

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIA ELIZABETH GUIMARÃES DO CARMO

**UM OLHAR REFLEXIVO SOB A AÇÃO INTEGRADA DOS PROFESSORES
ALFABETIZADORES NOS TRÊS ANOS DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO NA
PERSPECTIVA DO PACTO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA
(PNAIC)**

PORTO ALEGRE

2017

MARIA ELIZABETH GUIMARÃES DO CARMO

**UM OLHAR REFLEXIVO SOB A AÇÃO INTEGRADA DOS PROFESSORES
ALFABETIZADORES NOS TRÊS ANOS DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO NA
PERSPECTIVA DO PACTO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA
(PNAIC)**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Escola de Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cleoni Maria Barboza Fernandes

PORTO ALEGRE

2017

Ficha Catalográfica

C287o Carmo, Maria Elizabeth Guimarães do

Um olhar reflexivo sob a ação integrada dos professores alfabetizadores nos três anos do ciclo de alfabetização na perspectiva do Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) / Maria Elizabeth Guimarães do Carmo . – 2017.

126 f.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS.

Orientadora: Profa. Dra. Cleoni Maria Barboza Fernandes.

1. Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). 2. Ciclo de alfabetização. 3. Planejamento. I. Fernandes, Cleoni Maria Barboza. II. Título.

MARIA ELIZABETH GUIMARÃES DO CARMO

**UM OLHAR REFLEXIVO SOB A AÇÃO INTEGRADA DOS PROFESSORES
ALFABETIZADORES NOS TRÊS ANOS DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO NA
PERSPECTIVA DO PACTO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA
(PNAIC)**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Escola de Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Aprovada em _____ de fevereiro de 2017.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cleoni Maria Barboza Fernandes (PUCRS)

Prof.^a Dr.^a Miriam Pires Córrea de Lacerda (PUCRS)

Prof.^a Dr.^a Débora Ortiz de Leão (UFSM)

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, aos meus pais que estiveram sempre ao meu lado, acompanhando minha trajetória pessoal e profissional, servindo de exemplo de vida e amor.

À professora e orientadora Dr.^a Cleoni Maria Barboza Fernandes, pela escuta atenciosa, pelo acolhimento amoroso, pela confiança, pelo exemplo de profissional sensível e engajada na luta por uma escola democrática, justa e humana e, sobretudo, por seu imensurável saber, com o qual tive o privilégio de aprender. Beijos de fé!

Às professoras Dr.^a Miriam Pires Corrêa de Lacerda e Dr.^a Débora Ortiz de Leão pelas significativas contribuições na defesa do projeto de Dissertação e pelo olhar sensível diante do tema.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação da PUCRS minha eterna gratidão pelo exemplo, pelas aprendizagens, discussões e reflexões oportunizadas.

Às colegas de Curso, em especial, à Josiane Benedito Vilarino, à Robinalva Ferreira, à Viviane Guidotti, à Rubya Mara de Andrade e à Eloisa Wiebusch agradeço o auxílio, a escuta e a partilha de conhecimentos que muito contribuiriam nesta caminhada.

À CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – por estimular minha qualificação profissional através de apoio financeiro, permitindo, assim, a realização deste sonho.

À equipe diretiva e ao corpo docente da EMEF Campos do Cristal, agradeço pelo incentivo, pela compreensão do tempo cedido aos meus estudos, pelo carinho, mas, especialmente, pela confiança em mim depositada nessa empreitada rumo a uma nova reflexão acerca da Educação.

Agradeço à escola que abriu suas portas para a realização desta pesquisa, em especial, às professoras entrevistadas, oportunizando minha reflexão acerca do tema *alfabetização*.

Aos colegas professores de jornada Márcio Cardoso, Cristiane Zago e Zuleica Rangel pela partilha de seus saberes, apoio e compreensão nesta caminhada e, em especial, pelas palavras de carinho quando a vontade de desistir batia à porta, meu eterno agradecimento.

A todos aqueles que, de alguma maneira, colaboraram para que este momento que

parecia tão distante e, por vezes, quase inalcançável, pudesse se tornar realidade, obrigada.

Aos meus alunos do 1º ano do Ensino Fundamental, deixo aqui o meu carinho, a minha gratidão pelas inquietações e aprendizagens oportunizadas e a minha esperança de vê-los crescer em uma escola verdadeiramente *para todos*.

Dedico este trabalho à minha afilhada, Eduarda Haas, representando aqui todas as crianças brasileiras, por despertar em mim o desejo genuíno de que a escola seja para todos um espaço de descobertas, renovação e recriação repleta de sentidos e significados. Gratidão!

Dois homens vêm andando por uma estrada, cada um carregando um pão, e, ao se encontrem, eles trocam os pães, cada homem vai embora com um; porém, se dois homens, vêm andando por uma estrada, cada um carregando uma ideia e, ao se encontrarem eles trocam as ideias, cada homem vai embora com duas. Quem sabe é esse mesmo o sentido do nosso fazer: repartir ideias para todos terem pão. (CORTELLA, 2011, p. 130).

RESUMO

O objeto desse estudo foi centrado na compreensão dos processos que sustentam a base epistemológica e pedagógica do ciclo de alfabetização na perspectiva do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que foi instituído em 2012 com o intuito de alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade. A metodologia trabalhada foi a de abordagem qualitativa com uso de princípios de estudo de caso do tipo etnográfico, com a realização de observação contínua, análise bibliográfica e de documentos da escola, estudo dos cadernos do PNAIC de Língua Portuguesa e realização de entrevistas semiestruturadas envolvendo professores que atuam no ciclo de alfabetização de uma escola pública na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Os dados foram analisados a partir dos princípios da Análise Textual Discursiva. O estudo está ancorado nas contribuições de Paulo Freire, Magda Soares, Marli André, Maurice Tardif, Ana Maria Saul, Andréa Rapoport, Norberto Bobbio, José Carlos Libâneo, Francisco Imbernón, António Nóvoa, dentre outros, promovendo um diálogo entre teóricos e suas fundamentações com o campo empírico. Os resultados da pesquisa apontaram para a necessidade do planejamento articulado entre os professores do ciclo de alfabetização, a fim de promover o diálogo horizontal (entre o mesmo ano) e vertical (entre os três anos), fortalecendo a ideia de ciclo enquanto processo gradativo, sem interrupções e cortes. Sinalizou também para a importância das organizações didáticas e pedagógicas da escola no decorrer do processo e da necessidade da reflexão para recriar e reinventar novas formas de aproximar a sala de aula com as demandas do mundo atual no que diz respeito à alfabetização.

Palavras-chave: Educação. PNAIC. Ciclo de Alfabetização. Planejamento.

ABSTRACT

The object of this study was focused on the comprehension of the processes that underpin the epistemological and pedagogical basis of the literacy cycle, based on PNAIC, which was instituted in 2012 with the aim of teaching literacy to all children up to the 8-year-old age. Through the principles of ethnographic case study, a qualitative approach was performed in this study, with the use of continuous observation, bibliographic and school document analysis, studies of PNAIC material of Portuguese Language and the execution of semi-structured interviews involving teachers who act on the literacy cycle of a Public School in the Education Municipal Network of Porto Alegre, Rio Grande do Sul. The data was studied through the principles of textual-discursive analysis. This study is relied on the contributions of Paulo Freire, Magda Soares, Marli André, Maurice Tardif, Ana Maria Saul, Andréa Rapoport, Norberto Bobbio, José Carlos Libâneo, Francisco Imbernón, António Nóvoa, among others, promoting a dialogue among theorists and their fundamentals with the empirical field. The research results show the necessity of articulated planning among the literacy-cycle teachers, in order to encourage the horizontal dialogue (within the same year) and vertical (within the three years), strengthening the cycle idea as a gradual process, without interruptions and cuts. The results also signalized to the importance of school educational and pedagogical organization during the process, as well as the need of reflection for recreating and reinventing new ways for bringing the classroom closer to the demands of the current reality concerning to the literacy cycle,

Keywords: Educação. PNAIC. Literacy Cycle. Planning.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Distribuição dos trabalhos por áreas de conhecimento	23
Quadro 2 – Distribuição dos trabalhos por Nível de Curso.....	23
Quadro 3 – Distribuição dos trabalhos por regiões	24
Quadro 4 – Grupo 1: Práticas de leitura e escrita no ciclo de alfabetização	26
Quadro 5 – Grupo 2: Avaliação no processo de alfabetização	27
Quadro 6 – Grupo 3: Atuação docente: formação continuada na perspectiva do PNAIC	28
Quadro 7 – Categorias e subcategorias de análise.....	42

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – IDEB/2013 – Proporção de alunos que aprenderam o adequado na competência de leitura e interpretação de textos até o 5º ano na rede municipal de ensino de Porto Alegre.....	16
--	----

LISTA DE SIGLAS

AABB	–	Associação Atlética Banco do Brasil
ATD	–	Análise Textual Discursiva
CAPES	–	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBA	–	Ciclo Básico de Alfabetização
ECA	–	Estatuto da Criança e do Adolescente
IDEB	–	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	–	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	–	Ministério da Educação
OP	–	Orçamento Participativo
PMPA	–	Prefeitura Municipal de Porto Alegre
PNAIC	–	Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa
PPP	–	Projeto Político-pedagógico
SEA	–	Sistema de Escrita Alfabética
SMED	–	Secretaria Municipal de Educação
SOE	–	Serviço de Orientação Educacional

SUMÁRIO

1 PALAVRAS INICIAIS	13
2 ESTADO DE CONHECIMENTO: UMA ANÁLISE DOS CAMINHOS TRILHADOS DE 2011 A 2016	21
2.1 METODOLOGIA.....	22
2.2 SIMILITUDES E RESULTADOS ALCANÇADOS POR CATEGORIAS	28
2.2.1 Práticas de leitura e escrita no ciclo de alfabetização	28
2.2.2 Avaliação no processo de alfabetização	30
2.2.3 Atuação docente: formação continuada na perspectiva do PNAIC	31
3 TRILHANDO O CAMINHO METODOLÓGICO	33
3.1 A PROBLEMÁTICA E AS QUESTÕES DE PESQUISA.....	35
3.2 CENÁRIO E INTERLOCUTORES DA PESQUISA.....	35
3.3 COLETA E ANÁLISE DE DADOS	38
4 CONVERSA COM O CAMPO EMPÍRICO: UMA ANÁLISE REFLEXIVA.....	43
4.1. FORMAÇÃO CONTINUADA.....	43
4.1.1 PACTO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC).....	47
4.2 CICLO DE ALFABETIZAÇÃO.....	54
4.2.1 Letramento	63
4.2.2 Avaliação	69
4.3 PLANEJAMENTO.....	73
5 UMA HISTÓRIA PARA ALÉM DA ALFABETIZAÇÃO: UMA TRAVESSIA DE ESPERANÇA	85
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	91

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO – TCLE.....	102
APÊNDICE B – ROTEIRO PRÉVIO DA ENTREVISTA COM PROFESSORES ENVOLVENDO A TEMÁTICA A SER ABORDADA	104
APÊNDICE C – CARTA DE APRESENTAÇÃO À ESCOLA	105
APÊNDICE D - PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO (FRAGMENTOS).....	106
ANEXO A – PORTARIA Nº 867, DE 4 DE JULHO DE 2012 (PNAIC)	124
ANEXO B – PORTARIA Nº 1.458, DE 14 DE DEZEMBRO DE 2012 (PNAIC)	126

1 PALAVRAS INICIAIS

Por vivenciar uma experiência escolar repleta de afetos, aprendizagens significativas e fomento para uma educação voltada à formação humana, optei muito cedo em seguir minha trajetória profissional na área da Educação. Paulo Freire foi o grande inspirador de minha formação. Já no Magistério (1986) estudávamos uma educação voltada para o povo, visando à transformação social.

Os educadores que realmente se propõem ser uma força de libertação no seio do povo deveriam medir a efetividade de sua ação através do compromisso que seus alunos vão assumindo. Somente quando alguém se sente motivado para atuar visando modificar a realidade que o oprime é que se pode dizer que essa pessoa interpretou o mundo e interpretou-se a si mesmo dentro desse mundo. Ao contrário, enquanto se limita apenas a falar do que vê, uma pessoa fica repetindo interpretações alheias, por mais radicais que sejam. Desde os primeiros passos, nossa função é educar os alunos dentro da unidade da palavra e da ação. (NIDELCOFF, 1985, p. 29).

Mais tarde, a inserção na universidade abriu novas portas para atualizar meus conhecimentos e refletir minha práxis.

A vivência como profissional da escola privada e da escola pública enriqueceu minha prática pedagógica, servindo como fonte de reflexão dos contextos existentes na educação pública e na escola privada. Na escola pública participei e vivenciei muitos momentos de lutas e estudos para qualificação da escola democrática e gratuita. Buscava-se a melhoria da qualidade da educação a partir dos princípios da autonomia, da colaboração, da participação, da igualdade de oportunidades e da inclusão social. O insucesso escolar era um problema que estava presente nos debates das formações de professores, constituindo uma ameaça profundamente inquietante no plano pedagógico, humano e social, sendo, comumente, gerador de situações de exclusão. O projeto político-pedagógico escolar contou com a participação da comunidade escolar – pais, alunos, professores, funcionários – orientando os princípios que deveriam organizar a vida escolar.

Desse modo, é preciso ver os envolvidos no processo curricular não apenas como sujeitos cognitivos, mas, também, como sujeitos sociais. Nessa direção, o currículo constitui-se não só nas oportunidades que a escola provê, mas, igualmente, no modo

pelo qual o educando vive essas oportunidades, no sentido de ampliar sua maneira de ver o mundo. Assim, é sempre uma construção social, uma prática que revela seu compromisso com os sujeitos, com a história, com a sociedade e com a cultura. (PORTO ALEGRE, 1998, p. 8).

Em 2005 conclui minha formação em Ciências Jurídicas e Sociais, estendendo meus conhecimentos para o direito à educação aliada ao direito à dignidade humana. Ao concluir o curso de Direito percebi que a Educação continuava sendo a minha escolha profissional. Os conhecimentos adquiridos na práxis, alicerçados pelas reflexões teóricas, continuaram me instigando a procurar e saber mais sobre a prática docente. Muitas dúvidas e incertezas ainda transitam em minha caminhada.

Em minha trajetória profissional deparei-me com a falta de autonomia dos professores para a atuação na nova formatação do cenário escolar, o que me levou a atualizar meus referenciais teóricos por intermédio da especialização no curso de Gestão Escolar na Faculdade de Educação da PUCRS, buscando a desconstrução de antigos conceitos e a reinvenção de um novo jeito de fazer educação nos novos tempos.

Em sala de aula, atuando em turma de alfabetização, 1º ano, iniciei em 2013 o curso de formação de professores alfabetizadores do MEC, através do PNAIC – Plano Nacional para Alfabetização na Idade Certa. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e dos municípios que visa assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental.

Assim, esse Pacto surge como uma luta para garantir o direito de alfabetização plena a meninas e meninos, até o 3º ano do ciclo de alfabetização. Busca-se, para tal, contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores. (BRASIL, 2012d, Formação de professor, p. 05).

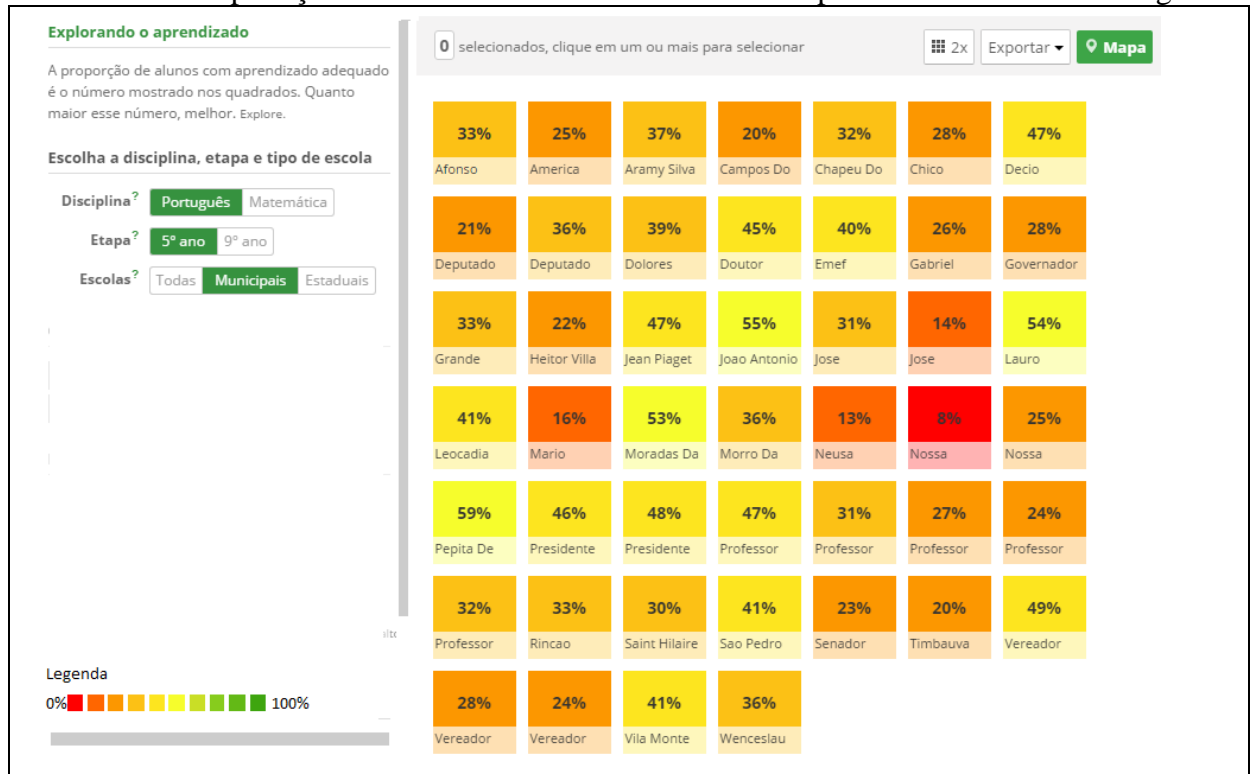
O conceito de alfabetização concebido pelo PNAIC não considera apenas o domínio da leitura e da escrita, ou seja, a capacidade do indivíduo de decodificar e codificar palavras, mas sua capacidade de ler e produzir textos para atender a diferentes propósitos sociais com autonomia. Implica, portanto, na ampliação do universo cultural da criança, de maneira que possibilite acesso aos textos escritos de modo a favorecer sua participação social em diversos ambientes.

Espera-se, na mais tenra idade, que a pessoa alfabetizada seja capaz de ler e escrever em diferentes situações sociais, para que possa, então, inserir-se e participar ativamente de um mundo letrado, frente às demandas sociais e aos avanços da tecnologia, que exigem cada vez mais proficientes nas práticas de linguagem diversas. (BRASIL, 2012d, Formação de professor, p. 26).

Os índices da alfabetização no país apresentam um diagnóstico da qualidade do ensino na rede municipal ou estadual sob dois aspectos, o do rendimento e o do aprendizado, servindo como balizador para o planejamento de ações de caráter amplo. Foi possível perceber que o índice de aprendizado na escola pública municipal de Porto Alegre está baixo, sendo necessário identificar as diversas possibilidades que acarretam tal resultado. Um grande contingente de alunos chega ao 5º ano do Ensino Fundamental com desempenho insuficiente, ou seja, o aluno demonstra o domínio insuficiente para as competências avaliadas em Língua Portuguesa.¹

1 O Ideb é o principal indicador da qualidade da educação básica no Brasil. Para fazer essa medição, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) utiliza uma escala que vai de 0 a 10. A meta para o Brasil é alcançar a média 6.0 até 2021, patamar educacional correspondente ao de países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), como Estados Unidos, Canadá, Inglaterra e Suécia. (QEDU, 2013).

Figura 1 – IDEB/2013 – Proporção de alunos que aprenderam o adequado na competência de leitura e interpretação de textos até o 5º ano na rede municipal de ensino de Porto Alegre



Fonte: QEDU (2013).

Percebi a necessidade de aprofundar a reflexão sobre as práticas pedagógicas e sobre a formação de docentes frente aos desafios no campo da alfabetização. Pensar na qualidade² de processos de alfabetização perpassa também pela clareza e intencionalidade da gestão escolar. Para Libâneo (2004, p. 76), *o gestor deve desenvolver a capacidade de influenciar, motivar, integrar e organizar pessoas e grupos a trabalharem para a consecução de objetivos*. Na perspectiva de uma gestão participativa é preciso que se consiga da equipe o compartilhamento de intenções, valores, práticas, de modo que os interesses do grupo sejam canalizados para esses objetivos, e que várias pessoas possam assumir a liderança e desenvolver suas potencialidades.

A educação é um direito fundamental do cidadão e cabe à escola pensar em metas, qualificar professores e inserir a comunidade escolar no planejamento de medidas efetivas para o sucesso escolar de todos.

² A qualidade tem que ser tratada junto com a quantidade; não podendo ser revigorado o antigo e discriminatório dilema da quantidade X qualidade e **a democratização do acesso e da permanência** devem ser absorvidos como um sinal de **qualidade social** (CORTELLA, 2011, p. 14).

O melhor meio de promover a gestão participativa é instaurar a prática da participação em um clima de confiança, de transparência e de respeito às pessoas. Independentemente da importância de os membros da equipe tomarem consciência da necessidade da participação, é a prática que possibilita o alargamento dessa consciência, e o sentido da participação na construção de uma cultura organizacional. (LIBÂNEO, 2009, p. 389).

Percebemos nos discursos dos professores um desejo de comprometer-se com uma educação de maior qualidade, no entanto a vulnerabilidade das práticas pedagógicas encontra-se na procura por receitas prontas. A autonomia³ do professor faz-se necessária e isso não significa fazer sozinho, no anonimato de sua sala de aula, mas envolve um pensar e fazer coletivo.

O desejo na relação educativa como uma força capaz de potencializar os modos de educar e de aprender é uma forma de iniciar essa caminhada, sustentada pela intencionalidade escolar. O compromisso para uma escola alfabetizadora envolve a criação de espaços de reflexão, de diálogo, de escuta sobre as diversas práticas educativas. Se desperta, assim, para uma cultura de estudos, de aperfeiçoamento e de ações qualificadas. Precisamos planejar para fazer escolhas coerentes, organizar novas rotinas, delimitar objetivos, saber aonde queremos chegar e o que precisamos ensinar aos alunos.

Muitas são as pesquisas realizadas no campo da Educação, mas por que os resultados positivos não aparecem diante dos resultados do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) na mesma proporção dessas pesquisas? Podemos pensar que existe um hiato entre os saberes acadêmicos e a prática pedagógica na sala de aula?

O conhecimento, atualmente, é produzido longe das salas de aula, por pesquisadores, acadêmicos, escritores de livros didáticos e comissões oficiais de currículo, mas não é criado e re-criado pelos estudantes e pelos professores nas salas de aula. (FREIRE; BETTO, 1986, p. 19).

⁵ Assim como a liberdade, a autonomia acontece em relação. É por isso que afirmamos que a autonomia da Escola é relativa. Ela não significa possibilidade de agir independentemente daqueles que estão a nossa volta no contexto em que trabalhamos, significa justamente agir levando-os em consideração. E quando falamos em relação, no trabalho que se realiza na Escola, devemos pensar na relação com todo o contexto e não apenas com o espaço educativo institucional. Assim, é preciso considerar a autonomia em relação a todo o contexto social, à comunidade, àqueles a quem prestamos serviço (RIOS, 1993, p. 17).

São muitos os movimentos que vivenciamos nos últimos anos na busca da garantia de uma escola democrática, em que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade. Um país alfabetizado e letrado faz-se necessário, tendo em vista a importância da inserção de todos os sujeitos em suas comunidades. É direito de todo cidadão a prática da leitura e da escrita.

O educador libertador tem que estar atento para o fato de que a transformação não é só uma questão de métodos e técnicas. Se a educação libertadora fosse somente uma questão de métodos, então o problema seria mudar algumas metodologias tradicionais por outras mais modernas. Mas não é esse o problema. A questão é o estabelecimento de uma relação diferente com o conhecimento e com a sociedade. (FREIRE; BETTO, 1986, p. 48).

Compreender a educação como um direito fundamental coloca a criança numa condição de prioridade absoluta e assegurar seu acesso e permanência na escola exige uma desacomodação de teorias e “certezas”, exigindo o compromisso do professor com o despertar do encantamento do espaço chamado *ESCOLA*. Entendo que acolher crianças com vivências diferentes e promover encontros formadores de sujeitos capazes de ser, viver, conviver e aprender melhor seja uma meta importante a se perseguir. Ao apropriar-se desse espaço, a criança passa a escrever a sua trajetória escolar marcada por aprendizagens significativas em um espaço coletivo de trocas e interação.

Com o avanço da tecnologia, a reestruturação da família, a inserção da mulher no mundo do trabalho, o compromisso de uma escola para todos e o acesso mais cedo da criança ao ensino fundamental, agora com seis anos de idade, segundo a legislação vigente, passamos a vivenciar uma nova realidade escolar. (BRASIL, 2006). Os conteúdos programáticos, as metodologias, os critérios avaliativos, os tempos e espaços escolares, as práticas docentes, a estrutura escolar foram alteradas, sendo necessário repensar as práticas educativas e atualizar as propostas para atender as demandas desta nova organização. As crianças estão chegando cada vez mais cedo nas escolas, as informações chegam a elas desde a mais tenra idade, os estímulos visuais aceleram processos de informações e a escola precisa se reinventar. O Ensino Fundamental de nove anos de duração busca atender às necessidades deste novo tempo. Ao convocar a criança a ingressar, obrigatoriamente, mais cedo na escola, aumenta seu tempo escolar a fim de ampliar os significados da aprendizagem.

Promover espaços de construção da leitura e da escrita, inserir a criança no mundo do letramento, oferecer oportunidades de acesso à cultura e ao conhecimento são tarefas de grande responsabilidade do educador que precisa estar atento às mudanças paradigmáticas desse novo tempo.

Em uma democracia cidadã, é indispensável sempre pensar em qualidade social, o que, evidentemente, exige quantidade total; em uma sociedade na qual se deseja vivência igualitária, qualidade sem quantidade não é qualidade, é privilégio. Ainda não tivemos cidadania, democracia e qualidade socialmente distribuídas e equitativamente apropriadas e, desse modo, a nossa tarefa é construir e não resgatar. Se quisermos colocar a formação de professores como um elemento essencial nesse projeto de construção de um futuro coletivamente digno, temos de ir até algumas causas mais profundas e visitar um pouco a gênese de determinados equívocos. (CORTELLA, 2011, p. 14-15).

A sala de aula pode ser considerada uma janela para o mundo em que se descortinam experiências e aprendizagens significativas. Deve-se recheá-la de afetos e conhecimentos. É nesse convívio único e verdadeiro que acontece a magia do encontro, o vínculo que une aluno e professor para uma ação repleta de sentido. A inclusão de crianças de seis anos no ensino fundamental requer diálogo entre educação infantil e ensino fundamental, diálogo institucional e pedagógico, dentro da escola e entre as escolas, com alternativas curriculares claras e uma nova concepção de sala de aula no que diz respeito à organização dos tempos e dos espaços.

Primo pela garantia ao acesso, à permanência e ao encantamento da criança que ingressa na escola, o que certamente exigirá que o mundo escolar seja um cenário rico para o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem, e que seus sujeitos possam atuar, efetivamente, em um ambiente de bem-estar, alegria e compartilhamento na busca pelos objetivos da educação.

A educação libertadora é, fundamentalmente, uma situação na qual tanto os professores como os alunos devem ser os que aprendem; devem ser os sujeitos cognitivos, apesar de serem diferentes. Este é, para mim, o primeiro teste da educação libertadora: que tanto os professores como os alunos sejam agentes críticos do ato de conhecer. (FREIRE; BETTO, 1986, p. 46).

De acordo com o exposto, a intenção maior foi investigar como os professores estão organizando suas ações pedagógicas na lógica do ciclo de alfabetização. Para tanto, foi preciso levar em conta outras questões interligadas, por exemplo, como os professores organizam o planejamento entre os anos-ciclo (1º, 2º e 3º ano); como os professores compreendem os processos de alfabetização e de letramento e de que forma o trabalho no ciclo acontece de modo a garantir a alfabetização nos três primeiros anos, ou seja, na denominada idade certa.

2 ESTADO DE CONHECIMENTO: UMA ANÁLISE DOS CAMINHOS TRILHADOS DE 2011 A 2016

Nos últimos anos muito se tem discutido a respeito de uma educação de qualidade. Pensar em educação é garantir um direito constitucional, e buscar qualidade em educação requer não só a garantia de um direito, mas o compromisso com a formação integral de sujeitos competentes para viver os desafios destes novos tempos. O Ensino Fundamental de nove anos de duração ao convocar a criança a ingressar, obrigatoriamente, mais cedo na escola, aumenta seu tempo escolar a fim de ampliar os significados da aprendizagem. O objetivo é educação para todos e ensino de qualidade.

Promover espaços de construção da leitura e da escrita, inserir a criança no mundo do letramento, oferecer oportunidades de acesso à cultura e ao conhecimento são tarefas de grande responsabilidade do professor que precisa estar atento às mudanças paradigmáticas dos dias atuais. É preciso ir além do conhecimento dos níveis da psicogênese durante o processo de construção do sistema de escrita. Os professores necessitam encontrar novas alternativas para a alfabetização, desempenhando um papel decisivo para que o aluno estabeleça relações com a escrita, facilitando sua aprendizagem no espaço educativo da escola.

Fundamentar a prática dos educadores à luz da contribuição do planejamento articulado entre os três níveis do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) auxiliará na elaboração de estratégias de aprendizagem mais coerentes, unificadas e qualificadas que contribuirão para o processo gradativo de uma *alfabetização-letrada*.

A intencionalidade em pesquisar sobre o ciclo de alfabetização implicou inicialmente no mapeamento das pesquisas acadêmicas nos últimos cinco anos (entre 2010 e 2015) para visualizar o panorama de produções em termos de conhecimentos acadêmicos sobre o Ensino Fundamental e o planejamento no ciclo de alfabetização. Cabe destacar que a temática desse estudo, envolvendo o PNAIC, por se tratar de uma formação recente (a partir de 2013), foi disponibilizada no Banco de Teses e Dissertações da CAPES a partir da metade do primeiro semestre do ano de 2016. Essa demora na atualização do Banco dificultou um pouco o desenvolvimento do estudo à luz do PNAIC.

O Banco de Dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) foi o instrumento utilizado para a elaboração deste trabalho. A partir da seleção dos

resumos das teses e dissertações disponíveis no Banco foi sendo constituída a análise. A coleta dos dados foi de abordagem quantitativa, ao considerar os percentuais numéricos dos trabalhos por áreas de conhecimento, nível de curso e por regiões, e qualitativa, ao realizar uma leitura flutuante, destacando os objetos de estudos e os objetivos gerais, o que gerou a necessidade de uma leitura global dos trabalhos a fim de conhecer a organização, o referencial teórico e as questões significativas, culminando assim na constituição de grupos.

2.1 METODOLOGIA

Para este estudo utilizei a metodologia do estado de conhecimento: leitura flutuante, bibliografia anotada e análise. Dei início à investigação no Banco de Teses e Dissertações da CAPES no ano de 2015, em busca avançada, inserindo as palavras/expressões ‘planejamento articulado’ no primeiro campo e ‘ciclo de alfabetização’, no segundo, encontrando apenas 31 trabalhos, mas apenas dois poderiam despertar algum interesse para o foco de minha pesquisa. Quando colocadas as palavras ‘ensino fundamental de nove anos’ e ‘planejamento na alfabetização’, no primeiro e no segundo campo, respectivamente, apareceram 51 trabalhos, oportunizando que fossem agrupados por áreas de conhecimento:

Quadro 1 – Distribuição dos trabalhos por áreas de conhecimento

Área de conhecimento	Quantidade de trabalhos
Educação	41
Educação para Ciências	01
Ensino de Ciências e Matemática	02
Linguística	01
Gestão e avaliação da educação pública	01
Educação, Cultura e Comunicação	01
Modelos de decisão e saúde	01
Geografia	02
Distúrbio do desenvolvimento	01

Fonte: A autora (2015).

De acordo com o nível de curso obtive o seguinte resultado:

Quadro 2 – Distribuição dos trabalhos por Nível de Curso

Nível de curso	Número de trabalhos	Percentual de trabalho
Doutorado	16	31,37%
Mestrado Acadêmico	33	64,70%
Mestrado Profissional	02	3,93%
Total	51	100%

Fonte: A autora (2015).

Seguindo a análise quantitativa, foi possível observar os resultados por regiões que fornecem os seguintes resultados:

Quadro 3 – Distribuição dos trabalhos por regiões

Regiões				
Sul	Norte	Nordeste	Centro-Oeste	Sudeste
13,72%	---	50,99%	7,84%	27,45%

Fonte: A autora (2015).

A área de conhecimento que mais concentra pesquisas nesta temática é a educação, sendo o mestrado acadêmico com maior produção; a região Nordeste destaca-se pelo percentual de pesquisas, não sendo encontrado nenhum dado dentro do assunto em questão na região Norte do Brasil.

Após a coleta dos dados acima, foi realizada uma leitura flutuante dos trabalhos selecionados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e pude observar que apenas sete (07) dos 51 trabalhos estavam relacionados, parcialmente, com o interesse de estudo, tendo em vista que ainda é muito recente (2013) a formação de professores pelo PNAIC, cujo plano prevê a formação de professores para reorganização do planejamento, entre outros.

Para o PNAIC, o ciclo da alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental é 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. Sendo assim, começam somente agora a aflorar produções no sentido do planejamento articulado nos três anos ciclos dos professores como objeto de estudo e pesquisa, quebrando o paradigma do planejamento por ano-ciclo (relação horizontal) somente.

No ano de 2016 foi retomada a pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e foram encontrados 71 trabalhos. Foi inserida a palavra-chave ‘PNAIC’ na busca básica, sendo que quatro (04) trabalhos serviram para enriquecer o presente estudo, contextualizando as práticas pedagógicas sob as orientações dos estudos do PNAIC. Há de se reconhecer que a formação docente promovida pelo MEC, através do PNAIC, veio contribuir para o compromisso de uma formação de qualidade que fomenta a discussão teórica e prática do

exercício de alfabetizar crianças, tornando-as usuárias da leitura e escrita autônomas e competentes, vislumbrando diminuir assim os altos índices de analfabetismo funcional no país. Eis a importância de inserir as produções, ainda que recentes, do PNAIC no aprofundamento do presente estudo.

Cabe destacar que, ao incluir no centro da análise novos estudos envolvendo o PNAIC, decidi permanecer com cinco (5) dos sete (7) trabalhos relacionados ao tema, encontrados no primeiro momento de busca.

Dessa forma, ao realizar a leitura e a releitura mais atenta das teses e dissertações pude observar que nove (09) pesquisas contribuem de alguma forma com o que me proponho a aprofundar. A partir dessas leituras foram identificados o objeto de estudo e o objetivo geral, culminando, dessa forma, na formação prévia de categorias diferenciadas.

Vale destacar que as categorias apresentam elos, sendo possível estabelecer relações entre elas.

Quadro 4 – Grupo 1: Práticas de leitura e escrita no ciclo de alfabetização

Nome do autor	Ano de produção	Objeto e/ou objetivo geral
GRANDO, Katlen Bohm	2011	<p>-Práticas de letramento no ensino fundamental.</p> <p>-Refletir sobre as possibilidades de letramento nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental identificadas por professoras de primeiro ano.</p>
LEITE, Tânia Maria Soares Bezerra Rios	2011	<p>- A atuação docente frente às estratégias orientadas para o trabalho de apropriação do sistema de escrita.</p> <p>-Analisar a evolução de habilidades cognitivas envolvidas na aprendizagem do sistema de escrita alfabética e sua relação com concepções e práticas de professores.</p>
CRUZ, Magna do Carmo Silva	2012	<p>- Práticas de alfabetização e a aprendizagem da escrita e da leitura pelas crianças.</p> <p>- Investigar a fabricação das práticas de alfabetização pelos professores e a apropriação da escrita e da leitura pelas crianças dos três anos iniciais nas escolas organizadas em séries e ciclos, levando em conta o cotidiano escolar e as orientações da política educacional do município investigado.</p>
SANTOS, Natalia Francisca Cardia	2015	<p>Evidenciar aspectos concernentes à estruturação do PNAIC e ao contexto político de sua nacionalização. Apresentar o PNAIC, destacando, com base nos documentos e marcos regulatórios, objetivos e finalidades, propostas de ação, seus pressupostos estruturantes e o conceito de alfabetização interveniente do programa; evidenciar o cenário político educacional em que se insere; investigar e elucidar seus antecedentes históricos; e promover um recorte analítico da realidade local de consolidação dessa proposta na prática, representada pela apresentação de breve ponderação da implementação do PNAIC na Rede de Ensino Municipal da cidade de São Paulo no recorte de tempo de 2013.</p>

Fonte: A autora (2016).

Quadro 5 – Grupo 2: Avaliação no processo de alfabetização

Nome do autor	Ano de produção	Objeto e/ou objetivo geral
RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros	2011	<ul style="list-style-type: none"> - A avaliação diagnóstica da alfabetização como possibilidade de um conhecimento prévio sobre a caracterização individual e coletiva de uma turma de alunos, facilitando o planejamento pedagógico. - Investigar como a avaliação diagnóstica poderia contribuir para o êxito em alfabetizar crianças, bem como identificar fatores intervenientes nesse processo.
TORINI, Natalie Archas Bezerra	2012	<ul style="list-style-type: none"> - Os instrumentos e as práticas de avaliação em alfabetização no que se refere ao trabalho docente, a partir da análise de episódios de avaliação em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental I. - Refletir sobre a aplicação do instrumento de avaliação do nível de aquisição do sistema de escrita alfabético dos alunos em processo de alfabetização, denominado sondagem, almejando contribuir para a discussão e o repensar das práticas de avaliação da alfabetização no ensino fundamental.

Fonte: A autora (2016).

Quadro 6 – Grupo 3: Atuação docente: formação continuada na perspectiva do PNAIC

Nome do autor	Ano de produção	Objeto e/ou objetivo geral
LEITE, Élia Aparecida Samuel	2014	Conhecer e analisar as estratégias utilizadas pela gestão escolar para divulgação do PNAIC na escola; Verificar se há algum tipo de monitoramento por parte da equipe gestora das práticas pedagógicas adotadas pelos docentes cursistas, a partir da implementação do programa, e analisar a avaliação do professor alfabetizador da escola sobre os cursos de formação continuada oferecidos pelo mesmo.
VIEIRA, Cláudia Figueiredo Duarte	2015	Tem como objeto de estudo a contribuição da formação continuada do PNAIC para consolidação da prática docente alfabetizadora.
ROSA, Zuleide Ramos Ferreira	2016	- Analisar condições e fatores que implicam a existência (ou não) de sintonia entre os objetivos, opções e práticas delineadas pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) para o eixo da formação continuada e as demandas e expectativas de professores participantes.

Fonte: A autora (2016).

2.2 SIMILITUDES E RESULTADOS ALCANÇADOS POR CATEGORIAS

2.2.1 Práticas de leitura e escrita no ciclo de alfabetização

Essa categoria enfoca trabalhos que refletem as concepções de letramento e as práticas de sala de aula em turmas de alfabetização.

O que revelam as pesquisas?

Grando (2011) cita o educador Paulo Freire como um importante disseminador da interpretação revolucionária/radical do letramento, mesmo ainda sem se utilizar deste termo. Para Freire (1983 apud GRANDO, 2011, p.22), “[...] a leitura do mundo precede sempre a

leitura da palavra e a desta implica a continuidade da leitura daquele”. Freire refletia especialmente sobre a alfabetização de adultos e como esta poderia ser instrumento de libertação. No entanto, podemos transpor suas ideias para o universo da alfabetização de crianças, pois acreditamos que o exercício da criticidade pode e deve ser realizado desde a mais tenra idade. Desta forma, poderíamos compreender a leitura do mundo como a interpretação do contexto a partir das vivências do sujeito e a leitura da palavra como uma possibilidade de intervenção crítica nesse contexto. Assim, o sujeito, antes de ler a palavra, lê o mundo, ou seja, a criança, antes de aprender a ler e escrever, interpreta o mundo, seus diferentes fenômenos e os estímulos que dele recebe. Ao iniciar o processo de alfabetização, a criança já sabe muito sobre o mundo, inclusive sobre a palavra, e a aprendizagem da leitura e da escrita deveria se tornar um instrumento que possibilitasse a continuidade da leitura do mundo, desta vez, uma leitura mais crítica.

Leite (2011) destaca que, por muito tempo, a aprendizagem do sistema de escrita alfabética foi considerada uma memorização de um código de transcrição de sons que pressupõe uma ênfase nas habilidades perceptivas e motoras no momento de ler e escrever. Nos dias de hoje percebe-se a escrita como objeto que tenta representar ou notar a linguagem, considerando o processo de representação como uma atividade cognitiva inteligente.

Cruz (2012) concebe a alfabetização, na escolaridade de ciclo, como uma política que tem preocupação em construir uma educação emancipatória necessária à construção de “inéditos viáveis”, considerando ser necessário que a criança se torne leitora e produtora de textos, vindo a alfabetização tornar-se um instrumento e fator decisivo para conquista do exercício da cidadania.

Para Santos (2015), o construtivismo perpassa pelo conhecimento da psicogênese da língua escrita, levando em consideração que: a aprendizagem resulta da construção, por parte da criança, do conhecimento sobre a leitura e a escrita, na interação com esse objeto de conhecimento (a língua escrita). A construção desse conhecimento ocorre de acordo com certas etapas, seguindo um processo de desenvolvimento de estruturas cognitivas que a criança possui naturalmente, sem depender de intervenções de ensino e de condições socioculturais. Junto a essa concepção teórica acrescentam-se os pressupostos da consciência fonológica, que implica assumir que o conceito de escrita alfabética não é um código que simplesmente transpõe graficamente as unidades sonoras mínimas da fala (os fonemas), mas, sim, um sistema de representação escrita (notação) dos segmentos sonoros da fala e que,

portanto, torna-se necessário propor atividades que permitam ao aprendiz adquirir consciência sobre as implicações fonológicas desse sistema notacional, que de modo mais abrangente do que a consciência fonêmica, envolve não apenas a capacidade de analisar e manipular fonemas, mas também, e, sobretudo, unidades sonoras como sílabas e rimas. Santos (2015) ressalta também a ideia de letramento como aprendizagem da leitura e da escrita centrada nas práticas sociais e nas mudanças por elas geradas.

2.2.2 Avaliação no processo de alfabetização

Constatei que nessa categoria encontram-se a discussão dos instrumentos de avaliação e as práticas avaliativas no processo de alfabetização.

O que revelam as pesquisas?

Para Ribeiro (2011), a atual proposta diagnóstica e dinâmica da avaliação tem característica qualitativa e preocupa-se não somente em medir a aprendizagem como fim, mas também como processo em que devem ser levados em consideração outros aspectos que afloram no cotidiano da sala de aula. Acrescenta-se a isso as habilidades tão necessárias ao desenvolvimento do educando no contexto social. Um dos aspectos qualitativos na avaliação de alunos em processo de alfabetização diz respeito à necessidade do professor conhecer em que nível os alunos se encontram. E isso não se dá de forma aleatória ou puramente numérica. A identificação do nível em que o aluno se encontra deve, sobretudo, ser permeada de uma interpretação pedagógica. Isso inclui não apenas o conhecimento do nível, mas tudo o que o compõe, ou seja, as habilidades já consolidadas pela criança, aquelas que estão em processo de consolidação e aquelas que ainda não foram consolidadas.

Torini (2012) afirma que para as sondagens se constituírem como instrumento de regulação significativo para alunos e professores é indispensável que elas se dispam das amarras da burocratização e das exigências por resultados para assumir a função de reconhecimento de percursos de aprendizagens.

2.2.3 Atuação docente: formação continuada na perspectiva do PNAIC

Os trabalhos abordam a prática docente à luz de uma nova concepção de alfabetização de modo a atender as exigências do novo ensino fundamental de nove anos.

O que revelam as pesquisas?

Rosa (2016) salienta que os conhecimentos acessados pelos professores por meio da formação continuada são incorporados em função de complexos processos que não são apenas cognitivos, mas também socioafetivos e culturais. Ao participar dessas iniciativas de formação, o professor não apenas se apropria de conteúdos, mas também mobiliza conhecimentos/conteúdos tendo por referência o seu cotidiano pessoal e profissional. Daí a necessidade de se ver o professor, também, do ponto de vista cultural e subjetivo. Através do PNAIC forma-se uma linha de continuidade que pode ser percebida em relação à proposta de conteúdo, porque o material apresentado ao professor é bastante relacionado aos direitos de aprendizagem, o que o torna quase um currículo de alfabetização nacional.

O PNAIC, para Leite (2014), encara o professor como figura central no processo ensino/aprendizagem, ao adotar uma metodologia no curso de formação continuada pautada na prática da reflexividade, que aprimora de maneira constante a prática pedagógica do professor, a partir de experiências compartilhadas, de reflexões sobre trabalhos desenvolvidos e do aprendizado de escolhas didáticas que garantam o aprendizado do aluno. O material distribuído aos docentes alfabetizadores traz textos para reflexão e discussão de como trabalhar a alfabetização e o letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Dentre as reflexões apresentadas nesse material, ressaltam-se o debate acerca dos direitos de aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização, a avaliação e o acompanhamento da aprendizagem dessas crianças e o planejamento e a avaliação das situações didáticas.

Vieira (2015) alerta que a formação continuada do PNAIC tem um importante papel para o desenvolvimento do profissional docente, objetivando maiores reflexões sobre a concepção de alfabetização e letramento, principalmente no sentido de propiciar articulação entre a teoria e a prática para que as crianças desenvolvam competências leitoras e escritoras. O PNAIC tem como orientação teórica uma concepção sociocultural de alfabetização. De

acordo com o caderno de apresentação do PNAIC, a alfabetização deve acontecer com situações planejadas envolvendo a escrita e favorecendo, concomitantemente, a aprendizagem da escrita alfabética, o letramento, possibilitando que o aluno em processo alfabético, tenha acesso a textos escritos de modo que garantam sua inserção social em vários ambientes e situações de leitura e de escrita.

Nos trabalhos analisados fica evidente a estreita relação entre concepções de alfabetização, planejamento, avaliação e formação docente. Ao pensar o ensino fundamental de nove anos, mais especificamente, o ciclo de alfabetização, faz-se necessário articular os princípios que orientam as boas e eficientes práticas pedagógicas, visando à alfabetização de todos. Um aspecto que não foi mencionado, mas deve fazer parte dessa reflexão, diz respeito ao planejamento articulado de organizações didáticas e seus pressupostos teóricos, visando encaminhamentos que fomentem o diálogo e a articulação do trabalho com uma intencionalidade explicitada durante os três anos da alfabetização.

Nesse sentido, considere necessário aprofundar o tripé ‘alfabetização, planejamento e formação’ no ciclo de alfabetização, oportunizando o diálogo horizontal (entre o mesmo ano) e o diálogo vertical (entre os três anos do ciclo) entre professores a fim de avançarmos na promoção de qualidade do processo de alfabetização das crianças brasileiras.

3 TRILHANDO O CAMINHO METODOLÓGICO

“Caminhante, não há caminho,
se faz caminho ao andar.”
Antônio Machado⁴

Eis um dos desafios de minha pesquisa: *fazer o caminho ao andar*. Coloco-me dessa forma como caminhante inquieta e desejante nesse processo de construção. Assumi o interesse pelo objeto de estudo a ser investigado por se tratar de uma questão a ser reconstruída no âmbito escolar, geradora de fragmentações no fazer pedagógico e de maior fragilidade no trabalho em ciclo de alfabetização. Entendo que essa pesquisa tem um compromisso social e político quando busca o desafio de compreender e refletir a lógica de um trabalho integrado nos três primeiros anos, rompendo a lógica da seriação, para atender ao resultado da alfabetização na idade certa no decorrer do processo.

Nessa perspectiva foi realizada uma pesquisa de caráter qualitativo sendo desenvolvida durante um ano letivo em uma escola da rede municipal de ensino de Porto Alegre com o objetivo de analisar as práticas de alfabetização/letramento e planejamento no ciclo de alfabetização do Ensino Fundamental.

A abordagem qualitativa busca a compreensão dos processos educativos e utiliza os princípios do estudo de caso do tipo etnográfico. André (1995, p. 31) destaca que “o interesse do pesquisador, ao selecionar uma determinada unidade, é compreendê-la como uma unidade”. Entretanto, é possível ampliar o olhar para o contexto macro e às inter-relações que implicam na análise da organicidade do processo. A escolha da metodologia Estudo de Caso para a realização da referida pesquisa implicou em um olhar reflexivo de um determinado contexto com suas especificidades e singularidades.

Finalmente a pesquisa etnográfica busca a formulação de hipóteses, abstrações, teorias e não sua testagem. Para isso faz uso de um plano de trabalho aberto e flexível, em que os focos de investigação vão sendo constantemente revistos, as técnicas de coleta, reavaliadas, os instrumentos reformulados e os fundamentos teóricos, repensados. O que esse tipo de pesquisa visa é a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade. (ANDRÉ, 1995, p. 30).

⁴ Poeta espanhol, 1875-1939.

Outro destaque para o uso dos princípios da etnografia na investigação da escola é que, para André (1995, p. 49), possibilita o “estudo aprofundado de uma unidade em sua complexidade e em seu dinamismo próprio, fornecendo informações relevantes para tomada de decisão”. Dessa forma, o estudo de caso etnográfico deve ser usado quando se está interessado em uma instância em particular, isto é, numa determinada instituição, numa pessoa ou num específico programa ou currículo; quando se deseja conhecer profundamente essa instância particular em sua complexidade e em sua totalidade; quando se estiver mais interessando naquilo que está ocorrendo e no como está ocorrendo do que nos seus resultados; quando se busca descobrir novas hipóteses teóricas, novas relações, novos conceitos sobre um determinado fenômeno; quando se quer dinamismo de uma situação numa forma muito próxima do seu acontecer natural.

Alguns trâmites formais foram realizados antes da realização das entrevistas, entre eles, a carta de apresentação à PMPA e à escola, conversa com os professores alfabetizadores dos três primeiros anos do ciclo de alfabetização, coordenação pedagógica e gestor para esclarecer sobre o objeto de pesquisa e explicar os motivos que levaram a escolher determinada escola para participar do estudo. Foi informado aos participantes das entrevistas que o nome da escola, bem como os nomes dos entrevistados, não seria divulgado, sendo este um cuidado ético importante para o trabalho. A partir da análise das informações, realizada por meio das entrevistas, das observações, da análise dos documentos, o trabalho resultou na análise reflexiva da organização do trabalho pedagógico nos três primeiros anos da alfabetização, aprofundando e fomentando o olhar sob o trabalho articulado de responsabilidades e compromissos para com a alfabetização entre os anos-ciclo, costurando, assim, os alinhavos necessários para a garantia da alfabetização na idade certa.

Os estudos de caso também são valorizados por oferecer *insights* e conhecimentos que clarifiquem ao leitor os vários sentidos do fenômeno estudado, levando-o a descobrir novas significações, a estabelecer novas relações, ampliando suas experiências. (ANDRÉ, 1995, p. 53).

Sendo assim, o desafio dessa pesquisa trouxe novos questionamentos e a necessidade de novas construções acerca do tema, servindo de ponto de partida e não de chegada nessa caminhada.

3.1 A PROBLEMÁTICA E AS QUESTÕES DE PESQUISA

Abracei a causa para investigar a dinâmica do planejamento e das discussões em prol da alfabetização no decorrer dos três primeiros anos do ensino fundamental, a fim de garantir a eficácia da alfabetização na idade certa.

Para o centro da discussão foram trazidas as seguintes questões:

- a) Como vem sendo realizado o trabalho nos três primeiros anos do Ensino Fundamental?
- b) As crianças estão conseguindo progredir no processo de alfabetização na idade certa?
- c) A lógica de um ciclo de alfabetização vem ocorrendo com propostas de planejamento integrado entre os professores envolvidos nesse processo?
- d) Quais as estratégias utilizadas no decorrer dos três primeiros anos para além da base curricular de cada ano do ciclo?

Neste contexto, meu objeto de estudo esteve centrado na compreensão dos processos que sustentam a base epistemológica e pedagógica do ciclo de alfabetização.

3.2 CENÁRIO E INTERLOCUTORES DA PESQUISA

As comunidades escolares das escolas municipais de Porto Alegre são formadas por vários segmentos que as compõem, como pais, alunos, professores e funcionários. Todos são incentivados a construir a escola que todos desejam. O princípio da Gestão Democrática garante maior autonomia das instituições de ensino da Rede para desenvolver suas propostas pedagógicas, elegerem seus Diretores e gerenciar os recursos financeiros repassados. A inclusão, em todos os aspectos, é desafio permanente e tem sua garantia através de atendimentos especializados, organizações diferenciadas de ensino, estrutura física adaptada e projetos políticos-pedagógicos responsáveis pelo acolhimento da diversidade e da inclusão de crianças, jovens e adultos. As escolas municipais oferecem atividades em turno inverso ao

turno “regular”, tanto com professores do quadro, como através de profissionais capacitados de instituições conveniadas. A política da Educação Integral dá-se através dos Programas Cidade Escola⁵ e Escola Aberta⁶.

- a) **Organização Curricular:** cada Comunidade Escolar, construindo seu Plano Político-pedagógico, aponta qual a melhor proposta e organização do ensino para sua realidade, buscando garantir não só acesso e permanência, mas, sobretudo, o sucesso de seu aluno;
- b) **Ampliação e Qualificação da Estrutura Física:** com espaços adequados pensados para a melhor aprendizagem, de acordo com as características e necessidades de seu público;
- c) **Qualificação dos Profissionais da Educação:** garantindo espaços de reuniões semanais ou por intermédio de formação continuada, dentro da carga horária de trabalho, prevendo no calendário escolar turnos de formação organizados pelas escolas e/ou demandados pela Rede.

A visão de currículo processual em um movimento dialético de ação-reflexão-ação propõe a sua estruturação em três *Ciclos de Formação*, tendo cada ciclo duração de três anos. Os *Ciclos de Formação* contribuem para que sejam respeitados o ritmo, o tempo e as experiências de cada educando, facilitando a organização coletiva e interdisciplinar da escola.

Em cada *Ciclo de Formação* existe um conjunto de princípios e conhecimentos que norteiam, complexificam e aprofundam o trabalho pedagógico e o caminho percorrido desde o primeiro ano do primeiro ciclo até o último ano do terceiro ciclo, isto é, do início até o final do Ensino Fundamental. Contudo, cada ciclo, acompanhando as características dos educandos em suas diferentes idades e situação sociocultural, não pode se tornar cristalizado, pois, na medida em que os educandos chegam aos princípios e objetivos propostos para cada ciclo, suas vivências deverão ser enriquecidas com outras informações e conhecimentos, dando a necessária continuidade no processo de aprendizagem.

O primeiro ciclo, foco desta pesquisa, é um período em que as crianças começam a lidar com, pelo menos, três diferentes sistemas de representações: desenhos, letras e números.

⁵ Oferta de atividades complementares, com recursos municipais e federais, nas áreas do Letramento, Numeramento, Artes e Cultura, Esporte e Lazer, Educação Ambiental, Inclusão Digital, Promoção da Saúde e Direitos Humanos.

⁶ Programa Federal que oferece atividades nos finais de semana, atendendo a alunos e comunidade em geral. As atividades compreendem: Esporte, Cultura, Geração de Renda e Preparação para o trabalho, além de Formação Educativa Complementar.

Dá-se a aquisição das aprendizagens formais do ler, escrever e a construção dos processos do pensamento lógico-matemático, isto quer dizer que, partindo de sua própria experiência, as crianças são capazes de construir significados e abstrações. Há, portanto, neste período uma abstração empírica, leituras das significações dos objetos e uma localização dos sujeitos em seu contexto. Assim, graças a essas diversas abstrações, o sujeito amplia seus conhecimentos e situa-se em seu contexto.

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede pública municipal de Porto Alegre. A escola é integral e ciclada, conforme previsto pela Resolução 008 de 14/12/2006. Trata-se de uma escola considerada de porte G (grande). (PORTO ALEGRE, 2006).

A escola localiza-se na zona Sul do município de Porto Alegre. A escolha da escola teve como motivação o alto índice no IDEB, em comparação com as demais escolas do município que tendem a apresentar baixos índices de desempenho escolar. Os resultados da avaliação externa quanto ao aprendizado dos alunos em quatro níveis qualitativos de proficiência em Língua Portuguesa foram os seguintes (5º ano): 38% em 2009, 46% em 2011, passando para 53% no ano de 2013. Já em 2015, o IDEB constatado foi de 5,5 nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Trata-se de uma escola nova (sete anos) situada na zona urbana, num bairro relativamente novo. A escola foi conquistada por meio do movimento de participação comunitária através do Orçamento Participativo. Com a cidade em crescimento para a zona Sul e extremo Sul devido à migração de comunidades para essa região, o mercado imobiliário começou a investir em novos empreendimentos, dessa forma o poder público ampliou a oferta de vagas nas escolas existentes. Porém, com o crescente aumento de demanda e a urgência do atendimento escolar, a comunidade começou a se organizar em associações com o objetivo de discutir o planejamento e a execução de uma nova escola. Por intermédio da mobilização e efetiva participação da comunidade nos congressos e conferências da cidade e nas reuniões do OP, a educação foi priorizada como demanda. O espaço físico (terreno) foi adquirido pelos empresários do ramo imobiliário e doado à PMPA que iniciou as obras de construção da escola. A Equipe Diretiva é constituída por Diretora, vice-diretora, Orientadora Educacional, Supervisora, Coordenador de turno e Coordenadora Cultural. A escola conta ainda com o trabalho de secretaria, Laboratório de Aprendizagem, Sala de Integração e Recursos (SIR) e Biblioteca Escolar.

Os primeiros contatos para a realização da pesquisa foram realizados com a Secretaria Municipal de Educação e com a direção da escola solicitando autorização. Após, foram marcados encontros com as interlocutoras da pesquisa, cuja coleta de dados foi realizada no primeiro e segundo semestres de 2016. Nesse período, investiguei o Projeto Político-Pedagógico da escola e o Regimento Escolar. Posteriormente, foram realizadas observações⁷ contínuas em uma turma de cada ano do Ciclo de Alfabetização da escola e anotações em meu diário de campo com gravação para análise posterior. Cabe destacar que o cronograma previsto inicialmente foi modificado algumas vezes, tendo em vista imprevistos que impossibilitaram a realização das observações e entrevistas, tais como, ausência de professores, passeio de estudo da turma, transferência de escola de uma professora, celebrações na escola e paralisação.

Foram entrevistadas três professoras indicadas pela direção da escola e que atuam no ciclo de alfabetização. Na instituição, cumprem jornada de trabalho de 40 horas semanais, atuando com turmas de alfabetização em tempo integral. No final da pesquisa, duas professoras haviam mudado de função. Uma professora passou a integrar a docência da Sala de Integração e Recursos (SIR) em outra escola da Rede, sendo dessa forma transferida de escola. A outra professora assumiu um turno na escola especial, ficando apenas um turno em turma de alfabetização. As três professoras participaram das formações do PNAIC nos anos de 2013 e 2014. Todas as professoras entrevistadas escolheram atuar em turma de alfabetização. Utilizei nomes fictícios para designar as professoras: Tatiana, Gabriela e Carla.

3.3 COLETA E ANÁLISE DE DADOS

A coleta de dados foi realizada a partir de três procedimentos: observação, entrevista semiestruturada e princípios da análise documental.

A observação participante parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. As entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados. Os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno,

⁷ Aproprio-me de Fernandes (1999, p. 28), como a autora concebe a observação contínua, [...] uma observação sem critérios pré-definidos de formatação e de demarcação do observado.

explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes. (ANDRÉ, 1985, p. 28).

Merece destaque a importância do uso da sensibilidade na fase da coleta, a fim que se possa ver mais do que o óbvio, o aparente.

André (1985, p. 61) enfatiza que é importante “capturar o sentido dos gestos, das expressões não verbais, das cores, dos sons, e usar essas informações para prosseguir ou não nas observações, para aprofundar ou não um determinado ponto crítico, para fazer ou não certas perguntas numa entrevista, para solicitar ou não determinados documentos, para selecionar ou não novos informantes.”

A análise dos dados é um dos momentos de suma relevância para a pesquisa, pois permite ao pesquisador novas descobertas e compreensões sobre o assunto estudado.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professoras dos três primeiros anos do primeiro ciclo, além da observação de reuniões pedagógicas por ano-ciclo. Considerei essencial também a análise documental do Plano Político-pedagógico e do Regimento Escolar, com o uso de princípios da técnica de análise documental e princípios da Análise Textual Discursiva para interpretação dos dados coletados.

Nesse sentido, procurei situar a Análise Textual Discursiva como a metodologia a ser utilizada na análise dos dados deste trabalho, pois entendo que esta estabelece uma coerência com a concepção de pesquisa adotada aqui, a pesquisa como fenômeno social.

Para fundamentar a Análise Textual Discursiva (ATD) busquei os autores Moraes e Galiuzzi (2006).

A Análise Textual Discursiva tem no exercício da escrita seu fundamento enquanto ferramenta mediadora na produção de significados e por isso, em processos recursivos, a análise se desloca do empírico para a abstração teórica, que só pode ser alcançada se o pesquisador fizer um movimento intenso de interpretação e produção de argumentos.

Dessa forma, o pesquisador não parte com um caminho já definido. É preciso ir redirecionando o processo enquanto avança por ele, explorando as paisagens por onde passa, refazendo seus caminhos. Isso constitui uma reconstrução dos entendimentos de ciência e de pesquisar, reconstruções em que se evidencia um movimento em direção a novos paradigmas,

com ênfase na autoria de um sujeito que assume sua própria voz ao mesmo tempo em que dá voz a outros sujeitos.

O primeiro momento da Análise Textual Discursiva é a desmontagem dos textos, ou melhor, sua desconstrução, denominada também de processo de unitarização. Esse processo requer, primeiramente, que de posse do *corpus* de análise, conjunto de documento para a pesquisa (produzidos e existentes), se faça uma impregnação de seus significados, por intermédio de leituras intensificadas. Ao ler, interpretar as vozes dos sujeitos da pesquisa, abrir-se à significação do outro, o pesquisador incorpora significados nos seus próprios entendimentos, constituindo sua aprendizagem no processo. Unitarizar, sendo assim, é dar início ao processo reconstrutivo das compreensões do pesquisador, sempre a partir do mergulho em significados coletivos expressos pelos sujeitos da pesquisa.

Todo o processo da análise textual discursiva, e de modo especial a unitarização, constitui exercício de produção de novos sentidos, processo no qual, pela interação com outras vozes o pesquisador atualiza sentidos expressos. A desconstrução total nunca é atingida, exigindo constantes decisões sobre o encaminhamento do processo. (MORAES; GALIAZZI, 2006, p. 124).

Outro aspecto a destacar na unitarização diz respeito ao processo rigoroso de construção de sentidos e compreensões, dependendo esses sentidos tanto de quem escreve quanto de quem lê um texto. Esse rigor não está na cópia fiel de sentidos dados pelos autores dos textos, mas num envolvimento intenso e construtivo do pesquisador.

O segundo momento da Análise textual Discursiva é denominado de estabelecimento de relações e consiste em construir elos entre as unidades de base produzidas. Esse momento também é conhecido como a categorização das unidades.

A partir da unitarização criam-se as condições para a categorização, com necessidade de novos entendimentos e sentidos. As categorias vão emergindo e, gradativamente, vão sendo explicitadas com rigor e clareza. Sendo assim, as categorias emergem resultantes deste movimento de compreensão do que está sendo significado pelo pesquisador. Cada categoria representa um conceito dentro de uma rede de conceitos que pretende expressar novas compreensões. O pesquisador ao tecer sua rede precisa preocupar-se especialmente com os nós, ou seja, os núcleos ou centros das categorias.

A combinação da unitarização e categorização corresponde a movimentos no espaço entre ordem e caos, em um processo de desconstrução que implica construção. A unitarização representa um movimento para o caos, de desorganização de verdades estabelecidas. A categorização é movimento construtivo de uma ordem diferente da original. (MORAES; GALIAZZI, 2006, p. 125).

Para chegar às categorias, diferentes metodologias podem ser utilizadas. Neste trabalho, escolhi o método indutivo, no qual as categorias são produzidas a partir de uma relação de comparar e contrastar as unidades de análise tendo como base o conhecimento tácito do pesquisador, por isso, denominadas de emergentes.

O último momento da Análise textual Discursiva é a construção do Metatexto. Os metatextos são constituídos de descrição e interpretação, representando um modo de compreensão e teorização dos fenômenos investigados. A qualidade dos textos resultantes das análises não depende apenas de sua validade e confiabilidade, mas é, também, consequência de o pesquisador assumir-se como autor de seus argumentos. Vale destacar que a produção textual que esta análise propõe caracteriza-se por sua permanente incompletude e necessidade de crítica constante no sentido de sua qualificação. A partir da unitarização e categorização do *corpus*, constrói-se a estrutura básica do metatexto, objeto da análise.

No contexto da análise textual, interpretar é construir novos sentidos e compreensões afastando-se do imediato e exercitando uma abstração em relação às formas mais imediatas de leitura de significados de um conjunto de textos. Interpretar é um exercício de construir e de expressar uma compreensão mais aprofundada, indo além da expressão de construções obtidas dos textos e de um exercício meramente descritivo. É nossa convicção de que uma pesquisa de qualidade necessita atingir essa profundidade maior de interpretação, não ficando numa descrição excessivamente superficial dos resultados da análise. (MORAES, 2003, p. 204).

A produção de um metatexto descritivo-interpretativo constitui-se num esforço em expressar intuições e novos entendimentos atingidos a partir da impregnação intensa com o *corpus* da análise. É, portanto, um movimento sempre inacabado de procura de mais sentidos, de aprofundamento gradativo da compreensão dos fenômenos.

Os metatextos devem ser entendidos como construções do pesquisador com seu intenso envolvimento. As descrições, as interpretações e as teorizações, expressas como

resultados da análise, não se encontram nos textos para serem descobertas, mas são resultado de um esforço de construção intenso e rigoroso do pesquisador. Nessa perspectiva, o pesquisador não pode deixar de assumir-se como autor de seus textos.

Um aspecto que merece destaque diz respeito à capacidade, à sensibilidade e ao preparo do pesquisador, pois ele passa a ser o principal instrumento de coleta e análise dos dados. Quanto maior sua experiência e quanto mais aguçada sua sensibilidade, mais bem elaborado será seu estudo. O pesquisador, para isso, precisa apostar em seus próprios talentos, em sua criatividade e em suas habilidades pessoais.

Diante do exposto, partindo dos princípios do método da Análise Textual Discursiva de Moraes e Galiazzi (2006), pude analisar as respostas dos entrevistados, seguindo a perspectiva do paradigma emergente, apresentada pelos autores. Na etapa da unitarização de três entrevistas chegou-se a 214 unidades de sentidos, que depois da reescrita e da elaboração das palavras-chaves, chegou a três categorias e três subcategorias, apresentadas a seguir.

Quadro 7 – Categorias e subcategorias de análise

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	TEMÁTICAS QUE SERÃO ABORDADAS
Formação continuada	PNAIC	Formação do professor Trajetórias e experiências
Ciclo de alfabetização	Letramento	Concepções de alfabetização e letramento
	Avaliação	Sondagem escolar Concepção de avaliação
Planejamento escolar		Reuniões pedagógicas Planejamento: modalidades Projetos escolares

Fonte: A autora (2016).

4 CONVERSA COM O CAMPO EMPÍRICO: UMA ANÁLISE REFLEXIVA

Sem a curiosidade que me move, que me inquieta,
Que me insere na busca, não aprendo nem ensino.
(FREIRE, 2015, p. 83).

Este capítulo propicia o diálogo entre a empiria e as reflexões teóricas promovidas até aqui, à luz do método da Análise Textual Discursiva de Moraes e Galiazzi (2006), seguindo a perspectiva do paradigma emergente. Estabeleci três categorias e três subcategorias para elucidar a reflexão. São elas: Formação continuada e sua subcategoria intitulada Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa; Ciclo de Alfabetização — com as subcategorias denominadas ‘Letramento’ e ‘Avaliação’; e, por fim, a categoria Planejamento.

4.1. FORMAÇÃO CONTINUADA

Nos dias de hoje, o professor encontra inúmeros desafios na sua atuação, devido às diversas demandas da contemporaneidade, fazendo emergir uma nova referência de sua profissionalidade, que tem sido explicitada em diferentes fóruns educacionais. Por isso, é relevante reconhecer que a compreensão das novas demandas para o contexto escolar e a formação requer, necessariamente, considerar a relação de movimento e inter-relação entre as mudanças ocorridas no mundo e suas implicações para a área educacional.

Diante do contexto das novas demandas para o trabalho docente, Imbernón (2004, p. 45) traz a ideia de que “o professor precisa de novos sistemas de trabalho e de novas aprendizagens para exercer sua profissão [...] a formação será legítima então quando contribuir para o desenvolvimento profissional do professor no âmbito de trabalho e de melhoria das aprendizagens profissionais”.

No campo empírico pude constatar as ideias destacadas acima na análise documental. A análise do Projeto Político-pedagógico da Escola e do Regimento Escolar foi realizada sob o enfoque das concepções, dos objetivos da ação pedagógica, do planejamento, da organização educativa, da formação continuada e da avaliação.

A escola apresenta em seu PPP a proposta de uma educação de qualidade que vise ao pleno desenvolvimento do sujeito e seu preparo para cidadania plena por intermédio de práticas que desafiem e desacomodem posturas e fazeres excludentes.

O material apresentado no PPP é fruto das concepções de todos os segmentos da comunidade – pais, alunos, funcionários e professores – que participaram das assembleias gerais ou por segmento.

A escola acredita ser o professor um pesquisador e autor de sua própria prática, uma vez que ao planejar e organizar o espaço pedagógico e tomar decisões sobre a utilização dos recursos existentes nas instituições, ele necessita de permanente atualização.

Em suma, o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos. (TARDIF, 2003, p.39).

Para Nóvoa (1992, p. 27) “[...] práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores”.

Uma inovação proposta pelo PPP da referida escola refere-se à formação continuada para pais, fundamentada na legislação do Estatuto da Criança e do Adolescente, no qual se destaca a participação da família no cotidiano escolar para qualificar o processo de ensino e aprendizagem, entendendo que não basta atingir apenas os segmentos professores e funcionários, mas que se torna fundamental integrar o segmento pais na qualificação do ensino ofertado.

Pude perceber que há uma preocupação das professoras entrevistadas em aprimorar sua práxis com os demais colegas por intermédio de formações continuadas. Vive-se um tempo em que a escola expande suas responsabilidades no compromisso com uma educação de qualidade. Dessa forma, busca-se a renovação pedagógica como forma de inovação coletiva e legítima na produção de saberes.

O diálogo entre professores, seguido de reflexão, promove uma nova ação refletida, aprimorando o fazer pedagógico. Dessa forma, o professor irá se reinventando a cada novo

encontro com seus alunos e colegas. Nessas trocas de saberes e vivências que as experiências, inicialmente individuais, passam a compor a identidade coletiva a ser formada no contexto escolar.

Para Tardif (2003, p. 11), “o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com sua história profissional.”

O saber dos professores está relacionado com a pessoa, e sua identidade, com a sua experiência de vida, com a sua história profissional, com sua relação com alunos e com os demais atores escolares.

Daí decorre a necessidade e a importância de escuta dos professores e suas práticas nesses encontros de formação. Dar voz ao professor para falar de sua práxis, o auxilia na reflexão e no aprimoramento de sua própria ação docente.

Imbernón (2004, p. 39) reforça que:

O processo de formação deve dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos e investigadores. Nessa linha, o eixo fundamental do currículo de formação de professor é o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a própria prática docente, com o objetivo de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e a docência.

A reflexão realizada pelo professor deve ultrapassar o âmbito da sala de aula e contemplar também aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais situados no contexto da sociedade, já que os aspectos materializados, no cotidiano da sala de aula, recebem influência do cenário de violência, opressão, exclusão e desigualdade em que vivem nossos alunos, principalmente aqueles provenientes dos setores desprovidos economicamente de nossa sociedade.

Pude perceber que no período de ingresso dessas professoras nas escolas não havia um perfil de professor para atuar em turmas de alfabetização. O critério de “escolha” surgia a partir da necessidade ou da vaga, como relata a professora Carla: *“Quando eu entrei na primeira escola da prefeitura, a única turma que tinha pra eu assumir era uma turma de “A20”, de segundo ano, aí que eu comecei a trabalhar e me encantei, antes disso eu só tinha tido 4º e 5º ano, né, 4ª série e 3ª série”*.

A professora Gabriela acrescenta a essa ideia: *“Então eu não tive escolha no início, porque os professores que entravam, ficavam, digamos, com a sobra”*.

Essas falas reforçam a ideia da importância das formações iniciais do professor ao receber uma turma com a finalidade de encontrar respaldo para a realização do trabalho, unindo a prática e o embasamento teórico. Muitas vezes é a falta do preparo e da orientação para o início da atividade com determinado ano escolar que gera a busca das reproduções de atividades oferecidas por colegas, ou retiradas da internet ou de livros, sem o conhecimento da intencionalidade daquela atividade no contexto dos direitos de aprendizagem.

Freire (2015, p. 24, grifo nosso) reforça a ideia de que *a reflexão crítica se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo*.

Um aspecto mencionado na pesquisa pela professora Gabriela e que faz parte essencial da formação continuada é a responsabilidade que todos os professores são convidados a assumir diante da aprendizagem:

“Nós temos também apresentação da turma para todos os professores, ou seja, essa sondagem que eu fiz, cada um apresenta como quiser. E continua: ... eu faço em power-point e mostro quantos meninos, quantas meninas, quantos silábicos, quantos pré-silábicos, quantos alfabéticos, mostro quem são os de inclusão, quais as dificuldades, quantos se saíram bem na avaliação de adição, na de subtração.”

Outro momento destacado como formação às professoras entrevistadas é o Conselho de Classe. Relata a professora Tatiana que:

“a gente já tem no colégio um conselho de classe muito produtivo. Então, nesse conselho de classe já tem uma tradição de ter um registro de como aquele aluno está e de ter os encaminhamentos para o ano seguinte, assim fica uma pasta, um histórico daquela criança”.

Os Conselhos de Classe, dessa forma, não são entendidos como um espaço em que se discutem os resultados alcançados no decorrer do período apenas, mas têm como objetivo primordial ser “ponto de partida” em que se traçam novos encaminhamentos, projetam-se

possibilidades futuras e se avalia o processo percorrido. Passa a ser uma possibilidade de aprendizagem aos professores, a partir das trocas, reflexões e decisões tomadas.

A professora Gabriela considera “muito ricos” os espaços construídos na escola como formação diária e acrescenta: *“Tem uma união muito grande, uma troca muito grande de informações. A comunicação é essencial.”*

4.1.1 PACTO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC)

Para Souza (2014, p. 4), “a legitimidade jurídica do PNAIC foi instituída pelo MEC em decorrência do curso de formação Pró-Letramento, mas sua gênese está ligada a uma história mais ampla, pertencendo a uma continuidade.”

Os elementos teórico e político que marcaram o surgimento do PNAIC foram a preocupação com a qualidade da educação e a disputa pelos modos ou métodos de ensino.

Nas décadas de 1970 e 1980 ocorreu a expansão das oportunidades de escolarização e os altos índices de repetência e evasão geraram a necessidade de revisão do projeto educacional do Brasil.

A partir de 1980, a tônica das discussões educacionais migrou do processo de aprendizagem para a *desmetodização* do ensino, tendo em vista as fortes contribuições de Emília Ferreiro. Dessa maneira, a corrente teórica do construtivismo passou a orientar até mesmo os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Juntamente da desmetodização da alfabetização, criou-se o consenso de que a aprendizagem ocorre independente do ensino e a apropriação do Sistema da Escrita Alfabética faz-se a partir da interação com diferentes textos em atividades de leitura e produção de texto. (SOUZAa, 2014, p. 5).

Em 1990, na Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien, na Tailândia, foram criadas posições consensuais para tornar universal a educação fundamental. Foi elaborado o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) pelo Ministério da Educação

e do Desporto, buscando a equidade e a qualidade da educação conforme os pressupostos da Constituição Federal de 1988.

Em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) reforçou o acesso à educação básica nacional comum para oferecer a todos a formação para o exercício da cidadania. (BRASIL, 1996).

Em 1997, foram consolidados os Parâmetros Curriculares Nacionais referentes às quatro primeiras séries da Educação Fundamental. Nesse documento adotou-se o termo *ciclo básico* com o objetivo de efetivar a alfabetização no lugar de seriação inicial. (BRASIL, 1997).

Em 2001, o Plano Nacional de Educação reforçou a necessidade da formação continuada dos professores, inserida no trabalho pedagógico e elencou como prioridade a formação, a capacitação e a valorização do magistério, reconhecendo que a educação depende da formação de professores. (BRASIL, 2001).

Dessa forma, podemos observar que a formação continuada não é algo novo, embora esteja sendo mais discutida nas últimas décadas.

Desde 2003 está sendo desenvolvido pelo MEC / Secretaria de Educação Básica, diretrizes, ações e processo de implantação da política de formação continuada. Anterior ao PNAIC, existiram outros programas de formação continuada para professores alfabetizadores: Programa Parâmetro em Ação; Programa de formação de professores alfabetizadores (PROFA); Pró-Letramento; Programa de Apoio à Leitura e Escrita (Praler) (SOUZA, 2014b, p. 8).

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) nasce assim, como mais um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios que visa assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental.

Assim, esse Pacto surge como uma luta para garantir o direito de alfabetização plena a meninas e meninos, até o 3º ano do ciclo de alfabetização. Busca-se, para tal, contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores. (BRASIL, 2012d, Formação de professor, p. 05)

A Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, em seu art. 1º, instituiu o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), pelo qual o Ministério da Educação (MEC) e as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação reafirmaram e ampliaram 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. (BRASIL, 2012a).

Ao aderir ao PNAIC, os entes governamentais comprometem-se a:

- a) Alfabetizar todas as crianças em língua portuguesa e em matemática;
- b) Realizar avaliações anuais universais, aplicadas pelo Inep, junto aos concluintes do 3º ano do Ensino Fundamental;
- c) No caso dos estados, apoiar os municípios que tenham aderido às Ações do Pacto, para sua efetiva implementação.

As Ações do PNAIC são um conjunto integrado de programas, materiais e referências curriculares e pedagógicas que são disponibilizados pelo Ministério da Educação e que contribuem para a alfabetização e o letramento, tendo como eixo principal a formação continuada dos professores alfabetizadores.

Quanto à formação continuada, realizou-se em 2013 e 2014 o curso presencial para os professores alfabetizadores, com carga horária de 120 horas anual para Língua Portuguesa e 160 horas para Matemática, cuja metodologia propôs estudos e atividades práticas. Os encontros com os professores alfabetizadores foram conduzidos por orientadores de estudo. Os orientadores de estudo eram professores das redes de ensino, que realizaram um curso específico, ministrado por universidades públicas.

Participar do PNAIC para as professoras entrevistadas foi uma forma de contribuir coletivamente para uma prática reflexiva no ciclo de alfabetização.

Para a professora Carla, as formações do PNAIC foram muito válidas, principalmente a formação de Língua Portuguesa. A professora acredita que a escola recebeu investimento: *“muito material veio pra escola, muito investimento. Nós recebemos a caixa de jogos, livros, livros bons e muita coisa consegui aproveitar.”*

Chama a atenção a importância relatada pela professora Gabriela para a necessidade de formações que unam teoria e prática, tornando possível a troca entre os diferentes fazeres

pedagógicos. Nos encontros do PNAIC, os professores tinham espaço para colocar o que faziam em sala de aula, através de relatos de seu cotidiano: *“nós íamos lá pra frente e relatávamos o que acontecia em sala de aula, o que dava certo e o que não dava”*.

Nóvoa (1995, p. 26) reforça essa ideia:

Não se trata de mobilizar a experiência apenas numa dimensão pedagógica, mas também num quadro conceptual de produção de saberes. Por isso, é importante a criação de redes de autoformação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico. A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formado. O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional.

Para o PNAIC, o conceito de alfabetização considera a capacidade de ler e produzir textos para atender a diferentes propósitos sociais com autonomia. Implica, portanto, na ampliação do universo cultural da criança, de maneira que possibilite acesso aos textos escritos de modo a favorecer sua participação social em diversos ambientes.

O significado da alfabetização ultrapassa de muito a mera aquisição de uma “técnica” – o saber ler e escrever; o acesso à leitura e à escrita, como acesso a condições de possibilidade de participação social e cultural, é, fundamentalmente, um processo político, através do qual grupos excluídos dos direitos sociais, civis e políticos e dos privilégios culturais têm acesso a um bem simbólico que lhe é sonogado e que é um capital indispensável na luta pela conquista desses direitos e desses privilégios, na luta pela participação social. (SOARES, 2008, p. 59).

A Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, do Conselho Nacional de Educação, que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos, deixa claro que se faz necessário delimitar os diferentes conhecimentos e as capacidades básicas que são subjacentes aos direitos. Os direitos de aprendizagem gerais permeiam toda a ação pedagógica, orientando para um planejamento escolar coletivo e responsável. (BRASIL, 2010).

Sabemos que as crianças têm direito de se apropriar do sistema alfabético de escrita e, de forma autônoma, de participar de situações de leitura e escrita. Aquelas que não sabem ler

e escrever textos com autonomia têm dificuldades para dar continuidade ao processo de escolarização e de participar de várias situações extraescolares.

A Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos, estabelece, no art. 30, que os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar a alfabetização e o letramento, mas também o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da língua portuguesa, da literatura, da música e demais artes, a educação física, assim como o aprendizado da matemática, da ciência, da história e da geografia. Estabelece ainda que haja 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. (BRASIL, 2010).

As diferentes práticas de alfabetização ao longo dos tempos estão relacionadas a mudanças didáticas e pedagógicas bem como da concepção de alfabetização. Pode-se pensar o currículo nos dias de hoje como criação, recriação, contestação e transgressão. Currículo aqui não é mais concebido como algo somente a ser transmitido e absorvido. Currículo envolve experiências que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades dos alunos. As práticas de alfabetização baseadas em métodos de ensino – sintéticos e analíticos – que até hoje se fazem presentes em algumas escolas tiveram início a partir do século XVII em um contexto de mudanças históricas orientadas por novos modelos sociais que passaram a demandar a leitura e a escrita em uma época que a maioria da população era analfabeta.

Até meados da década de 1980, a discussão acerca das práticas de alfabetização se relacionava principalmente ao debate sobre os métodos mais eficazes para ensinar a ler e a escrever, que envolviam os sintéticos, analíticos e analítico-sintéticos. Tais métodos, apesar de se diferenciarem no que se refere à unidade da língua que serviria como ponto de partida para o ensino da leitura e da escrita se assemelhavam em muitos aspectos. Todos se baseavam em uma concepção de leitura e escrita como decodificação e codificação. (BRASIL, 2012c, Unidade 1, p. 7).

Partia-se do pressuposto de que os alunos não tinham conhecimentos prévios sobre a leitura e a escrita, cabendo ao professor o ensino das letras, das sílabas e das palavras. O

aluno aqui era um mero receptor de algo pronto: a sua língua materna. Eram desconsideradas as vivências, as concepções e o pensamento da criança sobre o mundo letrado.

As cartilhas faziam parte do cotidiano escolar, sendo trabalhadas rigorosamente, das unidades mais fáceis para as mais difíceis. As crianças deveriam apresentar prontidão para o início da alfabetização, estando ela relacionada ao desenvolvimento das habilidades motoras e perceptivas, sendo trabalhadas na Educação Infantil ou nos primeiros meses da 1ª série do Ensino Fundamental de oito anos.

Na 1ª série do Ensino Fundamental de oito anos, os alunos começavam a aprender, por meio principalmente da memorização, as letras/sílabas que lhes possibilitaria ler palavras, frases e, por último, textos. Todos os alunos vivenciavam as mesmas atividades, pois se acreditava que todos aprenderiam do mesmo jeito, seguindo a mesma sequência presente nas cartilhas. (BRASIL, 2012c, Unidade 1, p. 8).

Na concepção de alfabetização desse contexto histórico, o erro precisava ser evitado, pois não eram valorizadas as hipóteses de pensamento da criança. Significava que a criança não tinha aprendido direito o que lhe foi transmitido. Os textos eram artificiais, não correspondiam ao que os alunos viviam fora da escola. Acreditava-se até mesmo que o fracasso escolar ocorrido a partir da década de 1970 com a democratização do ensino estaria relacionado à falta de capacidades individuais dos alunos provenientes principalmente do meio social desfavorecido. Não se questionava o currículo escolar, a didática do professor, a adequação do material, as práticas pedagógicas. O ensino da língua era desvinculado dos usos sociais da leitura e da escrita que desconsiderava os conhecimentos que as crianças possuíam sobre a escrita.

Muitos alunos, inclusive, iniciavam a 1ª série lendo e escrevendo palavras e textos. Para estes, as atividades escolares além de repetitivas, não faziam evoluir em suas aprendizagens. Nessa perspectiva, esses alunos, ao não serem atendidos em suas necessidades eram, de certa forma, excluídos do processo de ensino-aprendizagem, embora não fossem desvalorizados, já que apresentavam as respostas corretas das atividades realizadas. (BRASIL, 2012c, Unidade 1, p. 09).

O código alfabético representa um sistema muito econômico e flexível já que com poucas unidades é possível representar infinitas mensagens. Além disso, os usuários desse código podem ler palavras nunca vistas antes, sem necessidade de memorizar as palavras

como um todo. Portanto, uma das habilidades necessárias para a leitura e a escrita consiste na capacidade de analisar e sintetizar as partes constituintes da língua, isso é, os fonemas, as sílabas e as palavras. Essa capacidade peculiar é identificada como *consciência fonológica*.

A consciência fonológica implica uma competência metalinguística capaz de analisar diferentes níveis da linguagem: segmentar as frases em palavras, as palavras em aliterações e rimas ou em sílabas e as sílabas em fonemas. (OÑATIVIA, 2009, p. 119).

Para Adams (2006, p. 23), a consciência fonológica mal desenvolvida é a principal dificuldade para um grande número de crianças que apresentam problemas para aprender a ler.

As atividades para o desenvolvimento da consciência fonológica solicitam às crianças que escutem as semelhanças, as diferenças, a quantidade e a ordem dos sons da fala. Estaremos, assim, buscando com as crianças pequenas o nível fonêmico, pois é partir da consciência dos fonemas que possibilitaremos às crianças entender como o alfabeto funciona – uma compreensão que é fundamental para aprender a ler e a escrever.

O trabalho de consciência fonológica deve ser divertido, envolvente e apropriado à idade.

A formação de novos usuários da língua escrita se dá por um longo caminho que exige prática constante e um olhar atento dos professores para os interesses, curiosidades, hipóteses, materiais de acesso e expressões das crianças. Caminhar no sentido de uma prática educativa consistente e de qualidade é o desafio do professor que deve alfabetizar letrando, num ambiente lúdico e diversificado de materiais a serem explorados pelas crianças. A ação pedagógica sempre deve ter seu alicerce em princípios teóricos que ofereçam consistência para unir a teoria à prática refletida.

As professoras entrevistadas concordam que as formações contribuíram em suas práxis. Avalia a professora Gabriela: “[...] os joguinhos, então, o material que nós recebíamos, muito bom, do PNAIC, os livros diferentes, os jogos, as caixas de jogos, é bem voltado pra alfabetização. Muito bom, eu gostei.”

Para a professora Carla, as formações do PNAIC foram muito válidas, principalmente a formação de Língua Portuguesa, ocorrida no ano de 2013. A professora destaca que, na formação, foram oferecidos materiais variados que serviram de apoio à sala de aula, tais como, jogos e livros literários: *“Eu acho que assim, o primeiro ano, principalmente, que foi o de leitura e escrita foi muito válido. Muito material veio pra escola, muito investimento. Nós recebemos a caixa de jogos, livros, livros bons e muita coisa consegui aproveitar”*.

Para a professora Tatiana: *“O curso do PNAIC me ajudou bastante nessa coisa do planejamento, da organização, de trabalhar com a questão fonética na alfabetização.”*

Os momentos de formação do PNAIC oportunizaram espaços para a troca de experiências, sendo sugeridos jogos, atividades, intervenções que favorecem o desenvolvimento do aluno frente à aquisição da leitura e da escrita. Percebi isso na fala da entrevistada Tatiana: *“Acho que isso foi muito legal. Jogos também, trabalhar de forma lúdica. Trouxe também uma experiência boa para a sala de aula, eu consigo enxergar a minha prática antes de ter participado dessa formação e depois.”*

Dessa forma, o papel do professor ganha destaque. É essencial para que a escola seja recriada como espaço de formação e de cidadania democrática. Para isso, é preciso que os professores sejam capazes de refletirem sobre a sua própria profissão, encontrando práticas de formação e de trabalho que lhes permitam consolidar as dimensões coletivas da profissão.

4.2 CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Conforme prevê a LDBEN nº 9394/96, o direito à Educação Básica é garantido a todos os brasileiros, tendo por finalidades “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Art.22). (BRASIL, 1996).

Dessa forma, a escola assume papel fundamental na formação dos sujeitos para agir na sociedade e para participar ativamente das diferentes esferas sociais. O ensino da leitura e da escrita é um dos direitos de grande relevância nessa formação, pois assume uma função social indispensável para os educandos participarem ativamente de seu meio social.

Pode-se observar que se fala muito nos dias de hoje em direitos, presentes nos documentos educacionais. Fala-se em direito à infância, direito de brincar, direito à convivência, direito à aprendizagem, entre outros.

Em sua discussão sobre a teoria do direito, Bobbio (2004, p. 25) afirma que:

os direitos do homem são históricos, conquistados gradualmente por meio das lutas por melhores condições de vida, e se modificam com as mudanças nas condições históricas. Ainda que permeadas de contradições, refutações e limitações foram percorridas inúmeras etapas na evolução dos direitos dos homens, das quais não se pode voltar atrás facilmente.

Bobbio (2004) chama a atenção ainda para a necessidade atual de proteger os direitos do Homem e isso diz respeito a um problema político, pois, conforme ele afirma, há uma grande distância entre a proclamação e a efetivação dos direitos. O direito à educação aqui é entendido como um direito à cidadania, sendo necessária e fundamental a luta por sua plena efetivação.

Não existe atualmente nenhuma carta de direitos, para darmos um exemplo convincente, que não reconheça o direito à instrução – crescente, de resto, de sociedade para sociedade –, primeiro elementar, depois secundária, e pouco a pouco até mesmo universitária (BOBBIO, 2004, p. 89).

O ingresso da criança aos seis anos no Ensino Fundamental de nove anos conforme rege a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, exige uma reorganização do trabalho a ser realizado, considerando as características físicas, afetivas, sociais e cognitivas da criança. A proposta pedagógica precisa ter como ponto de referência as peculiaridades infantis, as características de desenvolvimento e a aprendizagem e a realidade do contexto socioeconômico e cultural nos quais os alunos estão inseridos. (BRASIL, 2006).

No estado do Rio Grande do Sul, o Parecer n.º 644/2006 orientou a implantação do Ensino Fundamental com nove anos de duração a partir do ano letivo de 2006. O direito ao Ensino Fundamental não se refere apenas ao acesso à matrícula, mas à permanência e ao ensino de qualidade, com a criação de condições para a aprendizagem dessa faixa etária, com espaço, tempo e recursos didáticos e pedagógicos adequados, com políticas educacionais que

garantam uma educação de qualidade para o desenvolvimento social. (RIO GRANDE DO SUL, 2006).

A educação é um dos direitos fundamentais consagrados pela Constituição Federal de 1988 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. O panorama jurídico alterou-se significativamente com o advento da atual Carta, no que diz respeito à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental. A educação passa a ser direito de todos. Há um interesse crescente em aumentar o período de duração obrigatória da criança na escola, visando oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período de escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças possam prosseguir seus estudos, alcançando maior nível de escolaridade. Pretende-se produzir uma mudança relevante na estrutura e na cultura escolar de exclusão, seleção e segregação social, favorecendo os setores populares.

Os primeiros anos do Ensino Fundamental (1º, 2º e 3º anos) estão destinados à alfabetização, formando assim o *ciclo da alfabetização*. Para a criança ter maiores oportunidades de construir seu processo de aquisição da leitura e da escrita, ela precisa passar por um ciclo, com uma organização pedagógica da psicogênese que a permita interagir com um ambiente alfabetizador rico em atividades, materiais, intervenções, jogos e outros. Diante dessa realidade, os professores precisam estar mais seguros frente ao desafio de trabalhar em um ciclo.

Em um breve histórico, Mainardes (2011, p. 3) relembra que o termo ‘ciclo’ surge no Brasil somente a partir de 1984 como forma de designar políticas de não reprovação com a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) na rede estadual de São Paulo. Inicialmente, o CBA em São Paulo, e em outros estados, reunia os dois primeiros anos de escolaridade, eliminando reprovação da passagem do 1º para o 2º ano. Ao longo do tempo, a política de ciclos foi sendo ampliada e atingiu o Ensino Fundamental como um todo.

A política de ciclos demanda o desencadeamento de uma reestruturação não apenas do sistema de organização escolar e promoção dos alunos, mas também uma reestruturação do currículo, das metodologias, da avaliação, da gestão da escola, do processo de formação permanente dos professores, da infraestrutura que é disponibilizada às escolas, das condições de trabalho docente. (MAINARDES, 2011, p. 4).

Atualmente, conta-se com um bloco de três anos, formando assim o ciclo de alfabetização, o que não permite naturalizar a progressão das crianças que não aprenderam. É tarefa primordial da escola ajudar as crianças a avançarem na escolarização, favorecendo suas aprendizagens. É fundamental pensar a escola dentro de um conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com relevantes intenções educativas.

O tempo de três anos para a alfabetização foi estabelecido pelo reconhecimento da complexidade relativa à aprendizagem e consolidação da escrita, tendo-se como finalidade o domínio autônomo pela criança da leitura e da produção de textos. As crianças apresentam ritmos diferenciados de aprendizagem, podendo dar continuidade a essa apropriação no ano seguinte, sem passar pela frustração da retenção.

O regime ciclado favorece a criação de novas formas de organizar os tempos e espaços escolares, assim como a possibilidade de diversificação dos modos de agrupamento das crianças. No entanto, para que o princípio dos direitos de aprendizagem seja garantido, é necessário planejar a ação docente, de modo que sejam reconhecidos os conhecimentos construídos pelas crianças nos espaços extraescolares e sejam propiciadas situações para que novas aprendizagens aconteçam. É preciso, portanto, planejar a progressão escolar. (BRASIL, 2012e, Unidade 8, p. 09).

As orientações do PNAIC enfatizam que a organização do Ciclo de Alfabetização possibilita levar em conta três aspectos relevantes: o tempo de apropriação da cultura escolar, quando as crianças “aprendem a ser estudantes”; o tempo para o trabalho de apropriação e consolidação de conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabética (SEA), considerando a complexidade desse sistema notacional; e a aquisição de mais autoconfiança das crianças na aprendizagem dos demais componentes curriculares, sem que haja a reprovação nesse início de escolarização.

O trabalho pedagógico em turmas de alfabetização no 1º ciclo precisa levar em conta a singularidade das ações infantis e o direito à brincadeira, à produção cultural, entre outros aspectos da infância. É preciso garantir o respeito ao tempo da criança de *ser criança*, a fim de que ela possa ser atendida *em* suas necessidades e não *frente* à necessidade de vencer “metas educativas”. A inclusão da criança aos seis anos no Ensino Fundamental não significa antecipar aprendizagens, mas propiciar às crianças um tempo maior de imersão lúdica e intencional no mundo escolar.

As diretrizes para o trabalho com crianças em processo de alfabetização do Ensino Fundamental devem considerar que o desenvolvimento humano não se realiza de maneira linear e fragmentada, mas em estreita relação com a infância. Desse modo, deve ser um período privilegiado para o trabalho com as várias dimensões do desenvolvimento humano, tendo como referência a infância, possibilitando ao aluno o desenvolvimento das diversas expressões e o acesso aos saberes nas suas diferentes áreas de conhecimento.

Assim, a proposta pedagógica se estabelece tendo como foco a criança e sua inserção sociocultural. Por esse motivo, prevê a utilização de estratégias que viabilizem uma maior flexibilização do tempo escolar, com menos cortes e descontinuidades, utilizando-se de estratégias que, de fato, contribuam para o desenvolvimento da criança, possibilitando-lhe, efetivamente, uma ampliação qualitativa do seu tempo na escola.

O trabalho a ser desenvolvido em turmas de alfabetização visa ser instrumento de transformação e busca contemplar os princípios: éticos, da autonomia, da responsabilidade e do respeito ao bem comum; políticos, dos direitos e deveres de cidadania, do exercício da liberdade de expressão e do respeito à ordem democrática; estéticos, da sensibilidade, da criatividade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais; ecológicos, pautados numa maneira de viver que respeita a natureza e tudo o que faz parte dela e humanos, voltados para a promoção da justiça, da solidariedade e da paz. Deve contemplar também os pilares da Educação de um novo tempo: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver.

O papel do professor nesse contexto, entre tantos, é despertar nas crianças o desejo de aprender, aguçando sua curiosidade, instigando sua criatividade, fomentando seu desejo de construir e reconstruir os diversos saberes. É preciso apostar na criança, acreditar no potencial de cada uma. É preciso pesquisar, redescobrir junto às crianças como o conhecimento é construído.

Diante de todo o exposto, emerge, inicialmente das falas dos sujeitos da pesquisa, essa categoria – Ciclo de Alfabetização –, quando as entrevistadas ponderam a compreensão da alfabetização na perspectiva de um período maior de aquisição. As professoras percebem que a responsabilidade da alfabetização compreende um período maior de apropriação da escrita e da leitura, no entanto entendem que cada ano-ciclo tem o compromisso de trabalhar sistematicamente visando à construção do processo de aquisição da lecto-escrita. A professora Carla avalia que é preciso o esforço conjunto de cada um, sem repassar a responsabilidade da

alfabetização para o ano seguinte: *“Eu acho que são esses três anos, só que a gente não pode pensar, relaxar com essa ideia e achar que... “bom por que são três anos”, então eu não preciso me preocupar no 1º ano, né, deixa para o 2º ou... ‘ah tem até o terceiro’.”*

Promover espaços de construção da leitura e da escrita, inserir a criança no mundo do letramento, oferecer oportunidades de acesso à cultura e ao conhecimento, durante todo o ciclo de alfabetização, são tarefas de grande responsabilidade do educador que precisa estar atento às mudanças paradigmáticas desse novo tempo. Percebe-se que o professor precisa entender que são três anos dedicados à alfabetização e à consolidação desse processo, acreditando que as crianças podem se alfabetizar e, assim, trabalhando desde o 1º ano com ênfase nessa perspectiva. Dessa forma, reforça a professora Carla: *“se os professores do ciclo tiverem essa compreensão que não é papel só do 3º ano ou só do 2º, que é papel dos professores dos três anos a alfabetização e tem que começar no 1º ano”*.

Tendo em vista que o ato de ler e escrever nos dias de hoje exige um leitor e escritor crítico, criativo e ativo, os professores já trazem em seus pressupostos teóricos a urgência de encarar os processos de aprendizagens de forma contínua, que vai se aprofundando e propiciando aos alunos maiores possibilidades de relações. Para a professora Tatiana fica claro que *“o ciclo ele está pra isso, ele está para que a responsabilidade não seja só do professor do 1º ano ou só do 2º ano e que tenha continuidade.”*

Conclui a professora Carla, entendendo que o ciclo remete à continuidade, ao processo, não permitindo mais a fragmentação do conhecimento e a maneira estanque de perceber o processo de construção da leitura e da escrita: *“isso é continuidade, isso significa um ciclo, não é uma coisa gavetinha, a gente já era muito gavetinha, agora é português, agora é matemática, agora é ciências”*. Finaliza destacando que todos ganham qualitativamente na alfabetização quando se entende o ciclo não como um momento, mas como um espiral que vai desencadeando e desvelando novos saberes acerca do universo escrito: *“Quando a gente tem consciência que a coisa não é um momento, um ano que vai terminar isso, eu acho que o ganho ele é de todos nós”*.

O ciclo da alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental é 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. Ao final do ciclo de alfabetização, a criança tem o direito de saber ler e escrever, com domínio do sistema alfabético de escrita, textos para atender a diferentes propósitos. Diante da complexidade de tais aprendizagens, concebe-se que o tempo de 600 dias letivos é um período necessário para que seja assegurado a cada criança o direito às aprendizagens básicas da apropriação da leitura e da escrita; necessário, também, à consolidação de saberes essenciais dessa apropriação, ao desenvolvimento das diversas expressões e ao aprendizado de outros saberes fundamentais das áreas e componentes curriculares, obrigatórios, estabelecidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos. A professora Carla exemplifica que, no segundo trimestre, por exemplo, há competências que as crianças já devem estar dominando com autonomia:

“Agora, por exemplo, no segundo trimestre tem que estar lendo e compreendendo textos pequenos, né, adequados à faixa etária deles, tanto localizando informações explícitas como fazendo inferências de algumas coisas que não estão tão claras no texto e produzindo texto também, com coerência”.

É preciso levar para o mundo da sala de aula as funções sociais da leitura e da escrita não somente como um dever da escola, mas sim como um direito da criança em conviver com o vasto universo cultural e social de apropriação do conhecimento. As crianças precisam folhar livros, “fingir” lê-los, brincar de escrever, ouvir histórias que lhes são lidas, estarem rodeadas de materiais escritos, percebendo seu uso e função para penetrar assim no mundo do letramento. Para isso, é necessário se ter um olhar sobre os processos e práticas na Educação Infantil como um ponto de referência para se projetar os processos e práticas nos três primeiros anos do Ensino Fundamental.

Investigar os usos sociais da leitura e da escrita e as práticas de letramento presentes na comunidade em que a escola está inserida podem ser procedimentos relevantes para a construção da proposta de trabalho com os 1º anos do Ensino Fundamental (RAPOPORT et al., 2009, p. 25).

A escola deve ser um espaço de ousadias, tentativas, significações, acolhimento. Tudo pode ser escrito e lido em uma sala de crianças com seis anos de idade. A arte, a movimentação, a oralidade, a dramatização, a música são formas de ler o mundo. Apropriadas dessa concepção de leitura e escrita como função social repleta de sentidos, caberá aos demais

anos da alfabetização, 2º e 3º anos, aprofundarem e adentrarem nas questões que envolvem esse processo de forma mais significativa e real.

Dessa forma, a organização das aprendizagens nos anos escolares da alfabetização deve priorizar a importância das atividades permanentes e dos jogos como atividades diárias que proporcionam reflexões sobre o Sistema de Escrita Alfabética (SEA), contemplando diferentes unidades linguísticas. Além disso, o desenvolvimento de sequências e projetos didáticos indica a importância de desenvolver práticas de leitura e escrita, semanalmente, de forma significativa e contextualizada, atreladas aos diferentes eixos do componente curricular Língua Portuguesa na exploração dos gêneros orais e escritos, bem como aos diferentes componentes curriculares.

As crianças que vivem em espaços ricos em experiências de leitura e escrita, começam desde cedo a refletir sobre as características dos diferentes textos que circulam ao seu redor, sobre seus estilos, usos e finalidades. Disso surge uma decisão pedagógica fundamental: para reduzir as diferenças sociais, a escola precisa assegurar a todos os alunos a vivência diária de práticas reais de leitura e produção escrita.

Cabe, então, à instituição escolar, responsável pelo ensino da leitura e da escrita, ampliar as experiências das crianças de modo que elas possam ler e produzir textos com autonomia. É importante, desde cedo, que a escola se preocupe com o desenvolvimento dos conhecimentos relativos à aprendizagem da escrita alfabética, assim como daqueles ligados ao uso e à produção da linguagem escrita. (BEAUCHAMPP, 2007, p. 70).

Na ação educativa deve ser promovido o desenvolvimento das múltiplas linguagens, da socialização, da criatividade e da autonomia das crianças. A criança precisa estar imersa num ambiente alfabetizador, rico em materiais que viabilizem o desenvolvimento de diversas formas de expressão que vão além da oralidade e da escrita, abrangendo o desenhar, o brincar, as artes plásticas e cênicas, a musicalidade e a expressão corporal, dentre outras. Nesse sentido, espaços e tempos precisam ser assegurados para a garantia do *direito a ser criança e viver a infância*.

A escola deve ter a preocupação de que as crianças progridam no processo formal de escolarização, mas com garantia da progressão de aprendizagens. Dessa forma, a progressão não estará sendo vista apenas como passagem de uma etapa para outra.

Para isso, os professores precisam ter clareza sobre quais são os direitos de aprendizagem das crianças, considerando suas vivências na escola e fora dela. Tendo consciência sobre quais são esses direitos, o docente precisa, por meio da avaliação, distinguir entre quais já foram garantidos, quais estão em processo e quais ainda não foram contemplados (BRASIL, 2012e, Unidade 8, p. 10).

Sendo assim,

Cabe à escola garantir a continuidade dos estudos dos alunos, registrando as informações acerca de com tal criança concluiu o ano letivo e prever, para o ano seguinte, os modos de acompanhamento dessa criança. De um ano letivo para outro, é preciso delinear as possibilidades de atendimento, de organização do tempo dessa criança e dos processos pedagógicos para que as aprendizagens se efetivem. (BRASIL, 2012e, Unidade 8, p. 13).

Ressalto aqui que há vários fatores envolvidos no processo de alfabetização, entre eles, é fundamental contar com professores alfabetizadores bem preparados, motivados e comprometidos com o desafio de orientar as crianças nesta etapa da trajetória escolar. Outro fator importante é a disponibilidade de materiais didáticos e pedagógicos apropriados e que estimulem a aprendizagem, tais como livros didáticos, paradidáticos, obras de literatura, jogos e mídias variadas. Todavia, não basta dispor desses materiais, é fundamental que os professores saibam manuseá-los e extrair dos conteúdos o máximo de possibilidades para dinamizar as aulas e alcançar os objetivos da alfabetização em cada ano e assim cumprir com o desafio de alfabetizar a todos na *idade certa*.

Observei que, na escola que serviu de campo para essa pesquisa, há clareza do trabalho a ser realizado com as crianças, o que cabe à Educação Infantil e o papel do 1º ciclo, conforme menciona a professora Carla:

“[...] e como aqui tem a Educação Infantil, tem turma de jardim A e de jardim B, fica bem claro assim, o que é papel da Educação Infantil e o que é papel do 1º ano, né. Quando a escola não tem o jardim isso pode... essa linha fica meio tênue assim e daí o 1º ano fica fazendo muito o papel da Educação Infantil”.

As escolas devem 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.

Para a professora Carla, a escola já consolidou a ideia do ciclo e da responsabilidade coletiva dos três anos iniciais para essa construção:

“Daí se ela não se alfabetizar no 1º ano, continua no 2º e talvez no 3º, mas a ambição tem que ser de que ela vai se alfabetizar no 1º ano e o máximo do esforço tem que ser pra isso, né. Eu acho que na nossa escola isso é bem... as professoras têm esse entendimento”.

4.2.1 Letramento

Atualmente fala-se muito em *letramento*. Vive-se o desafio de alfabetizar-letando.

Para Magda Soares (2001, p. 18), “letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.” No entanto, a alfabetização, embora um processo distinto do letramento, deve fazer parte dos objetivos escolares, pois corresponde ao processo pelo qual se adquire uma tecnologia – escrita alfabética e as habilidades de utilizá-las para ler e escrever. Esse domínio envolve conhecimentos e destrezas variados, como compreender o funcionamento do alfabeto, relacionar as convenções letradas e dominar o traçado, usando instrumentos como lápis, papel e outros materiais de apoio à escrita.

A professora Tatiana destaca que é fundamental o início da vida escolar do aluno na perspectiva da alfabetização: *“Então, no primeiro ano, no início, a minha rotina é mais deles entenderem qual é o processo, agora, escolar deles, incentivando eles pra entrarem nesse processo de alfabetização”.*

As crianças precisam ressignificar o sentido da leitura e da escrita como função social. A professora Tatiana relata: *“No início do ano, a minha rotina é muito mais isso, pra que*

serve a questão da escrita... ‘Olha como é legal a gente aprender...’ Trazer a história da construção escrita pra eles, de uma forma bem lúdica”.

É fundamental tornar esse momento interessante para as crianças. Cabe à escola trazer a historicidade do mundo letrado para a sala de aula e apresentar como foi construído esse processo pela humanidade. Exemplifica a professora Tatiana: *“A gente fez uma caverna mostrando assim: ‘Antigamente, os símbolos eram esses...’ As pessoas tinham necessidade de se comunicar e como é que isso tudo aconteceu, pra primeiro despertar esse interesse e ao mesmo tempo, de uma forma lúdica para não romper uma fase da criança, pois eles estão ainda numa fase bem lúdica e bem concreta, então mostrar essa questão da história, mas também vivenciar com eles...”.*

Os professores necessitam estar conectados em suas propostas de alfabetização no decorrer do ciclo. A professora Gabriela enfatiza:

“É, nós estamos fazendo agora o PPP da escola, de novo. E nesse PPP todas participam, dos conteúdos digamos a serem dados, de toda programação de cada ano ciclo, todas palpitam... na A10⁸ vai ser trabalhado isso, isso e isso, o que vocês acham, todo mundo fala, tanto a A10, a A20⁹, a A30¹⁰ todos participam, ‘isso acho que é melhor no 3º ano, isso no 2º’, ‘isso não se coloca, é demais’”.

Pensar o cotidiano escolar, planejando coletivamente, auxilia na proposta de um trabalho coeso, comprometido com o sucesso da aprendizagem de todos os alunos, reforça a professora Gabriela: *“Eu sento com a professora de A10 e ela me fala aluno por aluno, quais são as dificuldades, quais são os de inclusão, o que eu tenho que observar. Depois, eu sento com a professora da A30 e faço também esse mesmo relato, nós temos esse momento”.*

Esse aspecto é salientado também na fala da professora Tatiana:

“O que é objetivo da A10? O que é objetivo da A20? Isso nós fizemos juntas nas reuniões pedagógicas e está sendo feito. Já foi feito de português, de matemática, agora por último, quando eu saí, estava sendo feita de ciências, história também.”

⁸ A10 é a nomenclatura da turma de 1º ano do 1º ciclo do Ensino Fundamental das escolas de ciclo do município de Porto Alegre.

⁹ A20 é a nomenclatura da turma de 2º ano do 1º ciclo do Ensino Fundamental das escolas de ciclo do município de Porto Alegre.

¹⁰ A30 é a nomenclatura da turma de 3º ano do 1º ciclo do Ensino Fundamental das escolas de ciclo do município de Porto Alegre.

Então o primeiro ciclo, nessas reuniões pedagógicas, estava elencando o que é objetivo de cada série e muitas vezes aquele primeiro se repete no segundo, então nós vamos que isso realmente é uma coisa que vai de um ano para o outro até se concretizar, até chegar ao limite daquele objetivo”.

A professora Tatiana insere o uso da tecnologia no processo da leitura e da escrita, tendo em vista que as crianças são nativos virtuais:

“Também procuro, agora com essa história das tecnologias, que eles estão mais afiados que nós, jogos no computador, vídeos e livros, que não só a gente lendo e mostrando a gravura, coisas que eles estão a mil, pra despertar esse interesse, trazendo desenhos, enfim, músicas, canções, aonde tenham a questão da mídia, do visual, do audiovisual”.

Cabe destacar que determinados procedimentos utilizados pela escola pesquisada fomentam o trabalho responsável e coletivo e servem de orientadores para ações futuras e práticas reflexivas, tais como as pastas individuais dos alunos e os projetos elaborados a partir das demandas observadas. As professoras têm acesso à pasta de cada aluno, usando-a para saber quais as observações e apontamentos da professora do ano anterior. Nas pastas dos alunos é possível acompanhar as recomendações dadas pela professora de um ano para o outro, embora ocorram mudanças entre os anos escolares.

O relato da professora Gabriela esclarece sobre as pastas de cada aluno onde constam: *“Toda a trajetória do aluno, desde JA¹¹, JB¹² ou se veio de outra escola, tudo assim, todas as falas com os pais, todas as conversas são registradas, arquivadas, encaminhamentos para psicólogos, psiquiatra, pra fono, tudo tem nestas pastas”.*

Quanto aos projetos, a professora Gabriela relembra que uma colega observou a grande demanda das crianças com dificuldades e que necessitavam de alguma estratégia além do Laboratório de Aprendizagem e, sendo assim, elaborou o Projeto Letramento que foi aprovado pela escola. Relata a referida professora que: *“Então, partiu também de uma professora que viu a dificuldade de algumas crianças, poucas vagas no laboratório, quer dizer, muitas vagas, mas pra atender, né, a demanda. E então ela teve essa ideia de fazer o projeto de letramento, foi aprovado e tudo”.*

¹¹ JA é a nomenclatura da turma de Jardim A, de 4 a 5 anos, pertencente à Educação Infantil.

¹² JB é a nomenclatura da turma de Jardim B, de 5 a 6 anos, pertencente à Educação Infantil.

Essa atitude sinaliza o quanto a escola está comprometida com a aprendizagem das crianças enquanto processo e não apenas como resultado. A criança precisa estar imersa num ambiente alfabetizador, rico em materiais que viabilizem o desenvolvimento de diversas formas de expressão que vão além da oralidade e da escrita, abrangendo o desenhar, o brincar, as artes plásticas e cênicas, a musicalidade e a expressão corporal, dentre outras. Nesse sentido, espaços e tempos diversificados precisam ser assegurados para a garantia do direito à aprendizagem.

As escolas precisam 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.

Em nosso país, existem vários métodos e estratégias de alfabetização. Todavia, é importante destacar que as novas demandas colocadas pelas práticas sociais de leitura e de escrita têm criado novas formas de pensar e conceber o fenômeno da alfabetização. Portanto, os métodos e estratégias que levam as crianças a somente apropriar-se do sistema de escrita, de forma descontextualizada das práticas sociais de escrita e de leitura, são considerados insuficientes para suprir as demandas dos tempos atuais.

Cabe destacar que ler e escrever com autonomia só é possível nos casos em que as crianças dominam o sistema de escrita alfabética.

Piccoli e Camini (2012, p. 27) destacam que “o termo letramento contribuiu para desestabilizar as práticas convencionais de ensino da leitura e da escrita que, durante muito tempo, desconsideraram o contexto em que elas ocorrem socialmente”.

Segundo Moreira e Candau (2007, p. 31):

Repensar práticas de ensino da leitura e da escrita exige que aproximemos a relação entre currículo e ensino a fim de que aqueles evidenciem uma ancoragem social e transforme a escola em um espaço de crítica cultural, diálogo, desenvolvimento de pesquisa, estabelecendo novas relações na escola e na sala de aula.

Em uma concepção de alfabetização focada na inserção das crianças nas práticas sociais, podem ser desenvolvidas metodologias que, de modo concomitante, favoreçam a

apropriação do sistema alfabético de escrita por meio de atividades lúdicas e reflexivas e a participação em situações de leitura e produção de textos, ampliando as referências culturais das crianças.

Cada criança percorre o seu caminho no processo de aquisição da língua escrita. O professor, conhecedor desses caminhos a partir da análise de testagens e das observações feitas, poderá intervir oportuna e adequadamente para que a criança repense suas hipóteses e produza saltos qualitativos na aprendizagem.

Conhecer as etapas pelas quais a criança passa no processo de construção do conhecimento sobre leitura e escrita é relevante e indispensável.

Tendo como referência os estudos de Ferreiro e Teberosky (1986), elenco aqui os níveis conceituais linguísticos que caracterizam o processo de aprendizagem da leitura e da escrita:

- a) Nível Pré-Silábico: primeiro registro da criança é o desenho, inicialmente sem figuração. É muito mais a expressão de um ato motor, de um gesto que se imprime no papel (fase pictórica); a criança começa a diferenciar o ato de desenhar do ato de escrever. Ela realiza tentativas de aproximação da escrita e, em resultado, produz pseudoletas, misturando letras com números, rabiscos. Ela já tem a intencionalidade bem definida de escrever (fase gráfica primitiva); a criança começa a diferenciar letras de números, desenhos ou símbolos e reconhece o papel das letras na escrita. Atribui significado ao que escreve, mas ainda não apresenta constância na atribuição desse significado. Relaciona as palavras que escreve com as características dos objetos que representam, sem atribuir ainda relação com o som. A criança tem uma leitura global; identifica a palavra como um todo sem fazer a análise dela;
- b) Nível Silábico: apresenta um grande avanço no processo de construção do sistema alfabético de escrita. Descobre que a escrita representa a fala. Inicialmente supõe que a forma de representação é silábica. Um dos conflitos cognitivos que surgem se relaciona com a hipótese da quantidade mínima de letras, isso é, a ideia de que com menos de três ou quatro letras é impossível escrever uma palavra. A criança pode escrever com ou sem valor sonoro convencional;

- c) Nível Silábico-Alfabético: é o momento em que se torna necessário respeitar o valor sonoro e a criança começa a acrescentar letras, principalmente na primeira sílaba. A forma como é encarado o “erro” nesta etapa é de suma importância. Se esse tipo de escrita não for considerado como parte de um processo de construção, poderão se realizar inúmeras correções acreditando-se que o aluno está “esquecendo letras”, quando na verdade ele está “acrescentando letras”. Sua leitura, como no nível anterior, é termo a termo, e não mais global;
- d) Nível Alfabético: nesta etapa a criança compreende a lógica da base alfabética da escrita e descobre que uma sílaba é, em geral, grafada por mais de uma letra. No texto, a criança inicia a discriminação entre letra, sílaba, palavra e frase. Sua escrita é inicialmente fonética e não ortográfica, não seguindo as regras do sistema ortográfico. A leitura passa aos poucos a adquirir característica lexical, ou seja, a criança lê a palavra como um todo e gradativamente vai ganhando fluência, sobretudo nas palavras mais conhecidas.

Cabe destacar que o fato da criança ter alcançado uma hipótese alfabética não significa que esteja alfabetizada. Se já compreendeu como funciona o sistema de escrita alfabética, tem agora o desafio de dominar as convenções som-grafia de nossa língua.

É importante destacar que apenas a interação com textos que circulam na sociedade não garante que os alunos se apropriem da escrita alfabética, uma vez que, no geral, essa aprendizagem não acontece de forma espontânea, mas exige um trabalho de reflexão sobre as características do nosso sistema de escrita. (BRASIL, 2012c, Unidade 1, p. 18).

Nas observações feitas em sala de aula pude observar que as turmas de alfabetização apresentam uma organização didática coerente com seus pressupostos teóricos. Em todas as turmas observadas, pude constatar a preocupação com a rotina, estabelecendo combinados com as crianças sobre a organização do dia. As crianças mostraram-se participativas, transitando pela sala, dando ideias, colaborando com os colegas e professora. Houve preocupação das professoras em contextualizar as atividades previstas para o dia, ficando evidente a intencionalidade pedagógica. Nas salas há exposição de materiais que servem de pesquisa e suporte aos estudos dos alunos. Constatei que, em duas turmas, as professoras adaptaram as atividades para os alunos de inclusão, que receberam a atenção da professora e

de alguns colegas para realizar as atividades. As atividades foram adaptadas quanto ao nível de exigência, mas estavam contextualizadas com o que estava sendo abordado em aula.

[...] as rotinas escolares asseguram que alguns procedimentos básicos sejam acordados entre professor e alunos e que os mesmos já se disponibilizem dentro do espaço temporal e espacial para as tarefas pedagógicas. As crianças aprendem através das rotinas, a prever o que fará na escola, e a organizar-se. (LEAL, 2004, p. 02 apud BRASIL, 2012f, Unidade 2, p. 19-20).

4.2.2 Avaliação

A avaliação é um instrumento para se obter dados sobre o processo de aprendizagem de cada criança, de modo que se possa (re) orientar a prática pedagógica, propondo situações que resultem em novas aprendizagens.

No ciclo da alfabetização é muito importante ter clareza quanto aos conhecimentos subjacentes a cada ano. Sabendo o que devemos ensinar em cada etapa de escolarização, fica mais fácil saber que ações devem ser desenvolvidas para que essa aprendizagem seja possível. É preciso também ter clareza do que se vai avaliar em cada uma dessas atividades e para que se está avaliando. (BRASIL, 2012b, Avaliação no ciclo de alfabetização, p. 67).

O professor, dessa forma, deve assumir o papel de investigador, de esclarecedor, de organizador de experiências significativas de aprendizagem.

Uma avaliação tem por finalidade a evolução da aprendizagem dos alunos, vislumbrando e projetando o futuro.

Para que o processo avaliativo atinja sua finalidade, é preciso refletir juntamente sobre métodos, procedimentos e instrumentos. É fundamental considerar a necessária coerência entre a avaliação e a prática docente. Dessa forma, o destaque da avaliação encontra-se nas histórias, nos saberes, nas gentes e intencionalidades, com o entendimento de que as histórias de avaliação podem produzir saberes e transformar pessoas. Diferentes práticas e definições de avaliação implicam diferentes compreensões de educação.

Vale dizer, portanto, que a avaliação não é uma ação neutra, como muitos querem fazer parecer. A avaliação, na escola, particularmente na sala de aula, incide sobre práticas educativas e, conseqüentemente, as decisões que precisam ser tomadas sobre métodos, procedimentos e instrumentos de avaliação somente fazem sentido se forem coerentes com essas práticas. (SAUL, 2008, p. 19).

Na perspectiva de Saul (2008), a avaliação emancipatória constitui uma perspectiva crítico transformadora para a avaliação educacional.

Saul (2008, p. 21) salienta:

A avaliação emancipatória tem dois objetivos básicos: iluminar o caminho da transformação e beneficiar as audiências no sentido de torná-las autodeterminadas. O primeiro objetivo indica que essa avaliação está comprometida com o futuro, com o que se pretende transformar, a partir do autoconhecimento crítico do concreto, do real, que possibilita a clarificação de alternativas para a revisão desse real. O segundo objetivo aposta no valor emancipador dessa abordagem para os agentes que integram um programa.

Para Saul (2008, p. 22), o paradigma da avaliação emancipatória inclui os conceitos de emancipação, decisão democrática, transformação e crítica educativa. A avaliação está comprometida com valores. *Os pressupostos metodológicos dessa abordagem são o antidogmatismo, a autenticidade e compromisso, a restituição sistemática, o ritmo e o equilíbrio da ação-reflexão.*

A avaliação do processo ensino e aprendizagem, no marco da avaliação emancipatória: tem função diagnóstica; favorece o autoconhecimento do educando; contribui para que o educando se torne o sujeito do seu processo de aprendizado; tem compromisso com a educação democrática, com propósitos e práticas de inclusão dos educandos; propõe uma relação pedagógica democrática entre educador e educando; ajuda o educando a aprender e o educador a ensinar; auxilia o professor a replanejar a sua ação; prioriza os aspectos qualitativos do desenvolvimento do educando; enfatiza o processo e o resultado do aprendizado; é participativa. (SAUL, 2008, p. 23).

Paulo Freire permite uma íntima relação entre a sua proposta de educação e as indicações para uma avaliação a serviço de uma intencionalidade democrática.

Os Sistemas de Avaliação Pedagógica de alunos e de professores vêm se assumindo cada vez mais com discursos verticais, de cima para baixo, mas insistindo em passar por democráticos. A questão que se coloca a nós, enquanto professores e alunos críticos e amorosos da liberdade, não é, naturalmente, ficar contra a avaliação, de resto necessária, mas resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo às vezes realizada. A questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do que fazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação. Avaliação em que se estimule o “falar a” como caminho do “falar com”. (FREIRE, 2015, p. 113).

E ainda acrescenta,

[...] Não é possível praticar sem avaliar a prática. Avaliar a prática é analisar o que se faz, comparando os resultados obtidos com as finalidades que procuramos alcançar com a prática. A avaliação da prática revela acertos, erros e imprecisões. A avaliação corrige a prática, melhora a prática, aumenta a nossa eficiência (FREIRE, 1989, p. 47).

Nessa perspectiva, a avaliação dos processos ocorridos ao longo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental deve ser processual e contínua, acompanhando o desenvolvimento da criança, seus progressos e pontos de maior fragilidade, visando ao planejamento de novas estratégias de intervenção.

As orientações do PNAIC (BRASIL, 2012e, Unidade 08, p. 06) sinalizam que, “Em nome de um regime ciclado, não se pode naturalizar a progressão dos alunos que não aprenderam. [...] é necessário sim ajudar as crianças a avançarem na escolarização, favorecendo sua aprendizagem.”

Sendo assim, a progressão não pode ser vista simplesmente como passagem de uma etapa de escolaridade para outra. É fundamental que as crianças progridam no processo formal de escolarização, mas com garantia da progressão de aprendizagens.

Os professores precisam ter clareza sobre quais são os direitos de aprendizagem das crianças, considerando suas vivências na escola e fora dela. Tendo consciência sobre quais são esses direitos, o professor precisa, por meio da avaliação, distinguir entre quais já foram garantidos, quais estão em processo e quais ainda não foram contemplados. (BRASIL, 2012e, Unidade 8, p. 10).

A professora Tatiana ilustra essa situação: *“e, particularmente, de um trimestre para o outro, eu sempre tento uma outra estratégia, então de repente essa estratégia não está dando certo com ‘fulaninho’ dá uma olhada, tenta conversar com a família, tenta ver outra maneira de atingir aquele objetivo”*.

As orientações do PNAIC apontam para a necessidade de registrar as informações acerca de como a criança concluiu o ano letivo e prever para o ano seguinte os modos de acompanhamento dessa criança. Assim, de um ano para o outro, se delineiam as possibilidades de atendimento, da organização do tempo dessa criança e dos processos pedagógicos para quais as aprendizagens se efetivem.

Oportunizar na prática docente momentos em que diferentes aspectos sejam avaliados é fundamental. Para isso, o professor pode utilizar diferentes instrumentos que possam identificar os conhecimentos e habilidades já alcançadas pelos estudantes e o que eles ainda precisam dominar, bem como, as dificuldades encontradas nesse percurso, lembrando sempre de considerar as especificidades de cada criança, garantindo, assim, a progressão entre os anos do ciclo de alfabetização. (BRASIL, 2012b, Avaliação no ciclo de alfabetização, p. 67).

A avaliação, assim, passa a ser encarada como um instrumento para redimensionamento da prática.

Dessa forma, a professora Tatiana explica:

“No primeiro ano, por exemplo, a gente não tem o direito de encaminhar o aluno para o laboratório de aprendizagem¹³, mas no final do 1º ano eu já tenho o perfil daquele aluno pra dizer ‘Olha, no 2º ano vamos ver como está o rendimento’, ver se a criança amadurece ou não, pois isso também acontece, se dá uma reviravolta nesta questão ou uma questão emocional que às vezes acaba incapacitando a criança de se desenvolver naquele momento”.

O PNAIC reflete sobre os processos de aprendizagem das crianças com dificuldades e busca alternativas para resolver tais lacunas. Considerando que a avaliação é parte integrante do processo pedagógico e que, com base nela, é possível entender melhor quais são os

¹³ No 1º ano os alunos já podem ser encaminhados à Sala de Integração e Recursos (SIR) para avaliação e atendimento. A SIR constitui-se em um serviço da educação especial, de apoio pedagógico e psicopedagógico, no ensino regular.

conhecimentos das crianças e suas dificuldades, podem ser desenvolvidas estratégias diversas em sala de aula em que as crianças sejam atendidas de formas diferenciadas. Os sistemas de ensino devem se organizar para lançar mão de estratégias de acompanhamento especial às crianças que, em relação aos objetivos esperados, estejam precisando de apoio pedagógico mais intenso e diferenciado. O Programa Mais Educação¹⁴, por exemplo, poderá ser estruturado para ampliação da jornada com foco no Ciclo de Alfabetização.

É importante destacar que a observação e os registros realizados pelo professor são os principais instrumentos de avaliação no ciclo de alfabetização. A observação direta das crianças, seguida do registro de dados importantes, permite ao professor recordar episódios e detalhes significativos surgidos durante as atividades cotidianas. Essas anotações são uma valiosa fonte de informação sobre o desenvolvimento de cada um deles, contribuindo de modo significativo no registro das avaliações.

Para o PNAIC: “É preciso ter clareza de que não são apenas as crianças que devem ser avaliadas no processo educativo. É preciso avaliar o sistema de ensino, o currículo, a escola, o professor e os próprios processos de avaliação”. (BRASIL, 2012b, Avaliação no ciclo de alfabetização, p. 10).

Ainda sobre a avaliação, orienta o PNAIC que:

Cabe ao professor, por meio da observação e do diálogo permanente, buscar compreender os estudantes, estando sensível não apenas ao que eles demonstram saber ou não, mas também às suas características e modos de interagir, suas inseguranças, seus medos e anseios. As avaliações em larga escala e as avaliações padronizadas não possibilitam esse olhar para as singularidades de cada estudante. Em virtude disso, o professor pode planejar situações de avaliação mais investigativas que possam, não apenas identificar o que o aluno aprendeu ou não aprendeu, mas também buscar as razões para a aprendizagem ou não aprendizagem. (BRASIL, 2012b, Avaliação no ciclo de alfabetização, p. 12).

4.3 PLANEJAMENTO

¹⁴ O Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. (BRASIL, 2016).

Planejamento e avaliação estão intimamente relacionados na ação pedagógica. Para que o princípio dos direitos de aprendizagem seja garantido é necessário planejar a ação docente, de modo que sejam reconhecidos os conhecimentos construídos pelas crianças e sejam propiciadas situações para que novas aprendizagens aconteçam. Essa ação exige planejar a progressão escolar.

A professora Gabriela reforça que *“Já na primeira semana eu faço a sondagem deles e verifico o que eu tenho que dar mais ênfase”*.

E continua: *“E depois disso nós planejamos, eu e ela (referindo-se à professora do seu ano-ciclo), toda a quinta-feira nós temos a nossa “janela” (termo usado para designar o período livre do professor sendo destinado ao planejamento), fora que em casa a gente fala pelo telefone, pelo whats, nos corredores também”*.

Para que sejamos capazes de analisar os avanços das crianças frente aos desafios propostos através do planejamento docente, precisamos criar situações coerentes de avaliação e boas estratégias de registro, além das boas situações de aprendizagem.

Enfim, o planejamento da ação pedagógica e a organização das informações sobre as crianças e dos materiais de uso são os pilares básicos para que as intenções docentes sejam concretizadas e todas as crianças aprendam o que lhes é de direito. (BRASIL, 2012e, Unidade 08, p. 19).

O professor necessita ter domínio dessa nova concepção pedagógica a fim de direcionar seu planejamento a curto, médio e longo prazo, ou seja, precisa estar ciente de que há uma progressão do conhecimento durante o ciclo de alfabetização. Existem conhecimentos ou capacidades que devem ser introduzidos na etapa escolar em que se encontra a criança, outros conhecimentos exigem uma ação educativa que visa o seu aprofundamento e há conhecimentos que serão consolidados em anos posteriores do ciclo, mas que contemplam uma aproximação da criança desde cedo para só mais tarde se consolidar. Sendo assim, um determinado conhecimento ou capacidade pode ser introduzido em um ano e aprofundado em anos seguintes. Existem aprendizagens que exigem um tempo maior para apropriação. Daí a necessidade do planejamento coletivo a fim de que os professores possam alinhar ações que permitam essa construção.

É importante salientar que o nível de aprofundamento de um determinado conhecimento que se busca ao lidar com crianças de seis anos, não é o mesmo que se busca com crianças de oito anos. O professor precisa estar atento às experiências e conhecimentos prévios de sua turma, seus interesses e modos de lidar com os saberes escolares (BRASIL, 2012c, Unidade 1, p. 32).

A professora Tatiana relata:

“O primeiro ciclo, nessas reuniões pedagógicas, estava elencando o que é objetivo de cada série e muitas vezes aquele primeiro se repete no segundo, então nós vemos que isso realmente é uma coisa que vai de um ano para o outro até se concretizar, até chegar ao limite daquele objetivo”.

Destaca a professora Carla:

“Eu estou sempre buscando adaptar algumas atividades pras crianças, claro que às vezes eu não consigo trazer o material pronto de casa adaptado, mas daí na hora eu penso em algum jeito de facilitar, para não ficar um desafio tão grande que elas não consigam atingir, né, às vezes eu adapto na hora assim, faço alguma combinação diferente do que o restante da turma está fazendo, usando o mesmo material, né, para que elas consigam fazer a atividade e não fique uma frustração de estar uma coisa muito difícil”.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa privilegia o planejamento e a avaliação sistemáticos a fim de que o professor possa acompanhar, propor, mediar, retomar, avançar, problematizar os processos de aprendizagem e os momentos pedagógicos. Não há como dissociar a avaliação do planejamento quando se visa alcançar uma aprendizagem significativa. Dessa forma, o Pacto apresenta duas frentes de avaliação das crianças: a avaliação permanente e formativa e a avaliação diagnóstica e externa.

A *avaliação permanente e formativa* consiste no foco central do planejamento de estratégias de avaliação permanente do desenvolvimento das crianças, com a construção, pelos professores, de instrumentos de avaliação e de registro de aprendizagem. Com base nos dados analisados por meio dos instrumentos de avaliação, os professores planejam situações didáticas que favorecem as aprendizagens. A aplicação no início e final do 2º ano da Provinha Brasil com o objetivo de diagnosticar, por meio de instrumento sistematizado, quais

conhecimentos sobre o sistema alfabético de escrita e quais habilidades de leitura as crianças dominam, é outra maneira de garantir esse tipo de avaliação.

A avaliação diagnóstica e externa ocorre no final do 3º ano, sendo aplicada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) para checagem de todo o percurso de aprendizagem do aluno.

Cabe ressaltar que os dados da Provinha Brasil são colhidos e ordenados em sistema informatizado desenvolvido pelo INEP para tabular, agregar e informar os resultados às redes, possibilitando análises quantitativas e qualitativas.

O bom andamento do trabalho escolar e os resultados expressivos no ciclo de alfabetização dependem, entre outros aspectos, do planejamento, sendo este fundamental para a criação de espaços de trocas, experiências, construções e apropriações. É preciso estabelecer uma programação minuciosa e detalhada e alimentar algumas ideias a partir das quais se vai concretizando as atividades diárias de sala de aula. Aprender de forma lúdica, na interação com seus pares não isenta o professor de direcionar o trabalho, aprofundando conceitos.

O professor é quem organiza um determinado conhecimento e dispõe de certa maneira de propiciar boas condições de aprendizagem. Os professores são peças-chave para que o conhecimento continue a ser construído e desenvolvido. À medida que as sociedades se modernizam e se complexificam, os professores precisam estar cada vez mais preparados para acompanhar as inúmeras transformações da sociedade contemporânea.

A formação de professores vem sendo amplamente discutida como uma das vias principais de acesso à melhoria da qualidade do ensino.

Para que ocorra a formação efetivamente, é preciso que cada segmento assuma os processos de formação. Ao governo cabe a responsabilidade de criar estratégias que vão orientar as ações políticas voltadas para o desenvolvimento da melhoria da educação. À universidade cabe realizar pesquisas científicas que sinalizem, por meio de novas teorias, questões que possam promover mudanças na prática docente e, conseqüentemente, no aprendizado do aluno. De certo, a união desses segmentos pode favorecer a construção de novos modelos de formação que, a cada dia, tenta chegar mais perto da sala de aula e do fazer pedagógico do professor.

Se deve buscar sempre um equilíbrio entre a teoria e a prática, seja na formação inicial ou continuada. A solução está em potencializar uma nova cultura formadora, que gere novos processos na teoria e na prática de formação, introduzindo-nos em novas perspectivas e metodologias. (IMBERNÓN, 2010, p. 40).

As orientações do PNAIC esclarecem que “A capacidade de flexibilidade deve ser exercitada e fazer parte da prática cotidiana do professor, pois favorece as tomadas de decisão na sala de aula e pode ajudar a antecipar os atos cognitivos dos seus alunos”. (BRASIL, 2012d, Formação de professor, p. 13).

Aprender a ser professor inclui construir representações sobre a atividade profissional e desconstruir a imagem negativa imposta aos profissionais da educação. Na formação continuada, portanto, é necessário investir na construção positiva da identidade profissional coletiva, reforçando a importância e a responsabilidade dessa atividade no contexto social. (BRASIL, 2012d, Formação de professor, p. 16).

Um elemento importantíssimo no processo de formação é a colaboração que vai além da socialização, pois tem como foco o rompimento do individualismo. Busca-se por meio da colaboração, um aprendizado coletivo, através do qual os professores exercem a participação, o respeito, a solidariedade, a apropriação e o pertencimento.

Um ponto que merece atenção na formação diz respeito ao aprimoramento do planejamento, sendo necessário adaptá-lo para as novas exigências em uma perspectiva de ciclo. Não basta o professor planejar somente em seu ano-ciclo, mas deve estar em constante diálogo e levantamento de estratégias para pensar o trabalho da alfabetização em um processo contínuo e interligado aos demais anos do ciclo de alfabetização. Há de se romper com o planejamento somente em uma perspectiva horizontal (mesmo ano ciclo) para pensar em um planejamento também na perspectiva vertical (anos ciclos diferenciados).

Fernandes (2011)¹⁵ enfatiza que discutir planejamento significa compreender a necessidade de um planejamento em aberto, isto é, conectado com a realidade, com as rupturas e continuidades que se operacionalizarão no percurso da ação pedagógica, tanto em relação ao conhecimento e suas relações com o mundo lá fora, quanto nas relações pedagógicas professor/aluno/aluno. Para a autora, planejamento é um ato de escolhas e

¹⁵ Texto elaborado pela Prof.^a Dr.^a Cleoni Maria Barboza Fernandes para o Programa de Pós-graduação em Educação da PUCRS na disciplina de Metodologia do Ensino Superior, 2011.

decisões em suas finalidades ético-existenciais inseridas no projeto de instituição e de sociedade. Planejamento como ideação e ato de organização do conhecimento curricular, em que a avaliação seja um ato crítico que comunica ao professor e aos alunos como está sendo a construção pedagógica do conhecimento.

Todas as aulas apresentam uma intenção, conteúdos, forma, procedimentos, recursos específicos e um resultado. Apresentam uma constituição comum, no entanto, faz-se necessário pensar coletivamente a intencionalidade do fazer pedagógico da escola, baseado em uma concepção de homem, sociedade e conhecimento.

As relações sociais básicas do modo de produção em diferentes momentos históricos se manifestam no interior da instituição escolar, incidindo sobre as formas e práticas de relação professor-aluno-conhecimento na aula. (MARTINS; ROMANOVSKI, 2008, p. 173).

Surge a necessidade de situar a aula como *sistematização coletiva do conhecimento* que tem sua gênese em meados da década de 1980 sendo marcada pela intensa mobilização social. A aula passa a ser de controle coletivo, professor e aluno aprendem no processo. A escola é o espaço onde se desenvolve um processo de ação-reflexão-ação comprometido com a transformação. A ênfase desloca-se para a práxis social. formas e práticas de relação professor-aluno-conhecimento na aula. (MARTINS; ROMANOVSKI, 2008, p. 173).

A organização do trabalho no ciclo de alfabetização, bem como seus pressupostos, deve estar prevista no plano político-pedagógico para atender às novas demandas do Ensino Fundamental de nove anos, no entanto, é preciso um diálogo constante dos professores envolvidos nessa tarefa para que se efetive a qualidade dos processos de leitura e escrita na escola.

Necessitamos de um referencial que fundamente a construção do projeto político pedagógico. A questão é, pois, saber a qual referencial temos que recorrer para a compreensão de nossa prática pedagógica. Nesse sentido, temos que nos alicerçar nos pressupostos de uma teoria pedagógica crítica viável, que parta da educação e do ensino de nossa escola. Uma teoria que subsidie o projeto político-pedagógico e, por sua vez, a prática pedagógica que ali se processa deve estar ligada aos interesses da maioria da população. (VEIGA, 1995, p. 14).

Não há mais como lidar com a livre escolha do professor dos referenciais que embasarão as práticas de alfabetização no ensino de Língua Portuguesa. É preciso um acordo coletivo, diretrizes comuns para o desenvolvimento do trabalho. Há de se romper com velhos paradigmas.

A autonomia não exclui uma relação sistêmica. O fato de a escola ser autônoma não impede que ela obedeça a diretrizes gerais, a um núcleo básico de conhecimentos ou currículo: como a escola está inserida num sistema nacional de educação, é lógico que ela seja regida por leis comuns a todo esse sistema; contudo, é lógico também que a ela seja facultado o direito de ter outras leis próprias, consideradas autônomas. (VEIGA, 1995, p. 98).

Dessa forma, salienta-se que:

Um elemento essencial no debate das práticas pedagógicas é a afirmação de que as zonas indeterminadas da prática se encontram no cerne do exercício profissional docente. Tal facto leva-nos a conceder uma nova atenção à ideia de deliberação. O momento em que o professor julga e decide, a partir da análise de uma situação singular e com base nas suas convicções pessoais e nas suas discussões com os colegas, transforma-se assim numa dimensão central do processo identitário. (NÓVOA, 1999, p. 19).

Sendo assim, a concepção de práticas pedagógicas que respondam a essa preocupação contém, atualmente, uma dimensão organizacional e, por isso, é tão importante redimensionar o papel da escola enquanto espaço de referência da profissionalidade docente. Ressalta ainda o horizonte ético do trabalho docente, tendo em vista que o exercício da docência ocorre num tempo marcado por tantos conflitos e dilemas. Os professores não podem refugiar-se numa atitude “defensiva” e têm de estar preparados para enfrentar as interpelações dos seus alunos. A definição da consciência e da responsabilidade profissional não se esgota no ato técnico de ensinar e prolonga-se no ato formativo de educar.

E chegamos a um ponto que considero essencial na reflexão de Nóvoa: a necessidade de reinventar as práticas associativas docentes. Tem faltado ao professorado uma dimensão coletiva, não no sentido corporativo, mas na perspectiva da colegialidade docente, na instauração de culturas e rotinas profissionais que integrem essa dimensão. Esse ainda é o

longo caminho a percorrer, no plano do pensamento científico e na ação concreta nas escolas. Faz-se necessário inscrever a dimensão coletiva no *habitus* profissional dos professores.

Surge, então, um sujeito coletivo, portador de uma memória e de representações comuns, que cria linguagens próprias, rotinas partilhadas de ação, espaços de cooperação e dinâmicas de conformação participada. É uma mudança decisiva para a profissão docente.

O papel do professor é essencial para que a escola seja recriada como espaço de formação individual e de cidadania democrática. Para isso, é preciso que os professores sejam capazes de refletir sobre a sua própria profissão, encontrando práticas de formação e de trabalho que lhes permitam consolidar as dimensões coletivas da profissão.

Para Leal (2012, p. 15 apud BRASIL, 2012e, Unidade 8, p. 15): “a avaliação passa a ser encarada como instrumento para redimensionamento da prática”. Dessa maneira, o planejamento tem como função primordial reorientar o trabalho pedagógico a partir da análise do desenvolvimento dos alunos.

O planejamento da ação pedagógica e a organização das informações sobre as crianças e dos materiais de uso são os pilares básicos para que as intenções docentes sejam concretizadas e todas as crianças aprendam o que lhes é de direito (BRASIL, 2012e, Unidade 8, p. 19).

É importante que o professor conheça os direitos de aprendizagem a serem contemplados para que os alunos avancem com sucesso em sua aprendizagem. O planejamento demandará tomada de decisões coerentes quanto à rotina, aos objetivos, aos procedimentos, à organização didática para saber onde queremos chegará e o que precisamos explorar junto às crianças.

É na ausência de um planejamento realizado pelo próprio docente que são impostos modos de agir padronizados e não reflexivos, que muitas vezes são contrários às concepções dos próprios professores. O planejamento, na realidade, é uma ação autoformativa, que propicia a articulação entre o que sabemos e o que vamos fazer. (BRASIL, 2012f, Unidade 2, p. 36).

O PPP da escola pesquisada, em seu capítulo sobre Planejamento, esclarece que para efetivar o currículo e garantir a qualidade de aprendizagem é necessária a organização e o

planejamento no âmbito administrativo dos recursos humanos, materiais e pedagógicos para que as ações previstas desde a Educação Infantil até a conclusão do Ensino Fundamental aconteçam. Esse planejamento pode ocorrer de forma individual ou coletiva, utilizando-se dos espaços de reuniões pedagógicas de 2h30min uma vez por semana, do planejamento anual, das formações, das avaliações e replanejamento previstos no calendário escolar e conforme legislação vigente (LDBEN 9394/96 e Resolução 008/06 do CME/POA). (BRASIL, 1996; PORTO ALEGRE, 2006).

Oferecer um ensino de qualidade e buscar o acolhimento afetivo é uma das responsabilidades da escola. É necessário organizar e planejar a prática educacional, o trabalho didático e o convívio escolar através da problematização e da compreensão da realidade social e dos direitos e deveres em relação à vida pessoal, coletiva e ambiental para uma aprendizagem qualificada.

Para um planejamento efetivo, o professor deve conhecer as concepções que fundamentam o trabalho escolar daquela realidade, sendo necessário conhecer os documentos oficiais da escola. No PPP consta que a escola deve ser inclusiva, democrática, inovadora, transformadora.

A professora Tatiana esclarece que *“a escola consegue se organizar de uma forma que pelo menos uma vez por semana tu tenha um horário com a tua parceria, assim, todas as A10, todas as A20, enfim”*.

A escola tem como eixo principal a aprendizagem de qualidade a ser construída em um processo de formação continuada, por todos os segmentos da escola, na busca do desenvolvimento do sujeito integralmente e em tempo integral.

No PPP, a concepção pedagógica aponta para a compreensão dos processos históricos e culturais do ambiente natural, social, político, econômico, tecnológico, valorativo e estético, possibilitando o entendimento do passado e a transformação do presente. Essa concepção é exercitada no planejamento individual e coletivo do saber ser, fazer, conhecer e conviver, contextualizando práticas e socializando diferentes saberes. A professora Tatiana ilustra essa concepção: *“Eu acho que está dando certo, acho que a escola e as pessoas que estão lá abraçam isso. A gente tem a oportunidade de ter alguns planejamentos coletivos, isso também faz a diferença”*.

Como concepção de conhecimento, espera-se que a escola desenvolva os conteúdos (entendendo conteúdos como os elementos dispostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, permeados pelo currículo regional e pelo currículo oculto) necessários para a continuidade de estudos, entendidos como conhecimentos sequenciais, relacionais e gradativos.

Para Young (2007, p. 1294):

Ao usar a palavra “conhecimento” em termos gerais, considero útil fazer uma distinção entre duas idéias: “conhecimento dos poderosos” e “conhecimento poderoso”. O “conhecimento dos poderosos” é definido por quem detém o conhecimento. Historicamente e mesmo hoje em dia, quando pensamos na distribuição do acesso à universidade, aqueles com maior poder na sociedade são os que têm acesso a certos tipos de conhecimento; é a esse que eu chamo de “conhecimento dos poderosos”. No entanto, o fato de que parte do conhecimento é o “conhecimento dos poderosos” ou conhecimento de alto status, como já expressei (Young, 1971; 1998), não nos diz nada sobre o conhecimento em si. Assim, precisamos de outro conceito, no enfoque do currículo, que chamarei de “conhecimento poderoso”. Esse conceito não se refere a quem tem mais acesso ao conhecimento ou quem o legitima, embora ambas sejam questões importantes, mas refere-se ao que o conhecimento pode fazer, como, por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo.

Este autor entende aprendizagem como um processo dialético, no qual o ensinar e o aprender são processos dinâmicos, sociais e interacionistas e que tem como objetivo o desenvolvimento do ser humano, considerando que sua efetivação ocorra a partir das relações entre as vivências e experiências de vida de cada sujeito, a realidade de mundo (globalizado, tecnológico) do século XXI e o conhecimento universalmente reconhecido. Aprendizagens devem ser pautadas em práticas diversificadas que consideram os diferentes níveis de compreensão do sujeito, ampliando as possibilidades, potencialidades e interesses.

Esclarece o PPP da escola pesquisada que currículo é um fenômeno histórico – resultado de forças sociais, políticas e pedagógicas – que expressa a organização dos saberes. Currículo é ação, trajetória e caminhada construída coletivamente, permitindo a relação entre saberes construídos pela humanidade e reconhecidos universalmente e os saberes construídos a partir das histórias individuais e coletivas do sujeito e da comunidade.

Young (2007, p. 1297) salienta:

Se as escolas devem cumprir um papel importante em promover a igualdade social, elas precisam considerar seriamente a base de conhecimento do currículo, mesmo quando isso parecer ir contra as demandas dos alunos (e às vezes de seus pais). As escolas devem perguntar: “Este currículo é um meio para que os alunos possam adquirir conhecimento poderoso?”. Para crianças de lares desfavorecidos, a participação ativa na escola pode ser a única oportunidade de adquirirem conhecimento poderoso e serem capazes de caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares. Não há nenhuma utilidade para os alunos em se construir um currículo em torno da sua experiência, para que este currículo possa ser validado e, como resultado, deixá-los sempre na mesma condição.

Apesar dos avanços observados nas práticas escolares, ainda temos muito que caminhar enquanto escola nessa perspectiva de reflexão da práxis, da concepção de currículo, entre outros.

Ao assistir ao planejamento das professoras por ano-ciclo, pude observar certo distanciamento dos pressupostos teóricos que embasam o PPP da escola com a intencionalidade do planejamento. Inicialmente, as duas professoras do mesmo ano-ciclo resgataram os objetivos que foram trabalhados no segundo trimestre. Fizeram a leitura de produções, buscando nas avaliações de anos anteriores aquelas que poderiam se adequar aos objetivos desse ano e trimestre. Nessa análise compartilharam ideias e fizeram adaptações. Decidiram pela escrita espontânea, contemplaram a formação de frases, leitura de pequenos textos com rimas, interpretações explícitas, sem necessitar ainda uma inferência maior sobre o texto. Foi discutida a passagem da letra bastão para a letra script minúscula, tendo em vista que ficou acertado que a passagem da letra script para letra cursiva será realizada no 3º ano. Contemplaram as atividades de Matemática, o trabalho com material dourado, escrita dos números, continhas de adição e subtração, decidiram que não fariam as duas operações juntas na mesma atividade para não confundir os alunos, pois o objetivo é perceber como estão resolvendo os cálculos. Combinaram de elaborar atividades com histórias matemáticas conforme estão trabalhando, por meio de desenhos. Planejaram realizar atividades avaliativas envolvendo alimentação saudável em Ciências, tendo em vista que foi a temática do trimestre. Cabe ressaltar que a escola proporciona uma semana de prova em que são aplicadas as avaliações. Nesse momento de planejamento não foi discutida uma avaliação diferenciada para os casos de inclusão.

Em outro momento destinado ao planejamento de outro ano-ciclo, encontramos dificuldade para encontrar uma sala mais reservada. O planejamento acabou acontecendo na sala dos professores com a presença de mais pessoas. A intenção do planejamento era

escolher, entre as professoras, o livro a ser adotado no Projeto Adote um Escritor. No entanto, os livros para análise ainda não tinham chegado à escola. Sendo assim, as professoras utilizaram o tempo para correção das avaliações. Para a professora esse momento de planejamento é enriquecedor, pois serve para as trocas e combinados buscando unificar o trabalho do ano-ciclo, quando é possível acontecer. Para evitar a falta de comunicação, as professoras têm uma pasta em comum em que deixam ali sugestões de atividades, utilizam também a tecnologia do *whatsapp* para se comunicarem.

Diante do exposto, ficou clara a intencionalidade da escola em promover uma organização que privilegie os encontros para planejamento coletivo; no entanto as demandas do cotidiano escolar, muitas vezes, interferem nessa organização, inviabilizando o momento enriquecedor e necessário de planejamento. Outro destaque também diz respeito à avaliação, que me pareceu contrariar os pressupostos de uma avaliação processual e contínua, uma vez que está organizada a partir de instrumentos avaliativos formais, a serem aplicados em semana definida para avaliação. Constatei que as abordagens pedagógicas, as escolhas de atividades e os materiais e a organização didática em sala de aula mostraram-se mais coerentes com a proposta de uma alfabetização emancipatória orientada pelos princípios do PNAIC do que a avaliação. Essa organização avaliativa, de certa forma, reduz parte do empenho da escola em promover o processo de aprendizagem dinâmico e transformador.

5 UMA HISTÓRIA PARA ALÉM DA ALFABETIZAÇÃO: UMA TRAVESSIA DE ESPERANÇA

Não se pode falar em Educação,
sem falar em amor.
(Paulo Freire)

Durante toda a construção dessa dissertação, Esperança¹⁶ esteve em meus pensamentos e no meu coração. Fui desafiada a acolhê-la no mesmo ano em que me dedicava à pesquisa.

Conforme o tema de pesquisa foi sendo desenvolvido, através de muitas leituras e reflexões acadêmicas, vinha em meu pensamento a imagem distanciada dessa aluna de minha tarefa acadêmica. Não. Eu não queria produzir apenas para receber o título de Mestre. Eu não queria produzir para o cumprimento de um protocolo da universidade. Eu queria produzir para todas as crianças, sem nenhuma distinção. Para aquelas que tiveram o privilégio de nascer em uma família com melhores condições de vida e para aquelas cuja infância lhes foi roubada.

E assim, tomada por um oceano de emoções, medos, incertezas, dúvidas, esperanças e desejos, abracei esse projeto de pesquisa, buscando aproximar o tema com as inquietações geradas no dia a dia da sala de aula.

Conquistar a confiança de um aluno que pouco acredita em seu potencial, leva certo tempo, sendo necessário garantir que a escola seja o espaço de aprendizagens. Para Paulo Freire (apud CARVALHO, 2005, p. 79, grifo nosso), fica claro que *é preciso partir do muito que sabem e conhecem – o seu conhecimento de mundo – até chegar à leitura da palavra.*

Esperança, sete anos, faz parte de milhões de crianças que ingressam na escola em busca da alfabetização. Por ser filha de pais usuários de droga, teve sua guarda retirada da família para sua proteção. Sem o desejo de alfabetizar-se, buscava resgatar seu espaço em um dos poucos lugares que lhe restou para reconstruir sua história: a escola. Desde seu primeiro dia de aula já demonstrava dificuldade em manter-se no ambiente. Gritava, agredia, arremessava objetos e negava-se a realizar as atividades. O mundo das letras e dos números

¹⁶ Esperança é o nome fictício dado a um aluno da autora dessa pesquisa. O nome fictício atribuído ao aluno passa a representar as inúmeras crianças que fazem parte das escolas brasileiras e que, por vezes, ficam à margem de uma história escolar de sucesso, exigindo de nós, professores, um novo olhar. Um olhar afetuoso, de acolhimento sensível na construção de outros mundos possíveis.

não fazia falta para ela. Essa condição era um grito de socorro, representando “fome” de afeto, de sonhos, de esperanças, de espaço para *vir a ser*, de amor. O que fazer? Como aproximar essa criança da responsabilidade de ensinar e do direito de aprender?

Esperança não sentava em sua cadeira e pouco dirigia seu olhar para mim. Todos os dias agredia seus colegas e rasgava as suas produções. Negava a escrever seu nome. Sentada ao chão, me aproximava dela e buscava ouvir suas respostas às minhas indagações em sala de aula. Sim! Ela sabia muito. Com letras móveis, montou seu nome e ali percebi sua primeira abertura para a aceitação da escrita. Após a destruição de seu terceiro caderno, resolvi dar a ela um novo caderno e combinamos de deixá-lo guardado no armário da escola. Assim fizemos. Passados quinze dias, podemos ver seus primeiros registros não destruídos, mas em evolução. Criamos um “tesouro de palavras” em que ela fez a escolha das palavras de seu interesse, aquelas que desejava aprender. Durante o tempo destinado à construção de vínculos, emprestei-me a ela para reviver seus laços de afeto, indispensável a qualquer criança, depus nela toda a minha confiança do quanto ela podia e nunca me afastei de minha real responsabilidade: *promover o processo de construção da leitura e da escrita*. Não bastava dar apenas o alimento da alma. Era preciso semear o sabor do conhecimento. Durante esse processo, construímos uma pequena rede de atendimentos para fomentar a troca e as possibilidades de Esperança. Conselho Tutelar, assistente social e psicóloga do abrigo onde Esperança se encontrava, assessoria da SMED, projeto social AABB e equipe diretiva da escola estabeleceram algumas combinações e não mediram esforços para melhor inserir Esperança no contexto escolar e social. Aos poucos, Esperança passou a realizar as atividades, evidenciando o desejo de aprender. Passou a mergulhar no mundo das letras, dos números, dos livros. Acreditou em si. Esperança evoluiu. Concluiu o ano no nível silábico-alfabético, mas muito mais que isso, ensinou-me a acreditar que é possível ler o mundo e reinventá-lo com mais esperança.

Aproximar os saberes escolares do mundo e da realidade da criança é um difícil exercício ao professor que, muitas vezes, sente-se pressionado pelas exigências dos programas escolares.

Se a alfabetização for conduzida de forma a demonstrar que a leitura e a escrita têm função *aqui e agora* e não apenas num futuro distante, é provável que o indivíduo se sinta mais motivado para o esforço que a aprendizagem exige. (CARVALHO, 2005, p. 15).

Um dos grandes desafios para a melhoria da educação, no Brasil, é manter as crianças na escola, rompendo a chamada "exclusão dentro da própria escola". Alguns projetos já existem com o objetivo de apoiar as escolas na implementação de atividades complementares ao currículo tradicional, promovendo aulas de reforço escolar, esportes e cultura, fora do horário de aula. A criança, permanecendo mais tempo na escola, tem oportunidade de aperfeiçoar seus conhecimentos e habilidades, além de ficar menos exposta à violência social.

A alfabetização, nesse sentido, envolverá acolhimento para que o sujeito ao desenvolver-se possa reconstruir sua história.

O insucesso escolar, muitas vezes gerado pela infrequência ou desmotivação escolar, constitui uma ameaça profundamente inquietante no plano moral, humano e social, sendo, muitas vezes, gerador de situações de exclusão que marcam os alunos para a vida toda. O direito à educação constitui-se em direito fundamental da cidadania. Há de se cuidar para que este direito não se restrinja à educação como direito apenas de frequentar a escola básica. Esse foi o meu receio com Esperança e também meu desafio: despertar nela a força necessária para impulsionar o desejo de aprender e assim não desistir da escola.

Faz-se fundamental a criação de espaços que possibilitem a adequação de métodos pedagógicos diferenciados e um currículo escolar voltado a atender à diversidade da realidade escolar para que não se fique reproduzindo a evasão escolar na medida em que a escola se transforma em um espaço de sofrimento e fracasso, no qual, em nome da garantia de educação para todos, viole-se a dignidade do sujeito. A educação precisa se fortalecer, mediante uma firme fundamentação na possibilidade do aprender a ser, fazer, conhecer e viver em sociedade, pilares da educação para um novo tempo.

Para Anísio Teixeira (2009, p. 49): “O homem será o que dele fizerem a sociedade e a educação escolar. A escola democrática terá de inculcar o espírito de objetividade, tolerância, investigação, ciência, confiança e de amor ao homem e o da aceitação e utilização do novo.”

Uma escola para todos visa à justiça social. Importante retomar a ideia de que a escola, ao convocar todas as crianças, está recebendo também tudo o que está associado a elas: violência, pobreza, mudança no conceito de família, desemprego, alcoolismo, roubo, drogadição, prostituição, deficiência física, mental, entre outros fatores. Diante disso, percebo que o PNAIC não trouxe para o palco de sua formação essas questões para incrementar a

reflexão dos professores. Sabemos que todas essas questões não justificam os processos de não aprendizagem, mas são reflexões necessárias e pertinentes no âmbito escolar, favorecendo o reconhecimento e a reconstrução das trajetórias de vida pessoal, social, cultural dos alunos.

É preciso encontrar diferentes respostas educativas frente à grande diversidade de crianças que chegam às escolas, o que exige refletir para além do reconhecimento de que todas as crianças têm o direito à educação. Por vezes, a organização curricular e as próprias práticas pedagógicas não conseguem acolher de forma positiva toda a diversidade de situações dos alunos que frequentam a escola.

Sinaliza-se, assim, para a necessidade de processos que apontem para a justiça curricular e social na luta contra as desigualdades e no combate ao insucesso escolar. A ótica da justiça social e curricular é essencial para a construção de uma escola democrática.

O currículo como projeto interativo numa escola multicultural pressupõe uma ação educativa que integra a imprevisibilidade inerente às diversas situações e desenvolve, por um lado, um esforço contínuo para conhecer a diferença, reconhecê-la e valorizá-la e, por outro lado, encara esse aspecto não como um problema, mas sim como um meio de enriquecimento de todos e de cada um. (LEITE, 2002 apud SAMPAIO; LEITE, 2015, p. 89).

Para Stoer e Cortesão (1999 apud SAMPAIO; LEITE, 2015, p. 724-725):

A escolarização é condição essencial para a garantia de outros direitos fundamentais. O acesso à educação cria condições que promovem o desenvolvimento pessoal e social de cada um, formando indivíduos mais autônomos e mais capazes. A educação é um caminho através do qual é possível alcançar uma maior justiça social e onde a educação que positivamente atende as especificidades dos vários alunos e dos vários contextos pode ganhar um novo sentido, uma vez que ela respeita simultaneamente uma ‘política da diferença’ e a concepção da educação como parte integrante do ‘movimento para a solidariedade e justiça social’.

A escola, para grande parte das crianças brasileiras, é o único espaço de acesso aos conhecimentos universais e sistematizados, ou seja, é o lugar que vai lhes proporcionar condições de se desenvolver e de se tornar cidadão crítico.

Afirma Anísio Teixeira (2009, p. 48):

A sociedade democrática e científica exige um aparelhamento escolar especial. O planejamento gradual e consentido ganha força. Se o regime for totalitário, a educação visa preparar um indivíduo capaz de servir ao totalitarismo. Se o regime for democrático, a educação terá de formar um indivíduo capaz de servir à democracia. Em face disso, a educação escolar visa o processo de formação voluntária do homem. Por isso, se constitui um problema público, um interesse público, um direito de cada indivíduo e um dever da sociedade politicamente organizada.

Durante o tempo em que estive com Esperança, fiquei atenta para evitar a falta de sentido à aprendizagem, podendo assim gerar um possível sentimento de fracasso escolar ou segregação pedagógica. Ficou evidente a necessidade do comprometimento de todos aqueles que estão ligados à educação para diminuir a distância entre o que diz os referenciais teóricos e a realidade, sendo uma das frentes de ação a importância de despertar o desejo de aprender, garantindo a formação do cidadão e sua inserção na sociedade, de modo a contribuir para a transformação social que todos almejamos.

A escola do século XXI, a escola para todos, precisa proporcionar uma série de atividades planejadas e dirigidas intencionalmente para promover a aprendizagem significativa e fazer das novas gerações membros ativos da construção da vida cidadã. Para isso se espera dos profissionais da educação que usem mais a sua criatividade e despertem a de seus alunos a fim de atingir os objetivos propostos.

Segundo Freire e Betto (1986, p. 73) “é fundamental respeitar o princípio de que o processo educativo é um processo coletivo, no qual o educador tem uma parcela de trabalho, que é criar os mecanismos pedagógicos de expressão e explicitação das lutas, das dúvidas, das incertezas da palavra dos educandos.”

É no processo de diálogo que se reinventa uma nova forma de perceber o mundo e suas relações. Cria-se, na sala de aula, um espaço de confiança, de conhecimento e de redescobertas. Passa a ser essencial o conhecimento das práticas sociais vivenciadas pelas crianças: quem são, o que fazem, o que sabem, o que vivem, o que querem, que desafios enfrentam. A educação, dessa forma, passa a se ocupar não somente com questões do conteúdo escolar, mas também com a formação integral da pessoa.

Dessa forma, a escola não poderá isentar-se de sua responsabilidade na transformação social através da Educação. Vive-se um tempo em que a escola precisa ir além da transmissão

de conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade, ela necessita ser uma instituição voltada para a construção de uma cidadania democrática.

A escola, ao construir novas relações, novas organizações educativas e novos espaços para a aprendizagem, torna-se instrumento necessário e fundamental na garantia de direitos fundamentais.

Há que romper o círculo vicioso das carências da educação. O ponto básico é o investimento. É necessário tomar a decisão histórica de definir a educação como prioridade social, passando a investir imediata e fortemente na construção e consolidação de espaços sociais no âmbito escolar.

Reunir os segmentos da comunidade foi uma alternativa que encontramos para compreender e contextualizar a situação de Esperança enquanto sujeito, sendo possível traçar políticas mais adequadas ao enfrentamento dos problemas que a envolvia. A diferença entre a criança negligenciada e a criança protegida, a criança amada e a criança violentada estão agora na emergência da quebra dessa contradição e nas oportunidades do indivíduo se ensaiar em uma nova possibilidade de ser e viver. Essas diferenças não isentam o professor de sua tarefa de alfabetizar e garantir os direitos de aprendizagem do aluno. Pelo contrário, auxiliam na maior compreensão dos alunos para inseri-los no mundo maravilhoso das práticas sociais de leitura e escrita como forma de explicitação de lutas.

O meu desejo para Esperança era de que a capacidade de pensar o universo escrito aflorasse, instaurando-se uma nova forma de conceber o mundo pelo poder da palavra, da libertação e do desejo.

Como diz Soares (2001, p. 41): “Letramento é, sobretudo, um mapa do coração do homem, um mapa de quem você é, e de tudo que você pode ser.”

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não tenho certeza de nada,
mas a visão das estrelas faz-me sonhar.
(Vincent Van Gogh)

Para realização deste estudo, procurei focar no planejamento dos professores a partir da formação do PNAIC, buscando compreender como ocorre esse processo no cotidiano escolar tendo em vista a perspectiva de um trabalho em ciclo.

A provocação dessa pesquisa reforçou a necessidade de uma construção coletiva de planejamento, envolvendo os professores do ciclo de alfabetização na troca de ideias, experiências, na análise de desenvolvimento dos alunos, na ampliação do olhar entre os anos-ciclo, na tomada de decisões, buscando quebrar a lógica do antigo e viciado olhar de dominar apenas o que cabe a cada ano escolar. Essa nova articulação exige diálogo permanente de professores que, dessa forma, passam a ser responsáveis pelo seu grupo de alunos não apenas 200 dias letivos, mas que assumem o compromisso de refletir o processo de alfabetização, coletiva e reflexivamente, durante todo o ciclo da alfabetização.

Diante disso, o meu problema central girou em torno de *investigar como os professores estão organizando suas ações pedagógicas na lógica do ciclo de alfabetização na perspectiva do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)*, permitindo a reflexão acerca do fazer pedagógico articulado, através da formação continuada e do projeto escolar de alfabetização proposto pela escola.

Cabe destacar que há um avanço significativo na concepção de alfabetização, sendo a mesma entendida, por muitos professores, como a construção de práticas sociais de leitura e escrita e que faça sentido à criança. Essa construção conceitual já é um passo relevante para novos desafios. Propiciar aos professores a construção e reflexão de uma concepção partilhada de alfabetização auxilia no planejamento integrado da escola.

A pesquisa realizada abordou temáticas que envolvem o trabalho nos ciclos de alfabetização, tais como formação e experiências dos professores, concepções de alfabetização, sondagem escolar, avaliação, reuniões pedagógicas, planejamento, propiciando a ampliação do olhar para além do trabalho solitário que, muitas vezes, ganha espaço nas salas de aula.

Entendo que, dessa forma, essa pesquisa possa contribuir para uma maior compreensão da necessidade de organização do espaço escolar que promova a reflexão

permanente das práticas de sala e aula, alimentando-as com referenciais teóricos que embasem um efetivo trabalho de qualidade na alfabetização.

Considero que a realização desse estudo possibilitou a reflexão de minha práxis dentro do contexto escolar, abrindo espaço para a elaboração de um projeto escolar que contemple tempos e espaços diferenciados de planejamento articulado.

Nesse contexto, aponto para algumas aprendizagens realizadas ao longo do estudo, sendo necessário dar continuidade às reflexões.

Em primeiro lugar, destaco a necessidade de resgatar as trajetórias dos professores em sua formação para construção de novas concepções de alfabetização. Dar voz ao professor para falar de suas trajetórias de vida pessoal e profissional auxilia no entendimento de concepções impregnadas no âmbito de sala de aula. Ao reler sua trajetória e conhecer a de seus colegas abre-se espaço para uma nova construção coletiva, gerando novos saberes. Nas formações promovidas pela PNAIC, deu-se ênfase aos relatos de experiências, colocando o professor como protagonista dessas formações. As trocas feitas, por intermédio de relatos de experiências, foram alimentadas pelos pressupostos teóricos e geravam novos desafios a serem aplicados em sala de aula, funcionando também como laboratório de aprendizagem para os professores. Os materiais disponibilizados também contribuíram para a renovação das atividades de sala de aula, promovendo a análise dos materiais entre os professores para o uso adequado em sala. Dessa forma, pude observar o quanto os momentos de estudo em conjunto contribuem para a exploração de organizações didáticas fundamentadas, e não a troca de atividade simplesmente pela troca, muitas vezes, sem coerência didática.

Algumas pesquisas recentes apontam algumas fragilidades na formação do PNAIC por entender, por exemplo, que ele foca a solução dos problemas da alfabetização na melhoria do ensino somente; e que a teoria apresentada nos cadernos da alfabetização é superficial, insuficiente para o professor compreender sua atividade, organizar e orientar um ensino que promova a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. (SOUZA, 2014, p. 281). Embora o presente estudo não tenha adentrado nessa seara, por não ser este o foco, entendo que a formação do PNAIC foi apenas mais um passo para a construção de políticas voltadas à alfabetização de todos. Cabe também às escolas dar segmento às discussões fomentadas no PNAIC, buscando as adaptações necessárias ao contexto específico de cada comunidade escolar e compondo um projeto para a realidade daqueles sujeitos histórico-cultural que compõem a escola. Entra aqui a importância do diálogo com a comunidade, do diagnóstico da

realidade escolar, do conhecimento do universo cultural dos alunos e dos seus saberes e expressões. É preciso dar um passo à frente, pois não seria possível uma política que fale de todas as realidades. A escola é chamada a colocar-se nesse caminho de busca, renovação e recriação.

Em segundo lugar, destaco como essencial a explicitação de um projeto de escola voltado para a garantia dos direitos à aprendizagem. A escola assume a responsabilidade de alfabetizar a todos e cria espaços e tempos para essa efetivação. Pude observar essa intencionalidade na garantia das modalidades de planejamento individual, por ano-ciclo e geral. O período de planejamento por ano-ciclo prevê a reflexão das práticas pedagógicas, a análise da evolução dos alunos, a tomada de decisões para novos desafios, a busca da unicidade do trabalho. Ainda faz-se necessário avançar nesse aspecto, favorecendo que as trocas ocorram na perspectiva de estudo, reflexão e reconstrução. Constatei que o planejamento do ciclo de alfabetização, 1º ao 3º ano, necessita ser mais frequente, embora ocorra de forma informal na sala dos professores, pelo *whatsapp*, entre outros espaços. É preciso criar e legitimar o espaço de planejamento vertical, entre os anos-ciclo, a fim de garantir a concepção de processo gradual e contínuo no ciclo de alfabetização.

Merece destaque também a importância de que a sondagem diagnóstica tem no âmbito escolar, servindo de suporte para o planejamento. No entanto, considero importante aprofundar mais as práticas avaliativas da escola para que ela dialogue com o processo de aprendizagem que é rico em diversidade, criação e participação do aluno.

Outro aspecto relevante sinalizado na pesquisa foi a reunião de apresentação das turmas, momento este que a professora, após o período de sondagem, mostra aos seus colegas como se encontra sua turma em relação à aprendizagem, oportunizando a troca de percepções e reflexões. Essa dinâmica de certa forma responsabiliza a todos pelas aprendizagens dos alunos da escola, pois se trata da partilha dos processos escolares, oportunizando o olhar de todos os alunos.

A pasta individual dos alunos, bem como os Conselhos de Classe, evidenciou ser um aspecto importante para os professores, pois promove o conhecimento da trajetória do aluno, os encaminhamentos e apontamentos já feitos pelos professores e visa ao encaminhamento das novas necessidades, buscando estratégias que garantam a aprendizagem enquanto processo e não como resultado. Dessa forma, pude observar o quanto os espaços planejados

intencionalmente pela escola fazem a diferença no processo de aprendizagem dos alunos, tendo em vista que o objetivo comum de todos é: a *aprendizagem real e significativa*.

Por fim, destaco a importância da ampliação do processo de alfabetização, gerando um ciclo sem interrupções e menos cortes. As alterações previstas na nova Lei que rege e regulamenta o Ensino Fundamental impõe muito mais do que seu simples cumprimento, mas exige um estudo aprofundando da nova criança que agora com seis anos de idade passa a frequentar o Ensino Fundamental. A inserção dos professores em turmas de alfabetização deve passar por uma formação continuada que ofereça o suporte para o desenvolvimento deste trabalho. O reconhecimento do público em que o professor atuará será de grande importância para seu planejamento, expectativas e avaliação. A escola que não oportunizar o aperfeiçoamento ao professor corre o grande risco de reproduzir nas turmas de alfabetização o mesmo trabalho das antigas turmas de 1ª e 2ª séries, desrespeitando etapas e desvalorizando habilidades e competências essenciais à formação das crianças em fase de alfabetização.

A criança, ao ser convidada a ingressar mais cedo na escola, despertou a necessidade da recriação dos espaços e tempos escolares, para acolher a criança em sua singularidade. Sabe-se que muitas adequações ainda são necessárias, no entanto inserir a criança em um ciclo propício à exploração e inserção no mundo escolar em um tempo maior pode contribuir para que a chamada “alfabetização na idade certa” ocorra de forma lúdica, intencional, prazerosa e criativa. Para isso é preciso um professor preparado, motivado e comprometido com essa proposta.

O professor alfabetizador precisa ser um garantidor de um espaço rico de experiências e trocas entre as crianças e com seus pares. Precisa saber ouvir o que dizem as crianças sobre o amplo universo que se abre a sua frente e levar ao grupo de colegas as suas observações e constatações. Precisa ser mediador do processo de aprendizagem e descobertas. Precisa ser um investigador, um estudioso, um provocador de novas ideias, um parceiro que desafia, colocando-se ao lado das crianças para, juntos, buscarem novos caminhos, novos saberes.

Diante do exposto acima é fundamental a figura do gestor na garantia desse espaço de troca, saberes e relações. O gestor deve incentivar o seu grupo a debruçar-se sobre os estudos do ciclo de alfabetização, elencando prioridades, estabelecendo metas e propiciando a qualificação do corpo docente e discente da escola.

Não se esgotam aqui as possibilidades de estudo sobre o tema. Necessário se faz um estudo contínuo e sistemático para encaminhar novos desafios que surgem no cotidiano escolar e no decorrer do ciclo de alfabetização.

Para finalizar, fica a certeza de que ainda é preciso continuar caminhando na perspectiva do planejamento articulado, a fim de fomentar cada vez mais a construção de práticas pedagógicas que incentivem o processo de alfabetização respeitando a capacidade criadora, investigadora, espontânea e alegre da criança perceber o mundo pelo poder da *palavra*.

Pião, brinquedo feito
de madeira, que só funciona a
partir de um fio que nele se
enrola e que alguém tem que segurar
em uma de suas pontas para arremessá-lo
com força, mantendo firme a ponta
da corda entre seus dedos,
a fim de que, se liberando do arremessador,
só aí funcione.

O pião é, portanto, um brinquedo
de ser envolvido,
em que se assegura um vínculo
através do qual se o arremessa
com vigor e então,
se o libera para que
assuma sua razão de ser:
jogo que simboliza o desejo e a liberdade.
Autor desconhecido

REFERÊNCIAS

ADAMS, Marilyn Jader et al. **Consciência fonológica em crianças pequenas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **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. Brasília, DF, 2012a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria normativa interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007**. Brasília, DF, 2007. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/apresentacao?id=16690>>. Acesso em: 16 jan. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Novo Mais Educação**. Brasília, DF, 2016. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/apresentacao?id=16690>>. Acesso em: 16 jan. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n. 7, de 14 de novembro de 2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: avaliação no ciclo de alfabetização: sugestões e reflexões**. Brasília: MEC, SEB, 2012b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 01, unidade 01**. Brasília: MEC, SEB, 2012c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação de professor alfabetizador: caderno de apresentação**. Brasília, DF: MEC, SEB, 2012d.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: organização do**

trabalho docente para promoção da aprendizagem: ano 01, unidade 08. Brasília: MEC, SEB, 2012e.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa: ano 01, unidade 02.** Brasília: MEC, SEB, 2012f.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Estabelece o Plano Nacional de Educação. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 14 maio 2015.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.274 de 6, de fevereiro de 2006.** Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2006/lei-11274-6-fevereiro-2006-540875-publicacaooriginal-42341-pl.html>>. Acesso em: 26 ago. 2016.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 14 maio 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

CARVALHO, Marlene. **Guia prático do alfabetizador.** São Paulo: Ática, 2005.

CORTELLA, Mario Sérgio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos.** 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CORTELLA, Mario Sérgio. **Formação docente: recusar o pedagogicídio.** São Paulo, [s. d.]. Disponível em: <www.sinprosp.org.br/arquivos/seminario/seminario_formacao3.doc>. Acesso em: 2 jan. 2016.

CRUZ, Magna do Carmo Silva. **Tecendo a alfabetização no chão da escola seriada e ciclada: a fabricação das práticas de alfabetização e a aprendizagem da escrita e da leitura pelas crianças.** 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. **Sala de aula universitária: ruptura, memória educativa, territorialidade: o desafio da construção pedagógica do conhecimento.** 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicanálise da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2015.

FREIRE, Paulo; BETTO, Frei. **Essa escola chamada vida: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1986.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GRANDO, Katlen Bohm. **Práticas de letramento no ensino fundamental: vozes das professoras**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre, 2011.

IMBÉRNON, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBÉRNON, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2004.

LEAL, Telma. **Planejar é preciso**. Olimpia, 2004. Texto distribuído em encontro de formação de professores na Secretaria de Educação de Olimpia.

LEITE, Élia Aparecida Samuel. **Alfabetização e letramento: desafios e possibilidades de uma escola pública municipal a partir do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. 2014. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

LEITE, Tânia Maria Soares Bezerra Rios. **Alfabetização: evolução de habilidades cognitivas envolvidas na aprendizagem do sistema de escrita alfabética e sua relação com concepções e práticas de professores**. 2011. Tese. (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MAINARDES, Jeferson. A organização da escolaridade em ciclos e as políticas de currículo. **Revista E-curriculum**, São Paulo, v. 7, n. 1, abr. /2011. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/5644>>. Acesso em: 11 jan. 2016.

MARTINS, Pura Lúcia de Oliveira; ROMANOVSKI, Joana Paulin. A aula como expressão da prática pedagógica. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papyrus, 2008.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Revista Ciência & Educação**, Bauru, SP, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/04.pdf>>. Acesso em: 2 jan. 2016.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Revista Ciência & Educação**, Bauru, SP, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=251019514009>>. Acesso em: 2 jan. 2016.

MOREIRA, Antônio Flávio B.; CANDAU, Vera M. Currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra D.; NASCIMENTO, Aricélia R. do. **Indagações sobre currículo**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

NIDELCOFF, María Teresa. **Uma escola para o povo**. 23. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 15-34.

NÓVOA, Antônio. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.

OÑATIVIA, Ana Cecília. **Alfabetização em três propostas: da teoria à prática**. São Paulo: Ática, 2009.

PICCOLI, Luciana; CAMINI, Patricia. **Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade**. Erechim: Edelbra, 2012.

PORTO ALEGRE. Conselho Municipal de Educação. **Resolução CME/POA nº 008 de 14 de dezembro de 2006**. Porto Alegre, 2006. Disponível em: <http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/smed/usu_doc/resolucao_cme_08_2006.lnk.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2016.

PORTO ALEGRE. Prefeitura Municipal. **Ciclos de formação: proposta político-pedagógica da escola cidadã**. 3. ed. Porto Alegre: PMPA, 1998. (Caderno Pedagógico, 9). Disponível em: <<http://www.atempa.com.br/bancoimg/c100726101156cp9completo.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2016.

QEDU. **Prova Brasil 2013/INEP**. 2013. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/cidade/384-porto->

alegre/explorar?grade=5&discipline=1&dependence=3&zoom=2&sort=name&sortDirection=asc&visualization=isotope>. Acesso em: 20 ago. 2016.

RAPOPORT, Andrea et al. **A criança aos seis anos no ensino fundamental**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros. **A avaliação diagnóstica da alfabetização norteando os caminhos para o êxito do processo de alfabetizar crianças**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. Comissão de Legislação e Normas. **Parecer n. 644/2006**. Orienta o Sistema Estadual de Ensino sobre a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Porto Alegre, RS, 2006.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **A autonomia como projeto: horizonte ético-político**. In: Série Ideias, n. 16, São Paulo: FDE, 1993. Disponível em: <www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_16_p013-018_c.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2015.

ROSA, Zuleide Ramos Ferreira. **O PNAIC como peça da política de formação continuada de professores: entre fins declarados e expectativas locais**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2016.

SAMPAIO, Marta; LEITE, Carlinda. A territorialização das políticas educativas e a justiça curricular: o caso TEIP em Portugal. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 15, n. 3, p. 715-740, set./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss3articles/sampaio-leite.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

SANTOS, Natalia Francisca Cardia dos. **Entre o proposto e o almejado: da proposta do Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa às expectativas almeçadas por docentes participantes**. 2015. Dissertação (Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) – Universidade Nove de Julho (UNINOVE), São Paulo, 2015.

SAUL, Ana Maria. Referenciais freireanos para a prática da avaliação. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 25, p. 17-24, novembro 2008.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2008.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOUZA, Elaine Eliane Peres de. A formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). In: ANPED SUL, 10., 2014, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2014a. p. 1-18.

SOUZA, Elaine Eliane Peres de. **A formação continuada do professor alfabetizador nos cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**. 2014.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014b.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação é um direito**. 4. ed. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2009.

TORINI, Natalie Archas Bezerra. **O gesto didático de regulação da aprendizagem: a sondagem em uma turma de alfabetização**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

VIEIRA, Cláudia Figueiredo Duarte. **Formação continuada de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC: do texto ao contexto**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2015.

YOUNG, Michael. **Para que servem as escolas?** Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO – TCLE**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO**

Eu _____ portador/a do RG nº _____, residente e domiciliado/a (rua, número, bairro, cidade)_____

_____, abaixo assinado, dou consentimento livre e esclarecido que estou participando como voluntário/a do projeto “*UM OLHAR REFLEXIVO SOB A AÇÃO INTEGRADA DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES NOS TRÊS ANOS DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DO PACTO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC)*”, de autoria de Maria Elizabeth Guimarães do Carmo, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Cleoni Maria Barboza Fernandes. Ressalta-se que essa pesquisa permeia a dissertação de mestrado da pesquisadora. O objetivo central desse estudo é investigar a dinâmica da ação integrada docente, com ênfase no planejamento, no decorrer dos três primeiros anos do ensino fundamental, a fim de garantir a eficácia da alfabetização na idade certa. O objeto de estudo está centrado na compreensão dos processos que sustentam a base epistemológica e pedagógica do ciclo de alfabetização, a partir do PNAIC. A pesquisa de campo será realizada através de entrevista com o professor a ser gravada, observação em sala de aula e acompanhamento em reunião de planejamento. Ao assinar esse termo de consentimento sob orientação da Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, estou ciente dos esclarecimentos sobre a pesquisa, incluindo:

1. Conhecimento das informações necessárias para decidir livremente sobre minha participação na referida pesquisa;
2. Garantia do acesso às transcrições dos discursos feitos pelo pesquisado a fim de evitar situações que possam causar danos;
3. Garantia de interromper a qualquer momento minha participação nessa pesquisa, sem prejuízo algum;

4. Garantia de que meus dados pessoais serão mantidos em sigilo e com privacidade durante todas as fases da pesquisa;
5. Garantia do acesso aos resultados da pesquisa;
6. Direito à indenização por danos decorrentes da pesquisa, nos termos da Lei.
7. Contato com a -pesquisadora, sempre que julgar necessário, poderá acontecer pelo e-mail bethgui@terra.com.br e pelo telefone (51) 99913.4298;
8. Contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS, se julgar necessário, poderá ocorrer pelo endereço Av. Ipiranga 6681, Prédio 50, Sala 703

Telefone: (51) 3320.3345, e-mail: cep@pucrs.br

Esse termo de consentimento possui duas vias, uma fica em poder da pesquisadora e o outro permanece em poder do sujeito dessa pesquisa.

Porto Alegre, _____ de _____ de _____.

De acordo,

Participante da pesquisa

Maria Elizabeth Guimarães do Carmo

**APÊNDICE B – ROTEIRO PRÉVIO DA ENTREVISTA COM PROFESSORES
ENVOLVENDO A TEMÁTICA A SER ABORDADA**

- a) Qual a tua formação?
- b) Tu escolheste estar atuando com uma turma de alfabetização?
- c) Participaste do PNAIC? Em caso positivo: O que achaste dessa formação? De que forma vens aplicando os conhecimentos adquiridos no PACTO?
- d) Como organizas teu trabalho com a turma?
- e) Como ocorre o planejamento?
- f) Há uma troca com as professoras dos outros anos do ciclo de alfabetização? Em caso positivo: de que forma ocorre?
- g) Como o ciclo procede quando uma criança não está conseguindo avançar qualitativamente no processo de alfabetização?
- h) O que entendes por ciclo de alfabetização?
- i) Espaço livre para o professor.

APÊNDICE C – CARTA DE APRESENTAÇÃO À ESCOLA**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Porto Alegre, março de 2016.

SENHORA DIRETORA:

Eu, Cleoni Maria Barboza Fernandes, professora da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, ao cumprimentá-la apresento a V.Sa. a mestranda do programa de Pós-Graduação em Educação, Maria Elizabeth Guimarães do Carmo, regularmente matriculada no curso de Mestrado em Educação na linha de pesquisa Formação, Políticas e Práticas Educativas. A pesquisa que está sendo realizada chama-se, UM OLHAR REFLEXIVO SOB A AÇÃO INTEGRADA DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES NOS TRÊS ANOS DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DO PACTO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC), sob a minha orientação. Solicito permissão para que a referida aluna possa realizar observações contínuas e entrevistas semiestruturadas com as professoras titulares das turmas de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental para fins do seu objeto de pesquisa de dissertação, conforme acordo verbal anteriormente estabelecido. Vale mencionar que o comprometimento tanto da instituição como da aluna que ora se apresenta é de respeitar os valores éticos que permeiam esse tipo de trabalho. Desta forma, informo que quaisquer dados obtidos junto a essa instituição estarão sob sigilo ético.

Desde já agradecemos sua atenção e cooperação.

Orientadora: Cleoni Maria Barboza Fernandes

Contato: (51) 99314.1304

Mestranda: Maria Elizabeth Guimarães do Carmo

Contato: (51) 99913.4298

APÊNDICE D - PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO (FRAGMENTOS)

APÊNDICE D – Projeto político-pedagógico (fragmentos)

- escola que valorize cada pessoa individualmente, incentivando o coletivo e a identidade de grupo para atingir metas comuns, numa prática eficiente que compartilhe saberes e construa novos conhecimentos;
- escola que efetive em seus movimentos pedagógicos o planejamento de acordo com a proposta pedagógica do saber ser, fazer, conhecer e conviver.
- escola que organize os registros escolares, profissionais e de sua memória histórica num processo contínuo, atualizado e conforme legislação vigente;
- escola onde o conhecimento seja percebido como instrumento e não como fim, praticando ações pedagógicas de contextualização e de socialização;
- escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental.

3.1 CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS

De acordo com Arendt (1989), é pela educação que se decidi se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos e, tampouco, arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as, em vez disso e com antecedência, para a tarefa de renovar um mundo comum.

A concepção pedagógica da escola está em consonância com a legislação vigente, buscando promover uma educação qualificada que permita a continuidade de estudos e desenvolva o sujeito na sua integralidade, dentro dos princípios éticos de autonomia, responsabilidade, solidariedade e respeito ao bem comum e à diversidade, observando os direitos e deveres da cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

Da mesma forma, a concepção pedagógica aponta para a compreensão dos processos históricos e culturais do ambiente natural, social, político, econômico, tecnológico, valorativo e estético, possibilitando o entendimento do passado e a transformação do presente. Sendo assim, essa concepção é exercitada no planejamento individual e coletivo do saber ser, fazer, conhecer e conviver, contextualizando práticas e socializando diferentes saberes.

3.2 CONCEPÇÃO DE CONHECIMENTO

Os eixos balizadores do planejamento pedagógico para a construção do conhecimento serão norteados pelas seguintes temáticas:

- educação para o século XXI como prevenção e promoção da cultura para a paz (valores);
- cidadania, com valores de solidariedade, respeito e comprometimento consigo mesmo, como o outro, com o ambiente e com o planeta;
- inclusão social e cultural produtivas, nas suas formas mais abrangentes possíveis, acolhendo e trabalhando as diversidades, compreendendo as diferenças e superando os preconceitos e discriminações;
- escola que desenvolva os conteúdos⁷ necessários para a continuidade de estudos, entendidos como conhecimentos sequenciais, relacionais e gradativos.

Com relação ao conhecimento, entende-se que:

- o conhecimento deve ser construído a partir dos interesses e necessidades identificados, ampliando as possibilidades de leitura de mundo de cada sujeito que aprende e ensina; os conhecimentos formais, informais, científicos ou populares devem ser significativos e aplicados na formação integral e humanitária dos sujeitos;
- conhecimentos que reconheçam a significação dos conteúdos e que promovam habilidades, competências, atitudes e potencialidades dos sujeitos que são autores da própria história;
- o conhecimento deve ser construído de forma a promover o desenvolvimento da autonomia moral e intelectual.
- Expresso como *conhecer é ler e interpretar o mundo* (FREIRE, 2007), compreendendo que ler e escrever é um compromisso de todas as áreas (NEVES *et al.*, 1998).

⁷ Entendendo conteúdo como os elementos dispostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), permeados pelo currículo regional e pelo currículo oculto.

3.3 CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM

Tem-se a seguinte concepção de aprendizagem:

- A aprendizagem vista como um processo dialético, no qual o ensinar e o aprender são processos dinâmicos, sociais e interacionistas, e que tem como objetivo o desenvolvimento do ser humano, considerando que sua efetivação ocorra a partir das relações entre as vivências e experiências de vida de cada sujeito, a realidade de mundo (globalizado, tecnológico) do século XXI e o conhecimento universalmente reconhecido;
- A aprendizagem como um processo que considere as diferentes linguagens: oral, escrita, musical, plástica, corporal, religiosa, ambiental e as diversidades culturais, étnicas, de gênero, de credo e etc.;
- A aprendizagem reflexiva, crítica e transformadora da realidade individual e coletiva, que inclua os valores da cultura da paz como norteadores da vida de cada sujeito, pautada no respeito às diferenças e na atuação consciente de preservação do ambiente (escolar, comunitário, planetário).

Para o desenvolvimento dessa concepção de aprender, consideram-se os estudos teóricos de Paulo Freire (1967; 1970; 1979; 1982; 1985; 1991; 1992; 2007) e de Jaques Dellors (1997) explicitados em práticas que contemplem: aprender a **saber** (conhecer); aprender a **fazer** (aprender); aprender a **conviver**, e aprender a **ser**, bem como, teóricos que corroborem com estas concepções. Assim, entende-se que as aprendizagens devem ser pautadas em práticas diversificadas (metodologias que promovam debates, experiências, vivências, pesquisas, sistematizações orais e escritas) que considerem os diferentes níveis de compreensão do(a) aluno(a), ampliando as possibilidades, potencialidades e interesses.

A aprendizagem, como concebida acima, prevê tempos e espaços diferenciados que garantam a aprendizagem a todos.

3.4 CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO

A concepção de Currículo adotada pela escola está de acordo com o Caderno Pedagógico 9, da SMED Porto Alegre, o qual define que:

Currículo, cerne da educação escolar, é um fenômeno histórico. Resultado de forças sociais, políticas e pedagógicas, que expressam a organização dos saberes vinculados à construção de sujeitos sociais. Nessa perspectiva, currículo é ação, é trajetória, é caminhada construída coletivamente e em cada realidade escolar, de forma diferenciada. É um processo dinâmico, mutável, sujeito a inúmeras influências, portanto, aberto e flexível. Essa concepção de currículo veicula toda a concepção de pessoa, sociedade, conhecimento, cultura, poder e destinação das classes sociais as quais os indivíduos pertencem; portanto, referidas sempre a uma proposta político-pedagógica que explicita intenções e revela sempre graus diferenciados da consciência e do compromisso social. (Caderno 9, p.8)

Logo, currículo é a concretização das funções da escola e da sua forma particular de atuar no tempo e no espaço em que está inserida, considerando os desafios sociais, políticos, econômicos e culturais deste momento histórico. Currículo é uma prática, é expressão da função socializadora e cultural de uma instituição no conjunto de atividades mediante as quais um grupo assegura que seus membros adquiram a experiência social, historicamente acumulada e culturalmente organizada, e a relacionem com seus saberes de vida. As atividades educativas adotam diferentes modos de organização social, segundo o volume e o conteúdo concreto do legado cultural. É uma prática em que se estabelece um diálogo entre agentes sociais, educandos e educadores.

Assim, o currículo constitui-se não só nas oportunidades organizadas pela escola, mas igualmente no modo pelo qual o sujeito vivencia e reflete sobre essas oportunidades, no sentido de ampliar sua maneira de ver e estar no mundo. Então, currículo é sempre uma construção social, uma prática que revela seu compromisso com os sujeitos, com a história, com a sociedade e com a cultura (FREIRE, 2007).

Ainda de acordo com o Caderno 9, entende-se que:

Qualquer tipo de organização curricular possui um modelo pedagógico subjacente. O processo pedagógico para uma escola cidadã deve contemplar, além de tudo, alguns temas que são geralmente excluídos do cotidiano das demais escolas, tais como: criticidade, criatividade, curiosidade, conflito, contradições da realidade, problematização, a construção e a provisoriabilidade do conhecimento, a avaliação emancipatória, a distribuição democrática e solidária do tempo na escola, a gestão coletiva da vida escolar, etc. Nesse sentido, o currículo procura responder a algumas perguntas fundamentais: o que ensinar, quando ensinar, como ensinar e da mesma forma, o quê, quando e como avaliar explicitando que futuro queremos construir. Acrescenta-se, ainda, a pergunta com quem planejar, ensinar e avaliar. Currículo e conhecimento são duas idéias indissociáveis, pois o currículo tem a ver com o processo pela qual o indivíduo adquire, assimila e constrói conhecimentos em um tipo particular de experiência proporcionada pela práxis da escola. (Caderno 9, p.9)

Portanto, pensamos um currículo que não se limita a discutir programas, conteúdos, grades e cargas horárias, mas promover a inter-relação entre as áreas do conhecimento e a busca pelo conteúdo significativo e relacionado à realidade. Desta forma, o currículo, atendendo os avanços da legislação vigente, contempla:

- A obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileira e indígena, que inclui diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. Esses conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas da educação artística, de literatura e história brasileira, conforme a Lei 11.645/2008;

- A obrigatoriedade do ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos, conforme a Lei 12.287/2010;

- A obrigatoriedade do ensino de música na educação básica, conforme a Lei 11.769/2008;

- A obrigatoriedade da cultura religiosa no ensino fundamental, tendo como pressuposto básico os princípios da cidadania, da inclusão, da solidariedade e da justiça social, sendo seu objetivo o estudo do universo religioso, o conhecimento das diferentes manifestações religiosas e a valorização da identidade cultural, conforme Resolução do CME/POA nº 010/2010;

- A obrigatoriedade do atendimento à Política Nacional de Educação Ambiental, que entende por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem como uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade. Desta forma, todos têm direito, no processo educativo, à educação ambiental, incorporando das políticas públicas a dimensão ambiental para o engajamento da sociedade na conservação, recuperação e melhoria do ambiente, integrando

programas educacionais (das diferentes esferas públicas), ações dos órgãos públicos e de instituições privadas relacionadas ao tema que propiciem a permanente atenção ambiental para a preservação do ambiente natural, identificação e solução de problemas ambientais, conforme Lei municipal n° 6.586, de 12 de janeiro de 1990.

As questões de gênero e a orientação sexual perpassam o conjunto de componentes da base curricular, conforme Lei Municipal n° 11.348/1995.

3.5 CONCEPÇÃO DE INCLUSÃO

A concepção de inclusão contempla o direito de todos à educação. Dessa forma, a educação inclusiva deve garantir o acesso, a permanência e o desenvolvimento das potencialidades, através das práticas de ensino.

A escola e sua mantenedora, conforme legislação vigente, devem buscar os recursos humanos, físicos e materiais, a formação continuada do corpo docente e os atendimentos que possibilitem a qualificação dos acompanhamentos que oportunizem a superação ou minimização das dificuldades para a inclusão.

Segundo a LDBEN/1996, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) será feito em classes, escolas ou serviços especializados sempre que, em função das condições específicas dos alunos, no turno inverso ao da sua integração nas classes comuns de ensino regular.

Na concepção de inclusão, os tempos e espaços de apoio, de planejamento e de atendimento, que levem à aprendizagem, necessitam ser diferenciados. A arquitetura da escola e a comunidade escolar devem se adequar para receber e interagir com os alunos de inclusão.

4 OBJETIVOS DA AÇÃO PEDAGÓGICA

Acreditando ser possível oferecer um ensino de qualidade e buscar o acolhimento afetivo para nossos alunos, definem-se os seguintes objetivos para a ação pedagógica:

- desenvolver no aluno e no professor a possibilidade de reconhecer-se como ser individual e parte de um coletivo em constante superação;
- incentivar as redes de relacionamento, desenvolvendo possibilidades de integração e socialização nos diversos grupos da comunidade escolar;
- fomentar o planejamento e a reflexão sobre os desafios da realidade, percebendo as necessidades e buscando formas de comprometimento;
- colaborar na formação do educando na sua globalidade, tendo como mediação fundamental o conhecimento que possibilite compreender, usufruir ou transformar a realidade;
- criar coletivamente alternativas de construção e produção de novos conhecimentos;
- trabalhar projetos vinculados à aprendizagem do aluno, seus interesses e preocupações, transpondo os limites da escola;
- efetivar ações organizadas, em caráter provisório ou permanente, utilizando-se dos tempos e espaços disponíveis na escola;
- valorizar as capacidades e habilidades de cada sujeito, buscando a interação e a realização pessoal e social;
- incentivar o protagonismo da/na comunidade escolar, promovendo sua autonomia, criatividade e criticidade;
- construir tempos e espaços, através da ludicidade, que incentivem o gosto e o prazer de estar na escola e aprender; promover planejamento de ações que possibilitem a inclusão dos portadores de Necessidades Educativas Especiais (NEES).

5 RESUMO DOS REFERENCIAIS CURRICULARES

5.1 GERAIS

O currículo se constrói numa relação dialética entre teoria e prática, que demonstra as intenções dos sistemas sociais possibilitando a transformação. Desta forma, é premente a atualização e a flexibilização do referencial teórico para a construção curricular, uma vez que a educação não se constroi com práticas

neutras. Sendo assim, é necessário organizar e planejar a prática educacional, o trabalho didático e o convívio escolar através da problematização e da compreensão da realidade social e dos direitos e deveres em relação à vida pessoal, coletiva e ambiental, para uma aprendizagem qualificada.

A expressão do currículo acontece no planejamento individual e coletivo, em seus diferentes níveis, e sua integração é fundamental para o atendimento da legislação vigente e para a organização dos conteúdos mínimos, conforme os referenciais curriculares nacionais, regionais e locais. Também a organização das questões específicas de inclusão, de atendimento aos programas e projetos advindos das diferentes esferas públicas, das questões referentes às relações sociais, afetivas e econômicas, que emergem em um mundo globalizado e tecnológico, encaminha a expressão do currículo para a pluralidade. Logo, a abordagem curricular, perante a variedade de aspectos expostos anteriormente, será organizada através de projetos de trabalho, utilizando-se também o registro na forma de rede ou mapa conceitual, cuja metodologia e temáticas contribuem e qualificam o processo de aprendizagem. O currículo contemplará também, as temáticas: ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e orientação sexual, educação para o trânsito, ensino da cultura afro-brasileira e indígena, música e ensino religioso, conforme apontado nos itens anteriores relativos ao conhecimento e à concepção pedagógica.

Na Educação Infantil, o currículo estrutura-se a partir do diálogo entre os saberes infantis e socioculturais advindos da experiência familiar de cada criança e o conhecimento escolar e socioculturalmente construído pela humanidade, sendo organizado e planejado na forma de projetos de trabalho.

6 PLANEJAMENTO DA ESCOLA

A escola organiza-se através de um calendário escolar que contempla a Educação Infantil e o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, estruturando o período letivo, os recessos, as formações continuadas, a avaliação, o replanejamento e as reuniões pedagógicas conforme a legislação vigente e as orientações da Mantenedora.

Na gestão financeira, a escola organiza-se com diversas fontes de recursos como: os repasses bimestrais organizados no Plano da Aplicação de Recursos (PAR), o repasse do Ministério de Educação (MEC), as verbas específicas de projetos, programas e políticas públicas das diferentes esferas públicas e das parcerias com as intuições privadas, respeitando a legislação vigente e administradas conjuntamente com o Conselho Escolar, conforme a Lei complementar nº 292/93.

Para efetivar o currículo e garantir a qualidade de aprendizagem explicitada nas concepções pedagógicas e curriculares deste PPP, é necessária organização e planejamento no âmbito administrativo dos recursos humanos, materiais e pedagógicos, para que as ações previstas desde a Educação Infantil até a conclusão do Ensino Fundamental aconteçam. Esse planejamento pode ocorrer de forma individual ou coletiva, utilizando-se dos espaços de reuniões pedagógicas, do planejamento anual, das formações, das avaliações e replanejamentos previstos no calendário escolar e conforme a legislação vigente (LDBEN 9.394/96 e Resolução 008/06 do CME/POA).

Para atender a concepção de inclusão, a escola organiza tempos e espaços diferenciados, nos quais as ações contemplem as necessidades e interesses dos alunos em seus diferentes ciclos de vida.

Para efetivar a organização do acompanhamento da vida escolar, a escola utiliza os registros da vida relacional do aluno (aspecto do conviver) preferencialmente arquivados no Serviço de Orientação Educacional da escola (SOE), registros da aprendizagem do aluno (aspectos do ser e do fazer), preferencialmente arquivados no Serviço de Supervisão Escolar (SSE), e a atualização dos registros do histórico escolar do aluno na secretaria da escola. É na secretaria da escola que são alimentadas, de forma digital, as informações no SIE (Sistema de Informações Educacionais), gerando os registros de matrícula e informações para programas como Bolsa Família, Vou à Escola, Ficha de Infrequência do Aluno (FICAI) e outras.

Para atender os alunos, as salas de aula estão adequadas à legislação vigente, sendo as salas ambientes uma possibilidade de atendimento que qualifica a aprendizagem. As salas ambientes são espaços devidamente equipados, caracterizados com materiais pertinentes a área de estudo ou disciplina, acessadas pelos alunos e professores para construção e sistematização do conhecimento.

Organizadas com horários definidos, as turmas transitam pelas salas, onde o professor as recebe para a realização das atividades propostas nesses espaços, organizando, mediando e orientando o processo ensino/aprendizagem. A escola pode ser organizada em salas ambientes de matemática, artes, ciências, educação física, informática, línguas, qualidade de vida, espaço verde, brinquedoteca, geração de renda, etc., conforme legislação vigente, definindo esses espaços diferenciados como suportes para o desenvolvimento de aprendizagens qualificadas e significativas. Existe avaliação anual das salas ambientes realizadas pelos segmentos que as utilizam, para analisar sua eficiência em relação as aprendizagens e vivências promovidas, garantindo ou não a sua continuidade no espaço escolar.

Para os alunos com dificuldades de aprendizagem, a escola possibilita a organização do Laboratório de Aprendizagem (LA) e, para os alunos de inclusão, a Sala de Integração e Recursos (SIR), conforme legislação vigente.

Para atender a concepção e organização interna da instituição, propõe-se projetos com espaços e tempos diferenciados que contemplem a proposta da escola inovadora, na qual todas as ações são planejadas e efetivadas para atender as necessidades e interesses da comunidade escolar em seus diferentes ciclos de vida.

Nesse sentido, o Projeto Político Pedagógico permite uma flexibilidade de projetos que ocupem novos tempos e espaços no ambiente escolar, respeitando a legislação vigente e propondo inovações que contemplem a busca pela aprendizagem qualificada, já descrita anteriormente, na concepção de escola, de conhecimento e de currículo.


Sendo assim, propõe-se a existência de espaços físicos e recursos para:

- brinquedoteca, entendendo-se ser este um espaço para integrar o lúdico e a ampliação de conhecimento; sala multimeios, como um espaço de ampliação cultural;
- sala de ciências, como um espaço de produção e aquisição do conhecimento científico;
- sala de informática ou laboratório de informática (LI), tendo como objetivo a organização do conhecimento pela inclusão digital;
- sala de integração e recursos, como espaço de inclusão e superação das dificuldades dos(as) alunos(as) demandados dos encaminhamentos de matrícula, dos professores e SOP;

- sala do laboratório de aprendizagem, como espaço de superação das dificuldades dos(as) alunos(as) demandados dos encaminhamentos dos professores e SOP;
- sala de arte educação; como um espaço que qualifica a produção e a expressão artística em suas diferentes formas;
- sala de projetos complementares, como um espaço que permite manter o acervo e/ou materiais dos projetos, programas, políticas públicas das diferentes esferas do poder público e das instituições privadas parceiras para que as condições de organização e planejamento aconteçam e qualifiquem a ação que está sendo executada.

7 ORGANIZAÇÃO DA AÇÃO EDUCATIVA

7.1 EDUCAÇÃO INFANTIL

A Resolução nº 003 do CME /POA, de 25 de janeiro de 2001, estabelece as normas para a oferta da Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Porto Alegre, com fundamento no artigo 11º, inciso III, da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e na alínea I do artigo 10, da Lei nº 8.198, de 26 de agosto de 1998. Sendo assim, a Educação Infantil da EMEF  pauta-se no Projeto Político Pedagógico considerando:

- a Educação Infantil tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança de quatro a cinco anos e onze meses de idade, em todos os seus aspectos, complementando a ação da família e da comunidade;
- uma ação pedagógica intencional, caracterizando vivências que envolvem o cuidar e o educar;
- as vivências socioculturais da criança para o planejamento educativo.

A proposta pedagógica baseia-se na concepção de infância, de desenvolvimento infantil e aprendizagem conforme aponta e orienta a Resolução 003/2001 do CME/POA (art.10º, alíneas de a até j) e orienta o currículo e a prática nos princípios expressos no Parecer CNE/CEB n.º 20/2009 e na Resolução do CNE/CEB n.º 05/2009, sendo eles:

Princípio Ético: valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades;

Princípio Político: dos direitos da cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática,

Princípio Estético: valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade da manifestações artísticas e culturais.

Tais princípios embasam os propósitos da Educação Infantil na escola, em consonância com as orientações da mantenedora, conforme citados abaixo sem hierarquia e/ou predominância de uns sobre os outros, numa perspectiva de dialogicidade e complementariedade:

- garantir a manifestação dos interesses, desejos, curiosidades, conhecimentos, sentimentos e opiniões das crianças;
- garantir às crianças a expressão de suas ideias, seus questionamentos e suas problematizações, considerando a opinião do outro e do grupo;
- valorizar o ato criador individual e coletivo, bem como, as respostas singulares expressas pelas crianças;
- dar plenas condições para as crianças exercitarem sua autonomia;
- criar oportunidades para a criança aprender sobre si, sobre o outro e sobre o mundo;
- estimular a formação de vínculos afetivos e a ampliação do grupo social das crianças;

oportunizar às crianças o conhecimento das diferentes formas dos seres humanos se constituírem enquanto pessoas;

- criar situações onde as crianças possam conhecer e interagir com a diversidade de manifestações culturais e artísticas presentes na sociedade;
- oportunizar às crianças momentos e situações de relacionamento com a natureza, com os diferentes espaços públicos e diferentes formas de vida;
- garantir às crianças a vivência de atitudes de respeito e solidariedade por meio de relações críticas e participativas no contexto da escola;
- permitir às crianças reconhecerem-se como sujeitos de direitos pertencentes a diferentes grupos sociais e etnias;
- garantir às crianças diferentes momentos e espaços de ludicidade, de jogos e de brincadeiras durante o período em que permanecem na escola;

- organizar um contexto escolar de situações, espaços e momentos agradáveis, estimulantes e desafiadores, comprometidos com a busca do bem estar coletivo e individual;
- ampliar as possibilidades infantis de cuidar e ser cuidada, de comunicar-se, de organizar pensamentos e ideias, de ter iniciativa e de buscar soluções para os problemas e conflitos que surgirem;
- assegurar às crianças a apropriação de diferentes linguagens, saberes e conhecimentos que circulam na sociedade, por meio de experiências diversificadas;
- expandir as capacidades cognitivas das crianças por meio do uso de tecnologias digitais de informação e comunicação,
- estimular os gostos, os interesses e as habilidades pessoais das crianças.

Assim, considerando as crianças como estudantes competentes e potencialmente criativos, capazes de aprender e de se expressar com originalidade o currículo da Educação Infantil será organizado em projetos de trabalho considerando a articulação entre os conhecimentos e as diversas linguagens, transversalizados pela investigação, pela observação e pelo estudo do/no cotidiano da escola visando a construção e a organização dos tempos e espaços escolares necessários ao desenvolvimentos dos sujeitos na sua totalidade e integralidade por meio de aprendizagens significativas.

A E. M. E. F. ... oferece, como instituição de Educação Infantil, o desenvolvimento do cuidado educativo de modo sistemático no mínimo quatro horas diárias na faixa etária de 4 anos a 5 anos e 11 meses, em turmas denominadas Jardim A e Jardim B, prevendo-se a possibilidade de oferta de turnos complementares para os (as) alunos (as) matriculados (as).

O corpo docente que atende as turmas de Jardim A e do Jardim B é composto de professores referência graduados em Pedagogia conforme legislação vigente (Resolução 003/2001 CME/POA, art.7º).

Conforme a legislação vigente da Resolução 003/2001 CME/POA, art. 16º (de a até c), o número de crianças de 4 a 5 anos e 11 meses por sala é de, no máximo, 25 crianças por adulto, entretanto, após estudo do espaço físico na escola realizado pela Mantenedora, o número de vagas ofertadas, bem como, o de crianças atendidas em cada sala é de 20 alunos, atendendo a LC 544/06 do município de Porto Alegre.

A inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil está amparada na legislação vigente da resolução 003/2001 do CME /POA, art. 7º, incisos 1 e 2, quanto à assessoria e condições físicas para o acesso. Estando também na LBDEN 9.494/96, no art. 58º, e na Lei Federal nº 7.853/89 sobre a integração da pessoa portadora de deficiência.

7.2 ENSINO FUNDAMENTAL – ENSINO DE 9 ANOS

Baseia-se na legislação vigente – LDBEN 9.394/1996, Resolução nº 008/2006 CME/POA, na Resolução nº 006/2003 CME/POA – e fundamenta-se metodologicamente nos referenciais curriculares da Rede Municipal de Ensino, as diretrizes do CNE, pareceres e resoluções do CME, que apontam as fontes epistemológicas, o planejamento da ação pedagógica e as características que devem ser observadas na escola, organizada por ciclos de aprendizagem.

7.2.1 I ciclo

Constituído de três anos tem na sua base curricular, que se encontra em anexo ao regimento escolar, como ponto de partida o aluno em uma dimensão globalizadora, ampliando e organizando as experiências rumo à apropriação do conhecimento historicamente acumulado, numa perspectiva interdisciplinar.

Caracteriza-se como um período em que aparecem mudanças significativas na interação social do aluno, especialmente daqueles que nunca frequentaram uma escola. Dá-se, aí, uma maior atenção aos recursos de pensamento e habilidades exploratórias, identificando formas de representar realidades, ideias, explicações de fatos (inclusive a linguagem informatizada, a oral e corporal) e os conceitos matemáticos. Ocorre assim, neste ciclo, o contato com várias linguagens (como, por exemplo, plástica, dramática e musical) em um mesmo processo de expressão, pelas quais o aluno identifica o mundo e identifica-se nele, na medida em que vai compreendendo-o e refazendo-o por intermédio do questionamento, da reflexão e do estudo. Eis que se torna possível trabalhar, desde o primeiro ano deste ciclo, com as noções de educação socioambiental, desencadeando uma necessária relação

ética em cada um e entre todos os envolvidos neste processo pedagógico e a natureza.

Aprimorando essa proposta e tendo em vista a realidade já citada, desenvolve-se o trabalho neste ciclo fundamentado na socialização e interação entre escola e família, construindo novos vínculos através de vivências pedagógicas.

Atendendo as orientações do Parecer nº011/2011, caracteriza-se este ciclo por assegurar a alfabetização e o letramento e o desenvolvimento das diversas formas de expressão, artes, Educação Física, Matemática, Ciência, História e Geografia a partir dos princípios e concepções citados anteriormente neste Projeto Político Pedagógico.

O número de dias letivos, a carga horária anual e a organização dos componentes curriculares em blocos seguem legislação vigente.

A informática é utilizada neste ciclo como meio e apoio à aprendizagem nas diferentes áreas do conhecimento, oferecendo atividades que possibilitem a inclusão digital aos alunos.

A orientação sexual e as questões de gênero perpassam o conjunto de componentes da base curricular, conforme Lei Municipal nº 11.348/1995.

O projeto de "Contação de Histórias", desenvolvido pela biblioteca, integra este ciclo como meio de aprofundar conhecimentos, incentivar a leitura e conhecer outras culturas, associando-se às dinâmicas desenvolvidas pela escola e pela turma.

A educação ambiental perpassa o conjunto de componentes da base curricular, conforme Lei nº 6.586/1990, buscando conscientizar a comunidade escolar para a urgência de atitudes de preservação ambiental, tais como reciclagem, reaproveitamento e reutilização do lixo, desenvolvimento sustentável, economia de água, organização de um jardim e horta escolar, controle e adoção responsável de animais, economia sustentável, etc.

A etnia perpassa o conjunto de componentes da base curricular, conforme Lei nº Lei nº 11.645/2008, que estabelece o ensino da cultura afro-brasileira e indígena nos sistemas de ensino.

A educação para a paz e a comunicação não violenta perpassa o conjunto de componentes da base curricular deste ciclo, incentivando a

resolução pacífica de conflitos, a comunicação solidária e uma convivência harmoniosa no grupo.

A diversidade de conceitos e de valores expressos nos Direitos Humanos, na igualdade entre homens e mulheres, na prevenção da drogadição, na educação para o trânsito, na participação democrática e no desenvolvimento da cidadania e da ética perpassam o conjunto de componentes da base curricular deste ciclo.

O espaço da brinquedoteca, neste ciclo, propicia momentos lúdicos e socializadores que incentivam a expressão natural da criança como forma de relacionar-se com a realidade e simbolizar suas vivências e sentimentos, podendo constantemente reorganizá-los.

7.2.2 II Ciclo

Este ciclo é composto por três anos e deve dar continuidade e aprofundar o ciclo anterior, ampliando e crescendo novos conhecimentos. Desta forma, propõe que haja um número reduzido de professores atuando junto a esse ciclo, facilitando o estabelecimento de referências e vínculos afetivos determinados. Seguindo a legislação vigente e as orientações da Mantenedora, o último ano deste ciclo (3º ano, correspondente B30) passa por transformação sendo organizado com base curricular diferenciada e o atendimento dá-se por professor especialista na área de conhecimento, conforme especificação no Regimento Escolar (Resolução nº 030/2010 do Conselho Municipal de Educação).

Os Componentes Curriculares do II Ciclo, correspondente aos anos ciclos B10 e B20, são distribuídos em blocos. Os Componentes Curriculares do II Ciclo, correspondendo ao ano ciclo B30, são distribuídos em períodos seguindo a Resolução nº 030/2010 do Conselho Municipal de Educação.

O número de dias letivos e a carga horária anual seguem legislação vigente.

A informática é utilizada neste ciclo como meio e apoio à aprendizagem nas diferentes áreas do conhecimento, oferecendo atividades que possibilitem a inclusão digital aos alunos.

8 AVALIAÇÃO: CONCEPÇÃO

A avaliação é um processo contínuo, participativo, diagnóstico e investigativo, que subsidia o planejamento e replanejamento das práticas educativas, compreendendo as ações do processo ensino/aprendizagem, bem como os processos de organização e gerenciamento da escola.

Na Educação Infantil e nos Ciclos de Aprendizagem, a avaliação considerará os seguintes aspectos avaliativos:

a) Avaliação Formativa:

Consiste na avaliação destinada a informar a situação em que se encontra o aluno(a) no que se refere ao desenvolvimento de sua aprendizagem para o trimestre.

Essa modalidade de avaliação dá-se de forma contínua e sistemática, e o seu resultado é registrado no dossiê do aluno através de anotações sobre suas produções e do registro de desenvolvimento dos objetivos previstos. Assim, a avaliação formativa do aluno é um processo permanente de reflexão e ação, entendido como constante diagnóstico e possibilidade de replanejamento, concebendo o conhecimento como uma construção histórica, singular e coletiva dos sujeitos.

A avaliação formativa tem como dinâmica:

- a autoavaliação do(a) aluno(a), do grupo, da família, da turma e dos(as) professores(as);
- o conselho de classe participativo, com todas os envolvidos no processo de avaliação da turma (família, alunos, professores e funcionários);
- um momento coletivo entre todos os(as) professores(as) que trabalham com a turma, com o objetivo de analisar as atividades desenvolvidas durante o trimestre/semestre enfocando a construção da aprendizagem;
- elaboração do registro de avaliação individual do(a) aluno(a), realizado pelos(as) professores(as).

A periodicidade de sua formalização é trimestral para os Ciclos de Aprendizagem e semestral para a Educação Infantil. A finalização desta etapa se dará através do reencontro com a família para a entrega dos registros de forma coletiva e/ou individual.

Considera-se também, na avaliação formativa, a assiduidade do aluno, sendo ela responsabilidade da família cabendo ao professor(a) registrá-la diariamente. Os (as) professores (as) deverão registrar as presenças e as ausências dos (as) alunos (as) e enviá-las à secretaria da escola, comunicando à equipe diretiva os casos de ausências constantes para que sejam tomadas as devidas providências, conforme prevê a legislação vigente.

b) Avaliação Somativa

Consiste no quadro diagnóstico geral resultante no final de cada ano letivo e de cada Ciclo de Aprendizagem, evidenciado pela avaliação formativa. Portanto, traz em si um juízo globalizante sobre o desenvolvimento da aprendizagem do (a) aluno (a), seus avanços e dificuldades, apontando o modo de avanço ou não do (a) aluno (a).

c) Avaliação Especializada

Consiste na avaliação requerida pelos (as) professores (as) e realizada pelo Serviço de Orientação Pedagógica, com o apoio do Laboratório de Aprendizagem e da Sala de Integração e Recursos e outros serviços especializados, destinada àqueles aluno (as) que necessitam um apoio educativo diferenciado a fim de avançar no processo de aprendizagem.

Esta forma de avaliação destina-se aos alunos (as) que necessitam ações e atendimentos diferenciados do que normalmente seria necessário, por essa razão torna-se fundamental o trabalho de outros profissionais.

8.1 ADMISSÃO

Tendo a escola em sua proposta a convicção de ser uma escola inclusiva, acolhe e recebe a todos os sujeitos que a procuram na busca por vaga atendendo e respeitando a oferta de vagas, referida anteriormente, procedendo de acordo com as orientações da mantenedora.

O corpo discente será composto por alunos(as) oriundos dos processos de matrícula e transferência, conforme a legislação vigente e orientações da mantenedora, e observando o Regimento Escolar.

ANEXO A – PORTARIA Nº 867, DE 4 DE JULHO DE 2012 (PNAIC)



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)
16 12095 - Nereide Cavalcanti: lendas místicas
Data Coop - Cooperativa de Bibliotecários,
Documentalistas,
Arquivistas e Analistas e A. de Infôr.
CNPJ/CPE: 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 confiere 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 do ruolo social do projeto abaixo relacionado:

PRONAC: 11.14126 - "7ª Onda Jazz", portaria de aprovação nº 012012, de 02 de março de 2012 e publicado no D.O.U. em 05 de março de 2012.

Quê se lê: CORAJÓ PRODUTÕES LTDA - EPP
Liza-se: Prampop Projetos 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/A-SS MIV/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, decido:

a - aprovar o relatório final dos trabalhos realizados pela Comissão Executiva constituída por meio da Portaria nº 232/SE-FESD-MD, de 1 de fevereiro de 2012, para a implementação do CSD, bem como as sugestões apresentadas na Nota Técnica nº 002/DIENS/DEPEC/SEFESD;

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\$ 849.504,60 (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 Desportos/MD informe a presente decisão aos Comandos da Marinha, do Exército e da Aeronáutica.

CELSE AMORIM

COMANDO DA AERONÁUTICA

GABINETE DO COMANDANTE

PORTARIA Nº 293-T/CG4, 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 da 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 66-01/9849/2004, resolve:

Art. 1º Autorizar a reversão de imóvel pertencente à União, situado na Cidade de Araguacema, no Estado do Tocantins, constante do Tombo nº TO-003-000, onde estava instalado o antigo acroposto, 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 - SPU/TO.

Art. 3º Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação.

Art. 4º Revoga-se a Portaria nº 857-T/CG4, 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/CG3, 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 desse Comando às 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 conteúdo do 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 - 1ª 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 conteúdo do 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 - 1ª 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 conteúdo do 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 - 1ª 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 conteúdo do 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 - 1ª 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 conteúdo do 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 - 1ª 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 6.735 de 2009 e no art. 1º, parágrafo único do Decreto nº 7.084 de 2010, resolve:

I - 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 ser:

I - a alfabetização em língua portuguesa e em matemática;
II - a realização de avaliações anuais universais, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Amélio 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 fechamento 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 ciclo Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas do MEC que contribuam 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, literários 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 Prova Brasil 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 Prova Brasil;

III - análise amostral, pelo INEP, dos resultados registrados após a aplicação da Prova 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 Secretária 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 (CONSED), 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 representantes 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, de(s) Instituições de Ensino Superior (IES) formador(es) 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 educação 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 Prova 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 Prova 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 - fornecer 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 Prova 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 do cargo-horário 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 Prova 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 garantias de educação integral e complementação e apoio pedagógico aquelas 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 Prova 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 do cargo-horário em sala de aula, custeando o deslocamento e a hospedagem, sempre que necessário;

VIII - monitorar, em colaboração com o MEC, a aplicação da Prova 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 garantias de educação integral e complementação e apoio pedagógico aquelas 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 todos as crianças até o final do ciclo de alfabetização.

Art. 16. Esta Portaria entra em vigor na data da 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 consistirá 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-CAPES.

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 23001.000082/2011-49, 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 (126ª 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 B – PORTARIA Nº 1.458, DE 14 DE DEZEMBRO DE 2012 (PNAIC)

Nº 243, terça-feira, 18 de dezembro de 2012

Diário Oficial da União - Seção 1

ISSN 1677-7042

15



Prazo de Validade: 30/11/2015
 Nome da Embarcação: FABIANA XXXI
 Proprietário/Armador: Fabiana Transportes Marítimos Ltda
 CARGO: 52246048000188
 Motivo: inclusão da embarcação no REB
 61) Termo de Registro: 01730
 Data do Registro: 30/11/2012
 Prazo de Validade: 30/11/2015
 Nome da Embarcação: FABIANA XXVIII
 Proprietário/Armador: Fabiana Transportes Marítimos Ltda
 CARGO: 52246048000188
 Motivo: inclusão da embarcação no REB
 62) Termo de Registro: 01731
 Data do Registro: 30/11/2012
 Prazo de Validade: 30/11/2015
 Nome da Embarcação: FABIANA XXX
 Proprietário/Armador: Fabiana Transportes Marítimos Ltda
 CARGO: 52246048000188
 Motivo: inclusão da embarcação no REB
 63) Termo de Registro: 01732
 Data do Registro: 30/11/2012
 Prazo de Validade: 30/11/2015
 Nome da Embarcação: FABIANA XXXIV
 Proprietário/Armador: Fabiana Transportes Marítimos Ltda
 CARGO: 52246048000188
 Motivo: inclusão da embarcação no REB
 64) Termo de Registro: 01733
 Data do Registro: 30/11/2012
 Prazo de Validade: 30/11/2015
 Nome da Embarcação: FABIANA XXXV
 Proprietário/Armador: Fabiana Transportes Marítimos Ltda
 CARGO: 52246048000188
 Motivo: inclusão da embarcação no REB
 65) Termo de Registro: 01734
 Data do Registro: 30/11/2012
 Prazo de Validade: 30/11/2015
 Nome da Embarcação: FABIANA XLVII
 Proprietário/Armador: Fabiana Transportes Marítimos Ltda
 CARGO: 52246048000188
 Motivo: inclusão da embarcação no REB

Secretaria do Tribunal Marítimo, 14 de dezembro de 2012.
 JORGÊ RIBE DE ARAUJO
 Encarregado da Seção de Registro Especial Brasileiro

Ministério da Educação

GABINETE DO MINISTRO

PORTARIA Nº 1.458, DE 14 DE DEZEMBRO DE 2012

Define categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, na forma do art. 2º, inciso I, da Portaria MEC nº 867, de 4 de julho de 2012.

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, INTERNO, no uso das atribuições que lhe conferem o art. 87, parágrafo único, inciso II da Constituição, e art. 2º, § 1º da Medida Provisória nº 556, de 8 de novembro de 2012, resolve:

Art. 1º 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 articulados os materiais e as referências curriculares e pedagógicas ofertados pelo MEC às redes que aderiram ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e desenvolverem as ações desse Pacto.

Art. 2º A Formação Continuada de Professores Alfabetizadores utilizará material próprio a ser formado pelo MEC a todos os orientadores de estudo e professores alfabetizadores cursistas e será ofertada de forma presencial, com duração de:

I - dezessete horas anuais, incluindo atividades extra-classe, para os orientadores de estudo; e

II - cento e vinte horas anuais, incluindo atividades extra-classe, para os professores alfabetizadores.

Art. 3º A Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, ofertada por instituições de ensino superior (IES) formadoras de docentes, será ministrada nos 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, convênios ou outras formas de transferência.

§ 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, deverão atuar na Formação Continuada de Professores Alfabetizadores por

derão receber bolsas, na forma e valores definidos em resolução específica do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE.

Art. 4º 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.

Art. 5º O coordenador-geral da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores deverá ser indicado pelo dirigente máximo da IES, que o escolherá, prioritariamente, dentre aqueles que atendam aos seguintes requisitos cumulativos:

- I - ser professor efetivo da IES;
- II - ter experiência na área de formação continuada de professores da educação básica; e
- III - possuir titulação de mestrado ou doutorado.

Parágrafo único. O coordenador-geral deverá encaminhar ao gestor nacional da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores na Secretaria de Educação Básica/MEC, por intermédio dos sistemas disponibilizados pelo MEC, cópia de seu Termo de Compromisso de Helvênia, devidamente assinado e homologado pelo dirigente máximo da IES, e do instrumento comprobatório da sua designação.

Art. 6º O coordenador-adjunto será indicado pelo coordenador-geral da Formação na IES, devendo ser selecionado dentre os que reúnam, no mínimo, os seguintes requisitos cumulativos:

- I - ser professor efetivo de instituição de ensino superior;
- II - ter experiência na área de formação de professores alfabetizadores; e
- 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 de atuação.

Art. 7º Os supervisores serão escolhidos em processo de seleção público e transparente, respeitando-se 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; e
- 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, o supervisor selecionado, ainda que não possa assumir o movimento 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, seja em termos de sua jornada de trabalho seja em termos de dedicação e comprometimento.

Art. 8º Os formadores serão selecionados pelo coordenador-geral da IES, em processo de seleção público e transparente, respeitando-se 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 - ter atuação como professor alfabetizador ou formador de professores alfabetizadores durante, pelo menos, dois anos;
- III - ser formado em pedagogia ou áreas afins ou ter licenciatura; e
- IV - possuir titulação de especialização, mestrado ou doutorado ou estar cursando pós-graduação na área de educação.

Art. 9º 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 reúnam as 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; e
- 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 no Distrito Federal, nos estados ou nos municípios já seja bolsista de outro programa de formação de professores para a educação básica, não poderá acumular o recebimento de bolsa em mais do que um dos programas, mas poderá assumir a função, desde que não haja qual-

quer 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 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. 10. Os orientadores de estudo serão escolhidos em processo de seleção público e transparente, respeitando-se 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 - ser professor efetivo da rede pública de ensino que promove a seleção;
- II - ter sido tutor do Programa Pró-Letramento; e
- III - ser disponibilizado para dedicar-se ao curso e à multiplicação junto aos professores alfabetizadores.

§ 1º Caso na rede de ensino não estejam disponíveis professores que tenham sido tutores do Pró-Letramento ou por outras razões que deverão ser devidamente justificadas no momento da candidatura, na seleção dos orientadores de estudo 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 ser licenciatura; e
- III - atuar há, no mínimo, três anos nos anos iniciais do ensino fundamental, como professor ou coordenador pedagógico ou possuir experiência comprovada na formação de professores alfabetizadores.

§ 2º Os coordenadores pedagógicos só poderão participar da Formação, na condição de professores, alfabetizadores e receber a respectiva bolsa de estudo se atenderem aos seguintes requisitos cumulativos:

- I - lecionar em turmas da 1ª, 2ª, 3ª 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 do 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. 11. 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. 10 desta Portaria; ou
- II - por solicitação do próprio orientador de estudo.

§ 2º Em caso de substituição de orientador de estudo, o coordenador das ações do Pacto no 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.

Art. 12. Revoga-se o parágrafo único do art. 7º da Portaria MEC nº 867, de 4 de julho de 2012.

Art. 13. Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

JOSÉ HENRIQUE PAIM FERNANDES

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO SECRETARIA EXECUTIVA

SÍMULA DE PAJUBERES
REUNÃO ORDINÁRIA DOS DIAS 6, 7, 8 DE NOVEMBRO DE 2012

CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Processo: 21621.001171/2012-15 Parecer: CNECEB/19/2012
 Relator: Luiz Roberto Alves Intressada: Escola Paralelo - Ota, Província de Guama (Japão) Assunto: Validação de documentos escolares emitidos pela Escola Paralelo, localizada na cidade de Ota, Província de Guama, no Japão Voto do relator: Dentre do exposto, nos termos deste Parecer e considerando que a escola atende às exigências legais, voto favoravelmente à validação dos documentos escolares emitidos pela Escola Paralelo, localizada na cidade de Ota, Província de Guama, no Japão, a qual atende condições brasileiras residentes naquele país

Decisão da Câmara: APROVADO por unanimidade.

Processo: 23001.000130/2012-80 Parecer: CNECEB/20/2012
 Relator: Francisco Aparecido Condi Interessada: Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC Rio) - Rio de Janeiro/RJ Assunto: Consulta sobre a legitimidade da realização das atividades de vivência e prática profissional em ambientes de empresas de setor produtivo Voto do relator: Responder-se, favoravelmente, ao SENAC Rio quanto ao reconhecimento da carreira educacional das atividades de vivência e prática profissional, bem como da inexistência de risco de evasimento de alunos quando da prática profissional supervisionada em ambientes de trabalho das organizações empresariais parceiras de instituições educacionais que desenvolvam cursos de Educação Profissional e Tecnológica, cujos planos de cursos e respectivos projetos político pedagógicos contemplem explicitamente essa estratégia de ensino e aprendizagem Decisão da Câmara: APROVADO por unanimidade.