



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Campus de Marília**

FERNANDA GONÇALVES GOMES

**UM ESTUDO COMPARATIVO DOS PROGRAMAS PARA
ALFABETIZAÇÃO: “PROGRAMA LER E ESCREVER” E
“PROGRAMA PARA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA”**

**MARÍLIA
2022**

FERNANDA GONÇALVES GOMES

**UM ESTUDO COMPARATIVO DOS PROGRAMAS PARA
ALFABETIZAÇÃO: “PROGRAMA LER E ESCREVER” E
“PROGRAMA PARA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Marília, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira.

Orientador: Prof. Dr. Carlos da Fonseca Brandão

**MARÍLIA
2022**

G633e Gomes, Fernanda Gonçalves
Um estudo comparativo dos programas para alfabetização:
"Programa Ler e Escrever" e "Programa para Alfabetização na
Idade Certa" / Fernanda Gonçalves Gomes. -- Marília, 2022
102 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista
(Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília
Orientador: Carlos da Fonseca Brandão

1. Alfabetização. 2. Educação Comparada. 3. PAIC. 4.
Programa Ler e Escrever. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da
Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: UM ESTUDO COMPARATIVO DOS PROGRAMAS PARA ALFABETIZAÇÃO:
“PROGRAMA LER E ESCREVER” E “PROGRAMA PARA ALFABETIZAÇÃO
NA IDADE CERTA”

AUTORA: FERNANDA GONÇALVES GOMES

ORIENTADOR: CARLOS DA FONSECA BRANDÃO

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em EDUCAÇÃO, pela
Comissão Examinadora:

Prof(a). Dr(a). CARLOS DA FONSECA BRANDÃO (Participação Virtual)
Departamento de Estudos Linguísticos, Literários e da Educação / Unesp, Faculdade de Ciências e Letras,
Assis

Prof(a). Dr(a). NEFATALIN GONÇALVES NETO (Participação Virtual)
Departamento de Educação / Universidade Federal Rural de Pernambuco

Prof(a). Dr(a). PAULO ROBERTO PRADO CONSTANTINO (Participação Virtual)
Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa - Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da
Educação Profissional / Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, Assis

Marília, 04 de março de 2022



Prof. Dra. Eliane Giachetto Saravali
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Às minhas filhas, Isabela e Mel Elise, à minha mãe,
que foram meu amparo durante toda a minha trajetória.

Também ao meu querido pai, que está sempre
tão vivo em mim e estaria felicíssimo por minha conquista.

AGRADECIMENTOS

Este momento de finalização da pesquisa faz-me refletir sobre toda a trajetória que me permitiu chegar até aqui.

Quando nascemos, muitas vezes já com uma ideia plantada em nossas cabeças, seguimos caminhos que escolheram por nós. Pessoas surgem em nossas vidas e, com nossa pouca maturidade, acreditamos que exista apenas uma coisa certa a ser feita. Mas, ainda que demore, é maravilhoso entender que cada um tem um caminho, e que um não é melhor que o outro, trata-se apenas do que a pessoa escolheu viver. Há praticamente sete anos, tive a oportunidade de escolher um novo caminho para a minha vida e, com isso, pude assumir as rédeas para recomeçar a minha história. Claro que sempre haverá a influência da sociedade, mas é maravilhoso poder decidir por mim e, ainda que o passado esteja em minha bagagem, tenho a consciência de que sou o resultado de todas as experiências já vividas.

No meio de uma crise existencial, por haver saído de um longo processo e estar me reconhecendo em minha nova trajetória, iniciei a graduação de pedagogia com muita ânsia pelo conhecimento e queria fazer tudo o que pudesse para “recuperar o tempo perdido”, exaurindo as fontes de acesso a esse conhecimento. Durante a graduação, ainda no segundo semestre, uma professora querida, Viviane Lameu, ao corrigir minha avaliação, orientou-me a buscar o caminho para o mestrado ao findar o curso. Fiquei lisonjeada, mas totalmente perdida em como poderia criar um caminho que culminasse na tentativa de entrada na pós-graduação *stricto sensu*.

O auxílio de outra querida professora e amiga, Daniela Santiago, que pacientemente me explicou todo o processo que poderíamos trilhar durante a graduação com a elaboração de uma iniciação científica. Assim fizemos. Com orientações noturnas, nas férias, fora do horário do trabalho dela, Daniela sempre me apoiou muito, dando-me segurança para utilizar o meu projeto de iniciação científica como base para o projeto que me abriu as portas para o mestrado na Unesp de Marília.

Todo esse processo me leva a crer que, de fato, ninguém chega ao término de um percurso sozinho. Muitas pessoas me apoiaram e me auxiliaram durante essa caminhada e, a eles, dedico o meu sincero agradecimento.

Também agradeço ao meu orientador Carlos da Fonseca Brandão, que com muita paciência e profissionalismo me orientou durante todo o período do mestrado

com as contribuições de leitura, diálogos pertinentes à pesquisa e pela disposição para me ouvir nos momentos em que precisei de apoio.

Agradeço aos professores que participaram das bancas de defesa e qualificação, Nefatalin Gonçalves Neto (UFRP) e Paulo Roberto Constantino (Centro Paula Souza), por todo profissionalismo, atenção, sugestões, conselhos e amizade durante a pesquisa.

Também agradeço a todos os professores com quem tive contato durante a graduação e a pós-graduação, que, de alguma forma, contribuíram com minha formação.

À minha família, irmãs, cunhados e sobrinhos, por me apoiarem e compreenderem o meu distanciamento quando foi necessário. Muito obrigada por tudo.

Aos meus pais, um agradecimento especial, por todas as lições de amor, companheirismo, amizade, dedicação, compreensão e força que vocês me deram durante toda minha vida. Não poderia ter exemplos melhores que vocês. Ainda que meu pai não esteja fisicamente entre nós, estará sempre vivo em mim.

Às minhas filhas, por todo amor, carinho, compreensão e apoio durante tantos momentos difíceis desta caminhada. Obrigada por permanecerem ao meu lado, muitas vezes em silêncio, apenas com o abraço que me trazia forças para continuar.

Ao Alziro, meu namorado, que nos momentos de cansaço e desgaste, me ouviu lamentar por tantas vezes. Obrigada por todo carinho e compreensão.

Aos amigos que estiveram presente ao longo desses anos, agradeço muito ao Thiago Sampaio, Thiago Corado, Raquel Gonçalves, Daniela Santiago, Fernando, Kenya, Rafael Lagana, Ana Flávia, Silvana, Flávia Lourenço, Ellen, Ana Paula, Edi Carlos, Lucas Moraes, Simone Freitas, Simone Oliveira, Gabriela Dias, Gabriela Dieguez, Gabriela Dias, Isabela Prando (*in memoriam*), Suzane, Ana Maria e outros que não nomeei, mas que o companheirismo, a atenção e a conversa amiga nos momentos de crise ao longo da pesquisa tiveram um papel fundamental para continuar o desenvolvimento da dissertação, além de serem pessoas que se mostraram essenciais na minha caminhada.

À UNESP, especialmente à Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, pela qualidade da minha formação ao longo da pós-graduação, que mesmo com todo o desmonte educacional proposto pelo atual governo, vem resistindo com maestria a fim de propiciar a diversos estudantes um ensino de qualidade e excelência.

É preciso não esquecer essa evidência: as crianças pequenas, bem antes de desenharem e traçarem letras, aprendem a falar, a manipular a linguagem oral. Por intermédio da família, leem a realidade do mundo antes de poderem escrever. Em seguida, apenas escrevem o que já aprenderam a dizer.

Paulo Freire, 1991

RESUMO

Uma temática recorrente nos estudos educacionais se baseia em um sério problema nacional, que é a tentativa de erradicação do analfabetismo no Brasil. Mediante o conhecimento da realidade educacional brasileira e dos indicadores nacionais e regionais, o governo federal e os demais entes tem feito sucessivos movimentos na busca por melhorias nos índices da alfabetização, com o aporte de políticas e projetos que culminaram na elaboração de diferentes programas. A presente pesquisa tem por objetivo realizar a comparação de programas destinados à melhoria dos índices de alfabetização em dois Estados brasileiros – São Paulo e Ceará – respectivamente denominados “Programa Ler e Escrever” [PLE] e “Programa Alfabetização na Idade Certa” [PAIC]. A fim de obter resultados e generalizações que permitam o aprofundamento do conhecimento sobre estes programas, empregou-se a metodologia da Educação Comparada, de corte qualitativo e nos moldes delineados por George Bereday para descrever, interpretar, justapor e comparar as duas políticas instituídas em nível estadual. O Ceará estava recentemente entre os últimos na classificação dos Estados brasileiros, no que dizia a respeito a alfabetização, tendo mais de 80% dos alunos com a possibilidade de se tornarem analfabetos funcionais após sua saída da escola. Após o PAIC ser estabelecido, vimos o Ceará tomando outro patamar nesta classificação nacional, tornando-se referência. São Paulo, com seu PLE, não teria o mesmo crescimento em seus indicadores no período, mas torna-se válida a comparação entre eles, identificando que cada um possui particularidades, resultados distintos. Por fim, trazemos de forma sucinta os objetivos e resultados que ambos os programas alcançaram e como realizaram este processo. Considera-se que, apesar de ambos os programas terem proporcionado aumento nos índices ao longo dos anos da sua efetivação, nas avaliações externas, o PAIC deu um passo maior nos números, podendo ser levada em consideração a maior estruturação do sistema educacional que o governo cearense mobilizou para o alcance dos objetivos do programa.

Palavras-chave: Alfabetização. Educação Comparada. Programa Ler e Escrever. PAIC.

ABSTRACT

The present work aimed to know, study and analyze public policies aimed at literacy, through the historical contextualization of this theme in our country, and having as research object the programs provided to improve literacy rates in two Brazilian states, namely, São Paulo and Ceará, taking as reference São Paulo, which is our location of housing and work, and Ceará, which was a state that had a large scale in the evaluations evaluated on a large scale, originating the results of the IDEB - Basic Education Development Index. In the first chapter, we make an explanation about the concept of literacy to contextualize the reader, we also consider it relevant to describe literacy in Brazil and its historical trajectory, from the beginning of the 20th century, with the effectiveness of the Federal Constitution of 1988 and the Law of Directives and Bases, that was when the application of universalization, obligatory and free public education for all began to unfold, with that, the creation of public policies focused on this theme, and a contextualization of the rates of literate children in the States we studied, which are Ceará and São Paulo. The work also has a chapter referring to the methodology that we will use, which is Comparative Education, in which we saw the need to bring some authors responsible for the historical construction of the methodology, so that we could scientifically base ourselves on the concept and parameters of it. From this, we will describe both programs, and in the final chapter, in which the actual comparison takes place, we will use Comparative Education as an instrument, in order to emphasize the points where the programs come closer and the points where they distance themselves.

Keywords: Literacy. Comparative Education. Read and Write. PAIC.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Quadro referencial para análises na educação comparada	45
Figura 2	Passos ou etapas da análise comparativa	47
Figura 3	Evolução da situação de alfabetização das crianças do município de Sobral	69
Figura 4	Jornal noticiando a política de alfabetização utilizada pela cidade de Sobral	70
Figura 5	Jornal <i>on-line</i> noticiando a boa qualidade da educação no município de Sobral	70
Figura 6	Organograma da Copem	75
Figura 7	Fluxo de relações entre as Credes e os municípios	75
Figura 8	Resultados das melhorias das notas do IDEB de São Paulo e Ceará	91

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Situações didáticas que a rotina deve contemplar	64
Quadro 2	Quadro sintetizador	92

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	- Avaliação Nacional da Alfabetização
BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
CCEAE	- Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar
CENP	- Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
CF	- Constituição Federal
Copem	- Coordenadoria de Cooperação com os Municípios
COPPE	- Coletivo de Pesquisadores em Políticas Públicas
Crede	- Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
DE	- Diretoria de Ensino
DOT	- Departamento de Orientações Técnicas
HE	- Horários de Estudo
IDE-ALFA	- Índice de Desempenho Escolar-Alfabetização
Ideb	- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Inep	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério da Educação
NRCOM	- Núcleo Regional de Cooperação com os Municípios
PAIC	- Programa para Alfabetização na Idade Certa
PCNP	- Professores Coordenador de Núcleo Pedagógico
PIC	- Projeto Intensivo no Ciclo I
PLE	- Programa Ler e Escrever
PNA	- Política Nacional de Alfabetização
PNAIC	- Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	- Plano Nacional de Educação
PROFA	- Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
Saeb	- Sistema de Avaliação do Ensino Básico
SEDUC	- Secretaria da Educação do Estado do Ceará

SEE	- Secretaria Estadual da Educação
SME	- Secretaria Municipal da Educação
SPAECE	- Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica
TOF	- Toda Força ao 1º Ano
UECE	- Universidade Estadual do Ceará
UFC	- Universidade Federal do Ceará
UNDIME	- União dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i>)
UNICEF	- Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIFOR	- Universidade de Fortaleza
URCA	- Universidade Regional do Cariri
UVA	- Universidade Federal Vale do Acaraú

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1. ALFABETIZAÇÃO	20
2. REFERENCIAL METODOLÓGICO DA EDUCAÇÃO COMPARADA	34
2.1 A Educação Comparada e seus conceitos.....	36
2.2 Comparações possíveis entre políticas educacionais	41
2.3 Metodologia de pesquisa da Educação Comparada	44
2.4 Termos e critérios de comparação adotados	46
3. “PROGRAMA LER E ESCREVER”	51
3.1. Projeto Intensivo no Ciclo I.....	56
3.2. “O Projeto Toda Força ao 1º ano – Guia para o planejamento do professor alfabetizador”	58
4. O “PROGRAMA PARA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA”	68
4.1. Os Eixos do programa do MAIS PAIC	77
5. COMPARAÇÃO DOS CONTEÚDOS PRESENTES NO “PROGRAMA LER E ESCREVER” E NO “PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA”	85
5.1 Abrangência e objetivos dos programas	85
5.2 Equipe responsável pelo programa e a formação docente	86
5.3 Material Didático	87
5.4 Incentivo	88
5.5 Avaliação	89
5.6 A melhoria das notas do IDEB	90
5.7 Quadro sintetizador	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERÊNCIAS	97

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa foi escolhida inicialmente pelo tema, alfabetização, ainda durante minha graduação de Pedagogia, pois mostrava-se sempre relevante em meus estudos e, ao iniciar o trabalho em sala de aula, estive responsável por anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de ensino do município de Assis - SP, etapa destinada, dentre outras coisas, à alfabetização. Durante a graduação, realizei uma pesquisa de iniciação científica, na qual analisei os ciclos do ensino fundamental do Brasil e da Espanha, estabelecendo uma comparação entre eles. Com a familiaridade com metodologia da comparação, surgiu o interesse de aplicar a teoria em novos documentos e, com isso, o mestrado me trouxe a possibilidade de dar continuidade aos estudos sobre a Educação Comparada.

No caminho trilhado como alfabetizadora nos anos iniciais do ensino fundamental, desenvolvi o interesse pelo processo de leitura e escrita e, por meio desse olhar, surgiu o objetivo desta pesquisa, sendo ela, comparar dois programas destinados para a alfabetização: o “Programa Ler e Escrever”, utilizado no Estado de São Paulo, e o “Programa para alfabetização na idade certa”, utilizado no Estado do Ceará. Sendo assim, buscaremos os pontos em que estes programas se assemelham e os que se diferenciam, além de pontuar os objetivos alcançados em ambos os programas.

O processo do ensino da leitura e escrita no Brasil adquiriu uma maior força no século passado, quando foi promulgada a Constituição Federal brasileira em 05 de outubro de 1988 e, alguns anos mais tarde, foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional, sendo a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, as que concederam uma maior importância aos processos de alfabetização na medida em que definiram princípios educacionais importantes, tais como a busca pela universalização do ensino e a obrigatoriedade e gratuidade da Educação Básica no Brasil¹.

Como justificativa deste trabalho, consideramos que a alfabetização é um sério problema social no Brasil e, ainda hoje, os níveis de analfabetismo são bastante elevados. As seguidas avaliações de larga escala têm mostrado isso e, portanto,

¹ Apesar das inúmeras modificações sofridas pela LDB em seus 25 anos de existência, essa ênfase nos processos de alfabetização permanece inalterada, entre outros motivos, pelo fato de ainda termos um índice expressivo de analfabetismo (BRANDÃO, 2018).

escolhemos duas propostas de projetos de alfabetização e, conseqüentemente, de combate ao analfabetismo para analisarmos de forma comparativa. Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e a sanção da LDB em 1996, ocorre, ainda que de maneira desigual, uma maior valorização das necessidades infantis, que no âmbito educacional, significa, entre outras coisas, alfabetizar nossas crianças na idade esperada, isto é, nos anos iniciais do ensino fundamental.

Os níveis do analfabetismo no Brasil eram alarmantes em todo o país e, de forma a auxiliar na erradicação do mesmo, criou-se dois programas de alfabetização, sendo eles, o "Programa Ler e Escrever" [PLE], criado e implementado na rede estadual do Estado de São Paulo desde 2007, e o "Programa Alfabetização na Idade Certa" [PAIC], criado e implementado na rede estadual do Estado do Ceará desde 2007.

Com isso, realizaremos a análise e a comparação científica dos dois programas apresentados e utilizaremos a Educação Comparada como método de pesquisa, pois ela nos possibilita a realização da descrição e interpretação de ambos os programas podendo, ao final, trazer os pontos que serão justapostos e comparados entre si.

Aproveitamos essa parte introdutória para apresentar os polos de comparação da nossa pesquisa, assim como afirmar que consideramos possível fazer esse exercício comparativo na medida em que ambos os programas de alfabetização citados são 'comparáveis' aos 'olhos' da metodologia da Educação Comparada, visto que possuem objetivos e dimensões semelhantes como, por exemplo, serem programas de melhoria dos índices de alfabetização e serem de nível estadual, ainda que possuam convergências e divergências.

Os estados em questão foram escolhidos propositalmente. São Paulo, com seus níveis de analfabetismo ainda preocupantes, estava, em 2005, à frente do estado do Ceará, que compunha um dos últimos lugares das avaliações sobre analfabetização em nível nacional. Segundo as avaliações do IDEB, em 2005, São Paulo tinha a nota 4.5, já o Ceará, 2.8; elevando o Ceará aos primeiros colocados na classificação nacional. Segundo Costa, Loureiro e Sales (2009), a partir dos dados do SAEB de 2003, mais de 805 dos alunos que concluem o Ensino Fundamental no Ceará tendem a ser analfabetos funcionais. Não havia, até então, um projeto de alfabetização direcionado a sanar essa deficiência.

Diante disso, a fim de que haja compreensão abrangente por parte do leitor, no **primeiro capítulo** apresentamos uma contextualização sobre o tema amplo que

nosso trabalho traz, a alfabetização. Para conceituar e fundamentar, trazemos autores e legislações que nos direcionam e nos permitem compreender a elaboração de programas destinados a esse fim.

No **segundo capítulo**, trazemos uma contextualização histórica da metodologia que será utilizada no presente trabalho, a fim de que haja uma compreensão mais abrangente de todo o trajeto que a Educação Comparada realizou até chegarmos aos passos que Bereday (1972) definiu para delimitar sua teoria.

Já no **terceiro capítulo**, iniciamos os passos determinados pela metodologia supracitada, através da descrição do “Programa Ler e Escrever” [PLE], para conhecer e dar um embasamento detalhado ao leitor dos pontos que iremos aproximar e distanciar posteriormente.

Em seguida, no **quarto capítulo**, ainda no momento da descrição e interpretação exposta por Bereday, falaremos sobre o “Programa para Alfabetização na Idade Certa” [PAIC], do estado do Ceará, analisando o programa como o segundo objeto desta pesquisa.

Para finalizar, no **quinto capítulo**, apresentamos os pontos em que julgamos relevantes para que os programas alcançassem os objetivos propostos, por isso, realizamos a lateralização desses itens nos dois programas através da descrição de cada item e realizando, assim, a comparação de fato. Com isso, finalizamos o capítulo e apresentamos um quadro sintetizador dos pontos em que os programas se aproximam e/ou se distanciam.

Finalmente, nas considerações finais, trazemos os pontos mais relevantes que foi discutido durante o trabalho, em forma de conclusão, dando oportunidade de continuação da pesquisa, mas apresentando os resultados que obtivemos até o presente momento.

Capítulo 1

“Alfabetizar não é só ler, escrever, falar sem uma prática cultural e comunicativa, uma política cultural determinada.” (FRAGO)

1. ALFABETIZAÇÃO

As pesquisas acadêmicas em alfabetização são, em sua maioria, pautadas nas próprias pesquisas desenvolvidas nas universidades e na realidade escolar, haja vista a relevância do assunto na vida escolar dos alunos. Uma vez que a alfabetização não compreende apenas o codificar e decodificar, mas também o letrar da criança, que se refere ao leitor com compreensão leitora, objetivando a construção de um indivíduo crítico, reflexivo e atuante como cidadão por meio da leitura e da escrita, por isso, este tema irá perpassar por todo o nosso trabalho.

Pesquisadores de diversas áreas concordam que o analfabetismo é um problema social no Brasil, por isso a relevância de trazer essa temática como objeto de estudo do nosso trabalho e, assim, debruçar-nos sobre ele a fim de compreender sua historicidade e complexidade.

Estudar a alfabetização, ou programas para alfabetização, coloca-nos em um lugar que muitos pesquisadores já percorreram e, portanto, devemos buscar como chegamos até hoje, através da história da educação em nosso país.

A língua é um sistema discursivo que se organiza no uso e para o uso, escrito e falado, sempre de maneira contextualizada, dos diferentes textos. No entanto, uma condição básica para a leitura e a escrita com autonomia é a apropriação do sistema de escrita, que envolve, da parte dos alunos, aprendizagens muito específicas. Entre elas estão, por exemplo, compreender a diferença entre a escrita alfabética e outras formas gráficas, o conhecimento do alfabeto, a forma gráfica das letras e seus nomes, dominar convenções gráficas como o alinhamento da escrita e a função da segmentação entre as palavras nos textos. (SÃO PAULO, 2006a, v. 1, p. 19).

Com a referência acima, retirada do material do PLE, que trabalharemos adiante, conseguimos conceituar a alfabetização como uma ação contextualizada, com sentido e significado para o aluno a quem está sendo direcionado aquele conhecimento.

A alfabetização é uma etapa que se inicia na escola e se prolonga por toda a vida do indivíduo e, muitas vezes, é vista por alguns como um simples ato de juntar letras para codificar e decodificar palavras, frases, textos e assim por diante, a fim de realizar a leitura sem a compreensão total do que se lê.

Entretanto, segundo Vygotsky (2000), o aprendizado da leitura na codificação e decodificação é raso. Aprender o traçado das letras e conhecer palavras vazias de significado é uma prática de caráter tecnicista, mecânico e nos remete à uma pedagogia tradicional que, uma vez superada, nos leva a repensar sobre os métodos e as prioridades no momento da alfabetização de nossas crianças e sobre como podemos realizá-la de forma reflexiva. É evidente que a alfabetização deve ser iniciada associada à realidade da criança para que haja significado em seu aprendizado, despertando então interesse e motivação. A importância da realidade do indivíduo no momento do aprendizado, o acesso ao conhecimento prévio e a inclusão dele no planejamento do plano de ensino, cria-nos caminhos caso o aprendizado não ocorra.

Por essa razão, a leitura e a escrita constituem mais que uma habilidade motora e cognitiva, formam um conjunto de fatores que precisa levar o aluno ao lugar de realizar a compreensão do texto, possibilitando-lhe o domínio de sua vida pessoal, profissional e acadêmica, para que, assim, por intermédio da leitura, ele possa desenvolver outras habilidades importantes para que se torne um cidadão participativo e reflexivo de suas ações.

Precisamos deixar claro, tanto para o educador quanto para o educando, que o ato de ler e escrever não pode ser ensinado e nem aprendido apenas com o intuito de cumprir uma etapa escolar, pois é por meio disso que o sujeito cria sua identidade, constrói o seu olhar sob a vida com base em suas leituras e seus conhecimentos adquiridos e torna-se, assim, um cidadão atuante em sociedade, podendo ser crítico e reflexivo em seus argumentos.

Por isso, a ideia da leitura ser uma junção de letras, formando palavras e frases descontextualizadas, não pode ser o ponto de partida para alfabetizar uma criança. É necessário que o ensino-aprendizagem tenha sentido para o futuro leitor, pois é quando ele entende o significado daquilo que o interesse desperta para o aprendizado.

A alfabetização como método e prática docente tem sido construída desde o século XIX, entretanto, foi a partir dos anos 80 que houve um esforço coletivo da parte do governo na elaboração de políticas públicas referentes a esse tema e também da parte de pesquisadores que se debruçaram sobre essa temática em trabalhos científicos a fim de buscar novos caminhos para que pudessem contemplar da melhor forma a alfabetização na idade esperada.

Também a criança foi gradualmente sendo reconhecida na sociedade como sujeito de direitos e merecedora de atenção e cuidados incluindo-se nestes, o acesso à educação de maneira ampla. Embora desde o início da modernidade, com o surgimento do sentimento de infância, tenhamos a ideia de que o lugar de criança é na escola, o acesso democratizado à escola por grande parte das crianças brasileiras só vem a se tornar realidade após 1988, com a promulgação da atual Constituição Federal e outras leis que lhe são complementares. (GOMES; NOGUEIRA, 2020, p. 168).

Desde 1988, com a Constituição Federal (CF)² e a obrigatoriedade e gratuidade da educação para todos, vivenciamos parcialmente a democratização da educação no Brasil. O art. 205 da CF determina que todo indivíduo tem direito à Educação e passa a ser dever do Estado e da família garantir o acesso ao ambiente escolar, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Em face desse reconhecimento, as creches (0 a 3 anos) passam a ser atendidas pelo sistema educacional, que antes era gerido pela assistência social, e a educação infantil (4 a 6 anos) passa a pertencer à Educação Básica.

Em relação à educação no âmbito geral, a CF evidencia os seguintes princípios: a obrigatoriedade do ensino público gratuito em estabelecimentos oficiais; o ensino fundamental deve ser obrigatório e gratuito; a extensão do ensino obrigatório e gratuito, progressivamente, chega ao ensino médio; o acesso ao ensino obrigatório e gratuito como direito público, ou seja, o seu não-oferecimento pelo poder público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente (podendo ser processada); a valorização dos profissionais do ensino, com planos de carreira para o magistério público.

Ainda como itens relevantes da educação, consta na CF: a autonomia universitária; a aplicação anual pela União de nunca menos de 18% e pelos Estados, Distrito Federal e Municípios de 25%, no mínimo, da receita resultante dos impostos, na manutenção e desenvolvimento do ensino; a distribuição dos recursos públicos assegurando prioridade no atendimento das necessidades do ensino obrigatório nos termos do plano nacional de educação; os recursos públicos destinados às escolas públicas podem ser dirigidos a escolas comunitárias confessionais ou filantrópicas, desde que comprovada a finalidade não-lucrativa; o plano nacional de educação

² A partir de agora, quando nos referirmos à Constituição Federal, utilizaremos o acrônimo CF.

visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis; a integração das ações do poder público que conduzam à erradicação do analfabetismo; a universalização do atendimento escolar; a melhoria da qualidade de ensino; a formação para o trabalho; a promoção humanística, científica e tecnológica do país.

Com a aprovação da Constituição Federal, o próximo passo na área da educação seria uma nova lei que se destinaria especificamente à área, sendo essa, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Segundo Brandão (2018), houve a preocupação na elaboração e aprovação desta lei que duraram aproximadamente 8 anos, e não é a primeira vez que levaram tanto tempo para isso. A LDB anterior “teve sua versão inicial enviada ao Congresso nacional em 1948, sendo promulgada somente 13 anos depois, em 1961 (Lei nº4024/61).

Com uma nova Constituição brasileira, promulgada em 5 de outubro de 1988, inicia-se a elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Segundo Brandão (2018), em dezembro do mesmo ano, é enviada a primeira proposta para uma nova LDB, com a aprovação final em sessão plenária da Câmara dos Deputados ocorrida apenas em 13 de maio de 1993 e o passo seguinte foi enviar o projeto para o Senado Federal. Neste aspecto, é relevante salientar que

Entre maio de 1992 e fevereiro de 1993, o senador Darcy Ribeiro (PDT-RJ), por exemplo, apoiado pelas forças políticas majoritárias do então governo Fernando Collor de Melo, tentou uma manobra regimental no Senado Federal, que possibilitaria que uma nova proposta de LDB, de sua autoria, fosse primeiramente analisada, desprezando o processo de discussão realizado até o momento (BRANDÃO, 2018, p. 16).

Mesmo sabendo que havia uma proposta anterior já aprovada pela Câmara dos Deputados, Darcy Ribeiro, juntamente com a pressão de outros governantes, decidem discutir as duas propostas ao mesmo tempo contrariando o próprio regimento interno do Senado Federal.

Além das contundentes críticas sobre a forma irregular como o projeto de LDB do governo ingressou na pauta de discussões do Senado Federal, os defensores o projeto de LDB aprovado pela Câmara dos Deputados – eu tive como um dos seus mais árdios defensores o professor Florestan Fernandes, sempre coerente com suas posições históricas em defesa da educação pública, universal e gratuita – argumentaram, por sua vez, que o projeto do governo possuía caráter genérico, centralizador e privatista (BRANDÃO, 2018, p. 17).

Ainda assim, após alguns meses, o governo conseguiu arquivar a proposta da LDB vinda da Câmara dos Deputados e, em janeiro de 1996, foi aprovada a versão

levada por Darcy Ribeiro. Em 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar a LDB, sendo a Lei nº 9.394/96.

Com a efetivação da LDB, houve a mobilização de diversas pessoas que analisaram essa lei e, conforme elucida Aranha (2006) quanto à formação de professores para a educação básica, o assunto é citado entre os artigos 61 e 67. Neles, a mudança se refere à exigência de curso de nível superior, ou seja, de graduação plena em universidades e institutos superiores de educação para substituir o curso de magistério, de nível médio. Entretanto, no artigo 62, há uma ressalva de que os professores do ensino fundamental ciclo I, podem utilizar o curso de magistério, na modalidade Normal – em nível médio. Ou seja, criou-se a regra e a exceção para a regra. Atualmente, em 2021, ainda existem professores que desenvolvem o seu trabalho apenas com o curso do magistério realizado concomitante ao ensino médio.

O art. 62 da LDB tem gerado muita polêmica. Apesar de ser claro ao explicitar que para o “*exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental*” exige-se a “*formação mínima (...) oferecida em nível médio, na modalidade Normal*”, sua interpretação tem sido muito confusa. Ou seja, qualquer docente já atuante na educação infantil e/ou nas séries iniciais do ensino fundamental não precisa vir a frequentar, obrigatoriamente, qualquer curso de nível superior, a não ser por vontade própria. Entendemos que qualquer interpretação diferente dessa, por exemplo de que a LDB exige que todos os professores, dentro do determinado prazo, sejam obrigados a concluir um curso superior, é uma interpretação, no mínimo, equivocada. (BRANDÃO, 2018, p. 156-157, aspas e itálico do original)

Como todas as leis federais, a LDB seguiu o que a CF já determinava em relação aos deveres e direitos. No tocante à obrigatoriedade e gratuidade do ensino público, mesmo no século XXI, no Brasil, estamos distantes de atingir a universalização efetiva deste propósito de que todas as crianças estejam, obrigatoriamente, na escola.

De acordo com Saviani (2003), de modo geral, a lei trouxe uma flexibilização da forma de organização do tempo, definição do calendário, critérios de promoção e ordenação curricular e, especificamente quanto ao currículo, o artigo 26 prevê, no ensino fundamental e médio, que se construa uma base comum nacional, integrando todos os Estados, a fim de que haja a universalização dos conhecimentos minimamente básicos que o educando obtenha em sua educação escolar.

O §1º do art. 26 afirma que, na montagem do currículo dos ensinos fundamental e médio, é obrigatória a presença do “*estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da*

realidade social e política, especialmente do Brasil”, dentro dessa “base nacional comum”. (BRANDÃO, 2018, p. 83, aspas e itálico do original)

Contudo, a LDB é uma lei que visa reunir e organizar os Estados em prol da Educação, ao passo que o objetivo do Ensino Fundamental, que é a etapa em que acontece a alfabetização, é a formação básica do cidadão. Segundo o artigo 32 da LDB, é necessário:

- I- O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II- A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III- O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV- O fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (BRASIL, 1996).

Com esses intuitos, a LDB determina que o ambiente escolar seja propício e significativo para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. Sendo assim, nessa organização, a União serve como coordenadora nacional da política de educação e tem a competência de prestar assistência técnica e financeira aos Estados, os quais seriam responsáveis pela organização e distribuição para toda a população.

A fim de estabelecer essa coordenação exercida pela União, em 1996, foi organizado o Plano Nacional de Educação (PNE)³, por meio do qual foram estipuladas diversas metas para todo o período escolar. Entretanto, salientamos o que diz respeito ao ensino fundamental, pois é a etapa na qual acontece a alfabetização e, assim, contextualizar sobre os documentos oficiais que surgiram ao longo dos anos.

Ao universalizar o acesso ao Ensino Fundamental⁴ e garantir, naquela época, a permanência de todas as crianças entre 7 e 14 anos na escola⁵, estabelecendo

³ A partir de agora, quando nos referirmos ao Plano Nacional de Educação, utilizaremos o acrônimo PNE.

⁴ O PNE atual, vigente até 2024, ainda possui o objetivo de alcançar a universalização do acesso e permanência dos alunos no Ensino Fundamental, pois ainda em 2021, o oferecimento de uma educação com a universalização, obrigatoriedade e gratuidade esperadas não acontece de forma igualitária. Muitas localidades e regiões possuem privilégios em relação a outras, causando, de certa forma, diferença nos resultados obtidos com as práticas docentes que são realizadas, uma vez que a infraestrutura e os materiais que possuem, nem sempre são os mesmos.

⁵ A partir de 2009, o ensino fundamental passa a ter 9 anos, sendo que a entrada passa a ser aos 6 anos.

programas específicos de colaboração entre União, Estados e Municípios para a superação dos déficits educacionais mais graves, podemos observar a relevância que conferem aos níveis de aprendizagem que as crianças vinham demonstrando e destacar a importância dessas crianças ao permanecerem na escola durante todo o período e não somente na efetivação da matrícula. Juntamente com essa meta, também consideraram aumentar em 70% o número de concluintes do Ensino Fundamental, diminuindo as taxas de repetência e evasão.

Além disso, integrar recursos do Poder Público destinados à política social, nas três esferas de governo, para desenvolvimento de programas de bolsa-escola, de forma a assegurar o cumprimento da meta anterior nos bolsões de pobreza também é uma meta necessária para que as crianças tenham condições de chegar até a escola alimentadas e possam ter melhores condições em seu desenvolvimento cognitivo.

Em 2006, o Ensino Fundamental, que era de 8 anos, passou a ser de 9 anos, cumprindo essa meta do PNE. A LDB foi alterada pela Lei Ordinária nº 11.274/2006, acreditando, assim, que reorganizando a proposta pedagógica e respeitando as fases específicas de desenvolvimento da criança, haveria mais tempo e possibilidades para o desenvolvimento da alfabetização.

Segundo Brandão (2018), o objetivo dessa ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos será atingido mediante o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura da escrita e do cálculo. Com mais tempo para desenvolver o processo da alfabetização, espera-se que os alunos tenham maior fluência na leitura e na escrita e, com isso, estejam preparados para os conteúdos dos anos seguintes.

Segundo Brasil (2004), na ampliação do Ensino Fundamental de 8 para 9 anos, não pode ocorrer a transferência do conteúdo das crianças de 7 anos para 6 anos, mas deve haver uma reestruturação na cultura escolar, incluindo e criando significado para o ensino-aprendizagem desse aluno que passa a integrar o Ensino Fundamental mais cedo.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)⁶ foi estabelecido, com um compromisso entre os governos estaduais, a fim de elaborar a organização do Ensino Fundamental em ciclos para atender a demanda da alfabetização que já vinha sendo discutida em documentos anteriores. Em 2014, o PNE, que foi organizado

⁶ A partir de agora, quando nos referirmos ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, utilizaremos o acrônimo PNAIC.

e é válido até hoje, pois a vigência é de 10 anos, estabelece: a obrigatoriedade de alfabetizar até o 3º ano do Ensino Fundamental, aos 8 anos de idade, na meta 5 do documento, que evidencia a importância de articular processos pedagógicos desde a pré-escola que garantam a alfabetização plena das crianças; instituir instrumentos de avaliação periódicos para aferir o processo da alfabetização; fomentar o desenvolvimento de tecnologias que favoreçam a melhoria da aprendizagem dos alunos; promover a formação continuada dos professores responsáveis pela alfabetização das crianças e apoiar a alfabetização de pessoas com alguma deficiência (BRANDÃO, 2014).

Segundo Brandão (2014), essa meta nº 5 do PNE explicita que muitas crianças, apesar de estarem matriculadas na escola, não estão sendo alfabetizadas na idade esperada, ou seja, até o 3º ano do Ensino Fundamental. Complementa com dados de pesquisas que “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 combater esse problema, há alguns poucos anos o governo federal lançou o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), o que, apesar de ser extremamente necessário, também é, na prática o “atestado oficial de falência” da função da escola em alfabetizar nossas crianças nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Assim, essa meta vem reforçar a necessidade de resolvermos esse grave problema do sistema educacional brasileiro. Não basta a criança ter acesso à escola (oferta de vaga e matrícula), não basta a criança frequentar a escola (não se evadir), mas, além disso tudo, é necessário que a escola cumpra a sua função de ensinar os conteúdos adequados nos momentos adequados, e que os alunos aprendam efetivamente (BRANDÃO, 2014, p. 34, aspas no original).

Para tanto, criou-se uma parceria entre o PNAIC e os municípios, por meio de um processo de formação, para alcançar o objetivo da alfabetização até o 3º ano do Ensino Fundamental e foi construída a partir de um diálogo constante e sistemático entre a equipe pedagógica e a prática docente com o propósito de garantir o direito da aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, visando à melhoria do ensino público brasileiro.

A nível estadual, buscamos os Plano Estadual de Educação⁷ do Ceará, através da Lei nº 16.025, de 30/05/16, sendo válido de 2016 a 2024, e o Plano Estadual de Educação de São Paulo, pela Lei nº 16.279, de 08/07/2016, sendo válido de 2016 a

⁷ A partir de agora, quando nos referirmos ao Plano Nacional para alfabetização, utilizaremos o acrônimo PEE.

2026, a fim de conhecermos o que cada documento traz em relação às metas e quais metas serão utilizadas para que a alfabetização ocorra na idade esperada.

O PEE do Ceará traz como meta a alfabetização de todas as crianças, no máximo, até o final do 2º ano do Ensino Fundamental. Para isso, determinaram como estratégias fundamentais o fortalecimento das estruturas estaduais, regionais e municipais de gestão do programa PAIC com sua monitoração e realização das avaliações diagnósticas de aprendizagem, utilizar os instrumentos de avaliação externa a nível estadual e nacional, ambas a fim de criar estratégias e medidas pedagógicas para alfabetizar todos os alunos e alunas até o final do 2º ano do Ensino Fundamental (CEARÁ, 2016, p. 14 e 15).

Dentro da mesma meta, referem-se à realização de formações continuadas de professores. Também tem como estratégia fortalecer o vínculo dos processos pedagógicos da Educação Infantil com o primeiro ano do Ensino Fundamental para garantir a alfabetização plena das crianças e disponibilizar tecnologias educacionais para dar mais acesso e poder acompanhar os resultados individuais dos alunos no processo da alfabetização.

Outra estratégia importante é: apoiar a alfabetização das crianças que não participam das aulas na zona urbana, tais como as crianças do campo, indígenas, quilombolas e comunidades itinerantes e crianças com deficiência, considerando suas especificidades e desenvolvendo instrumentos que sejam significantes para tais elas, realizando o trabalho da alfabetização com sentido para cada aluno.

No PEE de São Paulo, também estipularam uma meta para que todas as crianças fossem alfabetizadas, no máximo, até o final do 2º ano do Ensino Fundamental. As estratégias determinadas por eles foram de garantir os instrumentos de avaliação, periódicos e específicos, para aferir a alfabetização das crianças no segundo ano do ensino fundamental, para estimular que todas as crianças alcancem a alfabetização plena (Plano Estadual de Educação, 2016, p. 1).

Fomentar o desenvolvimento de tecnologias educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras, a fim de favorecer a aprendizagem, considerando as diversas abordagens metodológicas e sua efetividade. Promover formação continuada para a utilização de tais tecnologias, e estimulando a articulação entre programas de pós-graduação e as ações da formação continuada.

Apoiar a alfabetização de todas as crianças, sejam elas do campo, indígenas, quilombolas, populações itinerantes ou pessoas com deficiência, considerando

sempre suas especificidades, oferecendo uma educação de qualidade e significativa para diferentes comunidades.

A nível nacional, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁸, por sua vez, essa meta de alfabetizar até os 8 anos de idade deixa de ser um parâmetro e passa a ter como objetivo alfabetizar até o 2º ano do Ensino Fundamental, ou seja, crianças com 7 anos de idade. Como vimos anteriormente, a ideia era de que uma BNCC seria estabelecida no âmbito nacional, entretanto, apenas em 2014 iniciou-se a sua elaboração, que teve a primeira versão aprovada e, em 2020, passou a ser obrigatório o cumprimento da BNCC em todas as escolas.

A BNCC trouxe métodos de aplicabilidade para que fosse alcançado esse objetivo de alfabetizar as crianças até o 2º ano do Ensino Fundamental.

Embora, desde que nasce e na Educação Infantil, a criança esteja cercada e participe de diferentes práticas letradas, é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize. Isso significa que a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Nesse processo, é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua. (BRASIL, 2017, p. 89, aspas e parênteses do original).

Muitas críticas foram tecidas a respeito desse documento, pois estabelece conteúdos e métodos a serem aplicados em todo o Brasil, não tomando por base as diferentes culturas e comunidades espalhadas pelo país; trazendo um conteúdo único, distanciando-se da pluralidade cultural e social presente na sociedade brasileira. Segundo Bortolanza, Goulart e Cabral (2018), havia a necessidade, de fato, de um currículo de base nacional, todavia, que ficasse explícito em seu conteúdo a relevância de uma adequação a cada região do país, a fim de contemplar suas diversidades.

[...] pesem todos os alertas e as críticas sobre a BNCC, entendemos que é possível e necessária a implantação de uma Base curricular que seja referência para o país, mas que parta de uma discussão sobre o que se

⁸ A partir de agora, quando nos referirmos à Base Nacional Comum Curricular, utilizaremos o acrônimo BNCC.

entende por educação ampla e integral, voltada para a formação de cidadãos críticos e atuantes. Esse processo seria totalmente diferente do que foi verificado com a implantação da BNCC, que hoje mais se assemelha à determinação e padronização de uma lista de competências e habilidades consideradas como a formação ideal, desconsiderando as realidades de um país de dimensões continentais como o Brasil. (BORTOLANZA; GOULART; CABRAL, 2018, p. 965).

Os autores supracitados também questionam o tempo que fica estipulado para que ocorra a alfabetização, até o 2º ano do Ensino Fundamental, sendo algo inviável, pois não se trata apenas de conhecer as relações fono-ortográficas, mas também de interpretação textual, a fim de que a alfabetização de fato ocorra.

Mortatti (2015), por sua vez, considera que a BNCC não corresponde à realidade das escolas brasileiras e que o que o documento coloca em seu corpo não representa a base de que precisamos para nos orientar como educadores.

Na BNCC há o Componente Curricular da Língua Portuguesa destinado à alfabetização, no qual espera-se que aconteça ainda no Ensino Fundamental. Este componente sugere que aprofundemos as experiências com a língua oral e escrita já iniciadas na Educação Infantil e fora do ambiente escolar.

Assim, no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, no eixo **Oralidade**, aprofundam-se o conhecimento e o uso da língua oral, as características de interações discursivas e as estratégias de fala e escuta em intercâmbios orais; no eixo **Análise Linguística/Semiótica**, sistematiza-se a alfabetização, particularmente nos dois primeiros anos, e desenvolvem-se, ao longo dos três anos seguintes, a observação das regularidades e a análise do funcionamento da língua e de outras linguagens e seus efeitos nos discursos; no eixo **Leitura/Escuta**, amplia-se o letramento, por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente, assim como no eixo **Produção de Textos**, pela progressiva incorporação de estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais. (BRASIL, 2017, p. 89, negritos no original).

O objetivo não é contraditório em relação às leis maiores nas quais o documento se embasa, entretanto, salienta a importância da relação fono-ortográfica trazendo para o foco do trabalho a perspectiva fonológica, ou seja, conhecer a mecânica ou o funcionamento da escrita alfabética para ler e escrever, perceber as relações entre os sons da fala e as letras da escrita (BRASIL, 2017), remetendo a um trabalho mecanizado, assim como era adotado no modelo tradicional da pedagogia. Esse foi outro aspecto questionado pelos estudiosos dessa temática, uma vez que se

entende a evolução como busca de novos caminhos e metodologias possíveis para alcançar o objetivo que outrora era realizado de forma ineficaz.

Bortolanza, Goulart e Cabral (2018) também consideram que não é possível tratar a alfabetização do ponto de vista das habilidades motora e cognitivas apenas, minimizando a construção social a que essa temática faz referência, uma vez que é preciso contemplar os significados e sentidos que a criança possui em sua realidade para que ela entenda como uma formação para a cidadania e não somente para cumprir um protocolo estabelecido pela escola; tornando-se, assim, um indivíduo crítico e reflexivo a partir da leitura.

Libâneo (2011), por outro lado, pontua sobre a importância do conhecimento ser necessário para a vida individual do ser humano, e não somente para cumprir mais uma etapa do aprendizado escolar, fazendo sentido para a construção de um indivíduo que é inserido na sociedade e fará uso desse conhecimento como cidadão.

Educação de qualidade é aquela que promove o domínio de conhecimento e o desenvolvimento de capacidades cognitivas, operativas e sociais necessárias ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos, à inserção no mundo do trabalho, à constituição da cidadania tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. (LIBÂNEO, 2011, p. 53).

Pensando no que diz os autores, podemos compreender que a alfabetização e o letramento estão unidos e não podem ser dissociados uma vez que, para o aluno estar alfabetizado de fato, ele precisa ter a compreensão leitora e o letramento vai se desenvolvendo juntamente com o processo da leitura e escrita.

Além de pensar o conteúdo a ser aplicado para que o objetivo da alfabetização aconteça, a formação do professor alfabetizador é fundamental, pois apenas com uma importante base teórica esse professor poderá se fundamentar e transpor o conhecimento para sua prática docente. Segundo Feil (1990), todo o processo de aprendizagem é complexo e para trabalhar com a alfabetização, por sua relevância, deveria haver um preparo de ordem social, emocional, perceptual, física e psicológica. Por isso, o papel de um professor preparado e especializado seria de extrema importância nesse período de formação do indivíduo.

A BNCC traz detalhado o conteúdo pedagógico e as metodologias de como buscar alcançar os objetivos propostos pelo documento. Uma das mudanças importantes que houve nesse período foi a antecipação da 'conclusão' do processo

da alfabetização, por assim dizer, para o 2º ano do Ensino Fundamental, pois anteriormente estendia-se até o 3º ano. A crítica nesse sentido foi pela falta de orientação e capacitação para os professores responsáveis por esse ciclo a fim de que esse objetivo fosse priorizado e alcançado, haja vista que do 3º ao 5º ano, são inseridos novos conteúdos que requerem uma leitura fluente para que possam ser administrados com os alunos desses anos.

Mesmo que a BNCC tenha trazido algumas questões em relação aos métodos e ao período que a alfabetização seria contemplada durante o Ensino Fundamental, em 2019, já no governo atual, foi instituído o Decreto nº 9.765, em 11 de abril de 2019 (BRASIL, 2019a), denominado Política Nacional de Alfabetização (PNA), também apoiado na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases de 1996, direcionado aos alunos que estão sendo alfabetizados.

O PNA (2019) resulta da relevância do tema aos olhos da sociedade, dos governantes e gestores públicos a fim de promover uma formação de qualidade a todos os cidadãos. No documento (BRASIL, 2019a) consta que, segundo a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) de 2016, 54,73% dos alunos concluintes do 3º ano do Ensino Fundamental apresentavam desempenho inferior ao esperado em relação à leitura. Com isso, percebe-se que a meta do PNE (2014) de alfabetizar todas as crianças até o final do 3º ano, não está sendo alcançada.

Com a finalidade de melhorar a qualidade da alfabetização e combater o analfabetismo funcional, implementaram o PNA com ações que reúnem esforços entre a União, estados e municípios, sob coordenação do Ministério da Educação (MEC), para prestar assistência técnica e financeira, tendo como foco os anos iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que é o momento esperado que a criança seja alfabetizada, impactando positivamente na aprendizagem, promovendo uma formação para cidadania, garantindo um desenvolvimento social e cognitivo para esse indivíduo.

É importante salientar que os documentos federais direcionados à regulamentação da alfabetização precisam ser adequados a cada região, levando em consideração a contextualização social e a realidade de cada comunidade para que possa oferecer uma educação significativa para os alunos, tornando-os cidadãos críticos com o seu processo de aprendizagem.

Capítulo 2

“Comparar, fazer analogias, buscar conhecer novas realidades, conhecer as alternativas que outros países encontram para seus desafios, sempre foi um meio de desenvolvimento e enriquecimento.” (FRANCO)

2. REFERENCIAL METODOLÓGICO DA EDUCAÇÃO COMPARADA

Neste capítulo trataremos da historicidade e das características da Educação Comparada a fim de expor, de maneira clara e concisa, uma contextualização, permitindo um breve panorama deste campo de estudo. Inicialmente, demonstramos como era tratada a Educação Comparada [EC]⁹ e o desenvolvimento que autores selecionados ofereceram ao campo, concluindo com os referenciais que utilizaremos como suporte metodológico no trabalho.

A fim de situar historicamente e apresentar o referencial teórico-metodológico desta pesquisa, na leitura de alguns estudiosos da Educação Comparada (EC) verificamos que, embora ela tenha se iniciado sistematicamente no século XIX, sua contextualização histórica, evolução e compreensão acontecem até os dias atuais.

Nesta dissertação, realizaremos a comparação entre os programas estaduais dedicados à melhoria dos níveis da alfabetização especificamente nos estados de São Paulo e do Ceará. Logo, a leitura e compreensão desses programas será essencial a fim de que possamos conhecê-los, descrevê-los e, por fim, confrontá-los, a fim de reconhecer o que Jürgen Schriewer (2018) nomeava como “relações generalizáveis”. Para os estudos comparados,

[...] comparar, fazer analogias, buscar conhecer novas realidades, conhecer as alternativas que outros países encontram para seus desafios, sempre foi um meio de desenvolvimento e enriquecimento (FRANCO, 2000, p. 198).

Isso explicaria a comparação frequente que acontece entre os países emergentes em relação aos países mais desenvolvidos, haja vista que os últimos possuem mais historicidade em seus sistemas de ensino e, inclusive, políticas educacionais em constante evolução, podendo nos referenciar um sistema de ensino com mais tempo de efetividade. Ainda como comenta Franco (1992, p. 14):

O princípio da comparação é a questão do outro, o reconhecimento do outro e de si mesmo pelo outro. A comparação é um processo de perceber as diferenças e semelhanças e de assumir valores nessa relação de mútuo reconhecimento. Trata-se de entender o outro a partir dele mesmo e, por exclusão, se perceber na diferença.

⁹ A partir de agora, quando nos referirmos à Educação Comparada, utilizaremos o acrônimo EC.

É importante ressaltar que ambas as propostas que serão comparadas exercem um papel importante na pesquisa, não havendo a necessidade de explicitarmos que uma é superior ou inferior a outra, uma vez que nosso objetivo é demonstrar suas proximidades e seus distanciamentos.

A comparação é algo que sempre esteve presente na sociedade, como um processo inerente ao ser humano, entretanto, como metodologia científica, ao traçar a história da EC, é necessário citar Marc-Antoine Jullien de Paris, considerado o ‘pai da educação comparada’ por ter iniciado um projeto de comparação dos sistemas educacionais na Europa (MITTER, 2012). Contudo, esta informação ficaria incompleta sem a inclusão do período que antecedeu o trabalho que Jullien organizou e, portanto, a contextualização do processo:

(a) A abordagem teórica de Marc-Antoine Jullien que, embora incompleta e esquecida durante décadas, antecipou as abordagens modernas da coleta e da comparação de dados sobre itens dos sistemas nacionais de educação, visando harmonizá-los e aperfeiçoá-los com base em evidências empíricas.

(b) A abordagem orientada para a formulação de políticas, materializada por relatórios exaustivos e cuidadosos de viajantes da educação, via de regra inspetores escolares que viajavam ao exterior para estudar documentos e conversar com ministros, administradores, diretores, professores e representantes do ensino superior, também serviu como apoio a reformas educacionais, nesses casos exclusivamente relacionadas aos países de origem.

(c) A abordagem filosófica de Wilhelm Dilthey resultou de suas reflexões sobre o uso da comparação entre sistemas de educação com base em estudos históricos e a aplicação de metodologia hermenêutico-interpretativa. (HILKER, 1962; VANDAELE, 1993 *apud* MITTER, 2012, p. 116-117).

Jullien elaborou um estudo comparado em educação que deveria “fornecer resultados de utilidade imediata e que constituir-se-ia em um quadro comparado dos principais estabelecimentos de ensino dos diferentes países da Europa, seus métodos, programas e objetivos” (BONITATIBUS, 1989, p. 37).

Assim como o autor realizou essas comparações entre países da Europa, a EC ficou conhecida como uma metodologia que era levada a comparar diferentes sistemas educacionais internacionais, entretanto, atualmente, este critério deixou de ser exclusivamente válido uma vez que existem diferentes estudos que realizam comparações internas em um mesmo país. Mitter considera que:

[...] a área temática vem se ampliando geograficamente cada vez mais. É necessário fazer comparações entre os continentes ou entre os temas comparativos em diferentes continentes. O efeito positivo é a união de

pesquisadores de diferentes países e regiões para dar início e continuidade a projetos comparados e, conseqüentemente, conectar a *expertise* nacional com a visão do estrangeiro, qualificada por uma atitude de distanciamento. Por outro lado, tal cooperação pressupõe o domínio de questões de linguagem e competência resultantes da formação acadêmica em condições nacionais e culturais diferentes. É provável que o tráfego moderno, as comunicações eletrônicas e a tendência mundial de usar o idioma inglês nos sistemas mundiais de ciência e comunicação venham a minimizar essas dificuldades, embora não se deva subestimá-las no futuro próximo. Finalmente, a globalização estimula a comparação entre temas de âmbito local (nacional e regional, respectivamente) e tendências mundiais, enfatizadas com a inclusão da dimensão histórica. (MITTER, 2012, p. 127).

Com os autores que trazemos neste capítulo, observamos a relevância dos estudos que vêm sendo desenvolvidos e que utilizam a educação comparada como orientação metodológica. Assim, podemos utilizar como referência duas situações diferentes para comparar, não necessariamente sobrepondo uma à outra, mas destacando aproximações e distanciamentos.

Estabelecemos como objetivo, na comparação proposta, entender as particularidades das situações que aproximam e distanciam os dois programas considerando, evidentemente, apenas aspectos comparáveis. Dessa forma, tratando-se de sistemas de ensino, é necessário descrevê-los, contextualizá-los, para a melhor compreensão de como chegaram àquele determinado momento em que o documento foi publicado e, após, confrontá-los.

A educação comparada é utilizada para comparar duas ou mais situações, porém é necessária uma análise antes mesmo do início da aplicação dessa metodologia de pesquisa uma vez que as situações precisam ser comparáveis, como por exemplo, dois sistemas educacionais. Nesse caso, por exemplo, é necessário que ambos tenham a mesma abrangência, sejam nacionais, estaduais ou municipais. Por outro lado, por exemplo, também não é adequado que se compare um plano nacional de educação com um plano estadual de educação, pois eles podem não contemplar os mesmos objetivos e resultados.

2.1 A Educação Comparada e seus conceitos

Na coleta das fontes bibliográficas, deparamo-nos com autores que utilizam majoritariamente a metodologia da EC na comparação de sistemas educacionais, porém, no cenário atual, identificamos diversos trabalhos com essa metodologia,

comparando literalmente, qualquer ocorrência ou fenômeno educacional, na escolha do pesquisador e sua devida relevância em questão, sempre com o objetivo de apontar suas diferenças e semelhanças. Em seu livro *Educação Comparada*, Lourenço Filho (1961) cita o pesquisador inglês Joseph Lauwerys, do Instituto de Educação da Universidade de Londres:

Minha própria interpretação dos fins e propósitos da educação comparada deve, sem dúvida, considerar a contribuição de seus predecessores, aceitando o que fizeram, e experimentando leva-la a maior desenvolvimento. Prazerosamente, aceito suas ideias quanto à importância da análise histórica e quanto a relevantes fatores determinantes de ação permanente. Acredito que é necessário estudá-los tal como realmente estejam operando os sistemas de ensino existentes. Estou convencido de que sem isso não será possível entender o sentido intrínseco de cada sistema, ou sem que se tenha em conta o modo pelo qual tais fatores tenham servido a interesses nacionais no passado. Desejo, acrescentar a tudo isso, no entanto, outros fatores que me parecem de mais alta significação. (LAUWERYS *apud* LOURENÇO FILHO, 1961, p. 59).

Nesse excerto de Lauwerys, podemos compreender por que, muitas vezes, vários sistemas, não apenas o educacional, são comparados a de países mais desenvolvidos ou países que estão com os seus sistemas operando há muito mais tempo que o brasileiro. É importante visualizar e analisar o desenvolvimento do sistema que será comparado em questão e possibilitar averiguar as contribuições que ele trará ao fim dessa comparação.

Como os estudos da EC iniciaram-se com pesquisas sobre os sistemas de ensino, criou-se uma ideia de que esta seria uma metodologia direcionada exclusivamente para esse objeto, entretanto, de acordo com Mitter (2012, p. 127):

A tradicional concentração de estudos comparados e projetos na comparação de sistemas nacionais de educação e problemas pertinentes, vieram juntar-se configurações culturais identificadas como temas significativos da educação comparada. É verdade que a cultura e pluralismo cultural fascinaram as mentes de todos os pioneiros da disciplina antes mencionados, que se interessaram consideravelmente pelas preocupações filosóficas e históricas ligadas à linguagem, à religião e à etnia nos processos de socialização e educação como forças motrizes da humanidade. A tendência recente revela, porém, novas características na proporção em que os porta-vozes dos especialistas em teorias da educação que introduziram o termo "intercultural" como complementar do termo "internacional", ou mesmo "comparativo", estão comprometidos principalmente com objetivos ligados à formulação de políticas. Eles querem contribuir para a integração de membros de sociedades multiculturais, dentro e fora das fronteiras nacionais. (MITTER, 2012, p. 127, aspas no original).

Atualmente, os estudos que utilizam a EC como referencial teórico-metodológico abordam os mais diversos aspectos dentro da Educação, com diferentes objetivos e perspectivas, permitindo que os estudos tenham outro formato, novas perspectivas e se desenvolvam de forma válida. Diante disso, observamos a importância da delimitação espacial e, talvez, de sua ampliação quando se mostrar necessário. Algo que é muito relevante na leitura sobre EC é que, uma vez que ela teve início com comparações apenas internacionais e com sistemas de ensino,

Em decorrência, movidas por motivos políticos, as nações da Europa e de algumas partes do mundo começam a criar suas próprias administrações escolares nacionais. É precisamente este o momento em que, estabelecidas as condições fundamentais para o surgimento dos sistemas nacionais de educação, se impõe a necessidade de empreender estudos comparados em matéria de educação. (BONITATIBUS, 1989, p. 36).

Segundo Bonitatibus, referindo-se à evolução que essa metodologia sofreu ao longo dos anos, uma vez que poderia ser feita com “[...] fundamentos na abordagem histórica, na análise de forças e fatores que, do contexto social mais amplo, condicionam e configuram os sistemas educacionais [...]” (BONITATIBUS, 1989, p. 7). Porém, após a metade do século XX, em vez de focar no sistema educacional como um todo e não se voltar para a totalidade, mas atentar-se para aspectos educacionais, como esclarece a autora:

[...] o sistema educacional pode ser analisado em suas partes e estas podem assumir as mais diversas configurações. A título de exemplificação, diríamos que podemos estudar, numa perspectiva comparativa, diversos sistemas educacionais do ponto de vista de seus níveis ou graus de ensino. Poremos, por exemplo, nos especializar no estudo da pré-escola, investigando-a em diversos países, ou no estudo da escola elementar, da escola média – em seus vários ramos e tipos de ensino –, da educação superior, educação de adultos, educação permanente etc. (BONITATIBUS, 1989, p. 8).

A partir das reflexões de Bonitatibus (1989), podemos observar a EC em seu processo interdisciplinar, passível de ser aplicada em diferentes campos de atuação, para serem comparados cientificamente. Por isso, a importância da delimitação e da contextualização dos objetos que possibilite a compreensão dos motivos políticos, sociais e históricos que levaram determinado local a ter o resultado do objeto escolhido para a análise.

A EC está presente no cenário global desde o século passado, entretanto, podemos dizer que ela se caracteriza em uma área de estudos em construção, desconstrução e até mesmo renovação, haja vista que está em movimento e adequação. Assim, a EC também pode ser considerada como uma área interdisciplinar, podendo ser utilizada metodologicamente em diversas áreas de estudos.

Se a área da educação como um todo pode ser considerada uma disciplina científica/acadêmica, é duvidoso e, no caso da educação comparada, a classificação parece mais duvidosa ainda. Poucas pessoas têm descrito a educação comparada como sendo uma disciplina (YOUNGMAN, 1992; HIGGINSON, 2001; WOLHUTER; POPOV, 2007), mas a maioria a vê como um campo que recebe bem estudiosos equipados com ferramentas e perspectivas de outras arenas, mas que decidem focar seus estudos sobre questões educacionais num contexto comparativo (MANXON, 2011). Uma opinião nesse sentido foi proferida por Lê Thành Khôi (1986, p. 15), que descreveu a educação comparada como sendo “um campo de estudo que abrange todas aquelas disciplinas que sirvam para entender e explicar a educação”. (BRAY; ADAMSON; MASON, 2015, p. 79).

Nesse mesmo sentido, a EC, sendo tratada como uma área de estudos, apresentou-se pertinente para ser utilizada como ferramenta metodológica na análise de dados de nosso trabalho comparativo. Bonitatibus (1989, p. 3) considera que a EC também não é compreendida como uma disciplina, “[...] mas uma área interdisciplinar que se propõe a investigar sistemas educacionais – no todo ou em partes – de diferentes países ou regiões [...]”. Diante disso, deixamos claro que, na EC, escolhemos dois ou mais elementos para buscar suas semelhanças e diferenças.

Além do método sistemático que se diz propriamente na comparação, Bonitatibus especifica três dimensões para a educação comparada que devemos observar. A primeira é a dimensão temporal: “Do ponto de vista temporal, procuram congelar ou circunscrever o período sob análise em um tempo determinado, seja do presente, seja do passado” (BONITATIBUS, 1989, p. 4), podendo então se realizar uma comparação entre dados temporais. A segunda dimensão é a espacial:

A partir da unidade escolar – de um ponto de vista espacial a fronteira mais restrita, como dissemos – podemos passar ao estudo das interunidades de uma mesma localidade (confrontando, por exemplo, sob determinados aspectos, escolas públicas com particulares) e, ampliando cada vez mais a dimensão espacial, estudar a educação através do confronto entre municípios, estados e regiões no interior de um mesmo país. (BONITATIBUS, 1989, p. 6, parênteses no original).

A autora ainda descreve que há variações de como o objeto da educação comparada é definido, podendo ser através de sistemas educativos, sistemas nacionais de educação e até mesmo sistemas nacionais de ensino. Em sua opinião, a pesquisa pode abranger fatos pedagógicos que anteriormente ficavam restritos apenas ao processo educativo.

Também, ainda com o intuito de contextualização da metodologia Noah e Eckstein (1970) asseveram que a Educação Comparada pode ser subdividida em cinco etapas, sendo orientadas por motivações específicas. A primeira etapa, os autores denominam de Relatos de Viajantes, movidos pela “Motivação Básica: ‘curiosidade’ a respeito da educação em outros países”. Os observadores nem sempre eram educadores, mas os relatos instigavam a curiosidade nos estudiosos, gerando uma motivação para realizar a pesquisa (BONITATIBUS, 1989, p. 33).

Na segunda etapa, denominada pelos autores de Empréstimos Educacionais, Noah e Eckstein (1970) descrevem o desejo de aprender algo de útil por meio dos costumes estrangeiros. Os trabalhos eram sistemáticos e de teor científicos, não sendo orientados por viajantes, mas sim por meio de documentos que eram enviados entre os países para que pudessem realizar as pesquisas comparadas.

Já na terceira etapa, segundo Noah e Eckstein (1970), denominada pelos autores como ‘Educação Internacional’, consideravam a educação como “instrumento de harmonia e entendimento mútuo entre as nações” e podemos entender que o intercâmbio cultural era valorizado entre os povos neste momento, e os governos enviavam os documentos para que as pesquisas fossem realizadas a fim de que essa ‘globalização’ educacional fosse melhor compreendida (BONITATIBUS *apud* NOAH; ECKSTEIN, 1970, p. 34).

Na quarta etapa, nomeada como “Forças e Fatores”, Noah e Eckstein (1970) dizem que a motivação era a “busca de explicações para a variedade de fenômenos educativos e sociais, observados em todo o mundo”. Nesta etapa, o autor compreende a relação da “escola-sociedade” mediante uma análise histórico-cultural.

Enfim, na quinta e última etapa, que Noah e Eckstein (1970) denominam como “Explicação pelas Ciências Sociais”, o autor prioriza como busca as “explicações para fenômenos educativos e sociais”, procurando entender, assim como nas etapas anteriores, as relações entre as áreas. Aqui, por se tratar das áreas educacional e

social, busca-se analisar a efetividade dos sistemas aplicados em diferentes países (BONITATIBUS *apud* NOAH; ECKSTEIN, 1970, p. 35).

Assim como os itens que foram levados para cada etapa da educação comparada, alguns autores descreveram como se daria, de fato, a aplicabilidade da metodologia ainda que os objetivos fossem os mesmos. Nesse caso, podemos conferir ideias para promover a análise dos dados e, então, verificar em qual delas a pesquisa se adapta melhor.

Alguns autores explicitam a comparação com figuras ou descrições e compreender a abrangência da didática aplicada na EC é de extrema relevância para a nossa pesquisa. De acordo com Julien (1817), era ertinente a utilização de tabelas comparativas para a realização da EC, (BONITATIBUS, 1989). Noah e Eckstein (1970), por sua vez, apresentam uma perspectiva de modelo empírico-quantitativo e, de forma sucinta, descrevem os objetivos de cada etapa, a saber: generalizar os resultados obtidos; oferecer um campo de investigação suficientemente amplo para testar proposições somente passíveis de prova em um contexto internacional; contar com a colaboração interdisciplinar; utilizar a educação comparada como área de conhecimento para conduzir reflexões e orientar decisões de política educacional.

Essa perspectiva apresentada por Noah e Eckstein, em 1970, refere-se a uma indagação autocrítica e reflexiva das situações que estão sendo comparadas, sem haver regras que devam ser estritamente seguidas. Noah e Eckstein (1970) ainda acreditam que “não se deve permitir que a preocupação com os dados, eclipse um fim mais importante: o de explorar a fundo os valores explicativos e instrumentais dos estudos comparativos em educação” (BONITATIBUS, 1989).

Quanto às comparações internacionais, podemos observar nos primeiros autores que eles focavam muito nessa questão do internacionalismo e se restringiam unicamente aos sistemas educacionais. Hoje, já superadas tais especificidades, podemos encontrar pesquisas intranacionais e envolvendo outros aspectos que não se limitam à educação. “De modo geral, ao longo do século XX, a tendência a constituir comunidades transnacionais nunca foi abandonada” (MITTER, 2012, p. 120), afinal, a interdisciplinaridade da Educação comparada permite que seja usado o método e se conclua algo referente a inúmeros temas possíveis de pesquisa.

2.2 Comparações possíveis entre políticas educacionais

No livro *Pesquisa em Educação Comparada: abordagens e métodos*, organizado por Bray, Adamson e Mason (2015), destacamos a contribuição de um relevante capítulo no qual Rui Yang disserta sobre algumas comparações entre as políticas, mencionando a importância de se realizar esse movimento de analisar as proximidades e os distanciamentos que existem entre os documentos, o mesmo que aplicamos aqui no presente trabalho, no contexto dos estados brasileiros.

Segundo Yang (2015, p. 319), a palavra política pode ser entendida como “aquilo que os governos optam por fazer ou não fazer”, indicando que uma educação de qualidade pode ser algo escolhido pelos governos, ou seja, um governo que prioriza a educação criará mais políticas voltadas para esse âmbito em detrimento de outro governo que prioriza outro setor.

Yang acredita que a comparação entre políticas para educação se faz necessária, pois é com inspirações de localidades que já solucionaram determinados problemas que surgem novas ideias e adaptações para a realidade que deve ser implantada. No momento de criação da política, os estágios devem ser considerados: Qual é o problema? Quais são as alternativas? Qual alternativa é a melhor? Com isso, ainda que haja uma comparação com alguma política já existente, a adequação seja possível para a realidade que será implantada determinada lei.

O método de tomada de decisões consiste em escolher o melhor curso de ações para alcançar um objetivo previamente estabelecido. Para tanto, o processo político exige que o método se consolide de forma ordenada e racional, pois isso reflete diretamente nas premissas funcionalistas de ter total domínio de como aquela sociedade funciona e está organizada. Só assim a lei contribuirá com o funcionamento da sociedade a fim de alcançar o objetivo de melhora.

Yang (2015) propõe um modelo racional de construção de política por meio de cinco passos. No primeiro, ele sugere que deve-se formular o problema público e a relevância dele para a sociedade; no segundo, pensar em alternativas de solucionar ou lidar com o problema; no terceiro, planejar como será adotada a política e quais os requisitos devem ser satisfeitos com a elaboração da mesma; no quarto, determinar a implementação da política e como efetivá-la na sociedade; finalmente, no quinto, deve-se avaliar como serão mensuradas as consequências da efetivação da política.

A maneira de formulação de uma política precisa estar diretamente ligada ao objetivo que pretende ser alcançado, uma vez que é no processo da criação que se

encontram as variáveis que se julgam importantes para a efetivação da política. É importante se atentar no fato de que, mesmo na comparação de políticas, precisamos de critérios para realizar a comparação, uma vez que precisam ser políticas direcionadas aos mesmos objetivos, ainda que cada uma seja destinada para um contexto político, econômico, cultural e social.

Acreditamos que a globalização e o acesso às informações através desse tipo de pesquisa vêm, cada vez mais, sendo desenvolvido. Muitas vezes, tratando os países mais desenvolvidos como referência, porém, nem sempre podemos estipular que uma política educacional de um ambiente se adequará a outro. É necessário que sejam levadas em consideração e respeitadas as disparidades na educação disponibilizadas para as determinadas situações.

Pensando em nosso objeto de pesquisa, os programas destinados à alfabetização que iremos trabalhar detalhadamente nesta dissertação foram implantados para solucionar problemas em relação à alfabetização na idade correta nos estados de São Paulo e Ceará. Para isso, a coordenação e o acompanhamento da implantação e efetivação dos programas que estudaremos foram essenciais, uma vez que dúvidas e intercorrências podem acontecer ao longo do processo. A avaliação contínua dos resultados é o que leva a alcançar os objetivos finais, ou seja, o aumento no índice dos níveis da alfabetização.

Ao perceber como uma política sofre o impacto das influências culturais, permeando todos os seus aspectos, ainda quando se trata de uma política educacional, sobretudo direcionada à alfabetização, não deve haver grandes divergências, é importante salientar que cada programa terá sua maneira de coordenar e fiscalizar o processo e os resultados, podendo também estipular quem fará isso e como acontecerá todo o processo.

A partir das considerações anteriormente apresentadas, o teórico Ball (2011, p. 34) vai ao encontro com as nossas perspectivas, pois considera que

[...] a pesquisa em política educacional dispõe de várias posições, estilos e preocupações posicionadas diferentemente em relação aos processos e métodos da reforma e em relação às tradições e práticas das ciências humanas (BALL, 2011).

Com isso, entendemos que a formulação das políticas educacionais precisa atender determinado público e sociedade. Segundo Ball (2011), a educação é um

campo mais amplo da mudança na política social e está sempre em evolução a fim de atender às novas demandas e necessidades da sociedade.

Ball (2011) discorre sobre três facetas do isolacionismo e a primeira delas é a empírica/analítica pelo simples fato de não enquadrar a educação nos projetos e nas ideologias mais gerais da política social contemporânea. A segunda é a interpretativa, relacionada à falta de conhecimento e de conceitos e teorias aplicadas e desenvolvidas nesses outros campos. Porém, o relacionamento das teorias já existentes provê uma fonte rica de conceitos para interpretar o processo político e os efeitos da política como forma de lidar com determinadas situações.

A terceira faceta mencionada por Ball (2011) é a desconexão substantiva das pesquisas em políticas educacionais da arena geral da política social. Uma vez que a educação é resultado das mudanças políticas e econômicas que ocorrem em um determinado momento.

2.3 Metodologia de pesquisa da Educação Comparada

Como explicitado anteriormente, a EC pode ser aplicada em diversas áreas educacionais com o intuito de desenvolver o trabalho de comparação entre eles, apontando suas semelhanças e diferenças e contribuindo com o conhecimento do pesquisador e do leitor. O fato de a EC ser um campo multidisciplinar possibilita que haja diferentes pesquisadores formados por ciências e métodos distintos, trazendo diferentes significados para cada comparatista.

A fim de contribuir com o leitor desta metodologia, para que ele observe que não há apenas uma forma de realizar a EC, trouxemos o modelo que Bray e Thomas (1995) propuseram: a escolha dos polos de comparação a partir da figura de um cubo que realiza o cruzamento das informações estabelecendo diferentes níveis de comparação e tendo como referência cada um dos lados do cubo da figura 1.

Figura 1 - Quadro referencial para análises na educação comparada



Fonte: Bray e Thomas (1995, p. 475 *apud* BRAY; ADAMSON; MASON, 2015, p. 35).

O cubo de Bray e Thomas demonstra os múltiplos níveis em que o estudo comparado pode ser conduzido. Na face da frente do cubo estão sete níveis geográficos – países, regiões, estados, salas de aulas e indivíduos – e no caso de nossa pesquisa, serão os estados já indicados anteriormente.

A segunda face corresponde aos grupos demográficos, podendo também ser substituídos por outros aspectos que, em nossa pesquisa, serão as políticas públicas educacionais de ambos os estados, podendo enquadrar-se em um dos níveis. E, na terceira face, diferentes aspectos da educação e da sociedade, como: currículo, métodos de ensino, finanças, estruturas administrativas, mudanças políticas e mercado de trabalho (BRAY, ADAMSON, MASON, 2015).

Esse cubo representa uma forma de visualizar e delimitar o objeto de estudo através da EC desenvolvendo elementos sólidos e mais visuais no momento dessa delimitação. O cubo propõe a relevância de uma análise em diferentes níveis a fim de obter resultados mais fundamentados.

Um ponto que foi enfatizado mais do que qualquer outro no artigo de Bray e Thomas foi o apelo para que as análises em estudos comparativos fossem conduzidas em múltiplos níveis para torná-las mais holísticas e multifacetadas. Os autores notaram que grande parte das pesquisas se restringia a um só nível, negligenciando desta forma, como os padrões nos níveis mais baixos dos sistemas educacionais são moldados pelos padrões existentes nos níveis acima deles e vice versa [...] Bray e Thomas sugeriram que os pesquisadores deveriam, pelo menos, reconhecer formalmente, as limitações das suas focalizações e a influência mútua de outros níveis sobre

s fenômenos educacionais alvos do seu interesse. (BRAY, ADAMSON, MASON, 2015, p. 36)

Embora cada autor mencionado neste capítulo veja um caminho a ser traçado ao longo da escolha do objeto e a forma que será realizada a metodologia, a necessidade de que os objetivos macros sejam dentro da mesma temática e que haja pontos em comum e divergentes é um consenso entre eles.

2.4 Termos e critérios de comparação adotados

Quanto ao método da EC utilizados nesta pesquisa, optamos pela proposta de Bereday descritos na obra *Método Comparado em Educação*, de 1972. Em relação ainda à contextualização da metodologia, o autor traz, no início do seu livro, a explicação de que a EC pode ser vista como uma junção das disciplinas, uma vez que não deve ser aplicada isoladamente.

Sua tarefa específica é trazer várias considerações das humanidades e das ciências sociais e aplica-las à perspectiva geográfica e da educação. É por isso que a Educação Comparada não pode simplesmente ser uma parte da história da educação, ou da sociologia da educação, ou da educação internacional. Enquanto os seus métodos são os dos estudos liberais, poderia ser considerada como a atual história da educação; enquanto é uma ciência social, poderia ser uma parte da Antropologia, ou da Sociologia ou Economia da Educação. Mas a Educação Comparada não é nenhuma dessas disciplinas isoladamente. Antes, é parcialmente todas elas juntas. (BEREDAY, 1972, p. 18).

Observa-se, aqui, a preocupação de Bereday (1972) em situar a EC nas ciências e nos métodos científicos. Ainda que seja um estudo muito utilizado ao redor do mundo, tardou em ter reconhecimento no campo acadêmico como uma metodologia científica. Por isso, sua compreensão fica restrita a poucos estudiosos desse campo metodológico, exigindo assim que nossa dedicação para seu conhecimento e compreensão seja ainda maior.

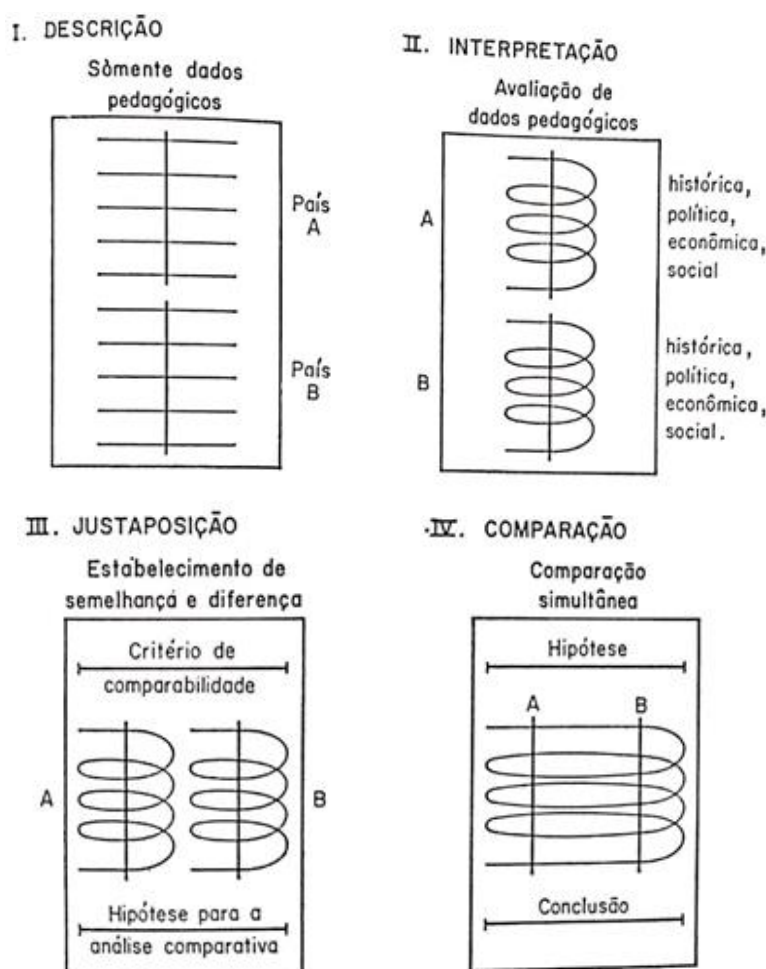
Na concepção de Bereday, a EC teve três fases. A primeira dela, iniciada por Marc-Antoine Jullien, é caracterizada pelo autor como um período do “Empréstimo” uma vez que acreditava-se que era possível, através dos estudos comparados, transplantar práticas educacionais de um país para o outro sem prejuízos, esquecendo-se da necessidade da contextualização social, política e histórica de ambos os países.

Para Bereday, a segunda fase aconteceu na metade do século XX, denominada “Predição” e já não era ignorado a contextualização dos países que estavam sendo comparados, sabendo então, que poderiam se inspirar em diferentes sistemas de ensino. No entanto, o sucesso da implementação do mesmo sistema em um diferente país deveria considerar algumas adaptações necessárias e relevantes, tais como a contextualização histórica, social e política de cada um deles. (BEREDAY, 1972).

Já na terceira fase da EC, denominada por Bereday como um período de “Análise” e considerado uma ampliação da fase anterior, a predição, surge a preocupação de sistematizar mais claramente os procedimentos e instrumentos de como seria realizada a comparação de forma científica.

Com isso, Bereday (1972) propôs 4 passos, expostos na Figura 2, que expõe a forma como o processo metodológico é desenvolvido.

Figura 2 - Passos ou etapas da análise comparativa



Fonte: Bereday (1972, p. 59).

Bereday (1972) ilustra na Figura 2 como as etapas do seu método comparativo deve ser desenvolvida na EC:

Primeiro a descrição, coleta sistemática de informações pedagógicas de um país; a seguir, a interpretação, análise em termos de ciências sociais, depois, a justaposição, vista simultânea dos vários sistemas para determinar o quadro em que compará-los; e, por último, a comparação, primeiramente de problemas escolhidos e, depois, de tudo o que for relevante na educação dos vários países. Esses quatro passos ou etapas (fig. 3) apontam caminho para o futuro da Educação Comparada. (BEREDAY, 1972, p. 59).

Após as demonstrações de aplicabilidade da metodologia, Bereday (1972) desenvolve sobre as técnicas redacionais, apresentando comparações realizadas entre dois países e inclui itens importantes como: aspectos históricos, políticos, econômicos e sociais. Por fim, o autor discorre sobre os passos ilustrados pela Figura 2, dividido em quatro momentos, sendo eles a descrição, o momento da coleta de dados pedagógicos; a interpretação, sendo a análise dos fatos por intermédio da compreensão do comparatista; a justaposição, o momento que se lateraliza ambos os objetos que serão comparados; e finalmente, a comparação, sendo o momento em que busca-se os pontos em que os objetos se aproximam ou se distanciam entre eles.

Podemos classificar as fases descritivas e interpretativas como as fases que se trata de compreender e expor os objetos ao leitor, trazendo os objetivos e detalhando cada objeto que será comparado. Acredita-se que, no momento da interpretação, haverá um certo juízo de valor uma vez que a leitura é compreendida de formas diferentes, dependendo de cada leitor. Nesse momento, é importante selecionar pontos que serão lateralizados e comparados nas fases da justaposição e da comparação.

No momento de realizar a justaposição, acreditamos que seja relevante um quadro explicativo em que se expõe os itens que levaram ambos os objetos de pesquisa a alcançar seus objetivos, pois assim, o leitor poderá visualizar quais pontos serão comparados. “A informação de cada país terá, então, de se ajustar ao quadro central. Nesta etapa, cada país fica ‘justaposto’, isto é, redigido separadamente” (BEREDAY, 1972, p. 72). A justaposição, para o autor citado, é compreendida como um prolongamento da fase descritiva, pois o ato da comparação é que realizará a análise dos itens que foram selecionados para serem justapostos.

Finalmente, a fase da comparação é o momento em que se expõe a perspectiva de cada objeto em relação aos itens selecionados no momento da justaposição, buscando assim, compreender os motivos pelos quais um objeto chegou a uma conclusão e, de repente, o outro objeto chegou em outra, podendo, ainda assim, serem iguais ou diferentes entre si.

A partir das informações e métodos pesquisados, elegemos o modelo de Bereday para ser utilizado neste trabalho. Entretanto, há a compreensão de que as quatro fases estipuladas por ele não precisam necessariamente ser realizadas de forma segmentada, uma vez que no momento em que se descreve o objeto, já se pode realizar a interpretação do mesmo. Nossa perspectiva comparativa, embora fundada nos quatro grandes passos do autor, procura a exposição textual de modo integrado, tal como nos estudos contemporâneos que nos serviram de referência formal, como os da UNESCO (UNESCO/IBE, 2018) ou aqueles reunidos por Mark Bray (BRAY, 2003), de maneira que a descrição dos programas, sua justaposição e análises podem ser feitas em um único ato, evitando o excesso de subdivisões.

Capítulo 3

“Alfabetizar tem a ver com um compromisso político de emancipação do sujeito aprendente por meio de uma relação dialógica.” (Oliveira e Delmondes)

3. “PROGRAMA LER E ESCREVER”

Como descrito no capítulo anterior, conforme Bereday (1972) demonstra através dos quatro passos, sendo eles a descrição, a interpretação, a justaposição e a comparação, e entendemos que as fases podem ser desenvolvidas concomitantemente, a descrição juntamente com a interpretação e a justaposição juntamente com a comparação, daremos início com a apresentação dos programas, realizando a descrição e a interpretação de cada um deles.

Portanto, para que o leitor possa ter uma melhor compreensão e a estrutura do trabalho fique compreensível, neste capítulo realizaremos a descrição e a interpretação do programa destinado à melhoria dos índices da alfabetização no estado de SP, o “Programa Ler e Escrever” (PLE).

Historicamente, deu-se início ao PLE com o objetivo de sanar uma deficiência existente nos níveis de alfabetização na cidade de São Paulo, posteriormente, sendo utilizado em nível estadual. Entre as políticas construídas, o PLE surge como o material que será utilizado diretamente entre professor e aluno, em sala de aula. Para isso, algumas ações foram estabelecidas previamente, as quais contextualizaremos neste momento.

A fim de criar uma linha do tempo, trazemos alguns programas, que antecederam ao PLE e que foram direcionados para criar estratégias a fim de auxiliar na resolução do problema mencionado. Com a preocupação da melhoria na formação dos professores alfabetizadores, em 2001 houve a implementação do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - PROFA (BRASIL, 2001). O programa originou-se pela Secretaria de Ensino Fundamental do MEC e foi oferecido aos municípios, estados e universidades em âmbito nacional. Seu objetivo era promover a capacitação dos professores alfabetizadores, a fim de alcançar a melhoria nos resultados nas avaliações nacionais que acontecem no período da alfabetização.

O professor “hoje”, ou seja, o que atua como professor é, na maioria das vezes, o aluno de “ontem” da escola pública, e que volta para ela. No documento de apresentação do PROFA é destacada a necessidade da melhoria da qualidade da formação do professor, a qual, às vezes, precisa ser feito no modelo de formação em serviço. (BRANDÃO; TREVELIN, 2017, p. 172, aspas no original).

O “Programa Letra e Vida”, que também buscava “desenvolver as competências profissionais necessárias a todo professor que ensina a ler e escrever” (BRASIL, 2001, p. 5), observava a necessidade de oferecer aos professores alfabetizadores novos conhecimentos, analisados por pesquisadores durante anos.

O PLE surgiu depois do “Programa Letra e Vida”, como continuidade e ampliação, porém, é tido como um programa mais abrangente e completo. Em 2006, o programa foi implementado apenas no município de São Paulo, com o objetivo de aumentar os índices de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O programa municipal contempla três projetos, a saber: Toda Força ao 1º Ano (TOF); Projeto Intensivo no Ciclo I (PIC) e Ler e Escrever em todas as áreas do ciclo II. Com base no objetivo do projeto, que direciona a alfabetização, espera-se que:

[...] ao final deste ano, nossos alunos do 1º ano atinjam a meta de ler e escrever. Acreditamos também que, ao seguirem para o 2º ano sabendo ler e escrever eles iniciarão um novo ciclo no Ensino Fundamental, formado por alunos que têm prazer em ler, encaram os desafios de escrever e acreditam em sua capacidade de estudar e aprender. (SÃO PAULO, 2006b, v. 3, p. 4).

Trataremos adiante, mais expansivamente, dos projetos direcionados à alfabetização no ciclo I do Ensino Fundamental. Mas, ainda sobre a contextualização da elaboração do PLE, vale mencionar que, em 2007, o programa é ampliado a nível estadual, com a meta de abranger todas as escolas estaduais que tenham o ciclo I do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), por meio da Resolução SE nº 86, de 19/12/2007 (SÃO PAULO, 2007a).

Essa medida é tomada com o intuito de solucionar as dificuldades apresentadas pelos alunos do ciclo I do Ensino Fundamental em relação às competências da alfabetização, expressas nas avaliações externas; também, havia a necessidade de que todos os alunos do ciclo I do Ensino Fundamental fossem inseridos no programa, uma vez que a defasagem de leitura e escrita estava presente em todos os anos do ciclo I do Ensino Fundamental, deficiência constatada através

dos resultados das avaliações realizadas em larga escala, especialmente pelo SARESP¹⁰ e pela Provinha Brasil¹¹.

Assim, podemos dizer que o PLE se constitui em uma política pública, com um conjunto de linhas de ação articuladas, a fim de promover a alfabetização de todas as crianças durante o ciclo I do Ensino fundamental, matriculadas na rede estadual de ensino, bem como garantir a recuperação da defasagem constatada nos alunos dos outros anos do mesmo ciclo.

O PLE inclui formação, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos e outros subsídios, para alcançar seus objetivos, a saber: dar suporte aos coordenadores na formação de seus professores; apoiar professores alfabetizadores que atuam até o final do 2º ano do ciclo I; criar condições nas salas de aulas, recuperando a dimensão pedagógica.

Segundo a Resolução SE – 86 (2007), o planejamento de formação acontece com os órgãos vinculados à Secretaria Estadual da Educação (SEE): Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) e Departamento de Orientações Técnicas (DOT). Nesse momento acontece a formação dos Professores Coordenadores de Núcleo Pedagógico (PCNPs) – profissionais concursados ou contratados – e, com isso, organiza-se a formação nas Diretorias de Ensino (DEs), envolvendo os coordenadores pedagógicos das escolas atendidas pelo programa. A partir disso, os coordenadores ficam com a responsabilidade de orientar e formar os professores que, de fato, utilizarão o programa em sala de aula. A responsabilidade do professor cursista é muito grande, pois espera-se que, com a realização do curso preparatório, o docente esteja suficientemente capacitado para a utilização e aplicação do programa e que a sua efetivação com os alunos seja positiva.

O coordenador pedagógico tem o papel de orientar os professores e também de formá-los, no caso de uma nova demanda. Para este fim, semanalmente, devem ser propostos encontros desse profissional com a equipe docente. No PLE, eles passam a denominar o coordenador pedagógico como professor coordenador com as seguintes funções:

¹⁰ SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – fornece indicadores de extrema relevância para subsidiar o monitoramento das políticas públicas de educação, bem como o aprimoramento e/ou monitoramento das ações e projetos em andamento. Fonte: <https://saresp.fde.sp.gov.br/>

¹¹ A Provinha Brasil é uma avaliação diagnóstica das habilidades relativas à alfabetização e ao letramento em língua portuguesa e em matemática desenvolvidas pelas crianças matriculadas no segundo ano do ensino fundamental das escolas públicas do país. Fonte: <http://portal.mec.gov.br>

- ampliar o domínio dos conhecimentos e saberes dos alunos, elevando o nível de desempenho escolar evidenciado pelos instrumentos de avaliação externa e interna;
- intervir na prática docente, incentivando os docentes a diversificarem as oportunidades de aprendizagem, visando à superação das dificuldades detectadas junto aos alunos;
- promover o aperfeiçoamento e o desenvolvimento profissional dos professores designados, com vistas à eficácia e melhoria de seu trabalho. (SÃO PAULO, 2007b, p. 1)

Com isso, o coordenador passa a ter um papel que vai além de orientação, ele também se torna um articulador pedagógico, uma vez que os conteúdos pedagógicos são acompanhados por ele, fazendo com que o programa seja aplicado na sala de aula, para que se atinja os objetivos propostos pelo PLE.

Além da formação pedagógica pela qual o coordenador é responsável, a importância do conhecimento da comunidade em que ele será aplicado é de total relevância, haja vista que cada coordenador tem seu ponto de vista e precisa compreender a realidade da escola. Na perspectiva de Aranha (1996), os cursos de formação são generalizadores, partindo de um total desconhecimento individualizado de quem utilizará posteriormente esse conhecimento e, por isso, muitas vezes, um curso de formação não atinge os objetivos esperados, em relação a isso, Mello considera que:

[...] no que se refere à prática docente, suponho que o despreparo e a insegurança técnica estão na raiz da dissimulação, da estratégia de culpar a vítima e ao mesmo tempo amá-la sem nada poder fazer de objetivo para evitar-lhe o peso do fracasso. Uma melhor capacitação do professor permitiria, no mínimo, eliminar essa hipótese. Sem ela, pouco se pode afirmar com segurança, acerca de sua disponibilidade e vontade política para mudar a escola. Caso essa hipótese se sustentasse, e creio que se sustentaria, pois é também minha aposta, vejo na capacitação profissional o ponto crítico a partir do qual imprimir um caráter político à prática docente para esse professor. Porque o saber fazer constituiu uma das necessidades imediatas para sua imagem de profissional, para uma percepção mais crítica e menos assistencialista do valor do seu trabalho. (MELLO, 1982, p. 146).

O trecho supracitado nos leva a repensar sobre os motivos pelos quais os objetivos de muitos programas que foram implementados não terem sido alcançados. Muitas vezes, a justificativa de um professor mal formado fica subjetiva, propõe-se novas formações, sem analisar a necessidade da comunidade escolar ou se a formação que será oferecida suprirá as lacunas que existem na formação desses

profissionais. Gatti, Esposito e Silva (1993) também discorrem sobre a realidade da escola e a importância de se considerar isso como relevante.

Mas a realidade é que há em cada escola, nas salas de aula, não um estado abstrato construído em ser, mas pessoas particulares, seres concretos diante dos outros, na qual a vida se constrói com carne, suor e sangue, nas relações vividas por aqueles que creem que a cidadania se constrói, conhecimento se partilha e constrói, que transformações fazem parte da vida e são possíveis. (GATTI; ESPOSITO; SILVA, 1993, p. 43-44).

Por isso, a coordenadora é orientado por seus superiores a fim de passar para os professores de sua unidade escolar, de forma direcionada a sua realidade. Somente contextualizando o programa com a vivência de cada comunidade, poderão ser obtidos os objetivos esperados.

Juntamente com a formação e a orientação dedicada pela equipe gestora do programa aos coordenadores, o PLE conta também com um material didático denominado “Guia de Planejamento e Orientações Didáticas”. Cada professor tem direito a um exemplar deste Guia e, para cada aluno, é disponibilizado uma versão adaptada.

Segundo o caderno de Orientações curriculares disponibilizado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (2008), todo esse movimento foi criado para a melhoria da escrita e da leitura dos alunos no período da alfabetização, pois, por meio do Sistema de Avaliação do Ensino Básico – Saeb 2003 –, foi diagnosticado que havia escolas com até 30% dos alunos sem leitura e escrita de forma convencional. Portanto, por intermédio desse projeto foram criadas estratégias de aprendizagem com o objetivo de reverter esses índices de analfabetismo e repetência que ocorriam no ciclo I.

Ainda segundo as orientações curriculares do Estado de São Paulo (2008), o acompanhamento Institucional Sistemático que o programa oferecia juntamente às Diretorias de Ensino possibilitava a análise dos dados das avaliações da aprendizagem dos alunos, sobretudo da alfabetização inicial, por meio dos mapas de sondagem, permitindo a discussão sobre as estratégias de ensino que seriam utilizadas.

Algumas ações que eram sistematicamente desenvolvidas juntamente às DEs, em relação à preparação, seleção e distribuição de materiais didáticos, contemplavam: orientações curriculares do estado de São Paulo; guias de planejamento e orientações didáticas para o professor alfabetizador; caderno de planejamento e avaliação do

professor alfabetizador; livros de texto para o aluno; materiais impressos; entre outros produtos que ficariam à disposição da utilização em sala de aula, a fim de realizar as atividades propostas no material do Ler e Escrever.

Com esse conjunto de ações, buscava-se criar uma estrutura adequada para que o aluno tivesse melhores condições para o desenvolvimento da aprendizagem, despertando interesse na leitura por intermédio de materiais adequados para a idade de cada um. Além disso, a formação de professores, que é de total relevância para a proposta do programa, deveria estar coerente com suas práticas pedagógicas. Para tanto, propunha-se encontros quinzenais com coordenadores; semanais com as equipes de formadores e pedagógica da coordenadora de ensino e normas pedagógicas da SEE, para supervisão do trabalho desenvolvido; além das visitas às DEs, a fim de manter estreito o relacionamento e acompanhar o desenvolvimento em âmbito geral.

3.1 Projeto Intensivo no Ciclo I

O PLE é composto por três projetos, sendo eles: Toda Força ao 1º Ano (TOF); Projeto Intensivo no Ciclo I (PIC) e Ler e Escrever em todas as áreas do ciclo II. Entretanto, focamos nos projetos que são direcionados ao Ciclo I, pois estima-se que nela seja desenvolvida a alfabetização na idade esperada, ou seja, até o segundo ano do Ensino Fundamental. Neste momento, portanto, explanaremos sobre o Projeto Intensivo no Ciclo I.

O Projeto Intensivo no Ciclo I (PIC)¹² tem como objetivo reorganizar a estrutura de funcionamento das classes de 4º ano do ciclo I. Para isso, o programa desenvolve as seguintes ações: encontros de formação com todos os profissionais envolvidos; recuperação da aprendizagem (PIC) nos 4º e 5º anos; a contratação de “aluno pesquisador” que auxiliaria o professor do 1º ano; um “aluno pesquisador”, que auxiliaria o professor do 1º ano e o professor do PIC, tendo direito à Bolsa Alfabetização; elaboração e distribuição de materiais didáticos estruturados para professores e alunos do 1º ao 5º ano; materiais complementares, tais como acervo literário, a fim de estimular a leitura dos alunos e o acompanhamento institucional

¹² A partir de agora, quando nos referirmos ao Projeto Intensivo no Ciclo I, utilizaremos o acrônimo PIC.

sistemático às DEs para que pudessem verificar o desenvolvimento do trabalho que estava sendo realizado.

O principal objetivo do PIC é garantir que nenhuma criança conclua o ciclo I do Ensino Fundamental sem ter domínio da leitura e da escrita. Desse modo, forma-se uma turma especial, com professores especificamente treinados para esse trabalho, na qual estariam matriculados os alunos do 4º ano do ciclo I que não pudessem prosseguir na sala regular, uma vez que seu processo de alfabetização ainda estava inacabado.

O PLE em todas as áreas do ciclo II almeja que os professores deem continuidade ao trabalho desenvolvido no ciclo I, no que diz respeito à leitura e à escrita, preocupando-se com a interpretação e compreensão textual.

No PIC, durante todas as áreas do ciclo II, os objetivos deixam claro que os alunos repetentes seriam direcionados a recuperar o que ficou defasado na escrita e na compreensão leitora. O programa ainda estipula a quantidade de aulas que será destinada para esta finalidade, bem como o formato da organização do ambiente, acreditando que, assim, esses alunos tenham uma nova oportunidade de desenvolver essa questão.

O material traz atividades prontas para que o educador apenas as execute, criando, desse modo, um 'engessamento' na forma de abordar determinados assuntos, uma vez que tomar a realidade da criança como ponto de partida é fundamental, dando significado para o aluno e, conseqüentemente, despertando o interesse da formação do conhecimento.

Segundo as orientações curriculares do Estado de São Paulo (2008), o material do PLE foi pensado por um núcleo da gestão da educação – supervisores, diretores e coordenadores – tendo como objetivo provocar um efeito multiplicador, ou seja, se deu certo em uma escola, julgam conveniente ampliar para todas as demais. Ainda que haja a formação nas escolas, durante os Horários de Estudo (HE), realizada pelo coordenador pedagógico, entendemos que cada profissional tem seu olhar e sua maneira de conduzir a situação, haja vista que se pode realizar tudo do modo como o material propõe, ignorando a realidade da escola, ou é possível também adaptar para a realidade da comunidade que a escola atende.

Assim, como observamos anteriormente, o material propõe atividades para que o educador apenas as execute, entretanto, na formação recebida anteriormente, é

evidente que há a possibilidade de escolha do coordenador e educador, para que sejam selecionadas as atividades mais condizentes com a realidade da clientela atendida naquela unidade escolar. Uma vez que aplicar o conteúdo sem uma contextualização, leva o trabalho do professor a se tornar apenas mecanizado, não trazendo significado para o aluno e, logo, não despertando o seu entendimento instigando-o a participar da construção do seu conhecimento.

3.2 “O Projeto Toda Força ao 1º ano – Guia para o planejamento do professor alfabetizador”

Como nosso trabalho tem o foco no processo da alfabetização que o programa propunha como atividade principal, ainda que haja outros materiais dispostos pelo PLE, selecionamos o material disponibilizado pelo programa, como norteador para o professor alfabetizador utilizar, denominado como “Projeto Toda Força ao 1º ano – Guia para o planejamento do professor alfabetizador”.

Utilizando como fonte bibliográfica o material disposto pelo PLE para a utilização no 1º ano do Ensino Fundamental (2006), como forma de Guia para o planejamento do professor alfabetizador, “Projeto Toda Força do 1º ano”, o material do projeto é composto por três volumes, no contexto do PLE, direcionado explicitamente para o primeiro ano, visando orientar o professor alfabetizador responsável por aquele ano. O primeiro volume é referente ao 1º bimestre, o segundo volume ao 2º bimestre, e o terceiro e último volume, ao 3º e 4º bimestres. Apesar do material ser autoexplicativo, com capítulos que orientam como utilizar o Guia, os professores alfabetizadores recebem formação adequada da equipe responsável por essa etapa, a fim de alcançar o objetivo de iniciar a alfabetização nesse ano letivo (SÃO PAULO, 2006a).

No início do material, um dos itens dedicados a orientar o professor traz as concepções da alfabetização, isso demonstra que o projeto considera a diferença entre os novos professores, formados em turmas recentes, e os professores formados há mais tempo. A atualização das concepções atuais possibilita a reformulação dos conceitos educativos e a atualização na maneira de ver e lidar com a alfabetização.

Uma vez que o aluno tem contato com a língua escrita antes de participar do ambiente escolar, adquirir a leitura deve ser uma prática com significado para ele, pois

além de ler, ele precisa compreender e interpretar o que está escrito e essa tarefa não pode ser minimizada ao simples ato de codificar e decodificar letras e sinais.

O Guia traz como sugestão em suas metas que devem ser alcançadas naquele ano letivo, a utilização da conversação para que os alunos possam perceber itens da nossa língua. Como por exemplo, realizar um convite, mandar um recado ou pedir uma informação; quem em resumo, compreende o trabalho dos diferentes gêneros textuais, com os quais eles terão contato posteriormente na língua escrita.

Outro item relevante que o material oferece, em relação à construção do discurso que será utilizado na escrita em um período posterior, é a elaboração de um diálogo coerente, que seja contextualizado com o tema proposto pela professora, tais como responder a questões com o conteúdo presente na conversa, respeitar as pessoas que apresentem pontos de vista diferentes sobre o mesmo assunto, dentre outros (SÃO PAULO, 2006a).

Também, após uma leitura coletiva, o aluno pode recontar a história oralmente, para aprender a selecionar aspectos relevantes da história necessários para a compreensão, com isso, ir se apropriando de características essenciais na construção de um texto.

Construir uma conversa pautada em informações seguindo alguma instrução que o professor já tenha passado anteriormente surge como outra atividade proposta para que o aluno compreenda que ele pode construir uma narrativa, seja oral ou escrita, a partir de dados obtidos em algum outro momento, ou seja, que é possível ter e utilizar referências de apoio. O programa também propõe incentivar e oportunizar a participação dos alunos em atividades sociais e culturais – saraus literários, recitais de poemas, entrevistas, entre outros – que utilizem linguagem formal e, com isso, permitir que os alunos observem que há diferentes formas para se expressar. A efetivação desse conhecimento deve ser mediada pelo educador, até mesmo sob a forma de escrita, para que os alunos possam ir criando esse conhecimento sistematicamente.

O material Toda Força ao Primeiro Ano (2006) também destaca a importância de que as crianças tenham espaço para expressar sentimentos, experiências, ideias e opiniões, possibilitando assim, que aprendam a construir uma narrativa sistematizada com os elementos necessários para maior compreensão do leitor ou ouvinte, uma vez que esses itens estão incluídos na narrativa. Após adquirir esse

conhecimento, é um caminho já iniciado para transpor a narrativa para a escrita (SÃO PAULO, 2006a).

O material estabelece metas que devem ser alcançadas durante a construção da leitura da criança do 1º ano, tais como: após realizar uma leitura pelo aluno ou pelo professor, conversar sobre ela; promover uma explicitação, um confronto de opiniões e estimular interpretações ou sentimentos expressados pelos alunos.

Coloca, ainda, a importância de o professor realizar uma leitura literária todos os dias, mostrando para as crianças que a leitura integra a rotina da escola e também vai integrar a vida deles, deixando claro que a literatura não será utilizada somente no ambiente escolar, mas sim para a vida cotidiana de cada um.

Com a aquisição da leitura, ainda que de palavras, frases ou pequenos textos, é interessante que o professor promova leituras em voz alta, para que um aluno ajude o outro nos momentos que demonstrar dificuldades. A linguagem que utilizam entre eles, muitas vezes, pode fazer mais sentido que a de um adulto. A leitura individual e silenciosa também pode antecipar uma leitura coletiva, para que o aluno perceba sua autonomia na compreensão daquela leitura.

O material Toda Força ao 1º Ano traz, também, algumas metas para a escrita dos alunos, para que construam a prática escrita e alcancem esses objetivos até o fim do ano letivo. Entretanto, ainda que alguns alunos estejam alfabéticos durante o processo e outros ainda não, ou seja, estejam em diferentes níveis do processo de aprendizagem, é necessário que o professor tenha atenção e incentive um “intercâmbio entre os alunos não-alfabéticos e os alfabéticos, já que, dessa forma, o processo de aprendizagem de ambos poderá se beneficiar com essa troca de experiências” (SÃO PAULO, 2006a, v. 1, p. 29).

Outro item importante é que os alunos ditem para que o professor escreva na lousa o que eles dizem. Durante essa atividade, o professor atua como um modelo escritor, que vai explicitar aos alunos alguns comportamentos, tais como:

- as intencionalidades da escrita conforme os propósitos do autor e o destinatário;
- a seleção do gênero e do portador de acordo com a situação comunicativa;
- as opções e adequações linguísticas em função do gênero em foco;
- a necessidade de rever aquilo que já foi escrito durante o processo de elaboração do texto etc. (SÃO PAULO, 2006a, v. 1, p. 29).

Durante essa atividade, o aluno constrói subjetivamente o conteúdo que será escrito, baseando-se apenas no discurso, não precisando se preocupar com o sistema de escrita. Essa atividade proporciona satisfação e significado à criança ao ver que o que ela diz pode ser transformado em texto.

Como orientações didáticas relacionadas à aprendizagem da escrita, o material traz alguns itens, como o desenvolvimento de atividades para que os alunos aprendam as letras do alfabeto, a ordem alfabética, a diferença entre tipos de escrita; a utilização do alfabeto móvel com as crianças para a montagem de novas palavras a partir de letras que elas já reconheçam; o planejamento de situações nas quais as crianças tenham a necessidade de colocar as letras em ordem alfabética; o trabalho com o sistema alfabético a partir de palavras que já sejam do convívio da criança, como os nomes de cada um, nome de marcas no rótulo de itens que eles tragam de casa, títulos de histórias e músicas que eles conheçam, cartazes expostos na sala de aula; e a escrita conjunta de pequenas frases sobre itens que lhes sejam relevantes (SÃO PAULO, 2006a).

Utilizando o professor como escriba, a fim de demonstrar o comportamento e os devidos cuidados que o escritor possui no momento de transpor a fala para a escrita, podendo ser uma história contada por apenas um aluno e todos os demais auxiliando na construção dessa narrativa, adquirindo, assim, os itens relevantes que compõem um texto que o leitor possa compreender. Para finalizar é importante propor uma revisão coletiva do texto escrito pelo professor, para que os alunos observem que todos devemos rever e observar se a produção está de acordo com o modelo esperado para aquele gênero textual.

Outra estratégia consiste em promover atividades em duplas produtivas, para que um aluno auxilie o outro; bem como planejar situações em que os alunos aprendam procedimentos utilizados durante a escrita, tais como: prever o conteúdo antes de escrevê-lo; redigir um rascunho; revisar e cuidar da apresentação do texto (SÃO PAULO, 2006a).

A atividade de realizar leitura coletiva de textos elaborados por autores reconhecidos também é indicada, a fim de que os alunos observem como o autor realiza a descrição dos personagens, dispõe os diálogos, usa letras maiúsculas ou minúsculas em determinadas situações, organiza a pontuação, entre outros detalhes da escrita. Ainda segundo o material Toda Força ao 1º ano, cabe salientar que todas

essas características da escrita precisam ser enfatizadas pelo professor, para que o aluno passe a olhar esses itens em todos os textos que for realizar a leitura.

Ainda no material *Toda Força ao 1º Ano – Guia do professor alfabetizador*, encontra-se um capítulo denominado “Alfabetizar e avaliar”, que explica e orienta o profissional docente quanto à sondagem.

A sondagem é um dos recursos de que o professor dispõe para conhecer as hipóteses que os alunos ainda não alfabetizados possuem sobre a escrita alfabética e o sistema de escrita de uma forma geral. Ela também representa um momento no qual os alunos têm a oportunidade de refletir sobre aquilo que escrevem, com a ajuda do professor. (SÃO PAULO, 2006a, v. 1, p. 35).

Trata-se de uma atividade de escrita orientada pelo professor, constituída por uma lista de palavras conhecidas pelos alunos e que deve, necessariamente, ser seguida pela leitura do aluno indicando exatamente o que ele escreveu. Assim, por meio da leitura é que o professor poderá observar se o aluno estabeleceu conexão entre o que escreveu e aquilo que leu em voz alta.

As sondagens são realizadas no início do ano letivo, pois constituem o ponto de partida para o desenvolvimento do trabalho do professor. Essa avaliação diagnostica a situação do aluno naquele momento, dando a oportunidade para o professor de construir uma ponte do conhecimento prévio deste aluno com o conhecimento que deverá ser adquirido ao fim do bimestre ou do ano letivo (SÃO PAULO, 2006a).

A sondagem passa a ser um documento da sala, um mapeamento de níveis de conhecimento, pois, geralmente, há diversos níveis em uma mesma sala de aula, e, assim, o professor poderá planejar como direcionar o andamento das aulas a fim de alcançar o objetivo da alfabetização de toda a turma.

Como cada criança é única e seu nível de desenvolvimento também, é necessário que essa avaliação seja realizada de forma individual, por isso, cada aluno é levado a um lugar separado do meio da turma para que não haja influência de nenhuma comunicação oral, a fim de que o professor possa analisar verdadeiramente o nível em que esse aluno se encontra, em relação à alfabetização.

Há alguns critérios que devem ser seguidos para a realização dessa avaliação e um deles é que as palavras devem fazer parte do vocabulário cotidiano dos alunos. Além disso, a lista deve ser composta por palavras monossilábicas, dissilábicas;

trissilábicas e polissilábicas. O ditado deve ser iniciado pela palavra polissílaba, depois a trissílaba, a dissílaba e, por último, a monossílaba. Após o ditado das palavras, o professor deve ditar uma frase que contenha ao menos uma palavra da lista, a fim de observar se o aluno escreve a palavra da mesma maneira como escreveu na lista. Também é importante que as palavras pertençam ao mesmo campo semântico, por exemplo: mortadela; presunto; queijo; pão; o menino comeu queijo (SÃO PAULO, 2006a).

Em relação ao ditado, o Guia também traz algumas orientações, tais como não silabar no momento do ditado, para que o aluno construa a palavra segundo o seu entendimento; utilizar um papel sem pauta para a realização, assim poderá observar o alinhamento e a direção da escrita do aluno; observar as reações que os alunos têm enquanto escrevem e anotar caso eles digam algo em relação a achar difícil, fácil, complicado, ou qualquer outro tipo de sentimento. Quando o aluno ainda não é alfabético e utiliza outras letras e formação silábica para representar a palavra que o professor ditou, é importante que o professor registre, no momento em que ele realizar a leitura, qual sílaba/palavra se refere ao registro indicado, a fim de, posteriormente, ao analisar a sondagem, distinguir a estratégia utilizada por ele.

No próximo capítulo do Guia, é salientada a relevância da organização de uma rotina de leitura e escrita. Para essa proposta de alfabetização, a rotina deve contemplar algumas situações didáticas sistematizadas com base no sistema de escrita alfabético. Para isso, o material dispõe de um quadro orientador (Quadro 1), que descreve o que deve conter nessa organização do planejamento semanal de leitura e escrita (SÃO PAULO, 2006a).

Quadro 1 - Situações didáticas que a rotina deve contemplar

SITUAÇÃO DIDÁTICA	Objetivos (o que os alunos aprendem e como)	Exemplos de algumas atividades	Freqüência	O que é importante cuidar e observar
Leitura realizada pelo professor	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a função social da escrita. • Ampliar o repertório lingüístico. • Conhecer diferentes textos e autores. • Aprender comportamentos leitores. • Entender a escrita como forma de representação. 	<p>Leitura em voz alta realizada pelo professor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • textos literários; • jornalísticos e sobre curiosidades (científicos e históricos). 	<p>Diária – texto literário.</p> <p>Semanal – jornal e científicos.</p>	<p>Oferecer textos de qualidade literária em seus suportes reais.</p> <p>Ler com diferentes propósitos.</p>
Análise e reflexão sobre o sistema de escrita	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre o sistema de escrita alfabético, buscando fazer a correspondência entre os segmentos da fala e os da escrita. • Conhecer as letras do alfabeto e sua ordem. • Observar e analisar o valor e a posição das letras nas palavras visando à compreensão da natureza do sistema alfabético. • Compreender as regras de funcionamento do sistema de escrita. 	<p>Leitura e escrita dos nomes dos alunos da sala.</p> <p>Leitura do abecedário exposto na sala.</p> <p>Leitura e escrita de textos conhecidos de memória.</p> <p>Leitura e escrita de títulos de livros, de listas diversas (nomes dos ajudantes da semana, brincadeiras preferidas, professores e funcionários), ingredientes de uma receita, leitura de rótulos etc.</p>	<p>Diária (quando há na classe crianças não-alfabéticas).</p>	<p>Organizar agrupamentos produtivos.</p> <p>Garantir momentos de intervenções pontuais com alguns grupos de alunos.</p> <p>Solicitar a leitura (ajuste) do que é lido e/ou escrito pelo aluno.</p>
Comunicação oral	<ul style="list-style-type: none"> • Participar de diferentes situações comunicativas considerando e respeitando as opiniões alheias e as diferentes formas de expressão. • Utilizar a linguagem oral, sabendo adequá-la às situações em que queiram expressar sentimentos e opiniões, defender pontos de vista, relatar acontecimentos, expor sobre temas etc. • Desenvolver atitudes de escuta e planejamento das falas. 	<p>Reconto de histórias conhecidas ou pessoais, de filmes etc.</p> <p>Exposição de objetos, materiais de pesquisa etc.</p> <p>Situações que permitam emitir opiniões sobre acontecimentos, curiosidades etc.</p>	<p>Duas vezes por semana.</p>	<p>Observar com atenção como as crianças se comportam numa situação em que têm de ouvir e falar uma de cada vez. Identificar quais crianças precisam ser convidadas a relatar, expor etc.</p>
Produção de texto escrito	<ul style="list-style-type: none"> • Produzir textos buscando aproximação com as características discursivas do gênero. • Produzir textos considerando o leitor e o sentido do que quer dizer. • Aprender comportamentos escritores. 	<p>Produção coletiva, em dupla e individual – de um bilhete, de um texto instrucional etc.</p> <p>Reescrita de textos conhecidos – coletiva, em duplas, individual.</p>	<p>Uma vez por semana.</p>	<p>Envolver os alunos com escritas pré-silábicas na atividade – produzindo oralmente, ditando para o professor ou o colega.</p>

Fonte: São Paulo (2006a, v. 1, p. 39-40).

O material traz dicas para a construção da prática docente, tais como: ler em voz alta diariamente textos aos alunos, variando o gênero textual; propor que eles realizem uma leitura coletiva com o auxílio do professor, inicialmente as letras do alfabeto, depois a leitura de algum cartaz exposto na sala de aula, como a lista dos nomes dos amigos, que são palavras pertencentes ao cotidiano deles; proporcionar o acesso dos alunos a revistas, livros e jornais semanalmente na biblioteca, para que criem familiaridade com esse material de leitura; ler semanalmente um texto informativo a eles e; uma vez ao mês trabalhar um texto instrucional, como regras de jogos ou receitas culinárias. Vale salientar que, sempre que for realizar uma leitura instrucional ou informativa, deve ser apresentado uma cópia para cada aluno para que ele saiba de onde foi retirado o texto e aquela leitura faça sentido para ele.

No tocante às práticas docentes em relação à escrita, as dicas que o material traz são: diariamente escrever o próprio nome e a data; semanalmente registrar conjuntamente na lousa uma lista de palavras que tenha significado para os alunos, como por exemplo os nomes dos colegas de sala, organizando alfabeticamente e as datas de nascimento, podendo assim elaborar uma agenda de aniversários, uma lista com os dias da semana, dos meses, títulos de histórias ou músicas, entre outros; escrever semanalmente e coletivamente na lousa, tendo o professor como escriba, uma carta ou bilhete, direcionado a algo que eles possam, até mesmo, pesquisar em casa e trazer o resultado no outro dia; também escrever a rotina do dia na lousa, ajudantes do dia, nomes das duplas de trabalho, título do texto que será lido. Todos esses registros de escrita realizados pelo professor servem como modelo de “escritor” para os alunos que ainda estão observando como realizar a escrita.

Além de todas as orientações explicitadas acima, o material é composto por diversas atividades direcionadas a alcançar os objetivos e metas esperados pelo Guia. Cada atividade vem detalhada com objetivo, justificativa e uma metodologia que pode ser seguida pelo professor, levando em consideração a realidade da sala de aula de cada localidade. Também apresenta sugestões de textos instrucionais e informativos, histórias, parlendas, músicas, entre outros tipos de textos que podem ser utilizados nas atividades diárias e semanais (SÃO PAULO, 2006a).

Em sua extensão também podemos encontrar várias tabelas, planilhas e lacunas para que o professor registre os resultados alcançados com cada aluno,

semanalmente, por atividade ou em cada item que é apontado como meta do PLE, tornando possível que uma avaliação do trabalho docente e da evolução dos alunos ocorra semanalmente, permitindo, desse modo, que se busque novas estratégias assim que for localizada uma meta em defasagem.

Ainda atrelado ao projeto “Toda Força ao 1º ano”, o programa disponibiliza um estudante do curso de Pedagogia para que auxilie o professor da sala na efetivação do conteúdo disposto no material. Assim sendo, criou-se a Bolsa Alfabetização – Programa Escola Pública e Universidade na Alfabetização –, que prevê um segundo professor no 1º ano do ciclo I e também na sala do PIC, estabelecendo, assim, um vínculo com a universidade pública. Nessa parceria entre escola e universidade, seriam oferecidas bolsas para “alunos pesquisadores”, provenientes dos cursos de graduação em Letras ou Pedagogia. Desse modo, o Bolsa Alfabetização construía uma ligação importante entre o ambiente acadêmico e a prática em sala de aula, proporcionando melhores condições para que as crianças sejam alfabetizadas e contribuindo com a formação de futuros professores alfabetizadores.

Capítulo 4

“A escrita não é um produto escolar, mas sim um objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade. Como objeto cultural, a escrita cumpre diversas funções de existência.” (Emília Ferreiro)

4. O “PROGRAMA PARA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA”

Na continuação da aplicação da metodologia da EC, neste capítulo trataremos da descrição e da interpretação do outro objeto de estudo, o programa destinado à melhoria nos índices da alfabetização no estado do Ceará, o “Programa para Alfabetização na Idade Certa” (PAIC).

A fim de contextualizar a historicidade do programa estadual, trazemos referências anteriores à sua elaboração para maior contextualização e compreensão do leitor. Segundo um documento do INEP, denominado “Vencendo o desafio da aprendizagem nas séries iniciais: a experiência de Sobral (CE)”, escrito em 2005, foram realizados estudos com avaliações externas no município de Sobral, nos anos de 1997 a 2000, e foi detectado que os índices de crianças alfabetizadas na idade esperada estavam fora do esperado e que metade das crianças que estavam na 2ª série do Ensino Fundamental não sabia ler. Por isso, no ano 2000 começou a se pensar em um plano para alfabetizar as crianças ainda no 1º ano do Ensino Fundamental.

Com isso, a Secretaria de Educação do Município de Sobral (CE) implementou uma política de alfabetização com os seguintes objetivos: ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos, com a inclusão do atendimento das crianças de 6 anos enturmadas em uma série específica denominada 1ª série básica, considerando o que ficou estabelecido em nível federal pela LDB. Em 2006, em caráter facultativo, e em 2010 passou a ser estabelecida de forma obrigatória. Com isso, podemos observar como o município de Sobral se antecipou nesse diagnóstico.

Em face dos objetivos estabelecidos relacionados à prioridade, a política municipal foi estabelecida junto à Secretaria de Desenvolvimento da Educação, e a gestão pedagógica ficou a cargo do diretor da unidade escolar e da equipe composta por ele, que seriam fiscalizados, por assim dizer, pelas avaliações externas que o município realizaria regularmente.

O processo foi composto por algumas fases para a definição do perfil do gestor escolar, a Secretaria de Educação, junto com a equipe de seleção, identificou a complexidade das tarefas que o diretor iria encontrar na escola e definiu os pré-requisitos para a função. Além do perfil, era necessário que o gestor tivesse: conhecimentos na área pedagógica; habilidades de comunicação interpessoal;

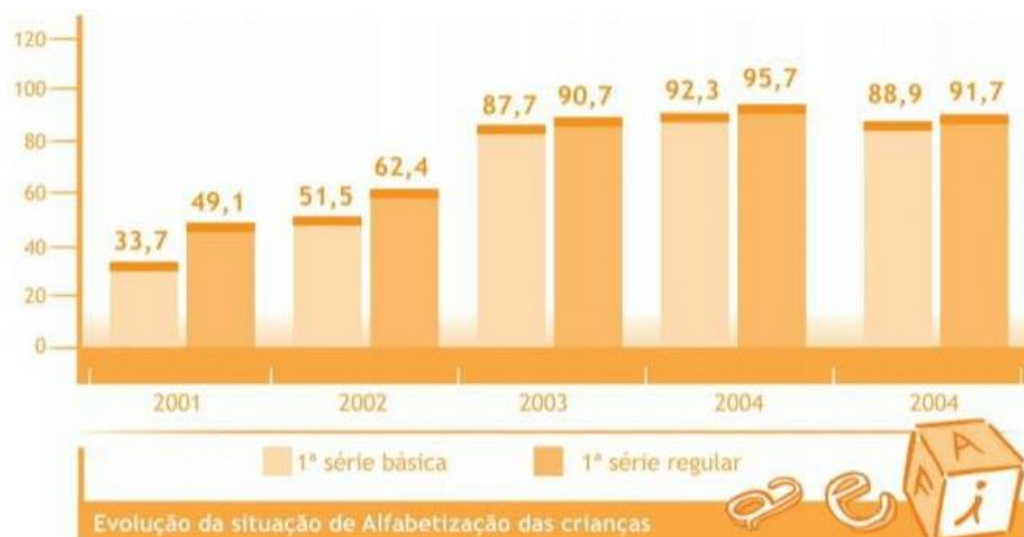
habilidades de liderança participativa; criatividade; senso ético; visão administrativa; visão sistêmica; motivação; iniciativa; flexibilidade e motivação.

O processo seletivo para o cargo de gestor foi organizado em três fases. A primeira fase contou com uma prova escrita com conteúdos voltados para a área de gestão educacional, políticas educacionais e pedagógicas. A segunda fase do processo seletivo aplicou provas situacionais para que os candidatos ao cargo de diretor pudessem resolver problemas, negociar, opinar e relacionar-se. As provas foram apoiadas em situações reais para que se pudesse avaliar se os candidatos estavam preparados para a função que desenvolveriam (BRASIL, 2005).

Já na etapa final do processo, foi realizada uma entrevista com os candidatos que apresentaram as características que mais se aproximavam do perfil proposto para o cargo, haja vista que o que a Secretaria da Educação de Sobral (CE) buscava, era uma equipe que realizasse todos os processos propostos pelo programa.

Ainda segundo Brasil (2005), após a seleção dos gestores e realização de formações específicas, os professores também realizaram formações direcionadas à utilização do material didático formulado pelo município para os seus alunos, a fim de que o programa estivesse na responsabilidade de toda a equipe e, sob responsabilidade coletiva, toda a equipe pudesse alcançar os objetivos esperados. Desse modo, os resultados foram acontecendo ano a ano, como mostram os dados da Figura 3.

Figura 3 - Evolução da situação de alfabetização das crianças do município de Sobral



Fonte: Coelho (2006, p. 162)

Na imagem acima podemos observar o crescimento da quantidade de alunos alfabetizados na mesma etapa escolar em diferentes anos, dando-nos a percepção de que o programa adotado pelo município de Sobral estava surtindo os efeitos esperados.

Julgamos a contextualização de Sobral relevante, haja vista que foi o primeiro município do Estado do Ceará a despertar essa visão de que várias ações coletivas e uma gestão responsável culminariam em um projeto que, de fato, resolveria o problema da grave taxa de analfabetismo infantil. Com isso, somando o crescimento dos níveis da alfabetização de Sobral visíveis, a Secretaria Estadual do Ceará também decide mobilizar-se para a implementação de um programa de caráter estadual a fim de que as melhorias na alfabetização pudessem abranger um maior número de alunos.

Atualmente, o município de Sobral ainda é citado nas mídias como capital da educação brasileira devido às altas notas nas avaliações externas de nível nacional, colocando-o como um dos lugares com maior crescimento nas estatísticas, como demonstram as Figuras 4 e 5:

Figura 4

<p>Jornal noticiando a política de alfabetização utilizada pela cidade de Sobral</p>
 <p>Política de alfabetização de Sobral é destaque no jornal Estadão</p> <p>Categoria: Notícias Publicado: 24 Outubro 2019</p> <p>Política de alfabetização de Sobral é destaque no jornal Estadão</p> <p>A educação de Sobral foi destaque no jornal O Estado de São Paulo, nesta quarta-feira (23/10), na reportagem especial "Crianças que leem". A equipe de reportagem ouviu pais, diretores, coordenadores, estudantes, especialistas, acompanhou aulas e preparou textos, fotos, vídeos e podcast. O município foi escolhido por ter os estudantes com os melhores níveis de aprendizagem de leitura, escrita e matemática, segundo a última Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA).</p>
<p>Fonte: Sobral (2019).</p>

Figura 5

<p>Jornal <i>on-line</i> noticiando a boa qualidade da educação no município de Sobral</p>
 <p>O que faz de Sobral a capital da educação brasileira</p> <p>COMPARTILHE</p> <p>Marçio Pochmann e Pier Francesco De Maria</p> <p>01 de Maio de 2021</p> <p>O município cearense vem se destacando pela positividade da condição de cidadania insurgente que, ao exercer o poder no plano local do território, faz a diferença no desenvolvimento estrutural e institucional</p>
<p>Fonte: Pochmann e De Maria (2021).</p>

Os bons resultados, como se referenciam as figuras acima, obtidos com o programa adotado pelo estado do Ceará inspiraram a elaboração do Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, o PNAIC, que também percorria a melhoria dos índices nacionais das crianças alfabetizadas na tentativa da diminuição do analfabetismo e do analfabetismo funcional.

Com o alcance que houve no município de Sobral (CE), através da aplicação do programa destinado à alfabetização, a Secretaria Estadual da Educação organizou um comitê que seria destinado a diagnosticar e implantar o programa em caráter estadual. Em 2004, foi criado no Ceará um Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar – CCEAE, constituído com a parceria do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME/CE), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC) e Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC), contando também com a participação das principais universidades cearenses: Universidade Federal Vale do Acaraú (UVA), Universidade Regional do Cariri (URCA), Universidade Estadual do Ceará (UECE), Universidade Federal do Ceará (UFC) e Universidade de Fortaleza (UNIFOR).

O objetivo do comitê era explicitar a problemática do analfabetismo escolar e, para tanto, foram realizados estudos que discorriam sobre os problemas que culminavam essa situação. Neles, concluíram que:

- Somente 15% de uma amostra de cerca de 8.000 alunos leram e compreenderam um pequeno texto de maneira adequada;
- 42% das crianças produziram um pequeno texto que, em muitos casos, eram compostos por apenas duas linhas. Nenhum texto foi considerado ortográfico pelos avaliadores;
- a maioria das universidades não possuía estrutura curricular adequada para formar o professor alfabetizador;
- grande parte dos professores não possuía metodologia para alfabetizar, abusava de cópias na lousa e usava muito mal o tempo de aula que era bastante reduzido: aulas começavam tarde, terminavam cedo e tinham intervalos longos. (CEARÁ, 2021a).

De posse do diagnóstico dos problemas que esse período escolar vinha sofrendo, o governo do Ceará, com a experiência do projeto que estava implantado no município de Sobral, reuniu-se com os gestores municipais, responsáveis pelo Ensino Fundamental – ciclo I – e, observando os resultados que Sobral vinha alcançando através da elaboração do programa destinado para a alfabetização, deu

início ao desenvolvimento de um programa direcionado à erradicação do analfabetismo escolar, denominado Programa para Alfabetização na Idade Certa (PAIC). Com isso, foram definidos os objetivos específicos e estabelecidas as seguintes metas:

- 1) Priorizar a alfabetização de crianças, redimensionando recursos financeiros para os programas da área;
- 2) Estimular o compromisso dos professores alfabetizadores com a aprendizagem das crianças, por meio da valorização e profissionalização docente;
- 3) Rever os planos de cargos, carreira e remuneração do magistério municipal, priorizando incentivos para a função de professor alfabetizador de crianças a partir de critérios de desempenho;
- 4) Definir critérios técnicos para a seleção de núcleos gestores escolares, priorizando o mérito;
- 5) Implantar sistemas municipais de avaliação de aprendizagem de crianças e desempenho docente;
- 6) Ampliar o acesso à educação infantil, universalizando progressivamente o atendimento de crianças de 4 e 5 anos na pré-escola;
- 7) adotar políticas locais para incentivar a leitura e a escrita. (CEARÁ, 2021a).

Em 24 de maio de 2007, houve o lançamento do programa, que assumiu publicamente o comprometimento do Governo do Estado e dos 60 municípios que fizeram a adesão ao Programa criado para o estado do Ceará, em busca de melhorias para os níveis da alfabetização. Esse comprometimento dos municípios envolveu ações voltadas para a valorização e a formação continuada dos profissionais docentes, definição de critérios técnicos, implantação de sistemas de avaliação municipais e ampliação de vagas na educação infantil.

Entretanto, somente em 17 de dezembro de 2007, foi sancionada a Lei Estadual nº 14.026 que estabeleceu o “Programa para Alfabetização na Idade Certa” – PAIC, de cooperação técnica e incentivo para melhoria dos indicadores de aprendizagem nos municípios cearenses” (CEARÁ, 2007).

No contexto desses convênios, ficou instituído que o Estado efetivaria uma cooperação técnica e financeira aos municípios cearenses com vistas na melhoria dos resultados em relação à alfabetização, sendo que o programa tinha por finalidade que os alunos chegassem alfabetizados, ou seja, com domínio das competências da leitura, escrita e realização de cálculos, sem distorção de idade ao 5º ano do Ensino Fundamental, portanto, sendo essencial que a alfabetização ocorresse até aos 7 anos de idade, que equivale ao 2º ano do Ensino Fundamental.

O PAIC apoia os municípios na efetivação do programa por intermédio de cinco eixos de ação: Educação Infantil; Gestão Pedagógica – Alfabetização e Formação dos

Professores; Gestão da Educação Municipal; Formação do Leitor e Avaliação Externa de Aprendizagem. Os eixos contavam com a coordenação e fiscalização do funcionamento do programa.

A Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC) ficou autorizada a estabelecer acordos e parcerias para que acontecesse de forma efetiva a cooperação técnica, como está citado no art. 4º da Lei nº 14.026:

[...] fica a Secretaria da Educação autorizada a firmar acordos de cooperação técnica e financeira com os municípios cearenses, com universidades públicas e seus institutos ou fundações universitárias de pesquisa e pós-graduação e, ainda, com instituições de fomento à pesquisa. (CEARÁ, 2007).

Com essas parcerias autorizadas, também houve a liberação do incentivo mediante bolsa de pesquisa e extensão tecnológica a servidores públicos que se destinassem a organizar e ministrar treinamentos para as equipes da SEDUC e para os professores da rede municipal de ensino.

Consideramos relevante situar que, na Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC), alguns órgãos estavam diretamente ligados à questão da alfabetização. A SEDUC está organizada em nove coordenadorias e uma superintendência e as duas principais responsáveis pelo PAIC são a Copem e a Crede.

Em 2009, foi criado o Prêmio Escola Nota Dez no Ceará, destinado a 150 escolas públicas com melhor resultado no Índice de Desempenho Escolar-Alfabetização (IDE-ALFA), que atendessem às condições de ter ao menos 20 alunos matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental regular e ter obtido média de IDE-ALFA entre 8,5 e 10,0. As escolas premiadas receberam o prêmio no valor de R\$ 2.500,00 por aluno do 2º ano do Ensino Fundamental avaliado pelo Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica (SPAECE-Alfa).

A idealização do SPAECE-Alfa surge em decorrência da reconhecida importância na alfabetização das crianças logo nos primeiros anos de escolaridade, expressa através do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC). O SPAECE-Alfa consiste numa avaliação anual, externa e censitária, para identificar e analisar o nível de proficiência em leitura dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental das escolas da Rede Pública (estaduais e municipais), possibilitando construir um indicador de qualidade sobre a habilidade em leitura de cada aluno, o qual permite estabelecer comparações com os resultados das avaliações realizadas pelos municípios e pelo Governo Federal (Provinha Brasil). (CEARÁ, 2021b).

É importante salientar que o Ceará criou uma avaliação, além das já existentes, a fim de acompanhar o programa que buscava resolver os problemas da alfabetização, que seria aplicada nos municípios e analisada pelos conselhos responsáveis por cada região.

Observamos que no site da Secretaria da Educação do Governo do Estado do Ceará encontra-se um conteúdo referente ao SPAECE, que vem sendo implementado desde 1992. No entanto, apenas em 2007 foi incorporada a avaliação da alfabetização e, dessa forma, o SPAECE passa a ter três focos: avaliação da alfabetização que acontece no 2º ano; avaliação do Ensino Fundamental que acontece no 5º e no 9º ano; e a avaliação do Ensino Médio, que acontece na 3ª série do Ensino Médio.

No site, também podemos ter acesso às planilhas que expressam os resultados obtidos nos municípios que aderiram ao PAIC, logo, a realização da SPAECE-Alfa, ou seja, a avaliação realizada no 2º ano do ciclo I.

Em relação ao Prêmio Escola Nota Dez, o governo também se propôs a oferecer uma contribuição/auxílio para as 150 escolas com menores IDE-ALFA. Neste caso, o recurso seria destinado exclusivamente para melhorias das condições da escola e dos resultados de aprendizagem de seus alunos, tais como: incentivo ao bom desempenho dos profissionais da escola; apoio logístico em capacitações e treinamentos; bonificação; e formação continuada. O valor da contribuição é de R\$ 1.250,00 por aluno matriculado no 2º ano do Ensino Fundamental.

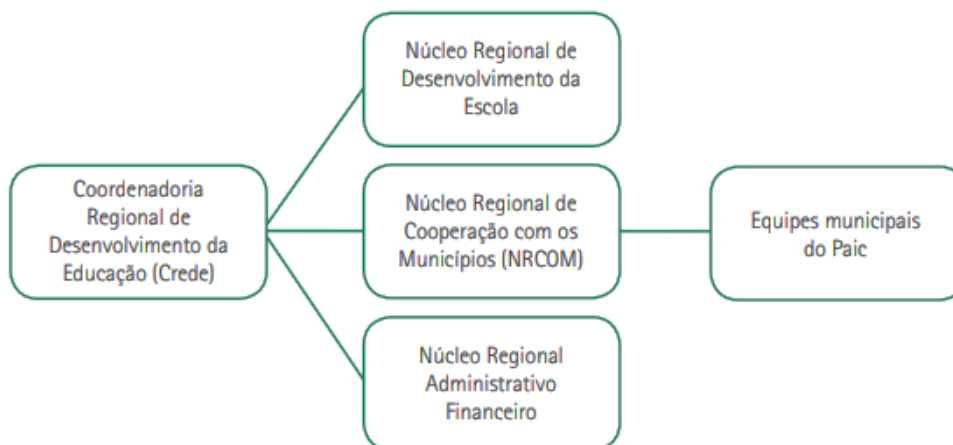
Quanto ao plano de Aplicação dos Recursos voltado para a cooperação técnico-pedagógica, é a Coordenadoria de Cooperação com os Municípios (Copem) da Secretaria da Educação, via Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (Crede), a fim de que acompanhem o processo da utilização da verba, quem presta contas aos devidos órgãos responsáveis.

A Copem foi criada no início do governo vigente daquele momento com o intuito de fortalecer a relação entre a SEDUC e os órgãos municipais responsáveis pela educação. Está dividida em três células, as quais culminam no PAIC que, por sua vez, encontra-se estruturado em cinco eixos, conforme demonstra a Figura 6.

Figura 6 - Organograma da Copem

Fonte: Ceará (2012, p. 70).

A Crede, por sua vez, possui um total de vinte unidades que representam a SEDUC em nível regional. Além disso, ainda foram criados Núcleos Regionais de Cooperação com os Municípios (NRCOMs), realizando essa interlocução com a SEDUC e as equipes municipais responsáveis pelo PAIC naquela localidade. A Figura 7, a seguir, traz essa representação.

Figura 7 - Fluxo de relações entre as Credes e os municípios

Fonte: Ceará (2012, p. 72).

A relação entre a Copem e os NRCOMs visa fortalecer essa articulação entre o Estado e os municípios:

A criação da Copem e dos NRCOMs foi fundamental para operacionalizar o regime de colaboração significando um avanço na resolução do arranjo organizacional. São instâncias direcionadas a promover a articulação com os municípios e viabilizar a cooperação, com profissionais capacitados para exercer as funções previstas, zelando pelo respeito à autonomia do município. (CEARÁ, 2012, p. 71)¹³.

Quatro anos após a criação do PAIC, o Governo do Estado do Ceará, em face dos bons resultados obtidos, entende que o programa destinado à alfabetização, voltado para 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, deveria ser expandido até o 5º ano do Ensino Fundamental em todas as escolas públicas dos municípios cearenses, pois, sem ele, haveria a possibilidade das crianças chegarem ao 5º ano do Ensino Fundamental com muitas deficiências advindas dos anos iniciais.

Ainda que o inciso 2º, do art. 32 da LDB, seja claro ao afirmar que não pode haver “prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem” nas experiências que adotaram a “progressão continuada”, por exemplo, no Estado de São Paulo, temos visto que, na prática (e em geral pela negligência das administrações em assegurar as condições necessárias para sua ocorrência efetiva), a progressão continuada tende a se transformar, quase invariavelmente, num sistema de “promoção automática” do aluno às séries seguintes. Quando isso acontece, é comum que o aluno chegue, por exemplo, à 5ª série do ensino fundamental praticamente analfabeto, o que predispõe tanto o magistério como a população a rechaçar uma alternativa pedagógica, em tese, interessante. (BRANDÃO, 2005, p. 87-88, aspas do autor).

Diante das constatações supramencionadas, em que o PAIC trouxe a melhoria dos índices na alfabetização das crianças nos anos iniciais, como era esperado, foi criado o PAIC MAIS, que propunha ações para melhorar os resultados de aprendizagem dos alunos até o 5º ano do Ensino Fundamental, mantendo a cooperação do Governo do Estado e dos municípios, sempre em prol da aprendizagem dos alunos (CEARÁ, 2021a).

A proposta por parte do governo estadual foi de oferecer um maior apoio à gestão municipal; mais suporte na formação dos professores de 3º, 4º e 5º anos em

¹³ Acreditamos que essa contextualização referente aos órgãos estaduais e municipais seja relevante para melhor compreensão da organização que o governo do estado do Ceará elaborou a fim de que o PAIC acontecesse de forma efetiva, trazendo os resultados esperados por ele.

língua portuguesa e matemática; mais literatura; mais participação das famílias; mais reforços para alunos com dificuldades de aprendizagem em alfabetização e maior compromisso dos municípios.

Para isso, os municípios precisaram cumprir com a nova agenda do governo do estado, reiterando o cumprimento dos compromissos com a alfabetização de crianças no PAIC elencados no anteriormente, ou seja: definir políticas de valorização do professor do Ensino Fundamental I; garantir o transporte, as diárias e a disponibilidade de tempo para os professores multiplicadores participarem das formações e realizá-las no município; oferecer logística para todos os encontros formativos no município; propiciar tempo para os professores do Ensino Fundamental I participarem das formações sem comprometer o ano letivo; reproduzir todo o material didático necessário para apoiar professores e alunos no processo formativo (CEARÁ, 2021a).

Depois de implementado o PAIC MAIS, também foi estendido o Prêmio Escola Nota Dez para as escolas que obtiverem bons resultados no IDE – 5, Índice de Desempenho Escolar, realizado com os 5º anos para que, assim, o mesmo incentivo que havia no período da alfabetização seja mantido também na efetivação dos conteúdos em todo o Ensino Fundamental - ciclo I, sob a responsabilidade dos municípios.

Em 2008, os municípios cearenses apresentavam a média no nível de língua portuguesa e matemática com defasagem; em 2015, o resultado cresceu e 44 municípios cearenses alcançaram o nível adequado nas duas disciplinas.

Com o sucesso do programa, em 2015, foi lançado o Programa MAIS PAIC. Na medida em que o MAIS PAIC já atendia os 184 municípios cearenses, da Educação Infantil ao 5º ano, passou a atender do 6º ao 9º ano nas escolas públicas cearenses, de modo que os alunos pudessem ingressar no Ensino Médio mais bem preparados.

4.1 Os Eixos do programa do MAIS PAIC

Para alcançar os objetivos propostos por esse novo formato do programa, o MAIS PAIC contava com uma organização que era executada por intermédio de seis eixos, a saber: Gestão Municipal; Ensino Fundamental I; Ensino Fundamental II e Educação Integral; Educação Infantil; Literatura e Formação do Leitor e Avaliação

Externa. A fim de conhecer e analisar o programa, discorreremos sobre cada eixo de sua composição (CEARÁ, 2021a).

O eixo da Gestão Municipal tinha como principal objetivo promover o fortalecimento institucional dos sistemas municipais de ensino, dando apoio e assessoria técnica para que a estruturação e organização fosse focada no resultado da aprendizagem do aluno.

No tocante aos objetivos específicos deste eixo da Gestão Municipal, havia alguns tópicos, sendo que as preocupações estavam voltadas para: oferecer e promover assessoramento técnico às equipes de gestão do PAIC nas Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação e nas Secretarias Municipais da Educação (SMEs)¹⁴, coordenando e monitorando as ações de gestão do PAIC e difundindo a cultura de uma gestão escolar que fosse voltada a percorrer o resultado de aprendizagem dos alunos.

Outro item da Gestão Municipal era a valorização do magistério, sendo que, foi necessário estabelecer critérios para essas políticas de valorização, relacionando explicitamente ao resultado no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Juntamente à valorização salarial, outro item, era a importância de realizar formação nas SMEs, estabelecendo indicadores de eficiência de gestão de sistema e de gestão escolar (CEARÁ, 2021a).

Os objetivos específicos vêm detalhados a fim de percorrer as metas que o programa propõe, por isso, a orientação, formação e avaliação precisavam ser frequentes para que em nenhum momento a equipe perdesse o foco e o incentivo de buscar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, aumentando, assim, os níveis dos índices da alfabetização no estado do Ceará.

Como metas, o eixo da Gestão Municipal traz algumas ações preestabelecidas com base no Protocolo de Intenções assinado pelo governador e prefeitos com o propósito de unir esforços para o desenvolvimento do PAIC. A meta de elevar o IDEB para 6 anos iniciais do Ensino Fundamental, reduzindo para 0% a evasão escolar nos anos finais do Ensino Fundamental, a fim de que os alunos concluíssem todo o ciclo que era responsabilidade do município.

¹⁴ A partir de agora, quando nos referirmos à Secretaria Municipais da Educação, utilizaremos o acrônimo SME.

Esse eixo da Gestão Municipal, ainda trouxe como meta, a necessidade de que houvesse o fortalecimento da autonomia das escolas, a definição de critérios técnicos para a seleção dos gestores escolares e a revisão dos planos de cargo, carreira e remuneração do magistério municipal, priorizando o professor alfabetizador de criança com base no critério do desempenho do professor em alcançar os objetivos percorridos; Formação continuada do professor (CEARÁ, 2021a).

Além das metas que as escolas deveriam cumprir, tanto a gestão como os professores, o programa explicita ações que o governo teria para cooperar com a funcionalidade do programa e a sua efetivação, dentre elas, realizar encontros formativos com os Secretários da Educação, Supervisores dos Núcleos Regionais e Gerentes regionais e municipais do PAIC, distribuir os materiais de ensino e aprendizagem destinados ao processo de alfabetização, do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, coordenar o Prêmio Escola Nota Dez, enfatizar a nucleação das escolas, a seleção de gestores escolares, a revisão de planos de carreira, o acompanhamento às escolas e o incentivo da participação das famílias no processo de aprendizagem dos alunos.

Podemos observar esse eixo da Gestão Municipal como uma parceria dos municípios com o governo do Estado a fim de que o Programa seja instalado e coordenado de forma que os objetivos do programa sejam percorridos por todos os participantes, tendo as devidas retribuições planejadas pelo PAIC e a valorização do profissional docente em sua função do magistério seja efetiva.

O segundo eixo que compõe o programa MAIS PAIC é o do Ensino Fundamental I, cujos objetivos consistiam em oferecer acompanhamento técnico-pedagógico aos municípios para a implementação das propostas didáticas de alfabetização, produzir materiais didáticos para professores e alunos dos 1º e 2º anos e material de apoio pedagógico para professores e alunos do 3º aos 5º anos do Ensino Fundamental dos 184 municípios.

Ainda como meta do mesmo eixo, promoviam a formação continuada aos professores do município por intermédio dos formadores do MAIS PAIC / PNAIC das SMEs e fiscalizam para que nenhum aluno conclua o 5º ano do Ensino Fundamental sem estar lendo e escrevendo, bem como realizar acompanhamento pedagógico aos municípios (CEARÁ, 2021a).

A meta proposta foi de alfabetizar 100% das crianças até o final do 2º ano do Ensino Fundamental e a alfabetização dos alunos do 3º ao 5º ano que estivessem em

defasagem nessa fase. Além dos objetivos e das metas que esse eixo determina, havia as ações que a organização do eixo propunha, tais como a realização de 64 horas de formação continuada presencial para 800 orientadores de estudo do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental; também realizar a formação continuada de 64 horas para 20.242 professores do 1º ao 3º ano das redes municipal e estadual de ensino; realizar 64 horas e formação continuada presencial para 418 formadores multiplicadores de língua portuguesa e matemática do 4º e 5º ano e a distribuição da proposta curricular de língua portuguesa e matemática para todo o estado do Ceará.

Em face das metas, dos objetivos e das ações alinhados entre o governo do Estado e os 184 municípios, foram estabelecidas competências que seriam esperadas do aluno alfabetizado até o 2º ano do Ensino Fundamental: ele deveria ser capaz de identificar letras dentre várias formas gráficas, reconhecer a direção correta da escrita, identificar o espaçamento entre palavras na segmentação da escrita, reconhecer letra minúscula, maiúscula, cursiva ou de imprensa, identificar sons parecidos no final da palavra, contar as sílabas, identificar o som da sílaba inicial, formada por consoante/vogal; ler com compreensão frases simples, localizar informação explícita em diferentes gêneros textuais, identificar o assunto principal de um texto, identificar a finalidade de textos em diferentes gêneros, relacionar elementos presentes em um texto com sua vivência, apoiar-se em elementos textuais como: manchete, título, formatação de texto para iniciar a compreensão do conteúdo do texto.

O terceiro item que compõe o Programa MAIS PAIC, é o eixo do Ensino Fundamental II, que foi organizado por uma necessidade vista pela SEDUC a fim de fortalecer a aprendizagem dos estudantes desse período, afirmando-se como política de continuidade do PAIC (CEARÁ, 2021a).

A expressiva melhoria que o programa trouxe para o Ensino Fundamental I do Estado sugeriu a necessidade da ampliação do atendimento para o Ensino Fundamental II, cujo IDEB, em 2013, foi de 4,1, ultrapassando a média nacional, mas ainda considerada baixa. Nessa mesma época, aproximadamente 75% dos estudantes cearenses da rede pública estavam entre os níveis Muito Crítico e Crítico em matemática e, aproximadamente 60% em língua portuguesa. Vale ressaltar que, já em 2013, 90% das escolas de Ensino Fundamental II do Estado do Ceará já eram municipalizadas, justificando a ampliação do programa MAIS PAIC abranger também esse período escolar, havendo a parceria de colaboração entre o governo do Estado

e as prefeituras para alcançar o objetivo de melhoria dos níveis de resultados no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

O MAIS PAIC fomenta a criação de políticas direcionadas ao segmento da formação continuada dos professores do Ensino Fundamental II, com orientações, mecanismos de reconhecimento e incentivo. Para isso, o programa que abrangeu essa etapa constituiu-se dos seguintes eixos: Gestão, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II, Educação Infantil, Literatura e formação do leitor e o eixo da Avaliação Externa.

O quarto eixo que o MAIS PAIC possui, é o eixo da Educação Infantil, que tinha o objetivo de contribuir para a qualidade do atendimento das famílias e crianças, além de colaborar no processo de implementação das propostas pedagógicas que seriam direcionadas a esses alunos. Com isso, ofereciam formação continuada aos professores da Educação Infantil de todos os municípios participantes do programa. Tinha como meta a ampliação do atendimento a todas as crianças de 0 a 3 anos e a universalização do atendimento das crianças de 4 a 5 anos. Ainda que seja um item proposto na LDB desde 1996, sabemos que o cumprimento da Lei foi lento em muitas localidades, mas o Ceará preocupou-se em cumprir essa universalização, oferecendo educação de qualidade também para as crianças da Educação Infantil (CEARÁ, 2021a).

O quinto eixo do programa MAIS PAIC, o mais importante para o nosso trabalho e à efetivação do programa, é o eixo Literatura e Formação do Leitor. Foi tomando por base a premissa da democratização do acesso à educação e à leitura, a fim de ampliar horizontes, conhecimentos e a capacidade crítica e inventiva, que o governo do estado do Ceará desenvolveu o PAIC, estimulando, qualificando e subsidiando ações para qualificar os profissionais que proporcionarão esse conhecimento aos alunos, contribuindo para que o desenvolvimento da aprendizagem seja com maior qualidade e ocorra na idade esperada (CEARÁ, 2021a).

Com o objetivo de assegurar o direito da criança ao desenvolvimento humano, à formação cultural e à inclusão social, com acesso à literatura infantil, o programa disponibilizava às crianças o acesso ao acervo literário com a finalidade de despertar o interesse e o gosto pela leitura e escrita e também estimulava a criação de ambientes favoráveis de leitura compartilhada entre professores e alunos no ambiente escolar.

Aos educadores, tais como professores, diretores, coordenadores e agentes técnicos, a recomendação era para promoverem o acesso ao acervo de literatura infantil; bem como ofertar revista que contivessem textos e experiências que contribuíssem com a formação de leitores. Como metas, esse eixo definiu que 100% das crianças deveriam ter acesso e lido, no mínimo, 5 livros infantis por ano; promover oficinas de dinamização da leitura aos educadores da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental e que todos os alunos concluíssem o 2º ano do Ensino Fundamental lendo com fluência e compreensão – ação verificada por meio de avaliações periódicas.

Já o sexto e último eixo que compõe o programa MAIS PAIC, é o da Avaliação Externa, que tem o objetivo de difundir a cultura de avaliação educacional nos municípios cearenses para que as SMEs possuam uma equipe consciente da importância de avaliar o processo de aprendizagem de seus alunos; que tenha responsabilidade de conduzir a avaliação da forma mais apropriada e coerente possível e utilize os resultados dessas avaliações para promover mudanças e adequações no processo de ensino e aprendizagem, caso seja necessário (CEARÁ, 2021a).

Como metas, o eixo destaca a realização das avaliações diagnósticas com as crianças do 2º ao 5º ano; a disponibilização de um sistema informatizado para a digitação dos dados das avaliações externas realizadas pelo município; a divulgação dos resultados da avaliação juntamente aos diretores, supervisores e professores, sempre buscando a melhoria da qualidade da educação nas séries iniciais do Ensino Fundamental; a utilização dos resultados da avaliação externa na definição de políticas educacionais locais e a estruturação da equipe de avaliação externa na Secretaria de Educação do Município, incentivando que esse processo ocorra da forma mais responsável.

Como ações do programa para que isso ocorra, o material para a elaboração do protocolo que foi disponibilizado aos municípios dispõe de conteúdos como: a análise dos resultados dos protocolos de língua portuguesa e de matemática; a reunião com técnicos das Credes e das SMEs dos 184 municípios, divulgando os resultados dos protocolos; a produção de relatórios pedagógicos geral do estado do Ceará de Leitura e de Matemática e relatórios dos resultados por município, a fim de sistematizar toda a avaliação que foi aplicada.

Assim, concluímos a explicitação dos eixos que compõem o “Programa MAIS PAIC”, que, uma vez colocado em prática – nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, em busca da melhoria nos índices dos níveis de alfabetização e, posteriormente ampliado para o Ensino Fundamental II, fase em que ocorre a efetivação do conhecimento com disciplinas específicas, promoverá a formação do indivíduo que se fará atuante na sociedade, trazendo benefícios em sua vida adulta por ser um indivíduo leitor, coerente, crítico e reflexivo de suas ações.

Esse programa que teve início em um município do estado do Ceará, passando a abranger todos os outros municípios, inspirou a elaboração de um programa em grande escala, direcionado a todo o país. O Plano Nacional para a Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi instaurado em 2012, a fim de alcançar melhorias nos índices dos níveis da alfabetização em todo território nacional.

Em 2004, o Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar, da Assembleia Legislativa do Estado do Ceará, elaborou um estudo com a finalidade de esclarecer a problemática do analfabetismo escolar. Os trabalhos do comitê deram origem ao relatório final Educação de Qualidade Começando pelo Começo, que apontou como componentes essenciais para a alfabetização os mesmos identificados pelo *National Reading Panel*. O relatório foi o ponto de partida para o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), do estado do Ceará (AGUIAR *et al.*, 2006). (BRASIL, 2019b, p. 17, itálico do autor).

A citação acima foi publicada na Política Nacional para Alfabetização (PNA), elaborada e instaurada em 2019, utilizando o PAIC como referência nacional de ponto de partida para outros programas que se destinavam a percorrer a melhoria da qualidade do desenvolvimento de aprendizagem dos alunos nesse período escolar.

Capítulo 5

“Alfabetizar tem a ver com um compromisso político de emancipação do sujeito aprendente por meio de uma relação dialógica.” (Oliveira e Delmondos)

5. COMPARAÇÃO DOS CONTEÚDOS PRESENTES NO “PROGRAMA LER E ESCREVER” E NO “PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA”

Continuando com as etapas propostas por Bereday (1972), neste momento, reuniremos a justaposição e a comparação. A justaposição se desenvolverá no momento em que lateralizarmos os itens em que será comparado entre os programas PLE e PAIC, buscando entre eles divergências ou convergências. Após explanarmos textualmente sobre cada um desses itens, apresentaremos um quadro sintetizador a fim de que haja uma melhor visualização por parte do leitor.

Como critério para determinar os pontos a serem comparados, salientamos itens relevantes que foram considerados dentro do PAIC e do PLE como fundamentais para que alcançassem os objetivos propostos em cada um dos programas.

Separamos por itens os pontos dos programas que se relacionam, sendo eles convergentes ou divergentes, a fim de explaná-los, trazendo a contextualização que foi compreendida no momento da descrição e interpretação de cada programa.

5.1 Abrangência e objetivos dos programas

Ainda que houvesse o intuito de oferecer uma educação de qualidade em nosso país, em toda a sua extensão, sempre existiu grande dificuldade no processo da alfabetização. Com a alfabetização deficitária, o fracasso desse período refletia em todo o restante do período escolar.

A partir do momento em que se organizaram nacionalmente para diagnosticar e buscar soluções, tanto São Paulo, quanto o Ceará criou os programas direcionados a resolver essa problemática. Partindo do ponto de que os dois programas foram elaborados e aplicados em nível municipal e, após obter bons resultados, ampliaram para nível estadual, podemos dizer que ambos possuem esse ponto de contato e coincidente. Com a experiência vivida em nível micro, organizaram a estrutura do PLE e do PAIC para que pudessem realizar a aplicação dos programas em nível macro, atendendo, assim, todos os municípios do Estado que lhes dizia respeito.

Tanto o estado de São Paulo, quanto o estado do Ceará, buscavam, através da ampliação dos programas, alcançar melhorias nos níveis da alfabetização e, através de toda sua aplicabilidade, garantir que todas as crianças saíssem

alfabetizadas do Ensino Fundamental I, mais precisamente, do 2º ano do ciclo I do Ensino Fundamental.

Ainda que houvesse essa meta de alfabetizar o aluno até o 2º ano do Ensino Fundamental, a preocupação continuava também em alcançar os alunos que já tinham passado dessa etapa com deficiências na leitura e na escrita, por isso, ambos os programas criaram estratégias de alcançar todos alunos do Ensino Fundamental I, para que concluíssem essa etapa devidamente alfabetizados.

5.2 Equipe responsável pelo programa e a formação docente

Outro ponto muito relevante na estruturação dos programas é a formação docente, pois através das formações realizadas coletivamente e, até mesmo individualmente quando necessário, acredita-se que o professor ampliaria seu conhecimento sobre os objetivos que o programa possui e as estratégias para alcançar cada um deles. Através da formação continuada, visava-se alcançar melhores condições de desempenho desse professor em sala de aula.

Houve a preocupação, em ambos os Estados, em realizar essa formação com os professores que colocariam em prática todo o conteúdo explicitado pelo programa. Contudo, em São Paulo, pudemos observar que agregaram mais uma função a um funcionário que já estava locado na escola e na Secretaria da Educação ao passo que, no Ceará, houve a formação de um comitê responsável pelo programa, bem como a formação dos professores que trouxeram um comprometimento exclusivo para aquele momento, promovendo melhores resultados posteriormente.

Nessa esteira de reflexões, observamos o papel do coordenador pedagógico como o profissional que interage com a comunidade e observa o contexto social em que será aplicado o conteúdo disposto pelo programa. Com o propósito de concluir essa discussão sobre a falta de preocupação individualizada em cada escola, dos cursos formadores, e do trabalho desenvolvido entre os professores e alunos, acreditamos que Kramer traz uma contribuição muito pertinente:

Não se aprofunda a teoria, não se pensa a prática, não se transforma o trabalho pedagógico. E, assim, a despeito da energia e do esforço despendido pelas equipes, bem como os gastos financeiros realizados, a efetividade dessa estratégia tão generalizada é bastante reduzida. Diante de resultados parcos ou duvidosos, no que se refere à prática escolar e ao desempenho dos atores envolvidos, reforça-se o discurso da culpabilização

de professores e alunos. A abordagem da provação cultural e seu ideário reaparecem, então, subjacentes e explicações como: ‘fazemos tudo para treinar o professor, mas ainda assim ele não aprendeu’ ou, ‘mesmo com o professor melhor preparado os alunos não aprendem porque são incapazes, deficientes, etc. (KRAMER, 1989, p. 195-196, aspas do autor).

Faz-se necessário repensar os papéis de todos os envolvidos no processo – supervisores, diretores, coordenadores, professores, e, até mesmo, a família –, para que haja um comprometimento mútuo a fim de alcançar a alfabetização do aluno, principal objetivo do programa. É necessário um olhar individualizado e que a preparação seja orientada com base neste olhar; assim, o coordenador pedagógico, juntamente à sua equipe de professores, precisa ser ouvido pelos responsáveis que estão, hierarquicamente, em uma posição mais elevada no que se diz respeito à tomada de decisões.

Tratando-se da distribuição do gerenciamento do programa, observamos que o PAIC, no Ceará, criou níveis de conselhos estaduais, regionais e municipais, especificamente para a efetivação do programa, e, inclusive os diretores das escolas passaram por um processo seletivo importante a fim de identificar pessoas que se enquadrassem ao que esperava para alguém que fosse gerenciar o programa durante a sua execução. Por sua vez, o Ler e Escrever, em São Paulo, convocou cargos já existentes dentro da diretoria de ensino para que realizassem a formação necessária e repassassem o conteúdo até chegar ao professor que iria utilizar o programa em sala de aula.

Acreditamos que cada escola possuir sua coordenação para o programa fazer-se eficaz seria, por si só, suficiente. Entretanto, na educação, normalmente, os cargos já possuem muitas especificidades, por isso a criação de um conselho e de uma equipe responsável apenas pela efetivação e acompanhamento do andamento do programa foi de extrema importância e fez com que seus resultados fossem maiores.

5.3 Material Didático

Como ambos os programas foram elaborados para auxiliar na alfabetização visando melhorar os índices que já vinham sendo obtidos, a construção de um material didático realizado pelo programa foi o ponto primordial, pois, através dele, o professor era orientado quanto ao conteúdo, ao “como fazer” e aprendia a expor de forma mais clara para o aluno.

Esse ponto é concomitante entre os programas, compreendendo que deve-se partir da realidade do aluno para trazer significado à sua aprendizagem enquanto indivíduo. Entretanto, observamos que, em São Paulo, enquanto o material didático que seria utilizado para o aluno trazia orientações para o professor, o material didático do Ceará amparava o professor alfabetizador com um guia, de forma a oferecer um 'passo-a-passo' de como realizar as atividades.

O guia explicativo para o professor alfabetizador é fundamental, principalmente para professores que são iniciantes na docência. Por serem inexperientes, muitas vezes, chegam na sala de aula inseguros e, por isso, a importância de um 'manual' de como abordar determinados assuntos e como esperar a compreensão das crianças.

Quanto ao material disponibilizado ao aluno, é importante que o professor responsável pela sala de aula tenha a compreensão de que não se deve ser engessado o processo de ensino-aprendizagem, mas sim que proponha uma contextualização com a realidade do aluno para promover uma aprendizagem instigante e desafiadora, permitindo assim, estabelecer uma relação de intimidade e aproximação com o material.

5.4 Incentivo

Como forma de incentivo, ambos programas possuem a expectativa da formação docente, pois, entende-se que profissionais com formação adequada se sintam mais preparados para a realização das atividades que cada programa propõe, e, com isso, alcance o objetivo de alfabetizar todas as crianças dentro da idade esperada.

A importância de transmitir essa confiança ao professor, através da formação, orientações direcionadas e amparo pedagógico, é de total relevância, pois um professor recém-formado não teve todos os direcionamentos na graduação e, muitas vezes, não tem a ideia de como percorrer o trajeto para alcançar os objetivos do ano letivo que lhe será atribuído.

Além do incentivo da formação continuada, acreditamos que a valorização salarial seja relevante. Em relação a isso, o Governo do Estado do Ceará deixa claro que uma parte da verba direcionada ao PAIC é para a valorização dos professores mediante bônus com o alcance do objetivo proposto pelo programa. Inicialmente,

apenas para os professores alfabetizadores, mas o incentivo logo se estendeu a todos os professores responsáveis pelo Ensino Fundamental I para que não houvesse um interesse de professores com pouca identificação com a série/ano indicado movido pelo interesse na valorização salarial.

Ainda como forma de incentivo, o Ceará criou o Programa Escola Nota Dez para premiar as 150 escolas com maiores notas nas avaliações realizadas no período da alfabetização, entretanto, não deixa de apoiar financeiramente as 150 escolas com o menor número nas avaliações também. Tudo isso com o intuito de alcançar os objetivos propostos que consistem em ter o maior número de alunos alfabetizados até os 2º anos do Ensino Fundamental.

No Estado de São Paulo, há também o incentivo da formação continuada, que prepara os professores para o campo que será trabalhado. No entanto, ao se tratar da valorização salarial, havia proposta de bonificação provinda do estado em relação às notas das avaliações externas e não são todos os municípios que realizam essa bonificação, uma vez que existem diversos critérios para que isso aconteça e um deles é depender da aprovação do prefeito de cada cidade. Entretanto, não observamos essa preocupação de valorização salarial explícita no PLE.

5.5 Avaliação

As avaliações que são instituídas ao final do período da etapa da alfabetização, de caráter nacional são: Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e a Provinha Brasil. Essas duas avaliações são realizadas por todos os alunos do 2º ano do Ensino Fundamental I a fim de identificar e intervir nos problemas que comprometem a conclusão dessa etapa.

Além das avaliações, o PAIC se preocupou em realizar um acompanhamento dos resultados por meio de avaliações preparadas pelo município, a partir do 2º ano do Ensino Fundamental, sendo elas: Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará (Spaece-Alfa) e a Provinha do PAIC. Essas avaliações são comuns em todos os municípios e são elaboradas pelo conselho responsável pelo programa, pois, uma vez que o conteúdo e a formação são igualitários para todos, as avaliações podem ser pensadas da mesma forma.

Como o 2º ano do Ensino Fundamental I é a série que se conclui o processo da alfabetização, elaboraram essa estratégia para que tivessem tempo de criar novas

estratégias de ensino-aprendizagem caso sintam necessidade e caso não tenham alcançado o objetivo esperado.

Ainda que no Estado de São Paulo as avaliações em nível estadual e nacional fossem aplicadas com a finalidade de mensurar o desenvolvimento da leitura e escrita do Ensino Fundamental I, não observamos dentro do PLE a obrigatoriedade para que os municípios elaborassem suas próprias avaliações a fim de que pudessem criar estratégias direcionadas a cada realidade.

É muito importante estar em constante avaliação, seja no processo de ensino-aprendizagem, nos resultados alcançados pelos alunos ou nas avaliações institucionais, estabelecidas externamente. É a partir da avaliação que o professor consegue diagnosticar e acompanhar mais de perto a evolução e as deficiências de seu aluno para que possa tomar diferentes estratégias a fim de que ele alcance o objetivo da alfabetização. Desse modo, a avaliação passa a não ser apenas classificatória, mas também um ponto de partida de repensar a prática pedagógica se for necessário.

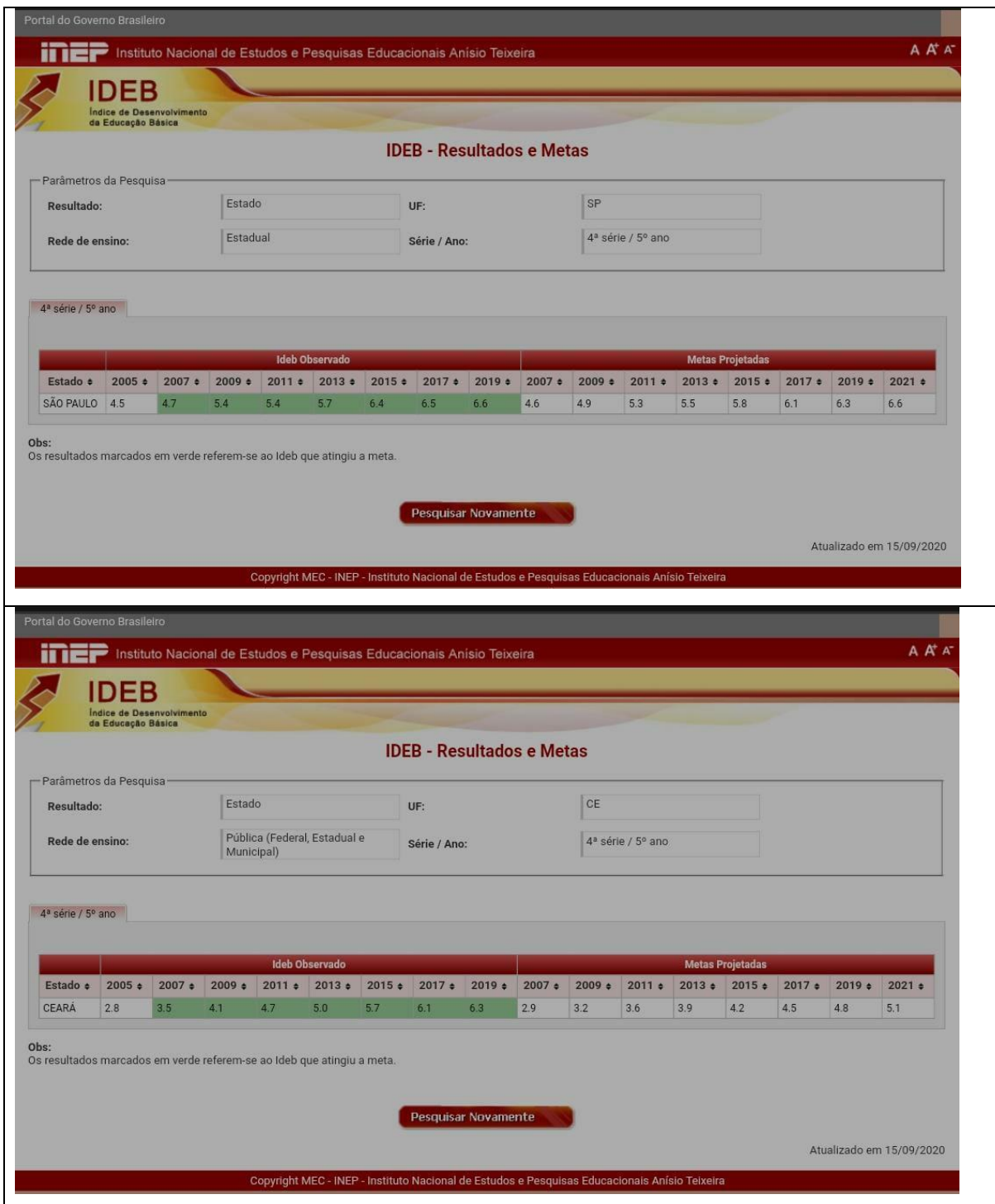
5.6 A melhoria das notas do IDEB

Como os programas foram elaborados para diagnosticar e sanar problemas em relação a alfabetização e alcançar melhores índices de avaliação em cada estado, julgamos relevante para a nossa análise trazer os resultados do IDEB antes da aplicação dos programas e também o último aplicado para observarmos o crescimento dos dois estados.

Ao longo da análise dos programas, constatamos que ambos criaram estratégias para o aumento nos níveis da alfabetização e, segundo o resultado da avaliação do Saeb, alcançaram esse objetivo. Observando as figuras abaixo, notamos que, em 2005, o Estado de São Paulo tinha a nota 4.5 nesta avaliação, em 2019, alcançou a margem de 6.6, tendo um crescimento de 2.1. Já o Estado do Ceará, em 2005, tinha a nota de 2.8 e chegou, em 2015, a atingir a nota de 6.3 (INEP, 2021)¹⁵, obtendo um crescimento de 3.5.

¹⁵ BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **IDEB: Resultados e Metas**. Disponível em: <http://ideb.ine.gov.br/>. Acesso em: 10 jan. 2022.

Figura 8 - Resultados das melhorias das notas do IDEB de São Paulo e Ceará



Fonte: BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **IDEB:** Resultados e Metas. Disponível em: <http://ideb.ine.gov.br/>. Acesso em: 10 jan. 2022.

Tanto o estado de São Paulo quanto o estado do Ceará, através da efetivação dos programas, alcançaram resultados positivos no crescimento do IDEB de seus estados. Todavia, enquanto o Ceará cresceu 3.5 em sua nota, São Paulo cresceu

apenas 2.1, sendo que o PAIC tirou o Ceará dos últimos lugares dos estados brasileiros no índice de alfabetização e colocou-o entre os primeiros, destacando-se na região do Nordeste e possibilitando que, em 2006, alcançasse a meta estabelecida pelo MEC para 2022 no IDEB, tornando-se assim, uma referência nacional.

5.7 Quadro sintetizador

Quadro 2 – Quadro sintetizador

	Ler e Escrever	PAIC
Abrangência	Estadual	Estadual.
Objetivo do programa	Programa para alfabetização.	Programa para alfabetização.
Formação continuada do professor alfabetizador	O coordenador seria responsável por mais uma atividade além das quais já lhe são atribuídas cotidianamente.	A equipe do programa fica responsável pela formação do professor para que o objetivo seja alcançado.
Equipe responsável pelo programa	Com a utilização de cargos já existentes, foi realizada uma adaptação nas funções.	Com a criação do comitê responsável, um grupo de pessoas fica exclusivamente responsável pela funcionalidade do programa.
Material didático	Livro impresso para cada ano/série.	Livro impresso para cada ano/série e guias de práticas docentes para o primeiro ano.
Incentivo	Não houve.	Tanto para as escolas que alcançassem os níveis esperados através do prêmio escola nota 10, quanto para a valorização do professor alfabetizador.
Avaliação no fim do ciclo da alfabetização	Não houve.	Com a avaliação contínua, a efetivação do programa é acompanhada de perto.
Resultados do Ideb	Houve crescimento.	Houve crescimento.

Acreditamos que os pontos citados acima foram de total relevância para que os programas PLE e PAIC alcançassem a melhoria nos índices da alfabetização, tomando as notas do IDEB como referência de crescimento.

“O princípio da comparação é a questão do outro, o reconhecimento do outro e de si mesmo através do outro.” (Franco)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve por objetivo estudar e analisar uma temática que, primeiramente, era uma inquietação pessoal e de grande relevância social, uma vez que a apropriação da alfabetização leva o indivíduo à criação de identidade social, formando um cidadão que pode tornar-se argumentativo, crítico e reflexivo de sua realidade na sociedade. Por isso, os índices que refletiam a existência de muitas crianças não alfabetizadas na idade esperada nortearam nosso trabalho.

A fim de auxiliar na promoção de uma educação de qualidade, foram criados programas destinados à melhoria dos índices da alfabetização e, no presente estudo, selecionamos dois programas estaduais, o “Programa para Alfabetização na Idade Certa”, no Ceará, e o “Programa Ler e Escrever”, em São Paulo para analisar, conhecer a elaboração, os objetivos, as metas, os materiais e as metodologias que cada programa disponibilizava aos participantes.

O PLE foi implementado inicialmente no município de São Paulo no ano de 2006, porém, em 2007, após observarem as melhorias alcançadas através dele, a Secretaria Estadual da Educação, decidiu expandir o programa para todo o Estado de São Paulo com o objetivo de melhorar os índices de alfabetização expressos, entre outros parâmetros, nas notas das avaliações externas.

O mesmo processo de São Paulo ocorreu no Ceará, cujo programa se iniciou em nível municipal e, após observado o progresso alcançado, a Secretaria Estadual da Educação expandiu o Programa para nível estadual, que no caso do Ceará, é denominado Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), elevando o Ceará para acima da média de escolarização do Nordeste. No Ceará, a busca pela melhoria iniciou pelo município de Sobral, no ano 2000, saindo dos últimos lugares no *ranking* dos índices nacionais de alfabetização para ocupar as primeiras posições.

É importante dizer que tanto o PLE quanto o PAIC não partiram do zero, mas tiveram referências em outros projetos que já vinham sendo desenvolvidos pelas secretarias de educação de seus estados, por exemplo, no estado de São Paulo, o “Programa Letra e Vida” já era uma tentativa de solucionar os problemas com alfabetização, por isso julgamos conveniente a contextualização da elaboração de cada um deles, realizada nos capítulos deste trabalho.

Os programas possuem pontos em que se aproximam e outros pontos em que se distanciam e, por meio da melhoria das notas do IDEB, pudemos observar que, de fato, houve crescimento nos níveis de alfabetização em ambos os estados.

Tanto em São Paulo quanto no Ceará, os programas iniciaram em nível municipal e, após observado o progresso alcançado, as Secretarias Estaduais da Educação de cada estado instituíram os Programas em nível estadual, promovendo melhora nos níveis das notas das avaliações de ambos os estados. No Ceará, a busca pela melhoria iniciou pelo município de Sobral, no ano 2000, saindo dos últimos lugares do *ranking* dos índices nacionais de alfabetização para ocupar as primeiras posições. Em 2005, Sobral tinha a nota de 2.8 e chegou, em 2015, a atingir a nota de 6.3 (INEP, 2021), obtendo um crescimento de 3.5. Já em São Paulo, iniciou-se no município de São Paulo e, posteriormente, expandiu-se para todo o estado, tirando o estado da nota de 4.5, em 2005, e atingindo a nota de 6.6, em 2019.

Foram estabelecidas comissões responsáveis pelos programas em ambos os estados, porém, em São Paulo, profissionais que já desenvolviam diferentes funções ficaram responsáveis também pela fiscalização da efetividade do programa, enquanto o PAIC destinou profissionais específicos para essa atividade. Com isso, acreditamos que a fiscalização de uma equipe direcionada especificamente para a efetividade do programa fez total diferença para esse crescimento mais elevado.

Ambos os programas possuem o material didático de apoio para a aplicação dos mesmos em sala de aula, entretanto, o Ceará, além de trazer o material para o aluno, ofereceu um guia direcionador ao professor alfabetizador, que lhe amparava em relação a metodologias que poderiam ser desenvolvidas para alcançar as metas propostas pelo programa, podendo ser considerado apoio relevante para os professores que estavam iniciando na carreira da docência.

Juntamente com o material didático, a formação docente é de total relevância, pois trará o direcionamento de como utilizar aquele conteúdo com os alunos. Observamos que a equipe que era destinada para essa função em São Paulo era formada por funcionários que estavam em exercício de suas atividades e lhe atribuíram mais uma função. Já no Ceará, contrataram uma equipe direcionada para a efetivação e o acompanhamento do programa.

No momento da elaboração do programa do Ceará, houve o direcionamento da verba do PAIC para a valorização salarial do magistério. Já em São Paulo, não encontramos nos documentos essa mesma preocupação. Com o intuito de valorização, podemos citar o “Programa Escola Nota Dez” que o Estado do Ceará, em

2007, instituiu para premiar as 150 escolas com maiores notas nas avaliações, com o objetivo de incentivar os resultados da aprendizagem dos alunos oferecendo formações aos profissionais e melhorias para a estrutura física da escola.

Essas avaliações são realizadas de forma externa, sendo que no PAIC são avaliações municipais a fim de fiscalizar como está o andamento do programa, por isso, é desenvolvida no 2º ano do Ensino Fundamental, ano em que se espera que a criança esteja alfabetizada. No Estado de São Paulo, ainda que houvesse avaliações estaduais para mensurar a leitura e escrita, não vimos essa obrigatoriedade dentro do “Programa Ler e Escrever” em aplicar uma avaliação nos municípios para acompanhar a nível micro o desenvolvimento das crianças.

Diante da análise dos programas PAIC e PLE, ainda que com suas diferenças estruturais, observamos que são muito semelhantes em seus objetivos de melhoria nos índices de alfabetização. Logo, tomando como referência os índices do IDEB, observamos que os dois programas atingiram o que propunham.

Como encerramento deste trabalho, ressaltamos a epígrafe que antecedeu estas considerações finais, da autora Franco, na qual ela afirma que “O princípio da comparação é a questão do outro, o reconhecimento do outro e de si mesmo através do outro”. Com isso, entendemos que a partir do reconhecimento do outro, podemos nos reconhecer e evoluir, mas para isso, precisamos buscar conhecer e compreender a perspectiva do outro mediante sua realidade, suas experiências, suas vivências e suas condições no momento presente. Comparar não é sobrepor, mas essencialmente, analisar processos e identificar sucessos e insucessos.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, R. R.; GOMES, I. F.; CAMPOS, M. O. C. (org.). **Educação de Qualidade Começando pelo Começo**: Relatório Final do Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar. Fortaleza: Assembleia Legislativa do Ceará, 2006.
- ARANHA, M. L. de A. **História da educação e da pedagogia**: geral e Brasil. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- AZANHA, J. M. P. Comentários sobre a formação de professores em São Paulo. *In*: SERBINO, R. V. (org.). **Formação de professores**. São Paulo: Unesp, 1996. p. 45-54.
- BALL, J. S. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítica-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *In*: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (org.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 21-53.
- BEREDAY, F. Z. G. **Método Comparado em Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional: Editora da Universidade de São Paulo, 1972.
- BONITATIBUS, S. G. **Educação Comparada**: conceito, evolução, métodos. São Paulo: EPU, 1989.
- BORTOLANZA, A. M. E.; GOULART, I. do C. V.; CABRAL, G. R. Diferentes perspectivas de alfabetização a partir da Base Nacional Comum Curricular: concepções e desafios. **Ensino Em Re-Vista**, Uberlândia, v. 25, n. esp., p. 958-983, 2018.
- BRANDÃO, C. da F. **LDB passo a passo**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (Lei nº 9.394/96), comentada e interpretada, artigo por artigo. 2. ed. São Paulo: Avercamp, 2005.
- _____. **LDB passo a passo**: Lei de diretrizes e bases da educação nacional, Lei nº 9.394/96 comentada e interpretada, artigo por artigo. 6 ed., rev. atual. São Paulo: Avercamp, 2018.
- _____. **O desafio do novo Plano Nacional de Educação (PNE - Lei nº 13.005/14)**: comentários sobre suas metas e estratégias. 1 ed.- São Paulo: Avercamp, 2014.
- BRANDÃO, C. da F.; TREVÉLIN, F. G. de O. O “programa ler e escrever” no contexto de uma escola municipal. **RPGE - Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 21, n. 1, p. 167-189, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22633/rpge.v21.n.1.2017.9990>. Acesso em: 20 ago. 2021.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível

em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 20 ago. 2021.

_____. Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: Presidência da República, 2019a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9765.htm. Acesso em: 08 fev. 2021.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **IDEB: Resultados e Metas**. Disponível em: <http://ideb.ine.gov.br/>. Acesso em: 23 jul. 2021.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **INEP: Vencendo o desafio da aprendizagem nas séries iniciais: a experiência de Sobral/CE**, 2005.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 fev. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf. Acesso em: 14 jul. 2020.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **SAEB – 2005: Primeiros resultados: médias de desempenho do SAEB/2005 em perspectiva comparada**. Brasília: Ministério da Educação, fev. 2007. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/resultados/SAEB19_95_2005.pdf. Acesso em: 23 jul. 2021.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA: Política Nacional de Alfabetização**. Brasília, DF: MEC, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf. Acesso em: 14 jul. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. Brasília, DF: MEC, jan. 2001. (Documento de Apresentação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/apres.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2021.

BRAY, M.; ADAMSON, B.; MASON, M. (org.). **Pesquisa em Educação Comparada: abordagens e métodos**. Brasília: Liber Livro, 2015.

_____. (Ed.) **Comparative Education: continuing traditions, new challenges, and new paradigms**. Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 2003.

CARVALHO, S. A. S. de. **O processo de elaboração do Programa Ler e Escrever - prioridade na escola municipal de São Paulo**. 2016. 196 f. Tese (Doutorado em

Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

CEARÁ. **Lei nº 14.026, de 17 de dezembro de 2007**. Cria o Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC, de cooperação técnica e incentivo para melhoria dos indicadores de aprendizagem nos municípios cearenses e dá outras providências. Fortaleza: Alece, 2007. Disponível em: <https://bela.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/item/4310-lei-n-14-026-de-17-12-07-d-o-19-12-07>. Acesso em: 10 mar. 2021.

_____. Secretaria da Educação. **MAISPAIC: História**. Fortaleza, SEDUC/PAIC. Disponível em: <https://idadecerta.seduc.ce.gov.br/index.php/o-paic/historico/historia>. Acesso em: 13 jul. 2021a.

_____. Secretaria da Educação. **Regime de colaboração para a garantia do direito à aprendizagem**: o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) no Ceará. Fortaleza: SEDUC, 2012. Disponível em: <https://www.aprendereditora.com.br/v2/midia/page/download/paic.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2021.

_____. Secretaria da Educação. **Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica**. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/spaace/>. Acesso em: 16 jun. 2021b.

COELHO, I. C. de A. Sistema Municipal para avaliação da alfabetização de crianças. *In*: AGUIAR, R. R.; GOMES, I. F.; CAMPOS, M. O. C. (org.). **Educação de Qualidade Começando pelo Começo**: Relatório Final do Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar. Fortaleza: Assembleia Legislativa do Ceará, 2006. Cap. 8, p. 156-163.

FEIL, I. T. S. **Alfabetização**: Um desafio novo para um novo tempo. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 1990.

FERREIRA, A. G. O sentido da Educação Comparada: uma compreensão sobre a construção de uma identidade. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 124-138, mai./ago. 2008.

FRANCO, M. C. Quando nós somos o outro: questões teórico-metodológicas sobre os estudos comparados. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 72, p. 197-230, ago. 2000.

FRANCO, M. A. C. Estudos Comparados em Educação na América Latina: uma discussão teórico-metodológica a partir da questão do outro. *In*: PUIGGRÓS, A.; BERTUSSI, G. T.; FRANCO, M. A. C. (org.). **Estudos Comparados e Educação na América Latina**. São Paulo: Livros do Tatu: Cortez, 1992. p. 197-230.

GATTI, B.; ESPOSITO, Y.; SILVA, R. N. **Características de professores(as) e da profissão de professor(a) de 1º grau no Brasil**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1993.

GOMES, G. F.; NOGUEIRA, I. S. C. Infância e políticas de alfabetização no Brasil: percepções sobre a base nacional comum curricular e a política nacional de alfabetização. *In*: BRANDÃO, C. da F. et al. (org.). **Políticas públicas educacionais: questões e desafios contemporâneos**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 103-119.

KALOYANNAKI, P.; KAZAMIAS, A. M. Os primórdios modernistas da Educação Comparada: O tema protocientífico e administrativo reforma-meliorista. *In*: COWEN, R.; KAZAMIAS, A. M.; ULTERHALTER, E. (org.). **Educação Comparada: panorama internacional e perspectivas**. Brasília: UNESCO, CAPES, 2012. v. 1, p. 25-54.

KRAMER, S. Melhoria da qualidade do ensino: o desafio da formação de professores em serviço. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 70, n. 165, p. 189-207, maio/ago.1989.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: MF Livros, 2011.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Educação Comparada**. São Paulo: Melhoramentos, 1961.

MAIA, M. H.; VINAS, M. da C. A. de M.; CAMPOS, M. C. O. Uma agenda positiva de enfrentamento do analfabetismo de crianças: a experiência do município de Sobral. *In*: AGUIAR, R. R.; GOMES, I. F.; CAMPOS, M. O. C. (org.). **Educação de Qualidade Começando pelo Começo: Relatório Final do Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar**. Fortaleza: Assembleia Legislativa do Ceará, 2006. Cap. 9, p. 164-174.

MELLO, F. N de. Magistério de 1º Grau: da competência técnica ao compromisso político. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982.

MITTER, W. Educação Comparada na Europa. *In*: COWEN, R.; KAZAMIAS, A. M.; ULTERHALTER, E. (org.). **Educação Comparada: panorama internacional e perspectivas**. Brasília: UNESCO, CAPES, 2012, v. 1, p. 115-130.

MORTATTI, M. do R. L. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 329-341, mai./ago. 2010.

_____. **Educação e letramento**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

_____. Essa Base Nacional Comum Curricular: Mais uma tragédia Brasileira? **Revista Brasileira de Alfabetização**, Vitória, v. 1, n. 2, p. 191-205, jul./dez. 2015.

_____. História dos métodos de alfabetização no Brasil. *In*: SEMINÁRIO ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM DEBATE, 2006, Brasília. **Anais [...]**. Brasília: MEC/SEB, 2006. p. 1-14.

_____. Letrar é preciso, alfabetizar não basta... mais? *In*: SCHOLZE, L.; RÖSING, T. M. K. (org.). **Teorias e práticas de letramento**. Brasília: Inep, 2007. p. 155-168.

_____. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo - 1876/1994. São Paulo: Editora UNESP; Brasília: MEC/Inep/Comped, 2000.

NOAH, H. J.; ECKSTEIN, M; A.; **La ciência de la educación comparada**. Buenos Aires: Paiaadós, 1970.

POCHMANN, M.; DE MARIA, P. F. O que faz de Sobral a capital da educação brasileira. **Nexo**, 01 mai. 2021. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/ensaio/2021/O-que-faz-de-Sobral-a-capital-da-educa%C3%A7%C3%A3o-brasileira>. Acesso em: 15 abr. 2021.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 54.553, de 15 de julho de 2009**. Institui o Programa de Integração Estado/Município para o desenvolvimento de ações educacionais nas escolas das redes públicas municipais, autorizando a Secretaria da Educação a representar o Estado de São Paulo na celebração de convênios com a Fundação para o Desenvolvimento da Educação - FDE e municípios paulistas, tendo por objeto a implementação do aludido programa. São Paulo: ALESP, 2009. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2009/decreto-54553-15.07.2009.html>. Acesso em: 23 jun. 2021.

_____. **Resolução SE 86, de 19 de dezembro de 2007**. Institui, para o ano de 2008, o Programa “Ler e Escrever”, no Ciclo I das Escolas Estaduais de Ensino Fundamental das Diretorias de Ensino da Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo. São Paulo: SEE, 2007a. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/86_07.HTM?Time=4/13/2013%20:37:20%20PM. Acesso em: 08 mai. 2021.

_____. **Resolução SE 88, de 19 de dezembro de 2007**. Dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador. São Paulo: SEE, 2007b. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/88_07.HTM. Acesso em: 02 mai. 2021.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Projeto Toda Força ao 1º Ano**: guia para o planejamento do professor alfabetizador – orientações para o planejamento e avaliação do trabalho com o 1º ano do Ensino Fundamental. São Paulo: SME / DOT, 2006a. v. 1. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/16085.pdf>. Acesso em: 06 jul. 2021.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Projeto Toda Força ao 1º Ano**: guia para o planejamento do professor alfabetizador – orientações para o planejamento e avaliação do trabalho com o 1º ano do Ensino Fundamental / Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME / DOT, 2006b. v. 3 Disponível em:

<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/16087.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2021.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. **História do tempo e tempo da história: estudos de historiografia e história da educação**. – Campinas: Autores Associados, 2015.

SCHRIEWER, J. **Pesquisa em educação comparada sob condições de interconectividade global**. São Paulo: Oikos, 2018.

SOBRAL. Prefeitura Municipal. **Política de alfabetização de Sobral é destaque no jornal Estadão**. 24 out. 2019. Disponível em: <https://sobral.ce.gov.br/informes/principais/politica-de-alfabetizacao-de-sobral-e-destaque-no-jornal-estadao>. Acesso em: 28 jun. 2021.

TRIVELATO, S. L. F. Formação e atuação de professores para além das disciplinas específicas. *In*: CARVALHO, A. M. P. (org.) **Formação de Professores: múltiplos enfoques**. São Paulo: Sarandi, 2013. p. 11-24.

UNESCO. IBE. **Reflexões em curso sobre questões atuais e críticas no currículo, aprendizagem e avaliação nº 18: análise comparativa dos quadros curriculares nacionais de cinco países: Brasil, Camboja, Finlândia, Quênia e Peru**. Paris: UNESCO, 2018.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas**. v. III. Madri: Visor, 2000.

WEISZ, T.; SANCHEZ, A. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2 ed. São Paulo: Ática, 2001.

YANG, R. Comparações entre políticas. *In*: BRAY, M.; ADAMSON, B.; MASON, M. (org.). **Pesquisa em Educação Comparada: abordagens e métodos**. Brasília: Liber Livro, 2015. p. 319-343.