



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH
Programa de Pós-Graduação em Educação – Doutorado

ESTER DE AZEVEDO CORRÊA ASSUMPÇÃO

O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO E O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO
NA IDADE CERTA: IMPLICAÇÕES PARA AS PRÁTICAS ALFABETIZADORAS EM
UMA ESCOLA DE DUQUE DE CAXIAS/RJ

RIO DE JANEIRO

2019

ESTER DE AZEVEDO CORRÊA ASSUMPÇÃO

**O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO E O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO
NA IDADE CERTA: IMPLICAÇÕES PARA AS PRÁTICAS ALFABETIZADORAS EM
UMA ESCOLA DE DUQUE DE CAXIAS/RJ**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação

Orientadora: Profa. Dra. Andréa Rosana Fetzner

RIO DE JANEIRO

2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH
Programa de Pós-Graduação em Educação – Doutorado

ESTER DE AZEVEDO CORRÊA ASSUMPÇÃO

O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO E O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO
NA IDADE CERTA: IMPLICAÇÕES PARA AS PRÁTICAS ALFABETIZADORAS EM
UMA ESCOLA DE DUQUE DE CAXIAS/RJ

Aprovado pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, ____/____/____

Prof^a. Dr^a. Andréa Rosana Fetzner

Prof. Dr. Francisco José Rodrigues de Sousa – Universidade dos Açores

Prof^a. Dr^a. Ludmila Thomé de Andrade - UFRJ

Prof^a. Dr^a. Mairce da Silva Araújo - UERJ

Prof^a. Dr^a. Ruth Pavan – Universidade Católica Dom Bosco

Prof^a. Dr^a. Carmen Sanches Sampaio - UNIRIO

Prof^a. Dr^a. Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho - UNIRIO

Agradecimentos

Agradeço a Deus, o Autor da vida.

Aos meus pais Ozias Corrêa e Marilda Azevedo Corrêa, que me ensinaram o valor e o prazer da leitura.

Agradeço ao Marcio Assumpção, Jonathas Assumpção e Felipe Assumpção pelo apoio constante e parceria nesta empreitada.

À minha irmã, uma grande incentivadora.

À Luci Quintiliano Emygdio, minha professora alfabetizadora na Escola Municipal Pioneiras Socais nº13, fui profundamente afetada pelo olhar atento, pela fala cheia de amorosidade e pelo prazer de ensinar.

Agradeço a minha orientadora Profa. Dra. Andréa R. Fetzner, que com muito entusiasmo luta por uma sociedade outra ao mesmo tempo que não esquece uma companheira para trás. Obrigada por ver em mim o que nem eu conseguia ver quando meus olhos estavam cobertos por lágrimas.

Sou grata a Escola Municipal Todos os Santos. Sem dúvida estar com professores, funcionários, alunos e responsáveis impõe o desafio de me manter estudando para juntos construirmos uma educação que nos faça felizes e realizados.

Aos meus amigos professores e funcionários da rede municipal de Duque de Caxias, que sobrevivendo ao momento caótico imposto a nós, fazem de cada dia letivo um ato de resistência.

A Escola Estadual Municipalizada Professora Mariana Nunes Passos, por sua acolhida e pelo privilégio de desenvolver este estudo em integração com uma equipe tão especialmente comprometida com a educação pública, gratuita e de qualidade.

Agradeço aos alunos da turma 301/2017 da EEM Professora Mariana Nunes Passos, a vivacidade dessa turma me fez vivenciar experiências instigantes.

À professora Josiane Vilasboas de Vasconcellos, por partilhar comigo suas angústias, suas interrogações e suas conquistas.

Em 4 anos muitas coisas acontecem. Muitos passam por nós, alguns vem e ficam, outros se vão deixando marcas "**pra sempre e sempre**". A todos que durante este trabalho de pesquisa me deram um abraço, meu muito obrigada. Eu ainda acredito no encontro, nos laços e nos abraços.

Dedicatória

Em memória a Valdemiro Gomes de Azevedo.
Vô, queria muito que estivesse aqui, teríamos muito a conversar.

RESUMO

Esta pesquisa apresenta um estudo sobre o Ciclo de Alfabetização, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC e as implicações para as práticas de alfabetização em uma escola de Duque de Caxias, no estado do Rio de Janeiro. O objetivo geral deste estudo foi compreender a relação das práticas pedagógicas com as concepções de alfabetização presentes na escola, dialogadas com o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e com os pressupostos da Rede Municipal de Educação em relação ao Ciclo de Alfabetização. Para sua realização, desenvolvemos uma pesquisa participante em uma escola municipal em Duque de Caxias, no Rio de Janeiro. Construímos um quadro referencial com os principais conceitos de alfabetização no campo, assim como os conceitos presentes no material fornecido pelo Ministério da Educação para a formação dos professores alfabetizadores no âmbito do PNAIC. Os resultados da participação no cotidiano da escola, confirmando parte das pesquisas encontradas na área, indicam que as práticas de alfabetização voltadas para a partilha nas diferenças, em um processo discursivo de construção do conhecimento, colaboram para a efetivação da construção da leitura e escrita. Um processo de alfabetização cujos estudantes atribuem sentido às atividades propostas na escola e participam delas de forma ativa e coletiva redundaria em um processo educativo cuja alfabetização ocorre de forma significativa.

Palavras-chave: Ciclo de Alfabetização; PNAIC; Práticas de Alfabetização.

ABSTRACT

This research presents a study on the Literacy Cycle, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC and the implications for the literacy practices in a school in Duque de Caxias, in Rio de Janeiro state. The general objective of this study was to comprehend the relationship of pedagogical practices with the conceptions of literacy present in the school, dialogued with the Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa and with the Rede Municipal de Educação assumption about the Literacy Cycle. For the accomplishment of this, we developed a participant research in a municipal school in Duque de Caxias, Rio de Janeiro. We built a reference framework with the main concepts of literacy in the field, as well as the concepts present in the material provided by the Ministry of Education for the training of literacy teachers in the sphere of the PNAIC. The results of the participation in the daily life of the school, confirming part of the researches found in the area, indicate that literacy practices aimed at sharing in the differences, in a discursive process of knowledge construction, collaborate to the effective construction of reading and writing. A literacy process whose students give meaning to the activities proposed in the school and participate in an active and collective way would result in an educational process whose literacy occurs in a significant way.

Key Words: Literacy Cycle; PNAIC; Literacy Practices

Lista de Imagens

Imagem 1: Foto da Edição Suplementar do Jornal do Sindicato dos Tipógrafos: 1º de maio de 1959	18
Imagem 2: Foto da Edição Suplementar do Jornal do Sindicato dos Tipógrafos: 1º de maio de 1959	18
Imagem 3: Foto da Edição Suplementar do Jornal do Sindicato dos Tipógrafos: 1º de maio de 1959	19
Imagem 4: Foto da Edição Suplementar do Jornal do Sindicato dos Tipógrafos: 1º de maio de 1959	19
Imagem 5: Registro fotográfico de um passeio para comemorar o Dia das Crianças, na Associação dos Aposentados e Funcionários do Banco do Brasil em Xerém.....	116
Imagem 6: Registro fotográfico da Assembleia dos alunos para decisão do projetos.....	117
Imagem 7: Registro fotográfico da Assembleia de alunos, no momento em que a Professora Josiane realiza a escrita das sugestões dos alunos para aplicar a votação, logo em seguida	117
Imagem 8: Sequência didática realizada na turma 302	126
Imagem 9: Sequência didática realizada na turma 302	127
Imagem 10: Sequência didática realizada na turma 302	127
Imagem 11: Sequência didática realizada na turma 302	128
Imagem 12: Sequência didática realizada na turma 302	128
Imagem 13: Sequência didática realizada na turma 302	129
Imagem 14: Sequência didática realizada na turma 302	129
Imagem 15: Registro utilizado na mediação com um aluno da turma 302	131
Imagem 16: Registro fotográfico da turma 301 em atividade de sequência didática do “Menino Maluquinho” – Visão do grupo de alunos alfabéticos	139
Imagem 17: Registro fotográfico da turma 301 em atividade de sequência didática do “Menino Maluquinho” – Visão do grupo de alunos ainda não alfabéticos	139
Imagem 18: Atividade de sequência didática realizada na turma 301 para os alunos alfabéticos	140

Imagem 19: Atividade de sequência didática realizada na turma 301 para os alunos não alfabéticos – Parte 1.....	141
Imagem 20: Atividade de sequência didática realizada na turma 301 para os alunos não alfabéticos – Parte 2.....	141
Imagem 21: Foto do livro didático utilizado pela turma 301 no ano de 2017.....	145
Imagem 22: Atividade proposta para os estudantes considerados não alfabéticos.....	146
Imagem 23: Foto de atividade proposta para toda a turma	147
Imagem 24: Atividade desenvolvida em novembro de 2017 na turma 301.....	148
Imagem 25: Atividade desenvolvida em novembro de 2017 na turma 301.....	149
Imagem 26: Atividade desenvolvida em novembro de 2017 na turma 301.....	149
Imagem 27: Atividade desenvolvida em novembro de 2017 na turma 301.....	150
Imagem 28: Atividade desenvolvida em novembro de 2017 na turma 301.....	150
Imagem 29: Registro da conclusão da atividade em grupo desenvolvida em novembro de 2017 na turma 301.....	151
Imagem 30: Capa do livro produzido pela turma 301 – 2017.....	154
Imagem 31: Capa do livro produzido pela turma 401 – 2018	155
Imagem 32: Atividade desenvolvida em novembro de 2017 na turma 301	160
Imagem 33: Foto do livro didático utilizado pela turma 301 no ano de 2017	161

Lista de Figuras

Figura 1: Direitos de Aprendizagem contidos no Caderno do PNAIC	43
Figura 2: Capa do Livro utilizado na Formação do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores.....	92
Figura 3: Sumário da Coletânea de Textos – PROFA	92
Figura 4: Capa da publicação utilizada na Formação em Alfabetização Plena – Duque de Caxias	93
Figura 5: Sumário do Módulo 1 do FAP – Duque de Caxias	93
Figura 6: Sessão Compartilhando do Caderno de Formação – Unidade 3 / Ano 3.....	102
Figura 7: Sessão Compartilhando do Caderno de Formação – Unidade 3 / Ano 3.....	103

Lista de Quadros

Quadro 1: Valor das Bolsas concedidas pelo FNDE aos participantes da Formação Continuada promovida pelo PNAIC	27
Quadro 2: Temas a serem abordados na Formação Continuada dos professores alfabetizadores – Ano 1.....	31
Quadro 3: Periodicidade dos Ciclos no Brasil segundo Mainardes (2008)	36
Quadro 4: Ações de formação no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias a partir de 1997, com ênfase na alfabetização	36
Quadro 5: Abrangência estadual e nacional dos professores e orientadores de estudo participantes da Formação Continuada promovida pelo PNAIC	47
Quadro 6: Ministros da Educação desde a implementação do PNAIC até 2019.....	48
Quadro 7: Profissionais da educação lotados na Unidade em 2017	121

Lista de Tabelas

Tabela 1: Relação entre Grupos de Trabalho e comunicações/35ª Reunião Nacional da ANPED.....	56
Tabela 2: Relação entre Grupos de Trabalho e comunicações/36ª Reunião Nacional da ANPED.....	56
Tabela 3: Relação entre Grupos de Trabalho e comunicações/37ª Reunião Nacional da ANPED.....	57
Tabela 4: Relação entre Grupos de Trabalho e comunicações/38ª Reunião Nacional da ANPED.....	57
Tabela 5: Relação de Comunicações do GT 10 nos últimos 10 anos.....	61
Tabela 6: Relação de Trabalhos aprovados no II CONBAIf	65
Tabela 7: Relação de Trabalhos aprovados no III CONBAIf.....	65

Lista de Anexos

Anexo 1: Termo de Consentimento Informado para os professores

Anexo 2: Termo de Consentimento Informado para os responsáveis

Anexo 3: Termo de Consentimento Informado para os alunos

Anexo J: Termo de Consentimento Informado para a Coordenadora Estadual do Pacto no Rio de Janeiro

Anexo 5: Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012

Anexo 6: Resolução nº 4 de 27 de fevereiro de 2013

Anexo 7: Resolução nº 12 de 8 de maio de 2013

Anexo 8: Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007

Anexo 9: Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016

Anexo 10: Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019

Lista de Abreviaturas

ABAIif	Associação Brasileira de Alfabetização
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
CIPA	Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica
CONBAIf	Congresso Brasileiro de Alfabetização
EDUCERE	Congresso Nacional de Educação
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GEPAC	Grupo de Pesquisa em Avaliação e Currículo
GT	Grupo de Trabalho
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LEDUC	Laboratório de Estudos de Linguagem
LIMC	Laboratório de Pesquisa e Desenvolvimento em Ensino de Matemática e Ciências
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério da Educação
NEP	Nova Política Econômica
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	Programme For International Student Assessment
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação

PNE	Plano Nacional de Educação
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
Puc-Rio	Pontifícia Universidade Católica
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEA	Secretaria de Estado do Ambiente
SEB	Sistema Educacional Brasileiro
SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação
SME	Secretaria Municipal de Educação
SMEDC	Secretaria Municipal de Duque de Caxias
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
1 Delimitação do tema e objetivos do trabalho.....	30
2 O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e os contextos de implementação.....	39
3 Construindo um percurso investigativo	51
3.1 PNAIC: o que dizem as pesquisas recentes na ANPED.....	55
3.2 PNAIC: o que dizem as pesquisas recentes no CONBALF.....	63
3.3 Proposta empírica	69
4 Ciclo de Alfabetização e PNAIC: construindo um referencial de análise	75
4.1 O Ciclo de alfabetização no contexto da implementação no Brasil	75
4.2 O Ciclo de alfabetização no contexto do PNAIC	82
4.3 PNAIC, Ciclo de Alfabetização e os sentidos plurais de alfabetização.....	85
5 Uma experiência participativa com as “Marianas”	114
5.1 Aproximações e conversas iniciais	124
5.2 Uma experiência participativa.....	133
5.3 A Alfabetização na partilha das diferenças	143
Conclusões	157
REFERÊNCIAS	166
ANEXO	174

INTRODUÇÃO

O tempo perguntou pro tempo
quanto tempo o tempo tem.
O tempo respondeu pro tempo
que o tempo tem tanto tempo
quanto tempo o tempo tem.
(Trava-língua)

Orientada pela percepção de que o fazer na escola pode demarcar historicamente e socialmente uma postura política que aponta para a construção de um tipo de sociedade que se deseja, este trabalho traz citações pré-textuais com trava-línguas na intenção de reconhecer e tornar visível a presença da cultura popular na produção e significação dos conhecimentos produzidos e praticados no cotidiano escolar, muitas vezes invisibilizados pelas Matrizes de Referência dos exames externos. Com a compreensão de que a produção cultural é algo que não se limita aos produtos culturais (MOREIRA e TADEU, 2011) ou ao folclore, entretanto, não os desqualifica para fazer parte de uma produção científica.

O presente trabalho é fruto da minha história, escrita ainda sem que eu soubesse ler e escrever qualquer letra. Ler e escrever, na tradição egípcia, era sinônimo de poder. Na escala hierárquica, os escribas estavam abaixo dos sacerdotes, esses somente abaixo dos Faraós. Séculos depois, a leitura e escrita ainda estão relacionadas ao exercício de poder. Como voluntária em uma Organização Não Governamental que atua em uma comunidade há 48 km de Copacabana, talvez um dos bairros turísticos mais conhecidos na cidade do Rio de Janeiro, promovendo cursos de corte e costura, artesanato e reforço escolar, é possível constatar que a premissa egípcia ainda vigora no ano de 2019.

Mulheres conduzem a casa com suas filhas e filhos tendo o domínio de uma escrita que se limita ao desenho do primeiro nome. Ainda assim, leem o mundo, mas nele são impedidas de ter participação ampla no mercado de trabalho, na vida eclesiástica, ou na simples utilização de um aplicativo¹ com mais de 1 bilhão de usuários no mundo e circulação de mais de 42 bilhões de mensagens diárias, desde que a ferramenta de áudio não esteja operacional. A dignidade parece abalada, não

¹ Dados disponíveis em: <https://www.whatsapp.com/about/>

é possível realizar a leitura da bula de um medicamento para baixar a febre da criança que sofre sem atendimento médico, pois a comunidade é desprovida de serviço regular de saúde. Enquanto isso, a 48 km, a realidade parece ser outra: restaurantes lotados por turistas que leem os cardápios que estão escritos em mais de dois idiomas. Nas escolas em que atuei, era possível perceber o local de margem em que os estudantes não aprendentes da língua eram colocados, principalmente se fossem estudantes concluintes dos anos destinados a alfabetização.

Esse cenário me causa indignação e me faz ler e escrever na tentativa de elaboração de processos emancipatórios que transformem a realidade vivida. Devo à minha história a formação deste sentimento de indignação e desejo de mudança por meio da construção do conhecimento em processos igualitários. Especialmente, eu dedico esta tese, no corpo introdutório, ao meu avô: Sr. Waldemiro Gomes de Azevedo. Ele amava as letras, a leitura era sua vida. Não por ter nascido em um ambiente letrado, mas por ter sido levado pela vida à profissão de tipógrafo. No exercício da tipografia, juntando os tipos, descobriu-se como um leitor e escritor que via na leitura e escrita a possibilidade de transformação social.

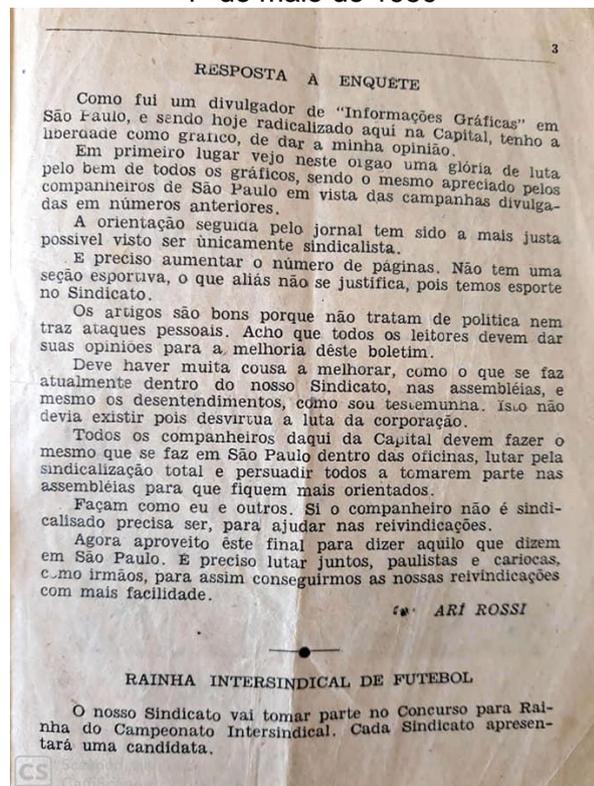
Foi lendo o mundo e dominando o mundo das letras que foi eleito para compor a diretoria do Sindicato dos Tipógrafos. Morador da Periferia, viajava mais de 40 km nas décadas de 1950 e 60 até o trabalho. Em 1964, quase perdeu a vida por seu engajamento na militância trabalhista.

Imagem 1: Foto da Edição Suplementar do Jornal do Sindicato dos Tipógrafos:
1º de maio de 1959



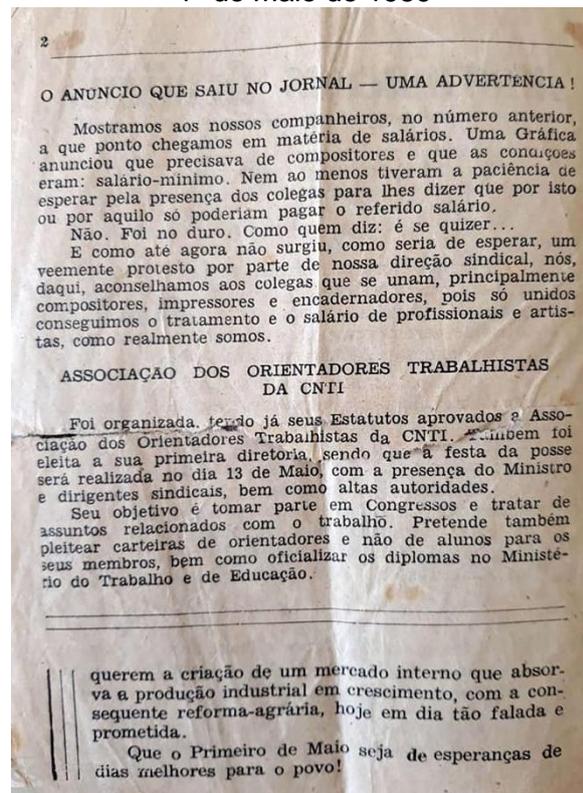
Fonte: Arquivo Pessoal

Imagem 2: Foto da Edição Suplementar do Jornal do Sindicato dos Tipógrafos:
1º de maio de 1959



Fonte: Arquivo Pessoal

Imagem 3: Foto da Edição Suplementar do Jornal do Sindicato dos Tipógrafos:
1º de maio de 1959



Fonte: Arquivo Pessoal

Imagem 4: Foto da Edição Suplementar do Jornal do Sindicato dos Tipógrafos:
1º de maio de 1959



Fonte: Arquivo pessoal

Este processo de pesquisa está situado em um tempo histórico em que os processos democráticos têm sido ameaçados por uma ambiência privada de reflexão sobre a história de luta de brasileiros que se expuseram para que outros brasileiros vivenciassem a utopia de um Brasil democrático. No decorrer desta tese, tendo contato com textos de cartazes nas ruas pedindo um governo militarizado, portes de armas, configurações familiares unívocas e homogeneização das diferenças, dentre outras coisas, o resgate da história de luta de brasileiros comuns, como Sr. Waldemiro, nos parece necessário.

Ter este arquivo familiar e usá-lo 60 anos depois para marcar a importância que a leitura tem na minha história de vida e na configuração de um país que se construiu democrático por meio das lutas da classe trabalhadora, contribui para a ideia de que existem marcos importantes que atribuem sentido a tudo que fazemos. Tais marcos precisam ser memoriais de homens e mulheres que fizeram da luta por um país democrático seu ideal de vida, seja na militância sindical ou na produção de um trabalho de pesquisa como este que apresentamos a seguir. Tomar a palavra como instrumento de luta pelo direito à dignidade humana e cidadania é algo fundante na concepção de alfabetização que construímos letra a letra neste trabalho.

Minha história contém também um percurso profissional desenvolvido em instituições de ensino fundamental na periferia do estado do Rio de Janeiro ao longo de muito tempo. Por mais de vinte anos atuando como pedagoga, foi possível perceber que as práticas pedagógicas relacionadas às questões curriculares e avaliativas colocam em xeque a relação entre modos e tempos escolares. Tal percepção indicou a necessidade de ampliar os estudos sobre as questões avaliativas para além dos espaços de formação na escola.

Os estudos desenvolvidos por mim no curso de mestrado do PPGEdu/UNIRIO, sob o título “A correlação das práticas avaliativas no interior da escola com a política de controle público por meio da avaliação: um estudo em Duque de Caxias/RJ”, foram fundamentais para a construção da tese aqui apresentada. A pesquisa foi concluída em fevereiro de 2013, obedecendo o prazo/tempo estipulado pela Capes por ocasião de concessão de bolsa do Programa de Demanda Social.

O estudo desenvolvido no mestrado possibilitou a busca por elementos conceituais e empíricos para a discussão de um projeto de escola em que a avaliação,

estando a serviço de aprendizagens relevantes para os estudantes, ultrapasse a categoria de procedimentos de exame. Uma avaliação por meio da qual os conhecimentos subalternizados não sejam silenciados e que tome a alteridade como um princípio, tanto quanto a democratização do acesso e da permanência na escola. Desta forma, as questões que orientaram aquele estudo foram: em que as práticas avaliativas cotidianas dialogavam com os exames produzidos pelo SAEB? O trabalho dos docentes teria sido influenciado pela política de controle exercida pela Provinha² e Prova Brasil³?

Com uma metodologia de abordagem qualitativa, foi possível dialogar com docentes, analisar documentos e contextualizar o estudo em duas vertentes: uma relacionada às questões macroestruturais, que constituem a análise da política de controle por meio da avaliação, em seus desdobramentos nas práticas avaliativas de sala de aula, e outra que estabelece a análise das práticas avaliativas no cotidiano escolar e as concepções de avaliação que as orientam.

² Diz o Inep: “A Provinha Brasil, é uma avaliação diagnóstica que visa investigar as habilidades desenvolvidas pelas crianças matriculadas no 2º ano do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras.

Composta pelos testes de Língua Portuguesa e de Matemática, a Provinha Brasil permite aos professores e gestores obter mais informações que auxiliem o monitoramento e a avaliação dos processos de desenvolvimento da alfabetização e do letramento inicial e das habilidades iniciais em matemática, oferecidos nas escolas públicas brasileiras, mais especificamente, a aquisição de habilidades de Leitura e de Matemática.

Aplicada duas vezes ao ano, a avaliação é dirigida aos alunos que passaram por, pelo menos, um ano escolar dedicado ao processo de alfabetização. Todos os anos os alunos da rede pública de ensino, matriculados no 2º ano do ensino fundamental, têm oportunidade de participar do ciclo de avaliação da Provinha Brasil. A adesão a essa avaliação é opcional, e a aplicação fica a critério de cada secretaria de educação das unidades federadas.

A aplicação em períodos distintos possibilita a realização de um diagnóstico mais preciso que permite conhecer o que foi agregado na aprendizagem das crianças, em termos de habilidades de leitura e de matemática. Ressalte-se que a data de aplicação da Provinha Brasil segue sendo uma decisão de cada rede de ensino.” Fonte: <http://portal.inep.gov.br/web/quest/provinha-brasil>

³ Diz o MEC: “A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos.

Nos testes aplicados na quarta e oitava séries (quinto e nono anos) do ensino fundamental, os estudantes respondem a itens (questões) de língua portuguesa, com foco em leitura, e matemática, com foco na resolução de problemas. No questionário socioeconômico, os estudantes fornecem informações sobre fatores de contexto que podem estar associados ao desempenho.

Professores e diretores das turmas e escolas avaliadas também respondem a questionários que coletam dados demográficos, perfil profissional e de condições de trabalho. (...) As médias de desempenho nessas avaliações também subsidiam o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), ao lado das taxas de aprovação nessas esferas.” Fonte: <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>

Algumas considerações importantes foram verificadas. Supostas certezas, construídas ao longo dos anos de atuação profissional, foram desconstruídas após o olhar epistemologicamente curioso. Ficou evidenciado o potencial da enturmação por faixa etária proposto pela organização escolar em ciclo, que oportuniza ao estudante acompanhar a turma e criar vínculos de solidariedade na construção do conhecimento escolar. Também foi possível perceber que os exames externos têm buscado aferir de modo padronizado os conhecimentos, desconsiderando as peculiaridades próprias de grupos silenciados pelo abandono e exploração presentes no modelo econômico e social vigente.

Na fala de mais da metade dos vinte e quatro professores entrevistados, foi possível verificar que, ao mesmo tempo em que há uma aquiescência ao discurso hegemonicamente construído que conduz práticas docentes a uma obsessão pela eficácia (GIMENO SACRISTÁN, 1997) aferida por meio dos exames, percebe-se também um discurso que oscila com a compreensão de que os exames não são instrumentos mais apropriados para indicar a qualidade desenvolvida na escola. Mesmo os professores que relatam tal percepção, participavam de iniciativas preparatórias para os exames, investindo em um planejamento que privilegiava, em ano de Prova Brasil, as Matrizes de Referência.

Respondendo, portanto, a questão inicial da pesquisa de mestrado, foi possível verificar a influência, perceptível nas práticas escolares, da institucionalização da política de controle público por meio dos exames. Essa influência foi percebida na fala de alguns professores, quando esses relatam que a formação continuada oferecida pela Secretaria de Educação mudou sua tônica em função da preocupação com o índice das escolas da rede e que em ano de Prova Brasil a cobrança por parte da direção da escola fica mais acirrada, comprometendo o andamento do trabalho que vinha sendo desenvolvido junto aos estudantes.

Antes de você chegar eu estava trabalhando história do Brasil. Eu não vou dizer que eles sabem dissertar sobre a história do Brasil desde o início, mas se você começar a levantar alguns aspectos, você vai observar que eles, que no início do ano só tinham aquela coisa do índio, conseguem bater um papo legal sobre a história do Brasil. Isso é um “baita” aspecto de qualidade. Mas minha turma este ano foi tipo uma turma de pré-vestibular. Pré-Prova Brasil. A ideia era essa mesmo. Ano que

vem, não tem prova e eu consigo incluir outras coisas. (Professor N, 3º Distrito) (ASSUMPÇÃO, 2013, p. 81)

O professor referia-se ao fato de que, apesar de não concordar com a orientação da Secretaria de Educação, feita por meio de reuniões e visitas de supervisores e orientação também da própria equipe pedagógica da escola que solicitavam uma preparação para a Prova Brasil, se via pressionado a deixar de promover debates importantes sobre temas diversos para dar lugar a simulados. Especificamente no dia da entrevista, estava sendo desenvolvido um debate sobre o contexto da chegada dos portugueses ao Brasil. O professor relata que o tempo dedicado à preparação do exame impede que o planejamento contenha uma gama maior de assuntos e temas para serem aprofundados por meio de pesquisas, trabalhos em grupo e debates.

A autonomia docente parece estar comprometida, tendo em vista a cobrança por ações em prol dos resultados e possível responsabilização sobre os índices produzidos por meio do resultado dos exames. A presença de simulados confeccionados pela equipe pedagógica da escola, com a inclusão do resultado na conta a ser feita para imputar a nota ao estudante de 4º e 5º ano, foi outro indício de que as práticas escolares têm sido influenciadas com a chegada das avaliações externas do desempenho do estudante.

Ao ser questionada sobre o processo avaliativo da sua turma, a Professora I contou que antes da existência da Prova Brasil não era necessário investir tempo em simulados, mas, uma vez que ela está presente no cotidiano das aulas, assim como os simulados feitos, é necessário conferir um sentido para sua existência do ponto de vista prático. Desta forma, ela utiliza a nota dos simulados como um dos instrumentos para compor a nota do estudante.

No dia a dia eu vou fazendo a minha avaliação, através de trabalhos, participação, eu vou vendo o desenvolvimento de cada um. E uso também a nota dos simulados para somar aos trabalhos de português e matemática. Dessa forma eu dou um certo sentido para esta avaliação externa. (Professor I, 3º Distrito) (ASSUMPÇÃO, 2013, p. 86)

Há uma aparente contradição que contrasta a ação com eixos de princípios e hipóteses até então instaladas nas práticas pedagógicas (PÉREZ GÓMEZ, 1998). As aparentes instabilidades fazem parte de movimentos que constituem a formação profissional, quando professores são convocados pelas urgências cotidianas a pensar sobre seu fazer e compreender as questões teóricas, metodológicas e políticas que envolvem suas práticas. Alguns professores optam por usar simulados, alinhar o planejamento com as Matrizes de Referência, entretanto, percebem que ainda assim, determinar a qualidade em função da produção de um índice é questionável.

O Professor E, referindo-se à relação que se pretende estabelecer entre o índice gerado pela Prova Brasil, que compõe o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB⁴ e a qualidade percebida no dia a dia da escola, afirma que não percebe uma relação direta com aumento de qualidade. Ele afirmou que muito mais que uma questão de qualidade pedagógica, o IDEB tem um cunho político cuja utilização tem sido partidária, tema inclusive de campanhas eleitorais.

A escola que eu trabalho lá no Rio é 5.9 e aqui, em Caxias, é 4.9. Eu não vejo aquela escola melhor que essa. Ou melhor, eu tenho certeza que não é melhor do que essa daqui. Lá, a pressão é muito maior do que aqui, mas qualidade lá não aumentou por causa disso. Por isso que eu falo que é uma coisa política. Não é à toa que eles usam tanto na campanha política. (Professor E, 1º Distrito) (ASSUMPÇÃO, 2013, p. 79)

Seguindo a dinâmica da investigação do contexto de implementação das políticas públicas e a reverberação no cotidiano escolar, outras questões começaram a surgir, indicando, portanto, a necessidade de prosseguimento dos estudos que apontam ainda para as práticas pedagógicas no Ciclo de Alfabetização e os diferentes tempos e modos escolares. Durante a finalização dos estudos, já era possível participar de discussões a respeito de uma política pública a ser implementada nas escolas de ensino fundamental: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. Esta política suscitou interesse para a investigação em nível de Doutorado. Em 2013, os professores do Ciclo de Alfabetização da rede municipal de Duque de

⁴ IDEB é considerado pelo MEC o indicador objetivo para verificação da qualidade da educação brasileira. O cálculo do IDEB engloba o produto de dois números: um, referente ao rendimento; outro, ao desempenho.

Caxias foram convidados por meio de ofício emitido pela Secretaria Municipal de Educação a assinar o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. A assinatura da adesão fixava atribuições para o professor alfabetizador previstas na Resolução 4 de 27 de fevereiro de 2013. São elas:

a) dedicar-se ao objetivo de alfabetizar todas as crianças de sua(s) turma(s) no ciclo de alfabetização; b) analisar os textos propostos nos encontros da Formação, registrando as questões a serem discutidas nos encontros posteriores; c) participar dos encontros presenciais com os orientadores de estudo, alcançando no mínimo 75% de presença; d) realizar em sala de aula as atividades planejadas nos encontros da Formação, registrando as dificuldades para debate nos encontros posteriores; e) colaborar com as discussões pedagógicas relacionadas aos materiais e à formação; f) planejar situações didáticas utilizando os recursos didáticos disponibilizados pelo Ministério da Educação; g) aplicar as avaliações diagnósticas registrando os resultados no SisPacto ou utilizando outra forma pactuada previamente com seu respectivo orientador de estudo; h) acompanhar o progresso da aprendizagem das suas turmas de alfabetização, registrando-o no SisPacto ou outras formas de registro pactuadas com o respectivo orientador de estudo; i) avaliar o trabalho de formação desenvolvido pelo orientador de estudo; e j) participar do seminário final da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores e apresentar relato de sua experiência.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC é um Programa criado para atender ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24/04/2007. No Plano de Metas, está expressa a necessidade da criação, pelos entes federados, de um Plano de Ações Articuladas – PAR, em acordo com as orientações do artigo 5º deste Decreto.

Art. 5º A adesão voluntária de cada ente federativo ao Compromisso implica a assunção da responsabilidade de promover a melhoria da qualidade da educação básica em sua esfera de competência, expressa pelo cumprimento de meta de evolução do IDEB, observando-se as diretrizes relacionadas no Art. 2º. (Brasil, 2007)

O Decreto dispõe ainda que é necessário que se realize a formalização deste compromisso por meio de um termo de adesão, onde consta o compromisso de realização da Prova Brasil.

Art. 3º A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil). (BRASIL, 2007)

No parágrafo único do Artigo 3º deste mesmo Decreto, o índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB aparece como o “indicador objetivo para verificação do cumprimento das metas fixadas no Termo de Adesão e Compromisso”, como é chamado o Plano de Metas. O cálculo do IDEB engloba o produto de dois números: um referente ao rendimento; outro, ao desempenho. O primeiro produz, no cálculo da média harmônica, um número referente às taxas de aprovação dos anos de cada ciclo, com informações obtidas no Censo Escolar, e o segundo é a média das proficiências dos estudantes presentes na escola no dia da Prova Brasil. É possível perceber a estreita relação das avaliações externas com a implementação das políticas públicas de financiamento, formação de professores, distribuição de material didático-pedagógico, dentre outras.

A Portaria nº 867, de 2012, institui o PNAIC, cujas diretrizes definem o compromisso de “alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, aferindo os resultados por exame periódico específico” (MEC, 2012). Considerando a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério, instituída pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, a Resolução nº 4 de 27 de fevereiro de 2013, busca

Art. 1º Estabelecer os critérios e normas para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa aos participantes da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, implementado pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC).

Art. 2º A Formação Continuada de Professores Alfabetizadores tem como objetivo apoiar todos os professores que atuam no ciclo de alfabetização, incluindo os que atuam nas turmas multisseriadas e multietapa, a planejarem as aulas e a usarem

de modo articulado os materiais e as referências curriculares e pedagógicas ofertados pelo MEC às redes que aderirem ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e desenvolverem as ações desse Pacto.

Art. 3º A Formação Continuada de Professores Alfabetizadores utilizará material próprio a ser fornecido pelo MEC a todos os orientadores de estudo e professores alfabetizadores cursistas e será ofertada de forma presencial, com duração de:

I – 200 (duzentas) horas anuais, incluindo atividades extra-classe, para os orientadores de estudo;

II – 120 (cento e vinte) horas anuais, incluindo atividades extraclasse, para os professores alfabetizadores. (MEC, 2013)

Um dos diferenciais desta política pública, além da universalização no atendimento aos professores alfabetizadores de todo Brasil nas redes municipais, é a concessão de bolsas para todos os envolvidos na implementação do Pacto. A Portaria 90 de 6/2/2013, define o valor das bolsas para os profissionais da educação participantes da formação continuada de professores alfabetizadores no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Abaixo, relacionamos o valor com o dólar do mesmo período. Em fevereiro de 2013, o dólar estava cotado em R\$1,98.

Quadro 1: Valor das Bolsas concedidas pelo FNDE aos participantes da Formação Continuada promovida pelo PNAIC

Cargo	Valor em Reais	Valor em Dólar
Professor Alfabetizador	R\$ 200,00	\$ 101,00
Orientador de Estudos	R\$ 765,00	\$ 386,00
Coordenador das ações do Pacto nos estados, Distrito Federal e municípios	R\$ 765,00	\$ 386,00
Formador da Instituição de Ensino Superior	R\$ 1.100,00	\$ 555,00
Supervisor da Instituição de Ensino Superior	R\$ 1.200,00	\$ 606,00
Coordenador Adjunto da Instituição de Ensino Superior	R\$ 1.400,00	\$ 707,00
Coordenador Geral da Instituição de Ensino Superior	R\$ 2.000,00	\$ 1010,00

Fonte: Dados da Pesquisa

Além dos critérios de concessão de bolsas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, o texto da Resolução 4/2013 considera o compromisso dos entes governamentais com o desafio de alcançar até 2022 “um nível

de desenvolvimento da educação básica equivalente à média dos países integrantes da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE)". Tal verificação do alcance das metas será feita por meio das avaliações externas. Novamente é possível perceber que as avaliações externas têm atravessado o cotidiano escolar de forma contundente.

Segundo Araújo (2015), responsável pela Coordenação do PNAIC no Ministério da Educação, os resultados obtidos por meio da Provinha Brasil, da Prova Brasil e do PISA – Programme For International Student Assessment⁵, foram importantes na decisão do Ministério da Educação em operacionalizar o PNAIC, pois evidenciaram desafios quanto a alfabetização, assim como os dados do IBGE ao longo da última década. Esses, apesar de demonstrarem uma taxa de alfabetização média de 84,8% (IBGE,2010) indicam variação regional contundente, aspecto que contribuiu para que a ideia de pactuação nacional se efetivasse em uma perspectiva de universalização das ações do pacto que é considerado por Araújo (2015, p. 18) “o maior programa de formação de professores já desenvolvido pelo Ministério da Educação – MEC”.

Em 2013, o Distrito Federal, 26 estados federados e 5.420⁶ municípios aderiram e formalizaram a adesão ao Pacto, por meio do Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação, denominado SIMEC. O SIMEC é um portal operacional e de gestão.

Ao aderir, os entes governamentais se comprometem a alfabetizar todas as crianças em língua portuguesa e em matemática, realizar avaliações anuais universais aplicadas pelo INEP, junto aos concluintes do 3º ano do ensino fundamental e, no caso dos estados, apoiar os municípios que tenham aderido às ações do PNAIC para sua efetiva implementação. (BRASIL, 2015, p. 22)

Com este fato, questões estudadas durante os dois anos no curso de mestrado necessitavam de mais aprofundamento. De que forma esta política, ora implementada, traria reverberações no contexto do Ciclo de Alfabetização? O diálogo

⁵ Avaliação internacional, realizada a cada três anos, coordenada pela OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. No Brasil, a coordenação nacional está ancorada no INEP. O teste é aplicado aos alunos na faixa dos 15 anos, pressupondo que seja a idade do término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. Em 2018, foi realizada mais uma edição com a participação de aproximadamente 19 mil estudantes de 661 escolas.

⁶ Dados gerados pelo SIMEC e disponibilizados pela Coordenação Estadual do Pacto no Rio de Janeiro.

entre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, as concepções de ciclo e as práticas docentes suscitaram o interesse em dar continuidade ao trabalho iniciado nos estudos de mestrado, agora no doutorado.

Apresento este trabalho, fruto de minha curiosidade exigente, em seis capítulos. No primeiro, faço a delimitação do tema e apresento os objetivos do trabalho. No segundo capítulo está a apresentação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e os contextos de implementação.

No terceiro capítulo é possível acompanhar a construção do percurso investigativo, que foi sendo desenvolvido a partir da conjugação do interesse da pesquisa com a leitura dos artigos recentes publicados nos anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED e do Congresso Brasileiro de Alfabetização e com a participação no campo. Está descrita neste capítulo ainda, a proposta empírica.

O quadro referencial de análise está apresentado no quarto capítulo, nele é possível discutir os principais conceitos de alfabetização no campo, assim como os conceitos presentes no material fornecido pelo Ministério da Educação para a formação dos professores alfabetizadores e nos materiais da rede municipal.

O quinto capítulo relata a experiência participativa na Escola Estadual Municipalizada Professora Mariana Nunes Passos, desde as primeiras aproximações até a vivência que se tornou fundamental no delineamento do estudo. O sexto capítulo descreve a experiência de alfabetização baseada na partilha das diferenças, cujas práticas pedagógicas privilegiam os processos dialógicos e solidários na sala de aula da turma 301.

A conclusão traz um diálogo entre as práticas pedagógicas e todo o corpo da pesquisa, retomando os objetivos deste estudo e finalizando com o que foi possível compreender por meio desta construção. A seguir apresentamos a delimitação do tema e dos objetivos que propomos alcançar com este estudo.

1. Delimitação do tema e objetivos do trabalho

FIAR
 Fia, fio a fio.
 Fino fio.
 Frio a frio.
 Fia, fio a fio.
 (Trava-língua)

Este trabalho foi sendo construído fio a fio, nas tessituras feitas no cotidiano e nas relações entre pessoas e conhecimentos. Neste capítulo apresento a delimitação do tema e os objetivos do trabalho. A proposta inicial visava compreender a relação macroestrutural do PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, enquanto política pública, com o cotidiano do Ciclo de Alfabetização em uma escola da rede de Duque de Caxias e as práticas escolares. Entretanto, algumas questões que se apresentaram no percurso indicaram a necessidade de redesenhar o foco inicial.

Com a consulta realizada nos anais dos três Congressos Brasileiros de Alfabetização, realizados pela Associação Brasileira de Alfabetização nos anos de 2013, 2015 e 2017 respectivamente, foi possível perceber o crescente interesse pelo diálogo entre o Pacto. No I CONBAIf, ano em que o Pacto estava sendo implementado, não foram encontrados trabalhos com esta temática, entretanto, no II CONBAIf já havia 10 trabalhos e no III CONBAIf um crescimento de 160% com a aprovação de 26 trabalhos com interesse investigativo no Pacto.

Embora esta consulta seja detalhada mais adiante, é importante ressaltar que a relação entre a formação oferecida e as práticas docentes apareceram como uma categoria a ser considerada (SILVA, 2015; FERRARINI e MARTINS, 2017; SOUZA, COSTA e PEROVANO, 2017; SOUZA, POLLNOW e KOERNER, 2017; NADAI e ALCÂNTARA, 2017; OLIVEIRA, 2017; SANTOS, 2017), cujos desdobramentos tratam da reverberação da formação nas práticas docentes que podem ocorrer com, ou sem, aprofundamento teórico e das concepções de alfabetização que estão presentes no material utilizado na formação continuada dos professores alfabetizadores.

A consulta realizada na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED possibilitou estabelecer duas categorias com interesses recorrentes: PNAIC e a relação com a avaliação e PNAIC e a formação docente. A

avaliação ganha centralidade e assume papel regulador da ação docente (GONÇALVES e MOTA, 2017; FELIPE, 2017 e LUZ, 2017).

A formação docente surge nos trabalhos publicados nos anais das Reuniões Nacionais como uma possibilidade de trocas de experiências, consolidação de conhecimentos existentes e mudanças nas práticas docentes mesmo que em alguns casos não tenha havido uma reflexão profunda sobre tais mudanças (ENZWEILER e FROHLICH, 2017; FURTADO, 2017 e FELIPE, 2017).

O primeiro ano de implementação da formação continuada de professores, no âmbito do Pacto, teve como foco a alfabetização e para que os encontros de formação fossem desenvolvidos; os professores alfabetizadores receberam os Cadernos de Formação. Foram oito Unidades trabalhadas por meio de oito Cadernos por ano de escolaridade no ano de 2013, totalizando 80 horas. Como exemplo, abaixo estão relacionados os títulos dos Cadernos referentes ao Ano 1.

Quadro 2: Temas a serem abordados na Formação Continuada dos Professores Alfabetizadores – Ano 1

Unidade	Título do Caderno de Formação
01	Currículo na Alfabetização: concepções e princípios
02	Planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua
03	A aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética
04	Ludicidade na sala de aula
05	Os diferentes textos em salas de alfabetização
06	Planejando a alfabetização: integrando diferentes áreas do conhecimento – projetos didáticos e sequências didáticas
07	Alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais
08	Organização do trabalho docente para a promoção da aprendizagem

Fonte: Caderno de Apresentação (BRASIL, 2012, p. 24 e 25)

Inicialmente, o texto do Caderno 1 – Ano 1 traz a ênfase na perspectiva de práticas pedagógicas centradas na apropriação do Sistema de Escrita Alfabética buscando conciliação com a perspectiva do letramento, levando ainda em

consideração os estudos da psicogênese. Como referência, o material apresenta a pesquisa desenvolvida por Albuquerque, Moraes e Ferreira (2008), que acompanhou o trabalho de nove professoras que atuavam no 1º ano do Ciclo de Alfabetização em Recife. Segundo os pesquisadores, os professores foram organizados em dois grupos: um grupo cujas atividades priorizavam diariamente reflexões sobre o Sistema de Escrita Alfabética e outro cujas atividades priorizava a leitura e produção de textos.

A realização de um ditado com os alunos das professoras mostrou que a maioria das crianças que estudavam com as do primeiro grupo concluiu o ano na hipótese alfabética de escrita, enquanto no outro grupo uma proporção maior de alunos apresentou hipóteses de escrita menos avançada. (MEC, 2003, p. 20)

A avaliação realizada por meio de um ditado, a categorização de estudantes por hipóteses tomando-as por mais ou menos avançada, a valorização de atividades sobre o Sistema de Escrita Alfabética em detrimento de atividades de leitura e produção textual suscitam a necessidade de reflexão sobre as concepções de alfabetização presentes no material do Pacto. De que alfabetização o Pacto fala? Como a escola percebe e se organiza em relação a alfabetização, a partir da formação dos professores alfabetizadores promovida pelo PNAIC? Tais questões serão respondidas no decorrer deste estudo.

O cotidiano da pesquisa empírica indicou também a necessidade de redesenhar a pesquisa, tendo em vista os acontecimentos decorrentes de uma investigação com princípios participativos. A pesquisa acompanhou uma escola no município de Duque de Caxias/Rio de Janeiro. Esta unidade foi escolhida por indicação da coordenadora municipal do Pacto, por ser a única escola na rede municipal cuja equipe pedagógica participou, nos dois primeiros anos, integralmente, da formação do Programa. A primeira visita foi realizada em dezembro de 2016 com o fim da participação em dezembro de 2017. Ao entrar na sala de aula de uma das turmas do Ciclo de Alfabetização, foi possível perceber a reprodução de uma estratégia veiculada pelo Pacto, entretanto, sem muita reflexão sobre seu significado e finalidade. A sequência didática utilizada por uma das professoras, a forma como um dos estudantes reagiu a ela, assim como a fusão das duas turmas de 3º ano de

Ciclo de Alfabetização, fomentaram a necessidade de pensar sobre as práticas de alfabetização na escola e as concepções que sustentam tais práticas. Estes episódios estão descritos mais adiante, junto aos demais oriundos da participação no cotidiano escolar.

Considerando, portanto, essas evidências, o trabalho se reorganizou tomando como foco as práticas pedagógicas no Ciclo de Alfabetização, as concepções da Unidade Escolar em relação à organização do trabalho pedagógico e experiências vivenciadas neste processo por parte de uma turma de 3º ano de Ciclo de Alfabetização em que 9 das 13 professoras participaram da formação continuada oferecida pelo Pacto, incluindo a Equipe Diretiva da Unidade Escolar.

Duque de Caxias, assim como os demais municípios do Brasil, assina a adesão ao Pacto e seleciona, em seu quadro, professores interessados em participar da formação oferecida pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Instituto Universitário de Ensino Superior responsável pela viabilização do Pacto no estado. Tais professores, com atuação no Ciclo ou em formação de professores, deveriam atuar também como orientadores de estudo, participando de formação específica nos anos de 2013 e 2014, dedicados ao ensino de Língua Portuguesa e Matemática, respectivamente. Retornando às atividades na rede municipal de educação, após a conclusão do mestrado e o encerramento do período de licença para estudos, fui convidada a participar como orientadora de estudos. O interesse em prosseguir os estudos desenvolvidos no mestrado me impulsionou a participar da seleção e atuar junto aos professores alfabetizadores da rede municipal.

Particpei dos três primeiros anos de implementação do PNAIC como orientadora de estudos⁷. Durante os dois primeiros anos, foram realizados encontros mensais com cerca de 25 professores alfabetizadores para estudar temas concernentes à alfabetização em Língua Portuguesa e alfabetização Matemática. No terceiro ano de implementação, foram somente cinco encontros para discutir as concepções de alfabetização, letramento e infância. E no quarto ano, em que

⁷ Segundo o Documento Orientador do Pacto, o orientador de estudos deve ser professor efetivo da rede responsável por formar grupos de estudo em sua rede realizando a formação continuada dos professores alfabetizadores. Deve ainda cumprir 75% de presença nos encontros presenciais e cumprir as tarefas feitas a distância, solicitadas pelos Formadores das Instituições de Ensino Superior.

aconteceram as mudanças mais contundentes na forma, conteúdo e concepções, somente um encontro estadual e um encontro municipal aconteceram.

Em Duque de Caxias, o Pacto funcionou, em 2015, de forma menos abrangente, com atrasos na concessão de bolsas e encontros municipais realizados a partir de agosto. Em 2016, os professores participaram do Seminário Estadual, sem liberação de bolsas por parte do Ministério da Educação até o mês de setembro daquele ano, e somente em outubro os encontros municipais tiveram início. A Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias utilizou ainda, em 2013 e 2014, a formação do PNAIC como política municipal de formação para professores lotados no Ciclo de Alfabetização. Em 2017, o Pacto passou por reformulações, trazendo discussões referentes à Educação Infantil e à transição desta modalidade da Educação Básica para o Ensino Fundamental, e em 2018, além da participação Seminário Estadual, foram realizados somente três encontros municipais.

Minha entrada no Doutorado ocorreu no início de 2015. Esta pesquisa entende que, no processo alfabetizador, o trabalho com os diferentes saberes dos estudantes, integrados na relação de aprendizagem em sala de aula, favorece um ambiente cuja construção dos conhecimentos se dá de forma coletiva. Por meio de uma experiência participativa que ocorreu, a partir da vivência na Escola Estadual Municipalizada Professora Mariana Nunes Passos, este trabalho teve por objetivo geral compreender a relação das práticas pedagógicas com as concepções de alfabetização presentes na escola, dialogadas com o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e com os pressupostos da rede municipal de educação em relação ao Ciclo de Alfabetização.

Os objetivos específicos que balizaram este estudo foram:

- Caracterizar a organização escolar em ciclos na rede municipal de Duque de Caxias, a fim de compreender as especificidades, o contexto e as orientações do Ciclo de Alfabetização.
- Identificar aspectos específicos do contexto local de implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa na rede municipal de Duque de Caxias e sua relação com o Ciclo de Alfabetização.
- Identificar as concepções de alfabetização presentes no material do PNAIC e as possíveis indicações teórico-metodológicas.

- Analisar as práticas pedagógicas nas turmas de terceiro ano do Ciclo de Alfabetização, identificando processos dialógicos e discursivos na construção dos conhecimentos.

Para que os objetivos fossem alcançados, procedimentos metodológicos foram desenvolvidos ao longo do período, principalmente a participação no cotidiano do Ciclo de Alfabetização, especificamente, nas turmas de terceiro ano de escolaridade do ciclo. Para que a análise das práticas fosse possível, foi necessária uma revisão de artigos sobre a temática estudada e a construção de um quadro referencial com os conceitos de alfabetização, organização em ciclos em diálogo com o que dizem os cadernos de formação do Pacto.

Partindo da hipótese de que os aspectos dialógicos presentes na perspectiva freireana corroboram para a ideia de que a alfabetização em seu processo discursivo seja um fator preponderante na compreensão da potência que a diferença entre os estudantes e seus modos na elaboração da leitura e escrita pode ter, esta tese é construída pautando-se no entendimento de que os estudos de Paulo Freire podem contribuir tanto na construção do problema, da metodologia participante, quanto na elaboração do quadro referencial. Para Freire (2007), é necessário sair do conhecimento opinativo que se conforma, muitas vezes, com a curiosidade ingênua e partir para a metodização que caracteriza a curiosidade exigente capaz de analisar com “rigor crescente a razão de ser do objeto da curiosidade”. (p.15)

Esta curiosidade exigente, que perseguimos ao longo deste trabalho, nos faz perceber que ao longo dos anos, desde o processo de redemocratização do Brasil, nos anos de 1980, políticas têm sido implementadas para atender especificamente o processo de alfabetização e dirimir o analfabetismo. Segundo Mainardes (2008), os programas de Ciclos que conhecemos hoje estão relacionados com a busca de soluções para a reprovação escolar e tentativas de redefinir o papel da escola, podendo historicamente serem apresentados em três períodos:

Quadro 3: Periodicidade dos Ciclos no Brasil segundo Mainardes (2008)

Períodos		
Antecedentes 1918/1920 a 1984	Emergência da escola em Ciclos – 1984	Recontextualização 1990
Proposta de promoção em massa para conter as taxas de reprovação e o desperdício de recursos.	Criação e implantação dos Ciclos Básicos de Alfabetização em vários estados brasileiros.	Surgimento dos Programas de Ciclos de Aprendizagem, Ciclos de formação e regime de progressão continuada.
Discussões sobre promoção automática nos anos iniciais.		
Políticas de não retenção e não reprovação.		

Fonte: Mainardes (2008)

Em paralelo às discussões sobre ciclos, o campo da alfabetização tem sido alvo de iniciativas peculiares, tanto de abrangência nacional, quanto iniciativas próprias dos municípios, dentre eles, Duque de Caxias, onde este trabalho foi construído. Elencamos algumas ações, implementadas a partir da promulgação da LDBEN, em 1996, e a partir do lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais que ocorreu em 1997 e que implementou um conjunto de proposições curriculares, organizadas por área do conhecimento nos Ciclos de Aprendizagem.

Quadro 4: Ações de formação no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias a partir de 1997, com ênfase na alfabetização

Nome	Ano de Implantação	Foco da ação	Órgão Promotor
Reforçando o Ciclo	1997	Encontros de Formação para professores que atuassem em escolas com Ciclos de Alfabetização.	Municipal
PCN's em Ação	1999	Projeto de Formação de Professores organizado pela Secretaria de Ensino Fundamental em parceria com as Secretarias Estaduais e Municipais.	Nacional
Refletindo a Ação Pedagógica	1999	Encontros de Formação para professores que atuassem no Ciclo de Alfabetização.	Municipal

Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA	2001	Programa de Formação que visava “desenvolver as competências profissionais necessárias a todo professor que ensina a ler e escrever”. (Brasil, 2001, p. 5)	Nacional
De Professor para Professor: Um convite ao trabalho cooperativo	2004	Projeto de acompanhamento das ações desenvolvidas pelos professores atuantes no Ciclo de Alfabetização, realizado pela SMEDC por meio de tutores e visitas as turmas.	Municipal
Formação em Alfabetização Plena – FAP	2006	Encontros semanais de Formação para professores atuantes em escolas com Ciclos de alfabetização, nos moldes do PROFA.	Municipal
Pró-Letramento	2008	Programa de Formação como parte do Sistema Nacional de Professores, sob a tutoria de um professor-tutor com atividades a distância e presenciais.	Nacional
AlfaLetrar	2009	Formação Continuada oferecida pelo Núcleo de Informações e Indicadores Educacionais da Secretaria Municipal de Educação, visando o aperfeiçoamento da prática docente dos professores alfabetizadores.	Municipal
Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC	2013	Programa de ações articuladas por quatro eixos de atuação: formação continuada de professores, materiais didáticos e pedagógicos, avaliação e gestão, controle sociais e mobilização. Concessão de bolsas, pelo FNDE, para todos os participantes do programa.	Nacional
Mais Alfabetização	2018	Programa de acompanhamento do trabalho pedagógico realizado por assistentes de alfabetização. Ocorre em cumprimento a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017), apontando para o Ciclo de Alfabetização configurado apenas pelos dois primeiros anos de escolaridade.	Nacional

Fonte: ASSUMPÇÃO, 2013

Este último programa, denominado Mais Alfabetização, surgiu segundo o portal do Ministério da Educação, da análise dos resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização.

O Programa Mais Alfabetização surgiu como estratégia do Ministério da Educação diante dos resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA, do Sistema de Avaliação da Educação – SAEB, criada com o intuito de avaliar o nível de

alfabetização dos estudantes ao final do 3º ano do ensino fundamental, que apontou uma quantidade significativa de crianças nos níveis insuficientes de alfabetização (leitura, escrita e matemática). (MEC)

Novamente, é possível perceber a potência dos resultados das avaliações externas do desempenho na indução das políticas públicas que conduzem a educação brasileira e especificamente, a alfabetização, que é o interesse deste trabalho.

O Pacto, em Duque de Caxias, teve início em fevereiro de 2013, com a formação dos professores orientadores de estudo. Em março do mesmo ano foram iniciadas as formações com cerca de 800 professores divididos em 25 turmas representadas por 142 unidades escolares. Esta realidade foi tomando outros contornos ao longo dos demais anos do Pacto. Ano a ano, foi verificada uma queda na participação dos professores pela demora na liberação das bolsas e descontinuidade do calendário de formação.

Muitos professores que participaram dos encontros mensais de estudo do PNAIC já participaram de outras formações, descritas no quadro 4. No caso do Pacto, houve uma convocação para que os docentes que estivessem atuando no Ciclo de Alfabetização da rede participassem. A maioria dos professores se inscreveu com receio de que esta fosse uma condição para continuar nos anos iniciais do ensino fundamental, outros com a intenção de estudar letramento e matemática e outros com a intenção de compreender o que estava em “moda agora”⁸.

A rede municipal possui, por exigência do Ministério da Educação, uma coordenação geral do PNAIC que acompanha as turmas com cerca de 25 professores alfabetizadores. Além de ter atuado como orientadora de estudos do PNAIC, faço parte também da Equipe Diretiva em duas escolas da rede e, durante mais de 25 anos faço acompanhamento do processo pedagógico no cotidiano escolar. É notória a necessidade de reflexão quanto às práticas pedagógicas da escola como um todo e mais especificamente do Ciclo de Alfabetização, tendo em vista a complexidade do processo de alfabetização. [No próximo capítulo será apresentado o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e o contexto de sua implementação no Rio de Janeiro.](#)

⁸ Fala de professoras alfabetizadoras da turma que atuei como Orientadora de Estudos.

2. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e os contextos de implementação

FATO OU FITA
Não sei se é fato ou se é fita.
Não sei se é fita ou fato.
O fato é que você me fita
e fita mesmo de fato.
(Trava-língua)

A seguir apresentamos os contextos de implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, com um panorama dos eixos de atuação, como um Programa Federal. Apresentamos também a configuração do Pacto no estado do Rio de Janeiro por meio de dados do SIMEC e de entrevista realizada com a Coordenadora Estadual do PNAIC, professora Elaine Constant.

O Projeto de Lei que institui o Plano Nacional de Educação apresentava, em 2013, um texto que, literalmente, dava respaldo para a alfabetização até os 8 anos de idade, entretanto, após a tramitação e muitas disputas nas arenas decisórias das políticas públicas, o texto final do PNE com vigência de dez anos a partir de 26 de junho de 2014, indicava que a alfabetização deveria se efetivar até o 3º ano do ensino fundamental.

Apesar de parecer uma tênue diferença, a mudança de 8 anos para o 3º ano do ensino fundamental traz consigo possibilidades de discussões mais abrangentes quanto aos tempos escolares e desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Por exemplo, apesar da indicação legal, estabelecida pela Resolução 7/2010 que fixa as Diretrizes para o Ensino Fundamental de 9 anos, com início aos 6 anos de idade, se uma criança ingressar na escola tardiamente, é importante garantir a enturmação etária com vistas à continuidade do processo. O documento em questão indica que a preocupação com a continuidade é fundamental e que os anos iniciais deverão ser considerados como bloco sequencial, além de alertar para os prejuízos que uma repetência pode causar na vida escolar.

É inegável que uma das funções da escola seja possibilitar mecanismos para a efetivação do processo de alfabetização, e que esses não devam ser negligenciados, uma vez que os estudantes estejam ativamente matriculados na escola. Entretanto, a percepção de que é possível fixar uma idade certa para a consolidação de um processo tão amplo é passível de muitas discussões no campo. A complexidade do processo de alfabetização e a complexidade presente na própria constituição dos estudantes enquanto indivíduos singulares, possibilita avanços mais ou menos rápidos conforme as histórias e experiências pedagógicas, sociais, culturais e outras.

O manual do Pacto, documento disponível na página do MEC, descreve seus quatro eixos de atuação: **formação continuada de professores, materiais didáticos e pedagógicos, avaliações e gestão, controle social e mobilização**. Tal documento, ao descrever a importância da adesão de todos os municípios relata que

Em face da relevância deste compromisso [alfabetizar todas as crianças até o 3º ano], o Ministério da Educação acredita que todos os estados e municípios farão a adesão ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, ou seja, se comprometerão a alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade e aceitarão participar das avaliações promovidas pelo Ministério da Educação, independentemente dos métodos e materiais utilizados nas suas redes. (BRASIL, 2012, p.14)

Ao propor que a participação nas avaliações promovidas pelo MEC aconteça, independentemente dos métodos e materiais usados pelas diversas redes municipais, é possível perceber o reconhecimento da diversidade metodológica contida no território nacional. As múltiplas e diferentes formas de conceber o processo didático-metodológico é uma realidade que o Pacto reconhece, entretanto, ainda assim, o fim de todo este processo diverso se encerra na realização de um exame que busca aferir de forma homogênea processos tão heterogêneos.

É tênue a linha que se pode estabelecer quando o material do Pacto traz a afirmativa de que a alfabetização deverá ocorrer e ser aferida, “independente dos métodos e materiais” (BRASIL, 2012, p.14). Tal fato que pode ser considerado um reconhecimento das diferenças, pode também legitimar um processo de invisibilização

das redes e de suas trajetórias. Em nome do que é padrão, os percursos históricos de redes que construíram suas opções didático-metodológicas tendem a ser desconsiderados, pois o exame se propõe a realizar uma abordagem estática de um processo que é dinâmico (ESTEBAN, 2008).

O eixo de atuação do Pacto denominado **avaliação** possuía, até 2017, três componentes: avaliações processuais, debatidas durante o curso de formação; a implantação de sistema informatizado, no qual os professores deverão inserir os resultados da Provinha Brasil de cada criança e a aplicação, junto aos estudantes concluintes do 3º ano, de uma avaliação externa universal, visando aferir o nível de alfabetização alcançado ao final do Ciclo.

No ano de 2013, foi realizada a primeira edição da Avaliação Nacional da Alfabetização. Considerada como “aplicação-piloto”, utilizou dois instrumentos: questionários contextuais, cujo foco foi obter informações sobre as “condições de infraestrutura; formação de professores; gestão da unidade escolar; organização do trabalho pedagógico, entre outras” e testes de desempenho com objetivo de aferir os “níveis de alfabetização e desempenho em alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática”⁹. Em 2014, foi realizada a segunda edição da ANA e no ano de 2015, o INEP disponibilizou uma publicação com a análise dos dados das duas edições.

Prevista para novembro de 2016, a terceira edição da Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA não aconteceu na grande maioria das escolas de rede municipal de Duque de Caxias, pois estas estavam em movimento de greve, reivindicando o pagamento de salário, até então em atraso. Apesar de estar no cronograma de aplicação e dos aplicadores comparecerem às unidades escolares, muitas turmas estavam sem aulas, pois os professores estavam cumprindo o calendário de greve.

O Pacto prevê, no Artigo 15 da portaria 867/2012, a implementação de medidas destinadas ao reconhecimento dos esforços realizados pelas escolas e de estímulo ao alcance do objetivo central de alfabetizar todas as crianças até o final do Ciclo de Alfabetização. Verifica-se, portanto, a presença dos princípios meritocráticos (FREITAS, 2011). Os desdobramentos deste eixo no cenário do Ciclo de

⁹ Consulta ao site do INEP: <http://provabrasil.inep.gov.br/ana/instrumentos>

Alfabetização apontam para a necessidade emergente de aprofundar a reflexão sobre a relação da meritocracia com o uso de um instrumento aferidor do desempenho dos estudantes. A Medida Provisória nº 586, de 8 de novembro de 2012, no artigo 2, parágrafo II, fala de “reconhecimento”

Art. 2º O apoio financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa será realizado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, e ocorrerá por meio de:

I – suporte à formação continuada dos professores alfabetizadores; e

II – reconhecimento dos resultados alcançados pelas escolas e pelos profissionais da educação no desenvolvimento das ações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

Os eixos **formação continuada** e **material didático** se integram, pois os materiais são estudados ao longo dos encontros mensais de formação com a participação de professores alfabetizadores e orientadores de estudos. Os professores alfabetizadores receberam publicações para o estudo das áreas de Língua Portuguesa e Matemática além de livros paradidáticos; entretanto, os livros de língua dividiam-se por ano de escolaridade, sem que os professores tivessem acesso ao material impresso para o ano que não estava sob sua regência no ano de 2013. Os professores receberam somente o material referente ao ano de atuação vigente. Constata-se aí uma possibilidade de se estudar as aproximações e distanciamentos dos fundamentos do Ciclo em relação ao material didático dos professores alfabetizadores. Os volumes foram organizados por ano de escolaridade e destinavam-se a um determinado ano de escolaridade e não ao Ciclo de Alfabetização como um período contínuo. De que forma os professores compreendem tal fato e o relacionam à prática pedagógica do Ciclo?

Seguindo o Artigo 49 da Resolução 7/2010, que trata da recomendação de uma consulta pública para delimitar as expectativas de aprendizagem dos conhecimentos escolares que devem ser atingidas pelos estudantes em diferentes estágios do ensino fundamental, foi desenvolvido por meio de Grupos de Trabalho, junto ao MEC, o documento intitulado “Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental”. Esta publicação, do ano de 2012, foi

apresentada ao Conselho Nacional de Educação para normatização e parte da implementação do PNAIC.

A reflexão em curso, no âmbito do Ministério da Educação, a partir dos resultados das avaliações em larga escala – Provinha Brasil, Prova Brasil, ENEM e SAEB – e da elaboração do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e em vista das demandas dos professores para uma maior clareza e precisão sobre o para que ensinar, o que ensinar, como ensinar e quando ensinar, tem levado os dirigentes do Ministério a elaborar e produzir documentos que explicitem os Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento dos estudantes. (MEC, 2012, p. 14)

A relação entre avaliação externa e produção curricular se dá de forma intrínseca, tendo em vista que, neste caso, foi a partir dos resultados das avaliações que a listas com conhecimentos a serem trabalhados, denominados de Direitos de Aprendizagem foram elaboradas.

No material destinado pelo Pacto para o estudo com os professores alfabetizadores em formação, é possível perceber nos quadros específicos, os conhecimentos a serem trabalhados nos três anos que compõem o Ciclo de Alfabetização. Neles encontra-se a letra **I** para designar a Introdução do direito, **A** para designar o Aprofundamento do direito e **C** para indicar a consolidação do direito.

Figura 1: Direitos de Aprendizagem contidos no Caderno do PNAIC

Produção de textos escritos	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com ajuda de escriba.	I/A	A/C	A/C
Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com autonomia.	I	A	A/C
Produzir textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, por meio da atividade de um escriba.	I/A	A/C	C
Produzir textos de diferentes gêneros com autonomia, atendendo a diferentes finalidades.	I	I/A	A/C
Gerar e organizar o conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando recursos coesivos para articular ideias e fatos.	I	I/A	A/C
Organizar o texto, dividindo-o em tópicos e parágrafos.		I	A/C
Pontuar os textos, favorecendo a compreensão do leitor.		I	A/C
Utilizar vocabulário diversificado e adequado ao gênero e às finalidades propostas	I/A	A/C	A/C
Revisar coletivamente os textos durante o processo de escrita em que o professor é escriba, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.	I/A	A	A/C
Revisar autonomamente os textos durante o processo de escrita, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.		I/A	A/C
Revisar os textos após diferentes versões, reescrevendo-os de modo a aperfeiçoar as estratégias discursivas.		I	A

Fonte: (MEC, 2012, p. 33)

O Pacto parece colidir com determinadas práticas escolares que, em um contexto de Ciclo de Alfabetização, compreenderiam a avaliação de forma processual, levando em conta as subjetividades dos estudantes que não estão sujeitos a um corte etário determinístico para que a alfabetização se efetive, se é que tal premissa é possível.

A Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro é a instituição de ensino superior responsável pela implementação do Pacto nos noventa e dois municípios do estado, sob a Coordenação Geral da professora Elaine Constant e Coordenação Adjunta inicialmente exercida pela professora Ludmila Thomé de Andrade, no período de 2013 e 2014 e posteriormente substituída, em 2015, pelos professores Lílian Nasser, responsável pela área de Matemática e Willian Soares, responsável pela área de Língua Portuguesa.

Considerando a participação ativa da Universidade Federal do Rio de Janeiro no processo formativo do Programa Pró-Letramento, por meio do Laboratório de Pesquisa e Desenvolvimento em Ensino de Matemática e Ciências – LIMC, em convênio com outras quatro universidades – Unirio, Puc-Rio, UFSCar e UFPE, e do Laboratório de Estudos de Linguagem – LEDUC, o Ministério da Educação estabeleceu parceria com a Faculdade de Educação para que, a partir do ano de 2012, a implementação do PNAIC fosse efetivada no estado do Rio de Janeiro.

O contexto fluminense de implementação do Pacto teve características peculiares sob a gestão da Professora Elaine Constant. Ela fez a defesa de um espaço/tempo de formação de professores alfabetizadores que ultrapassou diferentes configurações do Programa e fez com que, no Rio de Janeiro, ele permanecesse até 2019, período além do prazo estipulado pelo Ministério da Educação. E, por isto, conseguimos entrevistar a professora.

Embora o PNAIC se constitua como uma política pública de abrangência nacional, os diferentes atores, suas histórias, experiências, peculiaridades deixam marcas nos modos de fazer. Assim, a professora Elaine Constant, em entrevista para este trabalho relata que o Rio de Janeiro, representado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, implementou as ações do Pacto considerando sempre a necessidade de reflexão, análise e ressignificação.

O que que nós fizemos, o que que o Rio de Janeiro optou, que eu acho que foi uma coisa diferenciada de outros estados. Se a universidade não criasse um canal de comunicação maior com os municípios, não daria certo a política, porque precisava de bastante comunicação. O que que nós fizemos? Nós constituímos um seminário que resiste até hoje que é o Seminário A Alfabetização nas Cidades do Rio de Janeiro, que já está na sua 15ª edição. (CONSTANT, entrevista concedida em janeiro de 2019)

Para a Coordenação Estadual do PNAIC, o conhecimento das necessidades do estado, do ponto de vista cultural, administrativo, financeiro e político-pedagógico foi sempre uma questão importante a ser considerada no planejamento de cada ação do Pacto. A Professora indica que 44% dos professores do estado atuam em regime de contrato temporário que pode durar de 6 meses até 2 anos, o que torna o desafio da formação continuada ainda maior.

E tem uma coisa que chama atenção porque desses 44%, 39% possui a formação com a escola normal eles não tem ensino superior, porque nós temos ainda 95 escolas normais no Rio de Janeiro. Nos encontramos as atas das escolas normais em que as atas afirmam que os alunos querem a escola normal, porque eles não tem dinheiro para pagar universidade privada e não tem como competir na universidade pública então o único meio deles entrarem pra instituição e se tornar um trabalhador na área da educação como professor é via normal, então o Rio de Janeiro tem um perfil muito especial. São Paulo tem outras, questões, Minas Gerais também, então nós começamos a perceber que é um país muito grande, um país com uma extensão quase que de um continente e realidade muito distintas, realidades que a gente precisa entender para dar conta desse cenário, então nacionalmente foi uma grande mobilização. E até hoje nós nos comunicamos, as 39 universidades, embora nem todas estejam mais no PNAIC o grupo permaneceu. As 39 continuam se encontrando, seja em um grupo, seja no diálogo, nós estamos nos encontrando para continuar o debate. (CONSTANT, entrevista concedida em janeiro de 2019)

A mobilização nacional é considerada como um avanço e, no estado do Rio de Janeiro, o diálogo estabelecido com os municípios em prol do debate sobre a alfabetização infantil tem permanecido ao longo dos anos, mesmo sem o fomento

federal. No Rio de Janeiro, segundo Constant, o PNAIC/RJ, tem “Reexistido”, pelo desejo de professores alfabetizadores e de gestores municipais que percebem na parceria com a Universidade uma possibilidade de criação de políticas públicas municipais para a alfabetização.

Desde 2013, quando o PNAIC se efetivou junto às redes municipais, ele tem nacionalmente sofrido reconfigurações. Em 2016, os coordenadores pedagógicos que atuavam junto às turmas de alfabetização passaram a fazer parte do público-alvo das formações do PNAIC, fazendo jus à bolsa do FNDE. Em 2017, foi a vez da inclusão dos professores de Educação Infantil e dos Articuladores e Mediadores de aprendizagem das escolas que fazem parte do Programa Novo Mais Educação participarem da formação continuada.

O Programa Novo Mais Educação é um programa criado pelo Ministério da Educação, que visa, por meio da ampliação da jornada escolar, “melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental” (BRASIL, 2017, p. 3). De acordo com o Caderno de Orientações Pedagógicas do Programa, os estudantes seriam selecionados para participarem da extensão de carga horário seguindo prioritariamente os seguintes critérios:

I. em situação de risco e vulnerabilidade social; II. em distorção idade/ano; III. com alfabetização incompleta; IV. repetentes; V. com lacunas de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática; VI. em situação provisória de dificuldade de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática; e, VII. em situação de risco nutricional. (BRASIL, 2017, p. 5)

As atividades de “alfabetização, ampliação do letramento e melhoria do desempenho em Língua Portuguesa e Matemática das crianças” estarão sob a responsabilidade de Mediadores de Aprendizagem, voluntários que conforme a Lei 9.608, de 18 de fevereiro 1998, assinam termo de voluntariado, recebendo uma bolsa que neste caso ficou estipulada pela Resolução 5 de 25 de outubro de 2016, no valor

de R\$ 150,00, equivalente U\$ 45,00 com cotação do dólar em 25 de outubro de 2016¹⁰, por turma podendo o Mediador atender até 10 turmas.

A efetiva participação dos Mediadores de Aprendizagem e dos Professores de Educação Infantil não puderam ser contabilizadas até o início do ano de 2019, pois o SIMEC ainda não havia gerado o relatório referente ao ano de 2017 e 2018. A seguir, encontram-se em números a abrangência do Pacto no Rio de Janeiro e no país, nos anos de 2013, 2014, 2015 e 2016.

Quadro 5: Abrangência estadual e nacional dos professores e orientadores de estudo participantes da Formação Continuada promovida pelo PNAIC

Profissionais de Educação/Ano	2013	2014	2015	2016
Professores Alfabetizadores no Rio de Janeiro	14.084	14.344	13.135	11.533
Professores Alfabetizadores no País	313.600	312.154	301.397	287.818
Orientador de Estudos no Rio de Janeiro	785	663	582	442
Orientador de Estudos no País	15.848	15.570	14.690	13.196
Coordenadores Pedagógicos no Rio de Janeiro	Não constituía público-alvo.			Não há registro
Coordenadores Pedagógicos no País				1.157

Fonte: SIMEC

Embora o alcance no Pacto tenha atingido níveis comprovadamente abrangentes, as questões relativas à alfabetização não se esgotam por meio da implementação de política pública. Segundo a professora Elaine Constant, os professores têm demonstrado anseio por formação que lhes proporcione uma reflexão dialética de suas práticas.

Eles não precisam de uma receita e nem ficar intoxicados com tantas informações sem saber o que fazer. Também não posso deixar o professor sem teoria, porque o que politiza um professor é a teoria, porque quando ele lê é possível um debate mais denso. Ele não tá sendo enganado por qualquer coisa sabe, não é uma dessas fundações que vem com esses resultados concretos como se o behaviorismo respondesse tudo. Não responde e ao mesmo tempo como é que eu vou dar

¹⁰ Cotação em 25 de outubro de 2016: R\$ 3,2.

conta da sala de aula, porque a preocupação deles é segunda-feira. “O que é que eu faço com o menininho que está lá na sala de aula” – eu vi isso tantas vezes. Nós chegamos à maturidade hoje, a universidade não pode dar receita, ela não pode também colonizar um professor, ela tem que ser parceira na constituição de políticas que podem ser pensadas coletivamente. É estar junto com os municípios pensar em como eles podem ampliar a política. (CONSTANT, entrevista concedida em janeiro de 2019)

O desafio de implementar o Pacto foi aceito pela UFRJ em uma perspectiva de diálogo com os municípios e com os docentes, e esse tem se mantido, mesmo diante de atrasos nas concessões de bolsas e de toda dificuldade oriunda da conjuntura política que ocasionou a troca de ministros e equipe. Desde a implementação do PNAIC, em 2013 até o início de 2019, o país teve dez (10) Ministros de Educação.

Quadro 6: Ministros da Educação desde a implementação do PNAIC até 2019

Ministro	Presidente	Período
Fernando Haddad	Dilma Rousseff	1 de janeiro de 2011 23 de janeiro de 2012
Aloizio Mercadante		24 de janeiro de 2012 2 de fevereiro de 2014
José Henrique Paim		3 de fevereiro de 2014 1 de janeiro de 2015
Cid Gomes		1 de janeiro de 2015 18 de março de 2015
Luiz Claudio Costa (interino)		18 de março de 2015 6 de abril de 2015
Renato Janine Ribeiro		6 de abril de 2015 1 de outubro de 2015
Aloizio Mercadante		2 de outubro de 2015 12 de maio de 2016
Mendonça Filho		Michel Temer
Rossieli Soares	6 de abril de 2018 31 de dezembro de 2018	
Ricardo Vélez Rodriguez	Jair Bolsonaro	1 de janeiro de 2019 8 de abril de 2019

Abraham Weintraub	Jair Bolsonaro	8 de abril de 2019 Atualmente
-------------------	----------------	----------------------------------

Fonte: Dados da Pesquisa

Neste movimento, a partir de 2016, a Coordenação Geral passou a ser exercida por um Comitê Gestor Estadual para Alfabetização e Letramento, composto pela UFRJ, Secretaria de Estado de Educação e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME. A professora Elaine Constant assumiu a função de Coordenadora Estadual de Formação. Desde então, o repasse financeiro deixou de ser destinado a UFRJ, sendo destinado ao Comitê, para administrar todas as áreas Pacto, incluindo a concessão de Bolsas. As ações do Pacto, como por exemplo, a organização dos Seminários Estaduais, segundo Constant, é feita por meio de termos aditivos para o uso ainda da verba recebida no ano de 2015.

A situação das bolsas é assim, custaram a aprovar, ficava bolsa para pagar de um ano no outro ano, aí tinha que pagar primeiro as bolsas de um ano pra depois pagar a outra versão, aí começava em agosto, em setembro, até outubro a gente já começou. E nisso quanto mais você atrasa, você começa a diminuir o número de bolsas, número de formações presenciais, os municípios com uma mega falência, não podiam mandar os professores para os polos, porque não podiam bancar as diárias, então tivemos que criar alternativas. Em 2016, a orientação do MEC, que era que a gente não fizesse formação presencial, mas o Rio de Janeiro deu uma lição linda, os secretários com tudo, com toda crise, sugeriram que continuasse com a formação presencial, não podiam mais garantir 3 dias de afastamento dos orientadores de estudo de seus municípios, mas pelo menos 2 dois dias em um mês em uma base de 4 encontros presenciais eles garantiriam. (Entrevista realizada em janeiro de 2019)

Somente em meados de 2017, a Portaria nº 826, de 7 de julho de 2017/MEC, que dispõe sobre o Pacto, foi assinada. Esta Portaria formalizou o Pacto para 2017, a despeito de toda mobilização feita por Coordenadores Estaduais quanto aos rumos da Formação Continuada. A inclusão dos coordenadores pedagógicos da educação infantil, dos professores da pré-escola, dos coordenadores pedagógicos dos articuladores e mediadores de aprendizagem das escolas das redes públicas de

ensino participantes do Programa Novo Mais Educação, causou polêmica entre a Coordenação de Formação dos Estados, pois representou uma descaracterização do desenho inicial do Pacto, trouxe questionamentos quanto a antecipação dos processos de leitura e escrita e quanto a escolarização da Educação Infantil, além de demandar a retomada de discussões já desenvolvidas ao longo dos anos anteriores, para o conhecimento dos novos participantes na formação.

No ano de 2018, a Coordenação Estadual de Formação, por meio de Termo Aditivo, continuou com o Seminário Estadual Alfabetização nas Cidades e solicitou ao Ministério da Educação a utilização do nome PNAIC para as formações a serem desenvolvidas no ano de 2019. Uma vez que a Portaria que instituiu o Pacto não foi revogada, a UFRJ obteve autorização para, em 2019, dar continuidade ao diálogo estabelecido com as redes municipais.

Esse ano [2019], não é mais com o governo federal é conosco, com a UFRJ, não tem bolsa, não tem nada e nós fizemos a proposta de dar continuidade até vir outro período em que possamos voltar ao debate. Já fizeram adesão 61 municípios, então é como se nós tivéssemos condições de manter o debate, porque os municípios alegam o tempo todo que se não tiver um diálogo com outras instâncias, constituir uma política local não é uma coisa fácil. Nós começamos a quebrar a cabeça e criamos uma plataforma virtual, um espaço virtual de aprendizagem, que não é um curso, ele é feito de fóruns, para que o estado todo debata, essa plataforma vai ser potencializada esse ano. Nessa plataforma ninguém vai lá botar receitinha, ninguém vai botar curso pra ninguém, a ideia é que o professor lá do norte fluminense, dialogue com o do sudoeste, que o professor do Rio de Janeiro dialogue com o da região serrana, essa plataforma precisa ser poderosa, porque no momento inicial dela, que a gente soltou um fórum, 800 pessoas acessaram.

Compreender o contexto de implementação do Pacto tornou-se importante na construção deste trabalho, principalmente, quando fica evidenciada a demanda por formação continuada em serviço, que se afirma na manutenção das relações dialógicas e da disputa instalada por se efetivar uma cultura de debate em torno das questões da alfabetização. [Na sequência, apresentaremos o percurso investigativo construído, após o entendimento desta implementação.](#)

3. Construindo um percurso investigativo

A ARANHA E A JARRA
 Debaixo da cama tem uma jarra.
 Dentro da jarra tem uma aranha.
 Tanto a aranha arranha a jarra,
 Como a jarra arranha a aranha.
 (Trava-língua)

Este capítulo apresenta a revisão das pesquisas na temática pesquisada e a proposta empírica. A opção metodológica deste estudo orienta-se nas referências das pesquisas participantes. Assim, a presença na escola pesquisada foi delineando o desenho da investigação e traçando os rumos da tese, em um movimento de interação.

Deve-se partir da realidade concreta da vida cotidiana dos próprios participantes individuais e coletivos do processo, em suas diferentes dimensões e interações. A vida real, as experiências reais, as interpretações dadas a estas vidas e experiências, tais como são vividas e pensadas pelas pessoas com quem interagimos. (BRANDÃO, 2005, p. 261)

O interesse da pesquisa está imbricado pelo compromisso social com a rede municipal na qual atuo há vinte e cinco anos, e é com o entrelaçamento e envolvimento com as questões da rede municipal que resulta a produção do conhecimento proposta nesta tese. O campo de investigação torna-se um espaço vivo e ativo no desenvolvimento do percurso investigativo. A proposta inicial ganha contornos diferenciados que serão explicitados no decorrer da descrição do campo e vivências participativas.

Os mais de vinte cinco anos de atuação na escola pública de periferia impulsionaram leituras que favorecessem uma compreensão da educação popular e os modos de produção de conhecimento específicos que fazem com que os estudos de Freire (1981, 1987, 2000) sobre educação popular referenciem este trabalho transversalizado por concepções freireanas de sociedade outra, de educação como prática da liberdade, de dialogicidade e de pesquisa participante, dentre outras.

A questão da validade e do rigor metodológico no contexto do estudo e da pesquisa participante, emancipatória, coloca-se de forma diferente e antagônica em relação à ética positivista, porque o método e a teoria são indissociáveis. Para os positivistas os fatos sociais são considerados como coisas (...). Uma verdadeira “vigilância epistemológica”, na expressão de Bachelard, consiste em não aceitar como prontos os “procedimentos metodológicos”, mas em reelaborá-los historicamente em cada contexto. Não transplantá-los mecanicamente. A história de um método (= caminho) só pode ser “contada ao finalizar a pesquisa”. A direção tomada inicialmente é sempre provisória. (GADOTTI, FREIRE e GUIMARÃES, 1995, p. 13, 14)

Assim, a opção foi pela visibilização da educação pública e de periferia, justificada pelo interesse da pesquisa e pela relação com o campo. A busca por autores que colaborassem na construção metodológica ratificou a importância de Paulo Freire no cenário mundial, no que se refere a pesquisa participante. Thiollent e Colette (2014), ao falarem do tema, dizem que

a pesquisa participante cresceu a partir da década de 1960, principalmente na América Latina, na educação popular, sob a influência de Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandão e outros. (p. 209)

Os autores reiteram a importância de Freire no contexto da pesquisa participante e afirmam que a vivência da pesquisa deve constituir-se como espaço aberto ao diálogo e a troca de experiências, negociações das ações de forma que a produção do conhecimento ocorra na perspectiva da interação.

Desenvolver esta tese, para além de um compromisso com rigor acadêmico e com os conhecimentos e sujeitos que dão vida à produção da pesquisa, é uma experiência que articula também compromissos políticos e ideológicos. Desenvolver uma tese, fruto de inquietações oriundas da vida profissional dedicada a educação pública e popular e articular o trabalho numa perspectiva libertadora suscita muitas crises pessoais, principalmente ao relacionar-se com o cenário político brasileiro que

se formou após o golpe¹¹ e a retirada da presidente Dilma. O desmonte da construção de um projeto de governo comprometido com a construção de uma sociedade outra, cujas bases mais democráticas davam visibilização à diferença enquanto potência nas relações humanas, sociais, econômicas, religiosas e culturais impulsionou ainda mais o desejo de pensar e produzir conhecimentos comprometidos com as relações dialógicas, utópicas referenciadas em Freire (1981, 1987, 2000).

Neste movimento, a opção metodológica pela pesquisa participante dialoga intrinsecamente com a opção política e ideológica. Para Brandão (1999), a pesquisa participante tem nas relações participativas seu ineditismo, e rompe com dispositivos tradicionais da Antropologia, quando esta possibilita um conhecimento da realidade vivida sem, entretanto, um compromisso político. O autor faz ainda a diferenciação entre observação participante e pesquisa participante, relatando que a primeira possibilita “conhecer para explicar” e a segunda possibilita “conhecer para servir”.

No início do ano de 2017, ao apresentar a pesquisa para as professoras da escola, elas de pronto aceitaram o desafio de se inserir também neste processo de construção. Inicialmente, foram feitas participações nas turmas para observação da rotina e diálogo sobre os estudantes e a forma como eram agrupados e reagrupados nas turmas. A mudança de rumos quanto a participação na rotina da Unidade se deu a partir de um diálogo estabelecido com o grupo de professoras em um Grupo de Estudos¹². Já conhecendo as turmas e os professores, a participação no GE se deu de forma efetiva.

A Unidade Escolar trabalhava com agrupamentos diferenciados no Ciclo de Alfabetização, como parte de seu Projeto que será apresentado no decorrer deste trabalho. Tais agrupamentos faziam parte de uma iniciativa da escola, que após uma avaliação institucional, realizada no fim do ano de 2014, verificou poucos avanços no processo de construção da leitura e escrita. Os estudantes eram reagrupados

¹¹ A origem formal deste golpe pode ser datada de 2015 quando o PMDB, partido do vice-presidente lança o plano chamado ***Uma ponte para o futuro*** e prepara para a abertura do processo de afastamento da presidente Dilma que ocorreu no ano seguinte. As acusações, apesar de serem suficientes para consolidar o impedimento do governo da presidente Dilma foram pautadas na operação tendenciosa dos aparelhos democráticos que deveriam operar no sentido de garantir a Constituição Federal. (JINKINGS, DORIA E CLETO, 2016)

¹² Consta no Calendário Escolar um dia no mês para Grupo de Estudos com os professores com suspensão das atividades com os estudantes.

conforme os níveis de escrita¹³ previstos nos estudos da psicogênese, desenvolvidos por Emília Ferreiro e Teberosky (1984). Os agrupamentos ocorriam durante quatro dias por semana e os estudantes tinham mobilidade nos grupos conforme avançavam nas hipóteses de escrita.

A questão do reagrupamento foi discutida neste Grupo de Estudos, pois a Secretaria Municipal de Educação, por ocasião de uma iniciativa de otimização de custo, decidiu juntar as turmas 301 e 302. A decisão da SME implicou a saída da escola de uma professora, que foi remanejada para outra unidade escolar, além de desconfigurar os agrupamentos. A turma 301 era composta por estudantes considerados nos níveis alfabético e silábicos alfabéticos, e a turma 302 composta por estudantes nos níveis silábicos com e sem valor sonoro. Muitas questões surgiram a partir desta otimização, entretanto, ao perguntar às professoras como eu poderia, enquanto pesquisadora, colaborar com esta nova configuração, me foi sugerido que eu permanecesse na turma do 3º ano para acompanhar as práticas e colaborar com o trabalho pedagógico.

Esta tese, portanto, apresenta uma experiência participativa que foi sendo delineada a partir da necessidade local, do protagonismo de todos os envolvidos, incluindo estudantes e responsáveis que, em reunião para tomarem ciência da otimização, foram convidados a participar desta pesquisa, assinando o Termo de Consentimento¹⁴ Informado e tendo canal de comunicação aberto.

Ao mesmo tempo, foi necessário um diálogo com as pesquisas já desenvolvidas sobre o Pacto e sobre as concepções de alfabetização e práticas pedagógicas que circulam no campo, favorecendo uma maior compreensão do tema em investigação. A seguir, serão apresentados dados dos dois fóruns consultados: os anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED e dos Congressos Brasileiros de Alfabetização. Os dois eventos cujos anais foram consultados, atualmente, ocorrem bianualmente.

¹³ Segundo as autoras, existem cinco níveis de construção da escrita: 1. Hipótese Pré- Silábica; 2. Hipótese Silábica sem valor sonoro; 3. Hipótese Silábica com valor sonoro; 4. Hipótese Silábica Alfabética; 5. Hipótese Alfabética.

¹⁴ Encontra-se nos anexos deste trabalho.

Para buscar compreensão sobre a implementação do PNAIC no estado do Rio de Janeiro, foi realizada também uma entrevista com a Doutora Elaine Contant, professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro e Coordenadora Estadual do Pacto. A professora relatou como foi realizada a implementação e como o Pacto tem sido desenvolvido ao longo dos anos, desde sua implementação em 2013 até 2019. Este diálogo encontra-se ao longo do capítulo 2, quando iniciamos a contextualização do PNAIC e no capítulo 3, ao apresentar a construção do referencial de análise.

Justifico esta estratégia metodológica como um resgate da memória das pesquisas em ciências humanas e sociais. Charlot (2006) apresenta a ideia de que é fundamental para o avanço nos estudos das ciências no campo educacional partir da construção de acervos de memória. O autor diferencia as ciências ditas duras e sua produção de conhecimento, que avança a partir de produtos da ação investigativa, no caso da educação; entretanto, propõe que os avanços partam da construção de memória a fim de que os conhecimentos não se resumam a reproduções, antes, sejam mobilizados por produções já desenvolvidas, tendo-as por contributo.

3.1 PNAIC: o que dizem as pesquisas recentes na ANPED

Ao longo dos anos, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED tem sido importante veículo na circulação das pesquisas em educação no Brasil. Por meio dos seus Grupos de Trabalho é possível acompanhar, dentre outros aspectos, o desenvolvimento dos interesses de pesquisa, a recorrência (ou não) dos temas em voga no cenário nacional, os movimentos presentes nos diversos campos em relação às concepções e políticas educacionais implementadas no país.

Com vistas a identificar a presença de pesquisas sobre o PNAIC, foram consultadas as Reuniões Nacionais a partir de 2012, ano em que as universidades estavam em diálogo com o MEC para a sua implementação: as Reunião 35^a, realizada em Porto de Galinhas, no estado de Pernambuco, no ano de 2012; 36^a, realizada em Goiânia/Goiás, no ano de 2013; 37^a, realizada em Florianópolis/Santa Catarina e 38^a, realizada em São Luís, no estado do Maranhão. As tabelas abaixo, ajudam a dimensionar a presença de Comunicações feitas com a palavra-chave PNAIC, nos

GTs 5 (Estado e Política Educacional), 8 (Formação de Professores), 10 (Alfabetização, Leitura e Escrita) e 13 (Ensino Fundamental).

Tabela 1: Relação entre Grupos de Trabalho e comunicações/35ª Reunião Nacional da ANPED

35ª Reunião Nacional da ANPED – 2012 Educação, Cultura, Pesquisa e Projetos de Desenvolvimento: o Brasil do Século XXI		
GT	Total de comunicações no GT	Palavra-chave: PNAIC
5 – Estado e Política Educacional	19	0
8 – Formação de Professores	22	0
10 – Alfabetização, Leitura e Escrita	17	0
13 – Educação Fundamental	19	0
Total	77	0

Fonte: Anais da ANPED

Tabela 2: Relação entre Grupos de Trabalho e comunicações/36ª Reunião Nacional da ANPED

36ª Reunião Nacional da ANPED – 2013 Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: Desafios para as Políticas Educacionais		
GT	Total de comunicações no GT	Palavra-chave: PNAIC
5 – Estado e Política Educacional	17	0
8 – Formação de Professores	18	0
10 – Alfabetização, Leitura e Escrita	13	0
13 – Educação Fundamental	17	1
Total	65	1

Fonte: Anais da ANPED

Tabela 3: Relação entre Grupos de Trabalho e comunicações/37ª Reunião Nacional da ANPED

37ª Reunião Nacional da ANPED – 2015 Plano Nacional de Educação: tensões e perspectivas para a educação pública brasileira		
GT	Total de comunicações no GT	Palavra-chave: PNAIC
5 – Estado e Política Educacional	23	0
8 – Formação de Professores	23	0
10 – Alfabetização, Leitura e Escrita	20	1
13 – Educação Fundamental	22	0
Total	88	1

Fonte: Anais da ANPED

Tabela 4: Relação entre Grupos de Trabalho e comunicações/38ª Reunião Nacional da ANPED

38ª Reunião Nacional da ANPED – 2017 Democracia em risco: a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência		
GT	Total de comunicações no GT	Palavra-chave: PNAIC
5 – Estado e Política Educacional	23	0
8 – Formação de Professores	23	3
10 – Alfabetização, Leitura e Escrita	12	1
13 – Educação Fundamental	16	2
Total	74	6

Fonte: Anais da ANPED

Em 2012, segundo entrevista realizada com a Coordenadora Estadual do PNAIC, as universidades participantes do Pacto estavam, junto ao MEC, organizando a implementação desta política nos 5.570 municípios do país. Como não foi possível verificar no ano de 2012 comunicações com a palavra-chave PNAIC, foi feita também uma consulta nos Trabalhos Encomendados pelos Grupos de Trabalho da Reunião Nacional da ANPED, desse ano, entretanto, nenhuma menção foi feita quanto a política pública que estava para ser implementada.

É possível perceber que apesar do crescente interesse pelo tema, poucas comunicações com a palavra-chave PNAIC foram verificadas. Na última Reunião Nacional, realizada em 2017, no total de 74 comunicações aprovadas nos GTs pesquisados, apenas 6 discutiam o Pacto, o que representa aproximadamente 8%. Em nenhum dos anos pesquisados foram encontradas comunicações aprovadas no GT de Política Educacional. As pesquisas, portanto, abordam questões pedagógicas relativas ao Pacto sem estabelecer relações densas com as abordagens macroestruturais da implementação do Pacto enquanto política pública de abrangência nacional. Podemos considerar que tal fato dá pistas para a necessidade de se estabelecer uma relação macroestrutural do PNAIC, enquanto política pública, com as reverberações práticas que ocorrem no cotidiano escolar, como tentaremos construir no desenvolvimento deste trabalho.

Na 36ª Reunião Nacional, o PNAIC entra nos Anais por meio do trabalho de Varejão e Lucio (2013), que discute o papel da Universidade como indutora e fomentadora da formação continuada de profissionais da Educação Básica. As autoras apenas citam o Programa de Formação do Pacto como uma ação do MEC no sentido de proporcionar a formação continuada de professores como parte da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores.

Dos oito trabalhos encontrados, seis na 38ª Reunião, um na 37ª Reunião e um na 36ª Reunião, foi possível perceber um caráter muito difuso nos interesses de pesquisa, sendo possível estabelecer duas categorias: *PNAIC e a relação com a avaliação* e *PNAIC e a formação docente*.

Embora a avaliação seja um dos eixos organizacionais do Pacto, juntamente com a formação continuada de professores, materiais didáticos e pedagógicos, e

gestão, controle social e mobilização, para Gonçalves e Mota (2017) e Luz (2017) ela assume centralidade. Tal afirmação é justificada pelo argumento de que os resultados das avaliações externas do desempenho interferiram na efetivação das ações do Pacto e que estas se desenvolvem com o objetivo de monitorar a ação docente. A utilização do Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação – SIMEC, quando esse monitora, por exemplo, as ações dos professores alfabetizadores em relação ao trabalho realizado com os estudantes baseado nos Quadros com os Direitos de Aprendizagem: os professores deveriam preencher quais os Direitos que já tinham sido trabalhados em sala de aula, com os livros de literatura enviados; os professores deveriam enviar foto do “Cantinho de Leitura” organizado na sala de aula.

Dois aspectos em relação à centralidade da avaliação devem ser considerados, tendo em vista as pesquisas desenvolvidas, o monitoramento da ação docente e o “governo infantil”. As práticas docentes e o papel dos estudantes têm sido afetados por meio da Provinha Brasil e da Avaliação Nacional dos Estudantes, pois muito tempo tem sido gasto na preparação para os exames e a dinâmica da sala de aula parece ter incorporado à preocupação com a quantificação dos resultados nos exames em detrimento, algumas vezes, dos aspectos processuais e formativos presentes na construção dos conhecimentos (GONÇALVES e MOTA, 2017; FELIPE, 2017 e Luz, 2017).

Quanto a formação docente, os trabalhos de Enzweiler e Frohlich (2017), Furtado (2017), e Felipe (2017) consideram a importância do Pacto quando esse oportuniza aos professores alfabetizadores um período para estudo e reflexão. Algumas críticas, entretanto, estão presentes também nos textos. Para Felipe (2017), a formação continuada oferecida tende a dar “soluções à problemas uniformes, universais, como se os problemas educativos tivessem pouca ordem de variação”. Tal fato pode ser verificado no foco formativo dado a operação de sequências didáticas e direitos de aprendizagem, que serão discutidos a posteriori neste trabalho.

Outra crítica se refere ao material utilizado na formação dos professores alfabetizadores. Utilizando o argumento de que as políticas de inclusão têm o objetivo de criar as condições de participação social, política e econômica daquelas pessoas que, por diferentes motivos, estão à margem, Enzweiler e Frohlich (2017) afirmam que é possível “entender a inclusão como uma necessidade de fazer com que todos se

movimentem e participem de acordo com suas possibilidades” (p. 5), considerando que o Pacto se insere como um Programa de intervenção inclusivo. Segundo as autoras, ao mesmo tempo em que há, nas publicações, um espaço destinado a percepção dos estudantes por meio do reconhecimento da diversidade, os professores são convidados a elaborar um planejamento diversificado com vistas a recuperação das aprendizagens. A busca pelo “aperfeiçoamento do desempenho dos sujeitos não aprendentes, ainda não capturados por uma lógica performática” (p. 14) é considerada no material como parte das relações paradoxais que envolvem as discussões sobre inclusão.

Ao falar da formação do PNAIC, Furtado (2017) também faz críticas em relação a proposta de formação, ao relatar que embora haja uma proposta de superação quanto a dicotomia teoria e prática, é possível perceber um alinhamento à racionalidade prática quando a formação propõe a reflexão sobre a prática como possibilidade de superação dos problemas cotidianos.

Encontrar somente oito trabalhos e agrupá-los em eixos que tratem da formação e avaliação no contexto do PNAIC é um dado que mostrou a ausência de investigações na perspectiva que propomos neste trabalho, cujo objetivo foi compreender a relação das práticas pedagógicas com as concepções de alfabetização presentes na escola, dialogadas com o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e com os pressupostos da rede municipal de educação. Nesta direção, houve a necessidade de um refinamento na consulta à base de dados da ANPED. Foi realizada também uma consulta no GT 10 – Alfabetização, Leitura e Escrita, nos últimos dez anos, para acompanhar trabalhos que tratassem das concepções de alfabetização ao longo deste período, com exceção do ano de 2010, cuja base de dados está indisponível.

Tabela 5: Relação de Comunicações do GT 10 nos últimos 10 anos.

GT 10		
Reuniões Nacionais	Total de Trabalhos por RA no GT 10	Concepções e práticas de Alfabetização
38 ^a – 2017	12	3
37 ^a – 2015	20	4
36 ^a – 2013	13	1
35 ^a – 2012	17	4
34 ^a – 2011	22	4
33 ^a – 2010	-	-
32 ^a – 2009	18	4
Total	102	20

Fonte: Site das Reuniões Nacionais

Com a consulta, foram verificados cento e dois (102) trabalhos aprovados para a modalidade comunicação de pesquisa, desses, vinte e um (21) trabalhos tratam de concepções e práticas alfabetizadoras, cerca de 20%. Depois de realizar a leitura dos 20 trabalhos foi possível agrupá-los da seguinte forma: alfabetização e políticas de formação, alfabetização e a concepção de letramento e alfabetização e práticas cotidianas.

Na categoria alfabetização e políticas de formação, os trabalhos de Becalli (2009), Lucio (2011) e Frambach (2017) analisam o PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, o Programa Pró-letramento e o PNAIC, respectivamente. Todos os programas foram de fomento nacional. Segundo Beccalli (2009), a formação do PROFA baseou-se na perspectiva construtivista e tal fato contribuiu para uma secundarização do professor, à medida que era preconizada no Programa uma “apropriação natural e evolutiva da linguagem em um trabalho interno de construção de hipóteses”. O trabalho de Becalli (2009) indica a necessidade de uma formação de alfabetizadores voltada para uma prática onde a leitura crítica e de funcionalidade social seja considerada. Neste sentido, o trabalho de Lucio (2011) apresenta a concepção de letramento que estaria presente não só no nome do

Programa Pró-letramento, mas que materializaria os discursos, na formação de professores, sobre uso social da leitura e escrita.

Ainda sobre alfabetização e políticas de formação, Frambach (2017), ao analisar a formação do PNAIC e a experiência com a leitura literária, identifica no material de formação um indicativo de uso da leitura literária para fins didáticos em uma tentativa de aproximação do construtivismo e do letramento quando estes trazem o texto como instrumento básico das atividades voltadas para à aprendizagem da língua escrita.

A presença de trabalhos que tratam da alfabetização e a concepção de letramento é evidenciada por meio da grande incidência de trabalhos nesta categoria. Foram 12 trabalhos em um total de 21 selecionados. Os trabalhos de Silveira (2009), Silva (2011), Aguiar (2012), Almeida (2012), Melo e Magalhães (2013), Sousa, Nogueira e Melim (2015) trazem a ideia de que o letramento é um conceito já incorporado pelo campo da alfabetização de forma consolidada. Almeida (2012) relata que “atualmente há um consenso de que a alfabetização precisa ocorrer na perspectiva do letramento” (p.5). Nesse caso, para as autoras, alfabetização compreende o domínio da escrita alfabética, enquanto o letramento consiste no uso social das práticas de leitura e escrita.

Este aparente consenso, entretanto, pode ser problematizado quando analisamos os trabalhos apresentados na base de dados do GT de Alfabetização, Leitura e Escrita. Onze (11) dos vinte e um (21) trabalhos tratam da alfabetização e as práticas cotidianas, ressaltando o interesse dos pesquisadores na dimensão prática na qual a alfabetização se estrutura, no cotidiano das turmas de alfabetização. Ao analisarmos estes trabalhos foi possível perceber que, embora esteja presente o conceito de letramento, as práticas docentes descritas na maioria dos trabalhos não refletem a dimensão social da leitura e escrita em situações reais.

Almeida (2012) relata que ainda que as atividades desenvolvidas na sala de aula priorizem a utilização de textos, elas não se coadunam com práticas letradas, à medida em que há pouca variedade de gêneros e um compromisso didatizante no uso dos textos. Essa perspectiva de alfabetização e letramento como processos distintos pode ocasionar uma ruptura em um dos aspectos. Nos trabalhos apresentados por Cruz e Albuquerque (2012), Melo e Magalhães (2013), Magalhães e Muller (2015),

Gama (2015) fica evidenciada a dificuldade de estabelecer uma rotina pedagógica que atenda simultaneamente os aspectos específicos do código escrito por meio de atividades sobre o Sistema de Escrita Alfabética e os aspectos relativos ao uso social dos textos. Há uma tendência de que o professor priorize um ou outro aspecto.

A prioridade dada a uma ou outra dimensão, na perspectiva de alfabetizar letrando, pode ocorrer, segundo Cruz e Albuquerque (2012), Melo e Magalhães (2013), Gama (2015) e Sousa, Nogueira e Melim (2015) em decorrência da formação e das experiências vivenciadas ao longo da carreira docente, que influenciam as opções didático-metodológicas pendendo ainda para atividades que contemplem poucas reflexões sobre o Sistema de Escrita Alfabética e poucas atividades de sistematização da leitura e escrita.

Os trabalhos apresentados por Pessoa (2015) e Gama (2015) relatam que nem sempre as práticas diversificadas garantem o respeito a diferença. Nas pesquisas apresentadas, embora tivessem verificado estratégias diferenciadas, essas tinham como pressuposto a busca pela homogeneidade em uma concepção tradicional do ensino da língua.

A relevância do trabalho aqui apresentado vai se constituindo ainda mais ao verificar que há um interesse no campo da alfabetização, por compreender como as práticas alfabetizadoras se constituem no cotidiano escolar. Aliado a esta necessidade está também o desejo de refletir quanto aos conceitos de alfabetização e letramento como processos interligados, porém distintos. No capítulo três deste trabalho retomaremos esta reflexão, ao buscar compreender a alfabetização como um conceito em movimento.

A seguir, apresentamos outra consulta realizada, desta vez nos anais dos Congressos Brasileiros de Alfabetização promovidos pela Associação Brasileira de Alfabetização.

3.2 PNAIC: o que dizem as pesquisas recentes no CONBALF

Os Congressos Brasileiros de Alfabetização são promovidos pela Associação Brasileira de Alfabetização e tiveram início em 2013, ano em que o PNAIC inici-se em todos os municípios do país. A Associação Brasileira de Alfabetização – ABAlf surgiu

da necessidade de convergir pesquisadores brasileiros interessados especificamente nas questões relativas à alfabetização e no ano de 2009, na 32ª Reunião Nacional da ANPED, foi apresentada pela professora Doutora Maria do Rosário Longo Mortatti (UNESP) a proposta de criação de uma Sociedade Brasileira de Alfabetização. Em 2012, foi eleita a primeira diretoria da Sociedade Brasileira de Alfabetização, que por indicação jurídica passou a ser denominada de Associação Brasileira de Alfabetização.

Escolhemos realizar consulta na base de dados dos Congressos Brasileiros de Alfabetização por serem estes lócus específicos de socialização e produção de pesquisas no campo da alfabetização no país. No site da Abalf encontramos os seguintes objetivos:

congregar profissionais que desenvolvem atividades de pesquisa, docência e gestão relativas à alfabetização; constituir-se como referência para discussões e proposições sobre alfabetização e processos afins; reforçar a dimensão política da alfabetização, exercendo posicionamentos críticos e políticos articulados, contundentes e representativos; realizar e incentivar estudos sobre alfabetização em suas diferentes facetas e perspectivas teóricas; fomentar atitude crítica e pluralismo teórico na abordagem do tema; promover intercâmbio com entidades congêneres nacionais e internacionais; propiciar articulação entre produção de conhecimento e demandas educacionais e políticas, sem prejuízo da autonomia política e científica da ABAlf; realizar e estimular diferentes formas de divulgação da produção científica e ações pedagógicas relativas à alfabetização; organizar e promover eventos sobre o tema.
(http://abalf.org.br/?page_id=24)

Tais objetivos ratificam a ideia de que a alfabetização se constitui como um campo com problemática própria, que demanda espaços próprios, além de outros integrados aos diversos campos da educação. Os Congressos Brasileiros de Alfabetização constituem-se como espaços de divulgação e produção de conhecimentos específicos sobre a alfabetização. Por este motivo, escolhemos, neste trabalho, realizar uma consulta na base de dados das três edições ocorridas desde 2013.

Em 2013 no I CONBalf – “Os sentidos da Alfabetização no Brasil: o que sabemos, o que fazemos e o que queremos?” foi possível verificar que não houve

nenhuma comunicação com a palavra-chave PNAIC, nos seus seis (6) eixos temáticos¹⁵. No II CONBAIf, realizado em 2015 com o tema “Políticas públicas de alfabetização”, foram verificados dez (10) trabalhos com a palavra-chave PNAIC em dois, de seus seis eixos temáticos, que diferem dos da edição anterior¹⁶. No III CONBAIf, realizado em 2017 com o tema “Diálogos sobre Alfabetização”, foram verificados vinte e seis (26) trabalhos nos seus diferentes eixos temáticos¹⁷. O interesse por questões relativas ao Pacto aumentou em 126%. Foram encontrados trabalhos em cinco (5) eixos e não em dois (2), como na edição anterior.

Tabela 6: Relação de Trabalhos aprovados no II CONBAIf

II CONBAIf: Políticas públicas de alfabetização – 2015		
Eixo	Alfabetização e formação profissional	Alfabetização e políticas públicas
Publicações com a Palavra-Chave PNAIC	7	3
Total de publicações por eixo	20	7

Fonte: <http://abalf.org.br/>

Tabela 7: Relação de Trabalhos aprovados no III CONBAIf

III CONBAIf: Diálogos sobre alfabetização – 2017					
Eixo	Alfabetização e formação de professores	Alfabetização e infância	Alfabetização e literatura	Alfabetização, diversidade e inclusão	Alfabetização e políticas públicas
Publicações com a Palavra-Chave PNAIC	13	1	1	1	10
Total de publicações por eixo	32	21	6	8	20

Fonte: <http://abalf.org.br/>

¹⁵ Eixos Temáticos do I CONBAIf: 1. Alfabetização na educação infantil; 2. alfabetização no ensino fundamental; 3. alfabetização de jovens e adultos; 4. Alfabetização, diversidade e inclusão; 5. Alfabetização e formação de professores e 6. Alfabetização e pesquisa acadêmico-científica.

¹⁶ Eixos Temáticos do II CONBAIf: Alfabetização de jovens e adultos; Alfabetização e formação profissional; Alfabetização e infância; Alfabetização na história da educação e Alfabetização, diversidade e inclusão.

¹⁷ Alfabetização e políticas públicas; Alfabetização na história da educação; Alfabetização, diversidade e inclusão; Alfabetização e infância; Alfabetização de jovens, adultos e idosos; Alfabetização e cultura; Alfabetização e formação de professores; Alfabetização e literatura.

Trinta e seis trabalhos foram selecionados por tratarem de temáticas relativas ao PNAIC. Com interesses diversos foi possível estabelecer algumas categorias para agrupá-los, após a identificação dos objetivos, das metodologias aplicadas e dos resultados obtidos. As seguintes categorias foram observadas sendo abordadas por somente um (1) ou dois trabalhos. São elas: PNAIC e Educação Infantil; PNAIC e Educação do Campo; PNAIC e Leitura Literária; PNAIC e o comparativo com outros Programas do MEC; PNAIC e a adesão dos docentes e PNAIC e a compreensão do Ciclo de Alfabetização.

Na construção nesta pesquisa utilizaremos as categorias predominantes por compreender a possibilidade de maior diálogo com nosso interesse. São elas: PNAIC e avaliação; PNAIC, formação docente e práticas pedagógicas; PNAIC e as fragilidades na formação docente e PNAIC, formação docente e concepções de alfabetização e letramento.

Ao analisar a relação do Pacto com os processos avaliativos, Lino (2015 e 2017), Marinho (2017), Gonçalves e Mota (2017) e Corrêa (2017) abordam como a avaliação vem ganhando centralidade nos debates educacionais, principalmente as avaliações em larga escala como instrumento de regulação do trabalho docente. Marinho (2017) afirma que houve um esvaziamento no processo formativo em um município da Bahia em virtude da articulação da formação do Pacto com o que considera “forte esquema avaliativo”. Lino (2017) relata que a Secretaria Municipal de Educação em um município do Estado do Rio de Janeiro não deu ênfase aos exames externos (Provinha Brasil e ANA), o que justificou para muitos professores o interesse em permanecer na formação oferecida pelo Pacto.

É importante destacar os trabalhos que tratam da formação do Pacto e as práticas pedagógicas, pois possibilita o diálogo com as questões propostas nesta pesquisa. Para Silva, Mendes e Melo (2015), Sousa (2015), Amorim (2015), Pessoa, Lino e Silva (2015), Nadai e Alcântara (2017), Santos (2017), Corsi e Branco (2017) a formação oferecida pelo Pacto reverberou principalmente no fato dos docentes terem acesso a possibilidades diversas de ações pedagógicas. Os professores foram convidados a pensar sobre seu fazer e neste aspecto foi verificada a inclusão de mais atividades de leitura, com articulação ao Programa Nacional Biblioteca na Escola –

PNBE (SOUSA, 2015 e NADAI e ALCÂNTARA, 2017). Houve também uma maior inserção de Jogos Pedagógicos e Sequências Didáticas à rotina das turmas de alfabetização (CORSI e BRANCO, 2017; AMORIM, 2015 e PESSOA, LINO e SILVA, 2015).

A troca de experiência com os demais professores alfabetizadores, o protagonismo docente e a busca por um “fazer pedagógico que faça sentido para os estudantes” (Sousa, Pollnow e Koerner, 2017) foram verificados como aspectos relevantes na formação do Pacto, quando estes docentes eram levados a analisar suas experiências de sala de aula, as atividades dos estudantes e a repensar os planejamentos a serem desenvolvidos nas turmas, por meio das discussões, nos encontros de formação.

A formação dos professores oferecida pelo Pacto e a oportunidade de pensar sobre seu fazer foram consideradas como ponto forte na implementação desta política e um ganho para os professores alfabetizadores do país (SILVA e FRAMBACH, 2017; CORRÊA, 2017 e SOUZA, POLLNOW e KOERNER, 2017). As mudanças, entretanto, nem sempre se estabelecem a partir de um aprofundamento teórico consistente, o que pode ser verificado nos trabalhos que compõem uma outra categoria encontrada na leitura dos textos dos CONBALFs: “PNAIC e as fragilidades na formação docente.”

Os trabalhos de Sousa, Pollnow e Koerner (2017), Oliveira (2017), Corsi e Branco (2017), Corrêa (2017) apresentam dados que indicam que as mudanças ocorreram, mas com pouco aprofundamento teórico. Para Frambach e Silva (2017) há, na proposta de formação, um caráter de treinamento e capacitação, o que poderia incorrer na mera repetição de práticas sem a reflexão necessária. Muitos professores passam a resignificar suas práticas a partir das experiências vivenciadas ao longo da carreira docente somadas às diversas formações das quais participaram. Marinho (2017), ao realizar pesquisa em um município da Bahia, verificou que as professoras fizeram críticas ao caráter instrumentalista da formação.

A última categoria percebida na análise dos trabalhos dialoga com a percepção da fragilidade da formação. PNAIC, formação docente e concepções de alfabetização e letramento se apresentam como uma categoria que também colabora com as questões propostas neste trabalho, à medida que propomos compreender a relação das práticas pedagógicas com as concepções de alfabetização presentes na escola,

dialogadas com o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e com os pressupostos da rede municipal de educação.

Costa, Sousa e Perovano (2017) e Alcântara, Nadai e Stieg (2017) relatam as tensões verificadas a partir da utilização do conceito de alfabetização proposto pelo material de formação, que a considera “como processo de apropriação de um sistema de escrita convencional com regras próprias” (BRASIL, p. 19, 2012), sendo a prática social da leitura e escrita vinculadas ao conceito de letramento. Estes conceitos divergem das concepções de alfabetização já utilizadas pelo Instituto de Ensino Superior – IES, responsável pela formação dos Orientadores de Estudo no estado do Espírito Santo que consideram a alfabetização como um processo que contempla todas as dimensões do ensino-aprendizagem da leitura e da escrita.

Esses conceitos de alfabetização e letramento tem subsidiado teoricamente os programas de formação continuada de professores alfabetizadores vinculados ao Ministério de Educação pelo menos nos últimos 10 anos, o que propiciou o fortalecimento desses conceitos e sua consolidação nas práticas alfabetizadoras. (SOUSA, COSTA e PEROVANO, 2017, p. 72)

Estes trabalhos citados demonstram que há muita fragilidade nos conceitos de alfabetização e letramento quando estes precisam ser traduzidos nas práticas alfabetizadoras. Segundo Farias, Barbosa e Barbosa (2017) e Corrêa (2017), os professores alfabetizadores solicitam um enfoque específico nas questões referentes as concepções de alfabetização e letramento e a aplicabilidade prática de tais conceitos no cotidiano escolar.

Ao analisarmos as categorias predominantes contidas nos trabalhos do CONBAIf, é possível perceber que as principais críticas se referem ao caráter pouco aprofundado com o qual os materiais de formação abordam as concepções que fundamentam as práticas pedagógicas nas turmas de alfabetização, tornando a prática objeto de reflexão por meio da própria prática, num movimento de ensaio, erro e redefinição de práticas. Não encontramos trabalhos que abordavam a relação teoria e prática do ponto de vista da operacionalização das práticas cotidianas nas turmas

de alfabetização, assim como não encontramos trabalhos que abordariam de forma direta a perspectiva discursiva da alfabetização.

Nos trabalhos da ANPED, foi possível perceber que a relação entre as concepções e práticas aparecem como preocupação de professores que tentam estabelecer um trabalho voltado para a operação com sequências didáticas e direitos de aprendizagem propostos pelo material do PNAIC, entretanto, ao utilizarem os textos como eixo do trabalho pedagógico, priorizam um aspecto da alfabetização que é a familiaridade com os diversos gêneros, em detrimento dos aspectos de construção da leitura e escrita, tais como as correspondências grafofônicas

A seguir, apresentamos a proposta empírica que buscou responder a esta questão do diálogo entre concepções e práticas nas turmas de alfabetização, à medida que tem em um de seus objetivos específicos a análise das práticas pedagógicas nas turmas de terceiro ano do Ciclo de Alfabetização, identificando processos dialógicos e discursivos na construção dos conhecimentos.

3.3 Proposta empírica

A seguir, apresentaremos a trajetória da proposta empírica desta tese, a qual começou com a apresentação do projeto para apreciado pelo Centro de Pesquisa e Formação Continuada Paulo Freire, departamento responsável pela emissão de autorização das pesquisas realizadas na rede municipal de Duque de Caxias. Somente após tal procedimento, qualquer atividade de pesquisa, na rede municipal, pode ser iniciada.

Considerando o interesse inicial na relação macroestrutural do PNAIC, enquanto política pública com o cotidiano do Ciclo de Alfabetização na rede de Duque de Caxias, a proposta empírica envolveu inicialmente conversa com a coordenação municipal do PNAIC. A rede municipal contou com uma coordenadora municipal diferente para cada ano de implementação do Pacto, que por questões de organização interna da Secretaria Municipal de Educação foram sendo substituídas, de 2013 a 2016, permanecendo a mesma coordenação apenas nos anos de 2016 a 2019.

Em um encontro com a coordenadora municipal do ano de 2015, ela relata que o PNAIC tem uma importância singular, pois possibilita uma discussão dos temas relacionados a alfabetização por um número expressivo de profissionais. A coordenadora ainda informou que, em uma única escola da rede municipal, quase todos os profissionais da equipe pedagógica participaram da formação do Pacto, com exceção apenas de um membro da equipe. Tal informação impulsionou a possibilidade de conhecer esta Unidade e compreender o interesse dos profissionais pela temática e pela oportunidade de participar de um programa específico para o Ciclo de Alfabetização.

A Unidade Escolar em questão localiza-se no 4º Distrito Administrativo do município¹⁸. Foi realizada em dezembro de 2016 uma visita a Unidade; neste encontro ocorreu a apresentação do interesse da pesquisa para a direção, juntamente com orientadores educacionais e pedagógicos. A Equipe Diretiva, composta pela diretora, orientadora educacional, orientadora pedagógica e dirigente de turno¹⁹ fez o repasse no Conselho de Classe, os professores aprovaram a participação na pesquisa e então, em um encontro com os professores do Ciclo de Alfabetização, foi feita a apresentação do interesse da pesquisa. Os professores aceitaram participar do projeto a ser desenvolvido, inicialmente nas turmas do Ciclo.

A intenção inicial foi a participação, no ano de 2017, quinzenalmente do movimento escolar e, especificamente, dos movimentos do Ciclo de alfabetização, cuja organização estava, até então, vinculada aos grupamentos e reagrupamentos conforme a avaliação da equipe docente, no caso de Linguagem e Matemática. Esta forma de pensar e organizar o cotidiano do Ciclo de Alfabetização será apresentada mais adiante e tornou-se uma questão muito importante na construção desta tese.

Segundo a direção da Unidade, a equipe docente percebeu a necessidade de maior investimento em formação no que se refere ao Ciclo de Alfabetização e o PNAIC foi uma oportunidade coletiva de pensar sobre o fazer pedagógico em relação a

¹⁸ Segundo a Lei Orgânica do Município datada de 5 de abril de 1990, embora a sede administrativa esteja localizada no centro geográfico do município de Duque de Caxias, esse é composto por quatro distritos para fins de organização administrativa, a saber: 1º Distrito – Duque de Caxias; 2º Distrito – Campos Elíseos; 3º Distrito – Imbariê e 4º Distrito – Xerém.

¹⁹ Regimento Escolar das Unidades Escolares do Município de Duque de Caxias: Art. 9º – A Equipe Diretiva composta pelo Diretor, Vice-Diretor, Orientador Pedagógico, Orientador Educacional e Dirigente de Turno, deve coordenar ações coletivas e integradoras, visando ao desenvolvimento de relações democráticas no interior da Unidade Escolar com a colaboração do Conselho Escolar.

alfabetização. Os professores alfabetizadores participaram como bolsistas e os demais profissionais participaram na condição de ouvintes. Neste sentido, o movimento de participação dos docentes, as leituras e reverberações na prática têm muito a contribuir com o estudo proposto.

A questão que foi paulatinamente construída na vivência da pesquisa é relacionada com os atravessamentos do Pacto nos movimentos internos da Unidade. De que forma há diálogos entre a política pública proposta e as práticas cotidianas de alfabetização, no que se refere às práticas pedagógicas?

As relações estabelecidas no decorrer deste trabalho indicaram a continuidade do percurso. O caminhar deste processo de investigação contribui para a ideia de que no grande campo das abordagens qualitativas de pesquisa social, as relações com os indivíduos enquanto elementos constitutivos, determinam procedimentos validados pela produção do conhecimento de forma dinâmica, vendo possibilidades outras, deslocando posicionamentos e desconstruindo premissas. Para Becker (2007), tal postura faz parte dos “truques da pesquisa”:

O que os truques fazem é sugerir maneiras de virar as coisas ao contrário, de vê-las de outro jeito, para criar novos problemas a pesquisar, novas possibilidades de comparar casos e inventar novas categorias e assim por diante. (p.24)

Esse desafio corrobora com o interesse da pesquisa, valorizando os movimentos próprios do grupo na relação com o próprio estudo. O primeiro semestre de 2017 foi marcado por um grande número de dias letivos destinados a paralisações e greves, pois os professores sofreram perdas salariais e perdas de conquistas funcionais. Diante do momento político e cenário nacional, os docentes da Unidade aderiram ao movimento de reivindicação. Tal fato fez com que o cronograma inicial de participação quinzenal fosse alterado, de acordo com o funcionamento da Unidade.

A Unidade Escolar possui participação ativa no processo político de defesa das condições de trabalho e ensino, fazendo destas ações oportunidades pedagógicas. Os pais, estudantes e comunidade em geral são chamados ao diálogo e participam dos debates acerca da pauta de reivindicações. Conforme relatado pela direção, no ano de 2016, a comunidade escolar compareceu à Secretaria Municipal de Educação

solicitando providências junto ao Secretário para resolver questões relativas à manutenção do prédio e reparo do telhado da escola. Essa solicitação foi feita também ao Ministério Público, que realizou visitas à escola para verificar a necessidade e atendimento da solicitação.

Cabe ressaltar que a rede municipal de Duque de Caxias é uma rede muito combativa, com um sindicato reconhecidamente forte e que ao longo de anos tem lutado junto à categoria pela construção de um plano de carreira com progressão salarial entre os níveis, por tempo de serviço e formação, além de manutenção de um calendário de pagamento que garanta os salários até o quinto dia útil de cada mês. Desde o fim do ano de 2016, os salários já estavam sendo pagos com atraso, e em 2017 a administração pública municipal está sob a responsabilidade do Movimento Democrático Brasileiro – MDB, partido cujo projeto de ação tem se mostrado contrário ao interesse dos trabalhadores. Ao assumir a prefeitura, a gestão do MDB, além de permanecer com o atraso no pagamento dos salários, desmontou o plano de carreira docente, aumentou o desconto previdenciário e diminuiu o líquido salarial, em função da mudança do cálculo das gratificações de regência de turma e do percentual de diferenciação entre os níveis de carreira. A Escola Estadual Municipalizada Mariana Nunes Passos, que já sofre por problemas de infraestrutura, participou da agenda sindical.

Ao retornar da greve, então, no mês de maio de 2017, a participação na rotina da escola foi retomada. A proposta inicial foi participar da dinâmica nas salas de aula no Ciclo de Alfabetização, ou seja, participar das quatro turmas de Ciclo existentes. A participação em todas as turmas de Ciclo, prevista inicialmente, foi mudada por decisão coletiva apontada no Grupo de Estudos, e esse fato será descrito posteriormente no capítulo em que será apresentada a experiência participativa. A vivência e a participação na escola foram delineando o caminho a ser percorrido, indicando o uso de alguns instrumentos necessários a sistematização da entrada inicial da Unidade:

- Conversa/entrevista com membros da Equipe Diretiva.
- Conversa/entrevista com professores do Ciclo de Alfabetização.
- Participação em Conselhos de Classe e Grupos de Estudos.

- Participação nas atividades desenvolvidas na sala de aula.

Com a maior participação na rotina da Unidade Escolar, o interesse da pesquisa alinhou-se ao desejo expresso pelo coletivo de profissionais, traçando novos percursos e novas necessidades de participação. Foi necessária, então, a realização de uma reunião de pais para a apresentação da pesquisa junto a eles e aos estudantes, assim como a participação mais efetiva e presencial na rotina de uma das turmas do Ciclo de Alfabetização especificamente.

Após a conversa com os professores, foi possível verificar o interesse em aprofundar aspectos relativos aos pressupostos do Ciclo de Alfabetização. Ao retornar do recesso no meio do ano letivo, a Unidade foi surpreendida com a intervenção da Secretaria Municipal de Educação, no sentido de otimizar²⁰ as duas turmas de terceiro ano de Ciclo de Alfabetização. Tal fato será descrito minuciosamente no capítulo destinado às vivências na escola, entretanto, modificou o desenho metodológico da pesquisa, pois os agrupamentos distribuídos em duas turmas passariam a compor uma única turma.

Todo o movimento decorrente desta mudança favoreceu o estudo, pois, em reunião pedagógica, os professores, preocupados com o desenvolvimento do trabalho, relataram a importância da minha participação na turma otimizada. O trabalho de pesquisa, então, ganhou seus contornos, e semanalmente participei das atividades letivas com observação, conversas com a professora a respeito das atividades propostas, acompanhamento dos estudantes, planejamento de atividades e reflexão de práticas, a partir de referenciais teóricos de análise.

A participação da reunião de responsáveis se deu a partir deste desejo do grupo de professores, e apresentamos a proposta de atuação aos mesmos e aos estudantes. Ambos assinaram um termo de consentimento informado, que se encontra nos anexos. A partir desse fato, uma perspectiva muito profícua foi sendo construída na produção desta tese, no que se refere às práticas curriculares e avaliação no Ciclo de Alfabetização no contexto de implementação do Pacto Nacional

²⁰ A Diretora da Unidade foi chamada pela Subsecretária de Educação, que de posse do Mapa Estatístico Mensal, contendo informações sobre matrículas ativas informou sobre a fusão das turmas com a finalidade de otimizar recursos, realocando uma das professoras em outra Unidade Escolar com carência de docente.

pela Alfabetização na Idade Certa. Toda esta experiência participativa está detalhada no capítulo cinco desta tese.

Sem perder de vista os objetivos específicos desta investigação e seguindo as demandas oriundas da produção deste trabalho, para contribuir na identificação dos aspectos presentes na implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no estado do Rio de Janeiro e sua relação com o Ciclo de Alfabetização, realizamos uma entrevista com a professora Doutora Elaine Constant, responsável pela Coordenação Geral do PNAIC no estado do Rio de Janeiro. Em nossa conversa, a professora situa a implementação do Pacto no Rio de Janeiro, trazendo contribuições importantes para esta investigação.

Até aqui muito falamos sobre a participação no Ciclo de Alfabetização, mas de que ciclo estamos falando? O que entendemos sobre alfabetização? A seguir apresentamos a construção do referencial de análise que possibilitou dialogar com esta proposta empírica.

4. Ciclo de Alfabetização e PNAIC: construindo um referencial de análise

SABER
 Sabendo o que sei e sabendo
 O que sabes e o que não sabes
 E o que não sabemos, ambos saberemos
 Se somos sábios, sabidos
 Ou simplesmente saberemos
 Se somos sabedores.
 (Trava-língua)

Este capítulo é dedicado a apresentar o referencial teórico de análise, por meio dos conceitos de alfabetização que permeiam as concepções e práticas encontradas, assim como o estudo documental sobre o material fornecido pelo Ministério da Educação a ser utilizado na formação de professores alfabetizadores.

Desde a implementação do Ciclo de Alfabetização em Duque de Caxias, em 1993, venho trabalhando com professores, pais e estudantes no sentido de uma maior compreensão desta proposta de organização escolar. Ainda é possível perceber a necessidade de aprofundamento do tema. A escola em que este estudo foi realizado corrobora com tal afirmativa, tendo em vista que tem buscado discutir o tema entre seus pares trazendo contribuições da universidade. A diretora da Unidade e a orientadora educacional cursaram a disciplina Organização Escolar em Ciclos, oferecida pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO.

Apesar do tempo de implementação do Ciclo de Alfabetização em Duque de Caxias, não há entendimento quanto aos princípios que orientam a organização em Ciclos e quanto às práticas pedagógicas, construção curricular e avaliação a serem vivenciadas nesta etapa. Os resultados obtivos na pesquisa desenvolvida durante o mestrado indicam que o planejamento pedagógico tem sido desenvolvido por ano de escolaridade e nem sempre o professor permanece com as turmas durante o período do Ciclo de Alfabetização. Há, ainda, a presença de uma avaliação pouco processual, tanto dos estudantes quanto de todo processo pedagógico, e não há na rede movimentos de formação específicos para que sejam discutidas questões referentes ao Ciclo de Alfabetização (ASSUMPÇÃO, 2013). O PNAIC surge em 2013 como única formação específica e de alcance para todos os professores que atuam no Ciclo de Alfabetização desde 2006.

4.1 O Ciclo de Alfabetização no contexto da implementação no Brasil

Os estudos sobre o Ciclo de Alfabetização no Brasil acentuaram-se com as experiências de Porto Alegre, Belo Horizonte e São Paulo. A origem destas experiências está na possibilidade de democratização da escola, do conhecimento e da gestão do conhecimento (AZEVEDO, 2008). No período de redemocratização do país, a partir de meados da década de 1980, a educação popular conquista espaço com uma proposta de ruptura da educação tradicional bancária (FREIRE, 1987). Neste sentido, a organização escolar em Ciclos implementada na Prefeitura de São Paulo teve como foco, não somente questões do ponto de vista técnico-pedagógico, mas o trabalho para a construção de uma sociedade com níveis de participação mais efetivos e abrangentes.

No início da década de 90, a prefeitura de Porto Alegre, ao instituir a Administração Popular²¹, implementou a Escola Cidadã, que pressupunha a organização escolar em Ciclos, dentre outros aspectos de ordem pedagógica e administrativa. Em Belo Horizonte, a experiência de implementação dos Ciclos fez parte da criação, também no início da década de 1990, da Escola Plural, outra iniciativa que fez parte dos processos de democratização do ensino (FETZNER, 2009). As perspectivas, portanto, que introduziram a organização em Ciclos no Brasil em sistemas de ensino, para além das justificativas no campo da construção dos conhecimentos pautados nos estudos de Vigotski (2007) e Wallon (1988) possuíam um forte componente político pedagógico.

Ao descrever sua experiência como secretário de educação em Porto Alegre, o pesquisador Azevedo (2008) traz duas perspectivas a serem consideradas no estudo das práticas de implementação dos Ciclos.

Aquelas que têm uma proposta pedagógica com referências teóricas progressistas e operam mudanças qualitativas no processo educacional; e aquelas que apenas operam no plano burocrático administrativo, juntando séries, artificialmente denominados de ciclos. (p. 13)

²¹ Programa de Governo implementado pela Frente Popular, liderada pelo Partido dos Trabalhadores que administrou Porto Alegre neste período.

Com a adesão ao PNAIC, alguns municípios do estado do Rio de Janeiro incorporaram a organização escolar aos Ciclos como alinhamento ao Programa. É fundamental, entretanto, compreender que nem sempre há uma preocupação em operar mudanças efetivas no processo educacional. Sendo assim, é possível verificar que a má compreensão dos pressupostos políticos, teóricos e metodológicos do Ciclo, a implementação apenas nos esquemas burocráticos, podem impedir uma adesão aos processos de implementação ao longo dos anos (ASSUMPÇÃO, 2013).

Para Sousa (2008), a organização não seriada ainda é um desafio, pois requer pensar a escola em outras bases, “que transformem seus protagonistas em sujeitos, superando as marcas da exclusão e seletividade de nossos sistemas de ensino” (p. 32). A autora defende que a concepção de Ciclos deve contribuir para uma educação de natureza e fins radicalmente novos na busca pela emancipação de seres humanos.

A LDBEN, em seu Artigo 32 e § 1º e 2º, faculta aos sistemas de ensino a organização em Ciclos; entretanto, apesar de tal possibilidade, a reinvenção da escola passa por um projeto de transformação da sociedade, envolvendo novos paradigmas de participação popular e de administrações públicas comprometidas com a democratização brasileira.

Com a institucionalização do Ensino Fundamental de 9 anos, a Resolução 7 de 2010, referindo-se a opção dos sistemas de ensino por uma organização seriada ao longo dos 9 anos do Ensino Fundamental, indica que o período destinado a alfabetização deve ser considerado como um ciclo sequencial.

Art. 30 Os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar:

I – a alfabetização e o letramento;

II – o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia;

III – a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro.

§ 1º Mesmo quando o sistema de ensino ou a escola, no uso de sua autonomia, fizerem opção pelo regime seriado, será necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo

sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos.

§ 2º Considerando as características de desenvolvimento dos alunos, cabe aos professores adotar formas de trabalho que proporcionem maior mobilidade das crianças nas salas de aula e as levem a explorar mais intensamente as diversas linguagens artísticas, a começar pela literatura, a utilizar materiais que ofereçam oportunidades de raciocinar, manuseando-os e explorando as suas características e propriedades. (BRASIL, 2010, p. 8)

A indicação do Conselho Nacional de Educação/Ministério da Educação, por meio da Resolução 7 de 14 de dezembro de 2010, da importância da não reprovação nos anos iniciais destinados à alfabetização e à organização do “bloco pedagógico ou ciclo sequencial”, indica uma concepção de construção de conhecimentos pautados nas relações sociais, históricas e interações entre indivíduos que se encontram em desenvolvimento biopsicossocial²². Tal indicação, entretanto, foi ratificada nas publicações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

Faz-se necessário compreender que a escolarização em Ciclos não está restrita ao período destinado à alfabetização. Segundo Fetzner (2009), existem tipologias de Ciclos presentes no país, a saber:

- a) Ciclos de alfabetização (década de 1980), proposta na qual, durante o período inicial do ensino fundamental, entendido como o período de aprender a ler e a escrever, não há reprovação escolar. Baseado no entendimento de que a repetição da rotina de trabalho na primeira série escolar seria desnecessária e nociva para os alunos que já cursaram esse ano, mesmo que eles ainda não tenham aprendido a ler e escrever como esperado, os ciclos básicos de alfabetização propunham a promoção continuada durante os primeiros dois anos de escolaridade, período em que a criança deveria ser atendida considerando suas necessidades específicas

²² Segundo Wallon, a inteligência surge da interseção dos componentes biológicos com os do meio exterior. Aliás, é preciso lembrar, que para Wallon, a dimensão biológica já é social, ou seja, o biológico é geneticamente social. Igualmente, o psíquico contém, ao mesmo tempo, o social e o biológico. O estudo da inteligência na psicogenética walloniana é o estudo da pessoa concreta, ou seja, contextualizada. O propósito de Wallon é a apreensão da pessoa na sua totalidade concreta, em processo de evolução, incluindo todos os componentes intelectuais e afetivos nas suas interações concretas que ora se unem, ora se opõem. Neste sentido, Wallon aceita os riscos da contradição, do irracional, do complexo, inerentes à realidade psíquica. Tanto de forma manifesta, quanto implícita, a totalidade da dinâmica mental está sempre presente em sua obra (PEREIRA, 1995).

de mediação no processo de alfabetização (Mainardes, 2007; Barretto & Mitrulis, 2004). b) Ciclos de aprendizagem (meados da década de 1990), proposta que prevê revisão curricular no ensino fundamental acompanhada de extensão do tempo para que os alunos possam adquirir os conhecimentos previstos pela escola. Nos ciclos de aprendizagem, mantém-se certa referência aos conteúdos da série; um exemplo disso são os Parâmetros Curriculares Nacionais, que propõem ciclos que conservam ou agrupam duas séries escolares cada um: Ciclo I, 1ª e 2ª séries; Ciclo II, 3ª e 4ª séries; Ciclo III, 5ª e 6ª séries, Ciclo IV, 7ª e 8ª séries (Brasil, 2005a). c) Ciclos de formação (anos de 1990 até hoje), proposta de enturmação escolar em que não mais se agrupam os alunos de acordo com um pretense conhecimento anterior adquirido. A enturmação escolar segue o critério de aproximação das idades dos alunos, considerando como referência as potencialidades e características que o aluno apresenta em diferentes fases de sua vida (infância, pré-adolescência e adolescência). Na prática, o aluno entraria em uma turma escolar e permaneceria nela até o final do ensino fundamental. As experiências mais conhecidas foram nas administrações populares no município de São Paulo (tendo Paulo Freire como secretário de Educação), de Belo Horizonte (Escola Plural), e em Porto Alegre (Escola Cidadã). Recentemente, o município do Rio de Janeiro, que em 2006 possuía 591.741 matrículas no ensino fundamental (dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP), ampliou a organização em ciclos nas escolas: desde 2000 o município possuía o ensino fundamental em ciclos nos primeiros três anos de escolarização e, em 2007 (sob a administração do Partido dos Democratas), propôs o segundo e terceiro ciclos, também com três anos de duração cada ciclo. (FETZNER, 2009, p. 54)

Sendo a organização da escola em Ciclos parte de um projeto maior de democratização da educação, as propostas são instigantes do ponto de vista do desafio de construção de outra lógica escolar. Ao realizar um estudo do conhecimento sobre progressão continuada e Ciclos no Brasil, referente ao período de 1990 a 2002 nas publicações do MEC/INEP e nas teses e dissertações, no período de 2003 a 2012, Aguiar (2016), pesquisadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, afirma que a organização curricular em Ciclos tem condições de concretizar a melhoria na qualidade da educação e combater o fracasso escolar, a exclusão educacional e social. A pesquisa desenvolvida verificou que a implementação da escolaridade em Ciclos trouxe avanços nos seguintes aspectos:

combate aos índices de evasão, repetência e ao fracasso escolar; eliminação da distorção idade/ano do ciclo; regularização do fluxo

escolar; ampliação do tempo de permanência do aluno na escola; construção de um fazer pedagógico cotidiano diferenciado, respeitando a diversidade existente; formação permanente dos educadores, como possibilidade de construção e de transformação de suas práticas pedagógicas; trabalho com conteúdos significativos; proposta de uma mudança paradigmática na concepção de avaliação da aprendizagem; inovação nos procedimentos avaliativos, utilizando reuniões de pais formativas, ou de pais e alunos juntamente, analisando o processo de aprendizagem; fortalecimento do trabalho coletivo e dos Conselhos Escolares; re-elaboração do Projeto Político Pedagógico da Escola; possibilidade de reorganização dos espaços escolares e flexibilização do tempo de aprendizagem; plano pedagógico de apoio e agrupamentos diferenciados que orientam o trabalho com alunos com dificuldades na aprendizagem; construção de um currículo, numa perspectiva crítico-emancipatória que articula as dimensões socioculturais, considerando a realidade de cada educando, da escola e da cidade, com as dimensões metodológicas de ensino-aprendizagem; mudança na lógica da organização da escola, de modo a garantir o direito a todos de aprender; função social da escola, visando à formação humana, à formação de cidadãos; construção de uma escola pública, popular, democrática, com qualidade de ensino. (AGUIAR, 2016, p. 121)

Os aspectos mencionados por Aguiar (2016) são fundamentais para um processo educativo cujo conceito de qualidade está relacionado com a construção de uma sociedade democrática. A discussão sobre educação de qualidade não é neutra, pois aponta para uma questão política. Em uma sociedade competitiva, meritocrática e excludente, qualidade educacional pode ser considerada aquela que oferece aos estudantes oportunidades para que obtenham êxito nos processos competitivos.

A LDB 9394/96, em seu Artigo 3º, ao descrever os princípios que balizam a educação brasileira, aponta para a garantia de padrões de qualidade. No Artigo 4º, afirma que é dever do Estado garantir “padrões mínimos de qualidade”. Seguindo o texto da Lei, no Artigo 9º, fica a União incumbida de “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino”. Os Artigos 74º e 75º falam, respectivamente, da distribuição de verbas, calculado o custo mínimo por estudante e de políticas para corrigir as disparidades de acesso e garantir o “padrão mínimo de qualidade”.

A Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que institui o Plano Nacional de Educação, também apresenta no seu Artigo 2º, como uma das diretrizes do Plano, a melhoria da qualidade da educação brasileira. O Artigo 11º trata do Sistema Nacional

de Avaliação da Educação Básica, e diz que ele “constituirá fonte de informação para a avaliação da qualidade da educação básica”. A Meta 7 do mesmo plano é [ACHO QUE AQUI DESCONFIGUROU](#).

fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ide.

IDEA	2015	2017	2019	2021
Anos iniciais do ensino fundamental	5,2	5,5	5,7	6,0
Anos finais do ensino fundamental	4,7	5,0	5,2	5,5
Ensino médio	4,3	4,7	5,0	5,2

(BRASIL, 2014)

Com esta meta é possível perceber que a qualidade para o texto da Lei está ligada ao que é mensurável por meio de exames. As Diretrizes Curriculares Nacionais, entretanto, fixadas pela Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2010, tratam, no Artigo 8º, a questão da qualidade de forma ampla, relacionando-a à qualidade social.

A garantia de padrão de qualidade, com pleno acesso, inclusão e permanência dos sujeitos e das aprendizagens na escola e seu sucesso, com redução da evasão, da retenção e da distorção de idade/ano/série, resulta na qualidade social da educação, que é uma conquista coletiva de todos os sujeitos do processo educativo. (BRASIL, 2010)

A dimensão coletiva conferida ao conceito de qualidade descrito nas Diretrizes Curriculares Nacionais é um elemento fundante para a organização escolar em Ciclos, assim como o diálogo com os estudantes, com a comunidade e com os demais atores do processo educativo. Uma escola em Ciclos, segundo Fernandes (2007), é uma escola inquieta, que suscita o diálogo, escola conflituosa que administra conflitos de diversas naturezas, tais como, a “forma de avaliar, a maneira de se entender o conhecimento, a didática utilizada e a organização dos tempos e dos espaços” (p.9).

Tais inquietudes se dão pelo desejo de construção de uma sociedade outra com “princípios e práticas fundamentalmente justos, éticos contra a exploração dos homens e das mulheres e em favor de sua vocação de ser mais” (FREIRE, 2007, p. 44).

O caminho percorrido pela maioria dos profissionais que já tiveram experiência com a escolarização em Ciclos, muitas vezes, torna-se difuso pela ausência de referenciais teóricos negados pelos sistemas que implantam os Ciclos só via legislação; fato ocorrido na rede pesquisada. Em Duque de Caxias, desde 1993, o período destinado a alfabetização é considerado Ciclo; entretanto, ainda consideramos insuficiente o investimento em formação para os professores que atuam nestas turmas e nas demais, a fim de que a compreensão quanto aos princípios e práticas que orientam os Ciclos seja objeto de discussão em todo Ensino Fundamental.

Durante os estudos desenvolvidos no mestrado, ao consultar a base de dados do Scielo²³, no período de 2007 a 2011, e ANPED, de 2006 a 2011, foi possível perceber que ao longo dos anos o interesse pelos estudos referentes a escolarização em Ciclos diminuiu durante o período estudado. O PNAIC, entretanto, segundo entrevista realizada com a professora Elaine Constant, reacendeu o debate, pois no Rio de Janeiro, por exemplo, os municípios que não tinham sua organização em Ciclos demonstraram interesse nas discussões propostas pelo material utilizado na formação continuada dos professores alfabetizadores, quando abordou diretamente o Ciclo de Alfabetização.

4.2 O Ciclo de Alfabetização no contexto do PNAIC

A Portaria 867, de 4 de julho de 2012, que Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, estabelece que o MEC, em parceria com instituições de ensino superior, apoiará os sistemas públicos de ensino dos Estados, Distrito Federal e Municípios na alfabetização e no letramento dos estudantes até o final do 3º ano do ensino fundamental. A portaria indica uma avaliação ao final do terceiro ano

²³ Base para publicação eletrônica cooperativa de periódicos científicos na internet. Fonte: <http://www.scielo.org>

para aferir a aprendizagem, entretanto, não faz menção à existência de um ciclo neste período.

Já o documento de apresentação do Pacto traz a organização escolar em Ciclos como realidade para os três primeiros anos do Ensino Fundamental, definindo o Ciclo de de Alfabetização como

(...) um tempo sequencial de três anos (600 dias letivos), sem interrupções, dedicados à inserção da criança na cultura escolar, à aprendizagem da leitura e da escrita, à ampliação das capacidades de produção e compreensão de textos orais em situações familiares e não familiares e à ampliação do universo de referências culturais dos alunos nas diferentes áreas do conhecimento. (BRASIL, 2012, p. 17)

Segundo essa definição, o Ciclo de Alfabetização aborda apenas questões de ordem técnico-pedagógicas. Não é mencionada a dimensão política que fundamenta a implementação dos Ciclos no Brasil na década de 1980. O documento de apresentação do Pacto reforça a ideia de que a temporalidade é o foco da organização em ciclo, na perspectiva do Pacto.

A razão da ampliação do período de alfabetização para três anos, sem retenção, se justifica pela possibilidade de o ensino propiciar a produção/apropriação da escrita e da leitura baseado nos princípios da continuidade e do aprofundamento. Nesse contexto, a construção/apropriação do conhecimento pelos estudantes se daria em uma progressão durante o período. Tal opção, contudo, não implica deixar de garantir os direitos de aprendizagem necessários a cada ano como dispostos no Quadro dos Direitos de Aprendizagem. (Unidade 1 – Caderno 2, p. 8)

O Pacto tem o foco de seu trabalho no período que compreende o Ciclo de Alfabetização, mas de que ciclo o Pacto fala? O Caderno de Formação do Ano 1, volume 8, traz, a partir da contribuição da Resolução 7/2010, a organização em Ciclos como uma possibilidade de repensar os tempos escolares e utiliza elementos de Ferreira e Leal (2006) para justificar que o Ciclo:

- Possibilita a elaboração de estrutura curricular que favorece a continuidade, a interdisciplinaridade e a participação;
- pode colaborar para a negação de uma lógica excludente e competitiva (quem vai chegar primeiro?), rumo a uma lógica da inclusão e da solidariedade (partilha de saberes e de pensares);
- possibilita-nos negar a perspectiva conteudista de “quando já se sabe sobre” para uma perspectiva muticultural da diversidade dos saberes, práticas e valores construídos pelo grupo;
- pode promover a negação de uma busca de homogeneização para uma prática de reconhecimento da heterogeneidade e da diversidade cultural e de percursos individuais de vida. (p.8)

O Caderno de Formação contém a ideia de que a reprovação não colabora com a promoção das aprendizagens, e ressalta que é preciso delinear possibilidades de atendimento das crianças de forma que os processos pedagógicos se efetivem. Na defesa por uma alfabetização que observe os direitos de aprendizagem, ou seja, uma lista de conhecimentos elencados no material do Pacto e organizados em quadros que se destinam aos três anos de escolaridade em uma crescente escala de introdução, aprofundamento e consolidação, os cadernos de formação envidam esforços no sentido de explicitar, organizar os conhecimentos a serem trabalhados por ano de escolaridade.

Para que ocorra o processo de apropriação e consolidação da leitura e da escrita, é preciso considerar, **para cada ano do ciclo de alfabetização**: o que queremos ensinar, os conhecimentos já construídos pelos alunos, a natureza do objeto do conhecimento a ser focado, como se organiza o SEA e como os estudantes se apropriam dele. (BRASIL, 2012, p. 13 / Caderno 1 – Ano 2) (grifos nossos)

Neste sentido, embora haja uma defesa da necessidade de uma temporalidade flexível para que o processo de alfabetização seja construído, há a indicação de uma linearidade prescritiva, à medida em que são categorizados conhecimentos a serem Introduzidos, Consolidados e Aprofundados em ano pré estabelecido, característica esta muito presente na lógica seriada. O trabalho pedagógico desenvolvido nos Ciclos, segundo Fernandes (2009), deveria responder a seguinte pergunta: Quais aprendizagens os estudantes deveriam realizar neste ciclo?

Uma das maiores dificuldades tem sido a adequação curricular à lógica dos ciclos. Como já vimos, o conhecimento ainda referencia-se em uma sequenciação linear, em consonância com uma cultura de escola seriada, na qual o saber se encontra desdobrado em partes justapostas e sequenciais, com o conteúdo desenvolvido de forma progressiva e um processo de ensino muito mais informativo que formativo. (FERNANDES, 2009, p. 100)

Este trabalho compreende o Ciclo de Alfabetização por uma perspectiva não só de continuidade temporal, mas por uma perspectiva que ative a construção de uma outra lógica escolar que mobilize discussões quanto às concepções de conhecimento escolar, de construção curricular, de avaliação, relações interpessoais, relações entre escola e sociedade como um todo na busca pela democratização e construção de uma sociedade mais justa.

4.3 PNAIC, Ciclo de Alfabetização e os sentidos plurais da alfabetização

A expressão alfabetizar letrando aparece tão frequentemente no material do Pacto que suscitou no percurso desta pesquisa um interesse quanto a utilização do termo letramento, colaborando com o objetivo deste estudo. Os múltiplos sentidos atribuídos ao longo dos tempos ao termo alfabetização e posteriormente à chegada do conceito de letramento trazem à temática do ensino nos anos iniciais um dinamismo que não pode ser desconsiderado.

Dedicamos esta sessão para discutir os sentidos plurais da alfabetização a partir de uma compreensão de que a construção deste conceito é uma opção teórico-metodológica referenciada em opções políticas. As disputas no campo da alfabetização muito mais que conceituais, revelam questões, como por exemplo: Para que nos alfabetizamos? Que concepções de ser humano, de escola e de sociedade estão presentes no que chamamos de alfabetização e letramento? O que se pretende com a alfabetização? Como se dá a alfabetização no contexto da escola pública brasileira em diálogo com o cenário mundial?

São muitas questões e poderíamos enumerar muitas outras, pois à medida em que caminhamos na direção de respostas, novas perguntas surgem, em um

entrelaçamento de questões que nem sempre serão respondidas, mas possibilitarão no uso da palavra um diálogo com o conhecimento e com as relações estabelecidas por meio da pesquisa.

O ano de 1990, quando foi realizada a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, foi considerado o Ano Internacional da Alfabetização. A alfabetização ganha um sentido de indicador da qualidade social da educação e os países pactuam um controle sobre os processos educacionais por meio de exames de desempenho dos estudantes para comporem índices que supostamente estariam aferindo a qualidade da educação mundial e, em consequência brasileira.

Ações, programas e projetos do Ministério da Educação ou da iniciativa privada têm, desde o início dos anos de 1990, chamado atenção para o campo da alfabetização, entretanto, as metas delineadas em Jomtien não foram alcançadas e, segundo Gontijo (2014), “o aumento dos índices percentuais do analfabetismo no mundo é a expressão mais forte desta constatação”. (p.8)

Nos documentos da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, a opção pela difusão do conceito de alfabetização funcional reflete as tensões advindas da tentativa de conceituação da alfabetização em todo cenário mundial. Este conceito coloca a alfabetização em uma perspectiva de relativismo sociocultural e, ao utilizar elementos da teoria do capital humano, agrega à alfabetização valores econômicos. Aponta que o indivíduo está funcionalmente alfabetizado quando é capaz de inserir-se adequadamente em seu meio, desempenhando tarefas em que a leitura, a escrita e o cálculo são demandados para seu próprio desenvolvimento e para o desenvolvimento de sua comunidade (RIBEIRO, 1997).

A dimensão política, conferida à alfabetização como requisito para o desenvolvimento e indicador da qualidade social, pode esvaziar o debate da dimensão político-pedagógica que inclui os expedientes técnicos do ponto de vista das concepções teóricas, filosóficas e, sobretudo, das concepções metodológicas. Tanto as ações metodológicas presentes nas políticas públicas para alfabetização quanto as práticas pedagógicas cotidianas emanam do sentido da alfabetização em sua dimensão teórica, filosófica e técnica ou metodológica. Falar de alfabetização é falar

de uma pluralidade de sentidos que estão em movimento na constituição das práticas e políticas de alfabetização.

Em 1997, o Ministério da Educação lançou os Parâmetros Curriculares Nacionais, que surgiram com a intenção de referenciar a organização curricular do país, tendo em vista a demanda apresentada a partir da Conferência em Jomtien em 1990. Esta publicação aponta para um trabalho pedagógico que exija da escola a função de capacitar para a aquisição de novos saberes, competências com um ensino para o futuro, com a intenção de formar um sujeito empreendedor, criativo, competitivo, apto para as mudanças constantes.

Quanto a alfabetização, o Volume 2 – PCN em Língua Portuguesa, se refere a uma mudança paradigmática que coloca a alfabetização, a partir das pesquisas acadêmicas do final dos anos 80, não mais focada nos “modos de fazer”, mas em como a criança aprende.

A divulgação desses resultados de pesquisas por várias secretarias de educação desencadeou em uma parcela pequena (mas ativa e comprometida) de alfabetizadores e técnicos um esforço de revisão das práticas de alfabetização. A primeira prática questionada foi a dos exercícios de prontidão. Também o silabário da cartilha — confundido muitas vezes com a própria ideia de alfabetização — tem sido substituído por uma grande variedade de textos. A divulgação dessas novas propostas didáticas tem produzido bons resultados, mas também, infelizmente, bastante desinformação: as mudanças em pedagogia são difíceis, pois não passam pela substituição de um discurso por outro, mas por uma real transformação da compreensão e da ação. (Brasil, 1997, p. 20)

O documento não apresenta o conceito de letramento e aborda a importância do texto na sala de aula da alfabetização, incentivando as práticas de leitura e escrita, mesmo para os estudantes que ainda não tenham familiaridade com o sistema alfabético, e que tais práticas tenham um contexto vivo e real.

É disso que se está falando quando se diz que é preciso “aprender a ler, lendo”: de adquirir o conhecimento da correspondência fonográfica, de compreender a natureza e o funcionamento do sistema alfabético, dentro de uma prática ampla de leitura. Para aprender a ler, é preciso que o aluno se defronte com os escritos que utilizaria se soubesse mesmo ler — com os textos de verdade, portanto. Os materiais feitos exclusivamente para ensinar a ler não são bons para aprender a ler: têm servido apenas para ensinar a decodificar,

contribuindo para que o aluno construa uma visão empobrecida da leitura. (BRASIL, 1997, p. 42)

O texto fala em mudanças radicais na didática da alfabetização e indica que os materiais utilizados para ensinar a ler, além de não contribuírem, colaboram para uma visão empobrecida deste processo tão complexo. As práticas de alfabetização, foco desta investigação, são juntamente com as concepções, um aspecto a ser considerado neste documento. Se os exercícios de prontidão, os silabários das cartilhas e os textos cartilhados não são adequados para a alfabetização, como podemos construir práticas que favoreçam a construção da leitura e escrita de forma autônoma e emancipatória?

O Volume de Língua Portuguesa, ao falar da necessidade de mudanças didáticas ressalta a importância da mediação que favoreça reflexão do estudante sobre aspectos ortográficos e de leitura. Logo no período inicial, segundo o texto, o ensino da ortografia deve favorecer:

a inferência dos princípios de geração da escrita convencional, a partir da explicitação das regularidades do sistema ortográfico (isso é possível utilizando como ponto de partida a exploração ativa e a observação dessas regularidades: é preciso fazer com que os alunos explicitem suas suposições de como se escrevem as palavras, reflitam sobre possíveis alternativas de grafia, comparem com a escrita convencional e tomem progressivamente consciência do funcionamento da ortografia);

a tomada de consciência de que existem palavras cuja ortografia não é definida por regras e exigem, portanto, a consulta a fontes autorizadas e o esforço de memorização. (BRASIL, 1997, p. 57)

É possível perceber que há uma dimensão prática do ensino da leitura e da escrita que precisa da mediação planejada do professor, os espontaneísmos que podem ocorrer por ocasião de uma prática que não utilize atividades cartilhadas não podem incorrer em ausência de mediação e intencionalidade didática. O documento ainda propõe que, em relação à leitura, os estudantes tenham oportunidade de vivenciar uma diversidade de gêneros textuais para que, a partir de indicadores disponíveis, possam realizar a leitura de duas formas:

— pelo ajuste da “leitura” do texto, que conhece de cor, aos segmentos escritos; e

— pela combinação de estratégias de antecipação (a partir de informações obtidas no contexto, por meio de pistas) com índices providos pelo próprio texto, em especial os relacionados à correspondência fonográfica. (BRASIL, 1997, p. 56)

As escolas públicas de todo país receberam a publicação que continham os Parâmetros Curriculares Nacionais. Em 1999, o Ministério da Educação por meio das Secretarias de Educação dos estados e municípios da Federação, inicia uma Formação Continuada denominada Parâmetros em Ação. No caso da Alfabetização, a Formação previa um módulo intitulado “Alfabetizar com textos”. As Secretarias Municipais de Educação, por meio de uma equipe organizada por um Coordenador Geral do Município, forneceram às escolas o módulo em forma de Grupos de Estudos de adesão voluntária, cujos principais procedimentos, segundo a publicação foram:

- análise do próprio processo de alfabetização; • planejamento coletivo de propostas para a sala de aula; • resolução coletiva de problemas identificados pelo grupo em relação à alfabetização; • análise da evolução escrita de alunos; • análise de situações didáticas de alfabetização com textos. (BRASIL, 1999, p. 22)

O material previsto para as 8 (oito) sequências de atividades com tempo previsto para aproximadamente quatro horas cada uma, totalizando 32 (trinta e duas) horas de trabalho com os professores, apresenta diretamente uma filiação teórica pautada em princípios construtivistas. As reflexões propostas partem da ideia de construção da leitura, tendo por referência a prática da alfabetização centrada no aprendizagem e nas formulações das hipóteses presentes nos estudos de Emília Ferreira e Ana Teberosky (1999).

Em toda publicação, não há menção ao termo letramento. Embora seja indicada a necessidade de textos significativos, é possível perceber o caráter utilitarista do texto como recurso didático muito mais do que como parte constitutiva do caráter dialógico das relações discursivas. A formação tem como um de seus objetivos “desenvolver a competência do professor para selecionar diferentes tipos de texto, apropriados para o trabalho específico de alfabetização” (BRASIL, 1999, p. 20).

Em 2000 foi realizado o Fórum de Dakar, e no documento Educação Para Todos: no compromisso de Dakar fica evidenciada a centralidade da alfabetização. A Organização das Nações Unidas – ONU declara que o período de 2003 a 2012 seria considerado como a década da alfabetização. Os países participantes têm o compromisso de manter a política de formação docente e garantir melhorias na alfabetização. O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado por meio da Lei nº. 10.172, em 9 de janeiro de 2001, como parte deste processo, respalda a criação de programas de formação docente.

A formação continuada do magistério é parte essencial da estratégia de melhoria permanente da qualidade da educação, e visará à abertura de novos horizontes na atuação profissional (...) A formação continuada dos profissionais da educação pública deverá ser garantida pelas secretarias estaduais e municipais de educação, cuja atuação incluirá a coordenação, o financiamento e a manutenção dos programas como ação permanente e a busca de parceria com universidades e instituições de ensino superior. (BRASIL, 2001, p. 78-79)

O Ministério da Educação, em 2001, instituiu o Programa de Formação de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA. A Proposta do Programa consistiu em um curso anual de 160 (cento e sessenta) horas oferecido pelo MEC por meio das Secretarias Municipais que se responsabilizaram pela formação de seus docentes. Eles participaram voluntariamente de 1 (um) encontro semanal por 40 semanas. Segundo o Documento de Apresentação do Programa,

O que justifica este projeto é principalmente a necessidade de oferecer aos professores brasileiros o conhecimento didático de alfabetização que vem sendo construído nos últimos vinte anos. (BRASIL, 2001, p.3)

A concepção presente no curso de formação está pautada nos estudos da psicogênese, referenciados em Ferreiro e Teberosky (1999), mas o conceito de alfabetização veiculado pelo programa se detém ao domínio do Sistema de Escrita Alfabética.

Embora o termo "alfabetização" tenha diferentes sentidos, neste documento ele está usado com o significado de "processo de ensino e aprendizagem do sistema alfabético de escrita", ou seja, o processo de ensino e aprendizagem inicial de leitura e escrita. (BRASIL, 2001, p.7)

O curso, dividido em 3 (três) módulos²⁴, postulou uma formação pautada na instrumentalização dos professores, para que tivessem condições de proporcionar aos estudantes situações didáticas que os fizessem “evoluir” nas hipóteses de escrita das palavras. “O desafio, nesse caso, consiste em organizar as propostas didáticas a partir do que hoje se sabe a respeito de como se aprende.” (MEC, 2001, p. 17). Não há no Documento Orientador ou no Caderno de Apresentação uma discussão sobre a incorporação do conceito de letramento. O termo letramento aparece apenas em um parágrafo do Documento de Apresentação.

São as situações de uso da leitura e da escrita e o valor que se dá a essas práticas sociais que configuram um ambiente alfabetizador – um contexto de letramento – e um espaço de reflexão sobre como funcionam as coisas no mundo da escrita: os materiais em que se lê, as situações em que se escreve e se lê, a forma como os adultos lêem e escrevem, como se escrevem os nomes das pessoas queridas e o próprio nome, o que dizem as embalagens que circulam em casa, a direção da escrita e da leitura em nossa língua (da esquerda para a direita), quantas e quais letras se colocam para escrever, por que há mais letras do que parece necessário nos textos escritos, o que está escrito aqui e ali, que letra é essa, como se lê essa escrita... e assim por diante. (MEC, 2001, p. 15)

No caso do município de Duque de Caxias, o PROFA teve uma repercussão muito grande. Em 2006, o PROFA já não existia mais na rede municipal, e a Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias implementou a Formação em

²⁴ Módulo 1 – Objetivo: demonstrar que a aprendizagem inicial da leitura e da escrita é resultado de um processo de construção conceitual que se dá pela reflexão do aprendiz sobre as características e o funcionamento da escrita.

Módulo 2 – Objetivo: demonstrar que a alfabetização é parte de um processo mais amplo de aprendizagem de diferentes usos da linguagem escrita, em situações de leitura e produção de texto.

Módulo 3 – Objetivo: apresentar e discutir outros conteúdos de língua portuguesa que fazem sentido no período de alfabetização. (MEC, 2001)

Alfabetização Plena, seguindo os mesmos moldes e utilizando o mesmo material, apenas com uma modificação na capa das publicações.

Figura 2: Capa do Livro utilizado na Formação do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores



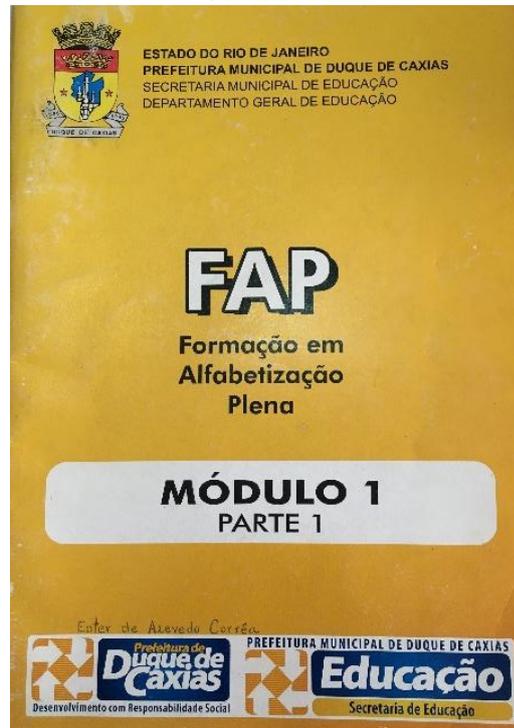
Fonte: MEC

Figura 3: Sumário da Coletânea de Textos – PROFA

Programa de Formação de Professores Alfabetizadores		Sumário
Apresentação		
Introdução		
MIU1T1-	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - Expectativas de Aprendizagem	
MIU1T2-	Contribuições do registro escrito	
MIU1T3-	Escrever é preciso! - <i>Equipe Pedagógica do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores</i>	
MIU1T4-	Memórias	
MIU1T5-	Para escrever memórias pessoais sobre a alfabetização	
MIU1T6-	Trajória profissional das professoras do Grupo-Referência e caracterização das turmas de alunos	
MIU2T1-	Cem anos de perdão - <i>Clarice Lispector</i>	
MIU2T2-	Memória de livros - <i>João Ubaldo Ribeiro</i>	
MIU2T3-	Finá de ato - <i>Antônio</i>	
MIU2T4-	Recomendações a uma professora iniciante	
MIU2T5-	Idéias, concepções e teorias que sustentam a prática de qualquer professor, mesmo quando ele não tem consóliência delas - <i>Telma Weisz</i>	
MIU2T6-	Elaborando um mapa textual	
MIU2T7-	Modelos de ensino e aprendizagem	
MIU3T1-	Piramo e Tibbe - <i>Ovidio</i>	
MIU3T2-	A história dos livros	
MIU3T3-	Assombrações de agosto - <i>Gabriel García Márquez</i>	
MIU3T4-	Amstras de escrita para análise - Ricardo e Antonio	
MIU3T5-	Como se aprende a ler e escrever ou, prontidão, um problema mal colocado - <i>Telma Weisz</i>	
MIU3T6-	Minha estação de mar - <i>Domingos Pellegrini Jr.</i>	
MIU3T7-	Darcy Ribeiro	
MIU3T8-	Eros e Písique - <i>Fernando Pessoa</i>	
MIU3T9-	Amstras de escrita para análise	
MIU3T10-	Contribuições à prática pedagógica - 1	
MIU3T11-	Considerações sobre as atividades do Programa Escrever para Aprender	
MIU3T12-	Leitura orientada do texto: "Como se aprende a ler e escrever ou, prontidão, um problema mal colocado"	
MIU4T1-	Morte e vida Severina - <i>João Cabral de Melo Neto</i>	
MIU4T2-	Um eterno principiante	
MIU4T3-	Aeroporto - <i>Carlos Drummond de Andrade</i>	
MIU4T4-	Existe vida inteligente no período pré-silábico? - <i>Telma Weisz</i>	
MIU4T5-	Por que e como saber o que sabem os alunos	
MIU4T6-	Direitos imprescritíveis do leitor - <i>Daniel Pennac</i>	
MIU4T7-	Da utilidade dos animais - <i>Carlos Drummond de Andrade</i>	
MIU4T8-	Maria Angá - <i>Canto da tradição oral equatoriana</i>	
MIU4T9-	Contribuições à prática pedagógica - 2	

Fonte: MEC

Figura 4: Capa da publicação utilizada na Formação em Alfabetização Plena – Duque de Caxias



Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias

Figura 5: Sumário do Módulo 1 do FAP – Duque de Caxias

Programa de Formação de Professores Alfabetizadores		sumário
Apresentação		
Introdução		
MTU1T1-	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - Expectativas de Aprendizagem	
MTU1T2-	Contribuições do registro escrito	
MTU1T3-	Escrever é preciso! - Equipe Pedagógica do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores	
MTU1T4-	Memórias	
MTU1T5-	Para escrever memórias pessoais sobre a alfabetização	
MTU1T6-	Trajetória profissional das professoras do Grupo-Referência e caracterização das turmas de alunos	
MTU2T1-	Cem anos de perdão - Clarice Lispector	
MTU2T2-	Memória de livros - João Ubaldo Ribeiro	
MTU2T3-	Finá de ato - Anônimo	
MTU2T4-	Recomendações a uma professora iniciante	
MTU2T5-	Idéias, concepções e teorias que sustentam a prática de qualquer professor, mesmo quando ele não tem consciência delas - Telma Weisz	
MTU2T6-	Elaborando um mapa textual	
MTU2T7-	Modelos de ensino e aprendizagem	
MTU3T1-	Piramo e Tisbe - Ovídio	
MTU3T2-	A história dos livros	
MTU3T3-	Assombrações de agosto - Gabriel García Márquez	
MTU3T4-	Amostras de escrita para análise - Ricardo e Antonio	
MTU3T5-	Como se aprende a ler e escrever ou, prontidão, um problema mal colocado - Telma Weisz	
MTU3T6-	Minha estação de mar - Domingos Pellegrini Jr.	
MTU3T7-	Darcy Ribeiro	
MTU3T8-	Eros e Psique - Fernando Pessoa	
MTU3T9-	Amostras de escrita para análise	
MTU3T10-	Contribuições à prática pedagógica - I	
MTU3T11-	Considerações sobre as atividades do Programa Escrever para Aprender	
MTU3T12-	Leitura orientada do texto: "Como se aprende a ler e escrever ou, prontidão, um problema mal colocado"	
MTU4T1-	Morte e vida Severina - João Cabral de Melo Neto	
MTU4T2-	Um eterno principiante	
MTU4T3-	Aeroporto - Carlos Drummond de Andrade	
MTU4T4-	Existe vida inteligente no período pré-silábico? - Telma Weisz	
MTU4T5-	Por que e como saber o que sabem os alunos	
MTU4T6-	Direitos imprescritíveis do leitor - Daniel Pennac	
MTU4T7-	Da utilidade dos animais - Carlos Drummond de Andrade	
MTU4T8-	Maria Angula - Conto da tradição oral equatoriana	
MTU4T9-	Contribuições à prática pedagógica - 2	

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias

É possível perceber que a Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias fez uma reprodução exata do material proposto pelo Programa de Alfabetização Plena. A Formação em Alfabetização Plena ocorreu de forma bem abrangente, os professores alfabetizadores que não participaram do programa do MEC foram convidados a participar da formação municipal juntamente com os orientadores pedagógicos e orientadores educacionais da rede municipal. A SMEDC propôs uma ampla discussão sobre a alfabetização vinculando o sucesso do processo de construção da escrita aos princípios construtivistas.

As discussões sobre alfabetização, no período de 2003 a 2012, considerada a década da alfabetização, mobilizaram a criação de um Grupo de Trabalho – GT denominado Alfabetização Infantil: Os Novos Caminhos, pelo governo federal. Segundo Gontijo (2014), este GT foi um marco importante para o campo. A alfabetização foi tratada como um conjunto autônomo de competências em que o enfoque fonético foi considerado o mais apropriado para ensinar a ler e escrever. O relatório construído pelo GT, reflete o caráter prescritivo em relação a concepção de alfabetização, baseada na consciência fonêmica e descoberta do princípio alfabético de escrita tendo os movimentos de decodificação e codificação como essenciais na construção da alfabetização.

Soares (2004), logo após a publicação do relatório do Grupo de Trabalho Alfabetização Infantil: Os Novos Caminhos, escreveu um texto que tornou-se referência na discussão de alfabetização. O texto intitulado “Letramento e Alfabetização” foi apresentado na Reunião Nacional da ANPED, em 2003, e publicado em 2004. Nesse texto, a autora defende o conceito de letramento como prática social de leitura e escrita. Ao fazer a fratura entre alfabetização e letramento, a autora ainda aponta que o construtivismo de Ferreiro contribuiu para a perda de especificidade da alfabetização e acaba por reforçar o Relatório do GT.

dirigindo-se o foco para o processo de construção do sistema de escrita pela criança, passou-se a subestimar a natureza do objeto de conhecimento em construção, que é, fundamentalmente, um objeto linguístico constituído, quer se considere o sistema alfabético quer o sistema ortográfico, de relações convencionais e freqüentemente arbitrárias entre fonemas e grafemas. Em outras palavras, privilegiando a faceta

psicológica da alfabetização, obscureceu-se sua faceta linguística – fonética e fonológica. (SOARES, 2004, p. 11)

Para defender o conceito de letramento como prática social de leitura e escrita, os argumentos da autora fazem menção aos movimentos ocorridos na França e Estados Unidos, que utilizam o conceito de letramento como um fenômeno distinto da alfabetização entendida como apropriação da língua. Gontijo (2011) defende a ideia de que atribuir à alfabetização o sentido restrito, pode respaldar uma tendência internacional de retorno aos métodos silábicos e fônicos em detrimento da dimensão discursiva. Tal tendência tem sido percebida nos livros didáticos, assim como uma proposta de letramento pautada em uma perspectiva que perde de vista a realidade dos estudantes das classes populares que estão nas escolas públicas brasileiras.

Tanto as discussões e reflexões apresentadas no relatório do GT como as do texto de Soares nos levam a concluir que a alfabetização no Brasil tem sido pensada com base em experiências estrangeiras, e não pelas pesquisas sobre as práticas educativas nacionais. (GONTIJO, 2014, p. 48)

Em 2009, o Ministério da Educação lança o Programa Pró-Letramento. Segundo Lucio (2011), o Programa apresenta uma preocupação com a difusão do conceito de letramento, apresentando-o em todos os fascículos com processo de inserção e participação na cultura escrita. Trata a alfabetização como um processo de apropriação do sistema de escrita e condição para o letramento.

Este Programa ocorreu em parceria com as universidades que compunham a Rede Nacional de Formação Continuada²⁵, em que estados e municípios da federação

²⁵ A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores foi criada em 2004 com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores e alunos. O público-alvo prioritário da rede são professores de educação básica dos sistemas públicos de educação. As instituições de ensino superior públicas, federais e estaduais que integram a Rede Nacional de Formação de professores produzem materiais de orientação para cursos a distância e semipresenciais, com carga horária de 120 horas. Assim, elas atuam em rede para atender às necessidades e demandas do Plano de Ações Articuladas (PAR) dos sistemas de ensino. As áreas de formação são: alfabetização e linguagem, educação matemática e científica, ensino de ciências humanas e sociais, artes e educação física. O Ministério da Educação oferece suporte técnico e financeiro e tem o papel de coordenador do desenvolvimento do programa, que é implementado por adesão, em regime de colaboração, pelos estados, municípios e Distrito Federal. (MEC, 2005, p. 9)

foram convidados à adesão. O curso oferecido aos professores do anos iniciais totalizou 120 horas, divididas em 84 horas presenciais e 36 horas a distância. Os cursos de Matemática e Alfabetização/Linguagem ocorreram simultaneamente, e ambos tiveram (oito) 8 fascículos. No caso da Alfabetização, os temas abordados foram:

1. Capacidades linguísticas da alfabetização e a avaliação;
2. Alfabetização e letramento: questão sobre avaliação;
3. A organização do tempo pedagógico e o planejamento de ensino;
4. Organização e uso da biblioteca escolar e das salas de leitura;
5. O lúdico na sala de aula: projetos e jogos;
6. O livro didático em sala de aula: algumas reflexões;
7. Modos de falar/Modos de Escrever;
8. Fascículo complementar.

A presença contundente do termo letramento nos materiais de formação e documentos que abordam a alfabetização parece fazer parte de uma tentativa de tornar hegemônica a perspectiva de “alfabetizar letrando” ou “letrar e alfabetizar”. A Resolução 4/2014, que define as Diretrizes Gerais para a Educação Básica, aponta no seu Artigo 30º que “os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar a alfabetização e o letramento”.

Durante o processo de construção da tese, ao fazer uma leitura atenta dos documentos do Pacto, foi possível verificar a presença dos termos alfabetização e letramento, conferindo ao primeiro a responsabilidade pelo ensino da leitura e escrita e ao segundo, o compromisso com práticas sociais de leitura e escrita. O que parece hegemônico vem sendo construído no Brasil desde o fim dos anos de 1980. Tal utilização, entretanto, suscita debates pela multiplicidade de ênfases na caracterização do que Soares (2002) chama de “fenômeno do letramento”.

Tfouni (1995), uma das primeiras autoras a tratar o tema no Brasil, define letramento confrontando-o com o termo alfabetização. Para ela, “enquanto a alfabetização ocupa-se da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade” (p. 20). Compreender o letramento como parte de um processo social e a alfabetização como parte de um processo individual e técnico

é uma opção teórica que muitos estudiosos do campo da alfabetização têm se dedicado a estudar (SOARES, 2002, 2004; MORAIS e ALBUQUEQUE, 2004). Esta onda, como se refere Andrade (2017), tem estado presente nos processos formativos dos professores alfabetizadores.

Três Ondas em que se banharam os professores brasileiros, em maior ou menor escala, certamente se mesclam à concepção discursiva: construtivismo, letramento e método fônico. A ideia metafórica das ondas tem sido sistematicamente apresentada em processos de formação continuada que coordenamos e tem se revelado muito bem recebida. Coaduna-se com a constituição identitária – neste caso um traço de identidade, epistemológica – dos professores, através da história de divulgação das ideias e de sua recepção por parte deles. (p. 527)

Goulard (2006) adverte que “a discussão que envolve a noção de letramento é, portanto, densa e complexa, atravessada pelo viés político-ideológico”. (GOULARD, 2006, p. 453). O Ministério da Educação, no texto em que apresenta a Linha de Base do Plano Nacional de Educação – PNE – 2014/2024, apesar de evidenciar que a alfabetização pode ser definida como “apropriação do sistema de escrita, pressupondo a compreensão do princípio alfabético, indispensável ao domínio da leitura e da escrita” (Brasil, 2015, p. 160), traz possibilidade de reflexão.

Com base em discussões acadêmicas recentes, destaca-se a necessidade de se considerar a ideia de alfabetização articulada à de letramento, porque se entende que o processo de apreensão do código alfabético deva ser associado à compreensão dos significados e seus usos sociais em diferentes contextos com as divergências existentes a respeito dos conceitos relativos aos processos de alfabetização e letramento, é possível afirmar que um indivíduo alfabetizado não será aquele que domina apenas rudimentos da leitura e da escrita e/ou alguns significados numéricos, mas aquele que é capaz de fazer uso da língua escrita e dos conceitos matemáticos em diferentes contextos. (BRASIL, 2015, p. 160)

Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental é a Meta 5 do PNE e está diretamente vinculada a institucionalização do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e a utilização da Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA como um dos eixos do Pacto enquanto

estratégia de aferição dos níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática dos estudantes do terceiro ano do ensino fundamental das escolas públicas. Se para o texto do PNE estar alfabetizado é mais que fazer uso do código na correspondência grafofônica, para o Documento Básico da ANA, a alfabetização é considerada um processo distinto do processo de letramento e é vista sob dois sentidos:

Em um sentido stricto, alfabetização seria o processo de apropriação do sistema de escrita alfabético. Para que o indivíduo se torne autônomo nas atividades de leitura e escrita, ele precisa compreender os princípios que constituem o sistema alfabético, realizar reflexões acerca das relações sonoras e gráficas das palavras, reconhecer e automatizar as correspondências som grafia. É certo, portanto, que, na alfabetização, a criança precisa dominar o sistema alfabético, o que demanda que o professor trabalhe explicitamente com as relações existentes entre grafemas e fonemas. No entanto, esse aprendizado não é suficiente. O aprendiz precisa avançar rumo a uma alfabetização em sentido lato, a qual supõe não somente a aprendizagem do sistema de escrita, mas também os conhecimentos sobre as práticas, usos e funções da leitura e da escrita, o que implica o trabalho com todas as áreas curriculares e em todo o processo do Ciclo de Alfabetização. Dessa forma, a alfabetização em sentido lato se relaciona ao processo de letramento envolvendo as vivências culturais mais amplas. (BRASIL, 2013, p. 10. MEC/SEB, 2012 p. 27)

Os Cadernos de Formação do Pacto dialogam com o Documento Básico da ANA, pois a Formação Continuada compõe outro eixo do Pacto que converge para o objetivo da Meta 5 do PNE. No Caderno da Unidade 1 – Ano 1, o objetivo da Unidade é “entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento”. Logo no início parece-nos definidos os sentidos atribuídos tanto a alfabetização quanto ao letramento.

Para justificar esta opção conceitual, há o argumento de que a chegada do construtivismo trouxe a ideia de que a língua escrita é um sistema notacional, que no nosso caso é alfabético. Para sua apropriação, os estudantes precisam compreender seu funcionamento, assim como os professores precisam compreender os movimentos, chamados pelas autoras Ferreiro e Teberosky (1999) de níveis de escrita, que estes fazem no processo de construção da língua escrita.

É interagindo com a escrita, contemplando seus usos e funções, que as crianças se apropriariam da escrita alfabética, e não a

partir da leitura de textos “forjados” como os presentes em diferentes cartilhas de alfabetização. Para esses autores, dependendo das oportunidades de vivenciar práticas diferenciadas de leitura e produção de textos (tanto na escola como fora dela), os aprendizes poderiam ter maior ou menor conhecimento sobre a “linguagem que usamos ao escrever” textos de diferentes gêneros e sobre os diferentes usos sociais que damos a eles. Assim, com a difusão dos trabalhos da Psicogênese da Língua Escrita, vimos nascer um forte discurso contrário ao uso dos tradicionais métodos de alfabetização e a defesa de uma prática que tomasse por base a teoria psicogenética de aprendizagem da escrita. Pregava-se a necessidade de possibilitar que as crianças se apropriassem do Sistema de Escrita Alfabética a partir da interação com diferentes textos escritos em atividades significativas de leitura e produção de textos, desde a Educação Infantil. – Caderno 1/ano 1 (MEC, 2012, p. 17)

Segundo o material do PNAIC, a defesa do uso dos textos em situações reais de leitura colaborou com para a inserção do conceito de letramento no cenário nacional, defendido veementemente por Soares (1995). Desta forma propõe um trabalho na perspectiva de “alfabetizar letrando”. Segundo o Manual do Pacto,

Estar alfabetizado significa ser capaz de interagir por meio de textos escritos em diferentes situações. Significa ler e produzir textos para atender a diferentes propósitos. A criança alfabetizada compreende o sistema alfabético de escrita, sendo capaz de ler e escrever, com autonomia, textos de circulação social que tratem de temáticas familiares ao aprendiz. – Manual do Pacto. (MEC, 2012, p. 17)

Com este conceito de alfabetização, o Caderno de formação – Unidade 1 do ano 2 traz a importância do Ciclo de Alfabetização como “um espaço com inúmeras possibilidades para que toda criança em processo de alfabetização possa construir conhecimentos diversificados e multifacetados de forma contínua”. (MEC, 2012, p. 7) Ainda na Unidade 1, ano 3, ao tratar da questão da alfabetização, o material traz as contribuições de Freire, quando organiza a alfabetização em função de temas geradores, como exemplo para a organização de atividades significativas e interdisciplinares.

Importantes reflexões são proporcionadas a partir dos Cadernos de Formação. São 8 (oito) Unidades para cada ano de escolaridade do Ciclo, totalizando 24 (vinte e

quatro) volumes que abordam temas que, para Alferes e Mainardes (2018), podem ser recontextualizados.

Podemos afirmar que a recontextualização do PNAIC, no processo de formação de orientadores de estudos, ocorreu também na definição do que seja a alfabetização na perspectiva do letramento, que se encontra, muitas vezes, ausente, tanto nas práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores como em trabalhos científicos que tratam sobre o assunto. (ALFERES e MAINARDES, 2018, p. 429)

Esta ausência a que os autores se referem colabora com a necessidade de mais estudos sobre o tema. Estudos que possibilitem aprofundamento teórico e que redundem em práticas fundamentadas na reflexão. A ideia de que a interação dos estudantes com diferentes textos escritos em atividades de leitura e escrita significativas seria suficiente para que as crianças fizessem a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética parece indicar, segundo o material do Pacto, uma fragilidade teórica. O material do Pacto afirma que tal fato colaborou para que os resultados nos exames externos fossem cada vez menos satisfatórios, levando a uma proposta que considere a importância de desenvolver a correspondência fonográfica e fonética.

Em sua tese de doutorado, Corais (2017) afirma que há no Pacto uma tentativa de conciliação do letramento com a consciência fonológica.

De certa forma, o PNAIC critica as ações anteriores do Ministério da Educação com os Programas PROFA (de base piagetiana) e Pró-letramento (com foco no letramento) e aponta a dimensão linguística, no que se refere às relações grafofônicas, como essencial. Como se vê, o trabalho com textos orais e escritos aparece em segundo plano. (CORAIS, 2017, p. 55)

No Caderno de Formação – Unidade 2, ano 1, está descrita a importância de desenvolver sistematicamente uma reflexão sobre a estrutura da língua que favoreça a “apropriação do Sistema de Escrita Alfabética” – SEA.

Os conhecimentos envolvidos no eixo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética vão desde a capacidade da criança de reproduzir seu nome próprio, mesmo antes de poder escrever outras palavras, diferenciar os tipos de letras e outros recursos gráficos, até aspectos relativos ao domínio das correspondências entre letras ou grupos de letras e fonemas. Assim, a criança precisa conhecer todas as letras do alfabeto, seus respectivos nomes e diferentes formas de grafá-las; perceber as relações que existem entre som-letra, por meio do desenvolvimento da consciência fonológica. E, por fim, precisa aprender sobre a ortografia. (MEC, 2012, p. 12 – Ano 1 – Unidade 2)

A consciência fonológica é conceituada por Soares (2016, p.166) como a “capacidade de focalizar os sons das palavras, dissociando-as de seu significado, e segmentar as palavras nos sons que as constituem”. Logo no início do processo de aquisição da língua há uma relação entre significantes – cadeias orais e significados, que se associam semanticamente. A consciência fonológica está relacionada a segmentação das cadeias sonoras das palavras dissociando significante de significados (SOARES, 2016).

Neste sentido, o material de formação propõe o estabelecimento de uma rotina de alfabetização que contemple o que denomina direito de aprendizagem. Para o Pacto, os direitos de aprendizagem de Língua Portuguesa são “conhecimentos e capacidades específicos organizados por eixo de ensino da Língua Portuguesa: Leitura, Produção de textos Escritos, Oralidade, Análise Linguística” (MEC, 2012, p. 31 – Ano 1/Unidade 1). As práticas pedagógicas devem privilegiar a apropriação do SEA com vistas a formação de leitores autônomos.

Ler e escrever com autonomia, neste documento, significa ler e escrever sem precisar de leitor ou escriba, o que só é possível nos casos em que as crianças dominam o Sistema de Escrita Alfabética. (MEC, 2012, p. 31 – Ano 1/Unidade 1)

Os professores são orientados a atentar para o ensino sistemático da língua com práticas pedagógicas sistematizadas que fujam do espontaneísmo, equivocadamente difundido com o conceito de construtivismo, da mesma forma que devem ultrapassar práticas pedagógicas tradicionais pautadas na memorização e repetição, dando lugar à reflexão sobre a língua.

Os Cadernos de Formação reiteram também a ideia de que a alfabetização deve considerar os aspectos das diferenças culturais, linguísticas, étnicas, de gênero, dentre outras, pois o ensino cartilhado do código também colaborou durante muito tempo para o fracasso escolar nas classes populares.

Ao falar dessa articulação, o Pacto propõe, na Unidade 2, uma reflexão sobre o planejamento que objetive “planejar o ensino na alfabetização, analisando e criando propostas de organização de rotinas da alfabetização na perspectiva do letramento” (MEC, 2012, p. 5). É interessante perceber que em todas as unidades há a sessão denominada “Compartilhando”, nela é possível perceber uma preocupação com a circularidade das práticas dos professores alfabetizadores por meio de divulgação de pesquisas das práticas ou sugestões de atividades para serem desenvolvidas a partir dos jogos pedagógicos, livros de literatura e demais recursos pedagógicos.

Figura 6: Sessão Compartilhando do Caderno de Formação – Unidade 3/Ano 3

COMPARTILHANDO

Obras complementares e jogos:
possibilidades de uso nas turmas
do ano 3.

Eliá Ferraz Cordeiro do Carmo
Severina Érika Silva Morais Guerra
Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa

Mig,

MIRANDA, Ana. Mig, o descobridor. Ed Record

Mig é uma criança igualzinha a você! Ele adora descobrir coisas, e está, agora, no meio de uma grande aventura: quer conhecer as palavras e seus significados nas mais variadas situações. A obra Mig, o descobridor é um poema que brinca com as palavras e desperta a atenção das crianças que estão na mesma aventura que Mig, e também das crianças que já cresceram, mas que passaram por experiências parecidas.

Fonte: MEC, 2012, página 31

Figura 7: Sessão Compartilhando do Caderno de Formação – Unidade 3/Ano 3

Direitos de aprendizagens que podem ser explorados com o uso dessa obra nas turmas do ano 3.

1. Eixo da Leitura

– Antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos

- Mostrar a capa e perguntar quem sabe dizer sobre o que o livro vai falar. O que será que tem escrito nele?
- Explorar as imagens da capa e o título, perguntando se os alunos conhecem a história.

– Localizar informações explícitas no texto | Após a leitura do livro, fazer algumas perguntas de localização, tais como:

- O que era o espelho com céu e uma estrela tão bela visto por Mig? (R: janela) – p. 14;
- Quando o Mig estava com seu pai na cama, porque ele achou que tinha visto outra zebra? (R: porque o pai estava de pijama) – p. 22.

2. Eixo da Análise Linguística/ Apropriação do Sistema de Escrita

– Compreender textos lidos por outras pessoas

- Realizar a leitura e fazer perguntas para perceber se os alunos estão compreendendo.

– Relacionar textos verbais e não-verbais, construindo sentidos

- Explorar a relação da imagem com o que está escrito no texto.

– Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler e escrever palavras formadas por diferentes estruturas silábicas

- Utilizar o jogo de alfabetização: Mais uma. O aluno deve comparar palavras semelhantes, buscando identificar a letra que tem a mais em uma delas. Por exemplo: para que a palavra COIA se transforme em COIAR, que letra deve acrescentar? O mesmo raciocínio



Fonte: MEC, 2012, página 31

A dimensão prática da alfabetização é trabalhada ao longo dos Cadernos de Formação, apontando para duas possibilidades de ação didática: os projetos didáticos e as sequências didáticas. A Unidade 6, tem por objetivo

analisar e planejar projetos didáticos e sequências didáticas para turmas de alfabetização assim como prever atividades permanentes integrando diferentes componentes curriculares e atividades voltadas para o desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita. (MEC, 2012, p. 5 – Unidade 6/Ano 1)

Duas principais justificativas são utilizadas para que o Pacto indique o trabalho com projetos e sequências didáticas: interdisciplinaridade e protagonismo discente. A indicação, entretanto, se além muito mais a sugestões e análises de projetos e

sequências do que uma discussão teórica sobre a importância dessas opções metodológicas nas práticas alfabetizadoras.

O texto utiliza o conceito de projeto presente no Referencial Curricular para a Educação Infantil, sendo este definido como “conjuntos de atividades que trabalham com conhecimentos específicos, construídos a partir de um dos eixos de trabalho que se organizam ao redor de um problema para resolver ou um produto final que se quer obter” (MEC,1998 p. 57, v. 1). Considera a especificidade de objetivos, dimensionamento no tempo, divisão de tarefas e avaliação final em função do que se pretendia que, em termos gerais, é a resolução de uma demanda oriunda do grupo de estudantes. A característica principal do trabalho com projetos didáticos é a participação dos estudantes não só nestas etapas, mas no planejamento de todas.

A sequência didática difundida pelo Pacto referencia-se no conceito de Zabala como “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais” (1998, p.18), e no conceito de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) que trabalham especificamente as questões de produção oral e práticas de escrita, sequência didática é o “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (2004, p. 82).

No trabalho com sequências didáticas, é importante a estratégia de modularidade (MARCUSCHI, 2008) que, sendo planejada pelo professor, mobiliza aprendizagens já desenvolvidas, possibilitando novas aprendizagens sequenciadas por novas atividades, conferindo a esta opção didática uma modalidade mais orgânica. A definição dos objetivos é fundamental e surge a partir da delimitação inicial e do acompanhamento realizado ao longo da execução das atividades sequenciadas.

Ao planejar cada etapa da sequência é necessário monitorar as etapas anteriores para se ter um maior direcionamento das atividades seguintes, possibilitando vivências diversificadas, sejam elas de organização dos alunos, dos tipos de atividades, a exemplo de leituras em voz alta, compartilhada ou silenciosa, ou atividades de produção textual em duplas, individualmente, coletiva. (MEC, 2012, p. 24 – Unidade 6/Ano 2)

A Unidade 6, destinada ao estudo do planejamento na alfabetização, tem por referência a publicação de 2007, do Ministério da Educação, intitulada Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Essa publicação traz textos de autores do campo da alfabetização e do campo da educação infantil, estabelecendo um diálogo entre as modalidades de ensino e trazendo a reflexão sobre práticas pedagógicas.

Com o ingresso das crianças de 6 anos no ensino fundamental a partir da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que instituiu o ensino fundamental de nove anos de duração com a inclusão das crianças de seis anos de idade, discussões importantes do ponto de vista das práticas alfabetizadoras vieram à tona.

Desse modo, neste documento, procuramos apresentar algumas orientações pedagógicas e possibilidades de trabalho, a partir da reflexão e do estudo de alguns aspectos indispensáveis para subsidiar a prática pedagógica nos anos iniciais do ensino fundamental, com especial atenção às crianças de seis anos de idade. (MEC, 2007, p. 9)

Como anunciada, a preocupação reside nas práticas e se utiliza dos seguintes textos e autores para propor a reflexão sobre o fazer pedagógico:

1. “A infância e sua singularidade”, Sonia Kramer;
2. “A infância na escola e na vida: uma relação fundamental”, Anelise Monteiro do Nascimento;
3. “O brincar como um modo de ser e estar no mundo”, Ângela Meyer Borba;
4. “As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola”, Ângela Meyer Borba e Cecília Goulart;
5. “As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento”, Patrícia Corsino;
6. “Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica”, Telma Ferraz Leal, Eliana Borges Correia de Albuquerque e Artur Gomes de Morais;
7. “A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores”, Cecília Goulart;
8. “Avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo da reflexão”, Telma Ferraz Leal, Eliana Borges Correia de Albuquerque e Artur Gomes de Morais;

9. “Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade”, Alfredina Nery.

Estão presentes nos textos discussões sobre a infância enquanto eixo dos processos pedagógicos, considerando a importância de proporcionar experiências significativas e que considerem as vivências dos estudantes fora do espaço escolar. No segundo texto, Nascimento (2007) usa uma expressão muito interessante e afirma que é preciso considerar e reconhecer os saberes das crianças fazendo-as se “encantarem com outros saberes”. Agir de forma que a brincadeira seja valorizada no espaço escolar e compreendida como expressão legítima do universo infantil é também uma proposição do material, assim como utilizar a música para além do sentido disciplinar, oportunizando vivências em amplas manifestações presentes na vida cotidiana.

Os textos 5, 6, 7 e 8 abordam questões específicas das práticas alfabetizadoras pautadas na interdisciplinaridade, concepção de avaliação voltada para a ética e democracia. O texto de Goulart (2007) traz abordagens sobre alfabetização e letramento e discute a

importância da relação das crianças com o mundo da escrita; a incoerência pedagógica da exclusividade da alfabetização nesse primeiro ano/série do ensino fundamental em detrimento das demais áreas do conhecimento; a importância do investimento na formação de leitores, na criação de bibliotecas e salas de leitura; e a relevância do papel do professor como mediador de leitura. Este é um momento adequado, também, para revermos nossas concepções e práticas de alfabetização. (MEC, 2007, p. 10)

Ao propor a revisão nas práticas de alfabetização, Nery (2007) traz para a discussão 4 (quatro) possibilidades de modalidades organizativas.

Atividade permanente é o trabalho regular, diário, semanal ou quinzenal que objetiva uma familiaridade maior com um gênero textual, um assunto/tema de uma área curricular, de modo que os estudantes tenham a oportunidade de conhecer diferentes maneiras de ler, de brincar, de produzir textos, de fazer arte etc.

Tenham, ainda, a oportunidade de falar sobre o lido/vivido com outros, numa verdadeira “comunidade”. (MEC, 2007, p. 112)

Atividades de sistematização são atividades destinadas à sistematização de conhecimentos das crianças ao fixarem conteúdos que estão sendo trabalhados. Em relação à alfabetização, são os conteúdos relativos à base alfabética da língua ou ainda às convenções da escrita ou aos conhecimentos textuais. (MEC, 2007, p. 124)

As sequências didáticas pressupõem um trabalho pedagógico organizado em uma determinada sequência, durante um determinado período estruturado pelo(a) professor(a), criando-se, assim, uma modalidade de aprendizagem mais orgânica. Os planos de aula, em geral, seguem essa organização didática. (MEC, 2007, p. 114)

Projeto um produto final cujo planejamento tem objetivos claros, dimensionamento do tempo, divisão de tarefas e, por fim, a avaliação final em função do que se pretendia. Tudo isso feito de forma compartilhada e com cada estudante tendo autonomia pessoal e responsabilidade coletiva para o bom desenvolvimento do projeto. (MEC, 2007, p. 119)

Dessas quatro possibilidades, é importante destacar que os Cadernos de Formação do Pacto, ao abordarem questões do planejamento das práticas alfabetizadoras, priorizam as sequências e projetos didáticos, trabalhados na Unidade 6, e a experiência participativa na escola discute a utilização destas modalidades de forma direta no próximo capítulo.

Esta seção objetiva os sentidos plurais da alfabetização; portanto, há que se considerar um aspecto propositalmente deixado para o final desta discussão. No ano de 1987, Smolka (2012) trouxe contribuições fundamentais para o campo da alfabetização ao defender tese sobre alfabetização. O livro que apresenta a tese intitulada “A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo” completou 30 anos. Goulart, Gontijo e Ferreira (2017), ao apresentarem o livro comemorativo dos 30 anos da tese de Smolka, remontam o cenário brasileiro da época e falam da importância dos processos discursivos no processo de utilização da palavra como enunciação de um ideal democrático.

Nos anos de 1980 começou a se dissipar a escuridão de tempos de ditadura no Brasil. Novas possibilidades de recomeçar o trabalho para dar continuidade à construção democrática da sociedade vão-se abrindo de várias formas. A eleição direta para governadores dos Estados, chega-nos como uma clareira de esperanças

na organização de ações coletivas para conquistar novos sentidos político-sociais à vida do povo brasileiro em muitas áreas. O sofrimento da expressiva parcela da população havia sido grande durante mais de vinte anos sob o regime militar; muitas vozes foram caladas, sufocadas. Na área da educação, sob este regime, estancamos um conjunto de ideias, iniciativas, obras, pessoas que vinham vivendo o sonho de um país diferente, vivendo e trabalhando pela educação como um direito inalienável de todos e de cada um, educação como prática da liberdade, educação como perspectiva de um país mais justo, menos desigual no tratamento de seus homens, mulheres e crianças – sonhos e vidas que prosperavam na década de 1960. (p.11 e 12)

O cenário descrito pelas autoras se assemelha ao cenário brasileiro atual e nos possibilita ousar alguns questionamentos: Ao longo dos últimos 30 anos, a universalização da educação brasileira e a luta contra o analfabetismo tem incomodado as estruturas de poder que sustentaram o cenário do regime militar, a ponto de uma reconfiguração do cenário brasileiro que justifique o retorno das estruturas repressivas e de silenciamento das vozes brasileiras que ainda gritam por um país mais justo? A fratura no conceito de alfabetização que despolitiza os processos de construção da língua falada e escrita, reduzindo-a à correspondência grafofônica não tem sido gradativamente veiculada, silenciando os processos dialógicos e emancipatórios?

Como Freire (1985) em seu livro “Por uma pedagogia da pergunta” propõe “a alfabetização, como toda educação, é um ato político, não podendo, por isso mesmo, ser reduzida ao puro aprendizado mecânico da leitura e da escrita”, Smolka (2012) operacionaliza uma alfabetização que fugindo dos movimentos mecanizados aponte para uma relação interdiscursiva.

O problema, então, é que a alfabetização não implica, obviamente, apenas a aprendizagem da escrita de letras, palavras e orações. Nem tampouco envolve apenas uma relação da criança com a escrita. A alfabetização implica, desde a sua gênese, a constituição do sentido. Desse modo, implica, mais profundamente, uma forma de interação com o outro pelo trabalho de escritura – para quem eu escrevo, o que escrevo e por quê? A criança pode escrever para si mesma, palavras soltas, tipo lista, para não esquecer; tipo repertório, para organizar o que já sabe. Pode escrever, ou tentar escrever um

texto, mesmo fragmentado, para registrar, narrar, dizer... Mas essa escrita precisa ser sempre permeada por um sentido, por um desejo, e implica e pressupõe, sempre, um interlocutor. (SMOLKA, 2012, p.95)

Em uma relação de interdiscursividade, a mediação do professor é fundamental, pois a criança elabora a escrita como forma de diálogo e nele estão presentes esquemas visuais, motores, auditivos, imaginativos, cognitivos, interpretativos, além das condições de interação com o mundo à sua volta. A criança começa a ler o que escreve e desconfiando de sua própria escrita, analisa o erro como constitutivo do processo de construção da palavra escrita e reelabora uma nova possibilidade de registro do discurso falado. Nesta perspectiva, a questão do sentido da escrita é fundamental. A escola deve propor que superem o valor em si mesma. A ausência de sentido, segundo Smolka (2012) “não suscita e até faz desaparecer o desejo de ler e escrever” (p. 49).

Apesar da importância da tese de Smolka para a alfabetização no Brasil, que segundo Mortatti (2017) é evidenciada pelas citações recebidas e pelas 13 edições que o livro teve, ao longo dos anos, sendo também bibliografia para concursos e cursos de formação, “o construtivismo ainda é o modelo hegemônico para o Brasil e tende a perdurar, como se constata na Base Nacional Comum Curricular, lançada pelo MEC em 6/4/2017 e apresentada como política de Estado” (p. 197).

A afirmação de Mortatti (2017) é confirmada ao verificar que não há menção da alfabetização como processo discursivo nos documentos oficiais, o termo “discursivo” aparece para justificar a importância do uso dos gêneros de discurso como texto para instrumentalizar os processos de construção da leitura e escrita. A publicação de 2007, do Ministério da Educação, intitulada “Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade” traz a discussão por meio dos textos de Corsino (2007) e Goulart (2007).

Ao falar da importância de planejar, propor e coordenar atividades significativas e desafiadoras, Corsino (2007) argumenta que

Cada esfera da atividade humana produz seus gêneros discursivos. É importante que, na escola, as crianças sejam desafiadas a fazer uso de diferentes gêneros e de diferentes formas de registrar as ações que viveram, num processo de apropriação gradativa dos usos e convenções dos sistemas notacionais que incluem a linguagem escrita – com seus diversos gêneros e tipos de textos – e outras notações como a linguagem matemática, gráficos, mapas, tabelas etc. As notações e escritas espontâneas das crianças, pelas sucessivas tomadas de consciência, a partir da mediação do(a) professor(a) e/ou de pessoas mais experientes, gradativamente vão dando lugar às convencionais. (p. 64)

Esta tese apresenta a necessidade dos estudantes vivenciarem o uso de diferentes gêneros textuais em situações reais, baseando-se em práticas discursivas. Goulart (2007), é bem específica ao tratar do tema.

Entre as muitas marcas que caracterizam os modos de lidar com os conteúdos, conhecimentos, tempos e espaços que organizam a escola, está o que chamamos de organização discursiva (cf. GOULART, 2003, p. 267). Tal organização se expressa: (i) no movimento discursivo das aulas – falando, ouvindo, escrevendo, lendo, das mais variadas maneiras –, e também (ii) nos padrões de textos que caracterizam a escola e são produzidos por ela: conversas, rodinhas, diários de classe, cronogramas, projetos de trabalho, exercícios e seus enunciados, relatórios, planos de curso e de aula, programas, livros didáticos, entre outros. Essa organização discursiva faz parte da cultura escolar e exerce um papel relevante nos processos de ensinar e aprender. A atividade discursiva permeia todas as ações humanas (BAKHTIN, 1992), penetrando nos mais ínfimos espaços sociais. Assim, a linguagem tem um papel marcante na constituição de nossas vidas. (p. 90)

É importante considerar que a criança aprende a falar uma língua e não sons soltos que se arrumam em um arranjo codificado. No que concerne a dimensão prática desta perspectiva, Cecília (2007) ressalta a importância de não perder de vista o sentido do texto. Sendo assim, os estudantes se arriscam na escrita, nas trocas, nas percepções do seu texto e do texto do outro, se identificando como parte do processo de construção dos significados e utilizando os significantes para a enunciação. A dialogicidade é condição fundamental para que a linguagem, seja ela verbal ou escrita, seja concebida.

Nos Cadernos de Formação do Pacto, esta perspectiva se perde e o termo discursivo aparece ao tratar dos gêneros ou ao buscar relação entre fala e escrita considerando-as atividades discursivas, cuja relação se dá em forma de um contínuo, sendo as duas ações planejadas (Unidade 2, Ano 2 p. 13). A insistência do material do Pacto quanto a importância dos estudantes vivenciarem atividades de aquisição do Sistema de Escrita Alfabética e de correspondência grafofônica evidencia uma concepção que nada tem relação com a perspectiva discursiva.

Geraldi (2011), ao abordar o uso do termo letramento no cenário nacional, discute a “gaseificação” do uso deste conceito. Ele afirma que dois grandes aspectos precisam ser considerados. Primeiro, a alfabetização ganha sentido estritamente técnico abortando a construção dos sentidos e atrelando a interpretação do texto lido apenas às significações. Outro aspecto considerado pelo autor é que os defensores do uso do termo afirmam que as práticas de letramento devem atender às exigências sociais de uso da escrita e da leitura na sociedade, portanto, é possível indagar quanto a tais exigências. Quais são as demandas sociais? Em favor de quem?

Agora se tranquiliza a escola e a manutenção do status quo desta sociedade: há o que ensinar nos primeiros anos de escolaridade: uma técnica (e há um método a ser implantado, o método fônico) e um sentido (o reconhecimento do já dado, do previsto).

Ler e escrever jamais seriam revolucionários nesta cidade do letramento ou letramentos, já que este prevê de antemão o lugar social que cada qual deve ocupar – qualquer exceção pode ser inadequada, quer sejam uma leitura e uma escrita para mais (política e crítica), quer sejam uma leitura e uma escrita para menos (escrever com erros ou não compreender instruções, avisos, faturas, contas, receitas etc gêneros discursivos tão presentes no neotecnicismo das sequências didáticas de ensino dos gêneros discursivos). (GERALDI, 2011, p. 30)

A questão posta tanto por Geraldi (2011), quanto por Freire (1981) aborda a alfabetização a partir da dimensão política. Para Geraldi (2011), “as palavras estão prenhes de sentidos políticos”, fundados no social mesmo que cada indivíduo tenha seu próprio percurso. Cada um de nós, antes de tomarmos consciência dos sons ou do sistema fonológico, fazemos uso da língua falada, impregnadas de significados.

Ao longo dos anos, como foi possível perceber, o campo da alfabetização vem sofrendo mudanças. Este trabalho referencia-se em uma alfabetização,

como uma prática sociocultural em que se desenvolve a formação da consciência crítica, as capacidades de produção de textos orais e escritos, a leitura, os conhecimentos sobre o sistema de escrita da língua portuguesa, incluindo a compreensão das relações entre sons e letras e letras e sons (GONTIJO, 2008, p. 198).

A formação da consciência crítica respalda-se na ideia de dialogicidade. Embora os estudos de Freire sobre alfabetização tivessem como foco a vida adulta, os princípios se mantêm quando o estudante, seja ele adulto ou criança, é considerado protagonista de um processo ativo de inserção na cultura da leitura e da escrita em um processo que visa a emancipação. No livro “Educação e Mudança”, escrito em 1979, Freire fala do debate na alfabetização.

O analfabeto apreende criticamente a necessidade de aprender a ler e escrever. Prepara-se para ser o agente dessa aprendizagem. E consegue fazê-la na medida em que a alfabetização é mais que o simples domínio de técnicas para escrever e ler. Com efeito, ela é o domínio dessas técnicas em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende. É comunicar-se graficamente. É uma incorporação. Implica não em uma memorização mecânica das sentenças, das palavras, das sílabas, desvinculadas de um universo existencial – coisas mortas ou semimortas –, mas uma atitude de criação e recriação. Implica uma autoformação da qual pode resultar uma postura atuante do homem sobre seu contexto. Isso faz com que o papel do educador seja fundamentalmente dialogar com o analfabeto sobre situações concretas, oferecendo-lhe simplesmente os meios com os quais possa se alfabetizar.

Por isso a alfabetização não pode se fazer de cima para baixo, nem de fora para dentro, como uma doação ou uma exposição, mas de dentro para fora, pelo próprio analfabeto, somente ajustado pelo educador (...) Por esta razão não acreditamos nas cartilhas que pretendem fazer uma montagem de sinalização gráfica como uma doação e que reduzem o analfabeto mais a condição de objeto da alfabetização do que sujeito da mesma. (FREIRE, 1981, p. 41)

Ao falar do protagonismo do estudante, de uso de material não cartilhado, de processos que não privilegiem a memorização e do papel do professor como mediador da aprendizagem, Freire inaugura uma discussão no Brasil que ainda é urgente. Embora a proposição freireana seja muito densa do ponto de vista da superação da opressão sobre os oprimidos, acreditamos que os processos discursivos de alfabetização, pautados na dialogicidade, podem ser elementos fundamentais na busca por uma construção da leitura e escrita que ultrapasse o uso de um código, as correspondências grafofônicas ou a operacionalização de diversos gêneros textuais.

Nos comprometemos neste texto com uma alfabetização que, encharcada de sentido para o estudante, opere na lógica da transformação social por meio das relações estabelecidas no coletivo que reconhece e valoriza a diferença como potência em um ambiente alfabetizador solidário, curioso, ativo e que efetivamente contribua para a construção e apropriação dos processos de produção da leitura e escrita. Neste sentido, a seguir, apresentamos a experiência participativa com os docentes, estudantes e demais participantes da comunidade escolar da Escola Estadual Municipalizada Mariana Nunes Passos.

5 Uma experiência participativa com as “Marianas”

O tecelão tece o tecido
em sete sedas de Sião.
Tem sido a seda tecida
na sorte do tecelão.
(Trav-língua)

Neste capítulo apresentamos a experiência participativa que vivenciamos na Escola Estadual Municipalizada Professora Mariana Nunes Passos, o histórico da instituição e as primeiras aproximações até a vivência que se tornou fundamental no delineamento do estudo.

A Escola Estadual Municipalizada Professora Mariana Nunes Passos passou para a administração municipal em 2006 e recebeu professores recém-concursados que, logo contrariando a orientação da direção até então, indicada por influência político-partidária sem vínculo funcional com a rede municipal de ensino, iniciaram a militância junto ao sindicato e demais profissionais da rede. Neste ano, todos os profissionais da Unidade aderiram ao movimento de greve. Não obstante as reivindicações trabalhistas, as questões pedagógicas inquietaram em demasia o grupo de profissionais e eles iniciaram um processo de fortalecimento interno com muitos debates, estudos e posicionamentos políticos que estarão delineados a seguir.

Durante este período, as “Marianas”, como as professoras se autodenominam, sempre demonstraram uma preocupação grande em relação aos processos pedagógicos. Em 2013, a diretora, a orientadora educacional, a dirigente de turno e as professoras do Ciclo de Alfabetização iniciaram a participação nas formações do PNAIC. Ao final de 2014, as professoras se viram confrontadas com a avaliação desenvolvida na Unidade que revelou uma quantidade expressiva de estudantes que avançaram de forma insuficiente na construção do conhecimento e no processo de alfabetização.

Neste movimento, a Unidade elaborou o projeto “Melhor 2015” (TKOTZ, SATYRO, SILVA, MARQUES, VASCONCELLOS, 2015), que sustentou a ideia da necessidade de “estudar e compreender o Ciclo de Alfabetização como uma concepção que repensa práticas, espaços escolares, tempos, propostas e, principalmente, a avaliação”. O projeto Melhor 2015 foi construído com a intenção de inicialmente reagrupar as crianças conforme as hipóteses de escrita desenvolvidas

pelos estudos de Emília Ferreiro (1995), como mais uma tentativa de alcançar o objetivo de alfabetizar as crianças até os oito anos de idade (Idem).

Essa iniciativa já havia acontecido na Unidade em 2007, em um projeto denominado “Também quero ler”, mas, desta vez, para além desta iniciativa, outras estavam em discussão, para que a escola de fato tivesse um melhor 2015. A Escola já havia estabelecido como ações específicas para o Ciclo de Alfabetização, o acompanhamento da mesma professora para os três anos do ciclo, o trabalho com duplas produtivas²⁶ e a utilização de sequências didáticas na elaboração dos planejamentos das professoras.

Na comunicação oral²⁷ enviada ao XII Congresso Nacional de Educação, realizado na Pontifícia Universidade Católica do Paraná em outubro de 2015, a equipe diretiva e alguns professores relataram o desejo de “fazer uma escola diferente”, em que seriam necessárias mudanças e inovações. Os agrupamentos foram o principal foco do projeto, e o agrupamento de Matemática, organizado a partir de uma diagnóstico elaborado pelo coletivo de professores, foi um grande desafio que envolveu atividades lúdicas, uso de jogos e desafios propostos, tanto pelos professores quanto pelos próprios estudantes. As aulas de informática educativa, também foram planejadas para os diferentes reagrupamentos de linguagem e privilegiando as atividades de leitura e escrita.

O desejo das “Marianas” de fazer uma escola diferente tendo o diálogo como caminho para o alcance deste objetivo, colaborou para que esta tese fosse se desenvolvendo na perspectiva participativa e dialógica. A incorporação da minha presença, como pesquisa, ocorreu de forma tranquila e muito democrática, como dito na apresentação da proposta empírica; somente após a aprovação do meu projeto pelo coletivo de profissionais é que pude iniciar as atividades participativas na Unidade. Tais atividades foram ocorrendo de forma muito acolhedora. A sala dos professores e as demais dependências foram franqueadas para que o acesso

²⁶ O trabalho com duplas produtivas está referenciado nos estudos de Emília Ferreiro, quando propõe que as crianças sejam agrupadas por proximidade de hipótese de escrita para que sejam desafiados e solidários na produção de textos e escrita de forma geral. (FERREIRO, 1993)

²⁷ O texto completo apresentado encontra-se nos anais do Congresso e consta nas referências bibliográficas desta tese.

ocorresse sem reservas, facilitando vivências no espaço escolar e contribuindo para a participação no cotidiano escolar, incluindo festas e passeios.

Imagem 5: Registro fotográfico de um passeio para comemorar o Dia das Crianças, na Associação dos Aposentados e Funcionários do Banco do Brasil em Xerém



Fonte: Registro da ação participativa – Acervo da Unidade. Outubro 2017

Os profissionais da escola foram muito solícitos com meu ingresso ao ambiente escolar, demonstrando muito interesse em colaborar na construção da tese e dos conhecimentos elaborados nas trocas de experiência. Participar, portanto, das atividades junto ao coletivo de profissionais desta escola ratifica os pressupostos que orientam este trabalho e estão pautados na dialogicidade freireana.

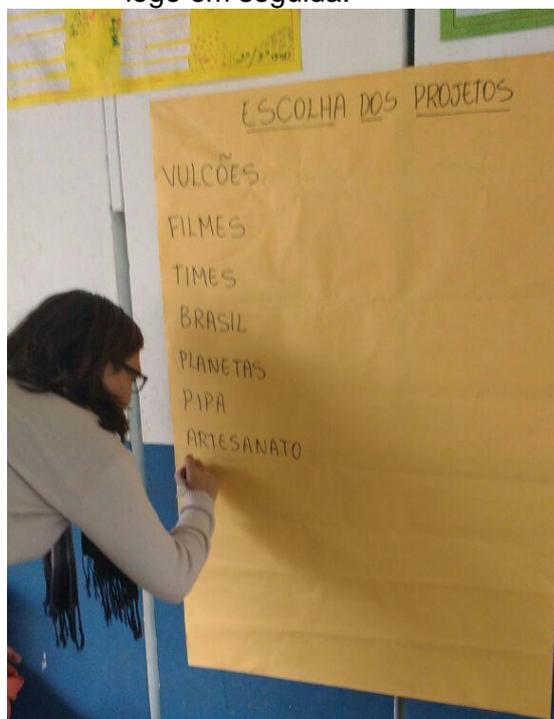
Em 2016, a Unidade repensou seu projeto do ano anterior e, por meio de muito diálogo e reflexão, a escola constrói o “Melhor 2016: um projeto político-pedagógico multireferencial”. As professoras constataam a necessidade de aprofundar, ainda mais, os estudos a respeito da possibilidade de construção de uma outra escola e relatam que “não cabiam mais no modelo de escola onde a disciplina constitui o eixo central na formação dos sujeitos” (SATYRO, SILVA, VASCONCELLOS, TKOTZ, 2016). A Unidade então estabeleceu coletivamente algumas iniciativas. Uma delas foi a criação das Assembleias dos estudantes para fortalecimento da gestão democrática. Nestas assembleias, os estudantes participam das decisões da unidade, inclusive propondo e votando nos temas dos projetos a serem desenvolvidos para contemplarem os estudos das disciplinas de história, geografia, ciências e artes. Estes projetos ocorrem as sextas-feiras, quando os estudantes são agrupados por interesse nos projetos.

Imagem 6: Registro fotográfico da Assembleia dos estudantes para decisão dos projetos.



Fonte: Acervo da Escola

Imagem 7: Registro fotográfico da Assembleia de estudantes, no momento em que a Professora Josiane realiza a escrita das sugestões dos estudantes para aplicar a votação, logo em seguida.



Fonte: Acervo da Escola

Em 2016, outra inovação foi realizada: o lanche não teria mais um horário fixo, mas estaria disponível na sala de aula e os estudantes lanchariam conforme sua necessidade, em momentos diferentes uns dos outros, se assim o desejassem. O “dia do cuidado” também foi estabelecido. Neste dia, os estudantes são convidados a pensar sobre os cuidados consigo, com os colegas, com a unidade, com o bairro, com a natureza, enfim, cuidados com o mundo em que vivemos. É possível perceber que nem todos os estudantes usam o uniforme escolar, isso se dá pelo fato da Prefeitura não fornecer uniforme com regularidade. Os estudantes, com o passar dos meses, crescem e o uniforme fornecido somente no ano anterior não lhes cabe mais, sendo permitida a entrada com roupas que não são o uniforme da rede municipal.

Com a percepção de que a sala de aula não é o único ambiente educador na escola, foi instituído também o pátio educador que objetiva fazer do espaço externo uma possibilidade de “aquisição de conhecimento” (SATYRO, SILVA, VASCONCELLOS, TKOTZ, 2016). Neste espaço, são oportunizadas vivências com jogos, pinturas, gincanas, brincadeiras, e outras atividades lúdicas e artísticas. O sinal sonoro para determinar a movimentação dos estudantes nos tempos e espaços escolares foi abolido, e tal movimentação é feita na companhia dos professores, em grupos e sem utilização das tradicionais filas.

Mais que inovações do ponto de vista operacional, as Marianas propuseram uma reconfiguração nas relações, considerando os profissionais de educação como “mediadores do processo de aprendizagem e de conflitos, apoiando os educandos na reflexão sobre suas atitudes”. (SATYRO, SILVA, VASCONCELLOS, TKOTZ, 2016). Neste movimento, as professoras dialogaram com os responsáveis e estudantes para que os profissionais sejam tratados por seus nomes, assim como os estudantes e não mais por “tia” ou “tio”. Na porta de cada sala de aula, está a foto com o nome do professora, assim como na secretaria, cozinha ou entrada da Unidade também estão nomes e fotos de todos os profissionais.

Ao fazer um relato de experiência, no VII Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica, realizado em Cuiabá, nos dias 17 a 20 de julho de 2016, as professoras regentes Josiane Vasconcellos, Fabia Silva, a orientadora pedagógica Silvia Tkotz e a diretora da Unidade Adriane Satyro falaram dos desafios das práticas coletivas.

Nosso “Melhor 2016” está nos desafiando, dia após dia, mudança após mudança, levando-nos a um repensar coletivo da prática, que nos impõe a parceria, a humildade, o saber reconhecer o próprio limite, o compartilhar as fraquezas, com a certeza de ser acolhido e incentivado a continuar. (SATYRO, SILVA, VASCONCELLOS, TKOTZ, 2016)

Em conversa com a Orientadora Educacional, Professora Silvia Tkotz, esta relata que as ideias oriundas das discussões para a viabilização das inovações permanecem; entretanto, alguns limites são vivenciados e impulsionam novos movimentos de avanços ou retomada de práticas anteriores. O horário para o lanche, por exemplo, em 2017 retornou e as turmas seguem seus horários pré estabelecidos para saírem da sala de aula e fazerem o lanche. O almoço, entretanto, é servido ao final do turno da manhã e no início do turno da tarde, respeitando o horário habitual de almoço. A chegada e saída de profissionais no quadro funcional da unidade também traz a necessidade de repensar as práticas e estabelecer novas reflexões. Para algumas professoras, relata a Orientadora, as inovações da escola ainda são um “desafio assustador”. Era, também, um desafio envolver os recém-chegados nos estudos já desenvolvidos pela equipe da escola nos momentos de formação continuada propostos pela Unidade Escolar, pois os mais antigos já haviam participado de Grupos de Estudo desenvolvidos nos anos anteriores.

Os projetos desenvolvidos pela escola colaboram para que as professoras estejam em constante busca, constante diálogo com incertezas e possibilidades. Segundo a professora Adriane Ayub, diretora da unidade, perceber a provisoriedade e incompletude das ações e relações corrobora para um permanente exercício de ouvir o outro, se rever e rever as práticas, tanto individuais quanto coletivas.

Ao final do ano de 2015, o Ministério da Educação fez uma chamada pública com o objetivo de articular iniciativas inovadoras entre si e entre universidades, Secretarias de Educação e demais organizações interessadas no mapa de inovação. De acordo com o site do MEC, mais de 600 instituições se inscreveram e passaram por uma avaliação, que identificou inovações²⁸ nas áreas de gestão, currículo,

²⁸ Critérios de inovação, segundo site do MEC (<http://criatividade.mec.gov.br/o-que-e-inovacao-e-criatividade>):

ambiente, metodologia e intersetorialidade. A Escola E.M. Professora Mariana Nunes Passos se inscreveu e foi considerada uma escola inovadora. Com o título de Escola Inovadora, a Unidade Escolar passou a participar de eventos para divulgar o trabalho desenvolvido e dialogar com outras instituições interessadas em propostas de redirecionamento das práticas pedagógicas.²⁹ No município de Duque de Caxias, ela é a única escola que faz parte do mapa de inovação, segundo o MEC.

O Projeto Político-pedagógico da Unidade foi atualizado em 2017, ano em que se efetivou minha participação no cotidiano da Unidade. O texto desta atualização inicia apresentando os profissionais que atuavam na Unidade em 2017.

Gestão: Corresponsabilização na construção e gestão do projeto político-pedagógico: Estruturação do trabalho da equipe, da organização do espaço, do tempo e do percurso do estudante com base em um sentido compartilhado de educação, que orienta a cultura institucional e os processos de aprendizagem e de tomada de decisão, garantindo-se que os critérios de natureza pedagógica sejam sempre preponderantes.

Currículo: Desenvolvimento integral - Foco na formação integral, reconhecendo a multidimensionalidade da experiência humana - afetiva, ética, social, cultural e intelectual.

Produção de conhecimento e cultura - Estratégias voltadas para tornar a instituição educativa espaço de produção de conhecimento e cultura, a partir das identidades do território, que conecta os interesses dos estudantes, os saberes comunitários e os conhecimentos acadêmicos e, com base nesta conexão, transforma o contexto socioambiental.

Sustentabilidade (social, econômica, ecológica, cultural): Integração de práticas que promovam uma nova forma de relação do ser humano com o contexto planetário.

Ambiente: Espaço compatível com novas práticas educativas - Ambiente físico que manifeste a intenção de educação humanizada, potencializadora da criatividade a convivência enriquecedora nas diferenças.

Ambiente acolhedor e solidário - Estratégias que fomentam um ambiente voltado para a aprendizagem, com estímulo ao diálogo entre os diversos segmentos da comunidade, a mediação de conflitos por pares, o bem-estar de todos, a valorização da diversidade e das diferenças, colaborando com a promoção da equidade.

Metodologia: Protagonismo do estudante - Estratégias pedagógicas que reconhecem os estudantes como participantes ativos em redes sociais e comunitárias, onde interagem, colaboram, debatem e produzem novos conhecimentos. Estas estratégias potencializam o uso que os estudantes fazem dos diversos recursos e tecnologias, inclusive as digitais, para ampliar suas interações e exercer sua autonomia.

Personalização - Estratégias pedagógicas que reconhecem os estudantes em suas singularidades e garantem que todos possam aprender, de acordo com seus ritmos, interesses e estilos.

Projetos - organização de projeto de interesse dos estudantes que impactem a comunidade e que contribuam para a sua formação profissional.

Intersectorialidade: Rede de direitos - Estratégias intersectoriais e em rede, envolvendo a comunidade, para a garantia dos direitos fundamentais dos estudantes, reconhecendo-se que o direito à educação é indissociável dos demais.

²⁹ O Programa de Estímulo à Criatividade na Educação Básica tem por objetivo: Criar as bases para uma política pública de fomento à inovação e criatividade na educação básica. Fonte: <http://criatividade.mec.gov.br/a-iniciativa>

Quadro 7: Profissionais da educação lotados na Unidade em 2017.

Nome	Função
Adriana Camargo de Melo	Orientadora Educacional
Adriane Ayub Corrêa Satyro	Diretora
Ana Alice Fidélis de Oliveira	Professora da Ed. Infantil
Carlos Antonio Ribeiro	Porteiro
Elaine da Silva Gonçalves	Professora do Ciclo de Alfabetização
Fabia Moreira Silva	Dirigente de Turno
	Professora de Informática
Glaucia Faria Carreiro Flores	Atendente
José Manoel Vidal	Auxiliar de Serviços Gerais
Josiane Vilasboas de Vasconcellos	Professora do Ciclo de Alfabetização
Josiel de Souza Silva	Vigia
Luciana de Souza Verdan	Auxiliar de Serviços Gerais
Luiz Otávio Motta Fontes	Professor de Ed. Física em Licença Médica
Marcia da Rocha Biasuz	Secretária
Maria Rita de Jesus A. da Silva	Cozinheira
Marina de Carvalho Loureiro Passos	Professora do Ciclo de Alfabetização
Marise Barros Machado	Professora do Ciclo de Alfabetização
Marlene da Silva Maia	Professora do 4º Ano de Escolaridade
Mônica Pinto Rosa	Professora da Ed. Infantil
Rozilda Maria da Cruz Vicente	Cozinheira
Silvia Beatrix Tkotz	Orientadora Pedagógica
Sulamita Costa	Projeto Mais Escola
Tony Pereira Lopes	Auxiliar de Secretaria
Vanderson Valente de Santana	Motorista
Yvina Moreira Wayand Marques	Dinamizadora de leitura

Fonte: EEMPMNP. Projeto Político pedagógico – Atualização 2017

Em relação ao Ciclo de Alfabetização, as Marianas, neste documento de atualização, afirmam que

O Ciclo de Alfabetização se propõe ser um espaço de aprendizagens contínua para a aquisição do sistema de língua escrita, e sua apropriação para que a criança possa transitar pela atualidade munida desta ferramenta cultural que lhe permite ler o mundo e transformá-lo, ciente de seu papel de sujeito histórico. (EEMPMNP, 2017, p. 15)

As inovações pelas quais a escola tem passado dizem respeito ao coletivo da escola. Entretanto os reagrupamentos são próprios do Ciclo de Alfabetização. Tanto a Educação Infantil quanto a turma de 4º ano de escolaridade estão fora desta inovação. Somente os estudantes do Ciclo de Alfabetização são reagrupados conforme o nível de escrita orientado pelos estudos da psicogênese língua escrita (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999), independente do ano de escolaridade, sejam eles 1º, 2º ou 3º ano do ciclo de escolaridade, que na rede municipal de Duque de Caxias, compõem o Ciclo de Alfabetização.

Uma outra inovação específica do Ciclo de Alfabetização são os Relatórios construídos por todos os professores, que utilizam um Drive como ferramenta (2016/2017). A Unidade disponibiliza o acesso a um Drive para que os professores de Informática Educativa, professores regentes, dinamizadora de leitura e equipe diretiva colaborem na escrita do Relatório Descritivo das turmas do Ciclo de Alfabetização. O registro avaliativo dos estudantes é feito bimestralmente ao longo dos 3 anos do ciclo, totalizando 12 relatórios. Bimestralmente os responsáveis fazem a leitura e assinam tomando ciência do desenvolvimento pedagógico da criança.

As demais inovações envolvem toda a escola. São elas:

- Diversos arranjos das carteiras, de acordo com o objetivo pedagógico da atividade (2015/2016/2017). A organização espacial das salas de aula é móvel, de acordo com a atividade desenvolvida, pouco se utiliza a formação de carteiras enfileiradas.
- Andar em fila: não é preciso (2015/2016/2017). Os estudantes se locomovem para os espaços da escola sem a formação em fila.
- “Professora sim, tia não” (2016/2017) – Paulo Freire. Os profissionais da escola são chamados pelo nome, não mais por “tia” ou “tio”.

- Participação de responsáveis e estudantes no Conselho de Classe e em reuniões e movimentos da escola (2016/2017). Os responsáveis e estudantes são convidados para acompanhar o processo pedagógico da Unidade.
- “Partilha de Práticas” (2016). As professoras tinham um horário para fazer a partilha de práticas entre elas, entretanto, em função do deficit de professores para atuarem em horários extra-classe, como dinamização de leitura e educação física, esta inovação não ocorreu em 2017.
- Preocupação com a resolução de conflitos entre estudantes e alunas (2015/2016/2017). A base para toda resolução de conflitos na Unidade é o diálogo.
- Organização dos fluxos de atividades não mais marcadas por um sinal sonoro, em um exercício de afastamento de práticas de controle disciplinar (2016/2017).
- Horário de lanche mais flexível (2016). O lanche ficava disponível na sala de aula para ser consumido durante as atividades, mas após avaliação, esta inovação deixou de ocorrer em 2017.
- Escolha da atividade a participar na Sala de Leitura e na Educação Física (2016). Os temas e atividades surgem das necessidades e indicações dos estudantes. As sugestões são apresentadas aos estudantes que fazem a escolha por votação e a partir desta escolha é feito o planejamento das atividades.
- O “dia do cuidado” (2016/2017). Atividades de estímulo a cuidados consigo, com a escola e com o planeta são desenvolvidas sistematicamente nas turmas.
- Pátio educador (2016) + Pátio integração com sala de aula (2016/2017). A utilização do espaço externo é feita de forma planejada pela equipe docente. Os estudantes vivenciam jogos e brincadeiras que desafiem aspectos globais do desenvolvimento e sejam dialogadas com atividades de sala de aula, como por exemplo jogos que estimulem raciocínio lógico, coordenação motora, trabalho em equipe, entre outros.

- Adesão por interesse ao Projeto no Ciclo + Assembleia para escolha do projeto e apresentação das aprendizagens (2016/2017). Inovação já apresentada nas imagens 6 e 7, contidas nas páginas 109 e 110.

O compromisso das Marianas com uma educação inovadora e democrática permanece não só nos documentos de atualização do Projeto Político-pedagógico dos anos de 2017 e 2018, mas nas práticas cotidianas. Em 2017, ano em que esta pesquisa se efetivou no cotidiano da unidade, a escola contava, segundo o Mapa Estatístico³⁰, com um total de 131 estudantes, sendo 67 matriculados no Ciclo de Alfabetização. O turno da tarde atendia os estudantes da Educação Infantil, 4º e 5º ano de escolaridade e o turno da manhã os estudantes do Ciclo de Alfabetização. No início do ano, o Ciclo estava organizado com 1 turma de 1º ano, 1 turma de 2º ano e 2 turmas de 3º ano. Tal configuração foi alterada e este fato foi um fator muito importante do desenho desta pesquisa, que tomou contornos diferenciados, a partir dos acontecimentos descritos em seguida.

5.1 Aproximações e conversas iniciais

Como dito anteriormente, as aproximações com a escola foram feitas no fim do ano de 2016. Entretanto, foi em 2017 que foi estabelecida a conversa com as professoras do ciclo para apresentação da pesquisa e a aceitação das mesmas em participar deste trabalho. Seguindo o desejo de pensar sobre o fazer pedagógico, as professoras ouviram a apresentação feita sobre o interesse da pesquisa e a proposta inicial de participação no cotidiano escolar, acolhendo minha chegada à escola como pesquisadora, no sentido de participar da rotina da unidade.

A partir daí, logo no começo do ano de 2017, passei a estar na unidade uma vez por semana. Como um movimento de construção de uma pesquisa participante, estive presente em todas as turmas do Ciclo para conhecer e buscar um caminho participativo que atendesse a demanda da pesquisa e da escola. As duas turmas de 3º ano pareceram mais desafiadoras, em relação às questões a serem trabalhadas,

³⁰ Mapa Estatístico é um documento mensal preenchido pela Unidade Escolar e entregue à Secretaria Municipal de Educação onde constam informações de entrada e saída de estudantes, professores e funcionários dentre outras relativas a estrutura da escola.

decorrentes do fato de serem o ano final do Ciclo de Alfabetização e da forma as crianças foram agrupadas.

Apesar das turmas de 2º e 3º ano do ciclo estarem organizadas no Mapa Estatístico seguindo a indicação do ano anterior, ou seja, o 2º ano composto por estudantes oriundos do 1º ano de 2016 e o 3º ano, duas turmas com estudantes oriundos do 2º ano de 2016 e estudantes retidos do 3º ano de 2016, na prática cotidiana, as turmas estavam reagrupadas conforme os níveis de escrita, segundo os níveis de desenvolvimento da escrita presentes nos estudos da psicogênese de Emília Ferreiro e Teberosky (1999).

A professora responsável pela turma de 2º ano estava com os estudantes que apresentavam, segundo avaliação da Unidade, uma escrita na hipótese silábica e silábica alfabética. Na turma 302, uma das turmas de 3º ano estavam os estudantes que, na avaliação das professoras, eram considerados pré-silábicos e silábicos sem valor sonoro. Um desafio enorme que, segundo a professora, tinha como agravante o comportamento agitado dos estudantes e alguns com perfil de distorção idade/ano de escolaridade. Na outra turma de 3º ano de Ciclo de Alfabetização estavam os estudantes considerados alfabéticos.

Apesar da aproximação no cotidiano da escola ter sido iniciada logo nas primeiras semanas letivas, com a proposta inicial de participar da dinâmica nas salas de aula no Ciclo de Alfabetização, foi no mês de maio que a rotina de participação se consolidou, pois as professoras estavam muito envolvidas na agenda de mobilização da categoria. A professora de umas das turmas de 3º ano não aderiu ao movimento grevista em sua totalidade e retornou as atividades antes das demais professoras, desta forma, passei a participar efetivamente das aulas com a turma cujos estudantes foram considerados pré-silábicos e silábicos sem valor sonoro.

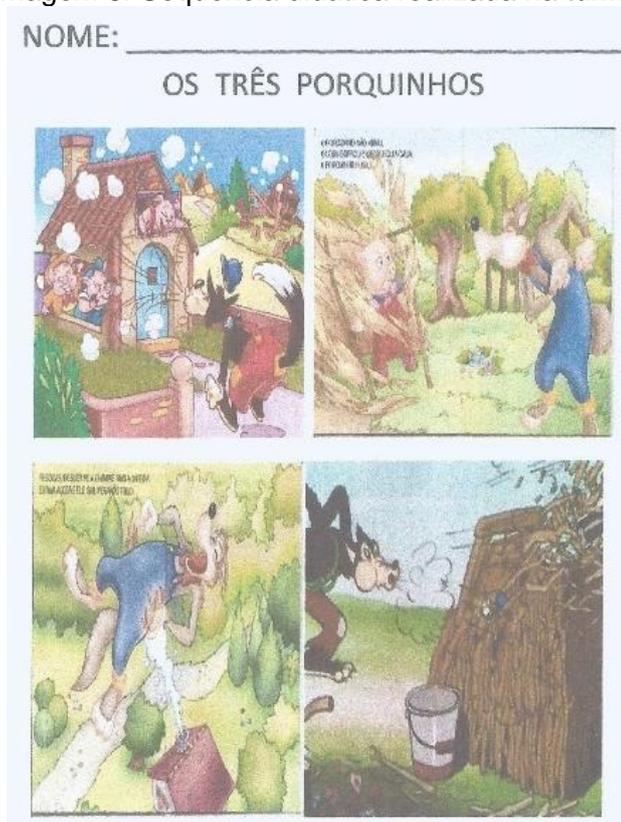
A professora relatou seu gosto pela alfabetização e que via a presença de uma pesquisadora como uma oportunidade de troca em relação ao trabalho desenvolvido. Segundo ela, especificamente em sua turma, os problemas de aprendizagem pareciam estar relacionados com questões de saúde, questões familiares e de comportamento muito agitado por parte dos estudantes. A professora trabalha com o que compreende ser uma sequência didática e em conversa relata que planeja junto

com a professora do 1º ano, já que os estudantes estão ainda em fase inicial da escrita.

Minha presença na sala de aula já havia sido apresentada pela orientadora educacional nas primeiras semanas de aula; entretanto, estar na sala de aula durante todo o período letivo provocou um alvoroço na turma. Iniciam-se os diálogos para estreitar os laços de convivência também com os estudantes. Era comum um estudante querer fazer a apresentação do outro e, quando tão logo me viram disponível, passaram a solicitar ajuda na execução das atividades. A professora já havia permitido que eu me movimentasse na sala de aula conforme fosse necessário para colaborar com as aprendizagens dos estudantes.

No mês de junho, foi possível observar que, durante mais de uma semana, os estudantes trabalharam junto à professora atividades sequenciadas que iniciaram com a contação da história dos “Três Porquinhos” e a partir daí sempre em relação à temática da história.

Imagem 8: Sequência didática realizada na turma 302



Fonte: Atividade fornecida pela professora da Turma 302

Imagem 9: Sequência didática realizada na turma 302

DATA: ____/____/____

ORDENE AS FRASES DA HISTÓRIA:

Fonte: Atividade fornecida pela professora da turma 302

Imagem 10: Sequência didática realizada na turma 302

O LOBO APARECEU E ASSOPROU AS CASAS E SÓ NÃO DERRUBOU A CASA DE TIJOLOS ONDE TODOS JÁ ESTAVAM.

O PORQUINHO MAIS VELHO, QUE ERA O MAIS AJUIZADO, DISSE:- VOU CONSTRUIR A MINHA CASA DE TIJOLOS.

O PORQUINHO MAIS NOVO, QUE SÓ PENSAVA EM BRINCAR, DISSE:-VOU CONSTRUIR A MINHA CASA DE PALHA.

O PORQUINHO DO MEIO, ANSIOSO POR IR BRINCAR COM O MAIS NOVO DISSE: - VOU CONSTRUIR A MINHA CASA DE MADEIRA.

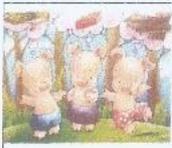
- VOU CONSTRUIR A MINHA CASA DE TIJOLOS.

ERA UMA VEZ TRÊS PORQUINHOS QUE VIVIAM NA FLORESTA COM A SUA MÃE.

Fonte: Atividade fornecida pela professora da turma 302

Imagem 11: Sequência didática realizada na turma 302

ESCREVA OS NOMES:

Fonte: Atividade fornecida pela professora da turma 302

Imagem 12: Sequência didática realizada na turma 302

ESCREVA TRECHOS DA HISTÓRIA REFERENTES ÀS
CENAS:

OS TRÊS PORQUINHOS









Fonte: Atividade fornecida pela professora da turma 302

Imagem 13: Sequência didática realizada na turma 302

ESCREVA OS NOMES:



--	--	--	--	--



--	--	--	--	--	--



--	--	--	--	--	--	--	--



--	--	--	--	--	--	--



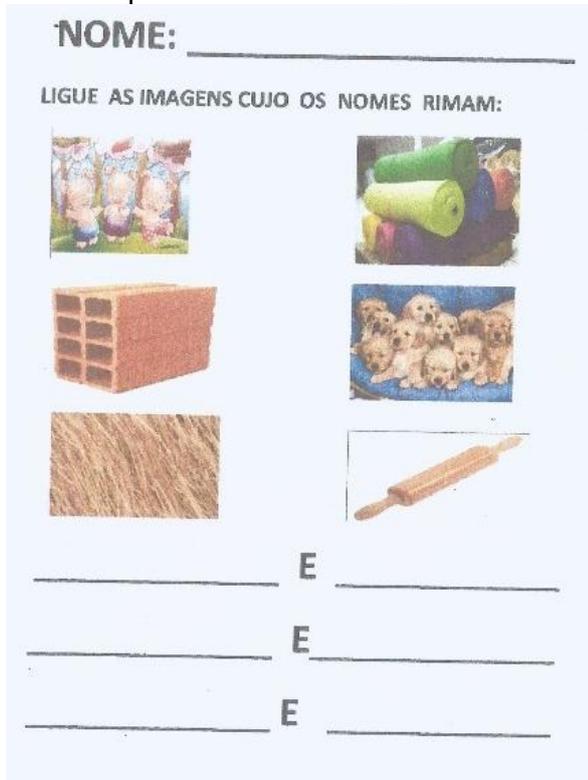
--	--	--	--



--	--	--	--	--	--	--

Fonte: Atividade fornecida pela professora da turma 302

Imagem 14: Sequência didática realizada na turma 302



Fonte: Atividade fornecida pela professora da turma 302

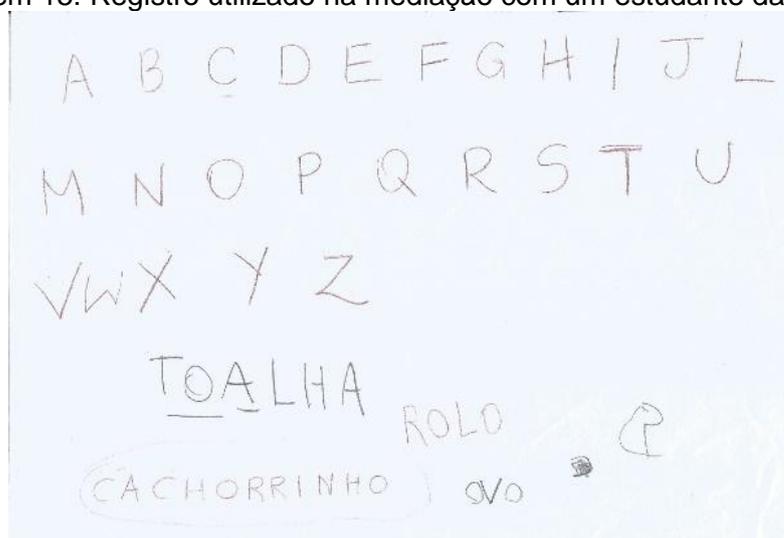
A sequência observada incluía atividades que exigissem além da identificação da figura, a correspondência grafema/fonema, como é possível perceber na Imagem 12. As Atividades das Imagens 10 e 13 têm o mesmo grau de exigência. Já as atividades das imagens 7, 9, 8 e 11 exigem uma leitura e escrita autônoma. Fica evidenciado que os desafios são muito distintos. Algumas atividades trabalham palavras isoladas e outras textos. Para que os estudantes avancem em uma escrita e leitura espontânea são necessárias atividades que proporcionem maior familiaridade com o Sistema de Escrita Alfabética, reflexão sobre a língua e sobre os processos discursivos presentes nas escritas e leituras significativas.

Os estudantes estavam agrupados em grupos de 4 e, conforme completavam uma atividade, pegavam outra folha em sequência, com a professora. Eu estava colaborando com o grupo de crianças que solicitou minha ajuda. Ao chegar na atividade que propunha a escrita de rimas, conforme mostra a Imagem 14, um dos estudantes parou de fazer a atividade e eu questionei o motivo. Ele respondeu que não queria mais fazer e colocou a folha de lado. Eu o desafiei então a tentar realizar,

com a minha ajuda, as palavras com rima e, apesar da resistência e irritação, ele concordou.

Utilizando as contribuições de Vygotsky, quanto a ideia de provocação³¹ pedagógica, a partir do ponto onde se encontra o indivíduo na construção do conhecimento, fui tentando ajudá-lo na escrita, até um ponto em que ele visivelmente irritado me pediu para escrever as letras em um papel. Ele completou: “A tia não ensina o alfabeto, ela só passa essas folhas dos ‘Três Porquinhos’.”

Imagem 15: Registro utilizado na mediação com um estudante da turma 302



Fonte: Atividade participativa realizada na turma 302

O estudante desejava escrever a palavra *cachorrinho* e fomos dialogando com a ajuda de outros estudantes até que a palavra fosse formada. O uso da sequência

³¹ Uso o termo provocação por entender que traz mais claramente a ideia de dinamismo e reciprocidade. O estudante é provocado a pensar sobre o conhecimento a ser elaborado.

didática é uma estratégia que pode, neste caso, assemelhar-se ao uso do livro didático, por exemplo, quando esse se distancia da realidade significativa para o estudante. Este estudante, com 10 anos de idade, fazia parte de um grupo da turma que estava em distorção idade/ano de escolaridade e esta proposição estava distante de seu interesse. Para Smolka (2012), há que se atentar para o fato de não incorrer em um processo de alfabetização vazio de sentido para o estudante.

A escrita, sem função explícita na escola, perde o sentido; não suscita, e até faz desaparecer o desejo de ler e escrever. A escrita, na escola, não serve para coisa alguma a não ser ela mesma. Evidencia-se uma redundância: alfabetizar para ensinar a ler e escrever. (p.49)

A utilização das sequências didáticas foi algo bastante difundido no PNAIC em seu primeiro ano de implementação. O Pacto apresenta a sequência didática como uma modalidade de planejamento. No Caderno de Formação Volume 6 – Ano 1 os autores afirmam que

Tem-se, assim, [na sequência didática] um trabalho pedagógico organizado de forma sequencial, estruturado pelo professor para um determinado tempo, trabalhando-se com conteúdos relacionados a um mesmo tema, a um gênero textual específico, uma brincadeira ou uma forma de expressão artística. (2012, p. 27)

O caderno com a Unidade 6 do Ano 3 tem por título “Alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares”. Neste caderno, também fica evidenciado que a proposta de utilização das sequências didáticas deve objetivar o aperfeiçoamento das práticas de escrita e de produção oral com base em procedimentos organizados sistematicamente em torno de um gênero textual oral ou escrito. O Pacto, ao apresentar a necessidade de alfabetizar letrando, e propiciar atividades que favoreçam a apropriação do Sistema e Escrita Alfabética, ao mesmo tempo em que são oferecidas situações para que os estudantes respondam “adequadamente às demandas sociais pelo uso amplo da leitura e escrita na sala de aula” (MEC, 2012, p.11), sugere a utilização de projetos

didáticos e sequências didáticas. É preciso muita cautela ao selecionar procedimentos didáticos, para que esses não operem em uma perspectiva em que as atividades de leitura e escrita sejam vazias de sentido, como adverte Smolka (2012).

A escola, feita de blocos de concreto, é quente e nem todas as salas de aula são climatizadas. Todas as salas de aula da escola têm abertura nas laterais, para facilitar a circulação de ar. As portas da sala da turma 302 ficam abertas para amenizar a alta temperatura, e os estudantes têm a liberdade de sair um pouco da sala para a parte externa, onde há um pequeno hall gramado. Os estudantes se movimentam e retornam às atividades logo em seguida, voluntariamente ou por solicitação da professora. Apesar de muito agitados, os estudantes têm uma relação afetuosa e respeitosa pela professora, que os trata com muito respeito e carinho. O diálogo é constante, a professora se abaixa para se certificar de falar olhando no rosto das crianças mesmo quando há episódios de desentendimento entre as crianças ou quando se negam a cumprir o acordado, como por exemplo realizar as tarefas ou não usar de violência para resolver conflitos. Eles têm acesso ao armário com os materiais coletivos disponíveis, tais como lápis de cor, réguas, tesouras, colas e outros, sendo zelosos por eles.

Ao fim da greve, a turma 301 retornou, e passei a participar quinzenalmente na turma. Foi possível perceber que os estudantes eram mais novos, e diferentemente da turma 302, eles faziam uso dos livros didáticos, produziam pequenos textos e copiavam atividades do quadro para o caderno com desenvoltura. Em sua maioria, eram mais calmos e a agitação era em momentos pontuais, como o retorno do lanche ou das aulas de informática.

Até este momento, vivenciar o cotidiano nas turmas e conversar com as professoras sobre minha participação fazia parte do delineamento das atividades; entretanto, ainda não estava especificada uma participação nas ações da unidade. Muitas coisas eram possíveis de observar pela riqueza do cotidiano, entretanto, esta tese não está balisada apenas na observação, mas na ação participativa (BRANDÃO, 2005). Uma demanda, apresentada pelo grupo de professores, após o retorno do recesso, foi um marco importante na construção deste trabalho de pesquisa.

5.2 Uma experiência participativa

Ao retornar do recesso escolar, a Unidade foi surpreendida com a intervenção da Secretaria Municipal de Educação na formação das turmas de 3º ano do Ciclo de Alfabetização. Segundo a SME, as duas turmas juntas totalizavam 29 estudantes, e esse era o motivo pelo qual deveriam ser otimizadas. As turmas 301, com 16 estudantes e 302, com 13 estudantes, passaram, então, a formar uma turma, a 301. Com tal fato, a unidade teve seu projeto de reagrupamento afetado. As professoras se reuniram em Grupos de Estudos para discutir esta interferência da Secretaria Municipal que afetou diretamente o Projeto Pedagógico da escola. Fizeram um documento solicitando que o trabalho com os reagrupamentos fosse considerado e a junção de turmas não ocorresse. A SME, entretanto, não atendeu à solicitação da Unidade, e vimos uma professora ser remanejada para outra escola e as duas turmas permaneceram juntas até o final do ano letivo de 2017.

Este fato passou a ser um diferencial neste trabalho de pesquisa. Durante o Grupo de Estudos, onde se discutia, dentre outras coisas, a reconfiguração das turmas de 3º ano do ciclo, perguntei, ao grupo de professoras, como elas compreendiam que minha presença na unidade poderia colaborar. A resposta para esta pergunta mudou o rumo da proposta empírica, que inicialmente era participar de todas as turmas do Ciclo de Alfabetização. O coletivo das professoras sugeriu que o foco da participação se desse na turma 301, em função de todas as dificuldades percebidas pelo grupo com a otimização.

Algumas questões advindas dessa determinação da Secretaria Municipal de Educação foram motivo de muito debate entre os profissionais de educação da Unidade. Com esta reconfiguração, segundo as professoras, o trabalho que vinha sendo desenvolvido especificamente com os estudantes agrupados pelos níveis de escrita ficaria comprometido, pois estariam na mesma turma uma grande variedade de níveis de escrita: estudantes nas hipóteses pré-silábica, silábica sem valor sonoro, silábica com valor sonoro, silábica alfabética e nível alfabético. Para as Marianas, este seria um desmonte do projeto “Melhor 2016, um projeto multirreferencial”, que teve uma proposta de continuidade em 2017.

O ano de 2016, esperávamos nós, seria um ano para aprimorar o projeto “Melhor 2015” e foi elaborado o projeto “Melhor 2016, um projeto multirreferencial”. Com tantas paralisações e duas longas greves, o projeto não aconteceu a contento, ainda que as propostas em andamento, elaboradas em 2015 tivessem continuidade. (EEMPMNP, 2017, p. 1)

Aliado a este fato, estavam questões referentes à disciplina, pois os irmãos e primos que estavam distribuídos nas turmas 301 e 302 estariam juntos na turma reconfigurada. Alguns destes estudantes apresentavam problemas de relacionamento entre si e suas famílias, para além do espaço escolar. A quantidade de estudantes na turma era outra preocupação da escola, pois reunindo as duas turmas, a escola teria uma turma de 3º ano do Ciclo de Alfabetização com 29 crianças.

A decisão de quem assumiria a regência desta turma também foi objeto de discussão, e a professora Josiane Vilasboas de Vasconcelos assumiu este desafio. Josiane também é Orientadora Pedagógica na rede municipal de Duque de Caxias, lotada em uma unidade escolar próxima à Escola E.E.M. Profa Mariana Nunes Passos. Junto à Equipe Diretiva, a professora Josiane tem relatos de experiência publicados em eventos tais como VII Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica – CIPA, realizado em 2016, em Cuiabá, Mato Grosso e XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, realizado em 2015, em Curitiba, Paraná. Estes relatos contam a experiência da escola no Ciclo de Alfabetização e suas práticas pedagógicas.

Estes relatos contam o movimento que a escola tem feito desde 2015, com o projeto “Melhor 2015” na intenção de reconfigurar práticas cristalizadas no cotidiano escolar que podem emperrar a possibilidade de um outro fazer. No EDUCERE, por exemplo, foi apresentado um trabalho que discute práticas pedagógicas no Ciclo de Alfabetização e nele a Unidade relatou a proposta dos reagrupamentos.

Como não há período determinado para as mudanças nos reagrupamentos e o que determina que um aluno ou uma aluna mude de reagrupamento são os avanços nas aprendizagens, os grupos de trabalho estão em permanente adaptação, o que, possivelmente, pode explicar os maiores conflitos entre as alunas e os alunos. Existem dias em que todas as nossas energias ficam com as crianças e temos a impressão de que não teremos forças para fazer mais nada. No entanto, na

maioria dos dias, saímos da sala completamente renovadas, com a melhor sensação do mundo. Aquela sensação do dever cumprido! “Não têm preço” os avanços alcançados por cada um deles. Cada um, com suas limitações, com seus sonhos, com seus objetivos, mostram-nos diariamente que todos conseguem, todos são capazes, cada um em seu tempo. (TKOTZ, SATYRO, SILVA, MARQUES e VASCONCELLOS, 2015, p. 17904)

Os textos, escritos em parceria com a equipe diretiva, confirmam a característica da escola em manter um trabalho coletivo. A equipe fazia o acompanhamento da turma. De um total de 29 estudantes, seis inspiravam muita atenção, pois, dentre outras questões, eram considerados muito agitados, com dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, com suspeitas de problemas de visão, com questões familiares em litígio e com baixa autoestima em função de repetidas reprovações. Este acompanhamento se dá por meio de conversa com os estudantes, conversa com os pais, visitas domiciliares, encaminhamento a profissionais e serviços especializados e encaminhamento ao Conselho Tutelar.

Como parte da resistência da Unidade Escolar, a equipe diretiva solicitou, junto à SME, a visita da Supervisão Escolar. Primeiro, no sentido de retornar com a configuração anterior, com duas turmas de 3º ano, e, em seguida, com objetivo de dialogar para que estes estudantes com muitas questões a resolver, do ponto de vista da saúde, de questões familiares e sociais tivessem o apoio da Secretaria Municipal de Educação.

A SME enviou uma supervisora para conversar com os estudantes, com os responsáveis e com os professores. Um destes estudantes estava correndo risco de vida por seu envolvimento na comunidade local com questões que extrapolavam os recursos escolares. O Conselho Tutelar foi notificado para que a segurança deste estudante fosse garantida.

Diante deste cenário, as atividades na turma foram iniciadas. Foi realizada uma reunião com os responsáveis, na qual foi apresentada a proposta de trabalho da professora. Nesta ocasião, apresentei o interesse desta pesquisa, solicitando aos responsáveis que autorizassem a participação dos estudantes, por meio da assinatura do Termo de Consentimento Informado. Apesar dos estudantes já estarem familiarizados com a minha presença, foi necessário apresentar a eles também a nova

proposta, que era a de estar com eles uma vez por semana, pelo menos, participando das atividades de sala de aula e demais atividades. Os estudantes também assinaram o Termo de Consentimento, com a observação de que esses, ao serem mencionados na tese, o seriam por nome fictício.

O desafio de oportunizar aos estudantes experiências para que estes avançassem na construção da escrita era a preocupação principal da professora Josiane. Em nossas conversas sobre organização das atividades para um grupo tão diferente, Josiane diz

Agora eu preciso pensar muito mais sobre o planejamento. Obrigatoriamente, eu preciso pensar mais de uma atividade. O que eu tenho tentado fazer para minimizar isso é usar o mesmo texto como base para todos eles, mas eu preciso pensar diferente. O que eu preciso que os alfabéticos alcancem? E o que eu vou planejar para eles? E para os que não são alfabéticos? O que eu vou planejar pra eles? Aumentou meu trabalho, porque eu preciso pensar em mais de um planejamento para uma turma. Eu faço como se tivesse mais de uma turma. É bem complicado.

Nesta perspectiva, a professora, em um dos dias letivos, propôs aos estudantes que lessem o texto “O pastor mentiroso”. O texto contava a história de um pastor de ovelhas que mentia sobre a chegada do lobo e, na chegada do lobo, ninguém mais acreditava no pastor de ovelhas. A professora propôs uma leitura silenciosa, e em seguida foi feita uma leitura coletiva. Os estudantes debateram sobre o texto com muito entusiasmo. Foi necessária a explicação da professora sobre a função do pastor de ovelhas, pois algumas crianças desconheciam este ofício. A importância de dizer sempre a verdade para ganharem a confiança dos outros também fez parte do debate.

Após o debate, seguindo a divisão de atividades, um grupo copiou tarefas do quadro branco para o caderno, respondendo questões sobre o texto. Para o grupo de estudantes que ainda não tinha autonomia na transcrição do quadro para o caderno, na leitura das questões e na escrita alfabética, foi proposto que escrevessem frases sobre o texto.

A professora se dispunha constantemente a colaborar com a escrita dos estudantes do grupo dos “ainda não alfabéticos”, provocando-os com muito

entusiasmo. Imediatamente ela atendia ao outro grupo que realizava as atividades no caderno, respondendo às questões propostas. Enquanto isso, eu ajudava José, um estudante que, vez por outra, se negava a escrever. Pedi que ele primeiro falasse as frases para depois tentarmos escrever. Ele foi criando conexão entre as frases e eu, então, o interrompi, dizendo que a proposta era a criação de frases. Muito contundente, ele respondeu: “Posso criar, professora?”

A pergunta do José me confrontou. Até que ponto as escolhas curriculares, as amarras didático-metodológicas silenciam as potencialidades dos estudantes? De que forma a avaliação que redunde em uma classificação etapista do processo de alfabetização atravessa nossas práticas curriculares? No mesmo instante, dei-lhe um abraço e ele nem imaginava o que sua pergunta tinha suscitado em mim. Debati esta questão com a professora e refletimos sobre ideia de que nos surpreendermos com o que imaginamos que os estudantes sabem e com o que eles nos demonstram cotidianamente que sabem.

José nos disse naquela manhã que, ainda não estando com sua escrita alfabética, era capaz de produzir mais que frases sem conexões, ele desejava escrever seu texto. Ele nos disse ainda que estava incomodado com aquela proposição que o encarcerara. Seu potencial criativo não podia ser desconsiderado. Ele queria ousar na escrita e para isso desafiou não só suas limitações grafofônicas, como também a imposição didática. Em uma educação dialógica, muito se aprende ao ouvir o outro. A sala da professora Josiane era um ambiente extremamente favorável ao diálogo.

Em um outro dia, os estudantes assistiram à história da “Festa no céu”, uma animação em vídeo. Josiane tem o debate como um recurso didático muito utilizado nas aulas. Novamente, os estudantes estavam divididos em dois grupos. Desta vez, José não queria realizar atividade, e ofereci ajuda. Após o debate, a proposta para o grupo dos “não alfabéticos” era a reescrita da história. Resistente à escrita, eu sugeri que ele ditasse sua releitura da história e eu faria a escrita. Ele concordou e, ao terminar de criar sua história, decidiu copiá-la em sua folha de atividades. Ao ler o texto para copiá-lo, fez modificações. Com a história reescrita, os estudantes liam para a professora e iam fazendo os ajustes ortográficos. A reescrita, portanto, tinha também o objetivo de proporcionar aos estudantes uma reflexão sobre a escrita de forma particularizada com a professora.

Assim, com a turma dividida em grupos, a professora ia propondo as atividades. A professora Josiane, embora não tenha participado de todo processo formativo do PNAIC, pois esteve um período de licença gestação, procurava trabalhar com base nas orientações da equipe diretiva, que realizou a formação do Pacto. A escola incorporou o uso das sequências didáticas e do quadro dos direitos de aprendizagem, que eram balizadores do planejamento da professora Josiane.

Propondo aos estudantes mais uma sequência didática, desta vez sobre o “Menino Maluquinho”, personagem de Ziraldo (1980), Josiane apresentou o livro, o filme e desenvolveu o debate sobre as aventuras do Maluquinho. Os estudantes falaram sobre as partes que mais gostaram no filme. Tão logo propôs as atividades para os grupos, sentou-se com o grupo dos estudantes cuja leitura e escrita ainda não transcorriam com autonomia.

Imagem 16: Registro fotográfico da turma 301 em atividade de sequência didática do “Menino Maluquinho” – Visão do grupo de estudantes considerados alfabéticos.



Fonte: Registro de Pesquisa Participante

Imagem 17: Registro fotográfico da turma 301 em atividade de sequência didática do “Menino Maluquinho” – Visão do grupo de estudantes considerados ainda não alfabetizados.



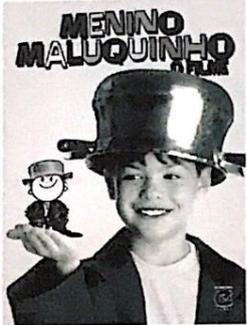
Fonte: Registro de Pesquisa Participante

Para os dois grupos as atividades partiram do mesmo texto: a sinópse do filme, entretanto, com complexidades diferentes, com tamanho de fonte diferente. As atividades propostas para o grupo dos estudantes que ainda não estavam autônomos quanto a leitura estava em caixa-alta, pois segundo Josiane, isto facilita a compreensão da grafia do texto.

Imagem 18: Atividade de sequência didática realizada na turma 301 para os estudantes considerados alfabetizados

NOME: _____
PROFESSOR(A): _____

O MENINO MALUQUINHO – O FILME



Síntese
Maluquinho é um garoto tão menino quanto qualquer outro de sua idade. Brincalhão, esperto e levado, ele teve a sorte de nascer numa família que lhe dá carinho e permite realizar todas as suas fantasias e diversões da infância. Isso não impede que ele também passe por alguns sustos... daqueles que tiram os pais do sério e às vezes fazem eles saírem correndo do trabalho para acudir um filho que "aprontou alguma daquelas". No final dos anos 60 Maluquinho vive suas aventuras com sua turma: o gordinho Bocão, Junin, Lúcio, Herman, Julieta, Carol e Nina. Em meio às corridas de carinhos de rolimã, as gostosas travessuras e os longos papos com Irene - a empregada e amiga de fé - ele vai curtindo sua vidinha, feliz.

Informações Técnicas
Título no Brasil: Menino Maluquinho - O Filme
Título Original: Menino Maluquinho - O Filme
País de Origem: Brasil
Gênero: Infantil
Tempo de Duração: 82 minutos
Ano de Lançamento: 1994
Site Oficial:
Estúdio/Distrib.: Europa Filmes
Direção: Helvécio Ratton

Elenco
Luiz Carlos Arutin ... Vô Passarinho
Teuda Bara ... School cleaner
Leivido Barbosa Júnior ... Tônico
Othon Bastos
Roberto Bomtempo ... Pai
Samuel Costa ... Nutty
Edyr de Castro ... Irene
Vera Holtz ... Professora
Fernanda Guimarães Miranda ... Nina
Tônico Pereira ... Motorista
Patrícia Pillar ... Mãe
Hilda Rebello ... Avó
João Romeu Filho ... Bocão

01. De acordo com o filme visto por você responda em seu caderno:

- Por que os pais do Maluquinho foram chamados à escola?
- Que mágica Maluquinho tentou fazer na cozinha?
- Qual o nome do "Bocão"?
- O que foi servido no almoço na casa do Maluquinho?

e) Quem era a menina que encantava os meninos e despertava a inveja nas meninas?

f) O que o pai do Maluquinho queria quando o levou para passear de barco?

g) Para quem Maluquinho fez versinhos na escola?

h) O que Maluquinho fez na peça da escola?

i) O que o avô do Maluquinho prometeu a ele e aos seus amigos?

j) Com que brinquedo o avô do Maluquinho estava brincando enquanto conversava com sua avó?

k) O que Maluquinho e seu primo queriam organizar com os meninos da cidade de seu avô?

l) Como os meninos fugiram dos cachorros enquanto estavam roubando mangas?

m) Que apelido Bocão deu à sua irmã Nina? Por quê?

02. Marque um X na resposta correta:

- O que Carol ofereceu ao Maluquinho na hora do recreio?
 - Hambúrguer.
 - Cachorro-quente.
 - Cenoura.
 - Maçã.
- Que revistinha Maluquinho comprou ao sair da escola?
 - Pererê.
 - Turma da Mônica.
 - Super-homem.
 - Batman.
- O que a mãe do Maluquinho usou para chamá-lo para almoçar?
 - Um tambor.
 - Um violão.
 - Uma guitarra.
 - Uma cometa.
- Quem ensinou a brincadeira do melado para o Maluquinho?
 - Seu pai.
 - Seu avô.
 - Bocão.
 - Sua avó.
- Quem foi homenageado na festinha da escola?
 - Dom Pedro I.
 - Tiradentes.
 - O presidente Lula.
 - Zumbi.

03. Complete:

- O cachorro que atacou Bocão e os meninos chama-se _____
- _____ foi o menino que ganhou o concurso de pum.
- O livro que o Menino Maluquinho estava lendo falava sobre uma _____
- Maluquinho e seus amigos foram para o interior num _____

04. Observe o versinho feito por Maluquinho e circule os pronomes, identificando-os em seguida.

*"Todo lado tem seu lado,
Eu sou meu próprio lado
E posso viver ao lado
Do seu lado que era meu."*

Fonte: Material fornecido pela professora Josiane

Imagem 19: Atividade de sequência didática realizada na turma 301 para os estudantes considerados não alfabetizados – Parte 1

O MENINO MALUQUINHO – O FILME



Sinopse

MALUQUINHO É UM GAROTO TÃO MENINO QUANTO QUALQUER OUTRO DE SUA IDADE. BRINCALHÃO, ESPERTO E LEVADO, ELE TEVE A SORTE DE NASCER NUMA FAMÍLIA QUE LHE DÁ CARINHO E PERMITE REALIZAR TODAS AS SUAS FANTASIAS E DIVERSÕES DA INFÂNCIA. ISSO NÃO IMPEDE QUE ELE TAMBÉM PASSE POR ALGUNS SUSTOS... DAQUELES QUE TIRAM OS PAIS DO SÉRIO E ÀS VEZES FAZEM ELES SAÍREM CORRENDO DO TRABALHO PARA ACUDIR UM FILHO QUE "APRONTOU ALGUMA DAQUELAS". NO FINAL DOS ANOS 60 MALUQUINHO VIVE SUAS AVENTURAS COM SUA TURMA: O GORDINHO BOCÃO, JUNIN, LÚCIO, HERMAN, JULIETA, CAROL E NINA. EM MEIO ÀS CORRIDAS DE CARRINHOS DE ROLIMÃ, AS GOSTOSAS TRAVESSURAS E OS LONGOS PAPOS COM IRENE - A EMPREGADA E AMIGA DE FÉ - ELE VAI CURTINHO SUA VIDINHA, FELIZ.

1. OS PAIS DO MALUQUINHO FORAM CHAMADOS NA ESCOLA ...

- () PORQUE ELE BRIGOU COM A PROFESORA.
() PORQUE ELE BATEU EM UM COLEGA.
() PORQUE ELE BATEU COM A CABEÇA.

2. QUE MÁGICA MALUQUINHO TENTOU FAZER NA COZINHA?

- () DESAPARECER COM A PANELA
() TRANSFORMAR O OVO EM PINTINHO
() FAZER UM BOLO.

3. O QUE O PAI DO MALUQUINHO QUERIA LHE DIZER QUANDO O LEVOU PRA PASSEAR DE BARCO?

Blank lines for answer to question 3.

4. O QUE CAROL OFERECEU AO MALUQUINHO NA HORA DO RECREIO?

- () HAMBURGUER () CACHORRO-QUENTE
() CENOURA () MAÇÃ

5. QUE REVISTINHA O MALUQUINHO COMPROU AO SAIR DA ESCOLA?

- () PERERÊ () TURMA DA MÔNICA
() SUPER HOMEM () BATMAN

Fonte: Material fornecido pela professora Josiane

Imagem 20: Atividade de sequência didática realizada na turma 301 para os estudantes considerados não alfabetizados – Parte 2

6. O QUE A MÃE DO MALUQUINHO USOU PARA CHAMÁ-LO PARA ALMOÇAR?

- () UM TAMBOR. () UM VIOLÃO.
() UMA GUITARRA. () UMA CORNETA.

7. QUEM ENSINOU A BRINCADEIRA DO MELADO PARA O MALUQUINHO?

- () SEU PAI. () SEU AVÓ.
() BOCÃO. () SUA MÃE

8. PARA QUEM O MENINO FEZ VERSINHO NA ESCOLA?

- () CAROL () NINA
() JULIETA () TODAS AS MENINAS

9. COMO OS MENINOS FUGIRAM DOS CACHORROS ENQUANTO ROUBAVAM MANGA?

Blank lines for answer to question 9.

10. COMO O MENINO FOI PARA A FAZENDA DO SEU AVÔ?

Blank lines for answer to question 10.

11. QUEM FOI COM ELE?

Blank lines for answer to question 11.

12. O QUE DESCOBRIRAM DEPOIS QUE O MENINO CRESCEU?

Blank lines for answer to question 12.

Fonte: Material fornecido pela professora Josiane

Os estudantes considerados alfabetizados concluíram a atividade correspondente à Imagem 18 e iniciaram a transcrição de atividades do quadro branco para o caderno.

Enquanto Josiane se desdobrava para atender a demanda dos estudantes, Marcos, muito enfático, disse em alta voz: “Professora eu não quero fazer trabalho diferente não! Nosso grupo só copia do quadro e eles ficam jogando.” Apesar da fala de Marcos configurar uma queixa por ter que transcrever atividades do quadro, revelou a necessidade de empreender maior reflexão a respeito das proposições didáticas. Josiane e eu nos olhamos, ela sorriu e respondeu a Marcos que iria pensar sobre o assunto.

Para Josiane, a classificação dos estudantes, segundo a hipótese da escrita, é fundamental para compreender o movimento desenvolvido pela criança no processo de construção da leitura e escrita, mas afirma que as próprias crianças em um processo de avaliação formativa vão dando pistas aos professores que indicam os passos seguintes a serem dados na direção da construção autônoma da leitura e escrita. Ao organizar os estudantes, segundo os níveis, a professora relata que, no nível alfabético, por exemplo, cabem muitas variações e separa os estudantes alfabéticos em alfabéticos iniciais, alfabéticos e alfabéticos autônomos.

Após dois meses de intenso trabalho com a turma 301, as brigas entre os estudantes quase não existiam, os conflitos eram resolvidos com diálogo, os estudantes demonstravam maior interesse pelo processo pedagógico; entretanto, Josiane relatava sua preocupação, pois, apesar de todos os esforços, ainda havia um grupo de estudantes com muita dificuldade na construção da escrita. Este fato exigia de Josiane uma atenção especial e sua preocupação em deixar desassistidos os demais estudantes trazia angústia e muitos questionamentos. Será que todo esforço em preparar dois planos de aula diferentes estaria produzindo os resultados esperados?

A fusão das turmas 301 e 302 parecia trazer um problema de ordem pedagógica; entretanto, trouxe uma possibilidade de reflexão sobre práticas de alfabetização e concepções subjacentes à essas práticas. Em conversa com a Orientadora Pedagógica, professora Silvia Tkotz, ela relata que considera os reagrupamentos como uma ação afirmativa que visa melhorar o rendimento dos estudantes e reduzir as desigualdades provocadas pelo baixo desempenho, entretanto, não é uma ação que deva fazer parte de toda vida escolar dos estudantes. Segundo Silvia, os reagrupamentos, são necessário por um tempo determinado, mas não devem fazer parte de todo período letivo.

A fala de Marcos, ao questionar as atividades diferenciadas para os grupos de estudantes, colaborou com a reflexão sobre uma divisão etapista do processo de construção da leitura e da escrita. Identificar as hipóteses de escrita e atuar para que a partir do entendimento dos processos de construção do conhecimentos os alunos sejam provocados à escrita alfabética é um desafio que não pode ser confundido com uma ação que classifica os alunos e os enclausura nesta ou naquela categoria.

A seguir, discutiremos como a professora Josiane superou a perspectiva etapista e construiu com os estudantes práticas alfabetizadoras voltadas para a construção de sentidos. Muito mais que avançar nas hipóteses de escrita, os estudantes, em um processo coletivo, passaram a atribuir sentido para as ações vivenciadas em sala de aula, partilhando as diferenças como potência para a alfabetização.

5.3 A alfabetização na partilha das diferenças

A professora Josiane relatou que pensar diferente é seu maior desafio com a turma 301, isto significa pensar modos de fazer e de ver os estudantes em suas singularidades. A preocupação em atender as demandas de toda turma, desenvolvendo um processo de alfabetização para todas e para cada uma criança, instigava Josiane. Ao ser perguntada em como definiria alfabetização, ela diz que

A criança já tem conhecimento do mundo, já possui algum tipo de conhecimento em relação à escrita, as letras e que a gente vai construir o Sistema Alfabético a partir deste conhecimento que ela apresenta e oferecendo experiências que confirmam sentido à leitura e escrita. A criança precisa querer aprender a ler e escrever. Minha concepção é partir do que eles sabem, através de atividades e de oportunidades de vivência de escrita, ela vai construindo seus conhecimentos. Eu não acredito em uma alfabetização que eu dou a informação de que uma letra com outra dá determinado som, eu preciso levá-la a perceber que isso acontece e como acontece. Este processo de construção é mais demorado que a silabação, que o uso da cartilha e eu, durante muito tempo tive dúvidas, mas eu tenho na minha sala, por exemplo alunos que foram alfabetizados aqui na escola, a partir da reflexão sobre a escrita e alunos que vieram de escolas do bairro que trabalham pela cartilha com silabação. É nítida a diferença! A capacidade de reflexão, a capacidade de produção de textos é muito diferente. Uma alfabetização que ocorra a partir da reflexão sobre a língua, não dá ao aluno só a chance de escrever mas ele tem a capacidade de fazer relações e responder com autonomia não só questões da escrita, como de

interpretação desta escrita. (Professora Josiane, conversa realizada em outubro de 2017)

A questão do sentido atribuído ao processo de alfabetização era algo que preocupava Josiane e ela estava atenta às respostas dos estudantes quanto às proposições didáticas. A fala de Marcos contribuiu para a percepção de Josiane de que esta metodologia de trabalhar com grupos estava se tornando enfadonha para os estudantes e para ela mesma que, além de desenvolver dois planejamentos para uma mesma turma, se movimentava nos grupos para auxiliar na demanda individualizada das crianças. A diferença nos níveis de escrita, na forma de ver a escrita, na forma de compreender o mundo letrado, poderia ser potência. A partilha entre os estudantes nos diferentes momentos de construção da leitura e da escrita poderia ser uma nova forma de conduzir as atividades pedagógicas na turma 301.

A nova metodologia utilizada no trabalho de alfabetização da turma foi sendo construída por meio de diálogo com os estudantes. A professora ainda tinha o trabalho dividido em grupos, o grupo dos alfabéticos realizava uma atividade proposta pelo livro didático, cujo texto inicial era o poema “O relógio”, de Vinicius de Moraes.

2 **TIC-TAC!**

LEITURA 1

Como você percebe a passagem do tempo?
 Você conhece algum relógio que faça barulho?

O relógio

Passa, tempo, tic-tac
 Tic-tac, passa, hora
 Chega logo, tic-tac
 Tic-tac, e vai-te embora

Passa, tempo
 Bem depressa
 Não atrasa
 Não demora

Que já estou
 Muito cansado
 Já perdi
 Toda a alegria

De fazer
 Meu tic-tac
 Dia e noite
 Noite e dia

Tic-tac
 Tic-tac
 Tic-tac...

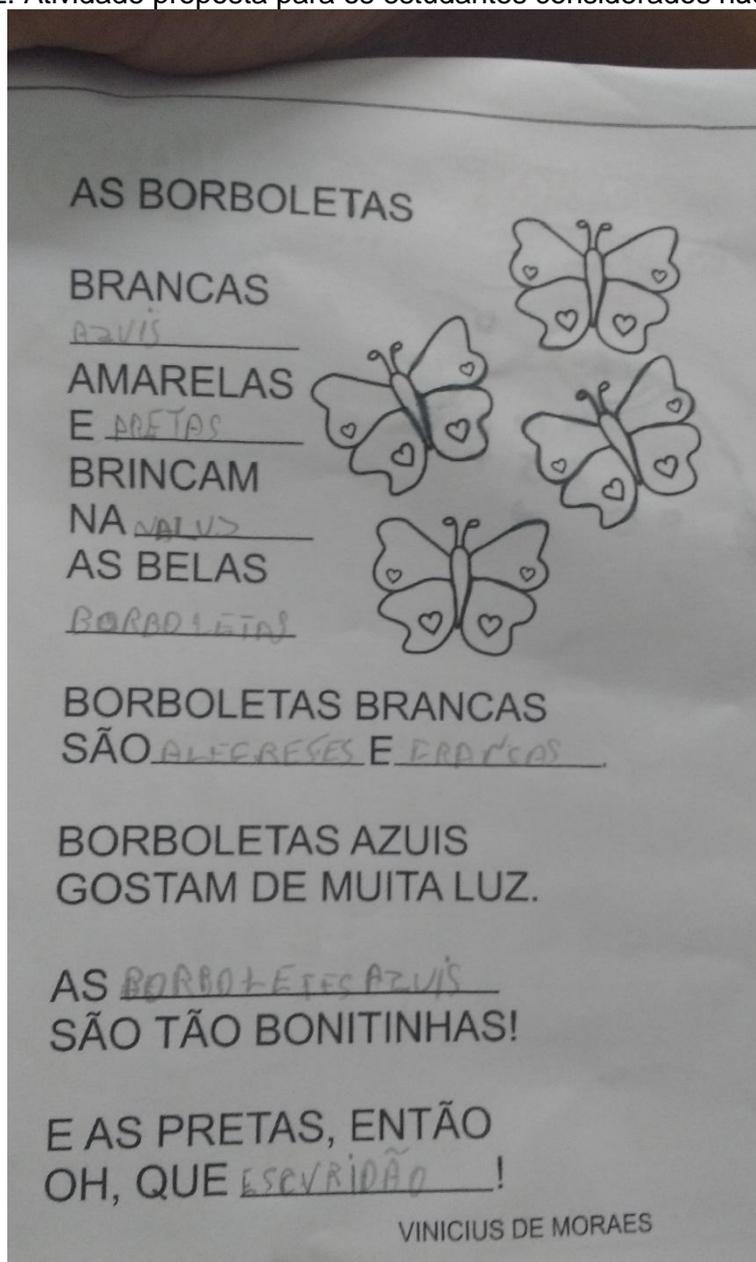


The illustration shows a boy in a red shirt and brown shorts swinging happily on a golden chain. Above him is a wooden hourglass with yellow sand. To the right, a blue clock face is visible. The background features green, swirling, smoke-like patterns. The words 'TIC-TAC!' are written in large, stylized, orange and red letters.

Fonte: Livro Letramento e Alfabetização – 3º ano. Alexandre Miranda Rosa Ed. Ática, 2013

Para o outro grupo de estudantes, Josiane propôs também uma atividade com outro poema de Vinicius de Moraes. Os estudantes deveriam ler o texto e em seguida completar as lacunas.

Imagem 22: Atividade proposta para os estudantes considerados não alfabéticos

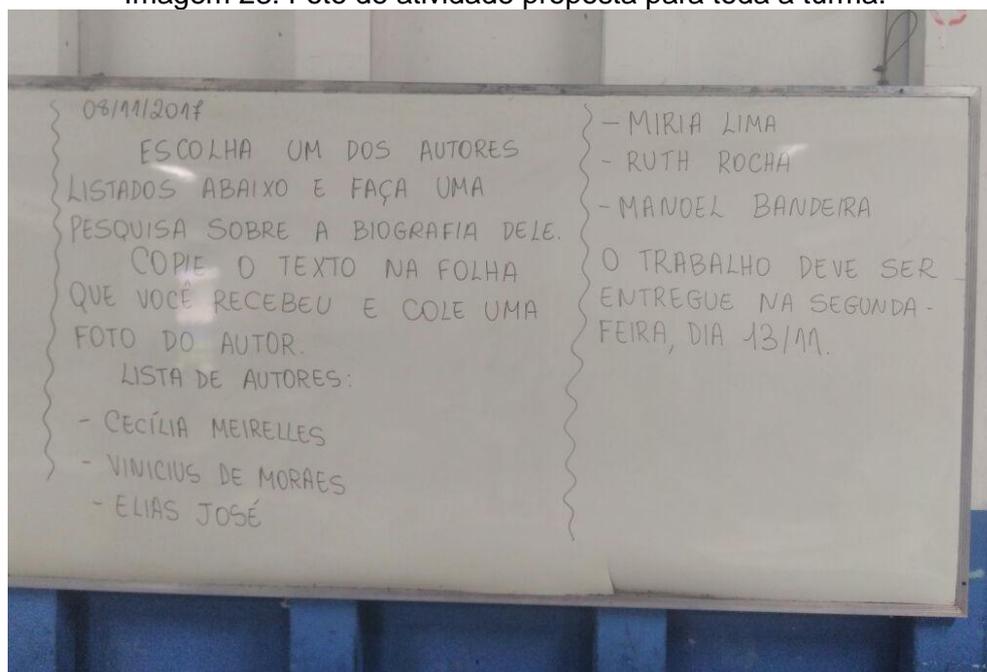


Fonte: Material utilizado pela professora Josiane em sala de aula – outubro de 2017

Os dois grupos demonstraram muito interesse por este gênero textual, e a professora propôs que a turma 301 construísse seu próprio livro contendo poesias de autoria dos estudantes. As crianças acolheram a proposta com muita empolgação. Para que este projeto fosse desenvolvido, Josiane fez um novo arranjo com os estudantes que não mais estariam agrupados em dois grupos, mas quando necessário, seriam diversos pequenos grupos, nos quais a partilha seria fundamental para a condução das atividades deste projeto.

Josiane passou a chamar as crianças de autores e eles assumiram esta postura realmente e com muito entusiasmo passaram por diversas etapas até a construção final do livro. A atividade inicial foi uma pesquisa bibliográfica com a leitura de diversos autores, tais como Cecília Meireles, Vinicius, Elias José, dentre outros.

Imagem 23: Foto de atividade proposta para toda a turma.



Fonte: Participação nas atividades da turma 301

A atividade acima foi proposta para todos os estudantes da turma e possibilitou debates sobre o perfil dos autores e sobre as obras. A turma escolheu os textos favoritos e confeccionou um mural imantado para que as poesias ficassem disponíveis para a leitura. Foram realizadas pesquisas sobre a produção de um livro e os estudantes buscaram vídeos disponíveis na internet sobre esta temática.

Segundo Josiane, um dos pontos importantes da pesquisa sobre a edição e publicação de livros foi o fato da necessidade de revisão textual.

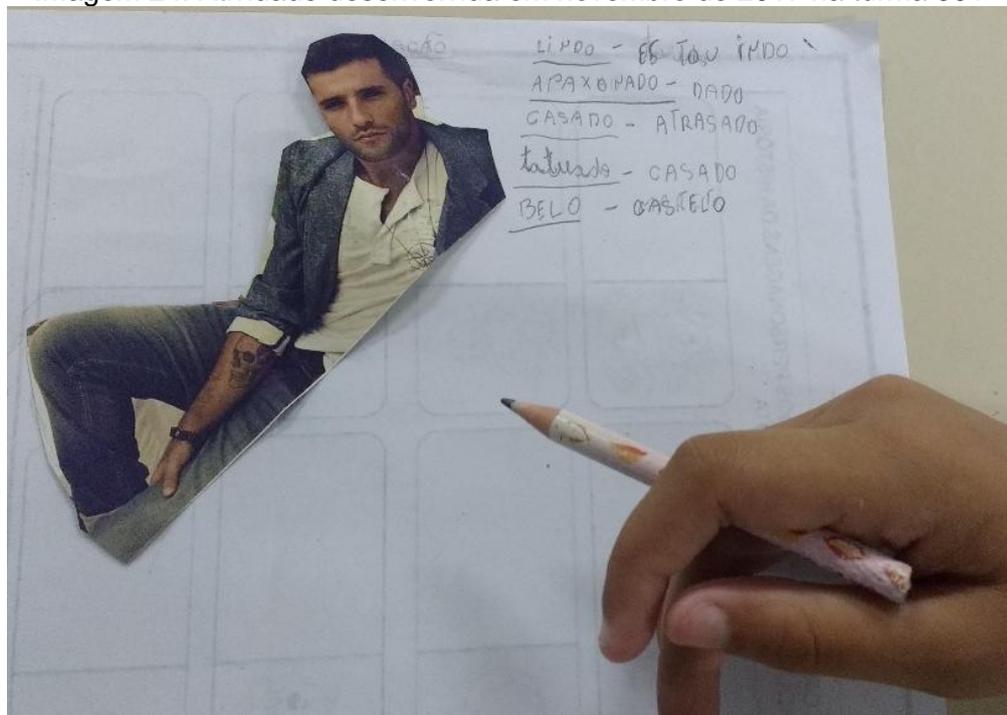
Este foi um momento de muitas descobertas, os alunos ficaram especialmente impressionados quando descobriram que o texto passa por processo de revisão antes de ser publicado. Para eles somente produções de crianças precisavam de correção. Foi um momento muito importante, pois descobriram que podemos

aprender a partir do erro. (Professora Josiane, conversa realizada em novembro de 2017)

O processo pedagógico foi criando novas perspectivas, as ações na sala de aula foram tomando um contorno cujos significados eram vivos, pujantes, instigadores e solidários. As diferenças passaram a ser vistas como oportunidades de troca. Os estudantes ainda não alfabetizados tinham muito a contribuir, ao mesmo tempo em que os alfabetizados podiam colaborar na reflexão sobre a escrita, utilização desta ou daquela letra para formar as palavras dos textos.

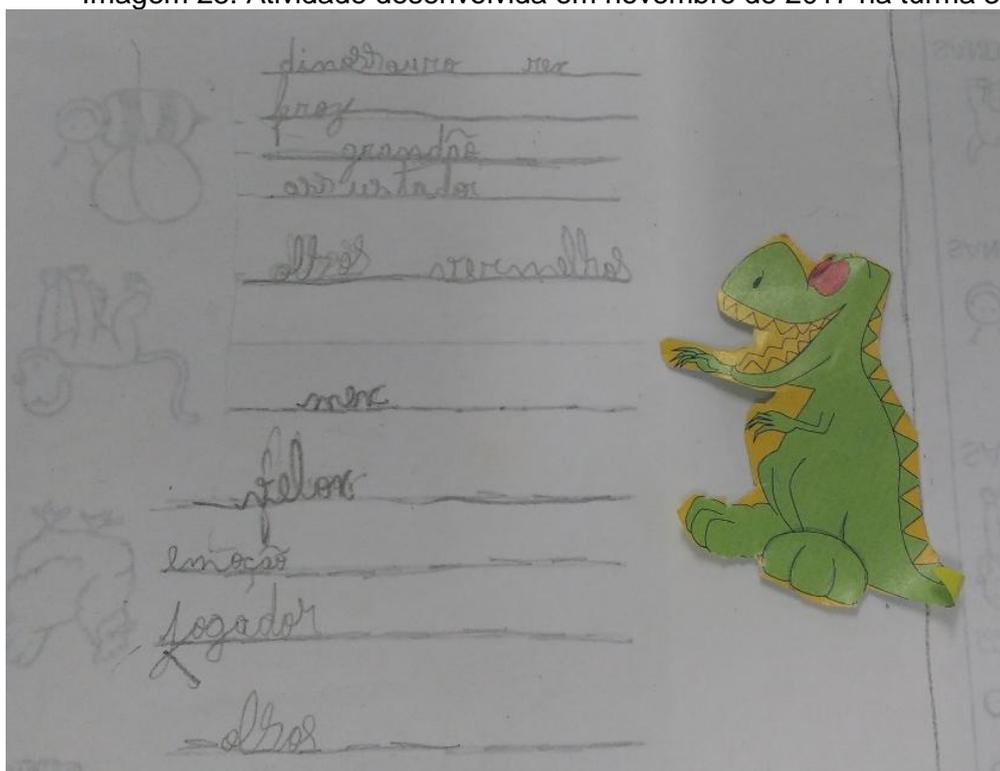
Coletivamente, a turma 301 construiu um poema. Em seguida, em grupos, os estudantes realizaram a escrita de um poema. Juntos, em grupos, escolheram imagens. Cada estudante escreveu palavras que, ao olhar para a imagem, lhes viessem à memória. Ao lado escreveram palavras para rimarem com as escritas anteriormente e depois foram escrevendo as frases para compor o texto.

Imagem 24: Atividade desenvolvida em novembro de 2017 na turma 301



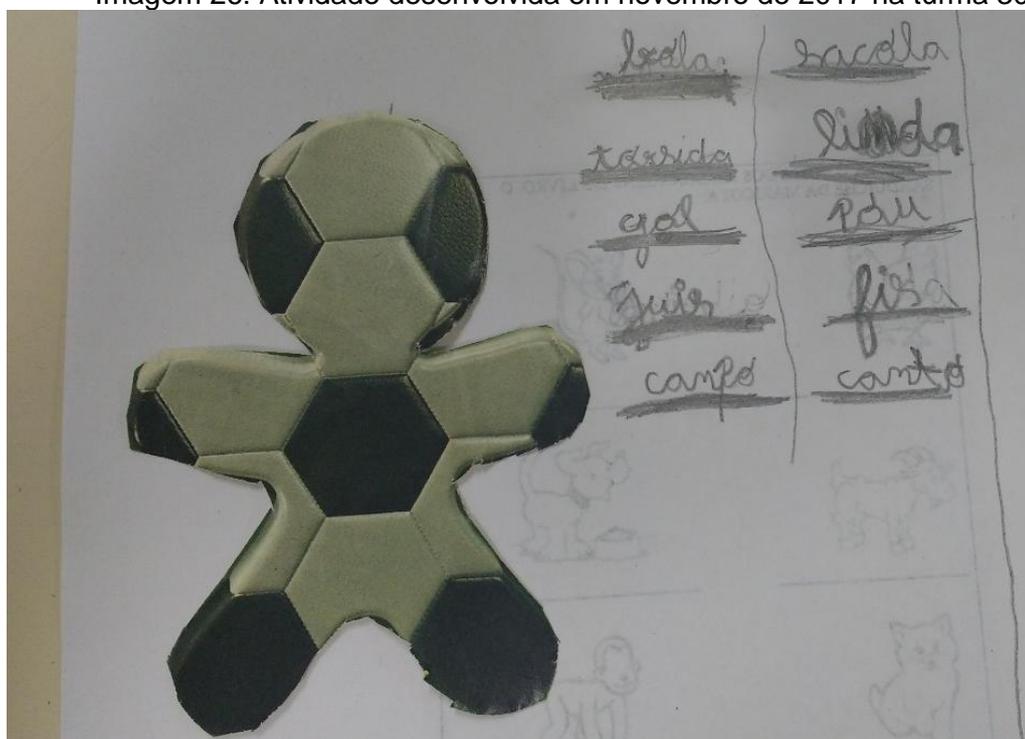
Fonte: Ação participativa

Imagem 25: Atividade desenvolvida em novembro de 2017 na turma 301



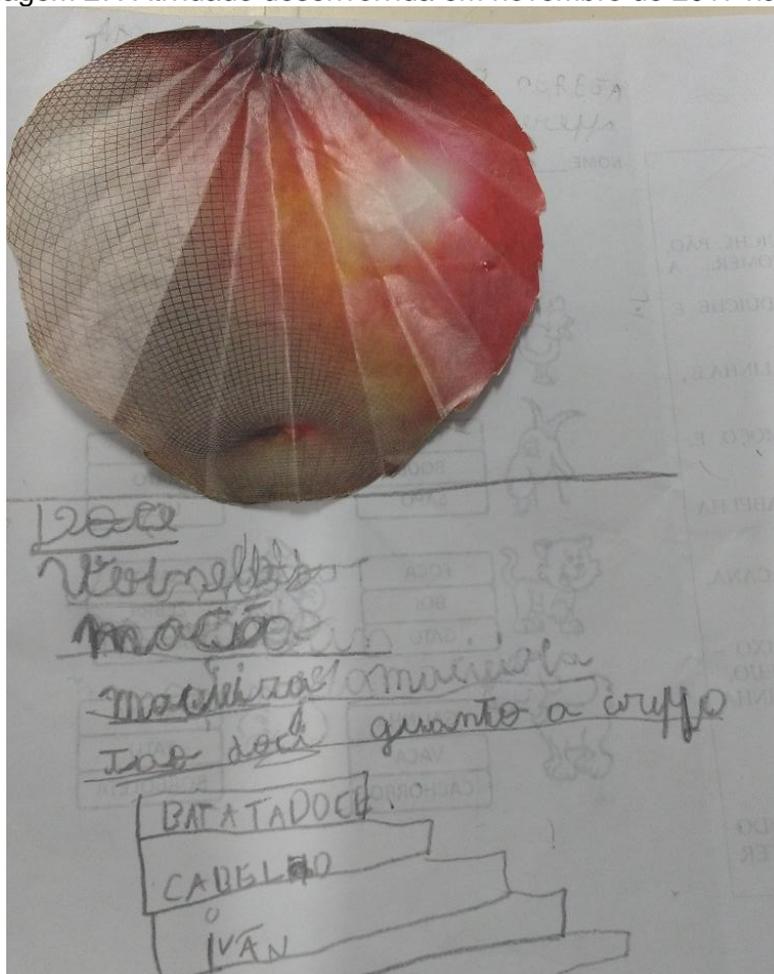
Fonte: Ação Participativa

Imagem 26: Atividade desenvolvida em novembro de 2017 na turma 301



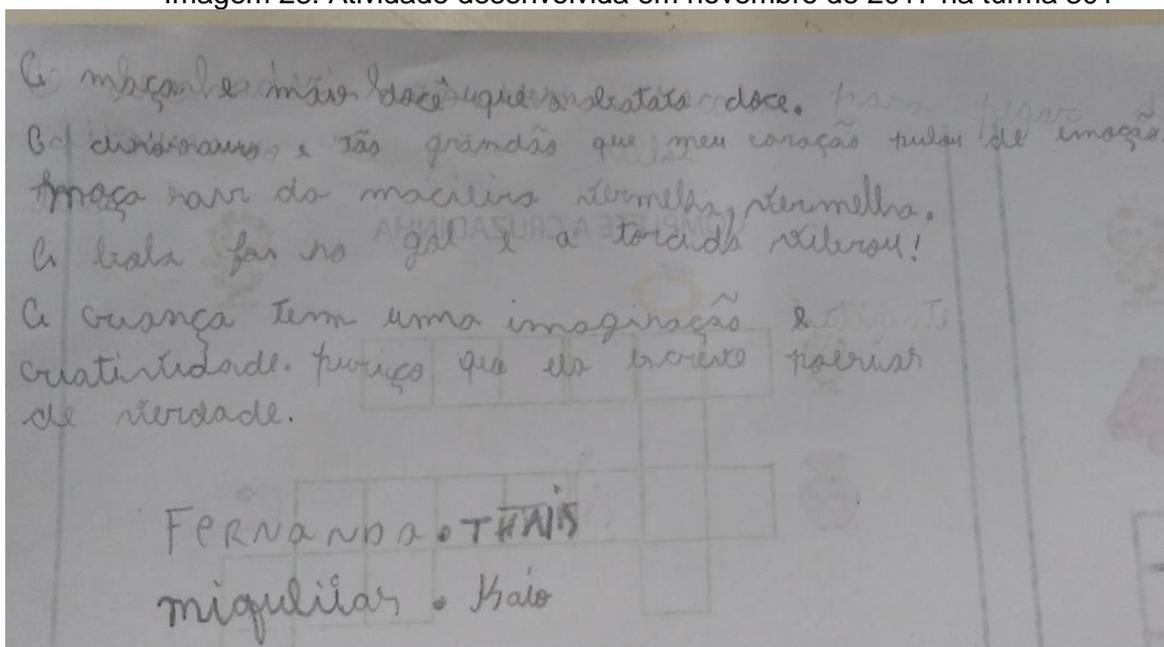
Fonte: Ação participativa

Imagem 27: Atividade desenvolvida em novembro de 2017 na turma 301



Fonte: Ação participativa

Imagem 28: Atividade desenvolvida em novembro de 2017 na turma 301



Fonte: Ação participativa

Imagem 29: Registro da conclusão da atividade em grupo desenvolvida em novembro de 2017 na turma 301



Fonte: Ação participativa

Cada etapa revelou que a integração entre os estudantes, a partilha de saberes, foi fundamental na consecução dos objetivos propostos. Assim como ocorreu em cada grupo, o grupo acima desenvolveu a escrita das palavras, como indicam as imagens 21, 22, 23 e 24. Coletivamente, construíram o texto contido na Imagem 28. Após a conclusão das atividades em grupo, as poesias foram apresentadas para toda a turma, foram feitas as ilustrações e toda preparativo para a organização e lançamento do livro, que aconteceu em dezembro de 2017.

Este projeto aconteceu em paralelo com outras atividades cotidianas e movimentou toda forma de organização do trabalho pedagógico. As atividades de reflexão da língua, dos conhecimentos matemáticos, dos conhecimentos de outros campos não foram negligenciadas; entretanto, a urgência na autonomia da leitura e escrita foram priorizadas em um processo dialógico e partilhado. Em 23 de maio de 2018, Josiane foi convidada para participar da Plenária do Fórum Estadual de Alfabetização do Estado do Rio de Janeiro³², apresentando sua experiência na turma 301 – Ano 2017, na Escola Estadual Municipalizada Mariana Nunes Passos.

³² O Fórum Estadual de Alfabetização do Rio de Janeiro (FEARJ) encontra-se administrativa e academicamente sob a responsabilidade da sua Coordenação Colegiada e por uma Secretaria Executiva do FEARJ, com espaço físico localizado na Faculdade de Educação da UFRJ. As suas reuniões ordinárias mensais, tanto de colegiado quanto da plenária, constituem-se em espaços formativos e que problematizam as políticas de alfabetização implementadas no Rio de Janeiro. Fonte: <https://forumearj.wixsite.com/fearj/quem-somos>

O caráter desafiador desta nova forma de organizar o trabalho pedagógico, a partir de um projeto que reunisse todos os estudantes sem desconsiderar as necessidades individuais é algo que, segundo Josiane, gerou muita leitura, pesquisa e labor, elementos que as Marianas têm desenvolvido ao longo dos anos de forma intensa.

Inicialmente, tinha como principal objetivo o processo de alfabetização dos alunos. Tanto a consolidação para os que ainda não tinham alcançado, quando o aperfeiçoamento para os alunos que já estavam alfabetizados. Durante o processo foi possível perceber que os alunos avançaram em suas hipóteses de escrita (de acordo com Emília Ferreiro). No entanto, em alguns casos não foi possível consolidar o processo, pois alguns alunos apresentavam bastante defasagem. Os alunos alfabéticos aprimoraram suas escritas, escrevendo ortograficamente as palavras, apresentaram escritas com mais coerência. A avaliação foi realizada continuamente, através de observações e no final, através do diagnóstico de escrita. Os alunos demonstraram uma mudança de postura em relação ao conhecimento. Passaram a acreditar que é possível fazer. Passaram a se sentir capazes e isso refletiu inclusive nos que não eram alfabéticos. Hoje têm uma postura diferente em relação ao conhecimento, antes demonstravam-se amedrontados por ele, hoje têm a certeza que podem alcançá-lo e isso vem se refletindo em seus processos de aprendizagem. Foi um processo de superação diante do desespero de um primeiro momento. Um grande desafio. Procurei o tempo todo avaliar a prática para que os alunos pudessem se sentir desafiados e avançar em seus conhecimentos. Tiveram atividades que não deram resultados e precisei replanejá-las. Algumas oficinas de poesia propostas não surtiram os efeitos desejados e precisei pesquisar outras. Foi um longo trabalho até alcançar o objetivo esperado. (Transcrição da apresentação oral da professora Josiane no FEARJ em 23 de maio de 2018)

Em 21 de dezembro de 2017, foi realizado o último Conselho de Classe do ano letivo e neste dia, após a apresentação do trabalho desenvolvido na turma 301, o coletivo de professoras optou por deixar retido o número de 11 estudantes que, segundo as professoras, precisavam de mais um período no 3º ano para consolidar o processo desenvolvido pela turma 301, que tinha 29 estudantes. A rede de Duque de Caxias prevê a retenção dos alunos ao final do Ciclo de Alfabetização, seja por baixa frequência ou por questões de aprendizagem.

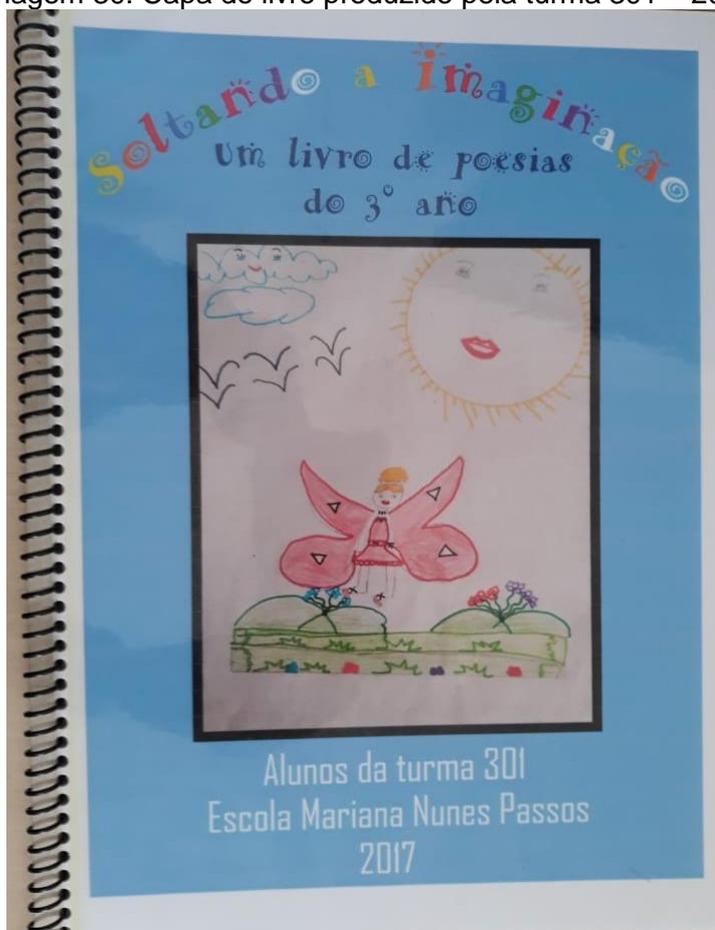
A questão da retenção dos alunos no 3º ano, ao final do Ciclo de Alfabetização, desperta questionamentos. Em que medida são consideradas as ausências em detrimento do que os estudantes avançaram em termos de construção dos conhecimentos vivenciados durante o ciclo? Romper com a proposta de continuidade dos estudantes junto ao seu grupo etário nos parece romper também com as concepções de ciclo que defendemos baseado nos estudos de Wallon (1988). É preciso criar expedientes para que estes estudantes sigam com seus pares e tenham oportunidades paralelas que deem conta do que ainda precisa ser elaborado.

Atividades em contraturno seriam uma estratégia interessante, mas que encontra, na estrutura da rede municipal, um entrave para efetivação, tendo em vista a falta de professores. O desenvolvimento deste trabalho, entretanto, indica que há um forte potencial no trabalho com a partilha entre os diferentes níveis de construção dos conhecimentos.

Se um estudante tem o desenvolvimento da oralidade e da capacidade argumentativa em um nível avançado, como no caso do José, por exemplo, mas ainda não tem uma escrita considerada alfabética, pode ter por meio das interações e mediações oportunidades de vencer seus desafios estando com estudantes que possuem escrita alfabética, mas podem não ter a ousadia criativa de José, que me alertou: “Posso criar, professora?”. Estabelecer uma cultura pedagógica que priorize as interações mediadas por intencionalidades pedagógicas é um desafio imposto à um cotidiano escolar comprometido com o desenvolvimento das potencialidades de todos os seus atores.

O ano letivo da turma 301, cujas incertezas eram as maiores certezas, encerrou com uma cerimônia emocionante de lançamento do livro *Soltando a Imaginação: Um livro de poesias do 3º ano*. Todas as crianças participaram e tiveram o nome registrado no livro que foi ofertado para os responsáveis e funcionários da Unidade.

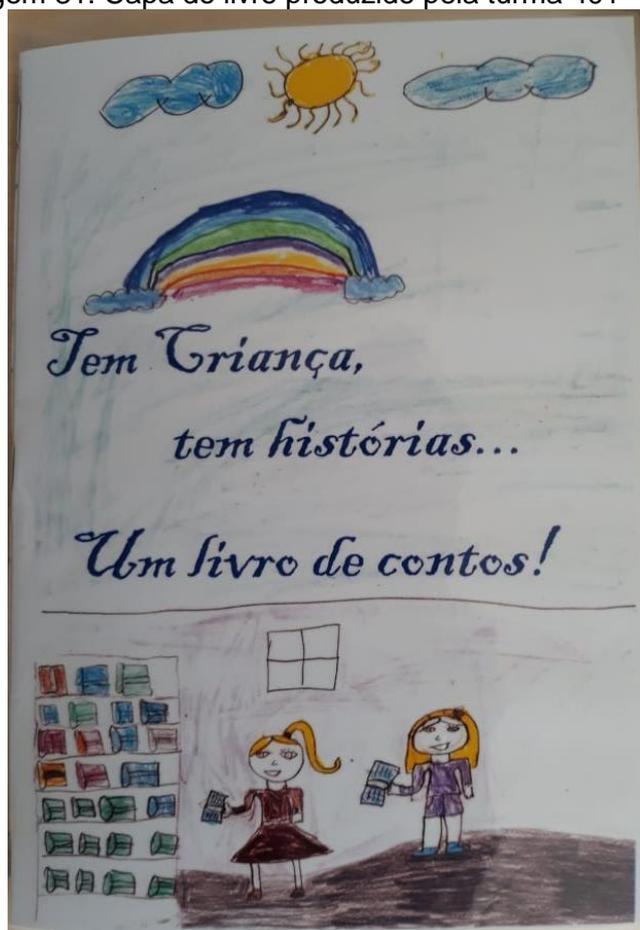
Imagem 30: Capa do livro produzido pela turma 301 – 2017



Fonte: Material fornecido pela professora Josiane

Josiane em 2018, permaneceu com os mesmo estudantes na turma 401. As marcas deixadas pelo livro *Soltando a Imaginação: Um livro de poesias do 3º ano* puderam ser percebidas no ano de 2018, quando os estudantes solicitaram a produção de um novo livro. Em 2018, Josiane produziu *Tem Criança, tem histórias... Um livro de contos!*

Imagem 31: Capa do livro produzido pela turma 401 – 2018



Fonte: Material fornecido pela professora Josiane

Apesar de não ter acompanhado o desenvolvimento da turma 401, no ano de 2018, os vínculos estabelecidos ao longo da pesquisa participante extrapolaram o contexto previsto e, no final de 2018, tive o privilégio de rever os estudantes e colher a assinatura deles no segundo livro produzido pela professora Josiane com sua turma. As incertezas que rondavam a aprensiva construção do processo de alfabetização da turma 301/2018 deram lugar a convicção de que os processos discursivos, em uma alfabetização imersa de sentido e solidariedade, marcaram não só a formação dos estudantes como a de profissionais da educação, fazendo-nos pensar sobre o fazer pedagógico numa perspectiva inclusiva.

Gosto da expressão: O melhor lugar da escola é a sala de aula. Não pelo sentido excludente dos demais espaços da escola, ao contrário, pelo fato da sala de aula produzir oportunidades de interação que nos movem e nos fazem multiplicar estes movimentos para toda escola.

O Projeto Melhor 2015 surgiu de uma necessidade de melhorar as relações de aprendizagem a partir da vivência na sala de aula e foi se ampliando para as práticas e inovações para além das quatro paredes da sala de aula. Vivenciar uma pesquisa participante foi experimentar a vida dinâmica que existe no cotidiano escolar que se constrói e reconstrói.

A seguir, apresentamos não conclusões em sentido finito, mas conclusões que instigam reflexões sobre as práticas pedagógicas no campo da alfabetização em diálogo com o Ciclo de Alfabetização e o PNAIC.

Conclusões

Ingressei novamente à universidade, em 2009, para cursar a escola de Gestores do Governo Federal, pois a escola em que atuava apresentou baixo desempenho na Prova Brasil e conseqüentemente IDEB insuficiente, fui então desafiada para a escrita acadêmica, após ter concluído a graduação em 1992. Embora na época já tivesse 16 anos como membro da Equipe diretiva da escola, escrevendo ofícios, relatórios, encaminhamentos, a escrita acadêmica e autoral colocou em xeque o significado da escrita como instrumento de poder. Eu me sentia à margem. Estava há 16 anos no cotidiano escolar, mas me sentia incapaz. Uma “pré-silábica” da escrita autoral.

Ao reconhecer e partilhar esta condição com meus pares, professores da escola, colegas do grupo de pesquisa e orientadora foi possível perceber que a escrita é, em todas as modalidades de ensino, um grande desafio. Ao ler e escrever, nos revelamos ao mundo e esse se revela a nós em um movimento dialético. O interesse pela dinâmica no Ciclo de Alfabetização me fez prosseguir ao mestrado e cheguei então ao desafio de produzir esta tese.

Ao desenvolver este trabalho de pesquisa participante fui surpreendida pela oportunidade de lidar com a produção de conhecimentos no campo da alfabetização. Inicialmente não conseguiria mensurar ou sequer imaginar o rumo que este trabalho seguiria. Estar na partilha com o Grupo de Pesquisa em Avaliação e Currículo – GEPAC/UNIRIO, com trabalhos de pesquisa e publicações existentes no campo da alfabetização, as aulas no PPGEdu, os encontros de orientação, a participação em eventos, e a participação no cotidiano escolar em companhia das *Marianas* e dos estudantes da escola, foram fundamentais para que estas palavras fossem escritas. Muito mais que um arranjo de grafemas e fonemas, este texto tem vida. A vida de muitas pessoas que lutam por uma educação de qualidade.

Foi possível vivenciar a complexidade peculiar a esta opção metodológica. O envolvimento com a escola e as relações de empatia, ao passo que foram facilitadores para o ingresso no campo empírico, também revelaram pontos de tensão. Os reagrupamentos por hipóteses da escrita, que para a escola eram algo caríssimo, foram se revelando, durante a pesquisa, parte das questões a serem problematizadas.

Como dialogar a este respeito? O diálogo foi desenvolvido e as questões referentes as partilhas a partir da diferença foram debatidas por meio da empátia de base freireana, respeitando a história que nos constitui sem vislumbrar uma nova construção.

Após 26 anos de atuação na alfabetização das classes populares, pensar sobre alfabetização e produzir um trabalho de pesquisa sobre este tema foi um privilégio. Vivenciei a difusão dos processos construtivistas na rede municipal de Duque de Caxias, a implementação do Ciclo de Alfabetização e agora o retorno das discussões sobre a perspectiva fônica da alfabetização. Este trabalho, por meio das consultas nas Publicações da ANPed e CONBAlf, do dinamismo percebido na elaboração das políticas públicas para os anos iniciais e no diálogo desenvolvido na EEM Profa Mariana Nunes Passos, defende uma concepção de alfabetização na qual o protagonismo esteja no estudante e nas relações estabelecidas por meio de vivências significativas. Assim, a leitura e a escrita podem ser possibilidades de construção de um mundo outro onde a partilha seja uma realidade voltada para o reconhecimento e valorização da diferença que nos constitua seres humanos e humanos sermos.

Ao retomar a construção inicial deste trabalho que teve por objetivo geral compreender a relação das práticas pedagógicas com as concepções de alfabetização presentes na escola, dialogadas com o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e com os pressupostos da rede municipal de educação em relação ao Ciclo de Alfabetização, foi possível perceber que o diálogo entre as diversas concepções de alfabetização construídas historicamente se dá em uma arena de disputas ideológicas e relacionadas com a concepção de sociedade que se quer construir.

No capítulo 2 deste trabalho, ao apresentar o contexto de implementação do PNAIC, abordamos os quadros eixos de atuação, conforme o manual do Pacto: **formação continuada de professores, materiais didáticos e pedagógicos, avaliações e gestão, controle social e mobilização**. No decorrer da pesquisa, o eixo cuja reverberação foi mais perceptível diz respeito à formação de professores, que se deu a partir da utilização dos Cadernos de Formação trabalhados nos encontros de formação por Orientadores de Estudo em diálogo com os professores alfabetizadores.

Durante a vivência participativa na EEM Professora Maniana Nunes Passos foi possível perceber três aspectos, incorporados pela Unidade, trabalhados durante os encontros de formação:

- Quadro de Direitos de Aprendizagem.
- Sequências e Projetos Didáticos.
- Concepção Construtivista de Aprendizado da Escrita.

A Unidade escolar tomou por referência, para a elaboração dos planejamentos para as turmas, os quadros indicados nos Cadernos de Formação contendo os Direitos de Aprendizagem. Estes eram usados, segundo as professoras, como um recurso a ser consultado na hora de escrever o plano para as turmas.

Em relação às práticas alfabetizadoras, foi possível verificar uma tendência ao uso frequente de sequências didáticas nas turmas de ciclo. Antes da fusão das duas turmas de 3º ano, a turma 301, como descrito no capítulo 5, realizavam a mesma sequência didática (trabalho sobre “Os três porquinhos”) da turma de 1º ano do ciclo, sob a percepção da professora de que, por estarem nos níveis pré-silábicos e silábicos o trabalho deveria ser o mesmo

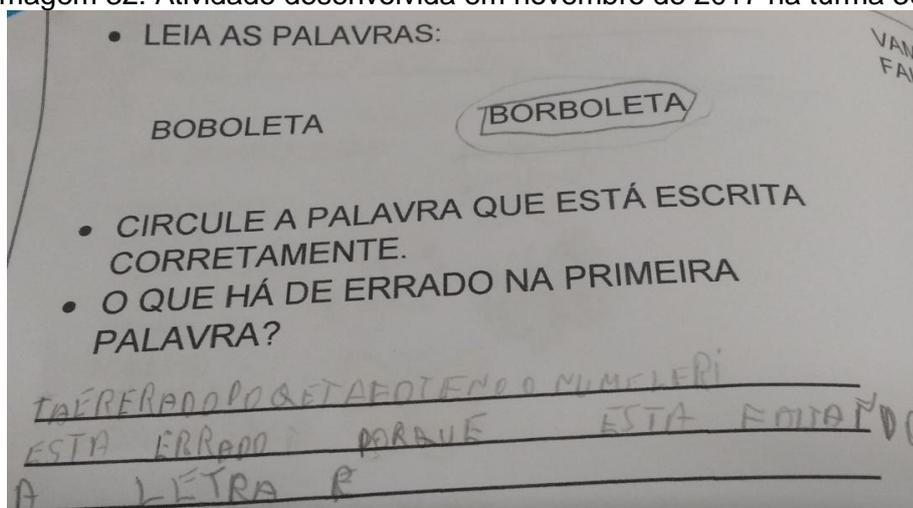
Verificamos que a utilização da sequência didática como recurso didático-metodológico, por vezes, torna-se repetitiva para o estudante, não provendo de sentido o trabalho proposto, como percebemos na sequência didática citada, sobre “Os três porquinhos”. Ao contrário, descrevemos a reação do estudante que se mostrava resistente às propostas de trabalho da professora. É preciso atentar para que uma sequência didática não opere na mesma lógica das cartilhas que apresentam conhecimentos alheios aos anseios dos estudantes, quando não fora do alcance de seus conhecimentos.

Antes da professora Josiane decidir realizar o projeto do livro de poesias, ela trabalhou com sequências didáticas, escolhidas por ela, com atividades pré-definidas e com níveis de dificuldade para os dois grupos existentes na sala de aula. Este trabalho, influenciado pela formação do PNAIC, não satisfez o desejo de Josiane de mobilizar os estudantes para a alfabetização, pois as atividades sequenciadas não mobilizavam as crianças para a reflexão sobre a língua ou conferiam o sentido à aprendizagem da língua.

Ao agrupar os estudantes por aproximação nas hipóteses de escrita baseando-se nos estudos da psicogênese de Emília Ferreiro, a unidade escolar aponta para uma concepção de alfabetização que indica a compreensão construtivista deste processo. Os Cadernos de Formação do Pacto indicam uma tendência construtivista, embora tragam também uma orientação fonológica, ao defender a necessidade de investir tempo na relação grafema e fonema orientados pela consciência fonológica presente nos estudos de Soares (2016).

Entendendo alfabetização para além da mecânica do uso dos signos, Josiane demonstrou desejo de atribuir a alfabetização significados que ultrapassassem a preocupação com o avanço nos níveis de escrita, segundo os estudos da psicogênese. Sem desconsiderar as hipóteses identificadas, o trabalho de Josiane ao iniciar o projeto de construção do livro de poesias favoreceu a partilha das diferenças e não tomou o nivelamento como eixo condutor das práticas pedagógicas. O ambiente colaborativo foi instaurado em toda turma e não somente entre o grupo de estudantes considerados não alfabéticos ou entre os considerados alfabéticos. O foco não estava no “ainda não sabe”, mas no “eu posso partilhar o que já sei” e, desta forma, privilegiando os processos discursivos, os alunos foram ousando na leitura e na escrita significativa, lançando mão dos conhecimentos prévios e dos desafios para a construção da escrita alfabética.

Imagem 32: Atividade desenvolvida em novembro de 2017 na turma 301



Fonte: Ação participativa

Imagem 33: Foto do livro didático utilizado pela turma 301 no ano de 2017

3. Leia a cantiga abaixo e sublinhe as palavras que tenham as letras **m** ou **n**.

Pombinha branca

Que está fazendo?

Lavando roupa

Pro casamento

Vou mê lavar

Vou mê secar

Vou na janela

Pra namorar

Passou um homem

De terno branco

Chapéu de lado

Meu namorado

Mandei entrar

Mandei sentar

Cuspiu no chão

- Limpa aí, seu porcalhão.

Tenha mais educação.



Cantiga popular.

- Agora, escreva as palavras que você sublinhou nas colunas adequadas.

Palavra com m antes de p e b	Palavra com n antes de consoantes	Palavra com m no final
<u>Pombinha</u>	<u>branca</u>	<u>homem</u>
	<u>linda</u>	<u>um</u>
	<u>mandei</u>	
	<u>namorado</u>	
	<u>entrar</u>	
	<u>sentar</u>	
	<u>chão</u>	
	<u>branco</u>	
	<u>casamento</u>	
	<u>lavando</u>	

Fonte: Livro Letramento e Alfabetização – 3º ano. Alexandre Miranda Rosa Ed. Ática, 2013

A atividade da imagem 32 foi realizada com os estudantes que não tem autonomia para a utilização do livro didático. Intercalando as atividades do projeto com o uso dos livros didáticos, Josiane não abandona a reflexão sobre a língua com os estudantes que estão no processo de construção da escrita. A proposição da Imagem

30 mobiliza a leitura e a reflexão sobre a língua e sobre a escrita. As crianças, depois de realizarem a atividade, fizeram a leitura para Josiane, que ajustou a leitura e promoveu uma reescrita da resposta de forma ortográfica. Enquanto isso, os demais estudantes que utilizavam com autonomia o livro didático foram desafiados a refletir sobre as regras gramaticais, como mostra a Imagem 31.

Quanto a este aspecto, o material de formação do PNAIC ressalta a importância do ensino sistemático da língua com práticas pedagógicas que fujam do espontaneísmo. É possível perceber a ênfase dada aos aspectos referentes ao “domínio” do Sistema de Escrita Alfabética – SEA.

Ler e escrever com autonomia, neste documento, significa ler e escrever sem precisar de leitor ou escriba, o que só é possível nos casos em que as crianças dominam o Sistema de Escrita Alfabética. (MEC, 2012, p. 31 – Ano 1/Unidade 1)

Com a vivência na turma 301, sua professora e os estudantes ficaram a mim evidenciada que a relação com a leitura e escrita precisa ter ênfase no sentido da alfabetização, no sentido da leitura e escrita e nos sentidos presentes nas práticas pedagógicas, muito mais que na identificação do nível de construção da escrita. A partir da proposição de realizar uma publicação, os sentidos para as práticas pedagógicas ecoaram de tal forma que a reflexão sobre a língua passou a ser algo fundamental para que as pesquisas fossem feitas, os conhecimentos construídos e o livro concluído. Era necessário aprender a ler e escrever. Era instigante. Era prazeroso. Era um desafio possível. As práticas pedagógicas estavam imersas de significados.

No capítulo 3 deste trabalho, ao apresentarmos o percurso percorrido para a realização desta pesquisa, fundamentamo-nos em Brandão (2005), quando ele se refere à pesquisa participante como um processo que deve partir da realidade concreta da vida cotidiana dos próprios participantes. Ao concluir este processo, verificamos que a opção metodológica, de fato, permitiu uma vivência na escola pautada nas relações reais, em um mundo real, com atores reais em um tempo real, produzindo interações significativas. Este processo de pesquisa, na provisoriedade desta conclusão, afetou-me por tudo que tive a oportunidade de vivenciar, desde a

construção do tema, quando foram realizadas as consultas às bases de dados da ANPEd e CONBALf até as relações produzidas no cotidiano escolar.

Há, pelas consultas feitas à ANPEd e ao CONBALf, uma discussão crescente sobre alfabetização no país. Do II CONBALf para o III CONBALf houve um crescimento de 160% do interesse de pesquisa sobre o Pacto. Na ANPEd, embora tenha havido também um crescente interesse pelo tema, as pesquisas abordam questões pedagógicas relativas ao Pacto, não estabelecendo relações com as abordagens macroestruturais da implementação do mesmo.

Ao discutir neste trabalho os contextos de implementação do PNAIC e do Ciclo de Alfabetização e os sentidos plurais atribuídos à alfabetização, fica evidenciada, no município de Duque de Caxias, a construção de documentos e políticas públicas de formação de professores com atuação no Ciclo de Alfabetização desde 1997, como por exemplo, o Projeto denominado “Reforçando o Ciclo”. Desde 1997 até 2019, o Ciclo de Alfabetização tem sido alvo de reflexão. Há, todavia, a necessidade de reflexão, estudo e debate que conjuguem concepções e práticas pedagógicas.

Foi possível perceber ainda a potência da organização escolar em ciclos, ao buscar, ao longo deste trabalho, caracterizar a organização escolar em ciclos na rede municipal de Duque de Caxias, compreendendo as especificidades e os contextos de implementação. O agrupamento tendo por referência o conhecimento anterior adquirido, no caso das séries, ou com classificação da hipótese de escrita, no caso dos agrupamentos vivenciados na Mariana podem desfavorecer a partilha que a diferença oportuniza, além de uma tendência a desconsiderar o desenvolvimento biopsicossocial.

Em relação à organização escolar em ciclos, o PNAIC teve um papel contundente ao promover em nível nacional uma reflexão sobre a importância desta organização. Segundo a Coordenadora Estadual do PNAIC/RJ, no estado do Rio de Janeiro, municípios que ainda não tinham os três anos iniciais organizados em ciclo, passaram a ter, promovendo um olhar para com os estudantes na dimensão biológica, psicológica, social com vistas a democratização do acesso a escola e ao conhecimento construído de forma coletiva, solidária e emancipatória. Tamanho avanço tem sido desconstruído recentemente.

Em 11 de abril, o governo Bolsonaro, por meio do Ministro da Educação Abraham Bragança de Vasconcellos Weintraub, lança o Decreto nº 9.765/2019. Este Decreto institui a Política Nacional de Alfabetização e não faz menção à concepção de ciclo ou de bloco sequencial na alfabetização; ao contrário, tem como primeira diretriz a priorização da alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental, desmontando a ideia de Ciclo de Alfabetização. Este documento traz ainda em seu artigo 2º, a noção de que alfabetização consiste no

ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético, a fim de que o alfabetizando se torne capaz de ler e escrever palavras e textos com autonomia e compreensão. (BRASIL, 2019, p. 1)

Segundo este documento, a alfabetização consiste na capacidade de ler e escrever palavras e textos, sendo possível perceber o caráter eminentemente técnico que é dado à alfabetização. No documento não há a presença do termo letramento, há o termo literacia, que está definido no Decreto nº 9.765/2019 como um “conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita e sua prática produtiva”. Ao tratar dos objetivos da alfabetização, no texto do Decreto, o Artigo 3º diz da importância de “assegurar o direito à alfabetização a fim de promover a cidadania e contribuir para o desenvolvimento social e econômico do País” (BRASIL, 2019).

A função social da alfabetização somente aparece para, promovendo a cidadania, contribuir para o desenvolvimento do país. A alteridade dos indivíduos envolvidos no processo de alfabetização fica esquecida na Política Nacional de Alfabetização. As práticas sociais de leitura e escrita que visam os processos discursivos dão lugar ao desenvolvimento de habilidades provenientes das ciências cognitivas. São definidos seis componentes básicos para a alfabetização: consciência fonêmica; instrução fônica sistemática; fluência em leitura oral; desenvolvimento de vocabulário; compreensão de textos; e produção de escrita.

Fazer da alfabetização o domínio de habilidades cognitivas dissociadas das dimensões culturais e políticas é parte de um projeto que também considera a palavra como poder e por isso o investimento em um projeto de silenciamento. Finalizo este estudo retomando Paulo Freire, Patrono da educação brasileira, que dedicou seus

estudos a dizer que a partilha fundamentada na dialogicidade é condição precípua para a alfabetização. Alfabetização esta que consiste em uma atitude de criação e recriação. Esperamos que este estudo colabore no fomento de reflexões sobre práticas pedagógicas voltadas à alfabetização que nos faça ler o mundo dito e não dito, na tentativa de escrever um mundo melhor para o nosso presente e futuro.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A.J. Escola Pública, comunidade e avaliação. Resgatando a avaliação formativa como instrumento de emancipação. In: ESTEBAN, M. Teresa. (org.) **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

AGUIAR, Denise Regina da Costa. O estado do conhecimento sobre progressão escolar e Ciclos de Aprendizagem: contribuições do legado freireano. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.14, n.01, p. 108 – 126 jan./mar. 2016, e-ISSN: 1809-3876 Programa de Pós-graduação Educação: Currículo. PUC/SP <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>. Acesso em: 27 de junho de 2019.

ALBUQUERQUE, Eliana B. C., MORAIS, Artur G. e FERREIRA, Andréa. Brito. **As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras?** Rio de Janeiro: Revista Brasileira de Educação. ANPED. vol. 13 n. 38. maio/agosto 2008.

APPLE, Michael W. **Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora**. Petrópolis: Vozes, 1997.

ARAUJO. Mirna França da Silva. **Trajетória de implementação de uma política pública de formação continuada de professores alfabetizadores: o PNAIC de Araújo**. BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Interdisciplinaridade no Ciclo de Alfabetização. Caderno de Apresentação / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015.

ASSUMPÇÃO, E. A. C. A correlação das práticas avaliativas no interior da escola com a política de controle público por meio da avaliação: um estudo em Duque de Caxias/RJ 2013. 108 p. **Dissertação (Mestrado)** – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2013.

AZEVEDO. J. C. Ciclos de Formação: uma nova escola é necessária e possível. In: KRUG, Andréa R. F. **Ciclos em Revista**, vol. 1. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2008.

BRANDÃO, C. R. (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. **Programa de desenvolvimento profissional continuado**: alfabetização / Secretaria de Ensino Fundamental. – Brasília: A Secretaria, 1999.

BRASIL, SEF. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. Documento de Apresentação. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Documento Introdutório. 2005a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 27 de junho de 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. Decreto-Lei n. 6.094, de 24 de abril de 2007. **Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 27 de junho de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 7**, de 14 de dezembro de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em: 27 de junho de 2019.

BRASIL, SEB. **Pró-Letramento**: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: documento base. Brasília: MEC, 2012.

BRASIL, SEB. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa**: O Brasil do Futuro com o começo que ele merece. Manual do Pacto. Brasília: MEC, 2012a.

BRASIL, SEB. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa**: currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1 unidade 1. Brasília: MEC, 2012b.

BRASIL. SEB. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa**: Currículo no Ciclo de Alfabetização: Perspectiva para Uma Educação do Campo: Educação do Campo: Unidade 01. Brasília: MEC, 2012c.

BRASIL. SEB. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Coordenação Geral do Ensino Fundamental. **Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem**. Brasília: MEC, 2012d.

BRASIL. **Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)**: documento básico. Brasília: INEP, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Interdisciplinaridade no Ciclo de Alfabetização**. Caderno de Apresentação / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: Linha de Base. Brasília, DF: Inep, 2015.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação** v. 11 n. 31 jan./abr. 2006.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica de currículo**. Campinas/SP: Autores Associados, 2016.

EEMPMNP. **Projeto Político Pedagógico – Atualização 2017**. Duque de Caxias, 2017.

ESTEBAN, M. T. Dar voz, silenciar, tomar a palavra. Democratização e subalternidade na avaliação escolar cotidiana. In KRUG, Andréa R. F. **Ciclos em Revista**, vol. 4. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2008.

FERNANDES, C. de O. Escola em ciclos: uma escola inquieta – o papel da avaliação, pp. 95-109. In KRUG, Andréa R. F. **Ciclos em Revista**, vol.1. 4ª ed. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2008.

FERNANDES, C. O. **Escolaridade em Ciclos**: Desafios para a escola do século XXI. Rio de Janeiro: WAK editora, 2009.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. Editora Cortez: São Paulo, 1993.

_____. **Reflexões sobre Alfabetização**. Tradução: Horácio Gonzales (et. Al.) – 24ª Edição. São Paulo: Cortez, 1995.

FETZNER, A. R. A implementação dos ciclos de formação em Porto Alegre: para além de uma discussão do espaço-tempo escolar. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

_____. Ciclos & Currículo: à procura de sentidos. **Espaço do currículo**, v.7, n.1, p.5-12, janeiro a abril de 2014. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec> Acesso em: 26 de setembro de 2014>. Acesso em: 27 de junho de 2019.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 20ª Edição. Petrópolis: Vozes, 1999.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **A educação na cidade**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Política e Educação**. 8ª ed., São Paulo. Villa das Letras, 2007.

FREIRE, P. e MACEDO, Donald. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2011.

FREIRE, P. FAUNDEZ, Antonio. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio e Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREITAS, L. C. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? In: **Congresso de Educação Brasileira**. Campinas, SP. Cedes, Anais. 2011.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia: diálogo e conflito** / Moacir Gadotti, Paulo Freire e Sérgio Guimarães. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GERALDI, João W. Alfabetização e letramento: perguntas de um alfabetizador que lê. In: ZACCUR, E. (org.). **Alfabetização e letramento: o que muda quando muda o nome?** Rio de Janeiro: Rovellet, 2011.

GIMENO SACRISTÁN, J. **La pedagogia por objetivos: obsesión por lá eficiencia.** Madri: Ediciones Morata, 1997.

GONTIJO, Cláudia Maria. **A escrita infantil.** São Paulo: Cortez, 2008.

GOULARD, Cecília. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo. **Revista Brasileira de Educação.** v. 11 n. 33 set./dez., 2006

JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim e CLETO, Murilo. **Por que gritamos golpe? para entender o impeachment e a crise política no Brasil** (org.) 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

MARIE THIOLENT, Michel Jean, Colette, Maria Madalena. **Pesquisa-ação, formação de professores e diversidade.** Acta Scientiarum. Human and Social Sciences [en linea] 2014, 36 (Julio-Diciembre). ISSN 1679-7361. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=307332697009>>. Acesso em: 6 de março de 2018.

MARÍN. José, Globalização, diversidade cultural e desafios para a educação. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá/MT, v. 16, n. 30, p. 139-160, jan.-abr. 2007.

Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

MEC, Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores.** Documento de Apresentação. Janeiro de 2001.

MEC, Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica. **Documento Orientador.** Brasília. 2005.

MEC, Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica. **Orientações Gerais.** Catálogo 2006. Brasília. 2006.

MORAIS, Arthur e ALBUQUERQUE, Eliana. Alfabetização e Letramento: o que são? Como se relacionam? Como alfabetizar letrando? In: LEAL, T. F. e ALBUQUERQUE, E. **Alfabetização de Jovens e adultos em uma perspectiva de letramento**. BH: Autêntica, 2004.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. O 'discurso fundador' de Smolka: alfabetização e produção de conhecimento como processos discursivos. In: GOULART, Cecília; GONTIJO, Claudia M. M.; FERREIRA, Norma S. A.. (Org.). **A alfabetização como processo discursivo - 30 anos de 'A criança na fase inicial da escrita'**. 1a. ed. São Paulo: Cortez, 2017, v., p. 179-202.

MOREIRA, Antônio Flávio B. (Org.) **Currículo: políticas e práticas**. 14. ed. Campinas: Papirus, 2007.

PARO, V. H. **Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação**. São Paulo: Cortez, 2010

PEREIRA K. R. Dulce. **Inteligência expressiva - origens, direções e integrações**. A partir da Teoria Psicogenética de Henri Wallon. 95. ed. São Paulo: Summus, 1995.

PERONI, V. M. V. **A centralização/descentralização da Política Educacional nos anos 90 no contexto da proposta de reforma do Estado no Brasil**. Intermeio. pp. 67-74,2000. Disponível: <<http://www.ufrgs.br/faced/peroni/docs/Artigo%20intermeio.pdf>>. Acesso em: 27 de junho de 2019.

ROLDÃO, M. C. O que é um currículo relevante? In: SOUSA, F.; ALONSO, L.; ROLDÃO, M. C. **Investigação para um currículo relevante**. Ed. Coimbra: Almedina, 2003.

SATYRO. Adriane Ayub Correa, SILVA. Fábila Moreira, VASCONCELLOS. Josiane Vilasboa, TKOTZ Silvia Beatrix. **Reconfiguração das práticas na escola Mariana Nunes Passos: um projeto multirreferencial**. VII Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica UFMT – Cuiabá – 17 a 20/07/2016 Anais VII CIPA – ISSN 2178-0676 Disponível em: <http://viicipa.com.br/?page_id=1692>. Acesso em: 27 de junho de 2019.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade de Campinas, 13. ed., 2012.

SOARES, Magda Becker. As muitas facetas da alfabetização. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 52, p. 19-24, 1985.

SOARES, M. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

_____. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Jan /Fev /Mar /abr. No 25. 2004.

_____. Alfabetização: a questão dos métodos. São Paulo: **Editora Contexto**, 2016.

SOUSA, Ana Inês. Paulo Freire. **Vida e Obra**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

TFOUNI, L.V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes. 7ª Edição, 2007.

WALLON, H. **As origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole, 1988.

WALLON, Henri. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

WALLERSTEIN, Immanuel. **O Universalismo europeu: a retórica do poder**. Trad. Beatriz Medina. São Paulo: Boitempo, 2007.

TKOTZ Silvia Beatrix, SATYRO. Adriane Ayub Correa, SILVA. Fábica Moreira, MARQUES Yvina Moreira Wayand, VASCONCELLOS. Josiane Vilasboa. **O Currículo No Ciclo de Alfabetização da Escola Mariana Nunes Passos: Um Projeto Instituinte**. In XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Paraná, 2015. Disponível em: <<http://educere.bruc.com.br/anais/>>. Acesso em: 27 de junho de 2019.

ALFERES. Marcia Aparecida. MAINARDES. Jefferson. A recontextualização do pacto nacional pela alfabetização na idade certa – **PNAIC**: uma análise dos contextos macro, meso e micro. *Currículo sem Fronteiras*, v. 18, n. 2, p. 420-444, maio/ago. 2018

ISSN 1645-1384. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 27 de junho de 2019.

RIBEIRO, Vera Masagão. Alfabetismo funcional: **Referências conceituais e metodológicas para a pesquisa**. Educação & Sociedade, ano XVIII, nº 60, dezembro/1997.

ZIRALDO. **O menino maluquinho**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 1980.

ANEXO 1



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
 Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH
 Programa de Pós-Graduação em Educação – Doutorado

**Termo de Consentimento Informado
 Documentos, Registros e Entrevistas**

A Orientadora Educacional Ester de Azevedo Corrêa Assumpção, aluna do PPGE da Unirio, desenvolve a pesquisa: “PNAIC É PNAIC, ESCOLA É ESCOLA? O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA E OS ATRAVESSAMENTOS NAS PRÁTICAS ESCOLARES: UMA EXPERIÊNCIA EM DUQUE DE CAXIAS/RJ”, sob a orientação da Prof Dr^a Andréa Rosana Fetzner e como parte das exigências do Doutorado em Educação.

A professora Ester de Azevedo Corrêa Assumpção compromete-se a esclarecer qualquer dúvida ou questionamento que os participantes venham a ter através do e-mail ester-assumpcao@uol.com.br ou telefone 91899516.

Após ter sido devidamente informada(o) dos objetivos desta pesquisa, eu _____,
 concordo em participar desta pesquisa, cedendo o material decorrente do campo de investigação, incluindo o uso de imagem, para utilização na pesquisa e em relatórios e publicações decorrentes do estudo.

Sobre a informação da cedente do material nos relatórios e publicações da pesquisa, a mesma é opcional e seu consentimento em ceder o material não é afetado pela sua opção de ser ou não identificada(o) nas divulgações associadas a este trabalho, entretanto a unidade escolar será identificada.

() Concordo com a minha identificação na utilização das informações em relatórios referentes a esta pesquisa.

() Não concordo com a minha identificação na utilização das informações em relatórios referentes a esta pesquisa.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 2017

 Entrevistado

Documento de identificação apresentado: _____

E-mail e telefone: _____

ANEXO 2



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
 Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH
 Programa de Pós-Graduação em Educação – Doutorado

**Termo de Consentimento Informado
 Documentos, Registros e Entrevistas**

A Orientadora Educacional Ester de Azevedo Corrêa Assumpção, aluna do PPGE da Unirio, desenvolve a pesquisa: “PNAIC É PNAIC, ESCOLA É ESCOLA? O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA E OS ATRAVESSAMENTOS NAS PRÁTICAS ESCOLARES: UMA EXPERIÊNCIA EM DUQUE DE CAXIAS/RJ”, sob a orientação da Prof Dr^a Andréa Rosana Fetzner e como parte das exigências do Doutorado em Educação.

A professora Ester de Azevedo Corrêa Assumpção compromete-se a esclarecer qualquer dúvida ou questionamento que os participantes venham a ter através do e-mail ester-assumpcao@uol.com.br ou telefone 91899516.

Após ter sido devidamente informada(o) dos objetivos desta pesquisa, eu

_____,
 Responsável pelo aluno(a) _____,

_____, turma _____, professora _____

concordo em participar desta pesquisa, autorizando a participação do referido aluno, cedendo o material decorrente do campo de investigação, como por exemplo, produções docentes e depoimentos incluindo o uso de imagem, para a utilização na pesquisa e em relatórios e publicações decorrentes do estudo.

Resguardando a privacidade do aluno, este será identificado na produção da tese e documentos decorrentes da pesquisa por nome fictício.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 2017

 Entrevistado

Documento de identificação apresentado: _____

E-mail e telefone: _____

ANEXO 3



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH
Programa de Pós-Graduação em Educação – Doutorado

**Termo de Consentimento Informado
Documentos, Registros e Entrevistas
Alunos**

A Orientadora Educacional Ester de Azevedo Corrêa Assumpção, aluna do PPGE da Unirio, desenvolve o projeto de pesquisa: “PNAIC É PNAIC, ESCOLA É ESCOLA? O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA E OS ATRAVESSAMENTOS NAS PRÁTICAS ESCOLARES: UMA EXPERIÊNCIA EM DUQUE DE CAXIAS/RJ”, sob a orientação da Prof Dr^a Andréa Rosana Fetzner e como parte das exigências do Doutorado em Educação.

A professora Ester de Azevedo Corrêa Assumpção, apresentou a pesquisa na reunião com responsáveis e na sala de aula para a turma e se compromete a esclarecer, durante o processo, qualquer dúvida ainda existente.

Concordo em participar desta pesquisa, autorizando o uso dos trabalhos desenvolvidos na sala de aula, dando depoimentos e permitindo o uso da minha imagem, já autorizada pelo meu responsável. Todo material poderá ser usado na tese e em publicações decorrentes do estudo.

Resguardando a minha privacidade, será identificado na produção da tese e documentos decorrentes da pesquisa por nome fictício.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 2017

Entrevistado

Documento de identificação apresentado: _____

E-mail e telefone: _____

ANEXO 4



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH
Programa de Pós-Graduação em Educação – Doutorado

**Termo de Consentimento Informado
Documentos, Registros e Entrevistas**

A Orientadora Educacional Ester de Azevedo Corrêa Assumpção, aluna do PPGE da Unirio, desenvolve a pesquisa: “PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: O CONTEXTO DE IMPLEMENTAÇÃO DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA EM UMA ESCOLA DE DUQUE DE CAXIAS/RJ”, sob a orientação da Prof Dr^a Andréa Rosana Fetzner e como parte das exigências do Doutorado em Educação.

A professora Ester de Azevedo Corrêa Assumpção compromete-se a esclarecer qualquer dúvida ou questionamento que os participantes venham a ter através do e-mail ester-assumpcao@uol.com.br ou telefone (21)991899516.

Após ter sido devidamente informada(o) dos objetivos desta pesquisa, eu *Elaine Constant Pereira de Souza*, Coordenadora Estadual de Formação do PNAIC no estado do Rio de Janeiro, concordo em participar desta pesquisa, autorizando a utilização das informações desta entrevista na pesquisa e em relatórios e publicações decorrentes do estudo.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 2019

Entrevistado

Documento de identificação apresentado: _____

E-mail e telefone: _____

ANEXO 5



22

ISSN 1677-7042

Diário Oficial da União - Seção 1

Nº 129, quinta-feira, 5 de julho de 2012

ANEXO I

ÁREA: 4 ARTES VISUAIS - (ART. 18)
10 12095 - Newton Cavalcanti: lendas rústicas
Data Coop - Cooperativa de Bibliotecários,
Documentalistas,
Arquivistas e Analistas e A. de Infór.
CNPJ/CPF: 01.596.552/0001-77
RJ - Rio de Janeiro
Período de captação: 03/07/2012 a 31/12/2012

PORTARIA Nº 387, DE 4 DE JULHO DE 2012

O SECRETÁRIO DE FOMENTO E INCENTIVO À CULTURA, no uso de suas atribuições legais, que lhe confere a Portaria nº 17 de 12 de janeiro de 2010 e o art. 4º da Portaria nº 120, de 30 de março de 2010, resolve:

Art. 1º - Aprovar a alteração da razão social do projeto abaixo relacionado:
PRONAC: 11 14126 - "7º Olinda Jazz", portaria de aprovação nº 0120/12 de 02 de março de 2012 e publicado no D.O.U em 05 de março de 2012.
Onde se lê: CORAJO PRODÇÕES LTDA - EPP
Linha-se: Prumprojetos e Produções Ltda. - EPP
Art.2º - Esta portaria entra em vigor na data de sua publicação.

HENILTON PARENTE DE MENEZES

Ministério da Defesa

GABINETE DO MINISTRO

DESPACHO DO MINISTRO
Em 29 de junho de 2012

Da análise do relatório enviado pelo Exmo. Sr. Gen Ex Túlio Chereim, Comandante da Escola Superior de Guerra (ESG), por meio do Ofício nº 917/Ass. MB/ESG, de 16 de maio de 2012, apresentando as conclusões dos trabalhos realizados pela Comissão Executiva constituída para viabilizar a implementação do Curso Superior de Defesa, decidiu:

a - aprovar o relatório final dos trabalhos realizados pela Comissão Executiva constituída por meio da Portaria nº 232/SE-PESD-MD, de 1 de fevereiro de 2012, para a implementação do CSD, bem como as sugestões apresentadas na Nota Técnica nº 002/DIENS/DEPEC/SEPESD;

b - determinar que o Curso Superior de Defesa (CSD) seja incluído nas "Diretrizes para o planejamento e execução das atividades de estudos da Escola Superior de Guerra para o ano de 2013";

c - determinar que a Secretaria de Coordenação e Organização Institucional/MD tome as medidas necessárias no sentido de planejar e disponibilizar os recursos orçamentários no valor estimado de R\$ 849.504,40 (Oitocentos e quarenta e nove mil, quinhentos e quatro reais e quarenta centavos) necessários à implementação e execução do CSD, em 2013;

d - determinar que a Secretaria de Pessoal, Ensino, Saúde e Desporto/MD informe a presente decisão aos Comandos da Marinha, do Exército e da Aeronáutica.

CELSO AMORIM

COMANDO DA AERONÁUTICA
GABINETE DO COMANDANTE

PORTARIA Nº 293-T/GC4, DE 4 DE JULHO DE 2012

Autoriza a reversão de imóvel sob responsabilidade do Comando da Aeronáutica, no Município de Porto Nacional-TO, à Secretaria do Patrimônio da União, e dá outras providências.

O COMANDANTE DA AERONÁUTICA, de conformidade com o previsto no art. 77 do Decreto-Lei nº 9.760, de 5 de setembro de 1946, tendo em vista o disposto no § 1º do art. 23 da Estrutura Regimental do Comando da Aeronáutica, aprovada pelo Decreto nº 6.834, de 30 de abril de 2009, e considerando o que consta do Processo nº 60-01/9849/2004, resolve:

Art. 1º Autorizar a reversão de imóvel pertencente à União, situado na Cidade de Araguacema, no Estado do Tocantins, constituinte do Tombo nº TO/003-000, onde estava instalado o antigo aeroporto, sob a jurisdição do Comando da Aeronáutica e responsabilidade patrimonial do Sexto Comando Aéreo Regional, à Secretaria do Patrimônio da União.

Art. 2º Delegar competência ao Major-Brigadeiro-de-Ar ANTONIO CARLOS MORETTI BERMUDEZ, Comandante do Sexto Comando Aéreo Regional, para representar o Comando da Aeronáutica na assinatura do Termo de Reversão e dar provimento às ações administrativas pertinentes, junto à Superintendência do Patrimônio da União no Estado do Tocantins - SPUTO.

Art. 3º Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação.

Art. 4º Revoga-se a Portaria nº 857-T/GC4, de 30 de agosto de 2006, publicada no Diário Oficial da União nº 168, de 31 de agosto de 2006, Seção 1, página 6.

Ten Brig Ar JUNITI SAITO

PORTARIA Nº 294-T/GC3, DE 4 DE JULHO DE 2012

Delegação de Competência.

O COMANDANTE DA AERONÁUTICA, de conformidade com o previsto no art. 12 da Lei nº 9.784, de 29 janeiro de 1999, tendo em vista o disposto no § 1º do art. 23 da Estrutura Regimental do Comando da Aeronáutica, aprovada pelo Decreto nº 6.834, de 30 de abril de 2009, e considerando o que consta do Processo nº 67000.001662/2012-10, resolve:

Art. 1º Delegar competência ao Chefe do Estado-Maior da Aeronáutica para firmar, em nome do Comando da Aeronáutica, Acordo de Cooperação Técnica com o Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio), do Ministério do Meio Ambiente, visando ao apoio deste Comando as ações de proteção das unidades de conservação federais a serem empreendidas no território nacional, através de Planos de Trabalho específicos, elaborados em conjunto pelas partes.

Art. 2º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

Ten Brig Ar JUNITI SAITO

COMANDO DA MARINHA
DIRETORIA-GERAL DE NAVEGAÇÃO
DIRETORIA DE PORTOS E COSTAS

PORTARIA Nº 116/DPC, DE 29 DE JUNHO DE 2012

Renova o credenciamento da empresa Sampling Planejamento e Assessoria de Segurança Industrial Ltda, para ministrar o Curso de Primeiros Socorros (CPSO).

O DIRETOR DE PORTOS E COSTAS, no uso das atribuições que lhe são conferidas pela Portaria nº 156/MB, de 3 de junho de 2004, e de acordo com o contido no artigo 4º, da Lei nº 9.537, de 11 de dezembro de 1997, resolve:

Art.1º Renovar o credenciamento da empresa Sampling Planejamento e Assessoria de Segurança Industrial Ltda, para ministrar o Curso de Primeiros Socorros (CPSO), para Tripulantes Não Aquaviários e Profissionais Não Tripulantes, no município de Macaé-RJ, sob a jurisdição da Delegacia da Capitania dos Portos em Macaé, fundamentado na NORMAM-24 - 1º Revisão.

Art. 2º A presente renovação de credenciamento tem validade até 30 de junho de 2015.

Art. 3º Esta Portaria renova o credenciamento concedido anteriormente por meio da Portaria nº 93/DPC, de 18 de maio de 2010, publicada no DOU nº 95, de 20 de maio de 2010, seção 1, página 180, e entra em vigor na data de sua publicação em DOU.

Vice-Almirante ILQUES BARBOSA JUNIOR

PORTARIA Nº 117/DPC, DE 29 DE JUNHO DE 2012

Renova o credenciamento da empresa Falck Nutec Brasil Treinamentos em Segurança Marítima Ltda, para ministrar o Curso Avançado de Combate a Incêndio (CACI).

O DIRETOR DE PORTOS E COSTAS, no uso das atribuições que lhe são conferidas pela Portaria nº 156/MB, de 3 de junho de 2004, e de acordo com o contido no artigo 4º, da Lei nº 9.537, de 11 de dezembro de 1997, resolve:

Art. 1º Renovar o credenciamento da empresa Falck Nutec Brasil Treinamentos em Segurança Marítima Ltda, para ministrar o Curso Avançado de Combate a Incêndio (CACI), para Tripulantes Não Aquaviários e Profissionais Não Tripulantes, no município de Macaé-RJ, sob a jurisdição da Delegacia da Capitania dos Portos em Macaé, fundamentado na NORMAM-24 - 1º Revisão.

Art. 2º A presente renovação de credenciamento tem validade de 31 de maio de 2012 até 30 de junho de 2015.

Art. 3º Esta Portaria renova o credenciamento concedido anteriormente por meio da Portaria nº 69/DPC, de 14 de abril de 2010, publicada no DOU nº 72, de 16 de abril de 2010, seção 1, página 13, e entra em vigor na data de sua publicação em DOU.

Vice-Almirante ILQUES BARBOSA JUNIOR

PORTARIA Nº 118/DPC, DE 29 DE JUNHO DE 2012

Renova o credenciamento da empresa Sampling Planejamento e Assessoria de Segurança Industrial Ltda, para ministrar o Curso Avançado de Combate a Incêndio (CACI).

O DIRETOR DE PORTOS E COSTAS, no uso das atribuições que lhe são conferidas pela Portaria nº 156/MB, de 3 de junho de 2004, e de acordo com o contido no artigo 4º, da Lei nº 9.537, de 11 de dezembro de 1997, resolve:

Art.1º Renovar o credenciamento da empresa Sampling Planejamento e Assessoria de Segurança Industrial Ltda, para ministrar o Curso Avançado de Combate a Incêndio (CACI), para Tripulantes Não Aquaviários e Profissionais Não Tripulantes, no município de Macaé-RJ, sob a jurisdição da Delegacia da Capitania dos Portos em Macaé, fundamentado na NORMAM-24 - 1º Revisão.

Art. 2º A presente renovação de credenciamento tem validade até 30 de junho de 2015.

Art. 3º Esta Portaria renova o credenciamento concedido anteriormente por meio da Portaria nº 98/DPC, de 24 de maio de 2010, publicada no DOU nº 99, de 26 de maio de 2010, seção 1, página 14, e entra em vigor na data de sua publicação em DOU.

Vice-Almirante ILQUES BARBOSA JUNIOR

PORTARIA Nº 119/DPC, DE 29 DE JUNHO DE 2012

Renova o credenciamento da empresa Falck Nutec Brasil Treinamentos em Segurança Marítima Ltda, para ministrar o Curso de Primeiros Socorros (CPSO).

O DIRETOR DE PORTOS E COSTAS, no uso das atribuições que lhe são conferidas pela Portaria nº 156/MB, de 3 de junho de 2004, e de acordo com o contido no artigo 4º, da Lei nº 9.537, de 11 de dezembro de 1997, resolve:

Art. 1º Renovar o credenciamento da empresa Falck Nutec Brasil Treinamentos em Segurança Marítima Ltda, para ministrar o Curso de Primeiros Socorros (CPSO), para Tripulantes Não Aquaviários e Profissionais Não Tripulantes, no município de Macaé-RJ, sob a jurisdição da Delegacia da Capitania dos Portos em Macaé, fundamentado na NORMAM-24 - 1º Revisão.

Art. 2º A presente renovação de credenciamento tem validade de 31 de maio de 2012 até 30 de junho de 2015.

Art. 3º Esta Portaria renova o credenciamento concedido anteriormente por meio da Portaria nº 67/DPC, de 14 de abril de 2010, publicada no DOU nº 72, de 16 de abril de 2010, seção 1, página 13, e entra em vigor na data de sua publicação em DOU.

Vice-Almirante ILQUES BARBOSA JUNIOR

PORTARIA Nº 120/DPC, DE 29 DE JUNHO DE 2012

Renova o credenciamento da empresa Sampling Planejamento e Assessoria de Segurança Industrial Ltda, para ministrar o Curso Básico de Segurança de Plataforma (CBSP).

O DIRETOR DE PORTOS E COSTAS, no uso das atribuições que lhe são conferidas pela Portaria nº 156/MB, de 3 de junho de 2004, e de acordo com o contido no artigo 4º, da Lei nº 9.537, de 11 de dezembro de 1997, resolve:

Art.1º Renovar o credenciamento da empresa Sampling Planejamento e Assessoria de Segurança Industrial Ltda, para ministrar o Curso Básico de Segurança de Plataforma (CBSP), para Tripulantes Não Aquaviários e Profissionais Não Tripulantes, no município de Macaé-RJ, sob a jurisdição da Delegacia da Capitania dos Portos em Macaé, fundamentado na NORMAM-24 - 1º Revisão.

Art. 2º A presente renovação de credenciamento tem validade até 30 de junho de 2015.

Art. 3º Esta Portaria renova o credenciamento concedido anteriormente por meio da Portaria nº 92/DPC, de 18 de maio de 2010, publicada no DOU nº 95, de 20 de maio de 2010, seção 1, página 180, e entra em vigor na data de sua publicação em DOU.

Vice-Almirante ILQUES BARBOSA JUNIOR

Ministério da Educação

GABINETE DO MINISTRO

PORTARIA Nº 867, DE 4 DE JULHO DE 2012

Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais.

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso da atribuição que lhe confere o art. 87, inciso II, parágrafo único da Constituição Federal, e considerando o disposto nas Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, nº 11.273, de 06 de fevereiro de 2006, e no art. 2º do Decreto nº 6.094 de 2007, no art. 2º do Decreto nº 6.755 de 2009 e no art. 1º, parágrafo único do Decreto nº 7.084 de 2010, resolve:

Art. 1º Fica instituído o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, pelo qual o Ministério da Educação (MEC) e as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação reafirmam e ampliam o compromisso previsto no Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, aferindo os resultados por exame periódico específico, que passa a abranger:

I - a alfabetização em língua portuguesa e em matemática;

II - a realização de avaliações anuais universais, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, para os concluintes do 3º ano do ensino fundamental;

III - o apoio gerencial dos estados, aos municípios que tenham aderido às ações do Pacto, para sua efetiva implementação.

Parágrafo único. A pactuação com cada ente federado será formalizada em instrumento próprio a ser disponibilizado pelo MEC.

Art. 2º Ficam instituídas as ações do Pacto, por meio do qual o MEC, em parceria com instituições de ensino superior, apoiará os sistemas públicos de ensino dos Estados, Distrito Federal e Municípios na alfabetização e no letramento dos estudantes até o final do 3º ano do ensino fundamental, em escolas rurais e urbanas, e que se caracterizam:



I - pela integração e estruturação, a partir do eixo Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas do MEC que contribuem para a alfabetização e o letramento;

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

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

Parágrafo único. A pactuação referida no parágrafo único do art. 1º é condição para a adesão de Estados, Distrito Federal e Municípios às ações do Pacto.

Art. 3º A adesão às referidas ações será formalizada em instrumento próprio a ser disponibilizado pelo MEC.

Art. 4º Os entes governamentais que aderirem ao Pacto e optarem por não participar das ações mencionadas por já desenvolverem programas próprios de alfabetização em seus sistemas de ensino poderão contar com apoio técnico e financeiro do MEC, por meio do Plano de Ações Articuladas - PAR, para implementação dos mesmos.

Art. 5º As ações do Pacto tem por objetivos:

I - garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental;

II - reduzir a distorção idade-série na Educação Básica;

III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);

IV - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores;

V - construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental.

Art. 6º As ações do Pacto compreendem os seguintes eixos:

I - formação continuada de professores alfabetizadores;

II - materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais;

III - avaliação e;

IV - gestão, controle e mobilização social.

Art. 7º O eixo formação continuada de professores alfabetizadores caracteriza-se por:

I - formação dos professores alfabetizadores das escolas das redes de ensino participantes das ações do Pacto;

II - formação e constituição de uma rede de professores orientadores de estudo.

Parágrafo único. O MEC poderá conceder bolsas para os orientadores de estudo e professores alfabetizadores, nos termos da Lei nº 11.273, de 2006, com valores e critérios regulamentados em resolução específica do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE.

Art. 8º O eixo materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais caracteriza-se pela disponibilização pelo MEC, para as escolas participantes, de:

I - livros didáticos de 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental, e respectivos manuais do professor, a serem distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático - PNLD;

II - obras pedagógicas complementares aos livros didáticos distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático - Obras Complementares;

III - jogos pedagógicos para apoio à alfabetização;

IV - obras de referência, de literatura e de pesquisa distribuídas pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola - PNBE;

V - obras de apoio pedagógico aos professores, distribuídas por meio do PNBE;

VI - tecnologias educacionais de apoio à alfabetização.

Art. 9º O eixo avaliação caracteriza-se por:

I - avaliação do nível de alfabetização, mediante a aplicação anual da Provinha aos estudantes das escolas participantes, pelas próprias redes de ensino, no início e no final do 2º ano do ensino fundamental;

II - disponibilização pelo INEP, para as redes públicas, de sistema informatizado para coleta e tratamento dos resultados da Provinha Brasil;

III - análise amostral, pelo INEP, dos resultados registrados após a aplicação da Provinha Brasil, no final do 2º ano;

IV - avaliação externa universal do nível de alfabetização ao final do 3º ano do ensino fundamental, aplicada pelo INEP.

Art. 10. O eixo gestão, controle e mobilização social caracteriza-se por:

I - constituição de um arranjo institucional para gestão das ações do Pacto, organizado na forma abaixo:

a) Comitê Gestor Nacional: responsável pela coordenação e avaliação em âmbito nacional, presidido pela Secretaria Executiva do Ministério da Educação, com participação dos titulares e suplentes da Secretaria de Educação Básica (SEB), da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE), do FNDE, do INEP, do Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (CONSEDE), da União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e representantes de outros órgãos e entidades que o Comitê julgar conveniente;

b) Coordenação Institucional: comitê composto, em cada estado, por representante do MEC, da Secretaria de Estado da Educação, da UNDIME no estado, da União dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) no estado, do Conselho Estadual de Educação, da(s) Instituição(ões) de Ensino Superior (IES) formadora(s) em atuação no estado e de outras entidades que a Coordenação julgar conveniente, responsável pela mobilização e a proposição de soluções para temas estratégicos, no âmbito do estado;

c) Coordenação Estadual: a cargo de cada Secretaria de Estado da Educação, responsável pela gestão, supervisão, monitoramento no âmbito da rede estadual e pelo apoio à implementação das ações do Pacto nos municípios;

d) Coordenação Municipal: a cargo da Secretaria Municipal de Educação, responsável pela gestão, supervisão, monitoramento das ações do Pacto no âmbito da rede municipal e pela interlocução com a coordenação estadual.

II - definição e disponibilização, pelo MEC, de um sistema de monitoramento das referidas ações do Pacto;

III - promoção, por meio do Conselho Municipal, dos conselhos escolares, dos conselhos de acompanhamento e controle social da educação e organizações da sociedade civil, do acompanhamento e monitoramento das ações do Pacto, bem como de todas as demais ações de caráter suplementar com impacto direto na aprendizagem e permanência da criança na escola;

IV - fortalecimento dos conselhos de educação e escolares envolvidos no acompanhamento e monitoramento das ações do Pacto, visando garantir as condições necessárias para o seu pleno e eficaz desenvolvimento;

V - mobilização da comunidade escolar, dos conselhos de educação e da sociedade local em torno das ações do Pacto.

Art. 11. Caberá ao MEC:

I - aplicar as avaliações externas do nível de alfabetização em Língua Portuguesa e em Matemática, para alunos concluintes do 3º ano do ensino fundamental;

II - distribuir a Provinha Brasil para aplicação pelas próprias redes junto aos alunos ingressantes e concluintes do 2º ano do ensino fundamental;

III - desenvolver e disponibilizar, para as redes de ensino, sistema informatizado para coleta e tratamento dos resultados da Provinha Brasil;

IV - promover, em parceria com as Instituições de Ensino Superior (IES), a formação dos orientadores de estudo e dos professores alfabetizadores nas redes de ensino que aderirem às ações do Pacto;

V - conceder bolsas de apoio para incentivar a participação dos orientadores de estudo e dos professores alfabetizadores nas atividades de formação nas redes de ensino que aderirem às ações do Pacto;

VI - fornecer os materiais didáticos, literários, jogos e tecnologias previstos nos artigos 6º, 7º e 8º desta Portaria, nas redes de ensino que aderirem às ações do Pacto;

VII - fomentar as ações de mobilização e de gestão.

Art. 12. Caberá às IES:

I - realizar a gestão acadêmica e pedagógica do curso de formação;

II - selecionar os formadores que ministrarão o curso de formação aos orientadores de estudo;

III - assegurar espaço físico e material de apoio adequados para os encontros presenciais da formação dos professores orientadores de estudo;

IV - certificar os professores orientadores de estudos e os professores alfabetizadores que tenham concluído o curso de formação;

V - apresentar relatórios parciais e finais sobre a execução do curso de formação, no modelo e dentro dos prazos estipulados nos planos de trabalho pelo MEC.

Art. 13. Caberá aos Estados e ao Distrito Federal:

I - aderir ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa;

II - promover a participação das escolas de sua rede de ensino nas avaliações realizadas pelo INEP;

III - aplicar a Provinha Brasil em sua rede, no início e no final do 2º ano do ensino fundamental, e informar os resultados por meio de sistema informatizado específico;

IV - instituir e viabilizar o funcionamento da coordenação institucional no âmbito do Estado ou Distrito Federal;

V - gerenciar e monitorar a implementação das ações do Pacto em sua rede;

VI - designar coordenador(es) para se dedicar(em) às ações do Pacto e alocar equipe necessária para a sua gestão, inclusive em suas unidades regionais;

VII - indicar orientadores de estudo de sua rede de ensino e custear o seu deslocamento e a sua hospedagem para os eventos de formação;

VIII - fomentar e garantir a participação dos professores alfabetizadores de sua rede de ensino nas atividades de formação, sem prejuízo da carga-horária em sala de aula, custeando o deslocamento e a hospedagem, sempre que necessário;

IX - monitorar, em colaboração com os municípios e com o MEC, a aplicação da Provinha Brasil e da avaliação externa, a entrega e o uso dos materiais de apoio à alfabetização, previstos nesta Portaria;

X - disponibilizar Assistência Técnica às escolas e aos municípios com maiores dificuldades na implementação das ações do Pacto e na obtenção de resultados positivos de alfabetização;

XI - promover a articulação das ações do Pacto com o Programa Mais Educação, onde houver, priorizando o atendimento das crianças do 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental como garantia de educação integral e complementação e apoio pedagógico àquelas com maiores dificuldades.

Art. 14. Caberá aos Municípios:

I - aderir ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa;

II - promover a participação das escolas da rede nas avaliações realizadas pelo INEP;

III - aplicar a Provinha Brasil em sua rede de ensino, no início e no final do 2º ano do ensino fundamental, e informar os resultados por meio de sistema informatizado específico;

IV - gerenciar e monitorar a implementação das ações do Pacto em sua rede;

V - designar coordenador(es) para se dedicar(em) às ações do Pacto e alocar equipe necessária para a sua gestão, inclusive em suas unidades regionais, se houver;

VI - indicar os orientadores de estudo de sua rede de ensino e custear o seu deslocamento e a sua hospedagem para os eventos de formação;

VII - fomentar e garantir a participação dos professores alfabetizadores de sua rede de ensino nas atividades de formação, sem prejuízo da carga-horária em sala de aula, custeando o deslocamento e a hospedagem, sempre que necessário;

VIII - monitorar, em colaboração com o MEC, a aplicação da Provinha Brasil e da avaliação externa, a entrega e o uso dos materiais de apoio à alfabetização previstos nesta Portaria;

IX - disponibilizar assistência técnica às escolas com maiores dificuldades na implementação das ações do Pacto e na obtenção de resultados positivos de alfabetização;

X - promover a articulação das ações do Pacto com o Programa Mais Educação, onde houver, priorizando o atendimento das crianças do 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental como garantia de educação integral e complementação e apoio pedagógico àquelas com maiores dificuldades.

Art. 15. O MEC implementará medidas destinadas ao reconhecimento dos esforços realizados pelas escolas e de estímulo ao alcance do objetivo central de alfabetizar todas as crianças até o final do ciclo de alfabetização.

Art. 16. Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

ALOIZIO MERCADANTE OLIVA

PORTARIA Nº 868, DE 4 DE JULHO DE 2012

Institui o Prêmio Anísio Teixeira da Educação Básica.

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições, que lhe foram conferidas pelo inciso II do parágrafo único do art. 87 da Constituição Federal, considerando a importância de distinguir personalidades brasileiras que contribuíram marcadamente para o avanço da educação básica no país e a necessidade de incentivar projetos e ações que visem à melhoria da qualidade desse nível de ensino, resolve:

Art. 1º Fica instituído o Prêmio Anísio Teixeira da Educação Básica, a ser concedido a cada 05 (cinco) anos, a personalidades brasileiras que tenham contribuído de forma relevante e sistemática para o desenvolvimento da educação básica no país, para o aperfeiçoamento de ações dirigidas a esse nível de ensino ou para as atividades de melhoria da qualidade da formação de professores daquele nível de ensino.

§ 1º O prêmio de que trata este artigo constará de uma escultura e de um diploma, com características a serem definidas em regulamentação específica.

§ 2º A indicação do(s) premiado(s) será aprovada pelo Conselho Superior da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CPAES.

Art. 2º A regulamentação para a concessão do prêmio será definida em portaria da CAPES.

Art. 3º Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

ALOIZIO MERCADANTE OLIVA

PORTARIA Nº 869, DE 4 DE JULHO DE 2012

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais, em conformidade com a Resolução CNE/CES nº 1, de 03 de abril de 2001, e tendo em vista o Parecer nº 409/2011, da Câmara de Educação Superior, do Conselho Nacional de Educação, proferidos nos autos do Processo nº 231001.000082/2011-49, resolve:

Art. 1º Ficam reconhecidos os cursos de pós-graduação stricto sensu, Mestrado e Doutorado relacionados na planilha anexa ao presente Parecer, aprovados pelo Conselho Técnico e Científico - CTC da CAPES, na reunião realizada de 28 de junho de 2011 (126º Reunião), com prazo de validade determinado pela sistemática avaliativa.

Art. 2º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

ALOIZIO MERCADANTE OLIVA

ANEXO 6



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO DELIBERATIVO**

RESOLUÇÃO Nº 4 DE 27 DE FEVEREIRO DE 2013

Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa para a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

FUNDAMENTAÇÃO LEGAL

Constituição Federal de 1988, artigos 205, 206, 211 e 214;
 Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996;
 Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006;
 Medida Provisória nº 586, de 08 de novembro de 2012;
 Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007;
 Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009;
 Portaria MEC nº 1.243, de 30 de dezembro de 2009;
 Portaria MEC nº 867, de 4 de julho de 2012;
 Portaria MEC nº 1.458, de 14 de dezembro de 2012; e
 Portaria MEC nº 90, de 6 de fevereiro de 2013.

O PRESIDENTE DO CONSELHO DELIBERATIVO DO FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FNDE), no uso das atribuições que lhe são conferidas pelo art. 7º, § 1º, da Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, e pelos arts. 4º, § 2º, e 14 do Anexo I do Decreto nº 7.691, de 2 de março de 2012, publicado no D.O.U. de 6 de março de 2012, e pelos arts. 3º, inciso I, alíneas “a” e “b”; 5º, *caput*; e 6º, inciso VI, do Anexo da Resolução nº 31, de 30 de setembro de 2003, publicada no D.O.U. de 2 de outubro de 2003, neste ato representado conforme deliberado na Reunião Extraordinária do Conselho Deliberativo do FNDE realizada no dia 31 de maio de 2012, e

CONSIDERANDO o desafio de alcançar, em 2022, um nível de desenvolvimento da educação básica equivalente à média dos países integrantes da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE);

CONSIDERANDO o compromisso assumido por todos os entes governamentais, no âmbito do Decreto 6.094/2007, de alfabetizar todas as crianças até, no máximo, os oito anos de idade;

CONSIDERANDO a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério, instituída pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que estabelece orientações para a formação de professores no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE),

RESOLVE “AD REFERENDUM”

Art. 1º Estabelecer os critérios e normas para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa aos participantes da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, implementado pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC).

Art. 2º A Formação Continuada de Professores Alfabetizadores tem como objetivo apoiar todos os professores que atuam no ciclo de alfabetização, incluindo os que atuam nas turmas multisseriadas e multietapa, a planejarem as aulas e a usarem de modo articulado os materiais e as referências curriculares e pedagógicas ofertados pelo MEC às redes que aderirem ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e desenvolverem as ações desse Pacto.

Art. 3º A Formação Continuada de Professores Alfabetizadores utilizará material próprio a ser fornecido pelo MEC a todos os orientadores de estudo e professores alfabetizadores cursistas e será ofertada de forma presencial, com duração de:

- I - 200 (duzentas) horas anuais, incluindo atividades extra-classe, para os orientadores de estudo;
- II - 120 (cento e vinte) horas anuais, incluindo atividades extraclasse, para os professores alfabetizadores.

Art. 4º A Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, ofertada por instituições de ensino superior (IES) formadoras definidas pelo MEC, será ministrada aos orientadores de estudo que, por sua vez, serão os responsáveis pela formação dos professores alfabetizadores.

§ 1º Os recursos para realização da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores serão alocados diretamente no orçamento das Instituições de Ensino Superior (IES) ou transferidos por meio de descentralizações ou convênios com estas, tendo sua forma de execução regulamentada por resolução específica.

§ 2º As IES utilizarão os recursos referidos no parágrafo anterior exclusivamente para a implementação das atividades necessárias à Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, podendo aplicá-los, dentre outras, nas seguintes finalidades: aquisição de equipamentos; material de consumo; contratação de serviços; pagamento de diárias e passagens; e apoio técnico.

§ 3º A equipe docente das IES formadoras, os coordenadores das ações do Pacto nos estados, Distrito Federal e municípios, os orientadores de estudo e os professores alfabetizadores, enquanto atuarem na Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, receberão bolsa na forma, nos valores e conforme critérios definidos nesta resolução.

Art. 5º A Formação Continuada de Professores Alfabetizadores contempla o pagamento de bolsas para as seguintes funções:

- I - coordenador-geral da IES;
- II - coordenador-adjunto junto à IES;
- III – supervisor junto à IES;
- IV - formador junto à IES;
- V - coordenador das ações do Pacto nos estados, Distrito Federal e municípios;
- VI - orientador de estudo; e

VII - professor alfabetizador.

I - DOS AGENTES DA FORMAÇÃO, SUAS RESPONSABILIDADES E ATRIBUIÇÕES

Art. 6º São agentes da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores:

- I - Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC);
- II - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE);
- III - instituições de ensino superior (IES);
- IV - secretarias de Educação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios.

Art. 7º São atribuições e responsabilidades dos agentes da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores:

I - da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação – SEB/MEC:

- a) definir junto às instituições de ensino superior (IES), o conteúdo da Formação;
- b) articular os agentes envolvidos e promover, em parceria com as IES, a formação dos orientadores de estudo e dos professores alfabetizadores nas redes de ensino que aderirem às ações do Pacto;
- c) instituir, por portaria do dirigente da SEB/MEC, o gestor nacional da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, que será responsável pela interlocução com o FNDE nas questões relativas ao pagamento de bolsas no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa;
- d) garantir os recursos financeiros para a realização dos cursos pelas IES;
- e) definir os critérios de seleção dos bolsistas que atuarão como supervisores e formadores no âmbito das IES;
- f) conceder bolsas de estudo e pesquisa aos formadores, supervisores e coordenadores da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores junto às IES;
- g) conceder bolsas de estudo aos coordenadores das ações do Pacto no Distrito Federal, nos estados e municípios, aos orientadores de estudo e aos professores das redes públicas participantes Formação Continuada de Professores Alfabetizadores no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa;
- h) garantir os recursos financeiros para o pagamento das bolsas tanto aos formadores, supervisores e coordenadores quanto aos professores das redes públicas participantes da Formação;
- i) fornecer às redes de ensino que aderirem às ações do Pacto os materiais didáticos, literários, jogos e tecnologias previstos nos artigos 6º, 7º e 8º da Portaria MEC nº 867/2012;
- j) fomentar as ações de mobilização e gestão da comunidade escolar;
- k) desenvolver e transferir metodologia para monitoramento e avaliação da Formação;
- l) apoiar a gestão e o monitoramento local das ações do Pacto;
- m) manter em operação o SisPacto, sistema informatizado de gestão e de monitoramento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa;
- n) fornecer ao FNDE as metas anuais do Pacto e sua respectiva previsão de desembolso, bem como a estimativa da distribuição mensal de tais metas e dos recursos financeiros destinados ao pagamento de bolsas;
- o) gerar no sistema específico de pagamento de bolsas, o Sistema de Gestão de Bolsas – SGB, de acordo com calendário previamente estabelecido e depois de ter recebido da IES o respectivo relatório

mensal de ocorrências, os lotes mensais de bolsistas da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores aptos a receberem bolsa no período de referência;

- p) autorizar e homologar a solicitação de pagamento de bolsa para os coordenadores-gerais das IES;
- q) monitorar o fluxo de concessão de bolsas da Formação, por meio tanto do SisPacto quanto do SGB, e de outros instrumentos que considerar apropriados para o acompanhamento, o monitoramento e a avaliação da consecução das metas físicas;
- r) comunicar oficialmente ao FNDE qualquer alteração cadastral de bolsista efetivada, bem como substituições e desistências dos bolsistas da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores;
- s) solicitar ao FNDE oficialmente a interrupção ou o cancelamento de pagamento de bolsas, quando for o caso;

II - do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE:

- a) providenciar, por ocasião da primeira solicitação de pagamento de bolsa, a abertura de conta-benefício específica, na agência do Banco do Brasil S/A indicada entre as disponíveis no SGB, para cada um dos bolsistas da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores cujos cadastros pessoais estejam registrados naquele sistema informatizado;
- b) efetivar o pagamento mensal das bolsas concedidas pela SEB/MEC, depois de atendidas pelo gestor nacional da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores e pelos coordenadores-gerais e adjuntos das IES as obrigações estabelecidas nesta resolução;
- c) suspender o pagamento das bolsas sempre que ocorrerem situações que justifiquem a medida, inclusive por solicitação da SEB/MEC;
- d) manter o SGB em operação para possibilitar o cadastramento dos bolsistas e a solicitação de pagamento das bolsas por parte dos coordenadores-gerais ou adjuntos da Formação nas IES, bem como permitir a homologação das informações por parte do gestor nacional;
- e) monitorar o pagamento de bolsas junto ao Banco do Brasil S/A;
- f) fornecer relatórios periódicos sobre o pagamento de bolsas à SEB/MEC;
- g) prestar informações à SEB/MEC, sempre que solicitadas; e
- h) divulgar informações sobre o pagamento das bolsas no portal eletrônico www.fnde.gov.br;

III - das instituições de ensino superior (IES):

- a) atender às exigências desta resolução;
- b) realizar a gestão acadêmica e pedagógica do curso de formação;
- c) selecionar os formadores que ministrarão o curso de formação aos orientadores de estudo;
- d) assegurar espaço físico e material de apoio adequados para os encontros presenciais da formação dos orientadores de estudo;
- e) instituir, por portaria do dirigente, o coordenador geral da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores na IES, cujas responsabilidades estão descritas no art. 15 desta resolução.
- f) enviar à SEB/MEC, por intermédio do SisPacto, uma cópia autenticada do Termo de Compromisso (Anexo I) do coordenador geral da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores na IES, devidamente assinada por ele e pelo dirigente da Instituição;
- g) homologar a indicação do coordenador-adjunto, feita pelo coordenador-geral da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, e a seleção dos demais bolsistas vinculados à Instituição;
- h) coordenar o processo de seleção dos supervisores e formadores da Formação, respeitando estritamente os pré-requisitos estabelecidos para cada função quanto à formação e quanto à experiência exigidas, assegurando publicidade e transparência a esse processo e impedindo que

este venha a sofrer interferências indevidas, relacionadas a laços de parentesco ou proximidade pessoal;

- i) homologar e encaminhar à SEB/MEC, por intermédio do SisPacto, cópia devidamente assinada e autenticada do Termo de Compromisso (Anexo I) de cada um dos bolsistas: do coordenador-adjunto, dos supervisores e formadores da IES, bem como dos coordenadores estaduais e municipais, dos orientadores de estudo e dos professores alfabetizadores;
- j) responsabilizar-se pela inserção completa e correta dos dados cadastrais dos participantes nos cursos, bem como dos dados cadastrais dos professores das redes públicas em processo de formação, tanto no SisPacto como no SGB;
- k) encaminhar à SEB/MEC, por meio do SisPacto, relatórios de ocorrência relativos à interrupção ou cancelamento do pagamento de bolsas ou substituição de bolsista(s);
- l) encaminhar ao FNDE, por meio do SGB, os lotes mensais com as solicitações de pagamento aos bolsistas participantes do Programa, atestados por certificação digital devidamente registrada naquele sistema;
- m) garantir a atualização mensal, no SisPacto e no SGB, das informações cadastrais de todos bolsistas vinculados à IES;
- n) certificar os orientadores de estudo e os professores alfabetizadores que tenham concluído a Formação;
- o) apresentar relatórios parciais e finais sobre a execução da Formação, no modelo e dentro dos prazos estipulados pela SEB/MEC nos planos de trabalho;
- p) manter atualizado banco de dados com todas as informações sobre os participantes da Formação, incluindo registro de frequência e avaliações individuais;
- q) garantir a atualização dos dados cadastrais de todos os bolsistas e comunicar oficialmente à SEB/MEC as alterações cadastrais efetivadas no SGB, bem como substituições ou desistências, com a respectiva justificativa;
- r) manter arquivada, pelo período de vinte anos, contados a partir da data da aprovação da prestação de contas anual do FNDE pelo Tribunal de Contas da União (TCU), toda a documentação comprobatória e toda informação produzida, pertinentes aos controles da execução da Formação, para verificação periódica pelo MEC, pelo FNDE e por qualquer órgão de controle interno ou externo do Governo Federal que os requisite;

IV - das secretarias de Educação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios:

- a) gerenciar e monitorar a implementação da Formação em sua rede;
- b) designar o coordenador das ações do Pacto no estado, Distrito Federal ou município, obrigatoriamente um servidor público, que será responsável pelo gerenciamento da sua respectiva rede, encaminhando à SEB/MEC, via SisPacto, uma cópia devidamente assinada e autenticada de seu Termo de Compromisso;
- c) indicar os orientadores de estudo de sua rede, a serem formados pelas IES, e custear o seu deslocamento, alimentação e hospedagem para os eventos da formação, sempre que necessário;
- d) fomentar e garantir a participação dos professores alfabetizadores de sua rede nas atividades da Formação, sem prejuízo da carga horária em sala de aula, custeando seu deslocamento, alimentação e hospedagem, sempre que necessário;
- e) monitorar a aplicação das avaliações diagnósticas e da avaliação externa, a entrega e o uso dos materiais didáticos, literários e dos recursos de apoio à alfabetização, componentes das ações do Pacto;
- f) disponibilizar assistência técnica às escolas e, no caso dos estados, também aos municípios com maiores dificuldades na implementação do Pacto e na obtenção de resultados positivos de alfabetização.

II - DA SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES DA FORMAÇÃO

Art. 8º O coordenador-geral da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores deverá ser indicado pelo dirigente máximo da instituição de ensino superior, que o escolherá prioritariamente dentre aqueles que atendam aos seguintes requisitos cumulativos:

- I - ser professor efetivo(a) da IES;
- II - ter experiência na área de formação continuada de profissionais da educação básica;
- III - possuir titulação de mestrado ou doutorado.

Parágrafo único. O coordenador-geral deverá encaminhar ao gestor nacional da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores na SEB/MEC, por intermédio do SisPacto, cópias tanto de seu Termo de Compromisso de Bolsista (Anexo I), devidamente assinada e homologada pelo dirigente máximo da IES, como do instrumento comprobatório da sua designação.

Art. 9º O coordenador-adjunto será indicado pelo coordenador-geral da Formação na instituição de ensino superior, devendo ser selecionado dentre os que reúnam, no mínimo, aos seguintes requisitos cumulativos:

- I - ser professor efetivo da IES;
- II - ter experiência na área de formação de professores alfabetizadores;
- III - possuir titulação de especialização, mestrado ou doutorado.

§ 1º A indicação do coordenador-adjunto deverá ser homologada pelo dirigente máximo da IES, em seu Termo de Compromisso.

§ 2º As IES responsáveis pela realização da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores em mais de uma unidade da federação poderão indicar até um coordenador-adjunto para cada estado.

Art. 10. Os supervisores serão escolhidos em processo de seleção pública e transparente, livre de interferências indevidas, relacionadas seja a laços de parentesco, seja a proximidade pessoal, respeitando-se estritamente os pré-requisitos estabelecidos para a função quanto à formação e à experiência exigidas, dentre candidatos que reúnam, no mínimo, as seguintes características cumulativas:

- I - ter experiência na área de formação de professores alfabetizadores;
- II - possuir titulação de especialização, mestrado ou doutorado.

Parágrafo único. Caso já seja bolsista de outro programa de formação de professores para a educação básica regido pela Lei nº 11.273/2006, o supervisor selecionado, ainda que não possa acumular o recebimento de bolsa em mais do que um deles, poderá assumir esta função, desde que não haja qualquer comprometimento ao desempenho de suas responsabilidades e atribuições regulares na Instituição, seja em termos de sua jornada de trabalho seja em termos de dedicação e comprometimento.

Art. 11. Os formadores serão selecionados pelo coordenador-geral da IES, em processo de seleção público e transparente, livre de interferências indevidas, relacionadas seja a laços de parentesco, seja a proximidade pessoal, respeitando-se estritamente os pré-requisitos estabelecidos para a função quanto à formação e à experiência exigidas, sendo que a seleção deverá pautar-se pelos seguintes critérios cumulativos:

- I - o candidato deve possuir experiência na área de formação de professores alfabetizadores;

- II - ter atuado como professor alfabetizador ou formador de professores alfabetizadores durante, pelo menos, dois anos;
- III - ser formado em Pedagogia ou áreas afins, ou ter Licenciatura;
- IV - possuir titulação de especialização, mestrado ou doutorado ou estar cursando pós-graduação na área de Educação.

Art. 12. O coordenador das ações do Pacto no Distrito Federal, nos estados ou nos municípios será indicado pela respectiva secretaria de Educação e deverá ser selecionado preferencialmente dentre aqueles que atendam às seguintes características cumulativas:

- I - ser servidor efetivo da secretaria de Educação;
- II - ter experiência na coordenação de projetos ou programas federais;
- III - possuir amplo conhecimento da rede de escolas, dos gestores escolares e dos docentes envolvidos no ciclo de alfabetização;
- IV - ter capacidade de se comunicar com os atores locais envolvidos no ciclo de alfabetização e de mobilizá-los;
- V - ter familiaridade com os meios de comunicação virtuais.

§ 1º É vedada a designação de qualquer dirigente da Educação do estado, do Distrito Federal ou do município para atuar como coordenador das ações do Pacto.

§ 2º Na hipótese de a Secretaria não conseguir selecionar um profissional com o perfil requerido ou com disponibilidade para assumir a coordenação das ações do Pacto entre os servidores de seu quadro efetivo, poderá excepcionalmente indicar profissional contratado ou com vínculo de trabalho temporário.

§ 3º Caso o coordenador das ações do Pacto selecionado já seja bolsista de outro programa de formação de professores para a educação básica regido pela Lei nº 11.273/2006, não poderá acumular o recebimento de bolsa em mais do que um dos programas, mas poderá assumir a função, desde que não haja qualquer comprometimento ao desempenho de suas responsabilidades e atribuições regulares, seja em termos da jornada de trabalho seja em termos de dedicação e comprometimento.

§ 4º O atendimento aos requisitos estabelecidos no *caput* e nos §§ 1º, 2º e 3º deste artigo bem como aos expressos na Lei nº 11.273/2006 é de responsabilidade de cada ente federativo, podendo o MEC, o FNDE ou os órgãos de controle do Governo Federal, a qualquer tempo, solicitar esclarecimentos ou documentos comprobatórios do cumprimento de tais requisitos.

Art. 13. Os orientadores de estudo serão escolhidos em processo de seleção público e transparente, livre de interferências indevidas, relacionadas seja a laços de parentesco, seja a proximidade pessoal, respeitando-se estritamente os pré-requisitos estabelecidos para a função quanto à formação e à experiência exigidas, sendo selecionados entre os profissionais que atendam aos seguintes requisitos:

- I - ser professor efetivo da rede pública de ensino que promove a seleção;
- II - ter sido tutor do Programa Pró-Letramento;
- III - ter disponibilidade para dedicar-se ao curso e à multiplicação junto aos professores alfabetizadores.

§ 1º Na seleção dos orientadores de estudo, caso a rede de ensino não disponha de professores que tenham sido tutores do Pró-Letramento ou por outras razões que deverão ser devidamente justificadas no momento do cadastramento, a secretaria de Educação deverá considerar o currículo, a experiência e a

habilidade didática do candidato, sendo que o selecionado deve preencher os seguintes requisitos cumulativos:

- I - ser profissional do magistério efetivo da rede;
- II - ser formado em Pedagogia ou ter Licenciatura;
- III - atuar há, no mínimo, três anos nas séries iniciais do ensino fundamental, como professor ou coordenador pedagógico ou possuir experiência comprovada na formação de professores alfabetizadores.

§ 2º O profissional que atua na rede de ensino como coordenador pedagógico só poderá participar da Formação na condição de professor alfabetizador e receber a respectiva bolsa de estudo se atender aos seguintes requisitos cumulativos:

- I - lecionar em turmas do 1º, 2º, 3º ano ou em turmas multisseriadas formadas por alunos desses anos; e
- II - constar do Censo Escolar disponível no momento da constituição da turma de professores alfabetizadores da Formação da qual participará.

§ 3º Os requisitos previstos no *caput* e nos §§ 1º e 2º deverão ser documentalmente comprovados pelo(a) orientador(a) de estudo no ato da matrícula na IES responsável pela Formação.

Art. 14. O orientador de estudo deverá permanecer como professor do quadro efetivo do magistério da rede pública de ensino que o indicou durante toda a realização da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, sob pena de exclusão do curso e devolução do valor relativo às bolsas recebidas.

§ 1º O orientador de estudo somente poderá ser substituído nos seguintes casos:

- I - deixar de cumprir os requisitos previstos no art. 13 desta resolução;
- II - por solicitação do próprio orientador de estudo.

§ 2º Em caso de substituição de orientador de estudo, o coordenador das ações do Pacto no Distrito Federal, estado ou município deverá encaminhar documento que a justifique à IES formadora.

§ 3º Em caso de substituição do orientador de estudo, a IES formadora realizará a formação necessária para o seu substituto, visando compensar a ausência nos encontros formativos anteriores.

III - DAS ATRIBUIÇÕES DOS PARTICIPANTES DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES

Art. 15. São atribuições dos participantes da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores:

I - do coordenador-geral da IES:

- a) articular e monitorar o conjunto das atividades necessárias ao desenvolvimento da Formação;
- b) encaminhar ao gestor nacional da Formação, na SEB/MEC, por intermédio do SisPacto, cópia de seu Termo de Compromisso (Anexo I) e da portaria ou outro ato administrativo que o designou para exercer a função, bem como os dados relativos à sua certificação digital, para que estes sejam registrados nos sistemas informatizados do MEC e do FNDE;
- c) coordenar ações pedagógicas, administrativas e financeiras, responsabilizando-se pela tomada de decisões de caráter administrativo e logístico, incluindo a gerência dos materiais e a garantia da infraestrutura necessária para o desenvolvimento da formação;
- d) escolher o coordenador-adjunto da Formação, que deverá ser homologado pelo dirigente máximo

da Instituição;

- e) coordenar o processo de seleção dos supervisores e formadores da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores na respectiva Instituição, homologando os selecionados no SisPacto;
- f) organizar a equipe técnico-pedagógica que será responsável pela implementação da Formação, supervisionando suas atividades;
- g) coordenar a elaboração dos projetos e planos de trabalho e acompanhar a tramitação dos documentos;
- h) coordenar a gestão do curso e zelar pelo cumprimento das metas pactuadas com o MEC e com os sistemas públicos de ensino;
- i) homologar a concessão de bolsas ao coordenador-adjunto, aos supervisores, aos formadores, aos coordenadores das ações do Pacto nos estados, Distrito Federal e municípios, aos orientadores de estudo e aos professores alfabetizadores sob sua responsabilidade;
- j) assinar os Termos de Compromisso (Anexo I) de todos os bolsistas, previamente preenchidos e assinados por eles, para que sejam incluídos no SisPacto;
- k) assegurar fidedignidade e correção ao cadastramento de seus dados pessoais bem como aos dados dos demais bolsistas vinculados à IES e registrados no SisPacto e no Sistema de Gestão de Bolsas (SGB),
- l) garantir a permanente atualização dos dados cadastrais de todos os bolsistas nos sistemas do MEC e do FNDE, comunicando oficialmente à SEB/MEC alterações cadastrais efetivadas, substituições ou desistências, com a respectiva justificativa;
- m) solicitar mensalmente, por intermédio do SGB e com certificação digital própria, os pagamentos a todos os bolsistas que fizerem jus à bolsa no período de referência, responsabilizando-se pela veracidade e fidedignidade das solicitações;
- n) manter banco de dados atualizado com todas as informações sobre os participantes da Formação, incluindo registro de frequência e avaliações individuais;
- o) garantir, juntamente com o coordenador-adjunto, a imediata substituição de formadores e orientadores de estudo que sofram qualquer impedimento no decorrer da formação, registrando-as no SGB;
- p) elaborar e encaminhar relatórios parciais e final das atividades da Formação por intermédio do SisPacto;
- q) participar ou fazer-se representar nas reuniões técnicas da Formação;
- r) coordenar o processo de certificação dos orientadores de estudo e dos professores alfabetizadores;
- s) responsabilizar-se pela organização da prestação de contas dos recursos recebidos para financiar a Formação, conforme a legislação vigente;
- t) incumbir-se, na condição de pesquisador, de desenvolver, adequar e sugerir modificações na metodologia de ensino adotada, bem como conduzir análises e estudos sobre o desempenho do curso;

II - do coordenador-adjunto da IES:

- a) coordenar a implementação da formação e as ações de suporte tecnológico e logístico;
- b) organizar, em articulação com as secretarias de Educação e os coordenadores das ações do Pacto nos estados, Distrito Federal e municípios, os encontros presenciais, as atividades pedagógicas, o calendário acadêmico e administrativo, dentre outras atividades necessárias à realização da Formação;
- c) exercer a coordenação acadêmica da formação;

- d) homologar os cadastros dos orientadores de estudo e dos professores alfabetizadores nos sistemas disponibilizados pelo MEC;
- e) indicar ao coordenador-geral da IES a manutenção ou o desligamento de bolsistas;
- f) assegurar, juntamente com o coordenador-geral da IES, a imediata substituição de formadores que sofram qualquer impedimento no decorrer do curso, registrando-as nos sistemas disponibilizados pelo MEC;
- g) recomendar a manutenção ou o desligamento dos coordenadores das ações do Pacto nos estados, Distrito Federal e municípios, dos orientadores de estudo e dos professores alfabetizadores, em articulação com as respectivas Secretarias de Educação, comunicando-as ao coordenador-geral da IES;
- h) solicitar, durante a duração do curso, os pagamentos mensais aos bolsistas que tenham feito jus ao recebimento de sua respectiva bolsa, por intermédio do SGB;
- i) organizar o seminário final do estado, juntamente com o coordenador-geral da IES;
- j) incumbir-se, na condição de pesquisador, de desenvolver, adequar e sugerir modificações na metodologia de ensino adotada, bem como conduzir análises e estudos sobre a implementação da formação, divulgando seus resultados; e
- k) substituir o coordenador-geral nos impedimentos deste;

III - do supervisor:

- a) apoiar o coordenador-adjunto da IES na coordenação acadêmica da Formação, realizando o acompanhamento das atividades didático-pedagógica dos formadores;
- b) coordenar e acompanhar as atividades pedagógicas de capacitação e supervisão dos orientadores de estudo;
- c) assegurar-se de que todos os orientadores de estudo selecionados bem como os professores alfabetizadores tenham assinado o Termo de Compromisso do Bolsista (Anexo D);
- d) averiguar mensalmente o preenchimento integral dos dados cadastrais dos orientadores de estudo e dos professores alfabetizadores, para que possam receber as bolsas a que fizerem jus;
- e) acompanhar a formação, propiciando condições que favoreçam um ambiente de aprendizagem, bem como mecanismos que assegurem o cumprimento do cronograma de implementação;
- f) acompanhar o andamento da formação e relatar ao coordenador-adjunto e ao coordenador-geral da IES os problemas enfrentados pelos cursistas;
- g) reunir-se sistematicamente com os coordenadores das ações do Pacto dos estados, Distrito Federal e municípios, visando a monitorar a assiduidade dos orientadores de estudo e dos professores alfabetizadores nos encontros presenciais;

IV – do formador da IES:

- a) planejar e avaliar as atividades da Formação;
- b) ministrar a Formação aos orientadores de estudo;
- c) validar, junto ao coordenador-adjunto, os cadastros dos orientadores de estudo e dos professores alfabetizadores nos sistemas do MEC e do FNDE;
- d) monitorar a frequência, a participação e as avaliações dos orientadores de estudo no SisPacto;
- e) acompanhar as atividades dos orientadores de estudo junto aos professores alfabetizadores;
- f) organizar os seminários ou encontros com os orientadores de estudo para acompanhamento e avaliação da Formação;
- g) analisar e discutir os relatórios de formação com os orientadores de estudo;
- h) elaborar e encaminhar ao supervisor da Formação os relatórios dos encontros presenciais;

- i) analisar, em conjunto com os orientadores de estudo, os relatórios das turmas de professores alfabetizadores e orientar os encaminhamentos;
- j) encaminhar a documentação necessária para a certificação dos orientadores de estudo e dos professores alfabetizadores; e
- k) acompanhar, no SisPacto, o desempenho das atividades de formação previstas para os orientadores de estudo sob sua responsabilidade, informando ao supervisor sobre eventuais ocorrências que interfiram no pagamento da bolsa no período.

V - do coordenador das ações do Pacto nos estados, Distrito Federal e municípios:

- a) dedicar-se às Ações do Pacto e atuar na Formação na qualidade de gestor das ações;
- b) cadastrar os orientadores de estudo e os professores alfabetizadores no SisPacto e no SGB;
- c) monitorar a realização dos encontros presenciais ministrados pelos orientadores de estudo junto aos professores alfabetizadores;
- d) apoiar as IES na organização do calendário acadêmico, na definição dos polos de formação e na adequação das instalações físicas para a realização dos encontros presenciais;
- e) assegurar, junto à respectiva secretaria de Educação, as condições de deslocamento e hospedagem para participação nos encontros presenciais dos orientadores de estudo e dos professores alfabetizadores, sempre que necessário;
- f) articular-se com os gestores escolares e coordenadores pedagógicos visando ao fortalecimento da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores;
- g) organizar e coordenar o seminário de socialização de experiências em seu âmbito de atuação (municipal, estadual ou distrital);
- h) monitorar o recebimento e devida utilização dos materiais pedagógicos previstos nas ações do Pacto;
- i) acompanhar as ações da secretaria de Educação na aplicação das avaliações diagnósticas, e assegurar que os professores alfabetizadores registrem os resultados obtidos pelos alunos no SisPacto;
- j) acompanhar as ações da Secretaria de Educação na aplicação das avaliações externas, assegurando as condições logísticas necessárias;
- k) manter canal de comunicação permanente com o Conselho Estadual ou Municipal de Educação e com os Conselhos Escolares, visando a disseminar as ações do Pacto, prestar os esclarecimentos necessários e encaminhar eventuais demandas junto à secretaria de Educação e à SEB/MEC; e
- l) reunir-se constantemente com o titular da secretaria de Educação para avaliar a implementação das ações do Pacto e implantar as medidas corretivas eventualmente necessárias;

VI - do orientador de estudo:

- a) participar dos encontros presenciais junto às IES, alcançando no mínimo 75% de presença;
- b) assegurar que todos os professores alfabetizadores sob sua responsabilidade assinem o Termo de Compromisso do Bolsista (Anexo I), encaminhando-os ao coordenador-geral da Formação na IES;
- c) ministrar a formação aos professores alfabetizadores em seu município ou polo de formação;
- d) planejar e avaliar os encontros de formação junto aos professores alfabetizadores;
- e) acompanhar a prática pedagógica dos professores alfabetizadores;
- f) avaliar os professores alfabetizadores cursistas quanto à frequência, à participação e ao acompanhamento dos estudantes, registrando as informações no SisPacto;
- g) efetuar e manter atualizados os dados cadastrais dos professores alfabetizadores;
- h) analisar os relatórios das turmas de professores alfabetizadores e orientar os encaminhamentos;
- i) manter registro de atividades dos professores alfabetizadores em suas turmas de alfabetização;

j) avaliar, no SisPacto, a atuação dos formadores, dos coordenadores das ações do Pacto no Distrito Federal, nos estados e nos municípios e do suporte dado pelas IES; e

k) apresentar à IES formadora os relatórios pedagógico e gerencial das atividades referentes à formação dos professores alfabetizadores;

VII - do professor alfabetizador:

a) dedicar-se ao objetivo de alfabetizar todas as crianças de sua(s) turma(s) no ciclo de alfabetização;

b) analisar os textos propostos nos encontros da Formação, registrando as questões a serem discutidas nos encontros posteriores;

c) participar dos encontros presenciais com os orientadores de estudo, alcançando no mínimo 75% de presença;

d) realizar em sala de aula as atividades planejadas nos encontros da Formação, registrando as dificuldades para debate nos encontros posteriores;

e) colaborar com as discussões pedagógicas relacionadas aos materiais e à formação;

f) planejar situações didáticas utilizando os recursos didáticos disponibilizados pelo Ministério da Educação;

g) aplicar as avaliações diagnósticas registrando os resultados no SisPacto ou utilizando outra forma pactuada previamente com seu respectivo orientador de estudo;

h) acompanhar o progresso da aprendizagem das suas turmas de alfabetização, registrando-o no SisPacto ou outras formas de registro pactuadas com o respectivo orientador de estudo;

i) avaliar o trabalho de formação desenvolvido pelo orientador de estudo; e

j) participar do seminário final da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores e apresentar relato de sua experiência.

IV - DA CONSTITUIÇÃO DE TURMAS DE PROFESSORES ALFABETIZADORES

Art. 16. A constituição das turmas de professores alfabetizadores obedecerá ao disposto abaixo:

I - cada turma deverá ter 25 (vinte e cinco) professores alfabetizadores que atuam em um mesmo ano ou que atuam em turmas multisseriadas e multietapas, podendo chegar a 34 (trinta e quatro) docentes, dependendo do total de professores alfabetizadores da rede;

II - cada turma de professores alfabetizadores deverá ter um orientador de estudo, responsável por formar os cursistas.

§ 1º Os dados do Censo Escolar do INEP disponível à época da montagem das turmas será a referência utilizada para cálculo da quantidade máxima de professores alfabetizadores e orientadores de estudo que deverão/poderão participar da Formação.

§ 2º No caso de, somando-se todos os anos e turmas, não haver um número suficiente para compor uma turma, poderão ser formadas turmas mistas com, no mínimo, 10 (dez) professores.

§ 3º Na hipótese do parágrafo anterior, recomenda-se que os encontros presenciais sejam feitos em momentos distintos, visando conferir maior efetividade à formação.

§ 4º No caso de haver menos que 10 (dez) professores alfabetizadores no município ou localidade, será facultada a indicação de 1 (um) orientador de estudo ou a solicitação de inclusão desses professores às turmas da rede estadual, condicionada à aceitação da Secretaria Estadual demandada.

§ 5º Caberá à IES responsável pela formação no município avaliar e deliberar pela fusão de turmas em caso de evasão ou abandono, observados os parágrafos anteriores.

V - DO PAGAMENTO DE BOLSAS

Art. 17. A título de bolsa, o FNDE pagará aos participantes, mensalmente e durante a duração do curso da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, os seguintes valores:

- I - ao coordenador-geral da IES: R\$ 1.500,00 (mil e quinhentos reais);
- II - ao coordenador-adjunto da IES: R\$ 1.400,00 (mil e quatrocentos reais);
- III - ao supervisor da IES: R\$ 1.200,00 (mil e duzentos reais);
- IV - ao formador da IES: R\$ 1.100,00 (mil e cem reais);
- V - ao coordenador das ações do Pacto nos estados, Distrito Federal e municípios: R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais);
- VI - ao orientador de estudo: R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais); e
- VII - ao professor alfabetizador: R\$ 200,00 (duzentos reais).

Art. 18. A bolsa será concedida pela SEB/MEC e paga pelo FNDE diretamente aos beneficiários, por meio de crédito em conta-benefício específica, mediante aceitação, pelo bolsista, de Termo de Compromisso (Anexo I) em que constem, dentre outros:

I - autorização para o FNDE, conforme o caso, bloquear valores creditados na conta-benefício, mediante solicitação direta ao Banco do Brasil S/A, ou proceder ao desconto nos pagamentos subsequentes, nas seguintes situações:

- a) ocorrência de depósitos indevidos;
- b) determinação do Poder Judiciário ou requisição do Ministério Público; e
- c) constatação de irregularidades na comprovação da frequência do bolsista;
- d) constatação de incorreções nas informações cadastrais do bolsista.

II - obrigação do bolsista de, inexistindo saldo suficiente na conta-benefício e não havendo pagamentos futuros a serem efetuados, restituir ao FNDE, no prazo de 15 (quinze) dias a contar da data do recebimento da notificação, os valores creditados indevidamente ou objeto de irregularidade constatada, na forma prevista no art. 25 desta resolução.

Parágrafo único. A bolsa será paga durante todo o período efetivo de realização da Formação, podendo ser paga por tempo inferior ou mesmo sofrer interrupção, desde que justificada.

Art. 19. A título de bolsa, de acordo com a responsabilidade assumida por cada beneficiário e com o efetivo cumprimento de suas atribuições, o FNDE pagará mensalmente, durante o período da Formação, o valor estipulado no art. 17, por meio de depósito em conta-benefício específica para esse fim, aberta pelo FNDE em agência do Banco do Brasil S/A, indicada pelo bolsista entre aquelas cadastradas no SGB.

§ 1º Os bolsistas somente farão jus ao recebimento de uma bolsa por período, mesmo que venham a exercer mais de uma função.

§ 2º O recebimento de qualquer um dos tipos de bolsa de que trata este artigo vinculará o participante à Formação Continuada de Professores Alfabetizadores.

§ 3º A renovação das bolsas somente poderá ocorrer findo o prazo de duração da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores e desde que o bolsista seja submetido a novo procedimento de seleção.

§ 4º É vedado ao participante da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores o recebimento de mais de uma bolsa de estudo, pesquisa e desenvolvimento de metodologias educacionais, cujo pagamento tenha por base a Lei nº 11.273/2006.

Art. 20. As despesas com a execução das ações previstas nesta resolução correrão por conta de dotação orçamentária consignada anualmente ao FNDE, observando limites de movimentação, empenho e pagamento da programação orçamentária e financeira anual.

Art. 21. Para que as bolsas sejam pagas, os lotes abertos mensalmente no SGB pela SEB/MEC pelo gestor nacional da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, contendo a relação de bolsistas aptos, devem ser analisados pelo coordenador-geral da IES, que solicitará os pagamentos devidos àqueles que fizerem jus ao recebimento no período de referência, usando sua certificação digital individual, previamente registrada junto aos sistemas do MEC e do FNDE.

Parágrafo único. As ocorrências mensais relatadas pelas IES farão parte do processo de liberação do pagamento mensal. O gestor nacional homologará as solicitações feitas pelos gestores locais no SGB após o recebimento do relatório de ocorrências. Só então, o lote mensal com a solicitação de pagamento aos bolsistas de cada programa será encaminhado ao FNDE, para as providências relativas aos créditos de bolsas nas contas-benefício dos beneficiários.

Art. 22. As contas-benefício de que trata o art. 18 ficarão bloqueadas até que o bolsista compareça à agência onde a conta foi aberta e proceda à entrega e à chancela dos documentos necessários à movimentação dos créditos, de acordo com as normas bancárias vigentes, e, ainda, efetue o cadastramento de sua senha pessoal e retire o cartão magnético destinado ao saque dos valores depositados a título de bolsa de estudo e pesquisa.

Art. 23. As contas-benefício depositárias dos valores das bolsas são isentas do pagamento de tarifas bancárias sobre sua manutenção e movimentação, conforme previsto no Acordo de Cooperação Mútua firmado entre o FNDE/MEC e o Banco do Brasil S/A.

Parágrafo único. A isenção de tarifas abrange o fornecimento de um único cartão magnético, a realização de saques e a consulta a saldos e extratos da conta-benefício.

Art. 24. Os saques e a consulta a saldos e extratos deverão ocorrer exclusivamente por meio de cartão magnético, nos terminais de auto-atendimento do Banco do Brasil S/A ou de seus correspondentes bancários, mediante a utilização de senha pessoal e intransferível.

Parágrafo único. O Banco não fornecerá talonário de cheques aos bolsistas, podendo ainda restringir o número de saques, de depósitos e de consultas a saldos e extratos.

Art. 25. Excepcionalmente, quando os múltiplos de valores estabelecidos para saques nos terminais de auto-atendimento forem incompatíveis com os valores dos saques a serem efetuados pelos bolsistas o banco acatará saques e consultas nos caixas convencionais mantidos em suas agências bancárias.

Art. 26. O bolsista que efetuar movimentação de sua conta-benefício em desacordo com o estabelecido nesta resolução ou solicitar a emissão de segunda via do cartão magnético ficará sujeito ao pagamento das correspondentes tarifas bancárias.

Art. 27. Os créditos não sacados pelos bolsistas no prazo de dois anos após a data do respectivo depósito serão revertidos pelo Banco em favor do FNDE, que não se obrigará a novo pagamento sem que haja solicitação formal do beneficiário, acompanhada da competente justificativa e da anuência dos gestores local e nacional da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores.

Art. 28. Ao FNDE, observadas as condições estabelecidas no inciso I do art. 18 desta resolução, é facultado bloquear valores creditados na conta-benefício do bolsista, mediante solicitação direta ao Banco do Brasil S/A, ou proceder aos descontos nos pagamentos futuros.

Art. 29. Inexistindo saldo suficiente na conta-benefício do bolsista e não havendo previsão de pagamento a ser efetuado, o bolsista ficará obrigado a restituir os recursos ao FNDE, no prazo de 15 (quinze) dias a contar da data do recebimento da notificação, na forma prevista no art. 33.

Art. 30. Sendo identificadas incorreções nos dados cadastrais da conta-benefício é facultado ao FNDE adotar providências junto ao Banco do Brasil S/A, visando à regularização da situação, independentemente de autorização do bolsista.

Art. 31. As responsabilidades dos bolsistas da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores constam do art. 15 desta resolução e devem ser reiteradas no preenchimento e na assinatura do Anexo I (Termo de compromisso do bolsista).

Parágrafo único. O descumprimento de qualquer das responsabilidades por parte do bolsista implicará na imediata suspensão dos pagamentos de bolsas a ele destinados, temporária ou definitivamente, dependendo do caso.

Art. 32. O FNDE fica autorizado a suspender ou cancelar o pagamento da bolsa quando:

I - houver a substituição do bolsista ou o cancelamento de sua participação na Formação Continuada de Professores Alfabetizadores;

II - forem verificadas irregularidades no exercício das responsabilidades do bolsista;

III - forem constatadas incorreções nas informações cadastrais do bolsista; e

IV - for constatada frequência inferior à estabelecida pela Formação Continuada de Professores Alfabetizadores ou acúmulo indevido de benefícios.

Parágrafo único. O FNDE fica também autorizado a suspender ou cancelar o pagamento das bolsas ao beneficiário que, a qualquer tempo, não cumprir com os critérios estabelecidos para a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, de acordo com art. 18 desta resolução.

Art. 33. As devoluções de valores decorrentes de pagamento efetuado pelo FNDE a título de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, independentemente do fato gerador que lhes deram origem, deverão ser efetuadas em agência do Banco do Brasil S/A, mediante utilização da Guia de Recolhimento da União (GRU), disponível no sítio eletrônico www.fnde.gov.br, na qual deverão ser indicados o nome e o CPF do bolsista e ainda:

I – se a devolução ocorrer no mesmo ano do pagamento das bolsas e este não for decorrente de Restos a Pagar inscritos pelo FNDE, deverão ser utilizados os códigos 153173 no campo “Unidade Gestora”, 15253 no campo “Gestão”, 66666-1 no campo “Código de Recolhimento” e o código 212198009 no campo “Número de Referência” e, ainda, mês e ano a que se refere à bolsa a ser devolvida no campo “Competência”;

II – se a devolução for decorrente de Restos a Pagar inscritos pelo FNDE ou de pagamentos de bolsas ocorridos em anos anteriores ao da emissão da GRU, deverão ser utilizados os códigos 153173 no campo “Unidade Gestora”, 15253 no campo “Gestão”, 28850-0 no campo “Código de Recolhimento” e o código 212198009 no campo “Número de Referência” e, ainda, mês e ano a que se refere à bolsa a ser devolvida no campo “Competência”.

Parágrafo único. Para fins do disposto nos incisos I e II deste artigo considera-se ano de pagamento aquele em que o respectivo crédito foi depositado na conta-benefício do bolsista, disponível no portal eletrônico www.fnde.gov.br.

Art. 34. Incorreções na abertura das contas-benefício ou nos pagamentos das bolsas causadas por informações falseadas, prestadas pelos bolsistas quando de seu cadastro ou pelo gestor no ateste da frequência às atividades previstas, implicarão no imediato desligamento do responsável pela falsidade e no impedimento de sua participação em qualquer outro programa de bolsas executado pelo FNDE, no prazo de cinco anos, independentemente de sua responsabilização civil e penal.

Art. 35. Os documentos referentes aos critérios de seleção e de execução da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, a relação dos beneficiários e os respectivos valores das bolsas de estudo e pesquisa deverão ser arquivados nas IES, durante o período de vinte anos, contados a partir da data da aprovação da prestação de contas anual do FNDE pelo Tribunal de Contas da União (TCU), e serão de acesso público permanente, ficando à disposição dos órgãos e entidades incumbidos da fiscalização e controle da administração pública.

VI - DA FISCALIZAÇÃO

Art. 36. A fiscalização do cumprimento das condições instituídas nesta resolução por parte das IES, relativas às obrigações dos beneficiários para que façam jus às bolsas da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, é de competência da SEB/MEC, bem como do FNDE e de qualquer órgão do sistema de controle interno ou externo da União, mediante a realização de auditorias, de inspeção e de análise da documentação referente à participação dos beneficiários.

VII - DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 37. Qualquer pessoa, física ou jurídica, poderá denunciar irregularidades identificadas no pagamento de bolsas no âmbito da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, por meio de expediente formal contendo necessariamente:

- I - exposição sumária do ato ou fato censurável que possibilite sua perfeita determinação; e
- II - identificação do responsável pela prática da irregularidade, bem como a data do ocorrido.

§ 1º Quando a denúncia for apresentada por pessoa física, deverão ser fornecidos o nome legível e endereço para resposta ou esclarecimento de dúvidas.

§ 2º Quando o denunciante for pessoa jurídica (partido político, associação civil, entidade sindical etc.), deverá encaminhar cópia de documento que ateste sua constituição jurídica e fornecer, além dos elementos referidos no §1º deste artigo, o endereço da sede da representante.

Art. 38. As denúncias encaminhadas ao FNDE deverão ser dirigidas à Ouvidoria, no seguinte endereço:

I - se por via postal, endereçar para:

Ouvidoria FNDE – Setor Bancário Sul – Quadra 02 – Bloco F - Edifício FNDE – Brasília – DF, CEP: 70.070-929;

II - se por meio eletrônico, enviar mensagem para ouvidoria@fnde.gov.br.

Art. 39. Fica aprovado o formulário que constitui o Anexo I desta resolução, disponível no sítio do FNDE: www.fnde.gov.br.

Art. 40. Casos não previstos nesta resolução serão dirimidos pelo Ministério da Educação, no âmbito do Comitê Gestor do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

Art. 41. Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação no Diário Oficial da União.

JOSE HENRIQUE PAIM FERNANDES

ANEXO 7



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO DELIBERATIVO

RESOLUÇÃO Nº 12 DE 8 DE MAIO DE 2013.

Altera dispositivos da Resolução CD/FNDE nº 4, de 27 de fevereiro de 2013, que estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa para a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

O PRESIDENTE DO CONSELHO DELIBERATIVO DO FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, no uso das atribuições que lhe são conferidas pelo art. 7º, § 1º, da Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, e pelo art. 14, incisos I e II, do Anexo I do Decreto nº 7.691, de 2 de março de 2012, e pelos arts. 3º, incisos I e II, e 6º, inciso IV, do Anexo da Resolução nº 31, de 30 de setembro de 2003, neste ato representado pelo Secretário-Executivo do Ministério da Educação, conforme deliberado na Reunião Extraordinária do Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, realizada no dia 31 de maio de 2012, e:

CONSIDERANDO a necessidade e a conveniência de alterar alguns dos procedimentos relativos ao pagamento de bolsas no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa,

RESOLVE, “AD REFERENDUM”,

Art. 1º - Alterar o artigo 4º, §1º; o artigo 7º, IV, b; o artigo 12, § 5º; o artigo 13, I e II, §§1º e 2º; e o artigo 17, I da Resolução/CD/FNDE/nº 4, de 27 de fevereiro de 2013, que passarão a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 4º _____

§ 1º Os recursos para a realização da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores serão alocados diretamente no orçamento das instituições de ensino superior (IES) ou transferidos por meio de descentralizações, convênios ou outra formas, com a finalidade de prestar apoio financeiro à execução das ações do Plano de Ações Articuladas (PAR), tendo sua forma de execução regulamentada por resolução específica.”

“Art. 7º _____

IV - das secretarias de Educação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios:

b) designar o coordenador ou os coordenadores das ações do Pacto no estado, Distrito Federal ou município, obrigatoriamente servidor(es) público(s), que será(ao) responsável(is) pelo gerenciamento de sua respectiva rede, encaminhando à SEB/MEC, via SisPacto, uma cópia devidamente assinada e autenticada de seu Termo de Compromisso.”

“Art. 12. _____

§5º As redes de ensino poderão designar um coordenador local das ações do Pacto a cada cem orientadores de estudo registrados no SisPacto.”

“Art. 13. _____

§1º O professor regente em efetivo exercício no 1º, 2º ou 3º ano ou em turmas multisseriadas ou multietapa, formadas por alunos desses anos que não estiverem computados no Censo Escolar de 2012, poderá participar da turma de orientadores de estudos, porém sem direito a receber bolsa de estudo ou pesquisa.

§2º O profissional que atua na rede de ensino como coordenador pedagógico poderá participar da Formação na condição de professor orientador de estudos, cumpridos os critérios estabelecidos no parágrafo 1º deste artigo.”

“Art. 17. _____

I - ao coordenador-geral da IES: R\$2.000,00 (dois mil reais);”

Art. 2º Alterar o Anexo I da Resolução CD/FNDE nº 4/2013 para o seguinte formulário:

“ANEXO I - TERMO DE COMPROMISSO DO BOLSISTA

1. PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA	
1.1. DENOMINAÇÃO	
Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	
2. SECRETARIA DO MEC RESPONSÁVEL PELA GESTÃO DO PROGRAMA	
2.1. DENOMINAÇÃO	2.2. SIGLA
Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação	SEB/MEC
3. FUNÇÃO DO BOLSISTA	
4. IDENTIFICAÇÃO DO BOLSISTA	
5.1. NOME COMPLETO (EXATAMENTE COMO CONSTA DO CPF)	5.2. DATA NASCIMENTO
5.3. NOME DA MÃE	

5.6. DOCUMENTO DE IDENTIDADE (TIPO E NÚMERO)		5.7. ÓRGÃO EXPEDIDOR/UF	
5.8. CPF		5.9. ESTADO CIVIL	
5.4. NATURALIDADE		5.10. PROFISSÃO	
5.11. ENDEREÇO		5.5. NACIONALIDADE	
() Residencial		() Comercial	
5.11.2. Logradouro		5.11.3. Número	5.11.4. Complemento
5.11.5. Bairro		5.11.6. Cidade/UF	5.11.7. CEP
5.12. TELEFONES			
5.12.1. Residencial		5.12.2. Comercial	
		5.12.3. Celular	
5.13. E-MAIL			
6. INSTITUIÇÃO À QUAL O BOLSISTA ESTÁ VINCULADO			
6.1. RAZÃO SOCIAL		6.2. SIGLA	6.3. CNPJ
6.4. ENDEREÇO (LOGRADOURO, Nº, COMPLEMENTO, CIDADE, UF E CEP)			
6.5. TIPO DE VÍNCULO COM A INSTITUIÇÃO			
() servidor estatutário () contratado temporário () outro - Qual? _____			
6.5.1. CARGO / FUNÇÃO EXERCIDA			
7. ENTIDADE RESPONSÁVEL PELO CADASTRO DE BOLSISTAS NO SISTEMA DE GESTÃO DE BOLSAS (SGB)			
7.1. RAZÃO SOCIAL		7.2. SIGLA	7.3. CNPJ
7.4. ENDEREÇO (LOGRADOURO, Nº, COMPLEMENTO, BAIRRO, CIDADE, UF e CEP)			
7.5. REPRESENTANTE LEGAL			
7.5.1. NOME		7.5.2. CARGO	
7.6. E-MAIL			
7.7. TELEFONES			
7.7.1. Residencial		7.7.2. Comercial	
		7.7.3. Celular	
7.8. COORDENADOR-GERAL DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES			
7.11.1. NOME			
7.11.2. CPF		7.11.3. CARGO	
7.12. E-MAIL INSTITUCIONAL			
7.13. TELEFONES			
7.13.1. Residencial		7.13.2. Comercial	
		7.13.3. Celular	

Declaro ter ciência *dos direitos e das obrigações inerentes à qualidade de participante da Formação de Professores Alfabetizadores do Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa*, na função de _____ e

COMPROMETO-ME a desempenhar as atribuições relativas a essa função, definidas na Resolução CD/FNDE nº 4/2013.

Declaro, sob as penas da lei, que as informações aqui prestadas são a expressão da verdade, que tenho _____ anos de experiência no ensino _____.

Declaro também que o desempenho da função indicada acima não comprometerá o desempenho de minhas responsabilidades e atribuições regulares na Instituição/Entidade à qual estou vinculado, seja em termos de horas seja em termos de dedicação e comprometimento com o trabalho.

Declaro, ainda, que preencho plenamente os requisitos para o recebimento da bolsa, expressos na Lei nº 11.273 de 6 de fevereiro de 2006 e na Resolução CF/FNDE nº XX/2012, e que o recebimento da bolsa no âmbito da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores não constituirá acúmulo de bolsa de estudo ou pesquisa proveniente de outros programas regidos pela referida Lei nº 11.273/2006.

Autorizo o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação a, caso ocorram eventuais créditos indevidos em meu favor, bloquear tais valores junto ao Banco do Brasil S/A ou, não havendo saldo suficiente, descontá-los em pagamentos subsequentes. Se não houver pagamentos futuros de bolsas, comprometo-me a restituir tais recursos na forma do art. 25 da Resolução CD/FNDE nº XX/2012.

Estou ciente que a inobservância dos requisitos citados acima implicará no cancelamento da(s) bolsa(s), com a restituição integral e imediata dos recursos, de acordo com as regras previstas na Resolução CD/FNDE nº CD/FNDE nº 4/2013, da qual este Termo de Compromisso constitui o Anexo I.

LOCAL E DATA

ASSINATURA DO BOLSISTA”

Art. 3º Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação no Diário Oficial da União.

JOSÉ HENRIQUE PAIM FERNANDES

ANEXO 8



Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

DECRETO Nº 6.094, DE 24 DE ABRIL DE 2007.

Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso das atribuições que lhe confere o art. 84, incisos IV e VI, alínea "a", da Constituição, e tendo em vista o disposto nos arts. 23, inciso V, 205 e 211, § 1º, da Constituição, e nos arts. 8º a 15 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996,

DECRETA:

CAPÍTULO I

DO PLANO DE METAS COMPROMISSO TODOS PELA EDUCAÇÃO

Art. 1º O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Compromisso) é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica.

Art. 2º A participação da União no Compromisso será pautada pela realização direta, quando couber, ou, nos demais casos, pelo incentivo e apoio à implementação, por Municípios, Distrito Federal, Estados e respectivos sistemas de ensino, das seguintes diretrizes:

- I - estabelecer como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir;
- II - alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico;
- III - acompanhar cada aluno da rede individualmente, mediante registro da sua frequência e do seu desempenho em avaliações, que devem ser realizadas periodicamente;
- IV - combater a repetência, dadas as especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aulas de reforço no contra-turno, estudos de recuperação e progressão parcial;
- V - combater a evasão pelo acompanhamento individual das razões da não-frequência do educando e sua superação;
- VI - matricular o aluno na escola mais próxima da sua residência;

VII - ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular;

VIII - valorizar a formação ética, artística e a educação física;

IX - garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas;

X - promover a educação infantil;

XI - manter programa de alfabetização de jovens e adultos;

XII - instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação;

XIII - implantar plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação, privilegiando o mérito, a formação e a avaliação do desempenho;

XIV - valorizar o mérito do trabalhador da educação, representado pelo desempenho eficiente no trabalho, dedicação, assiduidade, pontualidade, responsabilidade, realização de projetos e trabalhos especializados, cursos de atualização e desenvolvimento profissional;

XV - dar consequência ao período probatório, tornando o professor efetivo estável após avaliação, de preferência externa ao sistema educacional local;

XVI - envolver todos os professores na discussão e elaboração do projeto político pedagógico, respeitadas as especificidades de cada escola;

XVII - incorporar ao núcleo gestor da escola coordenadores pedagógicos que acompanhem as dificuldades enfrentadas pelo professor;

XVIII - fixar regras claras, considerados mérito e desempenho, para nomeação e exoneração de diretor de escola;

XIX - divulgar na escola e na comunidade os dados relativos à área da educação, com ênfase no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, referido no art. 3º;

XX - acompanhar e avaliar, com participação da comunidade e do Conselho de Educação, as políticas públicas na área de educação e garantir condições, sobretudo institucionais, de continuidade das ações efetivas, preservando a memória daquelas realizadas;

XXI - zelar pela transparência da gestão pública na área da educação, garantindo o funcionamento efetivo, autônomo e articulado dos conselhos de controle social;

XXII - promover a gestão participativa na rede de ensino;

XXIII - elaborar plano de educação e instalar Conselho de Educação, quando inexistentes;

XXIV - integrar os programas da área da educação com os de outras áreas como saúde, esporte, assistência social, cultura, dentre outras, com vista ao fortalecimento da identidade do educando com sua escola;

XXV - fomentar e apoiar os conselhos escolares, envolvendo as famílias dos educandos, com as atribuições, dentre outras, de zelar pela manutenção da escola e pelo monitoramento das ações e consecução das metas do compromisso;

XXVI - transformar a escola num espaço comunitário e manter ou recuperar aqueles espaços e equipamentos públicos da cidade que possam ser utilizados pela comunidade escolar;

XXVII - firmar parcerias externas à comunidade escolar, visando a melhoria da infra-estrutura da escola ou a promoção de projetos socioculturais e ações educativas;

XXVIII - organizar um comitê local do Compromisso, com representantes das associações de empresários, trabalhadores, sociedade civil, Ministério Público, Conselho Tutelar e dirigentes do sistema educacional público, encarregado da mobilização da sociedade e do acompanhamento das metas de evolução do IDEB.

CAPÍTULO II

DO ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Art. 3º A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil).

Parágrafo único. O IDEB será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso.

CAPÍTULO III

DA ADESÃO AO COMPROMISSO

Art. 4º A vinculação do Município, Estado ou Distrito Federal ao Compromisso far-se-á por meio de termo de adesão voluntária, na forma deste Decreto.

Art. 5º A adesão voluntária de cada ente federativo ao Compromisso implica a assunção da responsabilidade de promover a melhoria da qualidade da educação básica em sua esfera de competência, expressa pelo cumprimento de meta de evolução do IDEB, observando-se as diretrizes relacionadas no art. 2º.

§ 1º O Ministério da Educação enviará aos Municípios, Distrito Federal e Estados, como subsídio à decisão de adesão ao Compromisso, a respectiva Base de Dados Educacionais, acompanhada de informe elaborado pelo INEP, com indicação de meta a atingir e respectiva evolução no tempo.

§ 2º O cumprimento das metas constantes do termo de adesão será atestado pelo Ministério da Educação.

§ 3º O Município que não preencher as condições técnicas para realização da Prova Brasil será objeto de programa especial de estabelecimento e monitoramento das metas.

Art. 6º Será instituído o Comitê Nacional do Compromisso Todos pela Educação, incumbido de colaborar com a formulação de estratégias de mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica, que subsidiarão a atuação dos agentes públicos e privados.

§ 1º O Comitê Nacional será instituído em ato do Ministro de Estado da Educação, que o presidirá.

§ 2º O Comitê Nacional poderá convidar a participar de suas reuniões e atividades representantes de outros poderes e de organismos internacionais.

Art. 7º Podem colaborar com o Compromisso, em caráter voluntário, outros entes, públicos e privados, tais como organizações sindicais e da sociedade civil, fundações, entidades de classe

empresariais, igrejas e entidades confessionais, famílias, pessoas físicas e jurídicas que se mobilizem para a melhoria da qualidade da educação básica.

CAPÍTULO IV

DA ASSISTÊNCIA TÉCNICA E FINANCEIRA DA UNIÃO

Seção I

Das Disposições Gerais

Art. 8º As adesões ao Compromisso nortearão o apoio suplementar e voluntário da União às redes públicas de educação básica dos Municípios, Distrito Federal e Estados.

§ 1º O apoio dar-se-á mediante ações de assistência técnica ou financeira, que privilegiarão a implementação das diretrizes constantes do art. 2º, observados os limites orçamentários e operacionais da União.

§ 2º Dentre os critérios de prioridade de atendimento da União, serão observados o IDEB, as possibilidades de incremento desse índice e a capacidade financeira e técnica do ente apoiado, na forma de normas expedidas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE.

§ 3º O apoio do Ministério da Educação será orientado a partir dos seguintes eixos de ação expressos nos programas educacionais do plano plurianual da União:

I - gestão educacional;

II - formação de professores e profissionais de serviços e apoio escolar;

III - recursos pedagógicos;

IV - infra-estrutura física.

§ 4º O Ministério da Educação promoverá, adicionalmente, a pré-qualificação de materiais e tecnologias educacionais que promovam a qualidade da educação básica, os quais serão posteriormente certificados, caso, após avaliação, verifique-se o impacto positivo na evolução do IDEB, onde adotados.

§ 5º O apoio da União dar-se-á, quando couber, mediante a elaboração de um Plano de Ações Articuladas - PAR, na forma da Seção II.

Seção II

Do Plano de Ações Articuladas

Art. 9º O PAR é o conjunto articulado de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa o cumprimento das metas do Compromisso e a observância das suas diretrizes.

§ 1º O Ministério da Educação enviará ao ente selecionado na forma do art. 8º, § 2º, observado o art. 10, § 1º, equipe técnica que prestará assistência na elaboração do diagnóstico da educação básica do sistema local.

§ 2º A partir do diagnóstico, o ente elaborará o PAR, com auxílio da equipe técnica, que identificará as medidas mais apropriadas para a gestão do sistema, com vista à melhoria da qualidade da educação básica, observado o disposto no art. 8º, §§ 3º e 4º.

Art. 10. O PAR será base para termo de convênio ou de cooperação, firmado entre o Ministério da Educação e o ente apoiado.

§ 1º São requisitos para a celebração do convênio ou termo de cooperação a formalização de termo de adesão, nos moldes do art. 5º, e o compromisso de realização da Prova Brasil.

§ 2º Os Estados poderão colaborar, com assistência técnica ou financeira adicionais, para a execução e o monitoramento dos instrumentos firmados com os Municípios.

§ 3º A participação dos Estados nos instrumentos firmados entre a União e o Município, nos termos do § 2º, será formalizada na condição de partícipe ou interveniente.

Art. 11. O monitoramento da execução do convênio ou termo de cooperação e do cumprimento das obrigações educacionais fixadas no PAR será feito com base em relatórios ou, quando necessário, visitas da equipe técnica.

§ 1º O Ministério da Educação fará o acompanhamento geral dos planos, competindo a cada convenente a divulgação da evolução dos dados educacionais no âmbito local.

§ 2º O Ministério da Educação realizará oficinas de capacitação para gestão de resultados, visando instituir metodologia de acompanhamento adequada aos objetivos instituídos neste Decreto.

§ 3º O descumprimento das obrigações constantes do convênio implicará a adoção das medidas prescritas na legislação e no termo de cooperação.

Art. 12. As despesas decorrentes deste Decreto correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação.

Art. 13. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 24 de abril de 2007; 186º da Independência e 119º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Fernando Haddad

ANEXO 9

DECRETO Nº 8.752, DE 9 DE MAIO DE 2016

Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, *caput*, inciso IV, da Constituição, tendo em vista o disposto no art. 211, *caput* e § 1º, da Constituição, no art. 3º, *caput*, incisos VII e IX, e art. 8º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, na Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, no art. 2º da Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e

Considerando as Metas 15 e 16 do Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014,

DECRETA:

Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, com a finalidade de fixar seus princípios e objetivos, e de organizar seus programas e ações, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e em consonância com o Plano Nacional de Educação - PNE, aprovado pela Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014, e com os planos decenais dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Para fins deste Decreto, consideram-se profissionais da educação básica as três categorias de trabalhadores elencadas no art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a saber: professores, pedagogos e funcionários da educação, atuantes nas redes públicas e privadas da educação básica ou a elas destinados.

§ 2º O disposto no *caput* será executado na forma estabelecida pelos art. 61 a art. 67 da Lei nº 9.394, de 1996, e abrangerá as diferentes etapas e modalidades da educação básica.

§ 3º O Ministério da Educação, ao coordenar a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, deverá assegurar sua coerência com:

I - as Diretrizes Nacionais do Conselho Nacional de Educação - CNE;

II - com a Base Nacional Comum Curricular;

III - com os processos de avaliação da educação básica e superior;

IV - com os programas e as ações supletivas do referido Ministério; e

V - com as iniciativas e os programas de formação implementados pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios.

CAPÍTULO I DOS PRINCÍPIOS E OBJETIVOS

Seção I

Dos princípios

Art. 2º Para atender às especificidades do exercício de suas atividades e aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, a formação dos profissionais da educação terá como princípios:

I - o compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e dos grupos sociais;

II - o compromisso dos profissionais e das instituições com o aprendizado dos estudantes na idade certa, como forma de redução das desigualdades educacionais e sociais;

III - a colaboração constante, articulada entre o Ministério da Educação, os sistemas e as redes de ensino, as instituições educativas e as instituições formadoras;

IV - a garantia de padrão de qualidade nos cursos de formação inicial e continuada;

V - a articulação entre teoria e prática no processo de formação, fundada no domínio de conhecimentos científicos, pedagógicos e técnicos específicos, segundo a natureza da função;

VI - a articulação entre formação inicial e formação continuada, e entre os níveis, as etapas e as modalidades de ensino;

VII - a formação inicial e continuada, entendidas como componentes essenciais à profissionalização, integrando-se ao cotidiano da instituição educativa e considerando os diferentes saberes e a experiência profissionais;

VIII - a compreensão dos profissionais da educação como agentes fundamentais do processo educativo e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a processos formativos, informações, vivência e atualização profissional, visando à melhoria da qualidade da educação básica e à qualificação do ambiente escolar;

IX - a valorização dos profissionais da educação, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à progressão na carreira, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho;

X - o reconhecimento das instituições educativas e demais instituições de educação básica como espaços necessários à formação inicial e à formação continuada;

XI - o aproveitamento e o reconhecimento da formação, do aprendizado anterior e da experiência laboral pertinente, em instituições educativas e em outras atividades;

XII - os projetos pedagógicos das instituições formadoras que reflitam a especificidade da formação dos profissionais da educação básica, que assegurem a organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorram para essa formação e a sólida base teórica e interdisciplinar e que efetivem a integração entre teoria e as práticas profissionais;

XIII - a compreensão do espaço educativo na educação básica como espaço de aprendizagem, de

convívio cooperativo, seguro, criativo e adequadamente equipado para o pleno aproveitamento das potencialidades de estudantes e profissionais da educação básica; e

XIV - a promoção continuada da melhoria da gestão educacional e escolar e o fortalecimento do controle social.

Seção II

Dos objetivos

Art. 3º São objetivos da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica:

I - instituir o Programa Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica, o qual deverá articular ações das instituições de ensino superior vinculadas aos sistemas federal, estaduais e distrital de educação, por meio da colaboração entre o Ministério da Educação, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;

II - induzir avanços na qualidade da educação básica e ampliar as oportunidades de formação dos profissionais para o atendimento das políticas deste nível educacional em todas as suas etapas e modalidades, e garantir a apropriação progressiva da cultura, dos valores e do conhecimento, com a aprendizagem adequada à etapa ou à modalidade cursada pelos estudantes;

III - identificar, com base em planejamento estratégico nacional, e suprir, em regime de colaboração, a necessidade das redes e dos sistemas de ensino por formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica, de forma a assegurar a oferta em quantidade e nas localidades necessárias;

IV - promover a integração da educação básica com a formação inicial e continuada, consideradas as características culturais, sociais e regionais em cada unidade federativa;

V - apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada em exercício para profissionais da educação básica pelas instituições de ensino superior em diferentes redes e sistemas de ensino, conforme estabelecido pela Meta 15 do PNE;

VI - promover a formação de profissionais comprometidos com os valores de democracia, com a defesa dos direitos humanos, com a ética, com o respeito ao meio ambiente e com relações étnico-raciais baseadas no respeito mútuo, com vistas à construção de ambiente educativo inclusivo e cooperativo;

VII - assegurar o domínio dos conhecimentos técnicos, científicos, pedagógicos e específicos pertinentes à área de atuação profissional, inclusive da gestão educacional e escolar, por meio da revisão periódica das diretrizes curriculares dos cursos de licenciatura, de forma a assegurar o foco no aprendizado do aluno;

VIII - assegurar que os cursos de licenciatura contemplem carga horária de formação geral, formação na área do saber e formação pedagógica específica, de forma a garantir o campo de prática

inclusive por meio de residência pedagógica; e

IX - promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação dos profissionais da educação básica, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos.

CAPÍTULO II DA ORGANIZAÇÃO, DO PLANEJAMENTO E DOS PROGRAMAS E AÇÕES INTEGRADOS E COMPLEMENTARES

Seção I

Da organização

Art. 4º A Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica será orientada pelo Planejamento Estratégico Nacional, documento de referência proposto pelo Ministério da Educação para a formulação de Planos Estratégicos em cada unidade federativa e para a implementação das ações e dos programas integrados e complementares.

Parágrafo único. As ações e os programas integrados e complementares serão aqueles de apoio técnico e financeiro aos Estados, aos Municípios e ao Distrito Federal, de forma complementar ao previsto nos Planejamentos Estratégicos, visando ao fortalecimento dos processos de formação, profissionalização, avaliação, supervisão e regulação da oferta dos cursos técnicos e superiores.

Art. 5º A Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica contará com Comitê Gestor Nacional e com Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação Básica.

Parágrafo único. O detalhamento da composição, das atribuições e formas de funcionamento do Comitê Gestor Nacional e dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação Básica será objeto de ato do Ministro de Estado da Educação, atendidas as disposições deste Decreto.

Art. 6º O Comitê Gestor Nacional terá como atribuições:

I - aprovar o Planejamento Estratégico Nacional proposto pelo Ministério da Educação;

II - sugerir ajustes e recomendar planos estratégicos estaduais para a formação dos profissionais da Educação Básica e suas revisões, além de opinar em relação ao Planejamento Estratégico Nacional e às ações e aos programas integrados e complementares que darão sustentação à política nacional; e

III - definir normas gerais para o funcionamento dos Fóruns Estaduais Permanentes e do Fórum Distrital Permanente de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação Básica e o acompanhamento de suas atividades.

Parágrafo único. O Comitê Gestor Nacional será presidido pelo Secretário-Executivo do Ministério

da Educação e contará com a participação:

- I - das secretarias e autarquias do Ministério da Educação;
- II - de representantes dos sistemas federal, estaduais, municipais e distrital de educação;
- III - de profissionais da educação básica, considerada a diversidade regional; e
- IV - de entidades científicas.

Art. 7º Os Fóruns Estaduais Permanentes e o Fórum Permanente do Distrito Federal de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação Básica terão como atribuições:

- I - elaborar e propor plano estratégico estadual ou distrital, conforme o caso, para a formação dos profissionais da educação, com base no Planejamento Estratégico Nacional;
- II - acompanhar a execução do referido plano, avaliar e propor eventuais ajustes, com vistas ao aperfeiçoamento contínuo das ações integradas e colaborativas por ele propostas; e
- III - manter agenda permanente de debates para o aperfeiçoamento da política nacional e de sua integração com as ações locais de formação.

Parágrafo único. Nos Fóruns Estaduais Permanentes e no Fórum Permanente do Distrito Federal, terão assento representantes da esfera federal, estadual, municipal, das instituições formadoras e dos profissionais da educação, visando à concretização do regime de colaboração.

Seção II

Do Planejamento Estratégico Nacional e dos Planos Estratégicos dos Estados e do Distrito Federal

Art. 8º O Planejamento Estratégico Nacional, elaborado pelo Ministério da Educação e aprovado pelo Comitê Gestor Nacional, terá duração quadrienal e revisões anuais, ouvidos os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação Básica, e deverá:

- I - assegurar a oferta de vagas em cursos de formação de professores e demais profissionais da educação em conformidade com a demanda regional projetada de novos professores;
- II - assegurar a oferta de vagas em cursos de formação inicial e continuada de professores em exercício que não possuam a graduação e a licenciatura na área de sua atuação, conforme os critérios de prioridade em associação com os sistemas de ensino;
- III - assegurar a oferta de vagas em cursos de formação continuada integrados à pós-graduação para professores da educação básica; e
- IV - promover, em associação com governos estaduais, municipais e distrital, a formação

continuada de professores da educação básica mediante integração ensino-serviço, inclusive por meio de residência pedagógica.

Parágrafo único. O Ministério da Educação desenvolverá formas de ação coordenada e colaboração entre os sistemas federal, estaduais, municipal e distrital, com vistas a assegurar a oferta de vagas de formação inicial na quantidade e a distribuição geográfica adequada à demanda projetada pelas redes de educação básica.

Art. 9º Os planos estratégicos a que se refere o inciso I do *caput* do art. 7º serão quadrienais, com revisões anuais, e deverão contemplar:

I - diagnóstico e identificação das necessidades de formação inicial e continuada de profissionais da educação e da capacidade de atendimento das instituições envolvidas, de acordo com o Planejamento Estratégico Nacional;

II - definição de ações a serem desenvolvidas para o atendimento das necessidades de formação inicial e continuada, nas diferentes etapas e modalidades de ensino; e

III - atribuições e responsabilidades de cada partícipe, com especificação dos compromissos assumidos, inclusive financeiros.

Art. 10. O diagnóstico, o planejamento e a organização do atendimento das necessidades de formação inicial e continuada de profissionais das redes e dos sistemas de ensino que integrarão o Planejamento Estratégico Nacional e os planejamentos estratégicos estaduais e distrital se basearão nos dados do Censo Escolar da Educação Básica, do Censo Escolar da Educação Superior e nas informações oficiais disponibilizadas por outras agências federais e pelas Secretarias de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, em especial os indicadores dos Planos de Ações Articuladas.

Art. 11. No âmbito dos planos estratégicos a que se refere o inciso I do *caput* do art. 7º, o Ministério da Educação apoiará técnica ou financeiramente, conforme o caso:

I - cursos de formação inicial de nível superior em licenciatura;

II - cursos de formação inicial necessários para cada categoria dos profissionais da educação, decorrentes das demandas para as diferentes funções que desempenham;

III - cursos de segunda licenciatura, para profissionais do magistério em exercício, para que tenham formação na área em que atuam;

IV - cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados;

V - cursos de formação técnica de nível médio e superior nas áreas de Secretaria Escolar, Alimentação Escolar, Infraestrutura Escolar, Multimeios Didáticos, Biblioteconomia e Orientação Comunitária, podendo este rol ser ampliado conforme a demanda observada e a capacidade da rede formadora;

VI - cursos de formação continuada;

VII - programas de iniciação à docência, inclusive por meio de residência pedagógica; e

VIII - ações de apoio a órgãos e instituições formadoras públicas vinculadas às Secretarias de Educação dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal.

§ 1º As formas de apoio técnico e financeiro serão definidas em ato do Ministro de Estado da Educação.

§ 2º Cada ação de apoio técnico ou financeiro por parte da União deverá estar em consonância com o Plano Estratégico Nacional e seguirá regimento próprio, estabelecido pelo Ministério da Educação, em conformidade com os compromissos assumidos descritos em plano estratégico estadual ou distrital.

§ 3º Nos planos estratégicos a que se refere o inciso I do *caput* do art. 7º, deverão também estar relacionadas as contrapartidas e os compromissos assumidos pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios.

Seção III

Dos programas e ações integrados e complementares

Art. 12. O Planejamento Estratégico Nacional deverá prever programas e ações integrados e complementares relacionados às seguintes iniciativas:

I - formação inicial e continuada em nível médio e superior para os trabalhadores da educação que atuem na rede pública e nas escolas comunitárias gratuitas da educação básica, em funções identificadas como da Categoria III dos profissionais da educação;

II - iniciação à docência e ao apoio acadêmico a licenciandos e licenciados;

III - formação pedagógica para graduados não licenciados;

IV - formação inicial em nível médio, na modalidade normal para atuantes em todas as redes de ensino, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental na função de magistério;

V - estímulo à revisão da estrutura acadêmica e curricular dos cursos de licenciatura, em articulação com as Diretrizes Curriculares Nacionais e com a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica;

VI - estímulo ao desenvolvimento de projetos pedagógicos que visem a promover desenhos curriculares próprios à formação de profissionais do magistério para atendimento da Educação Profissional e Tecnológica, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação do Campo, de povos indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos;

VII - estímulo ao desenvolvimento de projetos pedagógicos que visem a promover novos desenhos

curriculares ou percursos formativos destinados aos profissionais da educação básica;

VIII - residência docente, que estimulem a integração entre teoria e prática em escolas de comprovada qualidade educativa;

IX - formação continuada no contexto dos pactos nacionais de desenvolvimento da educação básica;

X - mestrados acadêmicos e profissionais para graduados;

XI - intercâmbio de experiências formativas e de colaboração entre instituições educacionais;

XII - formação para a gestão das ações e dos programas educacionais e para o fortalecimento do controle social;

XIII - apoio, mobilização e estímulo a jovens para o ingresso na carreira docente;

XIV - financiamento estudantil a estudantes matriculados em cursos de licenciatura com avaliação positiva pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - Sinaes, na forma disciplinada pela Lei nº 10.861, de 10 de abril de 2004, inclusive a amortização do saldo devedor pela docência efetiva na rede pública de educação básica;

XV - cooperação com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nos processos de ingresso e fortalecimento dos planos de carreira, melhoria da remuneração e das condições de trabalho, valorização profissional e do espaço escolar; e

XVI - realização de pesquisas, incluídas aquelas destinadas ao mapeamento, ao aprofundamento e à consolidação dos estudos sobre perfil, demanda e processos de formação de profissionais da educação.

Art. 13. Os cursos de formação inicial e continuada deverão privilegiar a formação geral, a formação na área do saber e a formação pedagógica específica.

Art. 14. O Ministério da Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, apoiará programas e cursos de segunda licenciatura e complementação pedagógica para profissionais que atuem em áreas do conhecimento nas quais não possuam formação específica de nível superior.

Art. 15. Serão fortalecidas as funções de avaliação, regulação e supervisão da educação profissional e superior, visando a plena implementação das diretrizes curriculares relativas à formação dos profissionais da educação básica.

Parágrafo único. O Sinaes, instituído pela Lei nº 10.861, de 2004, preverá regime especial para avaliação das licenciaturas, inclusive no que diz respeito ao Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - Enade.

Art. 16. A Coordenação Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes fomentará a pesquisa aplicada nas licenciaturas e nos programas de pós-graduação, destinada à

investigação dos processos de ensino-aprendizagem e ao desenvolvimento da didática específica.

Art. 17. O Ministério da Educação coordenará a realização de prova nacional para docentes para subsidiar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, mediante adesão, na realização de concursos públicos de admissão de profissionais do magistério da educação básica pública, de maneira a harmonizar a conclusão da formação inicial com o início do exercício profissional.

CAPÍTULO III DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 18. O Ministério da Educação regulamentará este Decreto no prazo máximo de sessenta dias, contado da data de sua publicação.

Parágrafo único. O apoio do Ministério da Educação aos planos estratégicos estadual e distrital de formação em andamento e aos outros programas e ações de formação de profissionais da educação em execução continuam em vigência até seu encerramento ou até que novos acordos colaborativos sejam construídos e regulamentados no âmbito da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.

Art. 19. Ficam revogados:

I - o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009; e

II - o Decreto nº 7.415, de 30 de dezembro de 2010.

Art. 20. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de maio de 2016; 195º da Independência e 128º da República.

DILMA ROUSSEFF
Aloizio Mercadante

ANEXO 10

12/04/2019

DECRETO Nº 9.765, DE 11 DE ABRIL DE 2019 - Diário Oficial da União - Imprensa Nacional



DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO



Publicado em: 11/04/2019 | Edição: 70-A | Seção: 1 - Extra | Página: 15
 Órgão: Atos do Poder Executivo

DECRETO Nº 9.765, DE 11 DE ABRIL DE 2019

Institui a Política Nacional de Alfabetização.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, **caput**, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto no art. 8º, § 1º, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no art. 2º, **caput**, inciso I, da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014,

D E C R E T A :

CAPÍTULO I

DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Alfabetização, por meio da qual a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, implementará programas e ações voltados à promoção da alfabetização baseada em evidências científicas, com a finalidade de melhorar a qualidade da alfabetização no território nacional e de combater o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional, no âmbito das diferentes etapas e modalidades da educação básica e da educação não formal.

Art. 2º Para fins do disposto neste Decreto, considera-se:

- I - alfabetização - ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético, a fim de que o alfabetizando se torne capaz de ler e escrever palavras e textos com autonomia e compreensão;
- II - analfabetismo absoluto - condição daquele que não sabe ler nem escrever;
- III - analfabetismo funcional - condição daquele que possui habilidades limitadas de leitura e de compreensão de texto;
- IV - consciência fonêmica - conhecimento consciente das menores unidades fonológicas da fala e a habilidade de manipulá-las intencionalmente;
- V - instrução fônica sistemática - ensino explícito e organizado das relações entre os grafemas da linguagem escrita e os fonemas da linguagem falada;
- VI - fluência em leitura oral - capacidade de ler com precisão, velocidade e prosódia;
- VII - literacia - conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita e sua prática produtiva;
- VIII - literacia familiar - conjunto de práticas e experiências relacionadas com a linguagem, a leitura e a escrita, as quais a criança vivencia com seus pais ou cuidadores;
- IX - literacia emergente - conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita, desenvolvidos antes da alfabetização;
- X - numeracia - conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a matemática; e
- XI - educação não formal - designação dos processos de ensino e aprendizagem que ocorrem fora dos sistemas regulares de ensino.

CAPÍTULO II

DOS PRINCÍPIOS E OBJETIVOS

Art. 3º São princípios da Política Nacional de Alfabetização:

- I - integração e cooperação entre os entes federativos, respeitado o disposto no § 1º do art. 211 da Constituição;
- II - adesão voluntária dos entes federativos, por meio das redes públicas de ensino, a programas e ações do Ministério da Educação;
- III - fundamentação de programas e ações em evidências provenientes das ciências cognitivas;
- IV - ênfase no ensino de seis componentes essenciais para a alfabetização:
 - a) consciência fonêmica;
 - b) instrução fônica sistemática;
 - c) fluência em leitura oral;
 - d) desenvolvimento de vocabulário;
 - e) compreensão de textos; e
 - f) produção de escrita;
- V - adoção de referenciais de políticas públicas exitosas, nacionais e estrangeiras, baseadas em evidências científicas;

12/04/2019

DECRETO Nº 9.765, DE 11 DE ABRIL DE 2019 - Diário Oficial da União - Imprensa Nacional

- VI - integração entre as práticas pedagógicas de linguagem, literacia e numeracia;
 - VII - reconhecimento de que o desenvolvimento integral da criança pressupõe a inter-relação e a interdependência dos domínios físico, socioemocional, cognitivo, da linguagem, da literacia e da numeracia;
 - VIII - aprendizagem da leitura, da escrita e da matemática básica como instrumento de superação de vulnerabilidades sociais e condição para o exercício pleno da cidadania;
 - IX - igualdade de oportunidades educacionais; e
 - X - reconhecimento da família como um dos agentes do processo de alfabetização.
- Art. 4º São objetivos da Política Nacional de Alfabetização:
- I - elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem no âmbito da alfabetização, da literacia e da numeracia, sobretudo nos primeiros anos do ensino fundamental, por meio de abordagens cientificamente fundamentadas;
 - II - contribuir para a consecução das Metas 5 e 9 do Plano Nacional de Educação de que trata o Anexo à Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014;
 - III - assegurar o direito à alfabetização a fim de promover a cidadania e contribuir para o desenvolvimento social e econômico do País;
 - IV - impactar positivamente a aprendizagem no decorrer de toda a trajetória educacional, em suas diferentes etapas e níveis; e
 - V - promover o estudo, a divulgação e a aplicação do conhecimento científico sobre literacia, alfabetização e numeracia.

CAPÍTULO III

DAS DIRETRIZES

- Art. 5º Constituem diretrizes para a implementação da Política Nacional de Alfabetização:
- I - priorização da alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental;
 - II - incentivo a práticas de ensino para o desenvolvimento da linguagem oral e da literacia emergente na educação infantil;
 - III - integração de práticas motoras, musicalização, expressão dramática e outras formas artísticas ao desenvolvimento de habilidades fundamentais para a alfabetização;
 - IV - participação das famílias no processo de alfabetização por meio de ações de cooperação e integração entre famílias e comunidade escolar;
 - V - estímulo aos hábitos de leitura e escrita e à apreciação literária por meio de ações que os integrem à prática cotidiana das famílias, escolas, bibliotecas e de outras instituições educacionais, com vistas à formação de uma educação literária;
 - VI - respeito e suporte às particularidades da alfabetização nas diferentes modalidades especializadas de educação;
 - VII - incentivo à identificação precoce de dificuldades de aprendizagem de leitura, de escrita e de matemática, inclusive dos transtornos específicos de aprendizagem; e
 - VIII - valorização do professor da educação infantil e do professor alfabetizador.

CAPÍTULO IV

DO PÚBLICO-ALVO

- Art. 6º A Política Nacional de Alfabetização tem por público-alvo:
- I - crianças na primeira infância;
 - II - alunos dos anos iniciais do ensino fundamental;
 - III - alunos da educação básica regular que apresentam níveis insatisfatórios de alfabetização;
 - IV - alunos da educação de jovens e adultos;
 - V - jovens e adultos sem matrícula no ensino formal; e
 - VI - alunos das modalidades especializadas de educação.
- Parágrafo único. São beneficiários prioritários da Política Nacional de Alfabetização os grupos a que se referem os incisos I e II do caput .

- Art. 7º São agentes envolvidos na Política Nacional de Alfabetização:
- I - professores da educação infantil;
 - II - professores alfabetizadores;
 - III - professores das diferentes modalidades especializadas de educação;
 - IV - demais professores da educação básica;
 - V - gestores escolares;
 - VI - dirigentes de redes públicas de ensino;
 - VII - instituições de ensino;
 - VIII - famílias; e
 - IX - organizações da sociedade civil.

CAPÍTULO V

12/04/2019

DECRETO Nº 9.765, DE 11 DE ABRIL DE 2019 - Diário Oficial da União - Imprensa Nacional

DA IMPLEMENTAÇÃO

Art. 8º A Política Nacional de Alfabetização será implementada por meio de programas, ações e instrumentos que incluam:

- I - orientações curriculares e metas claras e objetivas para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental;
- II - desenvolvimento de materiais didático-pedagógicos cientificamente fundamentados para a literacia emergente, a alfabetização e a numeracia, e de ações de capacitação de professores para o uso desses materiais na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;
- III - recuperação e remediação para alunos que não tenham sido plenamente alfabetizados nos anos iniciais do ensino fundamental ou que apresentem dificuldades de aprendizagem de leitura, escrita e matemática básica;
- IV - promoção de práticas de literacia familiar;
- V - desenvolvimento de materiais didático-pedagógicos específicos para a alfabetização de jovens e adultos da educação formal e da educação não formal;
- VI - produção e disseminação de sínteses de evidências científicas e de boas práticas de alfabetização, de literacia e de numeracia;
- VII - estímulo para que as etapas de formação inicial e continuada de professores da educação infantil e de professores dos anos iniciais do ensino fundamental contemplem o ensino de ciências cognitivas e suas aplicações nos processos de ensino e de aprendizagem;
- VIII - ênfase no ensino de conhecimentos linguísticos e de metodologia de ensino de língua portuguesa e matemática nos currículos de formação de professores da educação infantil e de professores dos anos iniciais do ensino fundamental;
- IX - promoção de mecanismos de certificação de professores alfabetizadores e de livros e materiais didáticos de alfabetização e de matemática básica;
- X - difusão de recursos educacionais, preferencialmente com licenças autorais abertas, para ensino e aprendizagem de leitura, de escrita e de matemática básica;
- XI - incentivo à produção e à edição de livros de literatura para diferentes níveis de literacia;
- XII - incentivo à formação de gestores educacionais para dar suporte adequado aos professores da educação infantil, aos professores do ensino fundamental e aos alunos; e
- XIII - incentivo à elaboração e à validação de instrumentos de avaliação e diagnóstico.

CAPÍTULO VI

DA AVALIAÇÃO E MONITORAMENTO

Art. 9º Constituem mecanismos de avaliação e monitoramento da Política Nacional de Alfabetização:

- I - avaliação de eficiência, eficácia e efetividade de programas e ações implementados;
- II - incentivo à difusão tempestiva de análises devolutivas de avaliações externas e ao seu uso nos processos de ensino e de aprendizagem;
- III - desenvolvimento de indicadores para avaliar a eficácia escolar na alfabetização;
- IV - desenvolvimento de indicadores de fluência em leitura oral e proficiência em escrita; e
- V - incentivo ao desenvolvimento de pesquisas acadêmicas para avaliar programas e ações desta Política.

CAPÍTULO VII

DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 10. Compete ao Ministério da Educação a coordenação estratégica dos programas e das ações decorrentes desta Política Nacional de Alfabetização.

Art. 11. A colaboração dos entes federativos na Política Nacional de Alfabetização se dará por meio de adesão voluntária, na forma a ser definida em instrumentos específicos dos respectivos programas e ações do Ministério da Educação e de suas entidades vinculadas.

Art. 12. Para fins de implementação da Política Nacional de Alfabetização, a União poderá prestar assistência técnica e financeira aos entes federativos, que será definida em ato próprio de cada programa ou ação.

Art. 13. A assistência financeira da União, de que trata o art. 12, correrá por conta das dotações consignadas na Lei Orçamentária Anual ao Ministério da Educação e às suas entidades vinculadas, de acordo com a sua área de atuação, observados a disponibilidade e os limites estipulados na legislação orçamentária e financeira.

Art. 14. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 11 de abril de 2019; 198º da Independência e 131º da República.

JAIR MESSIAS BOLSONARO

ABRAHAM BRAGANÇA DE VASCONCELLOS WEINTRAUB

Este conteúdo não substitui o publicado na versão certificada (pdf).

