de proficiência em leitura nos quatro níveis⁶². Ao observamos as porcentagens, percebemos que a maioria das crianças baraunenses estava nos níveis de proficiências 1 e 2, nos respectivos anos (2014 e 2016), sendo considerados dois níveis

⁶² No **Nível 1** (atingem até 425 pontos), os estudantes neste nível fazem leituras de palavras com estrutura silábica canônica, não canônica e ainda que realizam alternem sílabas canônicas e não canônicas, com base em imagem. No **Nível 2** (maior que 425 até 525 pontos) os alunos possivelmente são capazes de localizarem informações explícitas em textos curtos como exemplo, poema, quadrinho; assim como em textos de mais amplos, isso quanto assunto pode ser identificado no título ou na primeira linha; reconhecer a finalidade de texto como convite, cartaz, bilhete, com apoio de imagem ou sem; conseguem inferir sentido em cartazes em sua forma estável que articula linguagem verbal e não verbal, entre outros. No **Nível 3** (mais que 525 até 625 pontos), as crianças localizam informações explícitas em textos de maiores como fragmento de lenda e poema, isso quando a informação encontra-se localizada no meio ou ao final do texto; identifica o referente de um pronome pessoal do caso reto em gêneros como tirinha; compreende relação de causa e consequência em textos verbais como fábula e texto de curiosidade científica, etc. No **Nível 4** (maior que 625 pontos) compreendem sentido de palavra em texto verbal; reconhece os participantes de um diálogo em uma entrevista ficcional; inferi sentido em texto verbal médio e longo. Conhece relação de tempo em texto verbal e consegue identificar o referente de pronome possessivo em poema (BRASIL, 2018a, p. 33-34, grifo nosso).

insuficientes. Um número insipiente de crianças encontravam-se nos níveis 3 (19,29% 2014 e 6,48% em 2016) e no nível 4 (27,48% em 2014 e 7,34% em 2016).

Procuramos tomar conhecimento do nível de proficiência em leitura das crianças das duas escolas de Baraúna-RN em que realizamos as entrevistas com os professores. Na Escola Verde, em 2014, 33,8% das crianças estavam no nível 1 e 40,85% no nível 2; já nos níveis considerados desejáveis em 2014⁶³, a escola possuía 21,13% no nível 3 e no nível 4 apenas 4,23% dos estudantes. Dessa forma podemos observar que a maioria dos alunos se encontravam em condições insuficientes de leitura. Os dados da Escola Azul não estavam disponíveis em porcentagem no boletim de desempenho da escola no eixo leitura nos anos 2014 e 2016, porém, salientamos que a escola participou da avaliação ANA nos respectivos anos em que ocorreram.

Já com relação à escala de proficiência em Escrita, está se divide em cinco níveis: nível 1, 2 e 3 (elementar), nível 4 (adequado) e o nível 5 (desejável). Os três primeiros níveis são considerados insuficiente e os dois últimos como suficiente. No nível 1 da escrita, os registros escritos feitos pelas crianças não são organizados com palavras com consoante e vogal, exibem uma escrita incompreensível com letras sem relação com a pauta sonora ou algumas relações entre as letras grafadas e a pauta sonora, quanto à produção, possivelmente, consegue apenas juntar quantidade de traços não compreensíveis (TEIXEIRA, 2016).

Segundo Teixeira (2016) no nível 2, a escrita apresenta características elementares de palavras com desvios ortográficos, as crianças ainda substituem ou omitem letras, ocorre a inversão na ordem das letras, mesmo naquelas palavras que apresentam estrutura silábica formada por uma consoante e uma vogal. Quanto a produção textual, expõem uma escrita incompreensível, com palavras soltas e com desenho como representação de texto.

Já no nível 3 é esperado que os estudantes tenham avançado na escrita de palavras com estrutura silábica simples, ocorrendo poucos desvios ortográficos. Neste nível também tem início a produção de texto como mais frases com relação às temáticas, mas percebe-se, nas frases, ausência de recursos coesivos como de segmentação ortográfica e de pontuação. O nível 4 expõe itens onde os estudantes escrevem as palavras com sentido independente da complexidade destas. Em relação à produção de textos, aproxima-se a de uma narrativa, apesar de que possam faltar algumas informações como personagem, narrador, o texto pode ainda não ter uma estrutura coerente (TEIXEIRA, 2016).

E, no último, nível 5, da escrita imagina-se que as crianças estejam com a proficiência adequada ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. Neste nível, os estudantes escrevem as

⁶³ Os dados da Escola Verde e da Escola Azul da avaliação ANA de 2016 não estavam disponíveis no boletim das escolas em porcentagem por níveis de proficiências para estudos em leitura, escrita e matemática.

palavras apresentando acordo com a norma padrão. Quanto à produção de textos, espera-se que as crianças consigam produzir textos, embora faltem alguns elementos na produção referente à continuidade da narrativa, como exemplo: enredo, tempo e espaço, apresentam ainda ideias articuladas por meio do uso de recursos coesivos como conectivos dando sentido ao texto (TEIXEIRA, 2016).

Os dados da ANA em escrita, no município de Baraúna-RN por níveis de proficiência, podem ser observados na tabela 3.

Tabela 3 - Distribuição percentual dos estudantes por nível de proficiência em escrita (prova discursiva/ANA) no Município de Baraúna-RN

Anos	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
2014	16,22%	26,33%	7,22%	48,23%	2,01%
2016	21,34%	23,02%	1,89%	51,87%	1,89%

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados obtidos nas duas escolas da pesquisa e na Secretaria de Educação de Baraúna-RN.

Com relação à interpretação da escala de proficiência em escrita, na tabela 3, podemos observar que esta é composta por cinco níveis⁶⁴ de desempenho que implicam a progressão da aprendizagem de um nível para outro. Na tabela 3, pode ser verificado ainda que boa parte das crianças de Baraúna-RN se encontravam no nível 4 em 2014 (48,23%), com um aumento em 2016 (51,87%). Porém, apenas uma pequena porcentagem estava no último nível 5, que eram 2,01% em 2014 e 1,89% em 2016. Na Escola Verde, em 2014, tinham 28,17% dos alunos no nível 1, 22,54% no nível 2, 8,45% no nível 3, 40,85% no nível 4 e 0.0% no nível 5. Desse modo, podemos observar, nos dados da Escola Verde, que as crianças estão em sua maioria nos níveis insuficientes. Já na Escola Azul os dados não estavam disponíveis por porcentagem em escrita.

⁶⁴ **Nível 1** (menor que 350 pontos) os estudantes 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. **Nível 2** (maior ou igual a 350 e menor que 450 pontos) os estudantes provavelmente escrevem alfabeticamente palavras com trocas ou omissão de letras, alterações na ordem das letras e outros desvios ortográficos. Em relação à produção de textos, os estudantes provavelmente não escrevem o texto ou produzem textos ilegíveis. **Nível 3** (maior ou igual a 450 e menor que 500 pontos) os estudantes neste nível provavelmente escrevem ortograficamente palavras com estrutura silábica consoante vogal, apresentando alguns desvios ortográficos em palavras com estruturas silábicas mais complexas. **Nível 4** (maior ou igual a 500 e menor que 600 pontos) os estudantes neste nível provavelmente escrevem ortograficamente palavras com diferentes estruturas silábicas. **Nível 5** (maior ou igual a 600 pontos) os estudantes provavelmente escrevem ortograficamente palavras com diferentes estruturas silábicas. Provavelmente atendem à proposta de dar continuidade a uma narrativa, evidenciando uma situação central e final. (BRASIL, 2018a, p. 41, grifos nosso).

Quanto à escala de proficiência em matemática, ela apresenta quatro níveis⁶⁵, sendo o nível 1 e 2 considerado elementar, o nível 3 adequado e o nível 4 desejável. Salientamos ainda que os níveis 1 e 2 são assinalados como insuficientes e os níveis 3 e 4 suficientes. Esses dados da avaliação ANA em Baraúna-RN da alfabetização das crianças no eixo matemática dos anos 2014 e 2016 estão destacados na tabela 4.

Tabela 4 - Distribuição percentual dos estudantes por nível de proficiência em matemática (prova objetiva/ANA) no Município de Baraúna-RN

Anos	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
2014	42,17%	40,51%	8,77%	8,56%
2016	36,42%	38,76%	12,67%	12,14%

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados obtidos nas duas escolas da pesquisa e na Secretaria de Educação de Baraúna-RN.

Segundo Teixeira (2016), no primeiro nível da escala de proficiência em matemática predominam habilidades geralmente apreendidas pelos estudantes na sua convivência infantil, em práticas cotidianas que envolvem brincadeiras e jogos, entre outras atividades. A proficiência em leitura exigida nos itens neste nível é baixa, com textos simples geralmente com suporte em imagem e com enunciados curtos. No nível 2, os alunos demonstram habilidades que solicitam a apropriação da língua escrita, assim como de conceitos ou procedimentos matemáticos mais avançados, porém é mantido o uso de textos simples, com apoio em imagem e enunciados curtos.

Já as crianças com proficiência no nível 3 possivelmente compreendem a estrutura geral de um gráfico de colunas e, também, conseguem identificar o que exprime um conjunto de conhecimentos. No nível 4, há predomínio de itens sem suporte em imagens no eixo numérico

⁶⁵ **Nível 1** (até 425 pontos) os estudantes provavelmente são capazes de: ler horas e minutos em relógio digital; medida em instrumento (termômetro, régua) com valor procurado explícito; Associar figura geométrica espacial ou plana a imagem de um objeto. **Nível 2** (maior que 425 até 525 pontos) os estudantes provavelmente são capazes de: Ler medida em instrumento (balança analógica) identificando o intervalo em que se encontra a medida, etc. **Nível 3** (maior que 525 até 575 pontos) os alunos provavelmente são capazes de: Associar um agrupamento de cédulas e/ou moedas, com apoio de imagem ou dado por meio de um texto, a outro com mesmo valor monetário; Identificar frequências iguais em gráfico de colunas; identificar gráfico que representa um conjunto de informações dadas em um texto; Identificar frequência associada a uma categoria em tabela de dupla entrada (com mais de 4 colunas, ou mais de 4 linhas, etc. **Nível 4** (maior que 575 pontos) o estudante provavelmente é capaz de: 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, entre outros. (BRASIL, 2018a, p. 47-49, grifos nosso).

e algébrico, sobretudo resolução de problemas mais complexos envolvendo as operações aritméticas (TEIXEIRA, 2016).

Ao verificarmos a tabela 4, ressaltamos que a maioria das crianças estão nos níveis insuficiente, no nível 1 em 2014 estavam 42,17% dos estudantes e em 2016 eram 36,42%, o nível 2 em 2014 contava com 40,51% e em 2016 com 38,76%. Ao nos depararmos com os níveis suficientes, destacamos que no nível 3, em 2014, se encontravam 8,77% das crianças e, em 2016, estavam 12,67%; em 2014 apenas 8,56% das crianças possuíam o nível 4 e, em 2016, 12,14%.

Assim como em Leitura e em Escrita, a maioria dos alunos na avaliação ANA no eixo matemática em Baraúna-RN estava nos níveis insuficientes. Com relação à avaliação neste eixo na Escola Verde e na Escola Azul, no ano de 2014, o boletim escolar aponta que a Escola Verde tinha 44,0% das crianças no nível 1, 32,0% no nível 2, 10,67% no nível 3 e no último nível, o 4, ficaram 13,33% dos estudantes avaliados. Ao observarmos esses dados na Escola Azul, 39,33% das crianças avaliadas estavam no nível 1, 44,94% no nível 2, o nível 3 contava com 8,99% e no nível 4 apenas 6,74%.

O boletim de desempenho da ANA de 2016 das duas escolas informa a quantidade de alunos que realizam a avaliação nos eixos leitura, escrita e matemática. A Escola Verde, em 2016, contava com 73 alunos matriculados no terceiro ano do Ensino Fundamental. Destes, 50 estavam presentes na avaliação de leitura e escrita, e 51 na de matemática. Já o boletim da Escola Azul pontua que a escola tinha um total de 109 alunos matriculados no terceiro ano em 2016, dos quais 68 estavam presentes e realizaram a avaliação em leitura e escrita, e 75 a de matemática. Os dados da ANA mostraram que o município precisa melhorar ainda mais a alfabetização das crianças baraunenses diante do desempenho que foi apresentado.

Além disso, é importante destacarmos que, entre os anos de 2011 e 2015, mediante resultados de avaliações, como exemplo, PISA (Programme for International Student Assessment), Prova Brasil, Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio (PNAD), Indicador Nacional de Analfabetismo Funcional (INAF) e a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), estas registraram que, “[...] apesar dos esforços e investimentos financeiros do governo e sociedade civil, a universalização da educação primária não tem significado o acesso aos conhecimentos básicos e são poucos os avanços obtidos na alfabetização das crianças” (CRUZ; TAVEIRA; SOUZA, 2016, p. 186). Em âmbito local, salientamos que o município de Baraúna-RN tem feito a adesão e pactuação de alguns dos programas ofertados pelo Ministério da Educação (MEC) visando a melhoria da alfabetização das crianças.

Diante disso, destacamos os dois programas mais recentes do Governo Federal que estão voltados para a educação e alfabetização das crianças brasileiras que o município de Baraúna-RN fez adesão, sendo este o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) criado em 2012 e o Programa Mais Alfabetização em 2018.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), instituído pelo Governo Federal através da Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, tem como objetivo garantir a alfabetização das crianças brasileiras até os 8 anos de idade, ou seja, até o 3º ano do Ensino Fundamental, mediante a oferta de formação para os professores alfabetizadores (BRASIL, 2012b).

Conforme Bordignon e Paim (2015, p. 90), “acredita-se que os desafios que por vezes se apresentam nos contextos escolares são oriundos de uma história de alfabetização e letramento que nem sempre estiveram voltados para o acesso universal, bem como pelas políticas públicas de cada época [...]”. Sendo esses desafios provocados pelos reflexos da concepção de alfabetização, assim como das metas traçadas para a educação em cada período histórico. Bordignon e Paim (2015) consideram ainda que, nos últimos anos, a alfabetização tem se estabelecido como uma das questões sociais relevantes, tendo em vista suas implicações político-econômicas, bem como culturais.

Os resultados apresentados pela ANA, realizada em 2016, mostraram uma quantidade expressiva de crianças nos níveis insuficientes de alfabetização (leitura, escrita e matemática) no 3º ano do Ensino Fundamental em âmbito nacional (BRASIL, 2018a). Esses resultados não foram diferentes no município de Baraúna-RN, como mostramos nas tabelas 2, 3 e 4. Mediante esses resultados, o Ministério da Educação (MEC), então, instituiu o Programa Mais Alfabetização (PMALFA), por meio da Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018. Essa estratégia teve o intuito de fortalecer e de apoiar as escolas no processo de alfabetização dos alunos regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do Ensino Fundamental, dando apoio ao professor alfabetizador, mediante um assistente de alfabetização (BRASIL, 2018b), e servindo de apoio também para que as crianças sejam alfabetizadas até o 2º ano, como propõe a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O município de Baraúna-RN fez a adesão e implementação do Programa Mais Alfabetização ainda no ano de 2018.

Com relação à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída pela Resolução⁶⁶ do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno nº 2, de 22 de dezembro de 2017, ela

⁶⁶ Resolução CNE/CP 2/2017. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de dezembro de 2017, Seção 1, p. 41-44. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/79631-rcp002-17-pdf/file>. Acesso em: 02 Jun. 2019.

orienta a implantação da BNCC, deve ser tida obrigatoriamente em consideração, conforme as etapas da Educação Básica. Diante disso, o município de Baraúna-RN tem realizado alguns estudos junto com os professores e coordenadores pedagógicos das escolas desde 2018 sobre a BNCC, visando elaborar o currículo de forma coletiva para a educação do município e realizar posteriormente a implementação da Base na rede de ensino baraunense.

Deste modo, dentre as mudanças apresentadas pela BNCC, a respeito do ensino infantil, destacamos o adiantamento do processo de alfabetização para até o segundo ano do Ensino Fundamental. Em documentos anteriores, como é o caso do PNE (2014-2024), esta deveria ocorrer até o 3º ano, ou seja, até os oito anos de idade.

Ao realizarmos as leituras dos planos educacionais PNE (2014-2024), PEE do RN (2015-2025) e do PME de Baraúna-RN (2015-2025), compreendemos o papel de cada um dos entes responsáveis pelo desenvolvimento da educação brasileira. Observamos, por exemplo, que, apesar de os objetivos e as metas traçadas se aproximarem e estarem em consonância nos respectivos planos, as ações planejadas para a sua efetivação, entretanto, são diferentes, tendo em vista que elas atendem à realidade de cada um desses ambientes. Contudo, ressaltamos que a articulação entre estes planos é indispensável ao processo de concretização das metas e estratégias delineadas. Ressaltamos ainda que a alfabetização de crianças está presente nos planos em uma meta específica e com estratégias a serem concretizadas no decorrer de uma década.

Sendo assim, no capítulo a seguir, o último de nosso estudo, apresentamos como tem ocorrido a política de alfabetização de crianças no município de Baraúna-RN, por meio das vozes dos sujeitos que representam o processo. Com a intenção de sabermos o que tem sido feito, em âmbito municipal, para a concretização do que está previsto na legislação.

3. AÇÕES DE VIABILIZAÇÃO DA POLÍTICA DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS EM CONTEXTO LOCAL: O MUNICÍPIO DE BARAÚNA-RN

Quando penso em planejamento, gosto de imaginar o processo de uma caminhada desde a situação presente rumo a um cenário futuro desejado. Planejar a caminhada implica definir o caminho a percorrer, para que, com o que e como caminhar, quais os possíveis obstáculos a contornar, atores a mediar e a encantar, desafios a superar e quais as alternativas diante de possíveis surpresas e armadilhas do percurso. E quais também as belas paisagens, os encantamentos das utopias sempre perseguidas a animar os companheiros de caminhada (BORDIGNON, 2014, p. 29).

Na trajetória da educação brasileira, a alfabetização tem sido vista como um desafio a ser superado pelas políticas de alfabetização. Assim, ao longo do caminhar da educação, foram traçados alguns programas e planos almejando a alfabetização de todas crianças e a erradicação do analfabetismo no Brasil. Dentre as políticas elaboradas e implementadas, destaca-se a formulação do Plano Nacional de Educação (2014-2024), dos Planos Estaduais de Educação e dos Planos Municipais de Educação.

As políticas para erradicação do analfabetismo na idade certa, representam um conjunto de reivindicações e lutas populares que se manifestam por meio da sociedade civil e de entidades representativas. Tais reivindicações partem das necessidades reais e são movidas por utopias. Para Peroza e Schiffer (2008, p. 01), o estabelecimento de uma utopia representa “negar uma realidade imediata que é incompatível com a emancipação do ‘homem’ e anunciar uma nova realidade fundamentada num projeto alternativo ainda não existente, mas, que possa propiciar um ‘lugar’ para a plenificação da humanidade como um todo”.

Assim, com base nas palavras de Bordignon (2014), compreendemos que, diante do cenário atual, o país, os estados e os municípios têm um longo caminho a ser seguido e obstáculos a serem vencidos/ultrapassados para que as crianças sejam alfabetizadas, como almeja e prevê as leis dos Planos de Educação em âmbito nacional, estadual e municipal.

Nesse sentido, no presente capítulo, buscamos conhecer, por meio das vozes dos sujeitos, como tem ocorrido a política de alfabetização de crianças no município de Baraúna-RN, previsto no PNE (2014-2024) e no Plano Municipal de Educação de Baraúna-RN (2015-2025). Compreendemos que o conjunto de ações, direta ou indiretamente, visam a conquista de educação pública de qualidade.

Compreendendo que os resultados da pesquisa constroem-se com base no diálogo entre a produção do conhecimento e as vozes dos sujeitos, recorreremos às vozes de 06 professores do 3º ano do Ensino Fundamental e 03 coordenadoras da Secretaria Municipal de Educação de Baraúna-RN, sendo os professores identificados por P1, P2, P3, P4, P5 e P6 e as coordenadoras por C1, C2 e C3.

Para análise das vozes dos sujeitos, adotamos a técnica de análise de conteúdo. Realizamos inferências do texto e interpretações com a intenção de possibilitar novas contribuições e captar com lealdade o que o foi dito/exposto pelos entrevistados.

Logo após as transcrições, realizamos a análise de conteúdo das entrevistas, inferimos e delimitamos categorias⁶⁷, sendo esta uma característica da análise de conteúdo temático-categorial. Em seguida, as categorias foram reagrupadas em 3 eixos temáticos, de acordo com a proximidade do eixo com estas para o tratamento empírico e averiguação dos indícios. No total, obtivemos nove categorias, agrupadas em três eixos temáticos. O primeiro: Percepções dos sujeitos sobre os processos de alfabetização no Município de Baraúna-RN, é formado pelas categorias: Ser professora alfabetizadora; Definição de alfabetização e Qualificação para atuar na área de alfabetização.

O eixo dois denomina-se “A elaboração do Plano Municipal de Educação de Baraúna-RN” e é composto pelas seguintes categorias: Elaboração do Plano Municipal de Educação (PME); Política local de alfabetização e Avaliação da atuação governamental sobre alfabetização. O terceiro eixo, “Perspectivas e desafios na política local de alfabetização” e é formado pelas categorias: Implementação do Plano Municipal de Educação (PME); Monitoramento dos níveis de alfabetização dos alunos e Avaliação da política de alfabetização.

Conforme descrito, as categorias nos permitiram uma compreensão mais aprofundada sobre que o município tem feito para implementar a política de alfabetização de crianças.

A organização do texto partirá da delimitação dos eixos temáticos definidos na abordagem metodológica. Com isso, no primeiro tópico, **Percepções dos sujeitos sobre os processos de alfabetização no Município de Baraúna-RN**, apresentamos as motivações que levaram os sujeitos da pesquisa a trabalharem com a alfabetização de crianças, assim como a definição que eles têm de alfabetização e também discorreremos sobre como se deu a qualificação deles para atuarem na área de alfabetização. Já no segundo tópico **A elaboração do Plano Municipal de Educação de Baraúna-RN (2015-2025)**, trazemos algumas discussões por meio

⁶⁷ Por motivos estruturais do texto, não foi possível usarmos todas as citações das categorias mencionadas. Dessa forma, buscamos estabelecer interpretações das vozes dos participantes entrevistados mediante os indícios expostos nessas.

das vozes dos sujeitos entrevistados sobre a política local de alfabetização, bem como sobre como os participantes da pesquisa avaliam a atuação governamental a respeito da alfabetização de crianças. No último tópico, **Perspectivas e desafios na política local de alfabetização: vozes que representaram o processo**, dialogamos sobre o processo de implementação do Plano Municipal de Educação de Baraúna-RN a respeito do monitoramento dos níveis de alfabetização das crianças e mostramos ainda como os participantes da pesquisa avaliam a política de alfabetização.

3.1. PERCEPÇÕES DOS SUJEITOS SOBRE OS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO NO MUNICÍPIO DE BARAÚNA-RN

Há que compreender que o processo de elaboração e implementação de uma política pública perpassa, sobretudo, a elaboração de práticas pedagógicas e concepções que orientam a proposta. Na busca por compreendermos os nexos entre os percursos dos processos de alfabetização e as percepções dos professores e coordenadores da Secretaria de Educação sobre a implementação da política de alfabetização de crianças prevista no Plano Nacional de Educação (2014-2024), no município de Baraúna-RN, estabelecemos para a discussão deste eixo do estudo as seguintes categorias de análises: ser alfabetizadora, definição de alfabetização e qualificação para atuar na área de alfabetização.

Compreendemos que ser alfabetizadora define-se, socialmente, e perpassa a elaboração de conhecimentos e habilidades específicas do campo de conhecimento. Para tanto, partimos de uma concepção de ser alfabetizadora que integra os seguintes saberes: saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais, como define Tardif (2002). Entendemos que os saberes profissionais são aqueles aprendidos nas universidades; já os saberes disciplinares são os que estão ligados aos saberes pedagógicos, os saberes curriculares estão voltados para os discursos, objetivos, conteúdos, assim como para os métodos escolares e os saberes experienciais, que são os que tem como base os afazeres cotidianos (TARDIF, 2002).

Assim, “os valores, o dever moral de ser professor (a) se aprendem no lento convívio, exemplar dos “bons” ou “maus” professores e com a nossa cumplicidade de aprendizes” (ARROYO, 2007, p. 125). Nesse sentido, ser professor se define nas várias nuances em que o caminho se coloca. Ser professor alfabetizador, nos dias atuais, envolve obstáculos e desafios

como salas de aula lotadas, busca pela consolidação da identidade profissional, desvalorização da docência e descontinuidades das políticas públicas.

Ao buscarmos conhecer as percepções docentes sobre ser professor alfabetizador, faz-se necessário retomarmos as motivações iniciais que orientaram o caminho da docência enquanto campo de formação acadêmica e profissional. Ao indagarmos sobre como se tornaram professores alfabetizadores, alguns participantes pontuaram que foram escolhidos/indicados pela instituição para atuarem no ciclo de alfabetização. Com isso, destacaram:

Assim, eu me tornei pela **necessidade** da escola, a escola me convidou e eu aceitei, não teve nenhuma coisa a mais do que isso não, eu acho que as meninas acham que eu tenho o perfil de alfabetizadora [...]. Eu gosto de ser professora, eu acho que faria tudo de novo (P1, 2019, grifo nosso).

O meu interesse despertou pelo fato **ver minha mãe ensinando as crianças**, assim achava interessante a forma de como elas aprendiam [...] a partir do momento que eu fui escolhida para ser professora do terceiro ano a partir daí foi que comecei a ser uma professora alfabetizadora [...] (P3, 2019, grifos nossos).

Conforme a fala da professora P3, entendemos que ela teve a influência da mãe para seguir a profissão de docente alfabetizadora, isso é explícito no momento em que ela salienta que foi devido ver a mãe ensinando as crianças que veio o interesse em ser professora de crianças. Já P4 afirma que foi transferido de escola e na que foi lotado começou a ensinar em uma turma de terceiro ano. Vale destacar que o professor P4 lecionava e residia na zona rural, pediu transferência devido ter passado a residir na cidade.

De acordo com Santos, Antunes e Bernardi (2008, p. 50), a motivação é compreendida como “[...] um *processo* que precede a ação humana, por vezes *intrínseco*, quando objetiva um resultado, ou seja, o valor da ação está condicionado a este resultado. Outras vezes *extrínseco*, cujo objetivo é a própria ação e o resultado é visto como consequência natural secundária”. Desse modo, as motivações abrangem uma ação conjunta formada por fatores externos, por exemplo, estímulo e incentivo, bem como por fatores internos que englobam a autorrealização e, também, o desejo do indivíduo de melhorar o seu potencial. Assim, entendemos que a motivação é um processo que dá origem às metas e desejos.

Destarte, alguns sujeitos da pesquisa deixam claro que um dos motivos que os levaram a ser professor alfabetizador, inicialmente, foi a necessidade de um emprego fixo. Isso é perceptível nas vozes dos professores P2, P5 e P6. P2, por exemplo afirma que “Não foi vocação, não, foi oportunidade de emprego, houve o concurso em 1996 eu fiz e passei. Fiz

Pedagogia e comecei a ensinar alfabetização do primeiro ao terceiro ano, hoje eu gosto de ensinar”.

Com relação a isto, Costa; Arraes e Guimarães (2015, p. 256) ressaltam que, “[...] a estabilidade gera um benefício não pecuniário que é um fator motivador ao ingresso no setor público”, além disso, a segurança de ter um emprego mediante concurso público pode gerar benefícios na qualidade do ensino, conforme destacam os autores. Entretanto, para Bresser-Pereira (1996), a estabilidade pode influenciar de forma negativa na motivação para ser professor, devido ao excesso de segurança no emprego fixo. Por outro lado, percebemos que também pode contribuir de maneira positiva; neste sentido, duas professoras enfatizam:

[...] quando surgiu a vaga na prefeitura que chegou minha vez de ser chamada só tinha vaga para ir trabalhar na creche (educação infantil), [...] alguns anos depois eu fiz o concurso, em 2006, como professora mesmo e me efetivei, durante esse tempo me graduei e fiquei trabalhando, depois que eu entrei sem querer eu fiquei gostando, eu fui me graduando e me especializando na área. Depois que saí da creche, fui trabalhar com o primeiro ano, de lá para cá, não saí mais não do ciclo de alfabetização (P5, 2019).

Na verdade, eu me tornei professora pela necessidade de um trabalho, não imaginei que um dia seria professora porque até então eu só era uma simples costureira, mas a necessidade de buscar melhorias. [...] sou professora hoje por amor, agora, no início, não, porque hoje eu sou uma professora e até então eu tinha que me tornar uma professora, porque eu não tinha experiência, eu, na verdade, é como estou dizendo a você, na verdade, eu me tornei uma professora depois que eu comecei realmente a me capacitar [...] (P6, 2019).

Destarte, fica visível nas entrevistas realizadas com os seis docentes participantes do estudo que eles gostam de ser professor, porém nem todos gostavam inicialmente. Alguns começaram a desenvolver afinidade com a profissão mediante o contato com o ambiente escolar, assim como através das experiências/vivências em sala de aula, na formação durante o curso e no decorrer da atuação.

Garcia (1998, p. 17) destaca que a professora durante o exercício de sua prática docente carrega em sua bagagem uma teoria adquirida durante a formação inicial, sendo a “[...] teoria atualizada a cada dia, em sua relação com as crianças na sala de aula e com as suas colegas professoras nas reuniões pedagógicas, nas experiências que vive dentro e fora da escola, nas leituras que faz, nos cursos de que participa, nas reflexões que produz”. Assim, compreendemos, que o/a professor(a) vive em processo de formação contínua, seja através de formações e cursos, das experiências vivenciadas com os alunos e os colegas de profissão, ele vai construindo e reconstruindo os seus saberes.

Diante do que foi exposto nas vozes e expressões dos docentes, compreendemos que ao professor alfabetizador são atribuídas responsabilidades que se acentuam em relação às demais etapas da educação básica. Estamos falando da inserção social das crianças em códigos linguísticos que foram criados e reproduzidos historicamente. O alfabetizador, enquanto elemento de mediação, deve criar situações desafiadoras ao aluno para que este reflita sobre a língua escrita em contextos sociais. Conforme Garcia (1998), a prática dos alfabetizadores deve ser traçada num princípio teórico-epistemológico que o possibilite alicerçar uma postura política. A autora considera a escola como um ambiente de constante construção, desconstrução e reconstrução de saberes. Dessa forma, “alfabetizar é, portanto, possibilitar ao sujeito o entendimento do mundo, uma vez que as práticas sociais de leitura e escrita estão presentes na vida cotidiana. Ser alfabetizado permite a interação com os outros sujeitos e com o mundo” (CARVALHO, 2014, p. 100). Nesta perspectiva, a formação de alfabetizadores é de suma relevância, pois estes professores são profissionais que atuam em uma fase importante no processo de escolarização das crianças.

Ao indagarmos os professores sobre como definem a alfabetização, evidenciamos que a alfabetização é uma das partes do processo de aprendizagem dos alunos mais relevante, sendo considerada a base para as demais etapas escolares. Para a participante P1, a alfabetização é compreendida como um processo em que a criança constrói a aprendizagem da leitura, da escrita e a interpretação.

Já para P2 e P6, a alfabetização é entendida como um processo complexo e difícil. Quanto a essa afirmação, P2 expõe ainda que “É um ciclo muito importante, porque é do primeiro ao terceiro ano que o aluno tem que aprender a ler. Acho muito difícil ensinar alfabetização, muito difícil alfabetizar. É um desafio grande mesmo” (P2, 2019). Já para a entrevistada P3, a alfabetização é entendida como um processo de apropriação do sistema da escrita.

A alfabetização é o processo de leitura e apropriação do sistema da escrita e é fundamental que o aluno se aproprie desse processo de ensino-aprendizagem pra que ele saia preparado do terceiro ano para enfrentar o quarto ano, é interessante que ele saiba ler e escrever, que ele tenha se apropriado desse sistema para que não tenha tantas dificuldades depois que ele sair do processo de alfabetização [...] (P3, 2019).

Assim, percebemos na voz da participante P3, uma perspectiva um pouco conteudista, em relação à alfabetização. No entanto, os documentos legais atuais, como o PNE, apresentam uma visão de alfabetização voltada para um ensino contextualizado na qual a criança possa

construir um pensamento crítico-reflexivo e seja capaz de compreender o mundo que a rodeia, bem como de perceber que a alfabetização é uma forma de melhor se expressar e também de interagir na sociedade em que vive.

Com relação a essa questão, na voz de P4, percebemos uma visão da alfabetização como o início de tudo, ela abre as portas para o conhecimento, para o aluno desenvolver melhor o processo de aprendizagem e saber atuar com mais qualidade no meio social. Notamos isso, no momento em que a participante ressalta:

Assim, a alfabetização é o marco na vida do ser, é o início de tudo, o início talvez de uma carreira, abre as portas para o conhecimento do ser do indivíduo que estuda, então a alfabetização ela tá mais voltada pra questão de abrir portas, de criar caminhos, possibilidades pra que a pessoa ela possa se desenvolver melhor, atuar melhor dentro da sociedade (P4, 2019).

Entretanto, os dados das últimas avaliações realizadas têm mostrado um número ainda alto de crianças não alfabetizadas, dessa forma, para que a alfabetização possa abrir caminhos na vida de um estudante/aluno é necessário a oferta de um ensino público com mais qualidade, P1 tem uma concepção de alfabetização voltada para a progressão nos estudos.

Já de acordo com os docentes P5 e P6, a alfabetização é algo essencial e a base de tudo. Segundo essas duas participantes, a alfabetização é importante para que os alunos consigam seguir no processo de aprendizagem escolar com qualidade.

Por conseguinte, ao analisarmos as vozes dos professores entrevistados, fica evidente que a alfabetização é compreendida pelos docentes como um processo relevante e fundamental na educação escolar de uma criança, sendo também perceptível que eles têm uma visão de alfabetização que supera a visão restrita de codificação e decodificação.

Com relação a isto, corroboramos com Soares (2017), quanto ela salienta que,

[...] Esse *alfabetizar letrando*, ou *letrar alfabetizando*, pela integração e pela articulação das várias facetas do processo de aprendizagem inicial da língua escrita, é, sem dúvida, o caminho para a superação dos problemas que vimos enfrentando nesta etapa da escolarização; descaminhos serão tentativas de voltar a privilegiar esta ou aquela faceta, como se fez no passado, como se fez hoje, sempre resultado em fracasso, esse reiterando fracasso da escola brasileira em dar às crianças acesso efetivo e competente ao mundo da escrita (SOARES, 2017, p. 68, grifo da autora).

Assim, salientamos que essa interação mediante as diversas “facetas” do processo de aprendizagem é de suma relevância para que a alfabetização das crianças possa ocorrer com qualidade e superar os desafios e fracassos que têm ocorrido na educação no Brasil.

Nesta linha de pensamento, compreendemos a “alfabetização escolar” com base em Mortatti (2010), como um “[...] processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita em língua materna, na fase inicial de escolarização de crianças”, que se constitui em um processo complexo e este “[...] envolve ações especificamente humanas e, portanto, políticas, caracterizando-se como dever do Estado e direito constitucional do cidadão” (MORTATTI, 2010, p. 329). Falamos de processos de alfabetização que se elabora com base em contradições históricas, considerando que temos diretrizes e políticas curriculares nacionais (BNCC, PNE) que contemplam a oferta das práticas alfabetizadoras. Além disso, também temos sistemas de avaliações nacionais (ANA) que buscam verificar, nacionalmente, a qualidade dos processos escolares. Tais encaminhamentos nacionais, definem-se na contradição de ofertas desiguais, considerando que temos escolas do campo, ou em comunidades tradicionais que não têm as condições mínimas de funcionamento.

No intuito de perceber as contradições que perpassam o processo de desenvolvimento da alfabetização enquanto política e prática de ensino, buscamos conhecer a qualificação dos docentes para atuarem na área de alfabetização. Dessa forma, a qualificação dos sujeitos deve ser compreendida como algo que deve ser para além dos processos de escolarização e, também, de formação profissional, precisando ser reconhecida como resultado de um conjunto de relações sociais (SEGNINI, 2000).

Segundo Brandão (2014, p. 35), “[...] o cerne do problema da alfabetização inadequada (ou tardia) é, exatamente, a qualidade da formação dos profissionais da Educação que trabalham com alfabetização [...]”. Assim, com base nestas afirmações, consideramos importante a formação continuada dos professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental e em especial os que atuam com a alfabetização. Além disso, citamos a falta de qualidade da educação pública brasileira e os determinantes sociais, tais como os fatores econômicos, culturais, sociais e étnicos/raciais, que não tem contribuído para a alfabetização ocorrer de maneira adequada para todos. Neste sentido, Soares (2017) salienta que, após 25 anos das discussões sobre a qualidade do processo de alfabetização na 6ª Conferência Brasileira de Educação, realizada no mês de setembro de 1991, na cidade de Campinas em São Paulo com o tema “Política Nacional de Educação”, é necessário reconhecer que essas inquietações permanecem sendo um problema que afeta a oferta educacional brasileira, sendo a discussão sobre este assunto atual e pertinente.

Tendo presente essa importância, ao dialogarmos com três coordenadoras participantes da pesquisa, obtivemos que:

Na verdade, a minha formação inicialmente foi a partir da especialização na UERN sobre Educação e Alfabetização [...]. Quando chego na Secretaria de Educação do Município me deparo em ser responsável pelos programas de formação, eu já vim responsável por fazer parte para atuar na formação, então, no primeiro ano, formamos um grupo de estudo com os coordenadores das escolas do município e nós fizemos a primeira formação sobre os PCNs, [...] e dentro dos PNCs, nós tínhamos uma em especial que era denominada os PCNs em Ação para a Alfabetização [...] eles já traziam toda uma abordagem voltada para a alfabetização e o letramento, já nessa nova perspectiva de alfabetização (C1, 2019, grifo nosso).

Conforme é exposto pela a Coordenadora, o contato dela com a alfabetização é desde a formação na Especialização em Alfabetização, além da formação continuada sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e, mais especificamente, o Projeto Parâmetro⁶⁸ em Ação para a Alfabetização, voltado para o desenvolvimento profissional continuado dos professores alfabetizadores de forma articulada com a implementação dos PCNs. A coordenadora C1 ressaltou ainda que participou do Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental (PRÓ-LETRAMENTO)⁶⁹ e do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa⁷⁰ (PNAIC). Sendo estes programas voltados para a formação de professores alfabetizadores.

Conforme Gontijo (2014), para que estes programas de formação de professores como o Pró-Letramento sejam uma experiência bem-sucedida, é necessário que ocorra engajamento destes com os estados e também com os municípios e que haja articulação deles com a rede de ensino, mediante “o sistema de adesão, tanto por parte do professor quanto por parte dos estados e municípios, confere à formação um caráter não essencial. Além disso, o uso desse tipo de sistema desobriga a criação de incentivos financeiros à participação [...]” (GONTIJO, 2014, p. 70). Assim, fica a cargo do professor a decisão de fazer ou não os cursos, mesmo que estes

⁶⁸ A ideia principal desse projeto era favorecer a leitura compartilhada, o trabalho conjunto, a reflexão solidária e a aprendizagem em parceria. O projeto estava organizado em módulos de estudo formados por atividades diferenciadas que procuravam levar à reflexão sobre as experiências que estavam sendo desenvolvidas nas escolas com a intenção de acrescentar elementos que pudessem aprimorá-las, sendo o primeiro programa destinado especificamente para os professores alfabetizadores da rede básica de ensino no Brasil. (BRASIL, 1999). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_acao/pcnacao_alf.pdf. Acesso em: 25 set. 2019.

⁶⁹ É um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental. Lançado em 2006 o programa foi realizado pelo MEC, em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios. Podiam participar todos os professores que estavam em exercício, nas séries iniciais do ensino fundamental das escolas públicas. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pro-letramento>. Acesso em: 26 set. 2019.

⁷⁰ O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), instituído pelo Governo Federal através da Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. O Pacto tem como objetivo garantir a alfabetização das crianças brasileiras até os 8 anos, ao seja, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental, por intermédio de formação para os professores alfabetizadores. (BRASIL, 2012b).

recebam materiais disponibilizados pelo MEC. Já que os custos da formação ficam a cargo do professor, ele tem que arcar com os custos de transporte, além de conseguir tempo extra para participar da formação, tendo em vista que muitos trabalham em dois turnos.

Com relação à formação inicial no Curso de Pedagogia, ressaltamos que as disciplinas se articulam com a finalidade de formar o aluno para atuar com a alfabetização. Além disso, tem ocorrido reformulações curriculares nos Cursos de Pedagogia para atender as demandas da educação e da alfabetização brasileira.

Quanto a isto, outra participante pontua o seguinte sobre a formação:

Minha formação para essa área, inicialmente se deu de forma despreziosa, [...] **não tive formação específica para atuar na área de alfabetização, além da formação inicial na graduação e da busca por conhecimentos de forma autônoma**, já que somos responsáveis por nossa formação. [...] Não houve uma preparação através de curso ou pós-graduação, foi algo construído, numa busca pessoal, posteriormente, os próprios programas ofereciam as orientações [...] (C2, 2019, grifo nosso).

Sobre esse assunto, Garcia (1999) afirma que é importante entender a formação como um processo contínuo que contribui para o desenvolvimento profissional dos educadores na medida em que se causa a reflexividade, a autonomia e também a responsabilidade pela própria profissionalização, assim como a participação destes tanto na definição quanto na implementação de políticas públicas voltadas para a educação. Dessa forma, acreditamos que as contribuições da formação continuada são importantes para a qualidade do processo de alfabetização.

Dando continuidade às narrativas de C2 com relação a qualificação para atuar na área de alfabetização, C2 pontua que,

[...] **essa questão da alfabetização sempre esteve presente também de uma certa forma nessa atuação**. Atuei também como coordenadora do Programa de Correção de Fluxo em Alfabetização do GEEMPA - Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia da Pesquisa e Ação. O município aderiu a Metodologia de Correção de Fluxo, [...]. Foi uma experiência rica, onde nós avaliávamos o desempenho dos alunos, tínhamos encontros periódicos em Natal, de cinco a seis vezes no ano. Foi uma adesão do município através do PAR - Plano de Ações Articuladas da Secretaria, no governo do ex-presidente Lula e do Ministro de Educação Fernando Haddad, mas foi uma política transitória [...] nós pegávamos alunos que não tinham sido alfabetizados a partir do 4º ano até o 6º ano do Ensino Fundamental (C2, 2019, grifo nosso).

Conforme mencionado pela coordenadora C2, em relação à formação inicial para atuar com a alfabetização, inicialmente deu-se a partir da graduação, ocorreu de forma simples

mediante uma busca de forma pessoal e autônoma em querer aprender. Já a formação continuada dela para atuar com a alfabetização ocorreu atrelada ao Programa de Correção de Fluxo Escolar⁷¹ do GEEMPA⁷², dos PNCs em Ação e do PNAIC. Além destes, C2 cita também a participação em eventos ligados à educação nesta área como, por exemplo, seminários, conferências e até algumas formações a distância. Percebemos na fala da participante C2 que todos estes programas mencionados foram de suma importância para a formação e qualificação profissional dela. Além disso, entendemos que no aprofundamento dos estudos em um determinado campo de atuação profissional, as competências e habilidades não nascem de repente ou se criam como mágica, estas são resultados de dedicação e esforço para uma evolução e aprimoramento na área em que se quer seguir. Assim, percebemos nas vozes das coordenadoras que elas buscam uma formação mais ampla, que vai além das ofertadas nos programas.

Com relação à formação inicial, a participante C3 cita a Licenciatura em Pedagogia e pontua as experiências em sala de aula com a alfabetização e como coordenadora na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos. Nos relatos, ela destaca,

Quando eu terminei Pedagogia trabalhei dez anos em sala de aula com alfabetização no Serviço Social da Indústria (SESI) em Mossoró [...] e em seguida também comecei a ser coordenadora pedagógica da Educação Infantil, do Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos no SESI/Mossoró. Então quando fiz o concurso em Baraúna [...] cheguei em Baraúna em 2001, eu cheguei em setembro e em outubro eu já estava trabalhando com programa de formação que era o PROFA, [...] eu trabalhava como coordenadora do programa PROFA, depois veio o PRÓ-LETRAMENTO; também fiquei como coordenadora e formadora de linguagem, existia matemática que era outra pessoa e vieram os PCNs (C3, 2019).

Além dos programas que ela mencionou anteriormente no trecho da entrevista como por exemplo, o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores⁷³ (PROFA), ressalta ainda a

⁷¹ O Programa de Correção de Fluxo Escolar proposto pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com o GEEMPA ofertou aos sistemas de ensino brasileiro instrumentos que contribuíssem na realização de um trabalho visando corrigir a discrepância idade-série dos alunos. Para isso, o GEEMPA propõe formação continuada dos docentes, assim como o acompanhamento do seu processo ensino-aprendizagem a sala de aula destes. Ocorreu entre o período de 2009 a 2014 o Programa de Correção de Fluxo Escolar na Alfabetização MEC/GEEMPA (ROCHA, 2000).

⁷² O Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia da Pesquisa e Ação (GEEMPA) é uma Organização Não Governamental que, desde 1970, estuda, pesquisa e também atua na área da educação, dando ênfase/foco na alfabetização e na formação do professor, o que levou a elaboração da atual proposta de ensino pós-constructivista (ROCHA, 2000).

⁷³ Lançado em 2001 pelo Governo Federal em parceria com o MEC e outras entidades governamentais e não governamentais, visando à formação continuada de professores alfabetizadores de crianças, jovens e adultos, sendo também aberto a outros profissionais da educação interessados no processo de ensino-aprendizagem nesta área (BRASIL, 2001).

participação no Programa Gestão de Aprendizagem Escolar⁷⁴ (GESTAR) como ouvinte e em um grupo de estudo voltado para este programa no qual haviam reuniões para estudar sobre a alfabetização, cita ainda a qualificação que recebia no PNAIC, isto fica evidente quando ressalta que “[...] Como formadora do PNAIC, além das formações que eu participava em Natal, um mês e outro não a gente estava lá durante uma semana recebendo a formação pra trabalhar a formação com os nossos professores” (C3, 2019). Percebemos, mediante a entrevista com a coordenadora C3, que ela tem uma ampla experiência na área das políticas de alfabetização de crianças, com vivências em programas que foram mencionados por ela, sendo estes PROFA, PCNs, PRÓ-LETRAMENTO e PNAIC.

Neste sentido, Viegas e Rebouças (2018, p. 146) salientam que, na dimensão da qualidade educacional oferecida no ciclo de alfabetização de crianças, “[...] o aspecto da formação continuada do magistério atuante, ou seja, dos professores que já estão em exercício, aparece como elemento (programas) que compõe as estratégias das políticas de alfabetização do Brasil”.

Com relação a estes programas governamentais que foram mencionados pelos sujeitos participantes da pesquisa, destacamos que tiveram sua trajetória delimitada em diferentes períodos históricos do Brasil, cada um com nomeações diferentes, sendo estes respaldados na legislação brasileira, visando a garantia dos direitos educacionais atribuídos aos alunos e, também, aos profissionais da educação implicados no processo.

Diante do exposto nas entrevistas pelas três coordenadoras pedagógicas da Secretaria de Educação de Baraúna-RN, notamos no material analisado, algumas características comuns na qualificação destas três participantes para atuar na área de alfabetização, que são: a formação no grupo de estudos de forma voluntária com os coordenadores sobre os PCNs voltados para a alfabetização enquanto formadoras, assim como a formação recebida nos programas formativos ofertados pelo Ministério da Educação, em relação aos quais o município aderiu e implantou, como exemplo, citamos o PNAIC. Podemos perceber isso nas falas de C1, C2 e C3.

Dessa forma, concordamos com Fernandes (2010, p. 18) quando a autora pontua que “[...] O conhecimento não é gerado do nada, é uma permanente transformação a partir do conhecimento que já existe”. Assim, o profissional que atua com a alfabetização deve ter uma

⁷⁴ Lançado em 2000, o programa tinha como objetivo apoiar de forma contínua à professores habilitados a atuar na 1º a 4º série do Ensino Fundamental (atual 2º ao 4º ano), dentro das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, se propunha a fugir do caráter tecnicista e de pura capacitação dos docentes, disponibilizando por escola um profissional de cada disciplina para tutorar e também orientar o conjunto de docentes pelos quais eles eram responsáveis, dentro das escolas participantes do Programa de Desenvolvimento da Escola (PDE). (BRASIL, 2007).

qualificação/formação permanente, muitas vezes sendo o protagonista do seu processo de aprendizagem e transformando os saberes adquiridos em conhecimentos próprios visando a qualidade do trabalho que realiza.

Compreende-se que o processo de formação dos docentes perpassa a elaboração de políticas nacionais e municipais, reconhecendo a formação como elemento norteador da educação pública com qualidade. Para tanto, no próximo eixo temático, ressaltamos como ocorreu a elaboração do Plano Municipal de Educação de Baraúna-RN por meio das falas dos sujeitos entrevistados.

3.2. A ELABORAÇÃO DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BARAÚNA-RN (2015-2025)

O Plano de Educação é importante e necessário no planejamento da educação, seja em âmbito nacional, estadual ou municipal (BORDIGNON, 2009). Considerando estes apontamentos, destacamos como ocorreu a elaboração do Plano Municipal de Educação de Baraúna-RN (2015-2015), com a intenção de compreendermos como se deu essa trajetória em âmbito local. Para tanto, definimos as seguintes categorias de análise: elaboração do Plano Municipal de Educação (PME), política local de alfabetização e avaliação da atuação governamental sobre alfabetização.

Ao partir do princípio de regime de colaboração definido pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, a elaboração do Plano Municipal de Educação mostra-se como ação obrigatória dos municípios, devendo ser formulada de maneira participativa entre vários setores da sociedade. Desse ponto de vista, de acordo com Bordignon (2009, p. 97), “a participação não é apenas um bonito desejo baseado no princípio da democratização das decisões, mas uma necessidade essencial para que o plano represente as aspirações da totalidade da sociedade e gere compromisso de todos na sua implementação”. Entendemos a relevância da construção do PME com a participação de toda a sociedade e setores sociais para que, assim, ele possa ser construído com a visão de todos, o que pode gerar o compromisso e, também, a responsabilidade dos sujeitos envolvidos com o que foi planejado.

De acordo com Rocha (2018, p. 71), “no que se refere ao Plano Municipal de Educação, é concebido como elemento de uma política pública setorial, limitado ao município que faz parte da política educacional”, com características e abrangência limitadas, cuja a finalidade é definir metas e estratégias para a educação do município.

Com a intenção de averiguar as percepções dos sujeitos em relação ao conhecimento e participação na elaboração da proposta em nível local, indagamos os participantes sobre como ocorreu esse processo de elaboração. Em linhas gerais, as falas dos sujeitos anunciam alguns elementos em comum no processo de elaboração do PME.

Dentre alguns apontamentos, destacamos o de P1: “não, eu não lembro que nós fomos convidadas a participar, não. Não participei, porque têm as conferências, eu não lembro [...]” (P1, 2019). Outros três participantes P2, P3 e P4 retrataram, em suas falas, que ouviram falar de alguns informes sobre o processo de elaboração. Apesar de terem ficado sabendo da existência, não participaram da elaboração.

Ouvi falar alguns informes, fiquei sabendo da existência foram feitas reuniões, mas assim quem se apropriou mesmo dos informes e acompanhou mais de perto foram supervisores, diretores, secretários e só alguns professores que participaram. Mas, na verdade, fiquei sabendo mais da existência dos informes, apesar de sua existência, eu não participei ativamente desse processo (P3, 2019).

Diante do exposto pelos sujeitos, percebemos que as escolas, às vezes, ficam “deslocadas” (não conhecem) das políticas e das deliberações em torno delas. Conforme Silva (2018), a participação dos sujeitos nas decisões durante a elaboração, assim como no monitoramento e na avaliação das políticas como o PME, requer a criação de mecanismos legais do governo, com a intenção de ouvir as opiniões e propostas da população visando construir uma sociedade mais justa e igualitária para todos. A partir das falas dos docentes, dentre alguns dos motivos que levam a não participação dos professores, destacamos o acúmulo de trabalho e a falta de incentivo.

A política anuncia que a construção dos planos de educação deve ser coletiva, seja em âmbito nacional, estadual ou municipal, sendo a participação uma categoria na elaboração dessa política. Neste sentido, apesar do PME de Baraúna-RN (2015-2025) ter sido construído de forma coletiva, percebemos nas falas dos professores que boa parte dos educadores teve pouco contato com o plano no decorrer do seu processo de elaboração.

O art. 8, inciso 2, do PME de Baraúna-RN (2015-2025) indica que os processos de elaboração e também de adequação do PME, “[...] serão realizados com ampla participação de representantes da comunidade educacional e da sociedade civil” (BARAÚNA, 2015, p. 03). Entretanto, a participação dos professores ocorreu de forma bem limitada enquanto atribuições do campo educacional.

Podemos retratar ainda que alguns sujeitos, como P5 e P6, destacam que participaram de reuniões, chegaram a folhear algumas informações sobre o PME e contribuíram, porém, segundo essas duas professoras, não foi muito divulgado nas escolas e nem ouviram falar dele depois deste momento. Destacamos a fala de uma das professoras quanto ela afirma que:

Pronto, eu participei, houve assim, eu vou falar do que eu sei. Primeiro houve uma reunião, nós fomos comunicados que ia haver uma audiência pública onde vinham pessoas dar um seminário para falar sobre esse processo, eu participei. Depois que houve esse seminário, foi escolhido para articular esse plano de acordo com as realidades do nosso município, depois disso eu não sei mais como é que está, em que fase está, em que fase se encontra. Não tive mais contato, a gente ainda chegou a folhear alguns rascunhos que foram feitos logo depois desse seminário, mas depois disso acabou-se, a gente não escuta muito falar [...] (P6, 2019).

Assim, percebemos na fala de P6 que, com base no seminário que houve sobre o PME, alguns professores chegaram a se reunir para discutir o Plano com a intenção de ver o que poderia ser melhorado e reformulado, visando um melhor desenvolvimento deste. Percebemos elementos de contradição dentro desse processo de elaboração, evidenciando a falta de diálogo com a comunidade escolar. A seleção por amostragem para compor comissões para elaboração do PME em Baraúna-RN não representa a materialização do princípio da participação coletiva. Além disso, não se tratava apenas de elaborar o PME, mas de pensar sua implementação, sendo necessários estudos em espaços escolares (coletivo) para pensar estratégias que viabilizassem a contemplação das metas estabelecidas. Nos discursos, os docentes percebem o plano como um instrumento jurídico-legal que deve fazer parte da proposta escolar do município, mas não o percebem como elemento que deve orientar as práticas escolares.

Desse modo, entendemos que não houve formação, de fato, sobre o que era o PME, tão menos sobre sua articulação com o PNE e o PEE. Há uma rede de incompreensões que afeta desde os representantes do Governo até os gestores locais e os professores.

Neste sentido, ainda com relação à construção do PME, as coordenadoras pedagógicas da Secretaria de Educação que foram entrevistadas pontuam o seguinte:

Na época em que se deu o processo de feitura do plano, da elaboração, foi uma época em que eu me afastei da secretaria, passei dois anos em licença sem vencimentos, já voltei no finalzinho, já na conclusão do trabalho, mas eu tive a curiosidade de saber como se deu esse processo. Se deu de forma que havia uma grande discussão nacional e esse debate nacional que se refletiu aqui. Nós tivemos a formação de comissões, a secretaria na época formou as comissões, comissões de estudos, nós tivemos um plano elaborado a partir das discussões e os estudos a partir do nacional, mas aqui estudos e formações com professores, gestores. A participação, neste sentido, ela foi bem democrática,

teve a participação de todas as áreas, porque algumas orientações elas já vinham conforme a lei nacional, então o município executou isso de forma tranquila, no sentido da elaboração, das comissões, da participação certo [...], porque houve a elaboração com toda a discussão, houve a apresentação em audiência pública que a gente também discutiu, ele foi elaborado a partir da realidade do município, isso foi bem visto. Os maiores obstáculos estão pós-elaboração [...] (C1, 2019).

C1 cita que o PME foi elaborado a partir das discussões e de estudos, tendo como referência o plano nacional e também mediante estudos e formações com professores e gestores. Salaria ainda que foi elaborado a partir da realidade do município, neste sentido considera que a participação foi bem democrática na elaboração, pois contou com a presença de representantes de todas as áreas. Percebemos que há uma contradição entre as falas dos professores e das coordenadoras.

C3 destaca que, na elaboração do PME de Baraúna, se teve como referência o Plano Nacional, porém foi construído de acordo com a realidade local: “[...] processo de elaboração do PME, a gente aderiu ao nacional e começou a trabalhar em cima dele para fazer nossas metas do municipal de acordo com nossa realidade [...]”. Quando questionamos às coordenadoras entrevistadas sobre os obstáculos enfrentados pelo o município, destacaram a mobilização de diferentes entidades que compõe a comunidade escolar: pais, sindicatos, professores, alunos. Além disso, destacaram as várias reuniões que não ocorreram por falta de quórum.

[...] Numa determinada semana, havia um encontro, vinham alguns membros, no outro, quem veio nessa, não vinha, então era um grupo rotativo, as dificuldades iniciais foram essas. Depois de aprovado, constatamos ações que dependiam diretamente do município, outras não, hoje nós temos que atualizá-lo, a dificuldade de conseguir reunir as pessoas permanece, além disso, precisamos avaliar o que foi feito e o que precisa melhorar, e nesse quesito, não teve a avaliação contínua, a avaliação era dois anos depois, agora estamos com o prazo vencendo, com essas mesmas dificuldades de reunir as pessoas. Além disso, muitas ações não saíram do papel, porque Baraúna viveu um processo de mudanças de prefeitos, e, às vezes, dentro de uma semana, tínhamos dois prefeitos. Avaliar o que fez e o que precisa fazer, o que não foi feito, dá celeridade a esse processo, porque tem muita coisa que ficou só no papel. Hoje, ainda vivemos a fase de sensibilização, de mobilização e fortalecimento de uma equipe de trabalho que não está necessariamente só aqui dentro da secretaria, são pessoas de diferentes segmentos, um grande desafio (C2, 2019).

Neste sentido, em consonância com o que foi mencionado pelos sujeitos, ressaltamos que os maiores obstáculos encontram-se no pós-elaboração do PME, pois as comissões deveriam monitorar as ações do Plano e avaliá-lo, realizar estudos e, se fosse preciso, fazer

notas técnicas com mudanças nas metas e perceber, mediante os estudos, se estão tendo avanços nas metas traçadas e o que tem sido realizado para que estas sejam alcançadas, tendo em vista que o monitoramento e a avaliação dos planos é relevante para saber se ele está se desenvolvendo bem, assim como perceber o que precisa melhorar.

Corroborando com o salientado por C2, a participante C1 destaca que “[...] essas comissões, elas não têm avançado muito na perspectiva desse acompanhamento. O município hoje talvez não tenha o diagnóstico e não saiba como estão, como andam algumas metas porque o acompanhamento não está sendo de forma significativa [...]” (C1, 2019). Essas dificuldades para a concretização das metas do PME são uma realidade também vivenciada pelo PNE e em outros municípios brasileiros.

Fica evidenciado na fala de C1 que haveria a retomada dos estudos ainda no mês de março de 2019, junto com a equipe técnica que faz o acompanhamento das metas com a intenção de saber o que tem sido efetivado pelo município para que estas sejam alcançadas, assim como perceber o que não foi concretizado, e até o mês de junho do corrente ano isso seria apresentado à sociedade em uma conferência pública.

No entanto, C1 ressalta que “[...] o maior obstáculo é a falta de política pública do município, neste sentido o maior obstáculo é esse, sem essa política nós não temos a continuidade das ações [...]”. Segundo C1, algumas ações estão estagnadas, assim como algumas metas não estão sendo trabalhadas e não foram alcançadas; além disso, cita também a falta de acompanhamento e de cobrança da sociedade, pois, afirma, o Plano é de domínio público, porém a comunidade desconhece as suas propostas. O Plano tem duas comissões, uma técnica e uma formada por pessoas da comunidade e da sociedade civil, e quando ocorriam reuniões para discutir o estudo das metas e mostrar a importância da participação de todos, muitas vezes não o quórum não foi alcançado. Apesar disto, no ano de 2018, houve alguns encontros. C1 relata ainda que:

[...] essa apatia da sociedade civil que não cobra, que se acomoda, que deixa tudo por estar também emperra, acaba sendo um dos grandes obstáculos, porque as pessoas, a própria sociedade civil não tem consciência da força que tem nessa mobilização pra essa cobrança das metas, porque isso aqui não é um plano político, isso é um plano gente do município, além fronteiras, isso aqui é para quem? É para mim, é para você, é para o município. Cada munícipe, cada pessoa do município deveria saber, ter consciência da importância disso aqui para a formação dos nossos jovens, das nossas crianças [...] (C1, 2019).

Ademais, menciona que muitos professores não têm contato e interesse em conhecer as metas e saber o que tem sido feito para que elas sejam cumpridas. Relata ainda que na audiência pública que ocorreu e que foi divulgada, o público maior que participou foi do sindicato e dos professores, porém a participação da sociedade foi tímida. Acreditamos que essa participação dos professores nesta audiência seja devido o sindicato dos docentes ser bem ativo nas audiências e reuniões.

Nessa perspectiva, Bordignon (2009, p. 97) cita que o maior desafio na elaboração do Plano é o de mobilizar os sujeitos para a participação; compreende ainda que “[...] A participação requer capacidade de colocar-se no lugar do outro e superação de resíduos inconscientes de preconceitos”.

Nas falas das três coordenadoras, fica evidente que elas conhecem bem como se deu a elaboração do PME de Baraúna-RN e que isso ocorreu de forma minuciosa, mediante o diagnóstico da realidade educacional do município e com a participação de várias pessoas e setores da sociedade e tendo como referência o Plano Nacional. Percebemos ainda que a participação dos professores no processo de elaboração do PME ocorreu de forma “bem breve”, somente alguns que tiveram um contato maior com o processo. A audiência que estava prevista para ocorrer no mês de junho de 2019 para tratar da situação do PME não ocorreu.

Durante as entrevistas, questionamos os participantes para saber se eles têm conhecimento de programas e projetos próprios da Secretaria Municipal de Educação de Baraúna-RN ou em parceria voltados ao desenvolvimento da alfabetização das crianças.

Os depoimentos dos professores entrevistados relatam que:

[...] não tenho conhecimento, não; só esse Mais Alfabetização que veio que tem as pessoas que vão pra sala, a ANA, o PNAIC, eu diria que o PNAIC não era pra terminar nunca, era pra ir melhorando. Durante o PNAIC não teve, só teve o PNAIC acabou, foi enfraquecendo até acabar, só esses que foram aderidos (P1, 2019).

Percebemos ainda que o PNAIC é citado por todos os participantes como um dos programas que contribuiu com a alfabetização das crianças no município e com a formação dos professores alfabetizadores, isso é apontado nas falas dos seis docentes entrevistados. O “[...] PNAIC nos ajudava muito, tirava muito nossas dúvidas, na prática com os alunos, era muito bom, o que a gente aprendia lá levava para sala de aula, mas acabou, não tem previsão de voltar não, no município só as reuniões pedagógicas mesmo” (P5, 2019). Já na entrevista com P6, notamos que sente a necessidade de um incentivo do município na formação dos professores,

mediante cursos para contribuir com a prática em sala de aula na alfabetização das crianças. Isto é exposto quando afirma o seguinte:

[...] se o professor ele não tiver todo tempo fazendo um curso pra melhorar a sua prática, ele vai ficar pra trás, ele fica ultrapassado. Então como é que o município passa dez anos, oito anos, sem oferecer nenhum curso para o professor, como é que ele vai reciclar esse professor? Esse professor, ele vai ter que se virar. Nós, seres humanos, se deixar a gente paradinhos num canto, a gente estaciona mesmo, a gente precisa de sacolejo, a gente precisa saber que a gente tem que melhorar a nossa prática e eu sinto falta desse incentivo, nós não temos infelizmente (P6, 2019).

Com base no que foi exposto por P6, entendemos a importância e, também, a obrigação dos municípios de oferecerem formação continuada para os professores, visando uma educação de qualidade para os alunos. Quanto a isto, corroboramos com as ideias de Magalhães e Azevedo (2015) que consideram a formação continuada essencial a todo profissional. Independente da área de atuação, deve fazer parte da carreira deste, já que “[...] acompanhar pesquisas, produções teóricas do campo, realizar novos cursos, inovar práticas pedagógicas, a partir do contexto em que atuam os professores, constituem procedimentos que complementam a formação inicial” (MAGALHÃES; AZEVEDO, 2015, p. 32). Mediante as formações, os professores se atualizam sobre os novos saberes que surgem, além de aprenderem novas estratégias e conhecimentos para renovar sua prática em sala de aula.

Desta feita, ao perguntarmos às coordenadoras da Secretaria de Educação sobre os programas, projetos, cursos e oficinas que foram implementados pela Secretaria Municipal de Educação para desenvolver a alfabetização das crianças, a participante C1 salienta que:

Desde a implementação, desde a chegada dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a gente já promove estudos, oficinas, formações, já trabalhando essa nova concepção de alfabetização [...] e o próprio município implementou essas formações a partir de alguns programas como o PROFA, o PRÓ-LETRAMENTO e o PNAIC, todos esses programas eles implementam essa nova perspectiva de alfabetização e nós trabalhamos com os projetos de ensino, nós trabalhamos com projetos de leituras, trabalhamos com oficinas para esses professores, mas tudo assim dentro do que o MEC nos oferece. O município faz a adesão, e a rede o que tem que ser feito no sentido de, por exemplo, nós fizemos a adesão do Mais Alfabetização e ele veio com o objetivo de dá apoio aos professores, no caso de salas de primeiro e segundo anos, com uma das maiores mudanças no Mais Alfabetização foi a questão do assistente de alfabetização nas salas de primeiro e segundo anos, o município fez a adesão, o município fez a seleção desses assistentes, o município promoveu também algumas formações, já essas formações pensadas, elaboradas pela equipe nacional e aqui a gente teria que compartilhar e a gente fez essa formação [...]. O município faz a sua parte nessa pactuação, mas digo o município precisa fazer uma reflexão maior no sentido de conseguir

caminhar com as suas próprias pernas e promover o que é próprio do município em relação à obrigatoriedade da oferta de uma educação de qualidade, o direito, a garantia de um oferta de uma educação de qualidade para as nossas crianças e jovens [...] (C1, 2019).

Na entrevista, a coordenadora C1 relata que o município fez a adesão ao programa Mais Alfabetização, são dez escolas da rede participando, sendo duas da zona urbana e as demais da zona rural, no entanto, destaca que não sabe se haverá a continuidade devido à nova política nacional. O Programa Mais Alfabetização é destacado como um ganho para o município. A fala da participante C1 revela ainda que, nos primeiros seis meses de adesão ao programa, a avaliação realizada mostrou um avanço em relação ao processo de alfabetização das crianças.

A coordenadora C2 menciona o seguinte sobre os programas ou projetos criados pelo município:

[...] não temos um projeto ou programa institucionalizado pela secretaria, desenvolvemos projetos pedagógicos na escola, que são ações no chão da escola, que fazem parte do nosso dia a dia, mas um projeto para a rede de ensino, idealizado pela secretaria não temos. Além dos programas de formação do PNAIC e outros de incentivo do Governo Federal, não tivemos ações próprias. [...] os que vem do MEC, o município faz a adesão e não dá a continuidade com ações municipais. [...] Temos a Jornada Pedagógica no início do ano, temos também uma parceria com a Editora Moderna, tivemos a primeira formação na jornada que foi sobre a BNCC e currículo, teremos outra voltada à Educação Infantil, temos outra já pra o meio do ano voltada para produção textual. Além disso, temos nos planejamentos oficinas, momentos de formação na linha dos programas de formação. Mas são ações pontuais dentro do bimestre atreladas ao planejamento, não temos um grupo de estudo (C2, 2019).

De acordo com o depoimento das três coordenadoras, podemos perceber que o município tem feito a adesão e implementação de programas, como exemplo, o PROFA, o PRÓ-LETRAMENTO e o PNAIC e mais recente o Mais Alfabetização visando à formação continuada dos professores alfabetizadores e contribuir com a qualidade da alfabetização. Para isso, são realizados trabalhos com projetos de leituras e com oficinas para os professores a partir do que o MEC oferece. É perceptível, nos depoimentos de C1, C2 e C3, a preocupação com a formação continuada do professor alfabetizador e elas têm dado apoio aos professores por meio de formações.

Assim, as falas das coordenadoras, no geral, indicam que o município faz a pactuação dos programas do MEC, porém ele precisa ter autonomia e promover ações próprias do município em relação à obrigatoriedade da oferta de uma educação de qualidade para a

alfabetização das crianças. É preciso realizar ações municipais para dar continuidade aos programas que vêm do MEC, considerando que a formulação de programas de formações locais contemplaria as especificidades que integram rede de ensino de Baraúna-RN.

Além disso, nas falas, percebemos que a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) configura-se como um outro desafio,

[...] o desafio que é muito grande porque a base, ela traz essa mudança de paradigmas e se a gente for perceber já vem há um tempo que ela traz o protagonismo, ela menciona os direitos de aprendizagem, ela traz as competências gerais, a própria tecnologia, ela traz, faz essa alusão a essa mudança de paradigmas e nós precisamos discutir isso muito com nossos educadores, porque ela puxa para a metodologia ativa para o aluno protagonista, para o aluno que é o centro do currículo e quando o nosso aluno é protagonista, é quando ele realmente tem essa participação ativa na construção do conhecimento, [...] ainda impera na escola brasileira, na escola de Baraúna, ainda é um modelo de aula enciclopédico, instrucional, o professor lá na frente falando, falando e o menino escutando e escutando [...]. Por isso, nós estamos com um cronograma de formação, você só dá o que você tem, então a gente acredita que para se ensinar melhor, o professor tem o direito de aprender, a aprender como se ensina melhor e nisso nós acreditamos, nessa formação continuada (C1, 2019).

A BNCC faz menção aos direitos de aprendizagem, traz as competências gerais, faz alusão a uma mudança de paradigmas, pois a base volta-se para uma metodologia ativa que tem o aluno como protagonista, o aluno é o centro do currículo, o professor precisa aprender a trabalhar mediante esta metodologia proposta na base, sendo de suma importância a formação permanente deste profissional.

Nas entrevistas, as falas dos professores e das coordenadoras deixam claro a preocupação com o ensino baraunense: “[...] hoje, o momento é preocupante porque o cenário nacional está bem hostil para o educador. E esperança sempre, sempre a vontade de lutar e reverter, mas também com um pezinho na realidade e a realidade é bem complicada” (C2, 2019). Acreditamos, mediante o que foi expresso pelos sujeitos da pesquisa, que as perguntas realizadas também deixaram os participantes inquietos e reflexivos quanto ao assunto abordado neste estudo, assim como no tocante à atuação deles em relação à alfabetização das crianças.

Considerando o que foi mencionado pelos participantes da pesquisa, corroboramos com Viegas e Rebouças (2018, p. 149) quando salientam que “[...] as políticas de alfabetização no Brasil têm passado ao longo de sua história por um grande processo de mudanças, rupturas, consensos, limitações e, ainda, permanece com muitos desafios no que diz respeito à organização do atendimento à criança [...]”. Dessa forma, compreendemos que todos os

programas e ações políticas voltadas para o ciclo de alfabetização só serão significativas se promoverem efeitos no processo de ensino e aprendizagem das crianças em sala de aula.

Acreditamos ainda, com base em Cruz, Taveira e Souza (2016, p. 192), que “As políticas educacionais na alfabetização são implementadas a partir de problemas evidenciados pela sociedade, pois consistem em uma ferramenta do Estado que atribui à educação certas funções de acordo com seus objetivos sociais [...]”. Além disso, elas procuram suavizar as desigualdades por meio de um conjunto de medidas tomadas visando a solução de determinados problemas sociais.

As percepções expressas pelos docentes e coordenadores educacionais indicam, direta e indiretamente, princípios de avaliação da atuação governamental sobre a alfabetização. Entendemos a avaliação como uma das formas/processos para sabermos se algo está ocorrendo da maneira que deve ser, assim, conforme Afonso (2007, p. 12), “a avaliação tem ampliado consideravelmente as suas fronteiras e diversificado a sua presença, [...] contribuindo para a definição, implementação e controle de outras políticas públicas”. Dessa forma, entendemos que ela serve como um instrumento pelo qual podemos perceber se a atuação dos nossos governantes tem sido positiva sobre políticas públicas para a alfabetização de crianças.

Considerando o que foi anunciado e partindo destes pressupostos, ao questionarmos as professoras entrevistadas para sabermos como elas avaliam a atuação governamental em relação à alfabetização, P1 diz “Eu sou uma pessoa muito otimista, acho que pelo menos as ações têm sido positivas, assim com relação, desde o ano passado começou o Mais Alfabetização, teve esse programa, é uma ajuda, eu acho que tem melhorado [...]” (P1, 2019). Percebemos, contudo, que é preciso melhorar com políticas locais voltadas para a alfabetização e crianças, já que no município existem pessoas capacitadas que trabalham na educação e que podem ofertar formação continuada para os professores alfabetizadores.

Por outro lado, P2, P3, P4 e P5 ressaltam que o governo federal tem proposto alguns programas que têm contribuído com a alfabetização das crianças, mas ainda tem muito o que melhorar, consideram ainda pouco os programas e cursos ofertados para os professores alfabetizadores. Isso fica perceptível quando os sujeitos afirmam:

Eu acho que precisava de ter mais uma atenção para ajudar o professor que ensina, justamente nos anos iniciais, precisava de mais um pouquinho de atenção que eles não têm, **falta material, deveria ter cursos para formação** mais específica para o professor do Ensino Fundamental Menor do primeiro ao terceiro ano (P2, 2019, grifos nossos).

Apesar de alguns programas sugeridos pelo governo como PNAIC, Mais Alfabetização, já teve até o PROFA, eles têm contribuído de certa forma, mas ainda deixa muito a desejar [...]. Deveria ter mais programas de preparação para o professor para ajudar cada vez mais, mais incentivo para o professor por parte dos governantes para melhorar não só a quantidade em si, mas a qualidade em si (P3, 2019).

Só que a gente percebe que tem ainda algumas coisas a desejar, ficam algumas brechas, a questão de infraestrutura das escolas, não é só ter um bom professor que a educação vai decolar, existem algumas necessidades ainda que são bem peculiares e que poderiam ajudar, contribuir pra fazer a diferença na educação [...]. A questão do acesso a um laboratório de informática que os alunos nem sempre têm, biblioteca, uma sala de leitura, existem essas necessidades também, a gente vê isso, apesar dos esforços, a gente vê que tem muitas pendências ainda, muitas coisas a avançar (P4, 2019).

A professora P3 enfatiza ainda que o processo de avaliação automático no ciclo de alfabetização é muito complicado. Deveria haver alguns critérios para reprovar os alunos, caso eles não atingissem as habilidades que são destinadas para que os alunos aprendam em cada ano escolar.

Segundo os sujeitos da pesquisa, o governo tem contribuído pouco, e ressaltam ainda sobre as questões escolares, como a infraestrutura e a falta de material escolar, a falta de incentivo, sendo estes fatores estruturais importantes para a aprendizagem dos alunos, tais como salas de aula adequadas, com carteiras em boa qualidade e em total suficiente para todos os alunos, com laboratório de informática, biblioteca e salas de leituras e pelo menos ofertar os materiais mais simples como cartolinas, colas, tesouras, entre outros, para quando o professor for trabalhar em sala de aula a produção de um cartaz com os alunos haver disponibilidade de material na escola. Já de acordo com P6, “Deixa tudo muito a desejar em tudo, em relação a escola, em relação a material, a incentivo ao professor, não só incentivo financeiro [...]”. Para P6, os governantes não valorizam a profissão do professor.

Podemos extrair dos dizeres dos professores participantes da pesquisa que a atuação governamental tem ocorrido de forma bem tímida, poderia ser bem melhor. É perceptível nas falas destes sujeitos a necessidade de mais investimento na alfabetização e na formação dos professores alfabetizadores.

Desta feita, ainda com relação a avaliação da atuação governamental, sentimos a necessidade de sabermos também a visão das coordenadoras sobre este assunto, para isto, indagamos estas com a intenção de conhecermos a análise que elas fazem da política nacional de alfabetização.

Para a participante C1, a política nacional é rica, porém a prática nas salas de aulas tem sido diferente do que se almeja na política, faltando uma boa estrutura nas escolas, uma formação continuada de qualidade, incentivo e também investimentos e vontade política do governo para melhorar a realidade educacional.

[...] a política nacional, ele vem muito forte com uma nova concepção de alfabetização. Hoje [...] você pega essas leis, que implementam a política, elas trazem uma concepção muito bacana de alfabetização na perspectiva do letramento, os nossos alunos como protagonistas [...], isso exige o professor qualificado com uma formação continuada com muita qualidade, com uma quebra de paradigma a começar pela metodologia [...]. Eu avalio a política nacional como sendo fecunda em mudanças, em transformações, mas infelizmente a prática da sala de aula ela é distante do que se prevê na lei, do que se prevê na política. Não temos uma formação continuada de qualidade, não temos condições, a própria escola brasileira ela é capenga na formação e nas condições, a condição física de muitas escolas hoje, essa condição física ela agride a condição humana de nossas crianças. Talvez falte investimento também, mas falta muita vontade política, falta gestão, gestão significativa, vontade política de quem está à frente, porque hoje também possuímos alguns recursos, não são tantos recursos, mas nós possuímos alguns recursos e esses não estão fazendo a diferença. E então, é a questão do recuso também, mas a vontade política, continuidade das ações, é uma dimensão assim muito maior no sentido do país ter realmente vontade política, apresentar vontade política para transformar essa realidade [...] (C1, 2019).

Dando continuidade à entrevista, C1 ainda narra que faz algum tempo que vivemos uma crise de paradigmas, pois recebemos uma formação para atuar com as crianças, no entanto, é necessário está se atualizando continuamente, pois o aluno de hoje difere dos demais de alguns anos atrás. Percebemos que a participante C2 mostra-se preocupada com o cenário atual do país, com a descontinuidade da política de alfabetização e com atuação governamental em relação à educação. Mostra-se ainda inquieta com a falta de qualificação profissional de algumas pessoas, como o atual ministro da educação e os secretários da pasta de alfabetização do Brasil. Segundo C2, o país vive um tempo de resistência e cita ainda que as ações nacionais refletem na educação do município de Baraúna.

Assim, fica evidente nas narrativas de alguns dos entrevistados que a atuação dos nossos governantes precisa melhorar em relação às políticas públicas voltadas para a educação e especialmente para a alfabetização das crianças brasileiras. Neste sentido, corroboramos com Esteban (2012, p. 573), quando menciona que “as políticas públicas devem zelar pelo bem viver das crianças, garantindo-lhes as condições necessárias a um desenvolvimento pleno e feliz; e a aprendizagem delas deve ser, sem qualquer dúvida, a principal preocupação da escola”. Dessa forma, são necessários mais investimentos e compromisso da sociedade para com a educação

das crianças. Dialogando com as perspectivas nacionais, no próximo tópico, iremos verificar as perspectivas e desafios da política local de alfabetização mediante os depoimentos dos professores e coordenadoras da rede municipal de Baraúna-RN.

3.3. PERSPECTIVAS E DESAFIOS NA POLÍTICA LOCAL DE ALFABETIZAÇÃO: VOZES QUE REPRESENTARAM O PROCESSO

Os desafios locais na materialização das políticas de alfabetização são evidenciados pelas pesquisas acadêmicas, censos escolas e avaliações externas (Avaliação Nacional de Alfabetização), que indicam uma quantidade expressiva de crianças com níveis insuficientes em Leitura, Escrita e Matemática. Diante desta problemática, em nível local, quais os desafios que precisam ser superados? Para conhecer os desafios e possibilidades, elencamos três categorias para análise do material empírico coletado: implementação do Plano Municipal de Educação de Baraúna-RN, monitoramento dos níveis de alfabetização e avaliação da política de alfabetização.

Depois de aprovados, os planos precisam ser implementados, ou seja, eles precisam sair do papel para que sejam concretizados. Fica evidente que uma das coisas que contribui para a existência de um monitoramento da implementação dos planos é um diagnóstico bem elaborado da situação educacional da realidade territorial. Esse deve trazer as realidades e as dificuldades do local, assim como as experiências daqueles que fazem a educação cotidianamente. Segundo Bordignon (2009, p. 94), “O plano deve constituir-se em instrumento objetivo de gestão. Deve permitir a programação das ações e estratégias, recursos, atores e processos de gestão para realizar as transformações desejadas, rumo à cidadania que queremos para todos”. Além disso, é fundamental que ocorra uma avaliação participativa na construção do diagnóstico, com a participação da comunidade escolar.

Nas entrevistas, com a intenção de sabermos por meio da percepção dos professores e das coordenadoras como se deu este processo e quais dificuldades enfrentadas pelo município na implementação da política de alfabetização, obtivemos:

A consolidação do plano, fortalecimento da política de formação, a rotatividade de professores nas escolas do campo, nas quais não temos um quadro fechado, a maioria são contratados e esse grupo de contratados não é fixo, tem ano que muda, então esse impacto da formação atinge diretamente. Considero uma dificuldade significativa. Falta interesse político, falta iniciativa, alguém que abrace essa causa e defenda. Quando falei em interesse político, enquanto formadora, recebi orientação, assim como outras colegas

que também desenvolvem a mesma função e foram formadoras tanto do PNAIC quanto de outros programas, podemos dar continuidade a esse trabalho. Mas, quem tem poder de decisão não tem interesse político. Se nós temos o material, temos os profissionais qualificados, os professores estão lá nas escolas, falta alguém que direcione isso, que envolva, que motive, que dê condições de trabalho, que faça a coisa acontecer e isso depende de interesse político, de visão (C2, 2019).

Assim, fica evidente nas falas das participantes C1 e C2 que falta vontade e interesse político de quem está à frente para que a política possa ser efetivada. Percebemos, ainda, nos relatos de ambas coordenadoras que a maior dificuldade enfrentada pelo município de Baraúna-RN é a falta de uma política pública própria voltada para a alfabetização, uma política que dê continuidade as ações de formação continuada de qualidade e condições de trabalho às escolas para melhorar a educação pública.

É perceptível na entrevista de C3 que o multisseriado é umas das dificuldades na implementação da política de alfabetização. De acordo com os dados do Censo Escolar realizado em 2011, no Brasil, existiam 45.716 escolas com salas multisseriadas, onde são ofertadas conjuntamente aulas para alunos de diferentes idades e anos escolares. Do total, 42.711 estavam localizadas na zona rural e 3.005 na zona urbana (IBGE, 2011). Dessa forma, destacamos que as salas multisseriadas são uma realidade localizada nas escolas situadas no campo no município de Baraúna-RN por existir muitas comunidades rurais e nestas habitarem poucas pessoas. Então para que as crianças não tenham que se deslocarem do campo para a cidade, existem essas salas de aula. Isso também ocorre devido existirem poucos alunos em um mesmo ano nas comunidades pequenas, o que dificulta a formação de uma turma só com um ano específico. Desse modo, podemos citar como dificuldade para efetivação do PME o ensino ofertado em diferentes anos e com crianças em vários níveis de aprendizagem em uma mesma sala.

Destarte, concordamos com Bordignon (2014, p. 35), quando este afirma que “Não basta conhecer a realidade atual (informações e dados estatísticos), mas é essencial compreendê-la”, assim, entendemos que a ação diagnóstica não pode restringir-se a uma simples exposição de informações/dados sobre o contexto educacional local, sem obter o avanço na perspectiva da interpretação crítica sobre estes.

Neste sentido, corroboramos com Souza e Duarte (2014, p. 225) quando salientam que “[...] não implementar planos aprovados e tampouco acompanhá-los acaba por adensar o desprezo não apenas pelo desenvolvimento da educação no país, mas, sobretudo, pela cidadania e pela justiça social”. Compreendemos que quando um plano de educação não é efetivado, ele

está deixando de contribuir com a educação tanto em âmbito municipal quanto nacional, pois para que as metas nacionais sejam efetivadas é necessário que os PMEs sejam colocados em prática.

Diante do que observamos no documento e nos resultados da ANA, compreendemos que as medidas adotadas pelo município mediante a aprovação do PME de Baraúna-RN (2015-2025) e a participação dos professores alfabetizadores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) têm contribuído, de certa forma, no processo de aprendizagem escolar das crianças, mas, após o encerramento do PNAIC no ano de 2017, o município não tem até o momento nenhuma outra formação específica para estes professores.

Percebemos, nos relatos dos sujeitos da pesquisa, que ainda há muito o que trabalhar para que todas as crianças sejam alfabetizadas, assim como prevê a meta do Plano Nacional e do Municipal de Educação, pois muita coisa do PME não saiu do papel, como é destacado por alguns dos sujeitos entrevistados.

A avaliação é um instrumento que apresenta os contextos vividos e permite projetar estratégias para superar as dificuldades vivenciadas. Nesse tocante, durante as entrevistas, realizamos a seguinte pergunta tanto para os professores quanto para as coordenadoras: quais as atividades realizadas pelo município para acompanhar os níveis de alfabetização dos alunos? Para responder o que está sendo exposto, realçamos os momentos em que os participantes enfatizam:

Eu não vejo que o município daqui tenha, as vezes tem aquela prova local, tem município que tem... Essa, a ANA, ela é nacional, a ANA é muito importante, muito mesmo. A gente faz o diagnóstico inicial com aquela escadinha dos níveis de aprendizagens [...], as coordenadoras, elas fazem o diagnóstico com cada aluno, isso nas escolas (P1, 2019).

No entanto, C1 relata que, nas escolas, são realizados os diagnósticos iniciais com os níveis de aprendizagens, sendo distribuídos pelos graus/níveis de aprendizagem deles. Neste sentido, C2 frisa que “[...] O município não tem nenhuma atividade específica, não”, porém destaca que são feitos diagnósticos bimestrais com os alunos para saber o nível de desempenho deles. Em consonância com esta afirmação, outra participante ressalta:

A gente faz os diagnósticos no início do ano, depois vai avaliando, faz um relatório no início e um no final do semestre para ver o nível de leitura e escrita dos alunos, vai trabalhando com atividades avaliativas para que possam melhorar esses níveis para acompanhar de mais perto, a gente faz isso na escola e muitas vezes, é levado para secretaria para correção, para analisar (P3, 2019).

Percebemos que os professores realizam diagnósticos e fazem relatórios semestrais e acompanhamentos diários para ver o nível de leitura e escrita das crianças, as coordenadoras pedagógicas das escolas fazem atividades avaliativas para saber os níveis de aprendizagem e para acompanhar os alunos. Entretanto, a participante P5 considera muito poucas as atividades realizadas pelo município para avaliar os níveis de aprendizagem das crianças, porém afirma que, “[...] nas escolas, mesmo as coordenadoras pedagógicas elas realizam algumas provinhas, alguns testes de acompanhamento dos alunos, agora não é sempre não, mas elas fazem, não deixam a desejar [...]” (P5, 2019). Consideramos que a realização de diagnósticos e relatórios são instrumentos importante no processo de implementação de uma política. Todavia, esses dados precisam ser sistematizados, publicados e discutidos com a comunidade escolar.

Já de acordo com P6, “Dentro do município praticamente não tem nenhuma, na escola que eu trabalho [...], a equipe pedagógica geralmente, a gente faz aquele diagnóstico no início do ano pra avaliar o nível de cada aluno e eles fazem uma avaliação. Tem a questão da ANA [...]”. P6 considera ainda que a ANA instiga o professor a trabalhar alguns conteúdos que são cobrados na avaliação nacional.

Segundo Côco e Gontijo (2017, p. 64), no Brasil, na área da alfabetização, as políticas de avaliação, formuladas pelo Ministério da Educação, em parceria com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), “[...] podem ser consideradas recentes, pois tiveram início com a institucionalização da Provinha Brasil em 2007, seguida da ANA [...]”. Recentemente, a ANA, que há dois anos não era aplicada, foi incorporada ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e passou a ser aplicada no 2º ano em consonância com a BNCC, conforme mencionamos no segundo capítulo deste estudo. Em âmbito municipal, nas entrevistas, fica perceptível nas falas de P1, P2 e P6 que o município não tem nenhuma avaliação de monitoramento local.

Com relação a isto, em contrapartida, as coordenadoras da Secretaria de Educação salientam:

O município, ele tem uma avaliação externa, nós fazemos a nacional porque, quando o município faz a pactuação à adesão, então tem que realmente fazer essa avaliação externa nacional, mas nós temos também uma própria do município e a escola também tem a sua a avaliação. Então, a gente trabalha com uma perspectiva de que a gente acompanha os níveis de alfabetização das nossas crianças com instrumentos avaliativos, o município tem a sua avaliação externa, vai às escolas e aplica essa avaliação com base nas orientações da própria ANA e a própria escola também tem a sua avaliação interna. São instrumentos de avaliação diagnóstica que o próprio município e as escolas elaboram e aplicam para saber como se encontra o nível das nossas crianças,

desde quando entram a cada semestre. Para falar a verdade, tem praticamente uns cinco anos que ela não é aplicada, Porque o município tinha a sua avaliação externa, e quando a ANA chegou, é como se ela tivesse substituído. Nesses últimos cinco anos tem aplicado a ANA e o instrumento da própria escola [...], não deveria ser assim porque a gente percebe que há espaço para todos esses instrumentos [...] (C1, 2019).

Segundo C1, o município tem uma avaliação externa para acompanhar os níveis de aprendizagem das crianças, porém faz uns cinco anos que não é aplicado e tem utilizado a ANA desde que teve início, mas as escolas têm as suas avaliações internas todo ano, que são os diagnósticos, e também as atividades realizadas para saber o nível de aprendizagem dos alunos, sendo estes utilizados para fazer os relatórios das crianças. Entretanto, percebemos nas falas dos professores entrevistados que eles não têm conhecimento deste instrumento de avaliação externa que era utilizado pelo município. A coordenadora C2 relata o seguinte:

[...] nós temos as avaliações externas à ANA, à Provinha Brasil, à Prova Brasil, que agora estarão unificadas e também temos as avaliações. Já tivemos, há um tempo, institucionalizado na rede uma avaliação externa, onde os coordenadores pedagógicos, nos moldes dessas, desses instrumentos de avaliação do MEC. A gente tinha uma que o coordenador ia diretamente na escola e fazia essa verificação da aprendizagem dos alunos, fazia esse monitoramento, era uma municipal [...], foi em 2005 por aí até 2008 havia. Além disso, o professor na escola, ele é orientado a utilizar as estratégias de avaliação contínua, registro da aprendizagem dos alunos tanto de forma qualitativa quando de forma quantitativa por meio de relatórios, de notas e também através das diferentes estratégias e tipos de avaliação, nós orientamos o professor a fazer a avaliação inicial, a avaliação diagnóstica, para saber como ele entrou e é isso [...] (C2, 2019).

Percebemos, a partir da fala de C2, que ela está em consonância com C1 quando ressalta que o município tinha há alguns anos uma avaliação externa local institucionalizada em que o coordenador da Secretaria de Educação realizava o monitoramento do nível de aprendizagem das crianças nas escolas. Vale ressaltar ainda que, segundo esta coordenadora, o professor na escola é orientado a utilizar estratégias de avaliação contínua, a fazer uso de instrumentos que possibilitem realizar os diagnósticos dos alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental (C2, 2019).

Já conforme a participante C3, as escolas do município de Baraúna-RN utilizavam a ficha de avaliação do PNAIC que é trabalhada no início, no meio e no final do ano letivo e a partir destas fichas são elaborados os relatórios semestrais, que são feitos nos diários escolares.

Destacamos, ainda, que o município, como foi destacado por C1 e C2, tem feito a pactuação das políticas e programas do MEC.

Dessa forma, ressaltamos que os depoimentos de todos os seis professores participantes da pesquisa, assim como das três coordenadoras, destacaram a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) como uma das atividades realizadas para monitorar os níveis de aprendizagem das crianças em Baraúna-RN; além disso, todos os participantes fazem menção ao uso de diagnósticos para saber o nível de aprendizagem das crianças, bem como à elaboração dos relatórios no decorrer do ano letivo.

Na última categoria de análise, iremos saber, a partir das entrevistas realizadas com os nove sujeitos participantes da pesquisa, se o PME de Baraúna-RN tem contribuído com o processo de alfabetização das crianças no município e qual avaliação que estes fazem sobre a política.

Para tanto, destacamos que a última Avaliação Nacional da Alfabetização, realizada em 2016, mostrou que 55% dos alunos não tem nível satisfatório em Leitura. Assim, consideramos que a avaliação de uma política pública é importante, pois mediante ela é possível realizar estudos e análises com a intenção de saber as razões que têm levado a números negativos, bem como considerar a intenção de obter melhorias na implementação de políticas voltadas para o processo de alfabetização das crianças. Afinal, os resultados de avaliações têm a função de promover melhorias nas políticas públicas e não só de saber/captar números, não são só meros números como muitas pessoas pensam.

Desta feita, com a intenção de sabermos como os participantes da pesquisa avaliam a política de alfabetização, perguntamos aos professores e as coordenadoras entrevistados se o Plano Municipal de Educação tem contribuído com os processos de alfabetização do Município, e se sim, como, ou seja, de que forma. Para P1, P3 e P6 tem contribuído mediante o PNAIC, isto é evidenciado quando destacam “Tem porque eles aderiam ao PNAIC [...], que tinha a formação de professores e isso contribuiu muito com a gente [...] Não tenho muito conhecimento do Plano” (P1, 2019).

Corroborando com esta ideia, P3 salienta que tem contribuído por meio de alguns programas como, por exemplo, PNAIC, que ofertava uma formação baseada na relação entre a teoria e a prática, porém destaca que tem que melhorar. Neste sentido, P6 menciona “[...] Eu acho que a aprendizagem que o PNAIC trouxe para mim contribuiu, sim, dentro do Plano de Educação [...]”. Percebemos que P6 considera o PNAIC uma das vantagens da política de alfabetização. É perceptível nas falas das 3 professoras que as contribuições ocorreram através do PNAIC que forneceu aprendizagem para o professor alfabetizador trabalhar em sala de aula

com os alunos visando a alfabetização até aos oito anos de idade, sendo uma das metas do Plano nacional e do municipal.

De acordo com P2, o PME tem contribuído através das supervisoras mediante a elaboração dos projetos a partir do Plano. Entretanto, fica evidente nas falas de algumas professoras, como P2 e P3, que elas não têm conhecimento sobre o PME. Por outro lado, o professor P4 ressalta que, “[...] de certa forma, está colaborando, a gente sabe que ficam muitas coisas que alguns objetivos talvez não sejam alcançados, mas que algumas coisas têm sido feitas [...]”. Na entrevista de P4, fica explícito que têm sido feitas algumas coisas. Muitos alunos têm se alfabetizado na idade prevista, mas existem ainda muitos que precisam de ajuda para concluir o terceiro ano alfabetizado. Percebemos na entrevista deste docente que o PME tem contribuído de forma bem tímida e limitada.

Com relação a este assunto, a professora P5 enfatiza que “Tem contribuído muito pouco, também pela forma que a gente conhece ele muito pouco [...]”. Fica claro na fala de P5 que ela tem pouco conhecimento sobre o Plano, porém destaca, na entrevista, que recentemente foi implantado na escola em que trabalha o Programa Mais Alfabetização, que está voltado para o primeiro e segundo anos do Ensino Fundamental, que tem como foco ajudar na alfabetização dos alunos que estão com mais dificuldades no processo de aprendizagem, sendo este considerado por ela um reforço para os alunos que necessitam de uma ajuda a mais.

Além de ouvirmos o que os professores tinham para falar sobre a avaliação que eles fazem da política de alfabetização, sentimos a necessidade de conhecermos também a opinião das coordenadoras pedagógicas da Secretaria de Educação, para sabermos se o PME tem contribuído com os processos de alfabetização do Município de Baraúna-RN. Assim, obtivemos que:

O Plano Municipal está em consonância com o Estadual, com o Nacional e tem uma projeção muito bacana para a alfabetização, embora agora precisamos fazer essa mudança por causa da BNCC, nosso plano ainda traz a meta de alfabetizar toda as crianças até os oito anos de idade, até o terceiro ano dos anos iniciais. A gente vai precisar alinhar a base nacional que agora vem até o segundo ano, mas, em relação às metas, é, ele traz muito claro, a distribuição de materiais, de recursos, o plano, sim, quando conseguir sair do papel, aí sim, ele tem muito pra contribuir [...] (C1, 2019).

O PME de Baraúna-RN traz a alfabetização das crianças ainda até aos oito anos de idade, mas para alinhar à BNCC precisa haver mudanças, pois visa a alfabetização até o segundo ano, ele tem muito a contribuir com a alfabetização quando sair do papel, o que tem sido feito no município voltado para a alfabetização é mais a partir da pactuação, porém tem ofertado

formação continuada para os professores e a distribuição de materiais didáticos para a alfabetização mediante o PNAIC (C1, 2019). Para tanto, C1 destaca ainda que, a partir dos dados da ANA, eram realizadas as formações continuadas para os professores alfabetizadores. Assim, fica claro na fala desta coordenadora que,

[...] o município, volto a dizer, ele precisa construir uma política pública municipal que realmente garanta o direito das nossas crianças, o direito à educação e à alfabetização na idade certa. É, tem contribuído de forma tímida, não tem contribuído de forma plena, de forma significativa como as nossas crianças merecem [...] (C1, 2019).

O município tem condições de superar os desafios e alfabetizar as crianças na idade prevista, pois os professores participam das formações continuadas, são bem atuantes e têm uma discussão boa, conforme C1. No entanto, salientamos, ainda com base em C1 e C2, que o plano tem contribuído de forma tímida. Segundo C2, o município precisa construir uma política pública local voltada para a alfabetização das crianças na idade certa, pois ele tem condições.

A contribuição se deu de forma tímida, uma forma desse plano contribuir seria com a efetivação de uma política de alfabetização no município. Hoje estamos retomando esse plano e redimensionando as ações. Não há muita coisa positiva, além das discussões nos grupos de trabalho e definições de metas e ações. Uma contribuição é a formação continuada, formação esta que não está acontecendo de forma sistemática, apenas em momentos pontuais, como nas jornadas pedagógicas e planejamento bimestral (C2, 2019).

C2 diz que uma contribuição tem sido a formação continuada, porém esta não tem ocorrido de forma sistemática, só em determinados momentos, como o planejamento bimestral. Segundo C3, tem-se conseguido alcançar alguns objetivos do Plano, como a formação para os professores. Percebemos isto quanto ela relata,

Eu acho que tem porque algumas metas do plano nacional a gente já tem conseguido no município, então é uma coisa, tem conseguido alcançar alguns objetivos dele e assim, a nossa instituição como a educação a gente procura trabalhar em cima disso, embora como eu falei que não temos o apoio de todos, mas a gente, através de nossas formações, o PNAIC, está dentro das metas, e a nossa formação com os professores e assim a secretaria mesmo não tem aquele programa de alfabetização, mas ela sempre está de portas abertas pra aderir [...] (C3, 2019).

As três coordenadoras apontam, em suas avaliações sobre a política de alfabetização, a formação continuada ofertada aos professores alfabetizadores como uma das contribuições; no entanto, destacam que ela precisa melhorar. Ressaltamos, ainda, que percebemos nos

depoimentos dos professores que eles têm pouco conhecimento sobre a política de alfabetização de crianças prevista no PME de Baraúna-RN (2015-2025) e no PNE (2014-2024).

Ainda com relação à alfabetização das crianças, de acordo com os participantes da pesquisa, fica evidente que, diante da mudança de ano, com o intuito de que o aluno seja alfabetizado mais cedo em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), será necessário realizar algumas notas técnicas de mudanças no documento (PME), no que se refere à meta 5, que trata da alfabetização de todas as crianças até o 3º ano, já que o município pretende fazer a adesão à BNCC, e tem realizado algumas discussões e estudos sobre a Base desde 2018. Além disso, planeja-se fazer a implementação da base com a construção do currículo do município a partir dela. Dessa forma, é preciso fazer o alinhamento da meta 5 ao que a base propõe, já que a BNCC visa que os alunos sejam alfabetizados até o 2º ano do Ensino Fundamental.

Conforme os depoimentos dos sujeitos da pesquisa, depreende-se que o município não tem um diagnóstico ainda concluído sobre o que foi feito para a concretização das metas do PME (2015-2025). Foi iniciado um levantamento para saber como estava o cumprimento das metas, mas até o momento o município não tem resultados precisos, pois não foi concluído.

Inferimos então que a falta de monitoramento sobre o PME, para saber o que tem sido feito e o que precisa melhorar, acaba contribuindo para que a política de alfabetização não seja efetivada plenamente no município de Baraúna.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realçarmos as considerações finais da pesquisa, retornamos ao problema deste estudo: o que o município de Baraúna-RN tem feito para implementar a política de alfabetização da criança prevista no PNE (2014-2024)? Buscando resposta, definimos então o seguinte objetivo geral para o estudo: investigar o que o município de Baraúna-RN tem feito para implementar a política de alfabetização da criança prevista no PNE (2014-2024).

Levando adiante os passos para atingir esse propósito, seguimos três objetivos específicos que serviram de norte ao desenvolvimento do estudo. No primeiro, realizamos estudos das bases da política de alfabetização proposta pelo Plano Nacional de Educação, assim como também sobre a trajetória da alfabetização no Brasil, com a finalidade de compreendermos a perspectiva de alfabetização adotada no atual PNE e nos documentos legais que tratam do assunto. Dessa forma, destacamos que conseguimos compreender os avanços e as conquistas alcançadas pela referida política no decorrer dos anos, assim como os desafios vivenciados. Percebemos a importância da efetivação das políticas públicas para a alfabetização das crianças com qualidade, para que elas concluam o ciclo de alfabetização sabendo ler e escrever, bem como sendo capazes de produzir e interpretar/compreender textos e fazendo uso destes conhecimentos nas práticas cotidianas.

Podemos inferir que as políticas de alfabetização e a alfabetização no Brasil têm passado, no decorrer de sua história, por processos de transformações, de rupturas, assim como de limitações, no entanto, percebemos que ainda permanecem vários desafios em relação à organização do atendimento às crianças no ciclo da alfabetização, ou seja, do primeiro ao terceiro ano do Ensino Fundamental.

Em função do segundo objetivo específico, averiguamos como a política de alfabetização, proposta pelo PNE (2014-2024), tem sido implementada a partir do PME de Baraúna-RN (2015-2025). Para isto, realizamos estudos sobre os documentos do PEE do RN e do PME com a finalidade de conhecermos o que eles têm proposto para a alfabetização das crianças, assim como observamos e analisamos os dados da prova ANA expostos no Observatório do PNE em âmbito nacional, estadual e municipal. Além disso, realizamos estudos sobre os resultados apontados no OPNE das setes estratégias da meta 5 do atual PNE, para sabermos em que pé está o andamento destas. Destacamos, ainda, que analisamos os dados da ANA das duas escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental localizadas na zona urbana de Baraúna-RN, com estes revelando uma quantidade expressiva de crianças em níveis de

proficiência não adequados, especialmente em face do que a meta 5 almeja alcançar, 100% das crianças brasileiras alfabetizadas até 2024.

O estudo mostrou que a meta 5 do PNE (2014-2024) e do PME (2015-2025) é desafiadora, pois, para alfabetizar 100% das crianças ao final do terceiro ano do Ensino Fundamental é necessário superar desafios e limites na educação brasileira. Entendemos ainda que o processo de alfabetização das crianças nos três primeiros anos do Ensino Fundamental é relevante para elas seguirem aprendendo nos anos escolares posteriores.

É perceptível ainda que, diante do estudo realizado no PEE do Rio Grande do Norte sobre a alfabetização de crianças e dos dados apontados no Observatório sobre o RN, o Rio Grande do Norte tem uma grande responsabilidade, que é ofertar uma educação pública de qualidade, para que as crianças do RN consigam concluir o ciclo de alfabetização sabendo ler, escrever, interpretar e conseguindo fazer uso dessas habilidades no cotidiano em que vivem.

Ainda em relação à meta 5 no município de Baraúna-RN, os indicadores apontam que a realidade local não difere da nacional e da estadual. O município fez a adesão ao PNAIC, que ofertava formação continuada aos professores alfabetizadores, porém este programa já terminou e não está ofertando nenhuma formação específica como o PNAIC para os docentes. Recentemente, o município fez a implementação do Programa Mais Alfabetização, que visa ajudar as crianças que tem mais dificuldades no processo de alfabetização nas turmas de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, mediante um professor assistente para apoiar o professor titular da sala de aula. Entretanto, destacamos que essas ações só serão relevantes se causarem efeitos em sala de aula.

No terceiro e último objetivo específico deste estudo, identificamos, por meio das falas dos sujeitos entrevistados, as condições e as ações de viabilização da política de alfabetização no município de Baraúna-RN. Deste modo, para a análise dos dados empíricos das entrevistas, o material foi organizado e interpretado sistematicamente segundo a técnica de análise de conteúdo. Logo em seguida, efetuamos o entrelaçamento das informações obtidas, produzindo inferências mediante a interpretação/compreensão das falas/narrativas dos sujeitos participantes da pesquisa. Com a intenção de explicar a realidade do campo de pesquisa demarcado neste estudo. Para isto, foram elencados três eixos temáticos para análise, a partir das categorias estabelecidas, de acordo com o que as falas dos professores e das coordenadoras foram indicando.

Conforme as categorias estabelecidas e o reagrupamento destas em eixos temáticos, foi sendo apontado o que os sujeitos participantes da pesquisa pensam sobre as ações tomadas para o desenvolvimento da política de alfabetização de crianças em Baraúna-RN. Esses

procedimentos metodológicos permitiram responder ao que este estudo se propôs. Dessa forma, é possível apresentarmos algumas considerações sobre os achados da pesquisa empírica, conforme são descritas logo a seguir.

No primeiro eixo temático, tínhamos a intenção de desvendarmos as percepções dos sujeitos sobre os processos de alfabetização no município de Baraúna-RN. Este eixo é formado pelas categorias: ser professora alfabetizadora, definição de alfabetização e qualificação para atuar na área de alfabetização, com a intenção de identificarmos a compreensão dos participantes sobre a política de alfabetização em âmbito local.

Ficou evidente, na categoria “ser alfabetizadora”, que todos os professores gostam de ensinar e que tem amor pela profissão, mas, no início, nem todos gostavam. Entretanto, há os que se tornaram professores alfabetizadores mediante indicação da escola para atuarem no ciclo de alfabetização; outros relatam que foi pela necessidade e oportunidade de terem um emprego fixo; há, ainda, o registro do interesse despertado por se ver a mãe ensinando as crianças, ou seja, influência da profissão da mãe.

Na categoria “definição de alfabetização”, os docentes compreendem que a alfabetização é uma das fases do processo de aprendizagem das crianças mais importante, é vista por eles como a base, pois, através dela, os alunos podem ter bom desenvolvimento nos demais anos escolares. Alguns educadores compreendem a alfabetização como um processo complexo e difícil, porém importante, pois é nesta fase que os alunos devem aprender a ler, escrever e interpretar. Outros a definem como um processo de apropriação do sistema da escrita, como o início de tudo. Compreendemos, mediante as narrativas dos sujeitos, que a visão que eles têm sobre a alfabetização vai ao encontro da que está estabelecida nos documentos legais atuais, ou seja, a da perspectiva de alfabetizar letrando.

Já na categoria “qualificação para atuar na área de alfabetização”, algumas participantes salientam que a formação para atuar na alfabetização deu-se desde a graduação em Pedagogia e na pós-graduação em alfabetização. Todos os sujeitos pesquisados destacam a participação na formação continuada, mediante a participação em programas voltados para a formação de professores alfabetizadores, como, por exemplo, o PNAIC e o PRÓ-LETRAMENTO, que foram ofertados pelo Ministério da Educação e em relação aos quais o município de Baraúna aderiu. Citam também a qualificação através de uma busca pessoal e autônoma em querer aprender sobre o assunto e mediante estudos em grupos na Secretaria de Educação, junto com outros colegas de profissão, assim como através da formação por meio da experiência em sala de aula e na coordenação pedagógica em escola. Fica evidente, nas falas das participantes, que

elas têm uma boa bagagem de experiência e qualificação para atuar com a alfabetização e com as políticas públicas voltadas para esta área.

No segundo eixo temático, a nossa intenção foi perceber, por meio das falas dos entrevistados, como ocorreu a elaboração do Plano Municipal de Educação de Baraúna-RN (2015-2025), sendo este composto por três categorias: elaboração do Plano Municipal de Educação (PME), política local de alfabetização e avaliação da atuação governamental sobre alfabetização.

Na categoria “elaboração do Plano Municipal de Educação (PME)”, percebemos nas falas dos participantes que, no processo de tomada de conhecimento do PME, alguns dos entrevistados tiveram informação muito fragmentada sobre como ocorreu a feitura do PME. Destacamos isto devido à maioria dos professores ressaltarem que ficaram sabendo da existência, porém não participaram da elaboração; outros relatam que tiveram pouco contato. Por outro lado, os relatos das coordenadoras da Secretaria de Educação mostraram que elas têm uma melhor compreensão da trajetória por fazerem parte da comissão de elaboração. No geral, percebemos que poucas pessoas da sociedade conhecem o plano, sendo que, no documento, é ressaltado que ele foi feito com a participação de várias pessoas e setores da sociedade. Como dificuldade na elaboração do PME, é destacado a falta de pessoas para formar quórum nas reuniões para estudos e discussões das metas. Nas entrevistas com as coordenadoras, fica claro ainda que a elaboração ocorreu de forma minuciosa, foi feito o diagnóstico da realidade educacional do município e tendo como referência o Plano Nacional.

Em relação à categoria “política local de alfabetização”, ficou explícito nas vozes dos sujeitos que o município não possui atualmente nenhuma política própria que esteja em andamento voltada para a alfabetização das crianças, mas ele tem feito a adesão e implementação dos programas, projetos e políticas públicas do Ministério da Educação, que visam contribuir com a alfabetização dos alunos nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Nas narrativas analisadas, fica evidente ainda, nas falas dos sujeitos, que o município precisa trabalhar e realizar ações para que todas as metas do PME sejam implementadas. Para tanto, ressaltamos que, de acordo com as coordenadoras da Secretaria de Educação, é necessário realizar o alinhamento das metas do PME de Baraúna-RN à BNCC, mediante notas técnicas, já que o município pretende implantar a base e esta traz a alfabetização das crianças até o 2º ano do Ensino Fundamental, como foi ressaltado no último capítulo deste trabalho.

Percebemos, a partir da análise do conteúdo das entrevistas, que as ações de viabilizações para a concretização da política de alfabetização prevista no PME do município

de Baraúna-RN estavam ocorrendo de certa forma mediante a adesão a programas do MEC, como, por exemplo, o PNAIC.

Considerando a categoria “avaliação da atuação governamental sobre a educação”, ficou explícito, nas falas de alguns dos sujeitos entrevistados, que o governo tem proposto alguns programas que têm contribuído com a alfabetização das crianças, mas que ele precisa melhorar, pois alguns participantes consideram poucos os programas e políticas voltados para a alfabetização das crianças e a formação dos professores alfabetizadores. Outros têm uma visão da política de alfabetização como rica, porém a prática desta tem deixado a desejar em relação ao que se almeja alcançar. Percebemos, ainda, a preocupação dos participantes em relação à descontinuidade das políticas de alfabetização; fica perceptível, ainda, a necessidade de haver programas formativos de qualidade para dar continuidade à formação dos professores alfabetizadores visando a concretização da meta 5.

Contudo, verificamos, nos depoimentos dos docentes, algumas dificuldades enfrentadas no processo de ensino-aprendizagem das crianças, como, por exemplo, a falta de materiais didáticos (sendo que, muitas vezes, eles têm de comprar com o dinheiro do seu próprio salário), salas de aula lotadas, falta de apoio para ajudar na aprendizagem das crianças que precisam de um auxílio a mais no processo de alfabetização e a desvalorização da profissão professor.

No terceiro e último eixo, a nossa intenção foi de identificar as perspectivas e desafios da política local de alfabetização mediante as falas dos professores e coordenadores, sendo este formado pelas categorias: implementação do Plano Municipal de Educação (PME), monitoramento dos níveis de alfabetização dos alunos e avaliação da política de alfabetização.

Através da categoria “implementação do Plano Municipal de Educação”, percebemos a necessidade de as pessoas compreenderem a relevância das políticas públicas voltadas para a alfabetização das crianças. Nas falas, vimos que falta interesse dos governantes para que esta seja efetivada. Destacamos ainda a ausência de uma política de alfabetização pública local, assim como a necessidade de consolidação do plano e da política de formação para os professores, com melhores condições de trabalho. Salientamos também que as narrativas deixam claro, como já mencionamos nos parágrafos anteriores, que o município tem feito a adesão às políticas do MEC, visando a efetivação do PME. Como dificuldade para a implementação do PME e da meta 5 frisamos, ademais, a rotatividade de professores contratados e o ensino multisseriado nas escolas do campo.

Na categoria “monitoramento dos níveis de alfabetização dos alunos”, na pesquisa empírica, fica evidente que o município não tem nenhuma avaliação de monitoramento própria, porém, nas escolas, os professores realizam os diagnósticos e relatórios bimestrais dos alunos

para saber o nível de aprendizagem. Para isso, utilizam as fichas de avaliação do PNAIC e a escadinha dos níveis de aprendizagens em que o aluno vai mudando de degrau de acordo com o que vai aprendendo, até ser alfabetizado. Enfatizamos também que, nas escolas, as coordenadoras pedagógicas realizam os diagnósticos e atividades avaliativas com as crianças, para acompanhar a aprendizagem destas.

Verifica-se, nas falas das coordenadoras, que no município havia, há uns cinco anos, uma avaliação em que as coordenadoras da Secretaria de Educação iam até as escolas e utilizavam instrumentos avaliativos para saber o grau de aprendizagem dos alunos; porém, nos últimos anos, o município tem utilizado a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA).

Em relação à última categoria, “avaliação da política de alfabetização”, tentamos identificar a avaliação que os participantes da pesquisa fazem sobre a política em questão. De acordo com alguns dos entrevistados, a meta 5 do PME tem contribuindo mediante a formação continuada que os professores alfabetizadores recebiam no PNAIC, que almejava também a alfabetização das crianças até aos oito anos de idade. Outros participantes relatam que têm contribuído, porém alguns objetivos não têm sido alcançados, mas que alguns alunos têm conseguido concluir o ciclo de alfabetização atingindo os requisitos necessários de alfabetizados.

Fica claro, nas falas dos docentes, que eles têm pouco conhecimento sobre o PME. Percebemos nas narrativas da maioria dos entrevistados que o PME tem sido efetivado de forma muito tímida e limitada, e o que tem sido feito no município com relação à alfabetização das crianças é mais resultado da pactuação com o governo federal. O município não tem ainda um diagnóstico concluído do que foi realizado para a efetivação das metas do PME; é necessária a concretização deste para se poder realizar notas técnicas no Plano, em consonância com a BNCC.

Esta pesquisa aponta uma contribuição social ao focar a política de alfabetização em âmbito local. Ela traz à tona a realidade vivenciada pela política em um contexto municipal, serve para que possamos refletir sobre o que tem sido feito, ou não, para a efetivação da meta 5 do Plano Nacional de Educação. Dessa forma, deixamos, através deste estudo, a nossa contribuição para com a educação do município de BARAÚNA e para que outros estudos sobre o assunto possam ter neste trabalho uma referência a ser considerada para o desenvolvimento de novas abordagens.

Percebemos ainda, por via dos depoimentos dos sujeitos da pesquisa, a necessidade da criação de políticas públicas voltadas para a alfabetização de autoria do próprio município. Para tanto, cabe à sociedade civil, exercendo as suas prerrogativas cidadãs, cobrar dos governantes

ações no sentido de assegurar a alfabetização das crianças e o cumprimento do que os documentos a respeito prescrevem.

Finalizando a nossa incursão, afirmamos que, diante dos achados da investigação, concluímos este ciclo da pesquisa com a convicção de que o estudo pode ser retomado no futuro, tendo em vista que o conhecimento é inacabado, e assim poderemos retomar a pesquisa posteriormente a partir de uma nova inquietação analítica sobre as políticas de alfabetização. Acreditamos que plantamos uma “sementinha” no coração de todos os sujeitos entrevistados, pois, no decorrer das entrevistas, ficaram evidentes as inquietações e reflexões destes sobre a realidade local e o papel de cada um na construção de uma educação melhor para as crianças baraunenses.

Ao concluirmos este ciclo, estamos convencidos que foram momentos de incertezas e de inquietação, mas também de aprendizado, de amadurecimento e crescimento, tanto do ponto de vista formativo pessoal como no que diz respeito à busca por uma educação com qualidade socialmente referenciada, principalmente tendo em conta as políticas públicas para a alfabetização das crianças. Enfim, a caminhada pode não ser fácil, mas, de passo em passo e com força de vontade, poderemos alcançar os propósitos que estabelecemos no início do percurso.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Estado, políticas educacionais e obsessão avaliativa. **Contrapontos**, Itajaí, v. 7, n. 1, p. 11-22, jan./abr., 2007.

Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/888/741>. Acesso em: 29 out. 2019.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Conceituando alfabetização e letramento. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (Org.). **Alfabetização e letramento: Conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 11-22.

ALFERES, Marcia Aparecida. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: uma análise contextual da produção da política e dos processos de recontextualização**. 2017. 247 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017. Disponível em:

<<http://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/1229/1/Marcia%20Aparecida%20Alferes.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2017.

AMARAL, Nelson Cardoso. Financiamento da educação básica e o PNE: ainda e sempre, muitos desafios. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 293-311, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/443/574>>. Acesso em: 25 out. 2017.

ARAÚJO, Gilda Cardoso de. Direito à educação básica: a cooperação entre os entes federados. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 4, n. 7, p. 231-243, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/83/270>. Acesso em: 28 jul. 2018.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BARAÚNA. **Lei Complementar nº 531/2015**. Dispõe sobre reformulação do Plano Municipal de Educação (PME) do Município de Baraúna-RN, decênio 2015-2025 e dá outras providências. Baraúna-RN, 24 de junho de 2015.

BARAÚNA. **Portaria nº 774/2016**. Nomeia Membros da Comissão Técnica de Monitoramento e Avaliação do Plano Municipal de Educação. Cento Administrativo Francisco Bezerra Sobrinho (Gabinete da Prefeita). Baraúna-RN, 16 de junho de 2016a.

BARAÚNA. **Portaria nº 0769/2016**. Nomeia Membros da Comissão Municipal de Monitoramento do Plano Municipal de Educação. Cento Administrativo Francisco Bezerra Sobrinho (Gabinete da Prefeita). Baraúna-RN, 16 de junho de 2016b.

BARAÚNA. **Lei municipal nº 553/2016**. Prefeitura Municipal de Baraúna. Baraúna-RN, 04 de novembro de 2016c.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BARROS, Paula Mangolin de. **A implantação da meta 5 do Plano Nacional de Educação na rede municipal de São Paulo e o papel do planejamento na efetivação da política**

pública: um estudo de caso. 2017, 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-15022018-105417/es.php>. Acesso em: 05 Fev. 2019.

BAZZO, Manoella Gonçalves; DIAS, Gilmar. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: uma experiência em uma escola pública de Redenção – PA. **Revista Linguística**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 77-95, dez. 2015. Disponível em: <http://www.letras.ufrj.br/poslinguistica/revistalinguistica>. Acesso em: 20 Set. 2019.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**. Tradução: Maria João Alvares, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Revisor: Antônio Branco Vasco. Portugal: Ed. Porto, 1994.

BORDIGNON, Genuíno; GRACINDO, Regina Vinhaes. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Angela da S. (Orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 147-176.

BORDIGNON, Genuíno. **Gestão da educação no município: sistema, conselho e plano**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

BORDIGNON, Genuíno. Caminhar da educação brasileira: muitos planos, pouco planejamento. IN: SOUZA, Donald Bello de; MARTINS, Ângela Maria (Org.). **Planos de Educação no Brasil: planejamento, políticas, práticas**. São Paulo: Edições Loyola, 2014, p. 29-54.

BORDIGNON, Lorita Helena Campanholo; PAIM, Marilane Maria Wolff. História e políticas públicas de alfabetização e letramento no Brasil: breves apontamentos com enfoque para o plano nacional de educação. **Momento**, v. 24, n. 1, p. 89-117, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/5038/3745>. Acesso em: 24 Jul. 2019.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **Os desafios do novo Plano Nacional de Educação (PNE – Lei nº 13.005/14): comentários sobre suas metas e estratégias**. 1. ed. São Paulo: Avercamp, 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** (1988). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 15 mai. 2017.

BRASIL. Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 25 out. 2017.

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. **Programa de desenvolvimento profissional continuado: alfabetização**. Módulo Alfabetizar com textos. Brasília: A Secretaria, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_acao/pcnacao_alf.pdf. Acesso em: 29 Set. 2019.

BRASIL. Lei nº 10172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação (2001-2010). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001, seção 1, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 17 jun. 2018.

BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria do Educação Fundamental. Programa de Formação de Professores – PROFA. **Documento de Apresentação**. Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/apres.pdf>. Acesso em: 25 Out. 2019.

BRASIL. Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 31 dez. 2004, p. 6. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L11079.htm. Acesso em: 25 Mai. 2019.

BRASIL. Lei nº. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 fev. 2006, seção 1, p. 3. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20042006/2006/Lei/L11274.htm. Acesso em: 25 jul. 2018.

BRASIL. Decreto nº. 6094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2007, seção 1, p. 5. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=366&id=153&option=com_content&view=article. Acesso em: 04 dez. 2017.

BRASIL. Programa Gestão da Aprendizagem Escolar. GESTAR I. **Guia Geral**. Brasília: FNDE/MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental**. Brasília, 2012a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12827-texto-referencia-consulta-publica-2013-cne-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30. Acesso em: 28 mai. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 05 jul. 2012, seção 1, p. 22.

BRASIL. Portaria nº 482, de 7 de julho de 2013. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jun. 2013, seção 1, p. 17. Disponível em: http://www.adurrj.org.br/4poli/gruposadur/gtpe/portaria_482_7_6_13.htm. Acesso em: 01 nov. 2017.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação (2014-2024). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014, edição extra, seção 1, p. 1. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2017.

BRASIL. **Relatório SAEB/ANA 2016**: panorama do Brasil e dos estados. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/1510096>. Acesso em: 26 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa mais alfabetização**. Manual Operacional do Sistema de Orientação Pedagógica e Monitoramento. Brasília: MEC, 2018b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85691-manual-operacional-pmalfa-final/file>>. Acesso em: 25 ago. 2018.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Da administração pública burocrática à gerencial, **Revista do Serviço Público**, v. 47, n. 1, p. 7-40, jan.-/abr. 1996. Disponível em: <https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/702/550>. Acesso em: 25 Out. 2019.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 1989.

CAMPOS, Claudinei José Gomes. Método de Análise de Conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Rev Bras Enferm**, Brasília, v. 57, n. 5, p. 611-614, set./out. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reben/v57n5/a19v57n5.pdf>. Acesso em: 11 Jun. 2019.

CARROLL, Lewis. **Alice no país das maravilhas**. Tradução Clélia Regina Ramos. Petrópolis: Arara Azul, 2002. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/alicep.html>>. Acesso em: 15 Fev. 2019.

CARVALHO, Tatiane Kelly Pinto. O perfil do professor alfabetizador: formação, concepções e práticas docentes. **Temporis (ação)**, v. 14, n. 2, p. 99-109, jul./dez. 2014.

CASTRO, Cátia Da Cunha Carnevalli de. **Bloco pedagógico de alfabetização**: possibilidades e entraves desta política em duas escolas da rede municipal de Juiz de Fora. 2014. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação/CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/5332/1/catiadacunhacarnevallidecastro.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2017.

CÔCO, Dilza; GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. Avaliação externa nas classes de alfabetização no Espírito Santo. **Pro-posições**, v. 28, Suppl. 1, p. 63-87, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v28s1/0103-7307-pp-28-s1-0063.pdf>. Acesso em: 29 Out. 2019.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE), 2010, Brasília, DF. **Construindo o Sistema Nacional Articulado: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de Ações**. Documento Final. Brasília, DF: MEC, 2010.

CORTES, Soraya Vargas; LIMA, Luciana Leite. A contribuição da sociologia para a análise de políticas públicas. **Lua Nova**, São Paulo, n. 87, p. 33-62, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ln/n87/03.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2018.

COSTA, Leandro Oliveira; ARRAES, Ronaldo de Albuquerque; GUIMARÃES, Daniel Barboza. Estabilidade dos professores e qualidade do ensino de escolas públicas. **Economia Aplicada**, v. 19, n. 2, p. 261-298, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ecoa/v19n2/1980-5330-ecoa-19-02-00261.pdf>. Acesso em: 20 Out. 2019.

CRUZ, Maria Nazaré da; ROCHA, Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da. Ensino fundamental de nove anos, uma década: decorrências para a infância e para a educação básica. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 37, n. 102, p. 149-152, maio/ago., 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v37n102/1678-7110-ccedes-37-102-00149.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2018.

CRUZ, Magna do Carmo Silva; TAVEIRA, Andreza de Santana; SOUZA, Sara Leite de. Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA): Contribuições deste Instrumento na Percepção de Gestores e Professores. **Meta: Avaliação**. Rio de Janeiro, v. 8, n. 23, p. 183-215, maio/ago., 2016. Disponível em: <http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/1018/pdf>. Acesso em: 25 Jun. 2019.

CURY, Carlos Jamil. Planos Nacionais de Educação no Brasil. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; FONSECA, Marília. **Política e planejamento educacional no Brasil do século 21**. – Brasília: Liber Livro, 2013, p. 25-33.

DIAS, Ana Paula de Moura Ferreira. **Os efeitos do Programa de Intervenção Pedagógica no Ciclo de Alfabetização**: o desafio para que todos os alunos leiam e escrevam até os oito anos de idade. 2015, 141 f. Dissertação (Mestrado Profissional) - Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/1265/1/anapaulademourafferreiradias.pdf>. Acesso em: 20 Mar. 2019.

DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. **Parcerias na Administração Pública**: concessão, permissão, franquia, terceirização, parceria público-privada e outras formas. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

DOURADO, Luiz Fernandes. Plano Nacional de Educação como Política de Estado: antecedentes históricos, avaliação e perspectivas. In: DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **Plano Nacional de Educação (2011-2020)**: avaliação e perspectivas. 2. ed. Goiânia: Editora UFG; Belo Horizonte: Autentica Editora, 2011, p. 17-59.

DUMÉNIL. Gérard; LÉVY, Dominique. Neoliberalismo – Neo-imperialismo. **Economia e Sociedade**, Campinas, v. 16, n. 1, p. 1-19, abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ecos/v16n1/a01v16n1.pdf>. Acesso em: 25 Out. 2019.

ESTEBAN, Maria Teresa. Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, p. 573-

743, set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n51/05.pdf>. Acesso em: 20 Out. 2019.

FERNANDES, Maria. **Os segredos da alfabetização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. Democracia e tecnocracia no planejamento educacional brasileiro: tensões permanentes na educação do século 21. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; FONSECA, Marília (Orgs.). **Política e Planejamento educacional no Brasil do século 21**. Brasília: Liber Livro, 2013. p. 57-81.

FERRARO, Alceu Ravanello. Alfabetização no Brasil: problema mal compreendido, problema mal resolvido. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (Org.). **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** – Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014, p. 65-90.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Revista Educação & Sociedade**, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>. Acesso em: 27 set. 2017.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Meta 5 do PNE: alfabetização. In: OLIVEIRA, João Ferreira de; GOUVEIA, Andrea Barbosa; ARAÚJO Heleno (Orgs.). **Caderno de avaliação das metas do Plano Nacional de Educação: PNE 2014-2024. [Livro Eletrônico]**. Brasília: ANPAE, 2018. p. 22-24. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/CadernoAnlisePNE.pdf>. Acesso em: 20 Mai. 2019.

FRANÇA, Magna. Sistema Nacional de Educação: financiamento, valorização dos profissionais da educação básica e perspectivas do PNE (2011-2020). In: FRANÇA, M. (Org.). **Sistema Nacional de Educação e o PNE: diálogos e perspectivas**. Brasília: Liber Livro/ UFRN, 2009.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2012.

FURLETTI, Saulo. Avanços e desafios do PNE 2014-2024: um recorte exploratório das metas de acesso e universalização do ensino e os desdobramentos no Plano Estadual de educação de Minas Gerais. **Revista Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 09, n. 2, p. 73-95, jul./dez., 2017. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-izabela/index.php/fdc/article/view/1311/pdf>. Acesso em: 30 Abr. 2019.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores: Para uma Mudança Educativa**. Trad. Isabel Narciso. Porto: Porto Editora LDA, 1999.

GARCIA, Regina Leite Garcia (org.). **A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática**. São Paulo: Cortez, 1998.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisas**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, mai./ jun. 1995.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. 4. ed. Campinas, SP: Alínea, 2007.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes, **Alfabetização: políticas mundiais e movimentos nacionais**. – Campinas, SP: Autores Associados, 2014. – (Coleção educação contemporânea).

GOULART, Cecília. A avaliação da alfabetização em pesquisas, práticas e políticas públicas: debatendo posições teórico-metodológicas. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (Org.). **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** – Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014, p. 327-343.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 55, n. 21, p. 30-41, nov. 2001.

JESSOP, Bob. **El Estado: pasado, presente y futuro**. Madrid: Los Libros de la Catarata, 2017.

LEITE, Ivonaldo Neres. **Aportaciones preliminares al debate sobre el Estado**. Montevideo: Universidad de la República, 2018.

MACIEL Francisca Izabel Pereira. Alfabetização no brasil: pesquisas, dados e análise. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (Org.). **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014, p. 109-130.

MAGALHÃES, Lúcia Karam Corrêa de. AZEVEDO, Leny Cristina Soares Souza. Formação continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 15-36, jan./abr., 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622015000100015&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 14 Out. 2019.

MAGALHÃES, Justino. Escolarização e literacias: os sentidos da alfabetização e a diversidade cultural. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (Org.). **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014, p. 39-64.

MALAQUIAS, Lúvia Maria Andrade. **Estudo sobre a implantação da política de Ciclo Básico de Alfabetização no Município de Poços de Calças**. 2013, 122 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-31032014-145554/publico/malaquias_corrigida.pdf. Acesso em: 05 Fev. 2019.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa:** planejamento e excussão de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MARTINS, Angela Maria; PIMENTA, Cláudia Oliveira; NOVAES, Gláucia Torres Franco. Planos municipais de educação: potencialidades e limites de municípios na elaboração de instrumentos de planejamento. In: SOUZA, Donaldo Bello de; MARTINS, Angela Maria (Orgs.). **Planos de educação no Brasil:** planejamento, políticas, práticas. São Paulo: Edições Loyola, 2014. p. 277-302.

MELO, Adriana Almeida Sales. **A mundialização da educação:** consolidação do projeto neoliberal na América Latina. Brasil e Venezuela. Maceió: EDUFAL, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa Social:** Teoria, Método e Criatividade. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

MIRANDA, Josimara Santos. **Alfabetização de crianças na Bahia:** o Programa Pacto pela Educação. 2016, 152 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/20646/1/tese%20josimara%20santos%20miranda.1.pdf>. Acesso em: 29 Jan. 2019.

MORENO, Carlos Eduardo. Acesso e permanência hoje e perspectivas para o futuro. In: **O enfrentamento da exclusão escolar no Brasil.** Brasília: Unicef, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2014, p. 182-192.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Produção acadêmica brasileira sobre alfabetização: avaliação da qualidade e impacto científico e social. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (Org.). **Alfabetização e seus sentidos:** o que sabemos, fazemos e queremos? Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014, p. 131-158.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação.** v. 15, n. 44, maio/ago. 2010, p. 329-410. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n44/v15n44a09.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2017.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil.** Conferência proferida durante o Seminário “Alfabetização e letramento em debate”, promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf>. Acesso em: 25 set. 2018.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e Letramento.** São Paulo: Editora Unesp, 2004.

NETO, Antônio Cabral; CASTRO, Alda Maria Duarte Araujo; GARCIA, Luciane terra dos santos. Plano Municipal de Educação: elaboração, acompanhamento e avaliação no contexto do PAR. **RBPAE**, v. 32, n. 1, p. 47 – 67, jan./abr., 2016.

NÓVOA, Antonio. **Profissão professor**. Portugal: Porto, 1999.

NUNES, Emiliana Cristina Rodrigues. **O delineamento da política de alfabetização no município de Dourados/MS**: considerações sobre o Bloco Inicial de Alfabetização. 2013, 122f. (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/1265/1/anapaulademourafferreiradias.pdf>. Acesso em: 30 Mar. 2019.

OBSERVATÓRIO DO PNE. **Plataforma online de monitoramento das metas e estratégias do PNE**. Disponível em: <www.observatoriodopne.org.br>. Acesso em: 11 Jan. 2019.

OBSERVATÓRIO DO PNE. Todos Pela Educação (Comp.). **Metas do Plano Nacional da Educação**: Dossiê por Localidade. 2014. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/dossie>. Acesso em: 06 Abr. 2019.

OLIVEIRA, Dalila Andrade de. Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr./jun., 2011. Disponível em: <<https://www.cedes.unicamp.br/>>. Acesso em: 30 jul. 2018.

OLIVEIRA, Dalila Andrade de; ARAÚJO, Heleno. Educação entre planos de governo e a política de Estado: o foco no financiamento e questão docente. In: SOUZA, Donaldo Bello de; MARTINS, Angela Maria. (Org). **Planos de educação no Brasil**: planejamento, políticas, práticas. São Paulo, Loyola, 2014, p. 167-181.

OLIVEIRA, Dalila Andrade de; DUARTE, Adriana. Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 279-301, jul./dez., 2005.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **La Pluralidad de la Alfabetización y sus Implicaciones en Políticas y Programas**. (Documentos de orientación del Sector de Educación de la UNESCO). 2004. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136246s.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

PECI, Alketa; SOBRAL, Filipe. Parcerias público-privada: análise comparativa das experiências britânicas e brasileiras. **Cadernos EBAPÉ. BR**, v. 5, n. 2, p. 1-14, jun. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cebape/v5n2/v5n2a11.pdf>. Acesso em: 20 Fev. 2019.

PEROZA, Juliano; SCHIFFER, Mônica Brunner. **Paulo Freire**: utopia, educação e emancipação. São Paulo, VI Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire. Set. 2008, p. 01-12. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/4192>. Acesso em: 29 Out. 2019.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Estado da Educação e da Cultura. Lei nº 10.049/2016. Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Norte. **Diário Oficial do Rio Grande do Norte**, Natal, RN, 12 jun. 2016.

ROCHA, Ana Luiza Carvalho da. **GEEMPA 30 anos**. Porto Alegre, RS: Geempa, 2000.

ROCHA, Denise Cristina Corrêa da. **Avaliação de Impacto de uma Política Pública em Educação**: análise do Programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetização no Tempo Certo no período 2008/2012. 2016. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/Casia/Downloads/denisecristinacorreadarocha%20(1).pdf>. Acesso em: 20 out. 2017.

ROCHA, Nyanne Costa. **Elaboração do Plano Municipal de Educação (2015-2025) no município de Pau dos Ferros-RN**. 2018. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2018. Disponível em: http://www.uern.br/controladepaginas/poseduc-disserta%C3%A7oes-2015/arquivos/4223nyanne_costa_rocha.pdf. Acesso em: 20 de Out. 2019.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 6, n. 19, set./dez., 2006. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/1891/189116275004.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

ROMMINGER, Alfredo Eric. O grupo banco mundial: origem, funcionamento e a influência do desenvolvimento sustentável em suas políticas. **Universitas - Relações Int.**, Brasília, v. 2, n. 1, p. 269-288, jan./jun., 2004. Disponível em: <https://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/relacoesinternacionais/article/view/242/256>. Acesso em: 20 Out. 2019.

SANTOS, Bettina Steren dos; ANTUNES, Denise Dalpiaz; BERNARDI, Jussara. O docente e sua subjetividade nos processos motivacionais. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 46-53, jan./abr., 2008. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2757/2104>. Acesso em: 21 Out. 2019.

SANTOS, Carmi Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Alfabetizar letrando. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (Org.). **Alfabetização e letramento**: Conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 95-109.

SANTOS, Maéve Melo dos. **Política de alfabetização da Rede Municipal de Ensino de Juazeiro – BA**: contribuições para o Programa Pacto com os Municípios – Todos pela Escola. 2012. 115 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação em Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/1882/1/maevemelodossantos.pdf>>. Acesso em: 29 jan. 2018.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História &**

Ciências Sociais, a. 1, n. 1, jul. 2009. Disponível em:

<<https://www.rbhcs.com/rbhcs/article/view/6/pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2018.

SAVIANI, Dermeval. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Rev. Bras. Educ.**, v. 15, n. 44, p. 380-392, 2010. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n44/v15n44a13.pdf>. Acesso em: 20 de fev. 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024): por uma outra política educacional**. 5. ed. rev. e ampliada. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. (Coleção educação contemporânea).

SEGNINI, Liliana Rolfsen Petrilli. **Educação, trabalho e desenvolvimento: uma complexa relação**. São Paulo: Unicamp, 2000.

SILVA, Alex Veira da. **O Plano Municipal de Educação e sua repercussão em escolas públicas de Recife e Olinda**. 2018, 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -

Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018. Disponível em:

<https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/30009/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20Alex%20Veira%20da%20Silva.pdf>. Acesso em: 29 Jun. 2019.

SOARES, Magda Becker. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e letramento**. 7. ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017.

SOUZA, Donaldo Bello de; DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira. Planos educação no Brasil: projeções do sistema nacional de educação e suas variantes subnacionais. In: SOUZA, Donaldo Bello de; MARTINS, Angela Maria. (Org). **Planos de educação no Brasil: planejamento, políticas, práticas**. São Paulo: Loyola, 2014, p. 209-232.

SOUZA, Donaldo Bello de; MENEZES, Janaína Specht da Silva. Planos estaduais de educação: desafios às vinculações com outros instrumentos de gestão local da educação.

Revista Brasileira de Educação, v. 22, n. 71, e227152, 2017, p. 01-23. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v22n71/1809-449X-rbedu-s1413-24782017227152.pdf>. Acesso em: 15 set. 2018.

SOUZA, Ivânia Pereira Midon de. Os sentidos da alfabetização nas práticas de ensino de duas professoras bem-sucedidas em Várzea Grande – MT. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (Org.). **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014, p. 207-234.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Olga Cristina da Silva. **Implementação da Avaliação Nacional da Alfabetização na gestão do processo alfabetizador em Dourados-MS**. 2016. 169 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2016. Disponível em: <http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOUTORADO->

EDUCACAO/OLGA%20CRISTINA%20DA%20SILVA%20TEIXEIRA.pdf. Acesso em: 10 Jul. 2019.

VALENTE, I.; ROMANO, R. PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção? **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 96-107, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12926.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2019.

VÁZQUEZ SIXTO, Félix. **El análisis de contenido temático. Objetivos y medios en la investigación psicosocial**. (Documento de trabajo). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, 1996.

VIEGAS, Elis Regina dos Santos. **Políticas de formação continuada de professores alfabetizadores no município de Dourados-MS**. 2014. 276 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2014. Disponível em: <http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOUTORADO-EDUCACAO/ELIS%20REGINA%20DOS%20SANTOS%20VIEGAS.pdf>. Acesso em: 10 Out. 2019.

VIEGAS, Elis Regina dos Santos; REBOUÇAS, Virgília Margarida. As políticas de alfabetização no Brasil no contexto do ensino fundamental: aspectos normativo-legais. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 4, n. 2, p.142-152, maio/ago. 2018.

WATANABE, Adriana. **Políticas Públicas de Alfabetização na Rede Municipal de Ensino de São Paulo**: uma trajetória para a consolidação do Direito à educação. 2015. 251 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/9886/1/Adriana%20Watanabe.pdf>. Acessado: 20 Mar. 2019.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista utilizado com os professores do 3º ano do Ensino Fundamental das duas escolas de Baraúna-RN que estão localizadas na zona urbana



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE - UERN
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - DE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDOC
LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

INFORMAÇÕES TÉCNICAS:

Baraúna-RN, ____/____/____

Hora:

IDENTIFICAÇÃO DOS PARTICIPANTES:

1. Idade: () menos de 20 anos; () 21 – 25 anos; () 26 – 30 anos; () 31 – 35 anos; () 36 – 40 anos; 41 – 45 (); 46 – 50 (); 51 – 55 (); mais de 56 anos ().
2. Graduação: Concluída () ou em Andamento (). Instituição:
Ano de conclusão ou que irá concluir:
3. Possui Pós-Graduação? Sim () Não (). Se sim, em que?
4. Há quanto tempo você ensina? E há quanto tempo leciona no 3º ano do Ensino Fundamental?
5. Quantos alunos/crianças tinham na sua turma de 2018?
6. Atua em outra etapa de ensino, além do Ensino Fundamental (anos iniciais)?
Sim () Não (). Se sim, em qual?

ATUAÇÃO PROFISSIONAL:

- 1) Como você se tornou professora alfabetizadora?
- 2) Como você define a alfabetização?
- 3) Como avalia a atuação governamental em relação à alfabetização?
- 4) Conhece como ocorreu o processo de elaboração do Plano Municipal de Educação?
- 5) O Plano Municipal de Educação tem contribuído com os processos de alfabetização do Município? Como?

- 6) Quais as atividades realizadas pelo município para acompanhar os níveis de alfabetização dos alunos?
- 7) Quando os dados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) são publicados, esses dados são apresentados nas escolas? Quais os impactos desses dados no cotidiano da escola?
- 8) Você enfrenta dificuldades durante o processo de alfabetização dos alunos? Quais?
- 9) Você tem conhecimento de programas e projetos próprios da Secretaria Municipal de Educação ou em parceria voltados ao desenvolvimento da alfabetização das crianças? Quais?
- 10) Quais os cursos de formação voltados para o ciclo de alfabetização que você participou nos últimos anos?

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista utilizado com as coordenadoras da Secretaria Municipal de Educação de Baraúna-RN



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE - UERN
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - DE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDOC
LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

INFORMAÇÕES TÉCNICAS:

Baraúna-RN, ____/____/____

Hora:

IDENTIFICAÇÃO DOS PARTICIPANTES:

1. Idade: () menos de 20 anos; () 21 – 25 anos; () 26 – 30 anos; () 31 – 35 anos;
 () 36 – 40 anos; 41 – 45 (); 46 – 50 (); 51 – 55 (); mais de 56 anos ().
2. Qual a sua área de formação?
3. Possui Graduação? Sim () Não (). Se sim, em que e em qual Instituição?_____. Ano de conclusão ou que irá concluir: _____
4. Possui Pós-Graduação? Sim () Não (). Se sim, em que? _____
5. Há quanto tempo você trabalha na Secretaria Municipal de Educação de Baraúna-RN? Que cargo exerce?_____
6. Trabalha em outro lugar, além da Secretaria Municipal de Educação de Baraúna-RN? Sim () Não (). Se sim, em qual? _____

ATUAÇÃO PROFISSIONAL:

- 1) Como se deu a sua formação para atuar com as políticas de alfabetização de crianças?

- 2) Na sua atuação profissional, na secretaria de educação, quais os cargos ocupados que estavam/estão ligados a política de alfabetização do Município?
- 3) Quais os cursos de formação continuada voltados para alfabetização você participou?
- 4) No campo da política de alfabetização, quais os programas ofertados pelo município?
- 5) Quais as atividades realizadas pelo município para acompanhar os níveis de alfabetização dos alunos?
- 6) Quando os dados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) são publicados, como esses dados são analisados?
- 7) Os dados das avaliações são apresentados nas escolas? Quais os impactos desses dados no cotidiano das escolas?
- 8) Qual análise faz da política nacional de alfabetização?
- 9) Como se deu o processo de elaboração do Plano Municipal de Educação? Quais os obstáculos enfrentados?
- 10) O Plano Municipal de Educação tem contribuído com os processos de alfabetização do Município? Como?
- 11) Quais as dificuldades enfrentadas pelo município na implementação da política de alfabetização?
- 12) Quais os programas, projetos, cursos e oficinas foram implementados pela Secretaria Municipal de Educação para desenvolver a alfabetização das crianças?

APÊNDICE C - Termo de Compromisso Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE - UERN
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - DE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC
LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO



TERMO DE COMPROMISSO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, **Edilene da Silva Oliveira**, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN, realizarei entrevistas gravadas em áudio com o(a) funcionário(a) _____ da Rede Municipal de Educação de Baraúna-RN. O objetivo deste estudo é investigar o que o município de Baraúna-RN tem feito para implementar a política de alfabetização da criança prevista no PNE (2014-2024).

Estou consciente de que os depoimentos coletados nas entrevistas serão usados como material empírico para a Dissertação, podendo vir a ser utilizados em trabalhos acadêmicos decorrentes da mesma. Será resguardado o anonimato dos participantes da pesquisa, usando-se nomes fictícios para referir-se a eles(as) na redação do(s) texto(s) relativos à pesquisa, atendendo a legislação brasileira (Resolução N° 466/12, e Resolução nº 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Baraúna-RN, ____ de _____ de 2019.

Edilene da Silva Oliveira

APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE - UERN
 FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
 DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - DE
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC
 LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr.(a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa: **“Política de alfabetização de crianças no município de Baraúna-RN: das ações nacionais às práticas locais”**, de responsabilidade da pesquisadora Edilene da Silva Oliveira, aluna do Mestrado em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN, sob a orientação do prof. Dr. Ivonaldo Neres Leite, PhD em Sociologia da Educação.

Por gentileza, leia com atenção este termo e se houver perguntas antes ou mesmo depois de seu aceite, você poderá esclarecê-las com a pesquisadora responsável. Se você não quiser participar ou retirar sua autorização, a qualquer momento, não haverá nenhum tipo de prejuízo.

A pesquisa é considerada relevante, pois traz discussões/questões sobre as políticas de alfabetização de crianças, tendo por objetivo geral investigar o que o município de Baraúna-RN tem feito para implementar a política de alfabetização da criança prevista no PNE (2014-2024).

Ao participar deste estudo, você está sendo convidado(a) a conceder entrevista a pesquisadora responsável pela pesquisa. A entrevista será gravada em áudio (por meio de um celular) e após transcrição pela pesquisadora, esta entrará em contato com você para que tenha ciência de suas respostas e possa revê-las caso seja necessário.

A sua participação na pesquisa não representará nenhum risco de ordem física ou psicológica para você, mas sinta-se plenamente à vontade para deixar de responder a alguma pergunta, caso se sinta desconfortável. Esta pesquisa trará conhecimento sobre o tema abordado, sem benefício direto para você. Dessa forma, esperamos que sua participação possa contribuir para a construção do conhecimento sobre as políticas de alfabetização de crianças e para saber como elas estão ocorrendo no município de Baraúna-RN.

Quanto ao sigilo e privacidade, as informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pela pesquisadora responsável. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer

forma, garantindo o procedimento ético que deve orientar uma pesquisa científica. As entrevistas serão confidenciais, sendo estas realizadas em local e horário a serem combinados com o sujeito entrevistado, em contatos individualizados e em ambientes em que a privacidade do participante seja respeitada. O tempo de duração da entrevista será de acordo com sua própria disponibilidade. Será garantido o anonimato da identificação (utilizaremos nomes fictícios). A qualquer momento, sem qualquer ônus ou prejuízo pessoal, você poderá desistir de participar ou mesmo solicitar que suas respostas enviadas sejam descartadas, bastando entrar em contato com a pesquisadora responsável.

Não há qualquer valor econômico, a receber ou a pagar, pela sua participação. O participante poderá solicitar indenização em casos de danos, devidamente comprovados, decorrentes da sua participação na pesquisa, por meio de decisão judicial ou extrajudicial.

Os resultados da pesquisa serão disponibilizados na Secretaria Municipal de Educação de Baraúna-RN por meio de uma versão digital do trabalho para armazenamento e consultas. Ao término da pesquisa cada participante receberá através do e-mail, a versão final da dissertação. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos.

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável Edilene da Silva Oliveira. Endereço: Rua São Francisco, 387 CEP: 59.695 - 000/ Baraúna-RN. Fone: (84) 99162-0738. E-mail: edilene12oliveira@hotmail.com

CONSENTIMENTO LIVRE

Declaro que li e entendi todas as informações presentes neste Termo e tive a oportunidade de discutir as informações do mesmo. Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto pela pesquisadora, eu _____
CPF _____ estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento **em 02 (duas) vias**, ficando com a posse de uma delas.

Baraúna-RN, _____ de _____ de 2019

Assinatura do Participante

Assinatura do(a) Pesquisador(a)

CIÊNCIA E DE ACORDO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL:

Asseguro ter cumprido as exigências da Resolução nº 466/2012, e Resolução nº 510/16, do Conselho Nacional de Saúde na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma cópia deste documento ao participante. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

Declaro que assinei 02 (duas) vias deste termo, ficando com 1(uma) via em meu poder.

Baraúna-RN, _____ de _____ de 2019

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Aluna – Edilene da Silva Oliveira. Aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação-POSEDUC, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Campus Central, BR 110 KM 46, no endereço Rua Prof. Antônio Campos, s/n, bairro, Costa e Silva, CEP: 59.633-010, Caixa Postal 70, Cidade Mossoró – RN. Tel.: (84) 3314.3452 – FAX: (84) 3314.3452

Prof. Dr. – Ivonaldo Neres Leite (Orientador da Pesquisa – Pesquisador Responsável) - Curso de Pós-Graduação em Educação - POSEDUC, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Campus Central, BR 110 KM 46, no endereço Rua Prof. Antônio Campos, s/n, bairro, Costa e Silva, CEP: 59.633-010, Caixa Postal 70, Cidade Mossoró – RN. Tel.: (84) 3314.3452 – FAX: (84) 3314.3452.

APÊNDICE E – Termo de autorização para uso de áudio



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE - UERN
 FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
 DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - DE
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC
 LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO



TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE ÁUDIO

Eu _____, CPF _____

depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade da gravação de áudio produzido por mim, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE, AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora Edilene da Silva Oliveira, da pesquisa intitulada: **“Política de alfabetização de crianças no município de Baraúna-RN: das ações nacionais às práticas locais”**, a realizar captação de áudios que se façam necessários sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destes áudios (suas respectivas cópias) para fins científicos e de estudos (livros, artigos, monografias, TCC's, dissertações ou teses, além de slides e transparências), em favor da pesquisadora responsável, acima especificada, obedecendo ao que está previsto na legislação vigente.

Baraúna-RN, _____ de _____ de 2019

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

APÊNDICE F – Quadro utilizado na análise das entrevistas no Eixo Temático 1

Eixo Temático 1: PERCEPÇÕES DOS SUJEITOS SOBRE OS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO EM BARAÚNA-RN		
Ser alfabetizadora	Definição de alfabetização	Qualificação para atuar na área de alfabetização
Indícios	Indícios	Indícios

APÊNDICE G – Quadro utilizado na análise das entrevistas no Eixo Temático 2

Eixo Temático 2: A ELABORAÇÃO DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BARAÚNA-RN		
Elaboração do Plano Municipal de Educação (PME)	Política local de alfabetização	Avaliação da atuação governamental sobre alfabetização
Indícios	Indícios	Indícios

APÊNDICE H – Quadro utilizado na análise das entrevistas no Eixo Temático 3

Eixo Temático 3: PERSPECTIVAS E DESAFIOS NA POLÍTICA LOCAL DE ALFABETIZAÇÃO		
Implementação do Plano Municipal de Educação (PME)	Monitoramento dos níveis de alfabetização dos alunos	Avaliação da política de alfabetização
Indícios	Indícios	Indícios