



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Virna Mac-Cord Catão

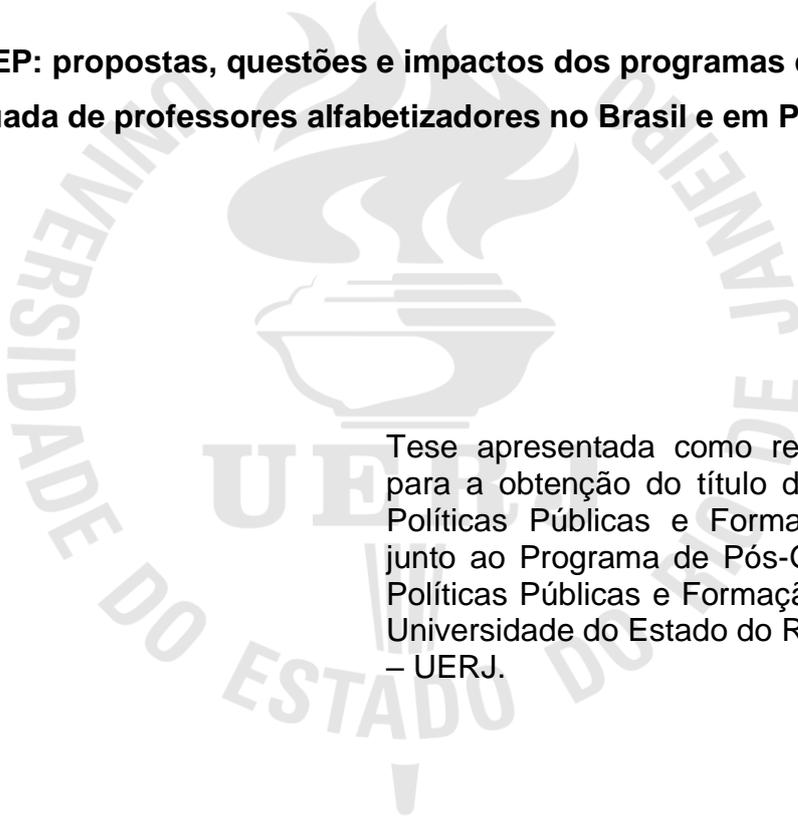
**PNAIC e PNEP: propostas, questões e impactos dos programas de
formação continuada de professores alfabetizadores no Brasil e em
Portugal**

Rio de Janeiro

2020

Virna Mac-Cord Catão

**PNAIC e PNEP: propostas, questões e impactos dos programas de formação
continuada de professores alfabetizadores no Brasil e em Portugal**



Tese apresentada como requisito parcial
para a obtenção do título de Doutora em
Políticas Públicas e Formação Humana,
junto ao Programa de Pós-Graduação em
Políticas Públicas e Formação Humana da
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
– UERJ.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Raquel Marques Villardi

Rio de Janeiro

2020

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

C357 Catão, Virna Mac-Cord.
PNAIC e PNEP: propostas, questões e impactos dos programas de formação continuada de professores alfabetizadores no Brasil e em Portugal / Virna Mac-Cord Catão. – 2020.
133 f.

Orientador: Raquel Marques Villardi.
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação.

1. Educação – Teses. 2. Professores – Formação – Teses. 3. Alfabetização – Teses. I. Villardi, Raquel Marques. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

es

CDU 371.1(81+469)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total desta tese, desde que citada a fonte.

Virna Mac-Cord

Assinatura

Data

Virna Mac-Cord Catão

PNAIC e PNEP: propostas, questões e impactos dos programas de formação continuada de professores alfabetizadores no Brasil e em Portugal

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, junto ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 19 de fevereiro de 2020

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Raquel Marques Villardi (Orientadora)

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Profa. Dra. Cláudia de Cássia Capello

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Profa. Dra. Marly de Abreu Costa

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Profa. Dra. Patrícia Corsino

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Profa. Dra. Esther Hermes Luck

Universidade Federal Fluminense

Rio de Janeiro

2020

DEDICATÓRIA

À memória do meu querido pai, Ari Alves Catão.

AGRADECIMENTOS

Aprendi

*(o que o caminho me ensinou) a caminhar
cantando*

como convém a mim

e aos que vão comigo.

Pois já não vou mais sozinho.

*Trecho da poesia "A Vida Verdadeira" de
Thiago de Mello*

É na incompletude humana e, em sua própria generosidade que, humildemente, venho discursar os agradecimentos acerca da compreensão e da resiliência de minha ausência aos familiares e amigos e, a todos que, de certa forma, apoiaram a realização desta pesquisa.

Primeiramente, como sempre, agradeço a Deus. Este que esteve junto o tempo todo, principalmente, me encorajando em situações difíceis ao longo do doutorado, elucidando e ponderando as minhas decisões. Mesmo quando as decisões pareciam estar erradas, era Ele que iluminava meus pensamentos e dizia: "Vá em frente!"

Agradeço aqueles que, de certa forma, me deram motivos para iniciar esta pesquisa. À minha ex-coordenadora Sandra Xisto e à ex-pró-reitora Shirley Carreira por reconhecerem minha competência para coordenar entre os anos 2014 e 2017 o Pibid do Curso de Pedagogia da UNIABEU. Agradeço também aos meus alunos bolsistas, que me trouxeram questões inquietantes que impulsionaram a realização desta pesquisa. O doutorado para mim, não é apenas um título, é parte de um contexto muito maior de minhas práticas agregadas à minha paixão de educar. Agradecimentos às escolas participantes e aos regentes das turmas envolvidas tanto no Pibid, quanto no PNAIC.

Meus agradecimentos aos professores e funcionários do PPFH, cada qual com a sua colaboração. Recordo-me do momento da entrevista, em que eu estava muito triste e desesperançosa, pois, pela manhã, tinha feito uma outra entrevista que mal oportunizou defender as minhas ideias. Lembro-me das palavras da Professora Raquel, ao final da entrevista, perguntando se eu queria dizer algo mais, naquele momento, agradei, agradei pela forma como a entrevista foi conduzida dando-me

espaço suficiente para expor as minhas intenções. Nem imaginava, naquele momento, que nossos caminhos iriam se cruzar!

Agradeço à Professora Denise Barata por ter me acolhido na disciplina isolada, por ter iniciado comigo esta jornada, por ter colaborado com as minhas ações ao pleitear o doutorado sanduíche. Além de agradecer pelos momentos que tivemos juntas, ratifico as desculpas, publicamente, caso algum mal-entendido tenha permanecido. Agradeço ao Professor Floriano Peixoto por ter me acolhido, num momento tenso, e, me encorajado a realizar o doutorado sanduíche. Agradeço ao funcionário Marcos da secretaria pela paciência e presteza em sempre atender as minhas milhões de solicitações, ainda mais quando eu estava fora do país. Mas, o principal agradecimento vai para a minha orientadora Raquel Villardi. Talvez as palavras aqui ditas não representem o quanto sou grata. Graças a você, Raquel, em ter chamado meu projeto de “Frankstein” numa disciplina que ministrou, que dei conta que precisava realizar mudanças na trajetória junto ao PPFH. Além de me acolher como orientanda, num momento que, talvez, nenhum professor teria coragem de orientar, você me estendeu a mão. Eu sabia que, a partir daquele momento, iria tomar uma “lambada” e como tomei! Me senti muitas vezes num ringue de boxe, mas o tempo todo ricocheteando no cercadinho do ringue. Era um misto de ódio e amor, mas, entendo, perfeitamente, hoje, tudo o que foi dito, as broncas levadas, principalmente. Tudo isto extremamente necessário para que este “filho”, gestado por mais de quatro anos, nascesse. Agora, ao final, sou capaz de dizer: “Eu te amo, Raquel. Muito obrigada!” Agradecimentos também ao Professor Zacarias Gama pelas intervenções importantes na qualificação, assim como, a Professora Patrícia Corsino, membro externo da qualificação, professora da UFRJ, minha ex-orientadora do Mestrado, pelo acolhimento num momento tenso, pelos conselhos dados e, principalmente, pelas intervenções generosas à minha pesquisa no momento da qualificação. Gritei socorro, rápida e brevemente, me tomou em seus braços.

Agradeço, em memórias póstumas, ao Professor Street do King’s College London por ter me orientado via e-mail acerca do meu interesse em suas pesquisas sobre os novos letramentos, na intenção de uma interlocução para o doutorado sanduíche. Interlocução que não aconteceu devido ao prazo que tínhamos para o exame de proficiência. Mas o legado deixado ainda contribuirá muito para pesquisas nesta área.

Falando em doutorado sanduíche, agradeço à colega da época do Mestrado, hoje, professora da UFPA, Elizabeth Orofino, por me emprestar sua pasta (que até hoje não devolvi) com os documentos necessários, como modelo, para pleitear o doutorado sanduíche: “Devo não nego, devolvo quando... marcamos nosso cafezinho!”

Agradeço a todos os professores e funcionários da Universidade do Minho. Primeiramente ao Professor José Pacheco, diretor na época, por aprovar a realização do estágio científico avançado. Meu agradecimento, mais que especial, à Professora Maria de Lourdes Dionísio, minha orientadora estrangeira. Como aprendi com esta pessoa! Aprendi a vida, aprendi a pesquisa, aprendi que, mesmo numa relação de ensino, podemos estabelecer parcerias que transcendem o academicismo. Suas orientações foram solidárias num momento solitário para mim. Agradeço também a Professora Iris Pereira por ter dialogado comigo sobre o PNEP, aos diretores, coordenadores e professores dos agrupamentos escolares da Província do Minho, em especial, a Professora Elisa Miranda do agrupamento escolar de Vila Verde por ter me dado a oportunidade de participar recitando e tocando em um evento literário. Tal evento me deu um sentimento de pertencimento, essencial para a minha pesquisa.

Claro que não poderia deixar de lado os amigos que fiz em terras lusitanas. Meus agradecimentos a todos os amigos que fiz, mas, principalmente os amigos brasileiros que me acolheram, me ajudaram e me fizeram companhia: Claudia Valéria Leyendecker, Maria Paula Mader, Liliam Martinelli, “Fred” Alvim e Iris Silva.

Família e amigos, obrigada por vocês existirem, sem vocês eu não teria forças para chegar até este momento da jornada. Desculpe, do fundo do meu coração, pela ausência. Obrigada por tentarem compreender. Por vezes, me senti culpada pela indisponibilidade, mas, foi necessária.

Ao meio da jornada do doutorado perdi meu pai, Ari Alves Catão. Não foi nada fácil, porque me dividi entre a trabalhadora, estudante e filha que precisava cuidar do pai que adoeceu, por alguns meses. Meu pai, obrigada por sempre estar por perto, pelos conhecimentos e ensinamentos passados, pelo bom humor em situações difíceis (bom humor que herdei também). Ele sempre me perguntava: “Pra quê estudar tanto?” Não que, para ele, o estudo não fosse importante, pelo contrário. Mas achava que eu estudava e trabalhava demais. Um pouco antes de sua passagem, vi que você estava muito cansado da vida terrena, disse-lhe que poderia ir, que o amor não mudaria. Você se foi... E o amor continua vivo.

Agradecimentos especiais à minha mãe, Lúcia Maria Mac Cord, por ter despertado em mim a professora que sou hoje, à minha irmã Ingrid Mac Cord Catão que até hoje compete o espaço com os meus livros, aos meus afilhados Yves Mac Cord de Souza Catão e Amanda Fernandes pelo carinho nos momentos em que precisei.

Ao amor da minha vida, Evandro José de Barros Galvão, que ressurgiu em meio à trajetória de doutorado, após 20 anos de nossa convivência, quando tocávamos juntos numa banda cover dos Beatles. Obrigada por me ensinar o que é amar de verdade. Obrigada por me esperar. Obrigada pela paciência e ajuda na reta final do doutorado. Eu te amo!

Ai, flores, do verde pino!

Ai flores, ai flores do verde pino, se sabedes novas do meu amigo? Ai Deus, e u é?

Ai flores, ai flores do verde ramo, se sabedes novas do meu amado? Ai Deus, e u é?

(...)

Vós me preguntades polo voss'amigo e eu bem vos digo que é san'e vivo. Ai Deus, e u é?

Ai Deus, e u é?

Vós me preguntades polo voss'amado e eu bem vos digo que é viv'e sano.

Ai Deus, e u é? Ai Deus, e u é? (...)

Agradeço aos colegas da Casa de Acolhimento Valter Bessa, da cidade de Brodowski, onde trabalho atualmente como Pedagoga. Em especial, à Bianca B. do Vale, por toda compreensão no momento final da entrega da tese.

Obrigada a todos professores e alunos que passaram por minha trajetória. Sou o que sou por conta destas relações estabelecidas. A todos, o meu muito obrigada!

Vou voltar na primavera
E era tudo que eu queria
Levo terra nova daqui
Quero ver o passaredo
Pelos portos de Lisboa
Voa, voa que eu chego já
Ai se alguém segura o leme
Dessa nave incandescente
Que incendeia minha vida
Que era viajante lenta
Tão faminta da alegria
Hoje é porto de partida
Ah! Vira virou
Meu coração navegador
Ah! Gira girou
Essa galera
Vira virou - Kleiton e Kledir

RESUMO

CATÃO, Virna Mac-Cord. **PNAIC e PNEP**: propostas, questões e impactos dos programas de formação continuada de professores alfabetizadores no Brasil e em Portugal. 2020. 133 f. Tese. (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

A formação do professor alfabetizador tem sido palco dos debates contemporâneos. Nos últimos tempos, políticas e programas têm sido inseridos como ampliação das ações que complementam a erradicação do analfabetismo. Dois programas, na última década, em países distintos, porém, de língua portuguesa chamam atenção: o PNAIC no Brasil e o PNEP em Portugal. Assim, a presente pesquisa tem como objetivo comparar os programas de formação de alfabetizadores implementados no Brasil (PNAIC) e em Portugal (PNEP), buscando estabelecer semelhanças e diferenças no que tange às propostas estruturantes, às questões envolvidas e aos resultados obtidos. Tem como fundamentação teórica os documentos oficiais dos programas em pauta, os indicadores dos exames/avaliações nacionais dos dois países e os estudos sobre a formação continuada de professores. A metodologia utilizada é um estudo comparativo, caracterizando-se também como bibliográfica e documental. O primeiro ponto abordado na pesquisa diz respeito à problemática da alfabetização e sua interferência na formação continuada dos professores que atuam nos anos iniciais. Na sequência, apresentamos dois estudos dos programas, o primeiro abordando a contextualização, os marcos legais, a estrutura organizativa e os recursos financeiros e o segundo apontando a dinâmica da formação, sua abordagem teórico-metodológica e os recursos. A análise comparativa é feita no registro seguinte, com a interlocução com as conversas realizadas com os protagonistas destes programas. Nas considerações finais entendemos que o PNAIC por ser uma política é mais abrangente que o PNEP. Destacamos que o PNAIC trouxe aspectos positivos como a continuidade do programa de formação continuada, a evolução dos índices de alfabetização, dentre outros. Já o PNEP a ideia de que os saberes disciplinares devem ser também trabalhados nas formações, o alcance que não se restringiu aos três primeiros anos do ciclo básico, compreendendo que em todos os anos há ensino de leitura e escrita, dentre outros. Como aspecto negativo destacamos a submissão à ordem neoliberal e aos condicionantes do Banco Mundial que se traduziram em rankings.

Palavras-chave: Formação Continuada. Professores Alfabetizadores. PNAIC. PNEP.

ABSTRACT

CATÃO, Virna Mac-Cord. **PNAIC e PNEP**: proposals, issues and impacts of the continuous training programs for literacy teachers in Brazil and Portugal. 2020. 133 f. Tese. (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

The formation of the literacy teacher has been in the center stage of contemporary debates. Lately, policies and programs have been created as an expansion of actions intended to complement illiteracy eradication. In the last decade, two programs carried out in two different Portuguese-speaking countries have particularly stood out: PNAIC in Brazil and PNEP in Portugal. Thus, this research aims to compare the literacy training programs implemented in Brazil (PNAIC) and Portugal (PNEP) seeking to establish similarities and differences regarding their structural proposals, pertinent issues, and the obtained results. Its theoretical foundation is based on these programs' official documents, indicators of the national exams/assessments of both countries, and studies on continuous formation of literacy teachers. The methodology used is mainly comparative research, but it is also bibliographic and documentary. The first point addressed concerns to the issue of literacy itself and its relation to the continuing formation of teachers who effectively work in the early years of literacy education. Afterwards, two studies about these programs are presented. The first discussing contextualization, legal frameworks, organizational structure, and financial resources. The second pointing out the formation dynamics, its theoretical-methodological approach, and resources. Subsequently, a comparative analysis presents conversations with the protagonists of these programs. In the final considerations, we concluded that PNAIC is more comprehensive than PNEP, due to the fact that it is a policy. We emphasize PNAIC positive aspects such as the maintenance of the continuing education program, the increase of literacy rates, among others. In the other hand, PNEP benefits are the idea that the disciplinary knowledge should also be approached in teachers' formation, its scope not restricted to the first three years of the basic cycle since there is teaching of reading and writing every year, among others. As a negative aspect, we highlight the submission to the neoliberalism and to the World Bank constraints which affected the rankings.

Keywords: Continuing Training. Literacy Teachers. PNAIC. PNEP.

LISTA DE FIGURAS E IMAGENS

Figura 1 - Competências dos exames de aferição em Portugal.	33
Figura 2 - Diretrizes da Formação Continuada da Rede Nacional.....	48
Figura 3 - Quatro eixos das ações do PNAIC.....	55
Figura 4 - Outros programas associados ao PNAIC.....	56
Figura 5 - Instâncias da gestão do PNAIC.....	57
Figura 6 - Outros programas associados ao PNEP.	64
Figura 7 - Dimensões do PNEP.....	65
Figura 8 - Princípios do PNEP.....	66
Figura 9 - Síntese da equipe do PNEP.....	67
Figura 10 - Elementos de afastamento/aproximação conceitual entre “literacy”, letramento e literacia.	84
Figura 11 - Blog PNAIC Belford Roxo.....	93
Figura 12 - Organograma das formações, incluindo a formação da formação.	96
Figura 13 - Eixos dos direitos de aprendizagem em Língua Portuguesa.....	100
Figura 14 - Estrutura básica das funções nas formações PNAIC/PNEP.	109

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Avaliações da Educação Básica coordenadas pelo INEP/DAEB.	26
Quadro 2 - Níveis e habilidades do analfabetismo funcional e da alfabetização	36
Quadro 3 - Níveis de Alfabetismo segundo escala INAF – comparativo antes e depois da revisão de 2015.	37
Quadro 4 - Categorias de desempenho dos alunos.	40
Quadro 5 - Saberes docentes.	45
Quadro 6 - Incumbências dos órgãos envolvidos com o PNAIC.	58
Quadro 7 - Síntese da equipe do PNAIC.....	60
Quadro 8 - Temáticas da formação do PNAIC.	70
Quadro 9 - Materiais da formação do PNAIC – 2013.	74
Quadro 10 - Domínio e Dimensões das Temáticas.....	75
Quadro 11 - Tema das Brochuras.	78
Quadro 12 - Cadernos de Formação – PNAIC Educação Infantil.	97
Quadro 13 - Correlação entre as temáticas das formações PNAIC/PNEP.	111

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Média PISA, Leitura – Brasil.....	34
Gráfico 2 - Índice de Alfabetização em Portugal.	40
Gráfico 3 - Portugal no PISA: 15 anos de progresso.....	41

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Resultado dos alunos portugueses no PISA (2000-2009).....	31
Tabela 2 - Taxa de analfabetismo por regiões.	34
Tabela 3 - Níveis de Alfabetismo no Brasil INAF (2001-2018).	37
Tabela 4 - Taxa de Analfabetismo em Portugal.	39
Tabela 5 - Resultados dos Exames de Aferição.....	40
Tabela 6 - Dados comparativos do PNAIC (2013-2017).	102

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
ECT	Europe Credit Transfer Scale
ECVET	European Credit System for Vocational Education and Training
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBOPE	Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IES	Instituições de Ensino Superior
INAF	Índice de Analfabetismo Funcional
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Économiques (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico)
PAEB	Programa de Avaliação do Ensino Básico
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
Pibid	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PISA	Programme for International Student Assessment (Programa Internacional de Avaliação de Alunos)
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNAIC	Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PNBE	Plano Nacional Biblioteca na Escola

PNE	Plano Nacional de Educação
PNEP	Programa Nacional do Ensino do Português
PNL	Plano Nacional de Leitura
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
PNME	Programa Novo Mais Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PRALER	Programa de Apoio à Leitura e à Escrita
PRODEP	Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
QREN	Quadro de Referência Estratégica Nacional
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SisPacto	Sistema de Monitoramento do Pacto Nacional de Alfabetização
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UMinho	Universidade do Minho
UNB	Universidade de Brasília
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	19
1	A PROBLEMÁTICA DA ALFABETIZAÇÃO	25
1.1	A avaliação e seus indicadores	25
1.1	Os casos específicos	33
1.1.1	<u>O caso brasileiro</u>	33
1.1.2	<u>O caso português</u>	38
1.2	Os professores alfabetizadores: Perfil e formação	42
2	OS PROGRAMAS DE COMBATE AO FRACASSO NA ALFABETIZAÇÃO: O PNAIC E O PNEP	47
2.1	PNAIC	47
2.1.1	<u>Contextualização</u>	49
2.1.2	<u>Marco legal</u>	54
2.1.3	<u>Estrutura organizativa: órgãos envolvidos, funções nos programa e os critérios de seleção</u>	55
2.1.4	<u>Recursos financeiros: origem, distribuição e benefícios aos participantes</u>	61
2.2	PNEP	62
2.2.1	<u>Contextualização</u>	62
2.2.2	<u>Marco legal</u>	65
2.2.3	<u>Estrutura organizativa: órgãos envolvidos, funções nos programa e os critérios de seleção</u>	67
2.2.4	<u>Recursos financeiros: origem, distribuição e benefícios aos participantes</u>	68
2.3	Breve balanço	68
3	O FUNCIONAMENTO E A ESTRUTURA PEDAGÓGICA DOS PROGRAMAS	70
3.1	PNAIC	70
3.1.1	<u>A dinâmica da formação</u>	70
3.1.2	<u>A abordagem teórico-metodológica</u>	72
3.1.3	<u>Recursos materiais</u>	73
3.2	PNEP	75
3.2.1	<u>A dinâmica da formação</u>	75

3.2.2	<u>A abordagem teórico-metodológica</u>	76
3.2.3	<u>Recursos materiais</u>	77
3.3	O conflito da alfabetização: Marcos conceituais	78
3.3.1	<u>As mudanças na concepção de leitura e escrita no processo de escolarização</u>	78
3.3.2	<u>‘Literacy’, letramento e literacia: Entre aproximações e afastamentos</u>	80
3.1	O professor alfabetizador	85
3.1.1	<u>No PNAIC</u>	87
3.1.2	<u>No PNEP</u>	88
3.2	Breve balanço	89
4	ANÁLISE COMPARATIVA DOS PROGRAMAS	91
4.1	A Trajetória do PNAIC	91
4.1.1	<u>PNAIC 2015/2016: A consolidação</u>	91
4.1.2	<u>PNAIC 2017/2018: Entre “pernas bambas” e a inclusão da Educação Infantil</u>	94
4.1.3	<u>PNAIC 2018/2019: A BNCC e os Direitos de Aprendizagem</u>	99
4.1.4	<u>O balanço da trajetória do PNAIC</u>	101
4.2	A análise comparativa	102
4.2.1	<u>“Espelho comparativo”: A problemática da alfabetização</u>	103
4.2.2	<u>“Espelho comparativo”: A estrutura e organização dos programas</u>	108
4.2.3	<u>“Espelho comparativo”: O funcionamento e a estrutura pedagógica dos programas</u>	110
4.2.4	<u>“Espelho comparativo”: Os caminhos percorridos</u>	113
4.2.5	<u>Reflexos dos programas: Entre o “côncavo” e o “convexo”</u>	114
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
	REFERÊNCIAS	121
	ANEXO A - Portaria de criação do PNAIC	130
	ANEXO B - Despacho de criação do PNEP	132

INTRODUÇÃO

Não entendo. Isso é tão vasto que ultrapassa qualquer entender. Entender é sempre limitado. Mas não entender pode não ter fronteiras. Sinto que sou muito mais completa quando não entendo. Não entender, do modo como falo, é um dom. Não entender, mas não como um simples de espírito. O bom é ser inteligente e não entender. É uma benção estranha, como ter loucura sem ser doida. É um desinteresse manso, é uma doçura de burrice. Só que de vez em quando vem a inquietação: quero entender um pouco. Não demais: mas pelo menos entender que não entendo.

Lispector, 1999, p. 108

Há algum tempo, as questões do ensino de leitura e escrita no Brasil passaram a ocupar a centralidade dos debates educacionais. Nos anos 30, Anísio Teixeira, ao promover a criação do INEP¹, tinha como um dos objetivos fazer o levantamento dos índices de (an)alfabetismo, numa perspectiva liberal progressivista, já que o “progresso” aqui havia chegado. A partir de então, ensinar a ler e a escrever passou a ser uma preocupação nacional. Sabemos ainda das contribuições de Paulo Freire, que, numa visão progressista libertadora, influenciou a educação a partir dos anos 60, relacionando o conhecimento de mundo e a escrita. Apesar dessas discussões, a formação dos professores, no que tange ao ensino de leitura e escrita, esteve, por muito tempo enraizada nos manuais escolares, nas cartilhas, no domínio do método, sem o processo reflexivo² acerca da ação docente.

Essas situações levaram as políticas públicas educacionais e, conseqüentemente, seus programas, a pensarem sobre a formação do professor alfabetizador: o diálogo entre o “como se ensina” e o “como se aprende” (obviamente, as mudanças na concepção de leitura e escrita no processo de escolarização); a inserção da obrigatoriedade de matrícula no Ensino Fundamental a partir dos 6 anos

¹ O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, fundado em 1937, é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação Brasileiro, cujo primeiro diretor geral foi o professor Lourenço Filho, representante do movimento escola nova no Brasil.

² Coadunamos com Pimenta (2005) dentre outros autores, quando a autora denota a ideia de professor reflexivo como contrária à concepção de racionalidade técnica na formação docente.

de idade, em 2005 (cujo alcance foi ampliado em 2013, abrangendo a faixa etária dos 4 (Pré-Escola) aos 17 anos (Ensino Médio); e os exames nacionais de avaliação, especificamente, a Provinha Brasil, criada em 2007, conseqüentemente, seus resultados³.

Nesta direção, a meta 5 do atual PNE – Plano Nacional de Educação, que trata da alfabetização até o final do 3º ano do ensino fundamental, ampliada à meta 16, que busca garantir a todos os profissionais da educação básica a formação continuada, ratificam a necessidade de produzir a formação continuada dos “professores alfabetizadores”⁴. E, assim, para atender o PNE, nasce o PNAIC – Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa.

Não diferente, Portugal, também influenciado por seus exames nacionais e pelos índices mundiais, cria o PNEP – Plano Nacional do Ensino do Português, cuja formação continuada esteve direcionada aos professores do 1º Ciclo Básico.

A motivação, para investigar a formação do professor alfabetizador, surgiu nos encontros com os alunos do Pibid – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, enquanto coordenadora do subprojeto da licenciatura em Pedagogia, especificamente de alguns relatos sobre a manifestação dos professores, engajados na formação do PNAIC, em relação às atividades que propuseram em suas aulas.

O Pibid é um programa de incentivo à docência do MEC – Ministério da Educação do Brasil que busca ampliar a formação inicial dos licenciandos, assim como resgatar o sentido das licenciaturas. Foi criado em 2007, durante o governo Lula, pela CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. As IES - Instituições de Ensino Superior, públicas e privadas, candidatam-se com projetos que colaboram com as suas licenciaturas, por meio de um edital. Neste projeto geral há subprojetos referentes à cada licenciatura participante. Após a aprovação do projeto, as instituições realizam seus processos seletivos, geralmente por meio de editais, para a escolha dos bolsistas. O Pibid não é estágio, os alunos participantes (licenciandos) são remunerados por meio de bolsas, dedicando uma determinada carga horária para a realização das atividades docentes.

³ Tratando-se dos exames nacionais de avaliação e a influência neoliberal não podemos esquecer dos índices e rankings dos organismos internacionais.

⁴ No Brasil utiliza-se o termo “professor alfabetizador” para se referir ao professor que inicia o processo de leitura e escrita na escola. Em Portugal não é comum encontrar esta expressão. Geralmente aborda-se a “alfabetização” como “ensino de leitura e escrita”, entendendo que “alfabetizar” é parte deste ensino.

As atividades práticas do Pibid eram realizadas em duas escolas públicas da Baixada Fluminense (cidades Belford Roxo e Mesquita) do Estado do Rio de Janeiro.

Além de observar as aulas dos professores oficiais das turmas, os licenciandos, em determinado momento, assumiam o posto de “professor” dessas turmas e realizavam o projeto. Dentre as tarefas dos licenciandos havia também a produção de um diário de campo (blog) em que os mesmos relatavam as observações do campo e das atividades realizadas.

Foi a partir dos diários de campo que percebemos um hiato entre a formação do PNAIC e as práticas dos professores oficiais observadas pelos licenciandos, pois os professores regentes das turmas demonstravam interesse e surpresa com as atividades propostas pelo projeto do Pibid. Os professores pareciam desconhecer a possibilidade de práticas que ultrapassassem a concepção de um ensino da língua escrita mecanicista.

A ênfase praticamente exclusiva na cópia, durante as etapas iniciais de aprendizagem, excluindo tentativas de criar representações para séries de unidade linguísticas similares (listas) ou mensagens sintaticamente elaboradas (textos), faz com que a escrita se apresente como um objeto alheio à própria capacidade de compreensão. Está ali para ser copiado, reproduzido, porém não compreendido, nem recriado. (FERREIRO, 2001, p. 19)

Tal constatação desencadeou interrogações a respeito das bases estruturais e funcionais em que aquela formação continuada de professores alfabetizadores era realizada.

Debruçando-se na ideia de uma análise comparativa entre o PNAIC e algum outro programa similar que fosse aplicado em outro país de língua portuguesa, surgiu uma indagação: “O que existe de comum e divergente entre os programas de formação continuada de professores alfabetizadores no Brasil e em Portugal? ”.

Legitimando a constante preocupação das políticas públicas educacionais brasileiras com a formação de professores alfabetizadores, observamos, nos últimos governos, programas de formação continuada, como, por exemplo, o PROFA - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, PRALER - Programa de Apoio à Leitura e à Escrita, PRÓ-LETRAMENTO (anteriores ao PNAIC). Portugal, a partir da reforma curricular, criou o PNEP.

Dentre outras razões, essa preocupação se justifica pelos baixos índices de aprendizagem aferidos pelas avaliações internas e externas. No Brasil, por exemplo, temos o SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica e a Prova Brasil (exame

aplicado nos anos finais do ensino fundamental), que acabaram por colocar em xeque o preparo e a eficiência da escola em lidar com a função que lhe é inerente: ensinar o aluno a ler e escrever.

Nesta direção, o objetivo geral da pesquisa foi comparar os programas de formação de alfabetizadores implementados no Brasil (PNAIC) e em Portugal (PNEP), buscando estabelecer semelhanças e diferenças no que tange às propostas estruturantes e às questões envolvidas. Tendo como objetivos específicos:

- a) Apresentar e analisar a produção científica acerca dos marcos conceituais relevantes ao estudo comparativo dos programas PNAIC e PNEP;
- b) Compreender e analisar os motivos de implantação dos programas em seus aspectos políticos e pedagógicos;
- c) Mapear o marco legal do PNAIC e PNEP, abrangendo antecedentes, origens, implantação e regulamentação dos programas numa perspectiva crítica;
- d) Relatar e debater sobre o funcionamento da formação continuada dos professores participantes dos programas nos seguintes aspectos: a dinâmica da formação, o referencial teórico e metodológico e os recursos materiais produzidos e utilizados;
- e) Analisar, por meio de um estudo comparativo, as mudanças proporcionadas pela formação continuada do PNAIC e do PNEP.

A metodologia em uma pesquisa tem como objetivo apontar o caminho a ser trilhado para alcançar os objetivos traçados pois “(...) o que determina como trabalhar é o problema que se quer trabalhar: só se escolhe o caminho quando se sabe aonde se quer chegar” (Goldenberg, 2004, p.14). Nesta direção, de cunho qualitativo, para presente pesquisa foi realizado um estudo comparativo entre dois programas de formação continuada de professores “alfabetizadores”. Tomando como referência os procedimentos técnicos, ainda a caracterizamos como bibliográfica e documental.

O objeto de estudo é a formação continuada de “professores alfabetizadores”, desdobrada em dois programas, o PNAIC e o PNEP. Os sujeitos da pesquisa são os formadores (isto inclui os coordenadores regionais porque também são formadores dos formadores) envolvidos nestes programas de formação.

Os programas aqui estudados tiveram abrangência nacional e desdobramentos regionais. Isto significa que suas implementações vão do nível macro, enquanto

programas de uma política pública nacional, ao nível micro, circulando como formação continuada de professores, entre Universidades, Secretarias de Educação, escolas, e, claro repercutindo nos processos de ensino e aprendizagem promovidos em sala de aula.

Para a realização da pesquisa algumas etapas foram organizadas, sendo que a etapa inicial consistiu num estado da arte, também denominado como estado do conhecimento, para levantar, organizar e explorar conceitos relevantes para esta pesquisa, uma revisão das perspectivas conceituais que deram sustentação à nossa fundamentação teórica, ordenando o conjunto de informações necessárias para a compreensão do nosso objeto de estudo, desde quem trouxe, inicialmente, determinado conceito ao que temos de mais recente sobre o mesmo. As avaliações nacionais, que justificam a implantação desses programas, foram as principais referências de análise para a pesquisa. Abordamos o conceito e discussões sobre a formação continuada de professores, especificamente, formação continuada de alfabetizadores, caracterizando o inacabamento da formação inicial, a necessidade de atitudes reflexivas acerca da própria formação, na perspectiva de “ação-reflexão-ação”, assim como os saberes necessários ao professor alfabetizador, incluídos num contexto de políticas públicas educacionais.

A etapa dois caracterizou-se por um estudo documental, debruçando-se em documentos legais que antecederam, implantaram e regulamentaram os programas de formação continuada de professores alfabetizadores, no nosso caso, o PNAIC e o PNEP. Também tivemos uma abordagem funcional, abrangendo, principalmente, a dinâmica das formações, sua fundamentação teórico-metodológica e seus recursos.

A pesquisa documental é muito próxima da pesquisa bibliográfica. O elemento diferenciador está na natureza das fontes: a pesquisa bibliográfica remete para as contribuições de diferentes autores sobre o tema, atentando para as fontes secundárias, enquanto a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias. Essa é a principal diferença entre a pesquisa documental e pesquisa bibliográfica. (ALMEIDA; GUINDANI; SÁ-SILVA, 2009, p. 6)

Embora este tipo de pesquisa seja semelhante à pesquisa bibliográfica, a diferenciação encontra-se na natureza da fonte, sendo um material original, produzido pelos órgãos que gerenciam os programas. Primeiro fizemos uma busca nos sites dos respectivos ministérios para encontrar as resoluções e/ou despachos que implantaram os programas, posteriormente, verificamos se havia outros documentos legais, continuativos, que trouxessem a regulamentação, mudanças e/ou resultados na/da

aplicabilidade dos programas. Feito este levantamento, fichamentos foram realizados contendo as principais informações dos mesmos.

Por fim, um estudo comparativo entre dois programas de formação continuada de professores alfabetizadores foi realizado, a fim de apreender o sentido dos objetos estudados a partir das relações de semelhança e disparidade que existam entre eles.

Neste momento final, o “espelho” produzido ao longo dos capítulos em relação aos dois programas foi retomado, mostrando o planejado e o realizado, assim como as mudanças detectadas.

Assim sendo, a presente tese está organizada em quatro capítulos. O primeiro capítulo aborda a problemática da alfabetização e sua interferência na formação continuada dos professores que atuam nos anos iniciais. Na sequência, apresentamos dois estudos dos programas, o primeiro abordando a contextualização, os marcos legais, a estrutura organizativa e os recursos financeiros e o segundo apontando a dinâmica da formação, sua abordagem teórico-metodológica e os recursos. A análise comparativa é apresentada no capítulo quatro. Nas considerações finais retomamos os elementos descritos, suas comparações e apresentamos uma análise, levantando aspectos positivos e negativos de cada política/programa.

1 A PROBLEMÁTICA DA ALFABETIZAÇÃO

1.1 A avaliação e seus indicadores

No âmbito mundial, os exames nacionais de avaliação foram implantados nos anos 90. De certa forma, as avaliações externas, em larga escala, se desenvolveram atreladas ao processo de economia mundial, ou seja, ligadas à globalização, baseadas no ideário neoliberal, emanadas de exigências feitas pelo Banco Mundial e por outros organismos internacionais, como forma de monitoramento governamental por meio, inclusive, da educação.

O pano de fundo da reforma educacional brasileira começou a delinear-se nos anos 90 com o governo de Fernando Collor de Mello, que assumiu a Presidência da República e encetou a abertura do mercado brasileiro, a fim de inserir o País na trama mundial, ocasionando sua subordinação ao capital financeiro internacional. A atrelagem financeira ao mercado globalizado reflete-se nas demais dimensões da vida social, como as políticas públicas de âmbito social e, entre elas, especialmente a educação. (LIBÂNEO; OLIVEIRA, TOSCHI, 2008, p. 163)

O Banco Mundial é uma instituição financeira internacional, ou melhor, é um banco de desenvolvimento. Num contexto mais ingênuo, entende-se que seu objetivo é a erradicação da pobreza em países considerados “em desenvolvimento”. Numa visão mais crítica, podemos entender que é um organismo que reflete o ideário neoliberal, colocando em questionamento, os sistemas de funcionamento destes países, buscando legitimar, de certa forma, a falência dos sistemas estatais, concluindo que necessitam de “ajuda” que vem acompanhada da perda da autonomia.

O Banco Mundial entende a educação como uma das formas de compensação em relação à pobreza. A educação seria, portanto, um mecanismo essencial do novo padrão de acúmulo de capital.

Assim sendo, a melhoria da qualidade da educação como paradigma tem sido o slogan do Banco Mundial. De acordo com Torres (2007, p. 130) os principais problemas elencados pelo próprio Banco Mundial no que tange à educação dizem respeito a quantidade de crianças matriculadas e que terminam o ciclo primário, a problemática de alfabetização de adultos, o atendimento à demanda dos demais níveis de ensino e a distância educacional entre os países da OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, cujo indicador/parâmetro é o PISA Programa Internacional de Avaliação de Alunos.

O Programme for International Student Assessment (PISA) - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - é uma iniciativa internacional de avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. (...)

O objetivo do Pisa é produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação nos países participantes, de modo a subsidiar políticas de melhoria do ensino básico. A avaliação procura verificar até que ponto as escolas de cada país participante estão preparando seus jovens para exercer o papel de cidadãos na sociedade contemporânea. As avaliações do Pisa acontecem a cada três anos e abrangem três áreas do conhecimento – Leitura, Matemática e Ciências – havendo, a cada edição do programa, maior ênfase em cada uma dessas áreas. (INEP⁵ PISA, 2014)

O PISA é parte de um grupo de exames e avaliações que são coordenados pelo INEP. É um exame internacional que compara a qualidade da educação dentre os países participantes.

No caso brasileiro, ao longo da década de 1990 vários exames nacionais foram instituídos e gerenciados pelo INEP, como o Provão, mais tarde chamado de SINAES

Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, cuja prova é o ENADE - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, como um dos instrumentos de avaliação da Educação Superior; o ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio, usado como critério de acesso, hoje em dia, às Universidades, inclusive, para concessão de bolsas em instituições privadas; o SAEB, cujas avaliações concentravam-se no último ano de cada segmento de escolaridade.

Quadro 1 - Avaliações da Educação Básica coordenadas pelo INEP/DAEB.

<p>Nacionais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Avaliação da Alfabetização Infantil (Provinha Brasil) • Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB): <ul style="list-style-type: none"> • Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) • Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc/Prova Brasil) • Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA)
<p>Internacionais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estudos regionais comparados – LLECE • PISA

Fonte: OCDE, 2016, p. 18.

O SAEB, assim como os demais sistemas de avaliação, segue parâmetros internacionais, baseados nos resultados do PISA e nas discussões da OCDE. As médias do desempenho do SAEB subsidiam o cálculo do IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, que forneceu metas para o Plano Compromisso de Todos pela Educação. O SAEB deu origem à ANA - Avaliação

⁵ Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/pisa>>.

Nacional de Alfabetização, que se relaciona com o PNAIC, que abordaremos mais à frente.

Desde o Plano Compromisso Todos pela Educação, temos, no caso do Brasil, via PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação e suas operacionalidades estabelecidas, metas nacionais, que têm como referência os indicadores internacionais, especificamente os oriundos do PISA, cujos exames são realizados a cada três anos pela OCDE. Mesmo o Brasil não sendo membro da OCDE⁶, tem sido convidado a participar consecutivamente.

O PISA, por ser um programa contínuo, objetiva compor um corpo de monitoramento dentre os países participantes, por meio da avaliação nas áreas de conhecimento e questionários que coletam informações mais amplas dos estudantes. Embora o PISA avalie estudantes entre 15 e 16 anos traz dados de monitoramento acerca da educação dos países e a ocupação no ranking nos remete

à busca de outros elementos, mais específicos, acerca das competências avaliadas.

O PISA dialoga com o SAEB, ou seja, a aferição internacional articula-se com a avaliação nacional do Brasil.

Além de abordar o panorama da educação brasileira sob o foco do PISA, este relatório descreve as principais diferenças metodológicas e estruturantes entre esse programa e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Propõe uma reflexão sobre as semelhanças e diferenças entre seus marcos referenciais e apresenta, ainda, um estudo da correlação entre os resultados recentes das duas avaliações. Entender as particularidades de cada uma delas, seus fundamentos, métodos e resultados é fundamental para melhor uso das informações pelos atores educacionais, bem como pelos gestores e pesquisadores da área. (OCDE, 2016, p. 23)

O SAEB, ao longo dos anos passou, por reestruturações. Em junho de 2013 o SAEB foi reinaugurado contando com três modalidades de avaliação, a ANEB - Avaliação Nacional da Educação Básica, a ANRESC - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar e ANA (em substituição da Provinha Brasil). É por meio da ANA que conhecimentos de Língua Portuguesa (leitura e escrita) e de Matemática são verificados no último ano do ciclo de alfabetização.

A ANA tem três objetivos principais:

- a) avaliar o nível de alfabetização dos educandos nos anos iniciais do ensino fundamental;

⁶ Em outubro de 2019 ocorreu a tentativa do governo brasileiro em legitimar a entrada na OCDE, porém, houve a negativa e os lugares foram ocupados pela Argentina e Romênia.

- b) oferecer às redes de ensino um resultado da qualidade do ensino, prevenindo o diagnóstico tardio das dificuldades de aprendizagem; e
- c) concorrer para a melhoria da qualidade de ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional.
- d) (BRASIL, 2013, p. 7)

A partir dos resultados da ANA políticas e programas foram (re) elaborados para melhorar o desempenho dos estudantes. De acordo com o Documento Básico (2013) da ANA:

A partir da instituição do Pacto, o Ministério da Educação pretende apoiar os sistemas públicos de ensino na alfabetização e no letramento dos estudantes até o final do 3º ano do ensino fundamental, em escolas rurais e urbanas. A proposta de avaliação prevista na portaria citada envolve, entre outras ações, a realização de uma “avaliação externa universal do nível de alfabetização ao final do 3º ano do ensino fundamental, aplicada pelo Inep” (art. 9º, inciso IV). Todas essas ações dirigem-se a um propósito: “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” (art. 5º, inciso I). (p. 5)

Com o PNAIC investiu-se, prioritariamente, na formação continuada do professor alfabetizador, utilizando verbas do FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Já com a integração ao Programa Mais Alfabetização, estratégias foram criadas para fortalecer e apoiar as escolas e os processos de alfabetização dos alunos matriculados nos 1º e o 2º anos do ensino fundamental, utilizando o PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola como apoio financeiro. Tal estratégia soou como preparação para a ANA e não como medidas de prevenção, pois, a maior parte de suas diretrizes recaiu no desempenho, eficácia e produtividade como elementos constitutivos da “qualidade” da educação.

As finalidades do Programa Mais Alfabetização são:

I - a alfabetização (leitura, escrita e matemática) dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental, por meio de acompanhamento pedagógico específico; e II - a prevenção ao abandono, à reprovação, à distorção idade/ano, mediante a intensificação de ações pedagógicas voltadas ao apoio e fortalecimento do processo de alfabetização. (BRASIL, Art. 2º, 2018)

Concomitante ao fim do PNAIC uma nova política foi implementada, intitulada por PNA - Política Nacional de Alfabetização⁷. Embora essa política tenha sido legitimada em 2019, é a consequência de ações governamentais, historicamente constituídas, em relação à alfabetização. No Decreto nº 9.765/2019 não só se aborda

⁷ Implementada pelo governo atual dirigido pelo Presidente Bolsonaro.

o analfabetismo absoluto, mas, amplia-se, com a questão do analfabetismo funcional. A palavra literacia⁸, comumente usada em Portugal e em outros países, inclusive, nos relatórios da OCDE, aparece como referência, ao invés de letramento. Assim como o retrocesso metodológico que diz respeito ao método fônico vem camuflado na consciência fonêmica e na instrução fônica sistemática.

Para fins do disposto neste Decreto, considera-se:

- alfabetização - ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético, a fim de que o alfabetizando se torne capaz de ler e escrever palavras e textos com autonomia e compreensão;
- analfabetismo absoluto - condição daquele que não sabe ler nem escrever;
- analfabetismo funcional - condição daquele que possui habilidades limitadas de leitura e de compreensão de texto;
- consciência fonêmica - conhecimento consciente das menores unidades fonológicas da fala e a habilidade de manipulá-las intencionalmente;
- instrução fônica sistemática - ensino explícito e organizado das relações entre os grafemas da linguagem escrita e os fonemas da linguagem falada;
- fluência em leitura oral - capacidade de ler com precisão, velocidade e prosódia;
- literacia - conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita e sua prática produtiva;
- literacia familiar - conjunto de práticas e experiências relacionadas com a linguagem, a leitura e a escrita, as quais a criança vivencia com seus pais ou cuidadores;
- literacia emergente - conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita, desenvolvidos antes da alfabetização;
- numeracia - conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a matemática; e
- educação não formal - designação dos processos de ensino e aprendizagem que ocorrem fora dos sistemas regulares de ensino. (BRASIL, Art. 2º, 2019)

As provas da ANA são padronizadas para serem aplicadas em todo o território nacional, o que soa como um aspecto negativo, pois, não leva em consideração as especificidades de cada região, tampouco a diversidade cultural. Desconsidera, de certa forma, o contexto em que o aluno está inserido, ou seja, por não levar em conta essas peculiaridades não dá conta de traçar um panorama real da qualidade da educação no país.

Além disso, o tempo para a realização da prova é limitado, com regras de aplicação que não permitem nenhum tipo de intervenção do professor, retirando, em certo grau, sua autonomia no momento de avaliação e ainda força que a ação docente seja de trabalhar de forma intensiva as áreas do conhecimento que serão avaliadas, a fim de alcançar os resultados pretendidos.

⁸ Tanto “literacia” e “letramento” têm origem na palavra inglesa “literacy”. O termo “letramento” é bem peculiar no caso brasileiro e ganhou impulso com os estudos da Magda Soares (2000).

Percebemos, pelas questões supracitadas, que, embora a ANA seja um elemento motivador do PNAIC, há um hiato entre a avaliação nacional e o programa de formação continuada de professores, pois tais ações acerca da avaliação, não são coerentes com o que se estabelece nas orientações do PNAIC, que prevê que a avaliação nacional da alfabetização seja permanente, formativa e com diferentes instrumentos de registro e avaliação.

Teoricamente, o documento “Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA): Documento Básico” de 2013 afirma que a avaliação deveria conter instrumentos diversos que objetivem “aferir o nível de alfabetização e letramento em língua portuguesa e alfabetização em matemática das crianças regularmente matriculadas no 3º ano do ensino fundamental e as condições das instituições de ensino às quais estão vinculadas” (p. 7), o que, de fato, não acontece.

Mas, sua portaria, no artigo 5º, ao destacar suas características, confirma o teor, exclusivamente, científico, censitário, quantitativo e de larga escala que deve estar presente na ANA.

- ser uma avaliação censitária, de larga escala, externa aos sistemas de ensino público, aplicada anualmente no Ciclo de Alfabetização;
- a utilização de procedimentos metodológicos formais e científicos para coletar e sistematizar dados e produzir índices sobre o nível de alfabetização e letramento dos alunos do Ciclo de Alfabetização do ensino fundamental, conforme disposto no art. 30 da Resolução CEB/CNE nº 7, de 14 de dezembro de 2010, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, e sobre as condições intraescolares que incidem sobre o processo de ensino e aprendizagem;
- contribuir para o desenvolvimento, em todos os níveis educativos, de uma cultura avaliativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação brasileira e adequados controles sociais de seus resultados;
- concorrer para a melhoria da qualidade do ensino, redução das desigualdades e democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional; e V - oportunizar informações sistemáticas sobre as unidades escolares. (BRASIL, 2013a)

A partir do exposto, interpretamos que a ANA é apenas uma prestação de contas que se traduz nos resultados dos desempenhos dos estudantes, além de engendrar a competição, por meio de “rankings”.

Nesse contexto, podemos destacar que a formação do professor e conseqüentemente sua atuação são aspectos estratégicos na qualidade do ensino⁹,

⁹ O sentido aqui atribuído à qualidade de ensino está atrelado à concepção neoliberal sustentada na produtividade e eficiência dos resultados.

pois, os programas de formação continuada, inclusive na alfabetização, são justificados pelas metas extraídas desses dados e contribuem, em certo grau, pela responsabilização dos docentes pelos resultados dos exames, o que fragiliza o trabalho docente.

Entendemos, portanto, que os exames nacionais, especificamente a ANA, não desempenham um papel pedagógico porque têm funcionado como elemento de controle sobre o trabalho dos professores, causando tensão entre a avaliação, desempenho docente e alfabetização dos estudantes.

Verificamos que temos vigente uma política de governo e não uma política de Estado, pois a avaliação da alfabetização foi implantada desvinculada de articulação teórico-prática, descontinuada e unilateralista e não por tomada de consciência da classe política e da sociedade acerca do papel que a avaliação de larga escala tem para a prática/ação do professor.

Considera-se que políticas de governo são aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder às demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas. Já as políticas de Estado são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade. (OLIVEIRA, 2011, p. 329)

Não diferente do Brasil e, atrelado às mudanças mundiais e, conseqüentemente, às condições impostas pelos organismos internacionais e suas pautas neoliberais, Portugal, também criou os seus exames nacionais¹⁰, intitulados por exames de aferição. Cabe ressaltar que, desde a primeira edição, Portugal tem participado do PISA.

Tabela 1 - Resultado dos alunos portugueses no PISA (2000-2009).

	2000	2003	2006	2009
Literacia de leitura	470	478	472	489
Literacia matemática	454	466	466	487
Literacia científica	459	468	474	493

Nota: Os valores apresentados dizem respeito às pontuações médias obtidas pelos alunos portugueses em cada ciclo do PISA e em cada domínio de avaliação.

Fonte: Lemos e Serrão, 2015, p. 90

Oficialmente, os exames nacionais em Portugal foram decretados em 1992, por meio do Despacho-Normativo nº 98-A/92, porém, ressaltando-se a função reguladora

¹⁰ Na verdade, chamam de “exames nacionais” em Portugal aqueles aplicados no 11º e 12º ano, ou seja, abrangendo o ensino secundário. E de aferição os que abrangem o ensino básico.

do processo de ensino e aprendizagem. Entende-se, portanto, que o discurso da avaliação da qualidade da educação estava a serviço da legitimação e intervenção do Estado no controle da educação escolar e também servia para responsabilizar as escolas, os professores e os alunos pelos resultados obtidos.

O ensino básico é o primeiro nível de ensino de matrícula obrigatória em Portugal, destinado a crianças/jovens dos seis aos quinze anos de idade. Esse nível de ensino está organizado em três ciclos. O primeiro ciclo, com quatro anos de escolaridade, é da responsabilidade de um único professor, que leciona as várias áreas curriculares que estruturam o plano curricular do referido ciclo de ensino.

Recentemente, ocorreu a revisão da estrutura curricular do ensino básico português. Tal revisão resultou em uma nova ideologia sobre a educação, pois

(...) com a revisão da estrutura curricular do ensino básico português, que foi implementada desde 2012, verificaram-se mudanças quer na concepção de educação e de currículo, quer no sistema de avaliação das aprendizagens dos alunos. Sendo essa revisão da estrutura curricular influenciada por uma ideologia neoliberal e neoconservadora, o currículo passou a centrar-se nas disciplinas nucleares e a avaliação formativa, apesar de prevista, deixou de ser considerada a principal modalidade de avaliação nesse nível de ensino, para passar a ter maior significado a avaliação sumativa, particularmente a externa, realizada por meio de exames nacionais de Português e Matemática elaborados pela administração central. (FERREIRA, 2015, p. 155)

Essa nova estrutura curricular do ensino básico foi ratificada pelo Decreto-Lei nº 139/2012 com dois objetivos centrais: “melhorar a qualidade do que se ensina e do que se aprende” e criar “uma cultura de rigor e de excelência, através da implementação de medidas no currículo dos ensinos básico e secundário” (p. 3.476).

Nesta organização curricular, o primeiro ciclo do ensino básico integra quatro áreas curriculares obrigatórias: Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões.

Este mesmo decreto afirma ainda que “a avaliação constitui um processo regulador do ensino, orientador do percurso escolar e certificador dos conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas pelo aluno” (Art. 23, Ponto 1, p. 3.481).

Os exames de aferição são realizados numa única fase. No primeiro ciclo são aplicados nas turmas de 2º ano de escolaridade. No trato dado ao ensino de Português, as competências não são diferenciadas para cada ano, são quatro no total para todo o ensino básico.

Figura 1 - Competências dos exames de aferição em Portugal.



Fonte: Decreto-Lei nº 139/2012.

Ferreira (2015, p. 166) critica esses exames portugueses, justamente, por sua condição reguladora, afirmando que:

(...) é pelos resultados dos alunos nesses exames que o Estado português responsabiliza as escolas e os professores pela qualidade da educação escolar promovida, com consequências na avaliação da escola, no seu posicionamento num ranking nacional, estabelecido anualmente em função desses resultados dos alunos, e na imagem socialmente criada de cada escola.

Os exames de aferição em Portugal tinham 30% de peso na nota final dos alunos nas disciplinas avaliadas. Nesta direção, as escolas, conseqüentemente, os professores eram chamados à prestação de contas do processo de ensino e aprendizagem.

1.1 Os casos específicos

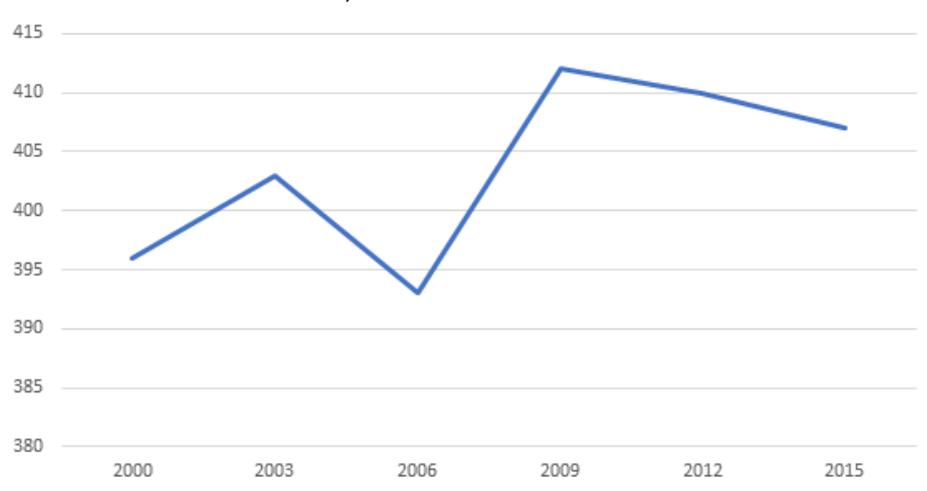
1.1.1 O caso brasileiro

Na última edição do PISA, em 2015¹¹, 70 países foram analisados, incluindo o Brasil. De acordo com o relatório desta edição, o Brasil ocupou a 59ª posição em

¹¹ Lembrando que as crianças que participaram do PISA 2015 não são as que tiveram influência da

leitura. A amostra brasileira contou com 841 escolas, 23.141 estudantes e 8.287 professores. Nesta edição do PISA, 50,99% ficaram abaixo do nível 2 de proficiência em leitura. Três foram os aspectos analisados neste quesito: localizar e recuperar a informação, integrar e interpretar, e, refletir e analisar. A média de desempenho foi de 407 pontos, uma queda em relação à edição anterior de 2012, que foi de 410 pontos. Cabe ressaltar que a média dos países da OCDE foi 493 pontos.

Gráfico 1 - Média PISA, Leitura – Brasil.



Fonte: PISA, 2015.

Isso nos faz pensar na trajetória de políticas e programas com foco na alfabetização no decorrer dos últimos anos. Temos gerenciado diversas frentes para a erradicação do analfabetismo e os resultados não têm sido satisfatórios.

Há de se ressaltar ainda, como apontado na Tabela 2, que a distribuição do analfabetismo não é equânime nas regiões do país, verificando-se uma concentração de analfabetismo na região nordeste e melhores taxas nas regiões sul e sudeste.

Tabela 2 - Taxa de analfabetismo por regiões.

Taxa de analfabetismo	15 anos ou mais			60 anos ou mais		
	2016	2017	Varição	2016	2017	Varição
Brasil	7,2	7,0	↓	20,4	19,3	↓
Norte	8,5	8,0	↓	30,0	27,4	↓
Nordeste	14,8	14,5	→	39,8	38,6	↓
Sudeste	3,8	3,5	↓	11,7	10,6	↓
Sul	3,6	3,5	→	11,3	10,9	→
Centro-Oeste	5,7	5,2	↓	21,1	18,9	↓

Fonte: IBGE, 2016-2017.

formação do PNAIC e sim influências das formações anteriores.

Tomando como referência a desigualdade econômica no Brasil percebemos que o país é alvo dos organismos internacionais, no que tange, inclusive, à alfabetização, pois é necessário escolarizar, minimamente, para que o sistema capitalista se sustente.

(...) Os países ricos realizaram suas reformas educacionais, as quais, na maior parte dos casos, submeteram a escolarização às exigências da produção e do mercado. Os organismos multilaterais vinculados ao capitalismo, por sua vez, trataram de traçar uma política educacional para os países pobres. Inicialmente, o interesse desses organismos este voltado quase exclusivamente para a otimização dos sistemas escolares, no intuito de atender às demandas da globalização, entre as quais a de uma escola provedora de educação que correspondesse à intelectualização do processo produtivo e formadora de consumidores. Atualmente, além de se empenharem na reformulação do papel do Estado na educação, esses mesmos organismos estão preocupados com a exclusão, a segregação e marginalização social das populações pobres, em razão de essas condições constituírem, em parte, fatores impeditivos para o desenvolvimento do capitalismo, ou melhor, serem uma ameaça à estabilidade e à ordem nos países ricos. (...) (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2008, p. 54)

Essas avaliações emanadas de exigências feitas pelo Banco Mundial e outros organismos internacionais são formas de monitoramento governamental por meio da educação. Nesta direção, justifica-se o Plano Compromisso de Todos pela Educação (2000) e a implantação dos nove anos de escolaridade do Ensino Fundamental (2006).

No caso brasileiro, é na ANA que os conhecimentos de Língua Portuguesa (leitura e escrita) são verificados no último ano do ciclo de alfabetização de forma técnica e instrumental, pois a ANA:

(...) avalia a leitura e a escrita apenas como mera aquisição da técnica de ler e escrever e dissociada das diferentes práticas de uso da linguagem escrita na sociedade, negando o princípio da indissociabilidade entre conhecimento linguístico e práticas sociais de leitura e escrita (GONTIJO, 2011, p.187).

Tomando a avaliação como um ponto de referência do PNAIC, verifica-se a busca por uma interseção com a avaliação processual.

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. É com base nessa investigação que ele pode propor estratégias de intervenção para garantir as aprendizagens a que os estudantes têm direito. (BRASIL, 2012a, p. 12)

Percebemos que ANA e PNAIC não dialogavam no que diz respeito à concepção de avaliação, pelo contrário, caminharam em trilhas opostas e os dados extraídos da ANA apenas certificavam que havia hiatos em relação à alfabetização das crianças, ratificando o caráter amostral, censitário e imediatista deste exame.

De acordo com a ANA, em sua terceira edição (2016)¹², cerca de 55% dos estudantes no terceiro ano do Ensino Fundamental apresentaram insuficiência em leitura e 34% dos estudantes avaliados possuíam dificuldades na escrita.

Estes dados ratificaram a necessidade da meta 5 do atual PNE, ampliada à meta 16, que, de certa forma, relaciona-se também com a formação continuada dos professores.

Meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.

Meta 16: (...) garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL, PNE, 2014)

No caso brasileiro é importante irmos além dos indicadores do MEC. Justamente porque temos um problema ainda a ser superado que diz respeito ao analfabetismo funcional, pois, não basta que a escola garanta uma alfabetização rudimentar, como caracterizada no Quadro 2.

Quadro 2 - Níveis e habilidades do analfabetismo funcional e da alfabetização

Analfabetos Funcionais	Habilidades
Analfabeto	Leitura e Escrita: Não consegue realizar tarefas simples como a leitura e a escrita de palavras e frases.
Rudimentar	Leitura e Escrita: Localiza uma informação explícita em textos curtos e familiares, como em um anúncio ou em uma pequena carta.
Funcionalmente alfabetizados	Habilidades
Básico	Leitura e Escrita: Lê e compreende textos de média extensão, é capaz de localizar informações, ainda que para isso seja necessário realizar pequenas inferências.
Pleno	Leitura e Escrita: Compreende e interpreta textos em diferentes situações usuais. Mesmo com os mais longos, analisa e relaciona suas partes, compara e avalia informações, distingue fato de opinião e faz inferências e sínteses.

¹² Em 2013 ocorreu a primeira edição da ANA, em caráter censitário. Uma outra aplicação correu em 2014. Em 2015 foi suspensa, só retornando em 2016. Em 2018 foi anunciado que ANA deixaria de existir a partir de 2019, passando a ser identificada apenas como SAEB. A justificativa está no ajuste a ser feito em relação às competências delineadas pelo documento BNCC – Base Nacional Curricular Comum, hoje na terceira versão preliminar, que serão incorporadas ao novo sistema de avaliação. Mas, cabe ressaltar, que neste ano de 2019, o governo Bolsonaro primeiro afirmou que não haveria avaliação, posteriormente, voltou atrás da decisão. Percebe-se que o governo atual, sem projeto e sem conhecimento das políticas públicas educacionais, oscila em suas decisões e não temos, ainda, nada de concreto sobre os exames nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Fonte: INAF, 2011.

Embora o INAF - Índice de Analfabetismo Funcional seja um indicador não vinculado ao MEC traz dados sobre o analfabetismo funcional, objeto tratado na atual PNA.

Em 2015 houve uma revisão desses níveis. Os dois níveis de analfabetos funcionais permaneceram. Mas, os dois níveis de funcionalmente alfabetizados se transformaram em três níveis, acrescentando um intermediário. Contando, para análise, a partir desta data com cinco níveis.

Quadro 3 - Níveis de Alfabetismo segundo escala INAF – comparativo antes e depois da revisão de 2015.

Níveis de Alfabetismo		
Utilizados até 2011 (4 níveis)	GRUPOS	Utilizados a partir de 2015 (5 níveis)
Analfabeto	ANALFABETOS FUNCIONAIS	Analfabeto
Rudimentar		Rudimentar
Básico	FUNCIONALMENTE ALFABETIZADOS	Elementar
Pleno		Intermediário
		Proficiente

Fonte: INAF, 2018.

Pesquisas realizadas pelo IBOPE - Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (2012) sobre INAF demonstram que apesar dos avanços, o Brasil não conseguiu ainda progressos no desenvolvimento do pleno domínio de habilidades, que hoje são fundamentais para uma inserção plena na sociedade letrada.

Tabela 3 - Níveis de Alfabetismo no Brasil INAF (2001-2018).

Nível	2001 2002	2002 2003	2003 2004	2004 2005	2007	2009	2011	2015	2018
BASE	2000	2000	2001	2002	2002	2002	2002	2002	2002
Analfabeto	12%	13%	12%	11%	9%	7%	6%	4%	8%
Rudimentar	27%	26%	26%	26%	25%	20%	21%	23%	22%
Elementar	28%	29%	30%	31%	32%	35%	37%	42%	34%
Intermediário	20%	21%	21%	21%	21%	27%	25%	23%	25%
Proficiente	12%	12%	12%	12%	13%	11%	11%	8%	12%
Total ²	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Analfabeto Funcional*	39%	39%	37%	37%	34%	27%	27%	27%	29%
Funcionalmente Alfabetizados*	61%	61%	63%	63%	66%	73%	73%	73%	71%

Fonte: Inaf 2001-2018

Fonte: INAF, 2018.

Percebe-se que ainda existe uma grande parcela da população que se encontra na condição de analfabeto funcional. De acordo com os dados da Tabela 3, temos, em 2001, 61% da população funcionalmente alfabetizada, sendo que, 17 anos após esta coleta, apresenta-se 71% de população funcionalmente alfabetizada. Temos, portanto, uma diferença positiva de 10% num intervalo de tempo de 2001 a 2018. O saldo é positivo, mas, insuficiente, tendo como referência a quantidade de tempo. Diante disso, depreende-se, no que tange à alfabetização, que ainda persiste o analfabetismo funcional como um desafio a ser superado pela sociedade brasileira.

Soares (2000) já enfatizava que o analfabetismo funcional seria um novo fenômeno a ser superado, pois apenas ler e escrever não era (e ainda não é) o bastante para viver em sociedade. As pessoas caracterizadas por analfabetas funcionais até sabem ler e escrever, “mas não necessariamente incorporam a prática de leitura e escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com prática sociais de escrita...” (p. 45-46).

A partir deste referencial, dizer que uma pessoa é analfabeta funcional é afirmar que esta codifica e decodifica a língua escrita, ou seja, domina o código, mas, não desenvolveu competências para fazer uso destas ações socialmente. A produção do analfabetismo funcional, de certa forma, está ligada ao hiato entre a alfabetização e o letramento. Assim, entendemos que o analfabeto funcional não atribui significado e sentido¹³ à escrita. O analfabeto funcional apenas domina o código alfabético, mas não sabe fazer uso deste código, ou seja, não utiliza a variedade escrita da língua para realizar a dimensão social da linguagem escrita.

1.1.2 O caso português

Portugal tem um pouco mais de 10 milhões de habitantes, enquanto que o Brasil tem cerca de 210 milhões de habitantes. De certo, considerado um país pequeno, por possuir 1/20 da população do Brasil. Obviamente que tais dados nos levam a crer que Portugal estaria em melhores condições de desenvolvimento humano que o Brasil. O que realmente se confirma tomando-se como referência o

¹³ Vigotski (2005) diferencia significado de sentido, afirmando que o significado é mais compartilhável, convencional, coletivo, está na cultura de um grupo, já o sentido é subjetivo - o que a linguagem evoca na consciência de cada um. Cada sujeito produz sentido a partir de suas experiências, ou seja, faz reinterpretções dos significados partilhados.

IDH¹⁴. O PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, destaca que, em 2016, Portugal ocupava a 41^a posição mundial no ranking, enquanto o Brasil ocupava o 79^o lugar.

É um dos países menos ricos da Europa, mas que, atualmente, tem surpreendido com os seus resultados em educação, principalmente, porque viveu durante os anos de 2010 a 2014 uma crise econômica que se alastrou por vários segmentos, que, inclusive atingiram a educação. Essa crise financeira ocorreu a partir da crise global nos anos de 2007 e 2008, sustentada no contexto da crise da dívida pública nos países da zona do euro.

Dados de 2017 sobre a educação de Portugal e Brasil, extraídos do ranking da educação da OCDE mostram uma proximidade entre os dois países. Portugal à frente, ocupando a posição 32^a e Brasil na 35^a posição.

No PISA (2015) Portugal ocupou a 29^a posição, ficando acima da média da OCDE. Portugal contou com a participação de 247 agrupamentos escolares, 7.500 alunos. Na região autónoma de Açores obteve-se a participação de 47 agrupamentos e 1.500 alunos.

Ainda de acordo com os dados de 2016 da OCDE, Portugal possui 95,7% da população alfabetizada (cerca de 500 mil pessoas e esse número não chega a 5% da quantidade de analfabetos no Brasil), mas, é considerado um dos países com o maior índice de analfabetismo da Europa.

No que tange ao ensino de leitura e escrita, até os anos de 1990, a variação das taxas de analfabetismo demonstrou saldo positivo, porém a partir daí temos uma lentidão em relação à superação do analfabetismo, como reflexo da crise, conforme demonstra a Tabela 4.

Tabela 4 - Taxa de Analfabetismo em Portugal.

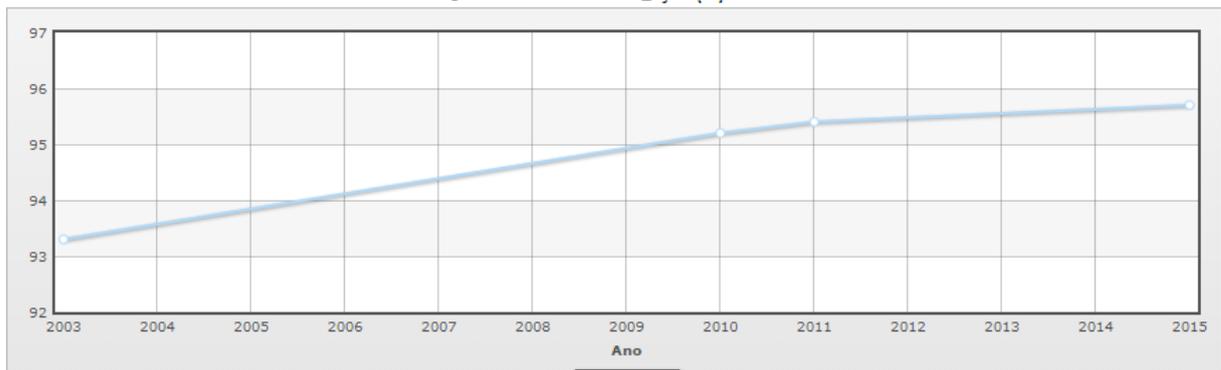
Ano	Analfabetismo (%)
1950	42%
1960	33%
1970	26%
1981	21%
1991	11%
2001	9%
2011	5,2%

Fontes: Candeias et al, 2007.

¹⁴ O IDH é a combinação de três outros indicadores: saúde, educação e renda

Atualmente, Portugal tem demonstrado excelentes índices de alfabetização, com taxa aproximada de 96% em 2015, ou seja, de 2011 a 2015 houve a diminuição de 1,2% da taxa de analfabetismo, conforme demonstrado no Gráfico 2. Ratifica-se, portanto, a desaceleração do analfabetismo, mas, é fato a presença da redução da taxa, mostrando que o país não está estagnado em relação à alfabetização de sua população.

Gráfico 2 - Índice de Alfabetização em Portugal.



Fonte: CIA World Factbook (s/d).

Os exames de aferição, aplicados em 2017, realizados pelo Ministério da Educação da República Portuguesa, demonstram também que a prática de escrita está inserida em índice insatisfatório, se somarmos e analisarmos os dados das categorias RD, NC e NR.

Quadro 4 - Categorias de desempenho dos alunos.

C	Conseguiram responder de acordo com o esperado.
CM	Conseguiram responder de acordo com o esperado, mas podem melhorar.
RD	Revelaram dificuldade na resposta.
NC	Não conseguiram responder de acordo com o esperado.
NR	Não responderam.

Fonte: IAVE, Base de Dados PAEB - Programa de Avaliação do Ensino Básico (2017).

A Tabela 5 mostra os graus de dificuldades diagnosticados por esses exames aplicados aos alunos do 2º ano de escolaridade.

Tabela 5 - Resultados dos Exames de Aferição.

Áreas disciplinares/Domínios		C	CM	RD	NC/NR
		%			
Português	Compreensão do Oral	22,5	32,0	26,5	19,0
	Leitura e Iniciação à Educação Literária	23,2	39,3	29,6	7,8
	Gramática	20,5	18,4	38,3	22,7
	Escrita	13,8	14,9	37,5	33,8

Fonte: IAVE, Base de Dados PAEB (2017).

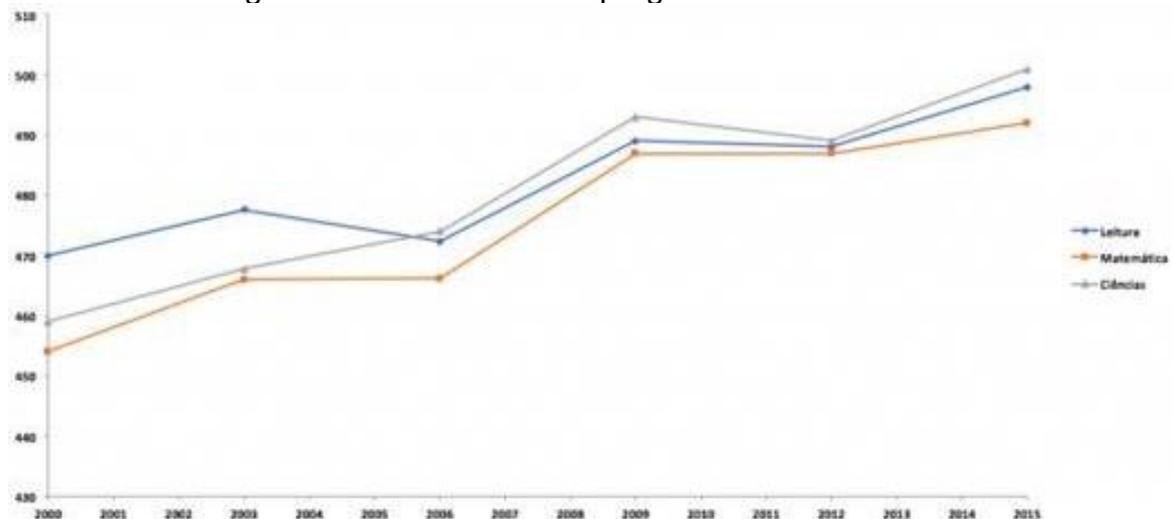
As áreas disciplinares dos exames de aferição em Portugal são analisadas por categorias de desempenho dos alunos, conforme o Quadro 4.

Em 2017, o relatório português, a partir destas competências concluiu que no 2º ano de escolaridade há cerca de 60% dos alunos com dificuldades no domínio Gramática. No domínio Escrita, cerca de 70% dos alunos revelaram dificuldades na elaboração do seu texto.

É importante ressaltar que, diferente de nossos os exames nacionais de avaliação, o exame de aferição de Portugal, no tratamento dado ao ensino do Português e sua verificação, se organiza em quatro competências: a compreensão do oral, leitura e iniciação à educação literária, gramática e escrita.

A partir dos dados supracitados, entendemos, que os problemas econômicos, conseqüentemente, educacionais de Portugal foram basicamente superados. No período de 2000 a 2015, de acordo com os dados do PISA, houve uma evolução considerável nos resultados do ensino de três disciplinas: leitura, matemática e ciências.

Gráfico 3 - Portugal no PISA: 15 anos de progresso.



Fonte: PISA, 2015.

Os dados sobre a alfabetização no Brasil e em Portugal, mesmo com suas especificidades, ainda mostram a necessidade de intervenções acerca das políticas e programas para a superação do analfabetismo absoluto e/ou funcional, assim como para a melhoria das competências para as práticas de leitura e escrita.

1.2 Os professores alfabetizadores: Perfil e formação

Desde a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien na Tailândia, ocorrida em 1990, que a universalização do ensino, conseqüentemente, a formação do professor, se tornou o foco de discussão como ferramenta essencial para os países em desenvolvimento, principalmente alguns da América Latina. Tendo como organismo financiador o Banco Mundial, tivemos uma inserção de normas que começaram a fazer parte das políticas educacionais, reduzindo o papel do Estado. O Estado passou a ter o papel de dar assistência ao mercado e, automaticamente, fomentou o controle das ações educativas nas instituições escolares sob a ótica da competitividade, competência, indicadores de qualidade, padronizações de escala.

Percebe-se que a visão reducionista que se tem em relação ao papel do Estado, retira sua autonomia gerencial e insere as condições estabelecidas pelo Banco Mundial. Já que o “Estado é mínimo”, a “educação é mínima”, o “currículo é mínimo”, para “formar cidadãos mínimos”, portando, as políticas públicas estariam a serviço dessas necessidades mínimas de aprendizagem e como objetivo a potencialização do papel socializador da escola.

Assim, a formação do professor tem passado pelas mazelas neoliberais. As formações iniciais e continuadas são aligeiradas, além disso, exigidos custos mínimos, quando não a limitação ao neotecnicismo educacional, um descaso total que acarretou, inclusive, na ausência de busca pela formação de professores e esvaziamento dos cursos de licenciatura, no caso brasileiro (ELACQUA; HINCAPIÉ; VEGAS; ALFONSO, 2018).

De acordo com Saviani (2008) o neotecnismo tem entrado nas discussões filosóficas da educação nos últimos tempos. É o antigo tecnicismo com uma nova roupagem que prioriza a qualidade total. Para o autor a qualidade total é um método de gerenciamento de produção que busca configurar o trabalhador para a produtividade que sustenta o sistema capitalista. Assim, desloca-se o foco do processo de aprendizagem para o resultado produzido.

A palavra formação tem origem no vocábulo alemão “bildung” que designa o aperfeiçoamento do homem. Entendemos, então, que a formação continuada dos professores é o aperfeiçoamento da ação docente. E este aperfeiçoamento também se materializa nas ações e programas das políticas para os profissionais de educação. Nesta direção, a formação continuada de professores pode ser entendida como “um

processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, realizado após a formação inicial, com o objetivo de assegurar um ensino de melhor qualidade aos educandos” (CHIMENTÃO, 2009, p. 3).

A formação dos professores, tanto inicial quanto a continuada, esteve agregada aos manuais escolares, às cartilhas, ao domínio do método, em suma, à competência técnica (Nóvoa, 1992), distante do que discutimos atualmente em torno do conceito de professor reflexivo (Alarcão, 2007; Pimenta, 2005).

Até algum tempo, predominou uma concepção de formação positivista e técnica, baseada num modelo hegemônico que colocava o método como o foco principal da alfabetização, a partir do princípio da homogeneidade, como se todos os alunos fossem iguais e aprendessem da mesma forma. O professor era um mero aplicador de respostas prontas, ou melhor, era aquele que seguia passo-a-passo as orientações do manual do professor contido nos livros de alfabetização, mais conhecidos como cartilhas. As cartilhas eram o principal instrumento de ensino com atividades repetitivas que condicionavam a aprendizagem do aluno.

Somente nas últimas décadas é que temos, insistentemente, implantado programas de formação continuada nesta área, questionando à caracterização de formação até então vigente. Neste sentido, existem saberes necessários (Tardif, 2002, 2011) à formação do professor que foram e continuam sendo alterados conforme as mudanças paradigmáticas acerca do processo de aquisição de leitura e escrita na escola.

A transformação ocorreu, justamente, na mudança paradigmática, quando se passou a discutir que o ensino deveria dialogar com a aprendizagem. A própria escrita não foi mais vista como uma reprodução de letras e sim como uma forma de pensar do sujeito e de comunicar suas ideias. Assim, a prática reprodutivista não combinava mais com os novos entendimentos sobre sujeito, escola e alfabetização. Novos saberes eram necessários para fornecer ao professor condições para ensinar a ler e a escrever. Nessa perspectiva, de acordo com Moll (2006), há uma redefinição da ação docente: “Do professor autocrático e absolutizado, formado pelas práticas pedagógicas tradicionais, vislumbramos um professor democrático que instaura sua autoridade no compromisso com o processo de aprendizagem do aluno” (p. 188).

O docente, portanto, congrega em si duas ações fundamentais: primeiro, ele deve ser responsável por um processo de formação interior cuidadoso, que engloba a internalização de conceitos, a contextualização dos mesmos, as relações

estabelecidas com o mundo, depois, de posse desse aperfeiçoamento, vai transformá-lo de maneira a ajudar o outro a se formar.

A formação continuada não se resume a cursos e/ou especializações. As propostas atuais de formação de professores apontam que a formação ocorre continuamente na sala de aula, um espaço para dúvidas, indagações e conflitos, que desafiam o professor cotidianamente. O professor, portanto, deve assumir uma postura reflexiva sobre sua ação, ser curioso em relação a esta prática e buscar respostas para as suas dúvidas, reconhecendo a sala de aula como o espaço fundamental para a produção do seu conhecimento e de sua própria experiência. Isto não é diferente para o professor alfabetizador que por meio da “práxis” (ação-reflexão-ação) analisa o seu fazer pedagógico.

A questão é oportunizar o espaço para a “práxis” acontecer, seja in loco, no próprio espaço escolar, seja em programas de formação continuada. Assim sendo, num processo de dialogicidade, uma das opções que os programas de formação continuada de professores têm optado é a oportunizar a discussão entre os profissionais, com os seus pares, até mesmo nos próprios espaços escolares, em que alguns docentes assumem a função de multiplicadores destas formações. Estes profissionais são formados para formar os seus pares.

Nessa perspectiva, de acordo como Santos (2014):

Estamos diante do reconhecimento da profissão docente como um *lócus* de desenvolvimento permanente, capaz de provocar mudanças nos conhecimentos e crenças dos professores. Diante da sala de aula, o professor enfrenta uma multiplicidade de situações-problema, a sala de aula o impulsiona a tomar decisões, a redimensionar seus modos de agir e construir as atividades educacionais diárias. Essa atitude permanente de formulação de questões e busca de soluções marca seu desenvolvimento profissional. (p.30)

Ambas as formações, a inicial e a continuada, são essenciais e devem contemplar os conhecimentos teóricos e práticos a serem ensinados, propondo reflexões que possibilitem o entendimento sobre o currículo e suas possibilidades multiculturais. Ao se referir aos saberes necessários ao exercício da docência, Tardif (2002) afirma que o professor 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. (p. 39).

Relacionando a ideia de Tardif sobre o saber disciplinar com a formação do professor alfabetizador precisamos entender que para ensinar a ler e a escrever é preciso saber ler e escrever. Isso mexe tanto com a formação inicial do professor, quando à continuada: Estes saberes foram e são construídos? O que é necessário construir para que definamos este saber?

Quando falamos de saber ler e escrever não nos referimos à rigidez e formalidade da língua. Estamos falando da língua como prática comunicativa, juntamente com seus elementos de coesão e coerência.

O reconhecimento da existência de muitas normas lingüísticas diferentes é fundamental para que o ensino em nossas escolas seja conseqüente com o fato comprovado de que a norma lingüística ensinada em sala de aula é, em muitas situações, uma verdadeira “língua estrangeira” para o aluno que chega à escola proveniente de ambientes sociais onde a norma lingüística empregada no cotidiano é uma variedade de português não padrão. (BAGNO, 2007, p. 17-18)

De acordo com Tardif (2002), os saberes são plurais, constituídos pelos saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais, explicados no Quadro 5.

Quadro 5 - Saberes docentes.

SABERES	ABRANGÊNCIA
Saberes da formação profissional	São os saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores, objetivando a articulação entre teoria e prática.
Saberes disciplinares	Abrangem os conteúdos conceituais das diversas áreas (disciplinas).
Saberes curriculares	Englobam os saberes que correspondem aos programas escolares.
Saberes experienciais	Baseiam-se no trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio.

Fonte: Tardif, 2002.

Soares (2014) também diz que os saberes docentes são plurais e heterogêneos ao afirmar que “não há homogeneidade nos “sentidos” atribuídos à alfabetização, no que se refere ao SABER; na verdade, há multiplicidade de SABERES, no plural, não um SABER sobre a alfabetização” (SOARES, 2014, p. 29).

Como não temos uma homogeneidade de saberes e sentidos atribuídos à alfabetização aponta-se que os diferentes contextos demandarão diferentes saberes, de acordo com as necessidades dos espaços escolares. Mas, é fato, que alguns saberes são imprescindíveis e que as formações continuadas têm abordado para que os “fazeres” docentes aconteçam de forma mais plena.

A partir do supracitado, podemos compreender que, para que uma alfabetização aconteça de fato, é necessário o domínio dos processos de aprendizagem sobre a leitura e a escrita. Este domínio implica em conteúdos conceituais, mas, também procedimentais. E os procedimentais não se limitam à competência técnica, o professor deve se colocar como mediador da aprendizagem.

Além da mediação, existem outros elementos que caracterizam a postura do professor alfabetizador, tais como: consideração da alfabetização na perspectiva do letramento; respeito às

diferenças e atendimento à diversidade, considerando a heterogeneidade de aprendizagens e percursos diferenciados das crianças; necessidade de diversificação de atividades, procedimentos e agrupamentos; desenvolvimento de postura avaliativa em uma perspectiva formativa e acompanhamento das aprendizagens de forma qualitativa (BRASIL, 2012b, p. 19).

Precisa-se entender o que é leitura e escrita, como se processa no ser humano, mas, também, como se ensina. Diríamos que esses seriam os pilares básicos para se pensar no perfil e formação, também básicos, de um professor alfabetizador.

Leal (2005) aponta cinco saberes que vale a pena destacar aqui:

(...) para exercermos nossas funções de professores (as) - alfabetizadores (as), é preciso que tenhamos muitos tipos de saber (...). (1) o que é alfabetização, articulando tal conceito ao de letramento (...). (2) o que é esse objeto de ensino, a escrita alfabética, além de compreendermos o que é texto, gênero textual (...). (3) quais são as hipóteses que os alunos elaboram e, conseqüentemente, o que sabem e não sabem ainda sobre a escrita alfabética (...). (4) os percursos que fazem na apropriação desse sistema e as estratégias de aprendizagem que utilizam (...). (5) os tipos de intervenção didática que são utilizados para ajudá-los a percorrer esses caminhos (...). (p. 90)

Em resumo, a formação de professores na área da alfabetização precisa contemplar os conhecimentos dos processos de aquisição de leitura e escrita, as formas de intervir nesses processos, os conteúdos e metodologias que se adequem às condições de aprendizagem de seus alunos, assumindo posições filosóficas, conceituais e políticas.

2 OS PROGRAMAS DE COMBATE AO FRACASSO NA ALFABETIZAÇÃO: O PNAIC E O PNEP

2.1 PNAIC

No campo educacional brasileiro a normatização efetiva da formação continuada docente ocorreu por meio da LDB (Lei 9394/96) que estipula, em seu artigo 67, que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério, aperfeiçoamento profissional contínuo. Posto isto, a Portaria nº 1.403, de 9 de junho de 2003, instituiu o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores, que compreendia:

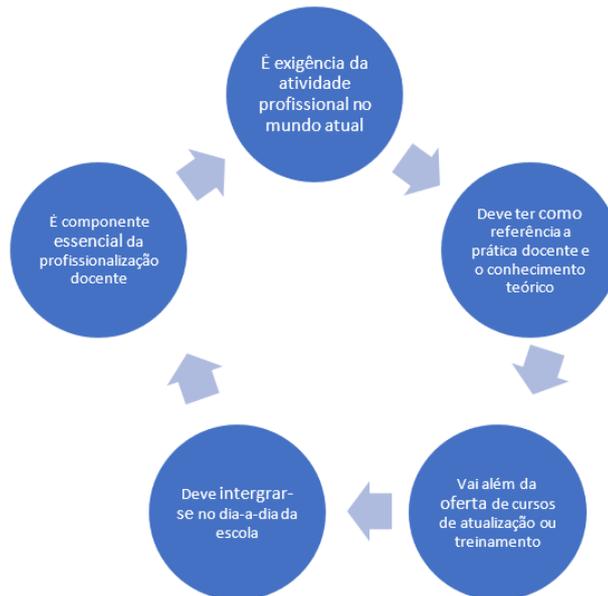
- o Exame Nacional de Certificação de Professores, por meio do qual se promovem parâmetros de formação e mérito profissionais;
- os programas de incentivo e apoio à formação continuada de professores, implementados em regime de colaboração com os entes federados; e
- a Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, constituída com o objetivo de desenvolver tecnologia educacional e ampliar a oferta de cursos e outros meios de formação de professores. (art. 1º)

Em 2004 buscou-se instituir a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, integrando centros de pesquisas de várias universidades que estavam credenciados pelo MEC como centros de formação e assim desenvolveriam materiais didáticos diversos, fundamentados e validados, destinados aos docentes da educação básica em serviço. Esta política partia dos seguintes princípios:

a formação do educador deve ser permanente e não apenas pontual; formação continuada não é correção de um curso por ventura precário, mas necessária reflexão permanente do professor; a formação deve articular a prática docente com a formação inicial e a produção acadêmica desenvolvidas na Universidade; a formação deve ser realizada também no cotidiano da escola em horários específicos para isso, e contar pontos na carreira dos professores. (BRASIL, 2006, p. 5)

As diretrizes da Rede apontam uma proposta que busca uma formação permanente dos professores que se articula diretamente com a sala de aula, ou melhor, a escola se torna um centro de formação continuada de professores, articulando as diretrizes abaixo.

Figura 2 - Diretrizes da Formação Continuada da Rede Nacional.



Fonte: BRASIL, 2005.

Além disso, a Rede determina cinco áreas prioritárias de formação, a saber: 1. Alfabetização e Linguagem; 2. Educação Matemática e Científica; 3. Ensino de Ciências Humanas e Sociais; 4. Artes e Educação Física; 5. Gestão e Avaliação da Educação. Na área de Alfabetização e Linguagem, cinco IES foram designadas como centros de formação: UFPE, UFMG, UEPG, UNB e UNICAMP, que apresentaram cursos, na modalidade à distância, com o objetivo de aprimorar os conhecimentos dos professores acerca do ensino de leitura e da escrita.

Nesta direção, a formação de professores alfabetizadores passou a ocupar uma posição considerável nas políticas públicas educacionais brasileiras. Nos últimos governos, temos observado programas/cursos de formação continuada, como, por exemplo, o PROFA, PRALER, PRÓ-LETRAMENTO. Este último influenciando diretamente a formação ofertada pelo PNAIC.

O programa Pró-letramento, anterior ao PNAIC, encontrava-se inserido no programa de qualidade do MEC e tratava-se de um programa de atualização de conteúdos em Língua Portuguesa e em Matemática para os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Justamente as duas áreas em que os estudantes, avaliados pelo SAEB, mostraram as suas imensas dificuldades.

O PNAIC foi criado em 2012 e seu principal desafio era garantir que todas as crianças brasileiras fossem alfabetizadas até os oito anos de idade. Dentre os eixos de atuação, o PNAIC ofertava a formação continuada aos professores atuantes no

ciclo de alfabetização. Dados de pesquisas do MEC apontam o Ciclo de Alfabetização, com abrangência nos 3 anos iniciais, como uma realidade nacional. Essa organização está presente em 65% do território nacional. Esses dados também estão presentes na maioria das pesquisas realizadas nos Programas de Pós-Graduação das instituições brasileiras de Ensino Superior (BRASIL, 2012c, p. 18)

De acordo com o documento de implantação, a formação continuada do PNAIC tem como objetivo:

apoiar todos os professores que atuam no ciclo de alfabetização, incluindo os que atuam nas turmas multisseriadas e multietapa, a planejarem as aulas e a usarem de modo articulado os materiais e as referências curriculares e pedagógicas ofertados pelo MEC às redes que aderirem ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e desenvolverem as ações desse Pacto. (BRASILc, Art. 1º, 2012).

Nesta direção, foi implantado, a partir da criação do PNAIC, um conjunto de ações e, dentre elas, a formação continuada de professores alfabetizadores em regime de colaboração com as redes municipais e estaduais e as Universidades.

2.1.1 Contextualização

O “Compromisso de Todos pela Educação” é um plano de metas que integra o PDE, que diz respeito a melhorias na qualidade de oferta da Educação Básica, que engloba a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. O PDE foi implantado em 2007 e concomitante a ele a implantação do “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação” através do Decreto n. 6.094/2007.

Neste plano, os Municípios, Estados e o Distrito Federal conjugariam esforços em regime de colaboração, independentemente de suas incumbências prioritárias delineadas pela LDB¹⁵. A adesão dos entes federativos era voluntária. A ideia central era estabelecer mecanismos para o alcance das metas do IDEB.

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

¹⁵ De acordo com a LDB a incumbência prioritária dos municípios recai na educação infantil e no ensino fundamental, dos estados no ensino médio e da união na educação superior. Ressaltando que, embora seja incumbências prioritárias, os entes federativos estão em regime de colaboração.

O PNAIC teve sua origem¹⁶ marcada por esse “compromisso” e pelo regime de colaboração enquanto esforços para garantir uma educação de qualidade, como designado no art. 1º do plano e na implementação ratificada pelo PNE, cuja vigência abrange o período de 2014 a 2024.

São vinte e oito metas que compõem o “Compromisso de Todos pela Educação, dentre elas, podemos destacar três:

- estabelecer como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir;
- alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico; (...)
- XII - instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação; (...) (BRASIL, Art. 2º, 2007)

Tais objetivos convergem com os objetivos do PNAIC, pois, esses três pilares encontravam-se presentes no Pacto: O primeiro pilar, foco da aprendizagem, baseia-se em resultados oriundos dos desempenhos dos alunos. O segundo pilar consiste no estreitamento da faixa etária da alfabetização, ou seja, dos seis aos oito anos¹⁷, abrangendo os três anos iniciais do Ensino Fundamental. O terceiro pilar, a oferta da formação continuada, no caso do PNAIC, em regime de colaboração, pois, o programa foi instituído pelo governo federal, porém, a implementação e gerenciamento in loco cabem aos Estados, Municípios e Distrito Federal.

Ainda abordando os compromissos que levaram à criação do PNAIC, cabe explicar que, até 2005 o ensino fundamental tinha duração de oito anos, atendendo a faixa etária de sete aos catorze anos, ou seja, o ano inicial da alfabetização (por muitos sistemas chamado de “classes de alfabetização”) não compunha a trajetória regular dos alunos, tampouco era obrigatória a matrícula, o que trazia preocupações, pois, os ingressantes do ensino fundamental, entravam aos sete anos na 1ª série e, como o currículo escolar possuía características cartesianas, o tratamento dado à leitura e à escrita era baseado na sequência curricular. O que ocorreu? Muitos não aprenderam a ler e a escrever e os índices de evasão, repetência e analfabetismo se concentraram sob esta questão.

¹⁶ Outros dois programas também foram fontes de inspiração para a criação do PNAIC: o PAIC – Programa pela Alfabetização na Idade Certa no Estado do Ceará em 2007, visando a erradicação do analfabetismo, que teve como um dos apoiadores a UNICEF e o Pro-Letramento, já mencionado anteriormente.

¹⁷ Atualmente temos uma discussão junto à BNCC que se fundamenta na antecipação desses anos. O projeto anunciou de seis a sete anos e, agora, apenas aos seis anos. Mas, nada efetivo, por enquanto.

A legitimação desta inserção não significava transpor um ano da pré-escola para o ensino fundamental, como muitos interpretaram. A ideia foi tornar oficial e obrigatório o que antes não era, as denominadas como “classes de alfabetização”, hoje chamadas de “1º ano do ensino fundamental”¹⁸.

- O antigo terceiro período da Pré-Escola não pode se confundir com o primeiro ano do Ensino Fundamental, pois esse primeiro ano é agora parte integrante de um ciclo de três anos de duração, que poderíamos denominar de “ciclo da infância”. (...)
- Os três anos iniciais são importantes para a qualidade da Educação Básica: voltados à alfabetização e ao letramento, é necessário que a ação pedagógica assegure, nesse período, o desenvolvimento das diversas expressões e o aprendizado das áreas de conhecimento estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. (...)
- Dessa forma, entende-se que a alfabetização dar-se-á nos três anos iniciais do Ensino Fundamental. (...) (BRASIL, 2009, p. 2).

A LDB, ao tratar no artigo 32, do “mínimo de escolarização”, se referindo aos antigos oito anos, abriu portas para que os sistemas refletissem sobre a ampliação do tempo de escolarização no ensino fundamental. Após dez anos de promulgação da LDB, no início de 2004, encontros regionais foram realizados, englobando estados e municípios, para a verificação do interesse na implementação da ampliação da escolarização.

Frente a isto, a Lei 11.274, de 06/02/2006, alterou a LDB, promovendo a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos e tornando obrigatória a matrícula a partir dos seis anos. Tal política tinha o objetivo de:

- (...) melhorar as condições de equidade e de qualidade da Educação Básica; estruturar um novo Ensino Fundamental para que as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade; e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças tenham um tempo mais longo para as aprendizagens da alfabetização e do letramento (BRASIL, 2009, p. 5).

A partir da implantação dessa política de ampliação, toma-se a iniciativa de discutir o currículo nos sistemas de ensino, conseqüentemente, nas escolas agregadas a esses sistemas, pois, a partir de agora, a alfabetização era, substancialmente, uma prioridade nacional¹⁹.

Claro que fomos impulsionados, mais uma vez, pelas demandas internacionais. O período de 2003-2012 foi intitulado como a “Década da Alfabetização”, fomentado

¹⁸ Como temos nove anos de escolaridade no ensino fundamental é usual denominar a sequência em número ordinal para cada ano de escolaridade.

¹⁹ Não que a alfabetização não fosse uma preocupação, mas, ao incluir o 1º ano nos sistemas de ensino fundamental a responsabilidade passa a ser legitimada e cobrada do sistema nacional de educação.

pelas Nações Unidas, abrangendo um conjunto de iniciativas mundiais e estabelecendo grupos períodos para as ações dos países envolvidos.

Então, em 2010, foi publicada a Resolução CNE/CEB 07/2010 que fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, trazendo orientações quanto aos fundamentos e princípios do ensino fundamental, à matrícula e à carga horária, ao currículo, ao Projeto Político Pedagógico, à gestão democrática e participativa, a articulações e continuidade da trajetória escolar, à avaliação, à educação em escola de tempo integral dentre outras orientações, subsídios para a promoção de políticas públicas que garantissem a obrigatoriedade do ensino e a alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental, pois:

Os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar: I – a alfabetização e o letramento; II – o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia; III – a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro. (BRASIL, Art. 30, 2010)

Com o objetivo de assegurar que a alfabetização e o letramento ocorram no início da vida escolar, bem como haja continuidade da aprendizagem que não deve ser interrompida pela reprovação, o artigo 30, inciso III, § 1º, da Resolução considera os três anos iniciais do ensino fundamental como um bloco pedagógico ou ciclo sequencial não passível de interrupção, mesmo que a escola tenha feito opção pelo regime seriado. A LDB (1996) permite que os sistemas de ensino escolham a forma de organização da educação básica: “A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.” (Art. 23)

A partir desta premissa entende-se que, preferencialmente, o professor deveria prosseguir com a mesma turma durante todo este ciclo, assim como instaura-se a ideia de aprendizagem contínua e não estanque, que aprisionava os conhecimentos no ano de escolaridade e se sustentava em aprovação/reprovação, indo na contramão da democratização da escola, conseqüentemente, da aprendizagem de leitura e escrita.

Uma outra preocupação levantada pelo documento é a de que não haja confusão entre educação/promoção continuada e aprovação automática. A ideia da escola ciclada é de continuidade, isso significa, inclusive (que também é uma das discussões do PNAIC), que o professor permaneça com a turma, pelo menos, durante os três anos iniciais do Ensino Fundamental, por isso a ideia de educação/promoção continuada, o que fora interpretado, por “n” fatores, como aprovação automática.

O ciclo não é aprovação automática e, sim, progressão continuada da aprendizagem, embora, muitos sistemas e escolas que implantaram, pela forma equivocada, difundiram esta questão de forma equivocada. Quando falamos em progressão continuada estamos observando, principalmente, no que diz respeito ao processo de aprendizagem, a ideia de inacabamento, pois, não podemos aprisionar a aprendizagem dos alunos no ano calendário. Alguns aprendem a lógica da escrita e sua representação em dois meses, outros em dez meses, por exemplo. Portanto, o respeito aos diferentes ritmos também é um dos princípios fundamentais da filosofia e da organização do ciclo de alfabetização.

Tendo em vista a ideia de continuidade questionamos o que seria a idade certa, pois, essa determinação não leva em consideração que nem todos aprendem no mesmo tempo e nem da mesma forma, esquivando-se da ideia de que aprender a ler e a escrever se dá ao longo da vida. Assim, uma justificativa integrada à filosofia da idade certa para alfabetizar se torna fator para a compreensão do que se propõe nas políticas e nos programas, isto significa que, enquanto objetivo da escolarização é supremo reforçar que a compreensão do sistema alfabético e seu uso no mundo são parte constituintes e prioritárias dos três anos iniciais do ensino fundamental, mas não se restringem a este ciclo, pois, a aprendizagem da leitura e da escrita decorre por toda a vida. Iniciamos, oficialmente, no ensino fundamental, e, especificamente, no primeiro ciclo com duração de três anos, mas, ao longo da vida e da vida escolar internalizamos elementos mais formais da língua, adaptamos às condições sociais e reinventamos outros elementos que favoreçam a comunicação escrita entre as pessoas.

Tudo isso gerou discussões sobre a formação inicial e continuada do professor alfabetizador, até ser legitimado pelo PNE, conseqüentemente, traduzido em políticas públicas e seus respectivos programas, no presente caso de estudo, no PNAIC.

2.1.2 Marco legal

O PNAIC foi instituído pela Portaria nº 867 de 4 de julho de 2012, que reafirma e amplia o compromisso do Decreto 6.094 de 24 de abril de 2007, que diz respeito ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. De acordo com a portaria de sua criação, o Pacto, inicialmente, estaria designado a abranger a alfabetização nas áreas de língua portuguesa e matemática²⁰, a realização de avaliações pelo INEP e apoio gerencial dos estados e municípios que assim desejassem aderir ao programa. Consta ainda que as IES são instituições parceiras no apoio aos sistemas públicos no que diz respeito às ações, materiais e referências curriculares, ou seja, na produção dos saberes e na articulação teórico-prática da alfabetização e do letramento, buscando garantir os direitos da aprendizagem.

A ideia de direitos de aprendizagem surge nas formações do PNAIC e seus cadernos, culminando no documento “Elementos conceituais e metodológicos para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do Ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental”, que tratando a aprendizagem como direito reafirma o compromisso curricular das formações e das escolas. O direito à aprendizagem de Língua Portuguesa deve abordar “alguns conceitos fundamentais que estruturam a aprendizagem: língua, texto, gêneros textuais, letramento, alfabetização” (BRASIL, 2012b, p. 25). Há críticas sobre a colocação dos direitos de aprendizagem, pois, subentende-se que se deve garantir como direito porque não está sendo cumprido. E quem não está cumprindo? Os professores? Além disso, na BNCC há uma confusão conceitual entre direitos de aprendizagem e competências, distanciando-se da fundamentação exposta pelo PNAIC.

O PNAIC faz parte dos programas implementados durante o governo Dilma²¹ (2011-2016) voltados para a erradicação do analfabetismo, o trabalho docente e o processo de avaliação nacional. As ações do programa têm os seguintes objetivos:

- 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;
- reduzir a distorção idade-série na Educação Básica;

²⁰ Em edições posteriores, o alcance foi ampliado, atingindo outras áreas do conhecimento e, inclusive, incorporando outros programas, como é o caso da proposta de PNAIC em 2017, que incorporou o Programa “Mais Educação”, que abordaremos mais a frente.

²¹ O governo Dilma é caracterizado como uma extensão do governo Lula, governo que ficou conhecido pelas ações de democratização do ensino, principalmente, voltadas para os problemas de aprendizagem da população desfavorecida economicamente.

- melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);
- contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores;
- construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental (BRASILc, Art 5º, 2012)

Concluimos que o PNAIC conjuga o problema da alfabetização no país com a formação de professores, proporcionando a formação continuada como uma das ações para a erradicação do analfabetismo.

2.1.3 Estrutura organizativa: órgãos envolvidos, funções nos programa e os critérios de seleção

O PNAIC é constituído por um conjunto de ações que se sustentam em quatro eixos de atuação, expostos no diagrama abaixo, que caminham juntos, pois estão interligados e são interdependentes para a melhoria da qualidade educacional no país, principalmente, no que diz respeito aos índices de alfabetizados/analfabetos.

Figura 3 - Quatro eixos das ações do PNAIC.



Fonte: BRASIL, 2012c.

De acordo com o programa, a formação continuada dos 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” (BRASILc, Art. 7º,

2012). Já neste artigo, percebemos que a ideia de rede de professores perpassa pela multiplicação de saberes. Isto quer dizer que a formação também forma os formadores que são os responsáveis pela multiplicação das ideias em suas unidades escolares.

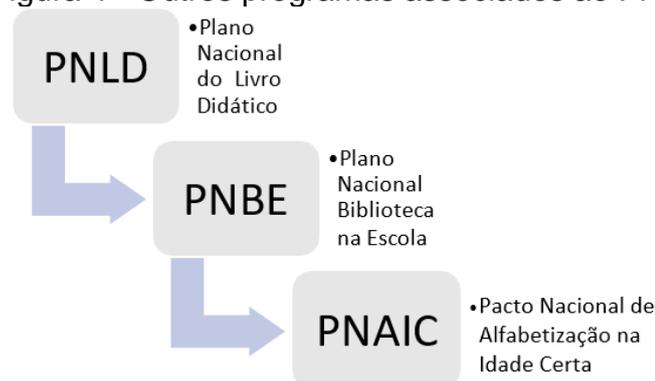
A princípio, esta formação continuada é presencial com duração de dois anos, com carga horária de 120 horas por ano. Está debruçada nos cadernos didáticos organizados pela Universidade Federal de Pernambuco, embora não se limite a eles, conforme explanado no artigo 8º da Portaria 867, que mostra o conjunto de materiais que colaboram com a formação do PNAIC.

O eixo materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais caracteriza-se pela disponibilização pelo MEC, para as escolas participantes, de:

- 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;
- obras pedagógicas complementares aos livros didáticos distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático - Obras Complementares;
- jogos pedagógicos para apoio à alfabetização;
- obras de referência, de literatura e de pesquisa distribuídas pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola - PNBE;
- obras de apoio pedagógico aos professores, distribuídas por meio do PNBE;
- tecnologias educacionais de apoio à alfabetização. (BRASILc, 2012)

Observamos que a formação se utilizava de elementos que estão presentes em outros programas, não necessariamente de formação continuada, mas, que envolviam a leitura e escrita nas escolas públicas do país.

Figura 4 - Outros programas associados ao PNAIC.



Fonte: BRASILc, 2012.

O PNLD/PNAIC foi realizado em parceria com o FNDE e a Secretaria de Educação Básica. Ocorreu um edital público convocando a inscrição de autores de obras que contribuíssem com o processo de alfabetização e letramento. Essas obras foram avaliadas por uma equipe da UFMG e 210 obras foram selecionadas.

Já a articulação PNBE/PNAIC diz respeito às obras literárias que pudessem contribuir com a formação do leitor inicial. Assim com o PNLD, este programa é bem

antigo. O PNBE funciona desde 1997, buscando tanto incentivar a leitura dos alunos, quanto dos professores. São três as ações deste programa: PNBE Literário, PNBE Periódicos e PNBE do Professor.

De acordo com o artigo 9º da mesma portaria, o eixo avaliação caracteriza-se pela sistemática de aplicação de provas, a nível nacional. Cabe destacar que o documento não menciona acompanhamento e mediação a partir dos resultados da avaliação, tal perspectiva só aparece nos cadernos didáticos que sustentam a formação continuada dos professores alfabetizadores.

- avaliação do nível de alfabetização, mediante a aplicação anual da Provinha Brasil aos estudantes das escolas participantes, pelas próprias redes de ensino, no início e no final do 2º ano do ensino fundamental;
- disponibilização pelo INEP, para as redes públicas, de sistema informatizado para coleta e tratamento dos resultados da Provinha Brasil;
- análise amostral, pelo INEP, dos resultados registrados após a aplicação da Provinha Brasil, no final do 2º ano;
- avaliação externa universal do nível de alfabetização ao final do 3º ano do ensino fundamental, aplicada pelo INEP. (BRASILc, 2012)

O último eixo que diz respeito à gestão, controle social e mobilização é desenvolvido com vistas à implementação do programa. A gestão do PNAIC se dá em quatro instâncias: um Comitê Gestor Nacional; uma Coordenação Institucional em cada estado e no Distrito Federal; uma Coordenação Estadual, que responde pela implementação e monitoramento das ações em sua rede e pelo apoio à implementação nos municípios e uma Coordenação Municipal, para implementação e monitoramento das ações na sua rede.

Figura 5 - Instâncias da gestão do PNAIC.



Fonte: BRASILc, 2012.

Nesse eixo gestão, destaca-se, também, o SisPacto que é um sistema integrado de monitoramento, execução e controle do PNAIC, disponibilizado pelo MEC, com o objetivo de apoiar as redes e assegurar a implementação de diferentes etapas do programa.

O PNAIC é sustentado pela participação da União, dos estados, municípios e IES de todo o país. A formação do PNAIC é gerida por universidades públicas, configurando um espaço de intercâmbio entre teoria e prática.

A portaria 867 (2012) define as incumbências dos órgãos envolvidos, compiladas no Quadro 6:

Quadro 6 - Incumbências dos órgãos envolvidos com o PNAIC.

MEC	<p>I - aplicar as avaliações externas do nível de alfabetização em Língua Portuguesa e em Matemática, para alunos concluintes do 3º ano do ensino fundamental;</p> <p>II - distribuir a Provinha Brasil para aplicação pelas próprias redes junto aos alunos ingressantes e concluintes do 2º ano do ensino fundamental;</p> <p>III - desenvolver e disponibilizar, para as redes de ensino, sistema informatizado para coleta e tratamento dos resultados da Provinha Brasil;</p> <p>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;</p> <p>V - conceder bolsas de apoio para incentivar a participação dos orientadores de estudo e dos professores alfabetizadores nas atividades de formação nas redes de ensino que aderirem às ações do Pacto;</p> <p>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;</p> <p>VII - fomentar as ações de mobilização e de gestão.</p>
IES	<p>I - realizar a gestão acadêmica e pedagógica do curso de formação;</p> <p>II - selecionar os formadores que ministrarão o curso de formação aos orientadores de estudo;</p> <p>III - assegurar espaço físico e material de apoio adequados para os encontros presenciais da formação dos professores orientadores de estudo;</p> <p>IV - certificar os professores orientadores de estudos e os professores alfabetizadores que tenham concluído o curso de formação;</p> <p>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.</p>

Estados e Distrito Federal	<p>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;</p> <p>III - aplicar a Provinha Brasil em sua rede, no início e no final do 2º ano do ensino fundamental, e informar os resultados por meio de sistema informatizado específico;</p> <p>IV - instituir e viabilizar o funcionamento da coordenação institucional no âmbito do Estado ou Distrito Federal;</p> <p>V - gerenciar e monitorar a implementação das ações do Pacto em sua rede;</p> <p>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;</p> <p>VII - indicar orientadores de estudo de sua rede de ensino e custear o seu deslocamento e a sua hospedagem para os eventos de formação;</p> <p>VIII - fomentar e garantir a participação dos professores alfabetizadores de sua rede de ensino nas atividades de formação, sem prejuízo da carga-horária em sala de aula, custeando o deslocamento e a hospedagem, sempre que necessário;</p> <p>IX - monitorar, em colaboração com os municípios e com o MEC, a aplicação da Provinha Brasil e da avaliação externa, a entrega e o uso dos materiais de apoio à alfabetização, previstos nesta Portaria;</p> <p>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;</p> <p>XI - promover a articulação das ações do Pacto com o Programa Mais Educação, onde houver, priorizando o atendimento das crianças do 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental como garantia de educação integral e complementação e apoio pedagógico àquelas com maiores dificuldades.</p>
Municípios	<p>I - aderir ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa;</p> <p>II - promover a participação das escolas da rede nas avaliações realizadas pelo INEP;</p> <p>III - aplicar a Provinha Brasil em sua rede de ensino, no início e no final do 2º ano do ensino fundamental, e informar os resultados por meio de sistema informatizado específico;</p> <p>IV - gerenciar e monitorar a implementação das ações do Pacto em sua rede;</p> <p>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;</p> <p>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;</p> <p>VII - fomentar e garantir a participação dos professores alfabetizadores de sua rede de ensino nas atividades de formação, sem prejuízo da carga-horária em sala de aula, custeando o deslocamento e a hospedagem, sempre que necessário;</p> <p>VIII - monitorar, em colaboração com o MEC, a aplicação da Provinha Brasil e da avaliação externa, a entrega e o uso dos materiais de apoio à alfabetização previstos nesta Portaria;</p> <p>IX - disponibilizar assistência técnica às escolas com maiores dificuldades na implementação das ações do Pacto e na obtenção de resultados positivos de alfabetização;</p> <p>X - promover a articulação das ações do Pacto com o Programa Mais Educação, onde houver, priorizando o atendimento das crianças do 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental como garantia de educação integral e complementação e apoio pedagógico àquelas com maiores dificuldades.</p>

Ao aderirem ao PNAIC, os entes governamentais assumem o compromisso de alfabetizar todas as crianças em Língua Portuguesa e Matemática; realizar as avaliações anuais promovidas pelo INEP e, no caso dos estados, apoiar técnica e financeiramente os municípios para a efetiva implementação dessa política.

A composição da equipe do PNAIC envolve basicamente: 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.

A formação é conduzida pelos orientadores de estudo, professores das redes que se preparam para essa função em um curso, ministrado também pelas Universidades públicas. A recomendação inicial é que os orientadores de estudo sejam selecionados entre a equipe de tutores que tiveram formação pelo Pró-Letramento no município ou no estado.

As funções específicas de cada um dos cargos da equipe do PNAIC estão descritas no Quadro 7.

Quadro 7 - Síntese da equipe do PNAIC

Cargo	Requisitos / Função
Coordenador-geral	Professor efetivo da IES participante, com experiência na área e titulação de mestrado ou doutorado. Articulador da política pública do PNAIC e seu funcionamento junto às secretarias.
Coordenador-Adjunto	Indicado pelo coordenador-geral, deve ser professor efetivo da IES participante, com experiência na área e titulação de mestrado ou doutorado. Articulador da política pública e seu funcionamento junto às secretarias.
Supervisor	Os supervisores são escolhidos em processo de seleção pública e transparente. Deve ter experiência na área e titulação de especialização, mestrado ou doutorado. O supervisor dá apoio aos coordenadores nas questões mais operacionais.
Formador	Selecionado pelo coordenador-geral. Os formadores são escolhidos em processo de seleção pública e transparente. Deve ter experiência de 2 anos na área, ser formado em Pedagogia ou outra Licenciatura e titulação de especialização, mestrado ou doutorado ou estar cursando pós-graduação em educação. Ministra a formação dos orientadores de estudo.
Coordenador de ações	Efetivo da Secretaria de Educação, com experiência em programas governamentais, amplo conhecimento da rede, capacidade de comunicação e familiaridade com os meios virtuais de comunicação. Dedicar-se às ações do pacto na qualidade de gestor dessas ações. Planeja, junto aos orientadores, a formação continuada dos professores.
Orientador de estudo	Professor efetivo da rede pública, que foi tutor do Pró-Letramento, com disponibilidade para atuar nos encontros presenciais. Deve ter formação em Pedagogia ou outra licenciatura e atuação mínima de 3 anos em turmas de alfabetização. O orientador é quem ministra a formação.
Professor Alfabetizador	Professor que frequenta a formação do PNAIC, atuante em turmas de alfabetização. Articulador prático das propostas recebidas na formação, planeja as situações didáticas, acompanha e avalia o processo de aprendizagem dos alunos.

Fonte: BRASIL, 2012c.

A adesão dos municípios ao PNAIC é facultativa e controlada pelo SisPacto, um instrumento virtual, alimentado pelos municípios participantes com dados acerca do PNAIC, desde a inserção de professores aos resultados obtidos.

Embora seja um programa coordenado pelo MEC, o regime estabelecido para o PNAIC é o de colaboração, assim sendo, os municípios, a partir da adesão, devem constituir sua equipe de secretaria para coordenar as ações.

O grupo de formadores locais são selecionados de acordo com a legislação do PNAIC. A portaria nº 1.458 de 18/12/2012, define categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito, delineando um perfil para os participantes. Os formadores desenvolvem a formação com o apoio das IES. É desejável que todos os professores da rede participem, embora não seja obrigatória esta participação.

2.1.4 Recursos financeiros: origem, distribuição e benefícios aos participantes

Como se trata de um regime de colaboração, os entes federativos que aderissem ao programa, disponibilizariam também recursos financeiros, como, por exemplo, os recursos oriundos do PDDE. Já as bolsas dos participantes eram pagas pelo FNDE.

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. (BRASIL, Art 6º, Parágrafo Único, 2013)

A princípio, foram determinados os seguintes valores de bolsas: R\$ 200,00 mensais para o professor alfabetizador; R\$ 765,00 para o orientador de estudo; R\$ 765,00 para o coordenador das ações do pacto nos estados, Distrito Federal e municípios; R\$ 1.100,00 para o formador da instituição de ensino superior; R\$ 1.200,00 para o supervisor da instituição de ensino superior; R\$ 1.400,00 para o coordenador adjunto da instituição de ensino superior; e R\$ 2.000,00 para o coordenador-geral da instituição de ensino superior.

De acordo com o documento orientador do PNAIC de 2017 estes valores de bolsas foram atualizados, assim como as funções. A equipe gestora recebia valores que variavam de R\$ 1.000,00 a R\$ 1.500,00, dependendo da função exercida:

Coordenador Estadual, Coordenador Undime, Coordenador de Gestão, Coordenador Regional e Coordenador Local. Já a equipe de formação recebia valores que variavam de R\$ 765,00 a R\$ 1.500,00 nas funções de Coordenador de Formação, Formador Estadual, Formador Regional, Formador Local (Infantil e de 1º ao 3º ano), Formador Local (do “Novo Mais Educação”). E ainda foi incluída uma terceira equipe, denominada por “Equipe de Pesquisa”, cuja função Coordenador de Pesquisa recebe R\$ 1.200,00 e Pesquisador o valor de R\$ 400,00.

O fato de os professores alfabetizadores receberem bolsa, mesmo sendo um valor que parece uma ajuda de custo é um avanço nos programas de formação docente promovidos pelo MEC, tendo em vista que os professores cursistas do Pró-Letramento, por exemplo, não recebiam tal auxílio para participarem da formação.

2.2 PNEP

2.2.1 Contextualização

Desde o século XIX a escolarização foi assegurada em Portugal, mas de forma imperfeita, pois apesar de ter sido o primeiro país a legislar sobre a obrigatoriedade escolar na Europa, foi um dos últimos a colocar em efetivação (Nóvoa, 2005). É somente no século XX que um ciclo de reforma educacional é posto em prática, financiado pelo PRODEP – Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal, voltado para as exigências e padrões europeus. Uma dessas exigências era a formação continuada dos professores.

Esse Programa tinha como objectivo “preparar o sistema educativo português para as exigências económicas e sociais decorrentes do processo de integração europeia”, por intermédio dos seguintes vectores estratégicos: “generalizar o acesso à educação; modernizar as infra-estruturas e melhorar a qualidade da acção educativa”. Previsto inicialmente para o período de 1990-1993, foi sucessivamente prolongado por duas vezes (1994-1999 e 2000-2006). A maior parte dos investimentos efectuados diz respeito à construção de escolas e melhoria dos equipamentos educativos (centros de recursos, instalações desportivas, informática etc.), bem como ao financiamento de acções de formação contínua de professores. (p. 72)

Primeiramente Portugal passou por uma reforma baseada num discurso modernista para a inserção e permanência do país na comunidade europeia. É neste momento que a Lei de Bases do Sistema Educativo viabilizou a abertura de instituições de ensino superior privadas e a criação de sistemas de avaliação, cujos resultados justificariam, mais à frente, a criação do PNEP.

Mas, é no segundo momento da reforma, nos anos de 1990 a 2000, que temos um documento denominado “Parceiros Educativos: um Pacto para o Futuro” com objetivos e compromissos educacionais.

De acordo com Benavente (2004):

o Pacto educativo para o futuro foi um instrumento central nesta estratégia, que exigia a participação de todos os parceiros educativos e sociais e, portanto, a pacificação do mundo educativo, o diálogo e a definição de objectivos positivos, valorizando vontades e energias. (p. 73)

Este documento não se sustentou e não foi firmado, mas, algumas de suas medidas foram desenvolvidas, envolvendo a revisão curricular, que deu origem ao novo “Plano do Ensino do Português” e o planejamento de ações de formação continuada dos professores atuantes no ensino público português.

Essa revisão curricular, conhecida como “Currículo Nacional do Ensino Básico”, cuja publicação data de 2001, trouxe competências essenciais para todos os níveis de escolaridade e para o ensino da língua portuguesa.

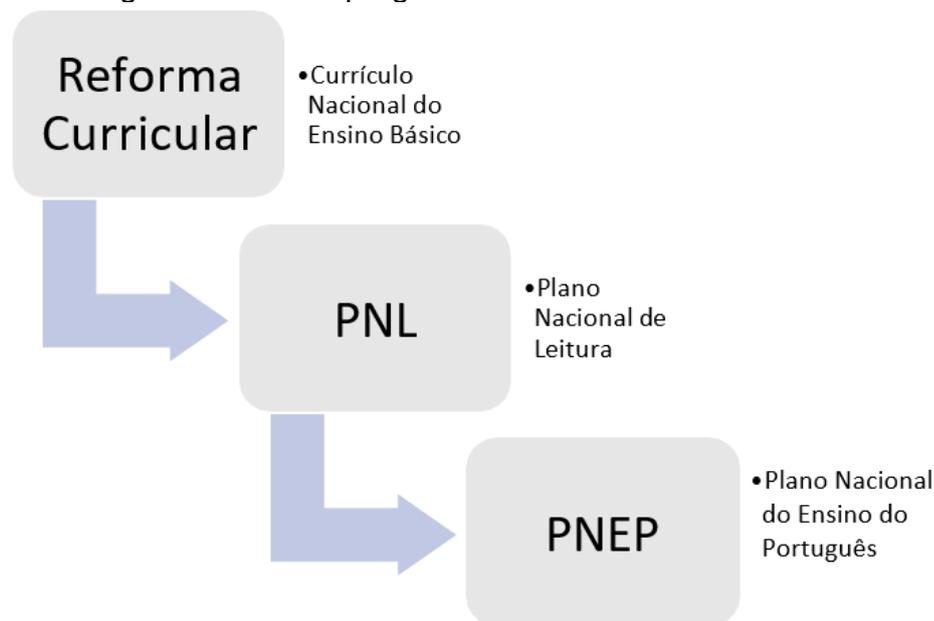
Assume-se como objetivo estratégico a garantia de uma educação de base para todos, perspectivada como o início de um processo de educação e formação ao longo da vida, o que implica uma atenção especial às situações de exclusão e o desenvolvimento de um trabalho de clarificação de exigências quanto às aprendizagens cruciais e aos modos como as mesmas se processam. Evidenciam-se preocupações com a garantia de uma escolaridade básica para todos e uma maior atenção às situações de exclusão. De entre as medidas inventariadas para a concretização do objetivo estratégico, destaca-se a necessidade de proceder à reorganização do currículo do ensino básico, reforçando a necessária articulação entre os três ciclos que o compõem, quer no plano curricular, quer na organização de processos de acompanhamento e indução garantindo uma maior qualidade das aprendizagens (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 6/2001). (p. 167-168)

Alguns anos depois, especificamente em 2006, temos o “Plano Nacional de Leitura”, voltado para a melhora das competências de leitura e escrita, com ações como a leitura diária nos dois primeiros ciclos do ensino básico (inclusive, com a recomendação de leitura no contexto familiar) e a leitura em bibliotecas públicas e em outros contextos.

Como principais ações a desenvolver no âmbito do Plano Nacional de Leitura, destacam-se:
 A promoção da leitura diária em Jardins-de-infância e Escolas de 1.º e 2.º Ciclos nas salas de aula;
 A promoção da leitura em contexto familiar;
 A promoção de leitura em bibliotecas públicas e noutros contextos;
 O recurso aos meios de comunicação social e a campanhas para sensibilização da opinião pública;
 A produção de programas centrados no livro e na leitura a emitir pela rádio e pela televisão;
 O apoio a blogs e chat-rooms sobre livros e leitura para crianças, jovens e adultos.
 (Decreto Lei nº 6, 2001)

Este plano ficou associado à reforma curricular e uma lista de livros foram recomendados no “Plano de Ensino do Português”, repercutindo na formação continuada do PNEP, até porque um de seus objetivos está associado ao enriquecimento das competências leitoras e de escrita dos professores e de mediadores da leitura para o alcance favorável para os estudos nacionais e internacionais da avaliação da alfabetização.

Figura 6 - Outros programas associados ao PNEP.

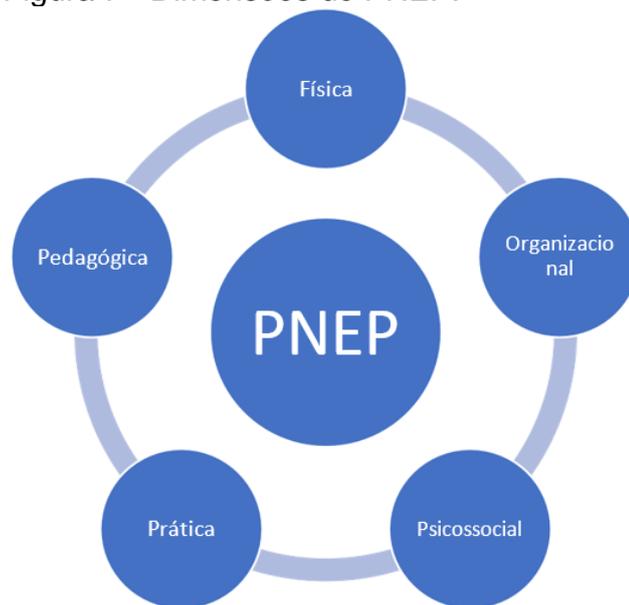


Fonte: NÓVOA, 2005; BENAVENTE, 2004.

E, assim, com a reforma curricular e o “Plano Nacional de Leitura”, nasce o PNEP, focado no 1º ciclo do ensino básico. Uma ação oficial do Ministério da Educação da República de Portugal direcionado à formação continuada de professores que foi realizado entre os anos de 2006 e 2010.

O PNEP está inscrito num quadro de medidas e programas educativos justificado pelos exames de aferição e nos resultados do PISA. É uma formação centrada em cinco dimensões:

Figura 7 - Dimensões do PNEP.



Fonte: PEREIRA, 2010a.

A dimensão física está associada ao espaço de formação, ou seja, uma formação no próprio contexto de trabalho. A dimensão organizacional e autónoma diz respeito à flexibilidade das temáticas, visto que era possível, portanto, definir a formação necessária e o público que receberia esta formação. A dimensão psicossocial relaciona-se ao fato de os formadores e professores serem multiplicadores da formação em seu ambiente de trabalho, inclusive supervisionando, colaborando com a prática, por meio do planeamento, da execução e da avaliação. A dimensão prática, visando a melhoria da ação pedagógica. Por fim, a dimensão pedagógica, enfatizando o impacto que a formação poderia causar nas aprendizagens dos alunos.

2.2.2 Marco legal

O PNEP foi criado por meio do Despacho no 546/2007 do Ministério da Educação da República Portuguesa e seu objetivo consistia em “melhoria das

condições de ensino e aprendizagem da língua portuguesa como meio de melhorar os níveis de compreensão de leitura e de expressão oral e escrita em todas as escolas do 1º Ciclo” (p. 899), num período de quatro a oito anos. Este objetivo tem uma relação direta com o baixo nível em literacia²² dos alunos, dados recolhidos nos anos de 2000 a 2005 (PEREIRA, 2010a), conforme explicitado no despacho:

A necessidade de melhorar o ensino do Português na educação básica está solidamente fundamentada nos resultados de todos os projectos internacionais em que Portugal participou (Reading Literacy — IEA, 1992, Pisa 2000 e 2003), nos estudos nacionais (A Literacia em Portugal, 1995), nas provas nacionais de aferição (2000 a 2005) e, mais recentemente, nos exames nacionais do 9º ano (2005). Em reforço da premência da tomada de medidas urgentes que melhorem os desempenhos dos alunos em competências referentes ao domínio da língua materna, assinalam-se os objectivos referenciais (benchmarks) estabelecidos para a União Europeia na Cimeira de Estocolmo de 2001, que apontam para a urgência do decréscimo de maus leitores de 15 anos para valores de 15,5 % em 2010. (p. 899)

Nesta direção, o PNEP quando anunciou seu objetivo estava direcionando sua ação para esta capacidade de usar a língua de forma correta, de acordo com os discursos que circulam, combinando elementos, símbolos, coesão e coerência e ideias, enfim, as ferramentas necessárias para compor a escrita.

O Ministério da Educação produziu um plano sistemático de conteúdos para a intervenção nas áreas prioritárias identificadas no ensino do português no 1.º ciclo. Os conteúdos incluíram as temáticas referentes aos seguintes domínios: O desenvolvimento da linguagem oral; O ensino da leitura; O ensino da expressão escrita; e A utilização do computador como recurso de aprendizagem da língua por adultos e por crianças. (PEREIRA, 2010a, p. 55)

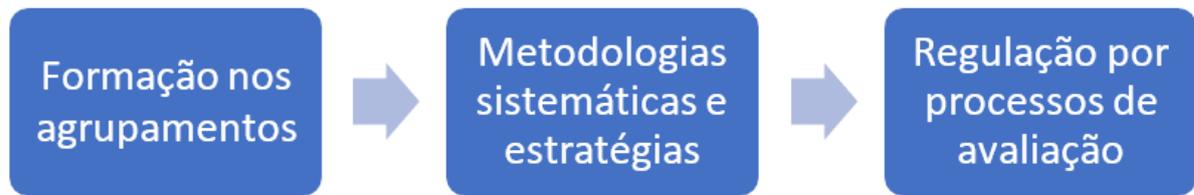
O Ministério da Educação de Portugal pensou o PNEP como uma formação em rede (neste caso, a adesão, voluntária, poderia ocorrer pela escola ou agrupamento escolar²³) focada no uso de metodologias sistemáticas e estratégias explícitas, assim como, a regulação por processos de avaliação que envolveria aluno, classe e escola (do micro ao macro).

Segundo o despacho que norteia essa formação, o PNEP contempla uma vertente de formação em rede regida por três grandes princípios, a saber:

Figura 8 - Princípios do PNEP.

²² Lembrando que a literacia em Portugal, geralmente, está associada à leitura e não à função social da escrita, como o letramento no Brasil.

²³ Em Portugal as escolas estão reunidas em “agrupamentos escolares”. Os agrupamentos escolares são complexos de espaços (prédios) escolares que ofertam os diversos segmentos de ensino.



Fonte: PEREIRA, 2010a.

A formação dos professores é centrada na escola ou no agrupamento de escolas, exigindo a adesão voluntária da escola/agrupamento. A formação dos professores visa à utilização de metodologias sistemáticas e estratégias explícitas de ensino da língua na sala de aula. E também a formação dos professores é regulada por processos de avaliação das aprendizagens dos alunos, em nível individual, da classe e da escola.

2.2.3 Estrutura organizativa: órgãos envolvidos, funções nos programa e os critérios de seleção

A formação continuada do PNEP contava com os professores-formandos, professores-formadores (residentes) e coordenação sediada em instituições de ensino superior. Às coordenações coube a formação de formadores, bem assim como o acompanhamento pedagógico da consecução do processo formativo. Os formadores eram multiplicadores em suas escolas.

Figura 9: Síntese da equipe do PNEP



Fonte: PORTUGAL, Despacho no 546/2007.

O Ministério da Educação Português era o órgão principal e designava às IES o trabalho de formar os formadores. Os formadores, por sua vez, iam até aos grupos escolares multiplicar a formação.

Núcleos foram formados junto às Universidades de Portugal, onde um coordenador trabalhava mais diretamente com os formadores (“formadores

residentes”), embora também estivessem em alguns momentos com os professores participantes. (“professores formandos”).

Para participar o agrupamento escolar se candidatava à participação apresentando uma proposta. Os coordenadores eram indicados pelas universidades designadas para a atuação nas províncias. Os agrupamentos escolares indicam os “formadores residentes” que seriam formados para multiplicarem suas formações. A participação dos “professores formandos” era voluntária, sob inscrição no próprio grupo escolar.

2.2.4 Recursos financeiros: origem, distribuição e benefícios aos participantes

De acordo com o Despacho 29.398/2008, as atividades referentes à formação são financiadas pelo Ministério da Educação, através do PRODEP - Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal e do QREN - Quadro de Referência Estratégica Nacional.

Não há bolsas para os participantes, ou seja, a participação é sem remuneração, porém, há a concessão de progressão em carreira. O Despacho 29.398/2008 menciona ainda que, após a formação e sua respectiva avaliação, é atribuído um diploma de formação em Ensino do Português, passível de creditação em unidades de crédito (ECT – “Europe Credit Transfer Scale”) em cursos de pós-graduação.

Este sistema de créditos, ECT, oriundo do acordo de Bolonha, possibilita a acumulação de pontos no contexto da formação profissional. Funciona como créditos para estudantes, pois aplica-se, principalmente, à Educação Superior. No caso dos professores, existe um sistema paralelo denominado como ECVET – “European Credit System for Vocational Education and Training”. A pontuação acumulada colabora com a progressão em carreira.

2.3 **Breve balanço**

Ambos os países buscaram a erradicação do analfabetismo por um eixo comum, a formação continuada de professores que estavam lecionando em classes que objetivavam ensinar a ler e a escrever. O Brasil com um processo histórico e um

marco legal mais amplo, desenhando uma sequência de políticas e programas em grande escala que se interligavam.

Mas é fato que, a partir, principalmente dos anos de 1990, que os dois países tomaram os exames em larga escala e as condições colocadas pelos organismos internacionais um pilar para a condução de suas ações, gerando, de certa forma, uma perda de autonomia política, já que tais condições estavam sustentadas pelas premissas neoliberais.

O PNAIC e o PNEP não programavam ações isoladas, estavam em interlocução com outros programas já existentes e gerenciados por seus ministérios.

A estrutura funcional do PNAIC era bem mais extensa que a do PNEP, com uma equipe com diversas funções, enquanto o PNEP apresentava apenas três funções essenciais para a execução de suas ações.

A ideia de formação no próprio ambiente de trabalho norteava os dois programas. A escola é um locus do processo de aprendizagem discente, mas, também docente, gerando, portanto, condições para que a reflexão, a indagação, a interação com seus pares aconteça de forma mais sistemática e formal, proporcionando novas apreciações sobre o contexto e sobre sua própria prática como possibilidade de estabelecer ações mais direcionadas às questões levantadas em sala de aula.

Por fim, o peso financeiro do PNAIC em relação às bolsas traz uma reflexão para que entendamos que a valorização do magistério ainda é uma questão a ser superada. A valorização do magistério também passa pelas questões financeiras e a bolsa proporcionada foi uma das formas de legitimar que o estudo faz parte do trabalho docente. Diferente de Portugal que buscou a valorização do magistério na progressão em carreira.

3 O FUNCIONAMENTO E A ESTRUTURA PEDAGÓGICA DOS PROGRAMAS

3.1 PNAIC

3.1.1 A dinâmica da formação

O PNAIC é constituído por um conjunto de ações que se sustentam em quatro eixos de atuação: a formação continuada, materiais didático-pedagógicos, dentre outros recomendados, avaliações sistemáticas e gestão, controle social e mobilização.

A formação continuada presencial dos professores alfabetizadores se deu, a princípio, por meio de um curso presencial com duração de dois anos, incluindo material didático de apoio, organizado pela UFPE, similar ao Programa Pró Letramento.

Tomando como referência o projeto piloto de formação do PNAIC, temos o curso de formação continuada organizado pelo próprio MEC por temáticas, conforme o Quadro 8.

Quadro 8 - Temáticas da formação do PNAIC.

Unidade	Ementa
01 (12 horas)	Concepções de alfabetização; currículo no ciclo de alfabetização; interdisciplinaridade; avaliação da alfabetização; inclusão como princípio fundamental do processo educativo.
02 (08 horas)	Planejamento do ensino na alfabetização; rotina da alfabetização na perspectiva do letramento, integrando diferentes componentes curriculares (Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte); a importância de diferentes recursos didáticos na alfabetização: livros de literatura do PNBE e PNBE Especial, livro didático aprovado no PNLD, obras complementares distribuídas no PNLD, jogos distribuídos pelo MEC, jornais, materiais publicitários, televisão, computador, dentre outros.
03 (08 horas)	O funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética; reflexão sobre os processos de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e suas relações com a consciência fonológica; planejamento de situações didáticas destinadas ao ensino do Sistema de Escrita Alfabética.
04 (12 horas)	A sala de aula como ambiente alfabetizador: a exposição e organização de materiais que favorecem o trabalho com a alfabetização; os diferentes agrupamentos em sala e aula; atividades diversificadas em sala de aula para atendimento às diferentes necessidades das crianças: jogos e brincadeiras no processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e sistema numérico decimal; atividades em grande grupo para aprendizagens diversas: a exploração da literatura como atividade permanente; estratégias de inclusão de crianças com deficiência visual, auditiva, motora e intelectual, bem como crianças com distúrbios de aprendizagem nas atividades planejadas.
05 (12 horas)	Os diferentes textos em salas de alfabetização: os textos de tradição oral; os textos que ajudam a organizar o dia-a-dia; os textos do jornal; as cartas e os textos dos gibis.

06 (12 horas)	Projetos didáticos e sequências didáticas na alfabetização, integrando diferentes componentes curriculares (Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte); o papel da oralidade, da leitura e da escrita na apropriação de conhecimentos de diferentes áreas do saber escolar.
07 (08 horas)	Avaliação; planejamento de estratégias de atendimento das crianças que não estejam progredindo conforme as definições dos conceitos e habilidades a serem dominados pelas crianças (direitos de aprendizagem); a inclusão das crianças com dificuldades de aprendizagem e crianças com necessidades educacionais especiais.
08 (08 horas)	Avaliação final; registro de aprendizagens; direitos de aprendizagem; avaliação do trabalho docente; organização de arquivos para uso no cotidiano da sala de aula.

Fonte: BRASIL, 2012c, p. 33.

Os professores eram distribuídos em turmas e esta organização seguia a orientação que consta no Caderno de Apresentação:

Cada turma deverá ter 25 (vinte e cinco) professores alfabetizadores que atuam em um mesmo ano ou que atuam em turmas multisseriadas e multietapas;

Cada turma de professores alfabetizadores deverá ter um orientador de estudo, responsável pela formação. (BRASIL, 2012d, p. 30)

Esta formação é conduzida por Orientadores de Estudo (OE), professores das redes que se preparam para essa função em um curso de 200 horas de duração por ano, ministrado por Universidades públicas.

Desse modo, a carga horária total do curso dos orientadores de estudos será de 200 horas: curso inicial (40 horas) + 04 encontros de 24 horas + seminário final no município (8 horas) + seminário final do estado (16 horas) + 40 horas de estudo, planejamento, realização das atividades propostas. (BRASIL, 2012d, p. 29)

De acordo com o Caderno de Apresentação (2012) do PNAIC, o curso inicial de formador tinha os seguintes objetivos:

reconhecer-se como agente na formação continuada dos professores;
refletir sobre diferentes concepções de formação continuada, com ênfase na abordagem crítico-reflexiva;
refletir sobre os saberes docentes e o cotidiano da sala de aula;
refletir sobre o papel das experiências pessoais e profissionais na construção da identidade profissional;
refletir sobre a importância do resgate da trajetória pessoal para compreensão das práticas pedagógicas;
planejar e desenvolver projetos de formação continuada dos professores, assumindo o papel de formadores;
discutir a concepção de alfabetização que permeia o programa de formação dos professores;
aprofundar os conhecimentos que serão discutidos ao longo da formação com os professores. (BRASIL, 2012d, p. 29)

Esses OE's, pertencentes ao quadro permanente das redes, deveriam possuir licenciatura (Pedagogia ou Letras) e ter experiência como coordenadores pedagógicos e/ou docência em turmas de alfabetização (mínimo de 3 anos). A

recomendação era que os Orientadores de Estudo fossem selecionados entre a equipe de tutores que tiveram formação pelo Pró-Letramento no município ou no estado. Mas, foi só uma recomendação e não uma regra.

Observamos, portanto, que a formação atuava em dois âmbitos, a formação do formador e a atuação do formador no curso de formação continuada presencial.

3.1.2 A abordagem teórico-metodológica

Observando os materiais e os fundamentos apresentados podemos dizer que o PNAIC teve como base teórica a “alfabetização na perspectiva do letramento”. Na própria apresentação fica evidenciada esta base por meio dos objetivos dos cursos:

1. Entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, com aprofundamento de estudos utilizando, sobretudo, as obras pedagógicas do PNBE do Professor e outros textos publicados pelo MEC; (...)
 6. Planejar o ensino na alfabetização, analisando e criando propostas de organização de rotinas da alfabetização na perspectiva do letramento; (...)
- (BRASIL, 2012d, p. 31)

Nas considerações finais do Caderno de Apresentação (2012) legitima-se tais objetivos ao afirmar que:

(...) para favorecer ao aluno oportunidades significativas de aprendizagem, o trabalho proposto nesse Programa, além de permitir reflexões aprofundadas sobre o processo de alfabetização com base no letramento, deve propiciar melhores condições de uso de materiais didáticos distribuídos pelo MEC e de elaboração de recursos importantes para auxiliar o professor em sala de aula.
(p. 40)

O documento “Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental” foi produzido concomitante à criação do PNAIC. Neste documento encontramos a fala que ensinar a ler e escrever vai além da internalização da tecnologia da escrita, destacando a alfabetização na perspectiva do letramento.

O termo Alfabetização pode ser entendido em dois sentidos principais. Em um sentido stricto, alfabetização seria o processo de apropriação do sistema de escrita alfabético. Para que o indivíduo se torne autônomo nas atividades de leitura e escrita, ele precisa compreender os princípios que constituem o sistema alfabético (...) No entanto, esse aprendizado não é suficiente. O aprendiz precisa avançar rumo a uma alfabetização em sentido lato, a qual supõe não somente a aprendizagem do sistema de escrita, mas também os conhecimentos sobre as práticas, usos e funções da leitura e da escrita, o que implica o trabalho com todas as áreas curriculares e em todo o processo do Ciclo de Alfabetização. Dessa forma, a alfabetização em sentido lato se

relaciona ao processo de letramento envolvendo as vivências culturais mais amplas (BRASIL, 2012b. p 27).

Considera-se que até os 8 anos de idade as crianças precisam ter o domínio grafofônico, fluência em leitura e compreender e produzir textos (BRASIL 2012d). Nesta direção, encontramos 4 princípios centrais relevantes ao desenvolvimento do trabalho pedagógico:

o Sistema de Escrita Alfabética é complexo e exige um ensino sistemático e problematizador;
o desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos ocorre durante todo o processo de escolarização, mas deve ser iniciado logo no início da Educação Básica, garantindo acesso precoce a gêneros discursivos de circulação social e a situações de interação em que as crianças se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias;
conhecimentos oriundos das diferentes áreas podem e devem ser apropriados pelas crianças, de modo que elas possam ouvir, falar, ler, escrever sobre temas diversos e agir na sociedade;
a ludicidade e o cuidado com as crianças são condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem (p. 27)

Quando à metodologia do curso de formação, o PNAIC se desenvolve em torno de alguns princípios: prática da reflexividade, mobilização dos saberes docentes, identidade profissional e socialização, engajamento e colaboração.

3.1.3 Recursos materiais

Os materiais didáticos e pedagógicos foram disponibilizados como fonte de consulta, incluindo exemplos e orientações para a prática pedagógica. Esse eixo se caracteriza pela disponibilização, através do MEC, de um conjunto de materiais específicos para alfabetização, tais como livros didáticos e manuais do professor, distribuídos pelo PNLD; obras pedagógicas complementares aos livros didáticos, distribuídos pelo mesmo programa; dicionários de Língua Portuguesa; jogos pedagógicos; obras de referência de literatura e pesquisa distribuídas pelo PNBE; obras de apoio pedagógico aos professores, também distribuídas pelo PNBE; jogos e softwares de apoio à alfabetização. Além desses materiais, foi previsto o aumento da quantidade de livros e jogos a serem entregues na escola, de forma a criar uma biblioteca para os alunos e professores na própria sala de aula.

Mas, na formação, especificamente, cadernos didáticos foram construídos, distribuídos em versão impressa aos participantes e disponibilizados pelo MEC no

portal do PNAIC²⁴. Na primeira edição do PNAIC o foco foi a língua portuguesa, então, envolviam as temáticas descritas no Quadro 9.

Quadro 9 - Materiais da formação do PNAIC – 2013.

Material	Descrição
Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - Formação do Professor Alfabetizador: Caderno de Apresentação	Caderno com informações e princípios gerais sobre o Programa de Formação do Professor Alfabetizador, no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.
Formação de professores: princípios e estratégias formativas	Caderno de reflexão sobre formação continuada de professores e apresentação dos princípios sobre formação docente adotados no Programa e orientações didáticas aos orientadores de estudo.
8 Cadernos das unidades (para cada curso)	Oito cadernos para cada curso (32 cadernos ao todo), com textos teóricos sobre os temas da formação, relatos de professores, sugestões de atividades, dentre outros.
Caderno de Educação Especial – A Alfabetização de Crianças com deficiência: uma proposta Inclusiva	Caderno com texto de discussão sobre Educação Especial.
Portal do Professor Alfabetizador	Portal com informações sobre a formação e Materiais para os professores alfabetizadores.
Livros didáticos aprovados no PNLD	Livros adotados nas escolas dos professores alfabetizadores. Na formação, serão realizadas atividades de análise dos livros e de planejamento de situações de uso do material.
Livros de literatura adquiridos no PNBE e PNBE Especial	Obras literárias das bibliotecas das escolas, adquiridos por meio do Programa Nacional de Biblioteca da Escola.
Obras Complementares adquiridas no PNLD - acervos complementares	Livros adquiridos por meio do Programa Nacional do Livro Didático -m Obras Complementares.
Jogos de alfabetização	Jogos adquiridos pelo Ministério da Educação e distribuídos às escolas.
Cadernos do Provinha Brasil	Cadernos de avaliação da Provinha Brasil, produzidos e distribuídos pelo INEP
BRASIL, Ministério da Educação. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.	Livro publicado pelo Ministério da Educação com orientações sobre o atendimento das crianças de 6 anos nas escolas públicas da Educação Básica.
A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de 9 anos	Livro que trata da inserção da criança de 6 anos em práticas escolares de alfabetização.
Livros do PNBE do Professor	Obras pedagógicas das bibliotecas das escolas, adquirida por meio do Programa Nacional de Biblioteca da Escola.
Coleção Explorando o Ensino	Coleção de obras pedagógicas produzidas pelo Ministério da Educação, contendo volumes dedicados ao ensino de diferentes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Literatura, Matemática, Ciências, História, disponível no Portal do Professor Alfabetizador (MEC).
Coleção Indagações sobre o currículo	Coleção de textos que tratam de temas relativos às concepções sobre currículo, disponível no Portal do MEC.

Fonte: BRASIL, 2012d, p. 34.

²⁴ Este portal foi tirado do ar a partir do governo Bolsonaro. Mas, os cadernos são fáceis de encontrar via web em portais paralelos que abordam a alfabetização ou em blogs dos participantes da formação.

As demais edições do PNAIC, de acordo com o Documento Orientador da edição de 2017 possibilitariam mais flexibilidade e respeito à autonomia das redes participantes. O material produzido não foi mais enviado, embora, fosse colocado que tinha um papel importante na formação continuada do professor alfabetizador.

3.2 PNEP

3.2.1 A dinâmica da formação

No ano anterior ao início das suas funções, os “formadores residentes” receberam, nas instituições de ensino superior, uma formação intensiva nas temáticas, acrescidas de experimentação de materiais pedagógicos do trabalho autônomo de reflexão e de aprofundamento profissional.

Todo este processo informativo dialógico, que ao longo do ano excedeu amplamente as vinte horas de formação destinadas a cada formador, iniciou, junto deste grupo de agentes investigadores, reflexões problematizadoras da sua realidade prática de ensino da língua no 1.º ciclo e beneficiou a preparação de todo o grupo. Este processo informativo-colaborativo-problematizador decorreu sempre com alguma antecedência ao momento de realização das OTs nos agrupamentos de modo a permitir a cada formador a apropriação dos conteúdos, o ajuste da apresentação ao seu grupo de formandos e o esclarecimento de dúvidas. (PEREIRA, 2010a, p. 25)

Durante o ano letivo de formação, o “formador residente”, então dispensado da sua atividade letiva, conduzia, quinzenalmente para o seu grupo de formandos doze oficinas de formação, constituídas por doze oficinas temáticas subordinadas a um tema (com uma duração de 2 horas e 30 minutos cada), no âmbito das quais veicularam saberes de forma sistemática.

O Ministério da Educação de Portugal produziu um plano sistemático de conteúdos para a intervenção nas áreas prioritárias identificadas no ensino do português no 1.º ciclo. Os conteúdos incluíram as temáticas referentes aos seguintes domínios, de acordo com o Quadro 10.

Quadro 10 - Domínio e Dimensões das Temáticas.

Domínios	Dimensões
O desenvolvimento da linguagem oral	Parâmetros de desenvolvimento da linguagem oral. Determinantes de desenvolvimento. A relação interdependente entre a escolarização e a linguagem. A relação entre o oral e o escrito numa perspectiva de desenvolvimento. A importância do ensino explícito do vocabulário na compreensão da leitura e na produção textual. A reflexão orientada sobre o conhecimento da

	língua e os efeitos da consciência linguística na aprendizagem dos usos secundários da língua e na sistematização desse mesmo conhecimento.
O ensino da leitura	A emergência da leitura e da escrita e a relação com a educação pré-escolar. O ensino da decifração e o desenvolvimento da consciência fonológica. A aprendizagem de estratégias de compreensão e de interpretação textuais. Leitura orientada, leitura recreativa e leitura para informação e estudo. A utilização dos suportes em papel e digital. A leitura em sala de aula e na biblioteca. Atividades de animação da leitura e a relação com o Plano Nacional de Leitura. A avaliação da leitura.
O ensino da expressão escrita	A entrada na aprendizagem formal da escrita e a sua articulação com a aprendizagem da leitura. O processo de escrita e as suas diferentes componentes. A diversidade de competências envolvidas na produção textual, em particular as competências gráfica, ortográfica e de textualização. A construção de textos de diferentes géneros discursivos, com vista a proporcionar a descoberta e a utilização de funções diversificadas da linguagem escrita.
A utilização do computador como recurso de aprendizagem da língua por adultos e por crianças	Dispositivos tecnológicos e comunicativos (páginas pedagógicas, blogues, enciclopédias, ...). Arquitetura do hipertexto (processos de coerência discursiva) e operações cognitivas. Usos dos suportes e linguagens pelas crianças e aprendizagens colaterais. Exploração dos recursos da rede. Produção de materiais em formato electrónico.

Fonte: Documento Orientador 1 (2007/2008).

Na base da operacionalização prática eram realizadas doze tutorias individuais (de 2 horas e 30 minutos cada), que consistiram no planeamento conjunto de aulas com os “professores formandos”, assistidas em sala de aula e posteriormente em reflexão conjunta com os formandos.

A formação incluiu também a assistência a uma Sessão Plenária Regional (SPR) de 6 horas, que reuniu todos os “professores formandos” e “formadores residentes” de cada núcleo de formação.

Durante a realização da formação nos agrupamentos de escolas, os formadores continuavam a ser acompanhados pelas IES: cada formador recebeu um acompanhamento individualizado (num total de 20 horas), complementado pelo seu trabalho autónomo, e todo o grupo assistiu a três Sessões de Aprofundamento Regional (SAR), planeadas de acordo com as necessidades formativas diagnosticadas no grupo de formadores.

3.2.2 A abordagem teórico-metodológica

Segundo Pereira (2010a) a metodologia utilizada pelo programa foi próxima da investigação-ação:

Em termos genéricos, investigação-ação é um processo formativo no qual profissionais práticos estudam a sua atividade nos contextos práticos de implementação dessa mesma atividade como forma assim edificarem conscientemente o seu desenvolvimento profissional. Quer dizer, o profissional procura melhorar a sua ação através da ampliação da sua compreensão sobre a sua atividade. (p. 13)

Tratava-se assim, de um ciclo formativo. Investigava-se determinava questão, levantava-se problematizações, investigava-se para resolver estas problematizações. Feito isto com os formadores, seria a vez dos professores que devolviam aos formadores outras questões que surgiam ao logo do processo.

(...) Esta investigação-ação foi realizada em colaboração muito estreita com os professores-formadores, que quinzenalmente conduziram, para o seu grupo de formandos, Oficinas Temáticas (OTs) (num total de doze, com uma duração de duas horas e trinta minutos cada), em que veicularam esses saberes de forma sistemática e organizada e exemplos práticos da sua operacionalização prática, com base nas quais foram realizadas doze tutórias (de duas horas e trinta minutos cada), que consistiram na planificação conjunta de aulas, assistidas (em sala de aula) por e posteriormente âmbito de reflexão com o professor-formador. Este processo incluiu também a assistência a uma Sessão Plenária Regional (SPR) de seis horas, que reuniu todos os professores-formandos do núcleo de formação. (PEREIRA, 2010a, p. 17)

Embora as brochuras designassem temáticas específicas, os agrupamentos escolares em suas propostas, assim como as Universidades, que funcionavam como núcleos, tinham autonomia para levantarem um diagnóstico acerca dos conteúdos das formações.

Neste sentido, apesar de se tratar de um programa no âmbito específico da disciplina de língua portuguesa e objetivar “o uso correto da língua”, o fato de visar o desenvolvimento de competências de compreensão e expressão permite falar num programa no âmbito da literacia, entendida aqui como capacidade de usar e produzir textos, isto é num entendimento próximo da definição da OCDE (Dionísio, 2007).

3.2.3 Recursos materiais

O programa socializava 12 brochuras, em suporte de papel e online, que funcionavam como organizadores da formação e da atividade do ensino da língua no 1º ciclo. No Quadro 11 podemos observar a relação dos domínios com as brochuras disponibilizadas pelo Ministério da Educação de Portugal.

Quadro 11 - Tema das Brochuras.

Domínios	Brochuras
O desenvolvimento da linguagem oral	<ul style="list-style-type: none"> - O conhecimento da língua: Percursos de desenvolvimento; - O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência linguística; - O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência fonológica; - O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência lexical.
O ensino da leitura	<ul style="list-style-type: none"> - O ensino da leitura: A decifração; - O ensino da leitura: A compreensão de textos; - O ensino da leitura: A avaliação; - A formação de leitores: Contextos de desenvolvimento da literacia; - A formação de leitores: Literatura para crianças.
O ensino da expressão escrita	<ul style="list-style-type: none"> - O ensino da escrita: Dimensões gráfica e ortográfica; - O ensino da escrita: A dimensão textual.
A utilização do computador como recurso de aprendizagem da língua por adultos e por crianças	<ul style="list-style-type: none"> - As implicações das TIC no ensino da língua.

Fonte: Documento Orientador 1 (2007/2008).

Além disso, a indicação de outras bibliografias era recomendada. O despacho também menciona a circulação dos materiais produzidos nas formações pelos próprios professores cursistas, que, em troca com seus pares, colaborariam com a formação.

3.3 O conflito da alfabetização: Marcos conceituais

3.3.1 As mudanças na concepção de leitura e escrita no processo de escolarização

Por muito tempo, as escolas alfabetizaram seus alunos por meio de métodos e cartilhas, com ênfase em exercícios mecânicos, reduzindo a história da alfabetização à história dos métodos, como nos afirma Mortatti (2006):

Em nosso país, a história da alfabetização tem sua face mais visível na história dos métodos de alfabetização, em torno dos quais, especialmente desde o final do século XIX, vêm-se gerando tensas disputas relacionadas com "antigas" e "novas" explicações para um mesmo problema: a dificuldade de nossas crianças em aprender a ler e a escrever, especialmente na escola pública. Visando a enfrentar esse problema e auxiliar "os novos" a adentrarem no mundo público da cultura letrada, essas disputas em torno dos métodos de alfabetização vêm engendrando uma multiplicidade de tematizações, normatizações e concretizações, caracterizando-se como um importante aspecto dentre os muitos outros envolvidos no complexo movimento histórico de constituição da alfabetização como prática escolar e como objeto de estudo/pesquisa (p. 1).

Foi a partir de estudos interacionistas sobre a aprendizagem, que observou-se que tais metodologias não eram suficientes para garantir que a alfabetização se desse em consonância com a realidade da sociedade contemporânea, uma vez que enfatizavam a decodificação/codificação, pois se baseavam em teorias que colocavam os sujeitos na condição passiva.

Diferentes teorias de aprendizagem se propõem a explicar como a criança aprende – por associação (estímulo-resposta), pela ação do sujeito sobre o objeto de conhecimento (construtivismo), pela interação do aprendiz com o objeto do conhecimento intermediado por outros sujeitos (sociointeracionismo). Essas teorias, que assumiram a dianteira na formação de professores em diferentes momentos históricos, embasam (ou condenam) certos métodos e técnicas de alfabetização (...). (CARVALHO, 2007, p. 15)

O impulso questionador surge com os estudos piagetianos. Então, verifica-se uma modificação na centralidade sobre ensinar a ler e a escrever, destacando-se o “como se aprende” em detrimento ao “como se ensina”, até aquele momento, priorizado nos espaços escolares.

A teoria piagetiana sobre desenvolvimento e aprendizagem considera que os sujeitos, em suas relações com o mundo, têm ideias próprias sobre o conhecimento e constroem significados a partir do contato com os objetos e ideias sobre o mundo. Aqui temos uma questão importante, pois, a partir da mudança de paradigmas houve uma inserção de conhecimentos e fundamentos “novos” na formação de professores. Vários equívocos ocorreram com a assertiva de que o “construtivismo” era método. Levou-se algum tempo para a circulação de conhecimento acerca desta concepção acertar-se na formação de professores.

Nessa direção, ganha força a pesquisa realizada por Emília Ferreiro, intitulada por “Psicogênese da Língua Escrita”, demonstrando que a construção da escrita se dá por meio de um processo gradual e contínuo, ou seja, do conhecimento menos elaborado, mais rústico de escrita, para um conhecimento mais elaborado, uma escrita mais alfabética. Segundo Mortatti (2000), nesse contexto:

(...) o trabalho de Emília Ferreiro... é uma das mais valiosas e recentes contribuições no sentido de considerar a escrita como a representação da linguagem e não como um código de transcrição gráfica de unidades sonoras. Por outro lado, ela considera a criança que aprende, como um sujeito ativo que interage de modo produtivo com a alfabetização. (p. 252)

Sua teoria resgata os pressupostos epistemológicos de Piaget para aplicá-los na análise do aprendizado da língua escrita. No entanto, o objetivo de suas investigações não era a prescrição de novos métodos para o ensino da leitura e da

escrita, tampouco a proposta de novas formas de classificar as dificuldades de aprendizagem. Os estudos de Emília Ferreiro desvendam a “caixa preta” desta aprendizagem (Weisz, 2009), demonstrando como são os processos existentes nos sujeitos na aquisição da língua escrita.

Jean Piaget, Emília Ferreiro e seus colaboradores (...) forneceram uma excelente base teórica para a compreensão da maneira pela qual as crianças aprendem a língua escrita (psicogênese da língua escrita), mas de fato não propuseram quaisquer recomendações metodológicas, deixando esse assunto a cargo da didática da alfabetização. Deste modo, os professores tiveram que se familiarizar com os fundamentos teóricos do construtivismo e ao mesmo tempo tenta torná-los vivos e úteis para a prática. Muitos estão perplexos diante desse desafio, pois o conhecimento do construtivismo, como teoria, exige tempo e estudo, aprofundamento e reflexão, condições que faltam à maioria dos professores. (CARVALHO, 2007, p. 17)

Vale ressaltar que até os anos de 1980, predominantemente, a aprendizagem da escrita era considerada apenas uma técnica dependente dos métodos de ensino, sustentada nas teorias psicológicas vinculadas, principalmente, ao empirismo (estímulo-resposta). De tal compreensão surgiram questionamentos que se consolidaram em uma proposta de desmetodização da alfabetização. Entende-se por desmetodização o momento pedagógico em que se desloca o eixo do “como se ensina” (método) para o “como se aprende” (processo de construção do conhecimento).

Logo, as práticas tradicionais e as cartilhas foram criticadas nas formações de professores. Passou-se a entender que para se alfabetizar era necessário haver trocas entre o aluno e a língua escrita, mediadas pelo professor e pelos outros sujeitos que interagem com o aluno. Tais fundamentos passaram a compor a formação inicial e continuada dos professores, inclusive, refletindo na abordagem que sustenta o PNAIC e o PNEP, presente em seus cadernos/brochuras.

3.3.2 ‘Literacy’, letramento e literacia: Entre aproximações e afastamentos

Desde o século XIX o termo inglês “literacy” tem circulado nos estudos acerca da língua escrita. Em sua origem, a palavra “literacy” não está somente atrelada à capacidade de leitura e escrita, proficiente da aprendizagem da aprendizagem de uma determinada língua. Esta palavra designa um domínio mais amplo, que nos inclina à uma análise mais crítica do termo, quando associado aos aspectos sociais e ideológicos.

Devido à complexidade, não há uma única definição para letramento. A definição depende da dimensão a ser abordada. Na produção científica acerca da temática encontramos dois paradigmas de estudo, apontados por Street (1984): um modelo denominado como “autônomo”, que está fundamentado na dimensão individual e psicológica, como a internalização das tecnologias para ler e escrever, e, outro, chamado de “ideológico”, defendido por Street, numa perspectiva social, inseparável de seu significado. Entende-se que letramento não é neutro, tampouco somente autônomo, ou seja, letramento é definido pelas formas e práticas assumidas em determinados contextos.

Kleiman (1995) afirma que as práticas escolares têm se sustentado no modelo autônomo de letramento, embora os conceitos, nas pesquisas e registros acadêmicos, tenham avançado rumo à ampliação conceitual. Mas, retomando Street (2003), podemos encarar o modelo “autônomo” como também “ideológico”:

(...) os modelos jamais foram propostos como opostos polares: em vez disso, o modelo ideológico de letramento envolve o modelo autônomo. A apresentação do letramento como sendo “autônomo” é apenas uma das estratégias ideológicas empregadas em associação ao trabalho no campo do letramento, que em realidade disfarça a maneira em que a abordagem supostamente neutra efetivamente privilegia as práticas de letramento de grupos específicos de pessoas. Nesse sentido, o modelo autônomo mostra-se profundamente ideológico. Ao mesmo tempo, o modelo ideológico consegue perceber as habilidades técnicas envolvidas, por exemplo, na decodificação, no reconhecimento das relações entre fonemas e grafemas e no engajamento nas estratégias aos níveis de palavras, sentenças e de textos (...). Entretanto, o modelo ideológico reconhece que essas habilidades técnicas estão sempre sendo empregadas em um contexto social e ideológico, que dá significado às próprias palavras, sentenças e textos com os quais o aprendiz se vê envolvido. (p. 9)

Historicamente, Kato (1986) abriu as portas para o início das discussões do termo letramento no Brasil, representando uma das primeiras ocorrências registradas, justamente por diferenciar o processo mecânico da escrita do processo sociocultural, ou seja, a alfabetização do letramento.

Também com o objetivo de distinguir os processos, porém, considerando-os complementares, Tfouni (1995) problematizou que a alfabetização é um processo individual e finito de aquisição do código escrito, enquanto que letramento diz respeito ao processo social e contínuo que “focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade” (p. 20).

Mortatti (2004) trouxe contribuições para a definição de letramento, afirmando que essa discussão tem ganhado força, de forma especial, em contextos em que as relações sociais estão pautadas por um código de escrita.

Letramento está diretamente relacionado com a língua escrita e seu lugar, suas funções e seus usos nas sociedades letradas, ou, mais especificamente, grafocêntricas, isto é, sociedades organizadas em torno de um sistema de escrita e em que esta, sobretudo por meio do texto escrito e impresso, assume importância central na vida das pessoas e em suas relações com os outros e com o mundo em que vivem. (p. 98)

Kleiman (2005) define prática de letramento como “(...) conjunto de atividades envolvendo a língua escrita para alcançar um determinado objetivo numa determinada situação, associada aos saberes, às tecnologias e às competências necessárias para sua realização (...)” (p. 12).

No Brasil houve uma separação entre alfabetização e letramento, entendendo-os como processos diferentes, mas, na defesa que ambos os aprendizados devem ocorrer concomitantemente. Tomando o modelo “autônomo” como referência, o que isto significa? Significa que quando se diz que alguém é alfabetizado, que esta pessoa domina o código e, se alfabetizado funcionalmente, é que faz uso social deste código, são domínios e condições diferentes e separadas. Já em outros países não houve esta separação, já se têm, automaticamente, uma visão interligada.

Para Soares (2000), autora que difundiu os estudos acerca do tema, letramento e alfabetização têm especificidades próprias, cada processo com suas facetas. Assim:

Letramento (...) – imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito – (...) *alfabetização* (...) – consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações fonema–grafema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita (p. 15).

Diante do exposto, observa-se que a separação conceitual entre alfabetização e letramento é uma peculiaridade do Brasil e que, inicialmente, isso se deu em função de estudos das habilidades e competências sobre ler e escrever. As publicações de Magda Soares, sistematizaram e difundiram essas ideias, principalmente na formação de professores.

Posteriormente, Soares (2000), que difundiu a distinção, afirmou que a invenção do termo letramento no Brasil, esvaziou o significado da palavra alfabetização e, mais ainda, com os questionamentos acerca dos métodos de alfabetização que surgiram com a vinda do construtivismo para o Brasil, na década de 1980, o termo alfabetização ficou subfocalizado, recaindo a ênfase no processo de construção da língua escrita e no letramento.

Em seu livro “Letramento: Um tema em três gêneros”, Soares (2000) busca na palavra letramento uma tradução para a palavra “literacy”.

Etimologicamente, a palavra literacy vem do latim littera (letra), com o sufixo -cy, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser (...) Ou seja: literacy é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever. Implícita neste conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. (p. 17)

No caso da tradução proposta pelo português-Brasil, o radical “letra” foi mantido e acrescentado o sufixo “mento”, atrelado a ação/movimento/uso, formando, portanto, a palavra “letramento”. Já em Portugal, a tradução de “literacy” ficou por conta da palavra literacia. Assim, verificamos que, embora a raiz etimológica seja “literacy” da tradução de ambos países, cada um utiliza termos diferentes para se referir ao termo, cuja origem etimológica e morfológica é a mesma.

Gee (2001), que também aborda a “literacy”, nos ajuda a pensar sobre esta questão, quando afirma que:

(...) ser letrado é alguém que é capaz de usar a variedade de linguagem certa, do modo certo dentro de um dado Discurso, e as literacias são o domínio desses Discursos, definidos por aquele mesmo autor como: “os modos de combinar e coordenar palavras, ações, pensamentos, valores, corpos, objectos, ferramentas, tecnologias e outras pessoas (nos lugares e tempos adequados), de forma a assumir e reconhecer identidades e atividades específicas, socialmente situadas” (p. 721).

Ao nos depararmos com os estudos sobre literacia em Portugal, encontramos falas como, por exemplo, “Portugal deve aumentar o nível de literacia juntamente com o incentivo das bibliotecas...” ou “Constatou-se que o nível de literacia em Portugal está ligado ao acesso à literatura...”. Isso também é perceptível nos dados que encontramos nos documentos oficiais, assim como, quando dialogamos com professores portugueses que, na maioria, desconhecem o termo letramento e quando perguntamos sobre literacia, geralmente relacionam à leitura e/ou à literatura, ou seja, direcionam à competência²⁵ leitora.

Nos anos de 1990, Portugal organizou os estudos nacionais sobre literacia, que foram reunidos numa publicação da Fundação Calouste Gulbenkian²⁶, juntamente com

²⁵ Cabe destacar aqui que o conceito de competências adotado é o da OCDE (2002) afirmando que é a capacidade de responder às demandas complexas e realizar várias tarefas adequadamente. É uma combinação de habilidades práticas, conhecimentos, motivação, valores, atitudes, emoções e outros componentes sociais e comportamentais que são mobilizados conjuntamente para alcançar uma atuação eficaz.

²⁶ “A Fundação Calouste Gulbenkian foi criada em 1956 por testamento de Calouste Sarkis Gulbenkian, filantropo de origem Arménia que viveu em Lisboa entre 1942 e 1955, ano em que faleceu. De nacionalidade Portuguesa e instituída em perpetuidade, a Fundação tem como propósito fundamental melhorar a qualidade de vida das pessoas através da arte, da beneficência, da ciência e da educação. A Fundação desenvolve as suas atividades a partir da sua sede em Lisboa e das delegações em Paris e em Londres, tendo também intervenção através de apoios concedidos desde Portugal nos PALOP e Timor-Leste bem como nos países com Comunidades Arménias.” (Fundação

o Conselho Nacional de Educação²⁷. Percebemos que o documento assume uma postura mais ampla em relação ao conceito de literacia. Na publicação, para exposição dos dados sobre a literacia em Portugal, chegou-se à seguinte concepção conceitual sobre o termo:

Define-se então literacia como: as capacidades de processamento de informação escrita na vida quotidiana. Trata-se das capacidades de leitura, escrita e cálculo, com base em diversos materiais escritos (textos, documentos, gráficos), de uso corrente na vida quotidiana (social, profissional e pessoal). Este conceito não se opõe ao de “alfabetização funcional” que equaciona precisamente as competências necessárias à execução de novas tarefas, de modo a que cada pessoa assegure o seu próprio desenvolvimento e o da sua comunidade; no entanto, o conceito de literacia centra-se no uso de competências e não na sua obtenção, pelo que se torna mais clara a distinção entre níveis de literacia e níveis de instrução formal que as pessoas obtêm (e que podem traduzir-se ou não em competências reais). (BENAVENTE, 1996, p. 4)

O que percebemos é que, em alguns momentos, a literacia, em Portugal se aproxima do conceito que circula de letramento no Brasil. Mas, em outros momentos, associa-se à competência leitora. Em suma, embora haja um começo ligado ao termo “literacy”, pode haver distinção entre as palavras letramento e literacia, em alguns momentos designando mais aspectos cognitivos (habilidade/competência) e em outrora a questão sociais e ideológicas da escrita (estado ou condição, ou seja, resultado da utilização da leitura e da escrita nas práticas sociais).

Figura 10 - Elementos de afastamento/aproximação conceitual entre “literacy”, letramento e literacia.

"Literacy"	Letramento	Literacia
<ul style="list-style-type: none"> • Inglaterra; • Envolve aspectos cognitivos e ideológicos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Brasil; • No escolar, predominância do modelo autônomo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Portugal; • Na escolar, predominância da competência leitora.

Fonte: BENAVENTE, 1996; GEE, 2001; SOARES, 2000.

Calouste Gulbenkian, 2019).

²⁷ “O Conselho Nacional de Educação é um órgão independente, com funções consultivas, sendo o presidente eleito pela Assembleia da República. Ao Conselho Nacional de Educação compete emitir opiniões, pareceres e recomendações sobre todas as questões relativas à educação, por iniciativa própria ou em resposta a solicitações apresentadas pela Assembleia da República e pelo Governo. O CNE tem por missão proporcionar a participação das várias forças científicas, sociais, culturais e económicas, na procura de consensos alargados relativamente à política educativa.” (CNE, 2019)

Assim, o tratamento dado ao termo literacia em Portugal estaria mais próximo à alfabetização do que o letramento, pelas questões já expostas. Isso faz com que a literacia esteja um tanto distante do conceito de letramento. Dizer que um é mais apropriado que o outro talvez seja um risco, embora, encontremos a predominância de uma concepção em detrimento da outra.

Nos materiais das formações encontramos a palavra “letramento” nos cadernos e “literacia” nas brochuras. Sendo que no caso do PNAIC o conceito de “letramento” ainda está bem próximo do iniciado por Soares (2000) e o conceito de “literacia” é interpretado como competência leitora.

Cabe ainda ressaltar que, no caso brasileiro, por conta do fenômeno do “analfabetismo funcional” o princípio de “alfabetizar na perspectiva do letramento” está presente nos discursos dos documentos orientadores e nos cadernos.

3.1 O professor alfabetizador

É consenso que o professor de qualquer disciplina tem de saber o conteúdo para poder ensiná-lo. Tem de saber história para ensinar história, tem de saber geografia para ensinar geografia, ciências para ensinar ciências. Para alfabetizar, é como se não houvesse algo que se tem de saber. É como se a pessoa, sabendo ler e escrever soubesse automaticamente alfabetizar. O que não faz sentido.

Magda Soares²⁸

A atuação na área da alfabetização não é um ofício sem saberes. Existem saberes específicos que não bastam apenas o conhecimento deles. A prática docente alimenta estes saberes, ou seja, estamos aqui dizendo que a articulação teórico-prática é um pilar essencial para a constituição da profissão docentes, especificamente, o docente alfabetizador. Isto também significa que os saberes produzidos pela academia não são suficientes em dar conta do cotidiano. É no chão da escola que estes saberes se concretizam, são colocados em prática, em dúvida,

²⁸ Entrevista dada à Revista Ensino Superior, 18/10/2016. Disponível em: <https://revistaensinosuperior.com.br/e-preciso-ter-variados-metodos-para-alfabetizar-afirma-especialista/>.

em questionamento e, conseqüentemente, retornam à academia para receberem a fundamentação, enquanto objeto de pesquisa. Com isso, a pesquisa nas Universidades é de extrema importância para a consolidação do ofício do professor, em sua atuação em sala de aula.

É muito mais pertinente conceber o ensino como mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder as exigências específicas de sua situação concreta de ensino. (GAUTHIER, 2006, p. 28)

A ação pedagógica exige saberes pedagógicos, que envolve um conjunto de saberes como expostos nas pesquisas de Tardif (2002) e Gauthier (2006).

Vendo que apenas os saberes conceituais não dão conta do cotidiano e que as práticas, ou seja, os saberes experienciais se tornam uma mola propulsora para as investigações no campo, é que vários programas de formação continuada de professores vão sustentar seus cursos.

Tanto o PNAIC, quanto o PNEP, se articularam com Universidades para a oferta de seus cursos de formação continuada, dando créditos aos saberes experienciais, oportunizando que os formadores de suas formações fosse professores das próprias escolas, conhecedores daquela determinada realidade, para que mediassem as formações in loco.

Sobre os referenciais teóricos adotados nos programas de formação continuada de professores alfabetizadores percebemos que há diferentes olhares acerca dos saberes conceituais: Linguísticos? Fonológicos? Psicognéticos? Sociais? Funcionais? Assim, entendemos que as formações caminharam de acordo com as necessidades locais. Em ambas formações os formadores tinham uma linha de trabalho proposta, com conhecimentos presentes nos próprios materiais didáticos, mas, em contrapartida, tinham a liberdade de agregar outros conhecimentos, conforme o andamento das formações. Então, cada curso, cada região, cada coordenador, cada formador desenhava um “layout” diferenciado para a sua formação. Não houve uma homogeneização.

Sobre a relação professor x método de alfabetização, o emprego da palavra “método” deve associar-se às teorias e princípios que fundamentam a didática de ensinar a ler e a escrever. Métodos para alfabetizar estão desgastados, muitos fora de uso, fora de contexto. Nas formações essa questão, praticamente, não foi abordada. Na verdade, sentimos mais a presença de princípios, orientações em

relação a sequências didáticas e exemplo de atividades que se relacionem com a construção do conhecimento. Reconhecemos aqui caminhos da desmetodização da alfabetização.

3.1.1 No PNAIC

O PNAIC apresentava alguns princípios para a formação continuada, buscando uma articulação entre teoria e a prática. Pontuava que a participação não era obrigatória, portanto, partia do próprio professor e suas necessidades, a inserção no processo de formação. Ressaltava ainda que a formação do professor devia envolver habilidades e conhecimentos para que o fazer pedagógico e processo de construção de leitura e escrita das crianças ocorresse.

O primeiro princípio da formação dizia respeito à reflexividade, ou seja, a reflexão sobre as próprias práticas docentes daqueles que participam da formação. A reflexão era entendida pela crítica exercida sobre a própria prática.

Frequentando os cursos de formação, os futuros professores poderão adquirir saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, mas não estarão aptos a falar de saberes pedagógicos. A especificidade da formação pedagógica, tanto a inicial como a contínua, não é refletir sobre o que se vai fazer, nem sobre o que se deve fazer, mas sobre o que se faz (PIMENTA, 2005, p. 26).

A mobilização dos saberes docentes era o segundo princípio, que buscava incentivar os professores a descobrirem os saberes já construídos e analisá-los a partir deste diagnóstico, pensando no que poderia ser modificado, aprimorado, retificado, descartado e ampliado.

A identidade profissional é mais um princípio. Alguns fatores foram imprescindíveis para a formação da identidade docente, como a história de vida e profissional, as representações sociais que situavam esta identidade temporal e historicamente, as relações instituídas com os pares, inclusive com os mais experientes que colaboravam com o saber-fazer.

A socialização, o engajamento e a colaboração, enquanto princípios diziam respeito à comunicação docente, a troca entre seus pares, o sentido de coletividade, afinal, estávamos numa escola, que envolvia diversos processos e atores. Nesta direção, o sentimento de pertencimento e responsabilidade conduziam o professor a buscar soluções para as questões acerca da aprendizagem dos estudantes.

Postos os princípios, a formação do PNAIC deveria considerar três pilares fundamentais, a saber:

como afirmou Paulo Freire, conceber o professor como sujeito inventivo e produtivo, que possui identidade própria e autonomia, como construtor e (re)construtor de suas práticas e não mero reproduzidor de orientações oficiais; propor situações formativas que desafiem os professores a pensar suas práticas e mudar as suas ações; levar os professores a buscar alternativas, realizar projetos cujo objetivo seja não apenas alcançar as suas práticas individuais, mas, sobretudo, as práticas sociais e colaborativas de modo a favorecer mudanças no cenário educacional e social. (BRASILb, 2012, p. 20)

Interessante destacar que o PNAIC dedicava um caderno de formação para dar maiores orientações sobre o significado da formação continuada dos professores, mas, não sinalizava os saberes da área do conhecimento de forma explícita. Isto é perceptível na sequência de leitura desses cadernos e nas conclusões que vamos tirando ao longo da leitura.

3.1.2 No PNEP

Por se tratar de uma concepção metodológica “investigação-ação” entende-se o PNEP como possibilidade de promoção do desenvolvimento profissional, ou seja, a ideia foi investigar o cotidiano de turmas e professores de leitura e escrita, refletir sobre estas ações, construir e intervir nestas realidades. Nesta direção, podemos afirmar que o professor é entendido como um pesquisador.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que- fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (FREIRE, 1996, p. 32)

Tomando como referência o Despacho n 546/2007, entendemos que, ao mesmo houve uma aliança entre investigação pois houve uma “investigação sobre e investigação na ação, ideias e experimentação, teoria e prática, estudo e implementação, saber e fazer, execução e reflexão com a finalidade de valorizaras competências de ensino de língua dos professores” (PEREIRA, 2010a, p. 14).

Denominadas como “ferramentas conceituais” temos no PNEP a construção de saberes disciplinares, nas palavras de Tardif (2002). Todos os professores participantes estudaram a língua portuguesa, sua estrutura, organização, gramática,

ao mesmo tempo que buscaram articulações com as temáticas mais específicas acerca da leitura e da escrita.

Deste modo, o contexto de desenvolvimento profissional configurado pelo PNEP abriu caminho a cada um dos diferentes sujeitos nele implicados para a construção de ferramentas conceituais úteis à renovação da sua ação profissional. Embora de forma diferente, o PNEP ofereceu a professores-formandos e formadores a possibilidade de construir ferramentas conceituais de ação, assim refinando as suas teorias-práticas prévias (Schön, 1983, 1992): para os professores-formandos, foram criadas condições para que essas ferramentas conceituais pudessem ser fisicamente testadas na prática; para os professores-formadores, foram criadas condições para que essas ferramentas conceituais pudessem ser elaboradas dada a sua posição de tutor-observador participante. (PEREIRA, 2010a, p. 19)

Temos, portanto, as dimensões informativa, colaborativa e reflexiva presentes nas formações do PNEP. De forma específica, não foram abordadas as competências do professor de leitura e escrita, embora estejam subentendidas em seu material de apoio.

3.2 Breve balanço

A dinâmica didática das formações continuadas era similar, trazia articulações teórico-práticas, legitimadas pela participação das Universidades. Estas, por sua vez, produziram os materiais que abordaram as temáticas orientadoras das formações. Tratando-se da abordagem metodológica, as formações viam o professor como um agente multiplicador do conhecimento produzido, assim como, o denominava como “reflexivo” e/ou pesquisador.

Lamentavelmente, os materiais do PNAIC, num processo de extinção anunciado desde à época do golpe ao governo Dilma, foram retirados do ar, impedindo que os dados e resultados permanecessem explícitos à população e aos professores/pesquisadores brasileiros.

A formação do PNEP assumiu um perfil instrucional e técnico da língua, quando em seus documentos afirmava-se que um ponto importante seria o “uso correto da língua”. Percebe-se a presença de um discurso que o domínio da língua portuguesa, por parte dos professores, seria mais importante do que a questão didática, tornando os saberes disciplinares mais importantes do que os outros saberes, como os práticos e experienciais.

Um último aspecto a destacar, em relação à fundamentação das formações continuadas diz respeito ao letramento/literacia. A OCDE, por meio do PISA, avalia os sistemas tomando como referência o conceito de literacia sob as condições europeias e não o conceito de letramento brasileiro, o que gera confusões na análise dos dados em relação às competências avaliadas no exame. Além disso, cabe ressaltar que a própria Soares (2000) questiona a ênfase dada ao letramento, o que, de certa forma, descaracterizou a tecnologia da alfabetização, contribuindo, de forma negativa, com os resultados apresentados em relação a leitura e a escrita no Brasil.

4 ANÁLISE COMPARATIVA DOS PROGRAMAS

4.1 A Trajetória do PNAIC

O PNAIC teve uma maior duração que o PNEP. Para cada edição do PNAIC uma mudança, uma retificação, uma ampliação etc. Ao contrário do PNEP, que manteve a mesma proposta em suas duas edições.

Vejamos, portanto, os outros “voos”, dados pelo PNAIC, que podemos observar em sua trajetória.

4.1.1 PNAIC 2015/2016: A consolidação

Até 2015 o PNAIC se manteve um tanto estável seguindo seu projeto original, concentrando seu objetivo na expansão/dimensão nacional de implantação ainda. Um complemento foi dado em 2014, inserindo também a matemática como componente curricular do curso de formação continuada.

No fim do ano de 2012, muitas universidades começaram a constituir as equipes de formação que iriam atuar nos mais de 5 mil municípios que aderiram às ações do PNAIC. Com certeza foi um momento de grande aprendizado para todos os participantes: gestores, coordenadores, supervisores, orientadores e professores. Dada a dimensão do programa e a universalidade de seu alcance, os aprendizados foram distribuídos pelas instâncias pedagógica, administrativa e técnica, mobilizando variada gama de saberes. O ano de 2013 foi, então, marcado pela implantação deste projeto de grande escala: o maior programa de formação de professores já desenvolvido pelo Ministério da Educação – MEC. No ano de 2014, a ênfase do trabalho de formação ocorreu com o componente curricular Matemática, com a preocupação de não se abandonar o trabalho desenvolvido anteriormente com a Língua Portuguesa. (...) (BRASIL, 2015, p. 8)

A tônica, até então ressaltada pelo programa, recaía nos resultados da OCDE no que diz respeito aos dados sobre leitura e escrita, ou melhor, baseando-se no analfabetismo absoluto. É neste momento que o PNAIC insere também questões acerca do analfabetismo funcional, tomando como referência os dados do IBGE.

Embora a taxa de analfabetismo funcional decresça, de modo geral, ano a ano, o quantitativo de analfabetos funcionais ainda é expressivo. Em 2012, o IBGE contabilizou 27,8 milhões de analfabetos funcionais, definidos pelo instituto como pessoas de 15 anos ou mais que possuem menos de 4 anos de estudos completos. Este quantitativo parece ter mobilizado os implementadores de políticas públicas para a educação. (p. 13)

Ao longo desses primeiros anos de PNAIC é que os cadernos de formação foram construídos, principalmente, partindo de assuntos/temas que foram (res)significados nestes anos iniciais.

O resultado desse trabalho, que iniciou em meados de 2014 e findou no início de 2015 é um conjunto de 12 cadernos, sendo um caderno de Apresentação, um caderno de Gestão Escolar no Ciclo de Alfabetização e 10 cadernos de formação. (p. 24-25)

Como proposta, o documento orientador de 2015 enfatiza que seriam implantadas ações do PNAIC em todas as áreas do currículo da Educação Básica em âmbito nacional, legitimação da proposta interdisciplinar inserida na formação. A formação iniciaria com a formação dos formadores IES nas universidades parceiras. Em seguida, esses formadores conduzirão a formação com os orientadores de estudos. Posteriormente, os orientadores formarão os professores alfabetizadores, cabendo a formação dos coordenadores locais às equipes das universidades. Assim como todos os participantes do programa deveriam ser selecionados com base nos critérios estabelecidos nos documentos legais do programa.

Já em 2016 foi publicado o documento intitulado por “PNAIC em Ação”. Neste documento encontramos a informação sobre como o PNAIC se consolidou até 2016, por meio de parcerias com as Universidades, tomando como referência as que já haviam se integrado à Rede Nacional de Formação Continuada.

O projeto original datado de 2013 trazia um curso presencial de 2 anos, com a carga horária de 120 horas por ano, tomando como referência a proposta do projeto anterior, o Pró-Letramento. Mas, em 2016, por meio de uma portaria, foi instituído que os professores cursistas do PNAIC poderiam receber certificação desta formação em serviço, o que antes não era possível. Além disso, a articulação com a EAD, ou seja, voltou-se à versão do Pró Letramento que possibilitava momentos não presenciais na formação.

(...) não somente momentos presenciais, mas atividades mediadas por tecnologias, tais como web conferência e minicursos on-line, e as que o professor desenvolver em sala de aula, a partir de sequências didáticas, metas e prazos acordados com os orientadores de estudos e os professores formadores. (BRASIL, 2016b, p. 8)

Com tais modificações, o curso de formação continuada do PNAIC tornou-se semipresencial. Por exemplo, numa das cidades da Baixada Fluminense do Rio de

Janeiro, um blog foi organizado para que os professores acompanhassem a agenda semipresencial do curso.

Figura 11 - Blog PNAIC Belford Roxo.



Fonte: PNAIC, Belford Roxo. Disponível em: <http://pnaicbelfordroxo.blogspot.com/2015/10/inscricao-no-pnaic-modalidade-distancia.html>.

Nesta versão de 2016, os coordenadores pedagógicos também foram incluídos na formação continuada, assim como os coordenadores estaduais, os da UNIDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, regionais, locais.

A extensão da formação aos coordenadores pedagógicos responde a avaliações e demandas feitas ao MEC e é um reconhecimento da função desse profissional, eminentemente comprometida com os resultados de aprendizagem da escola e responsável, junto à direção, pela preparação de um clima organizacional motivador e propício ao convívio e à construção de conhecimento. (BRASIL, 2016b, p. 7)

Até 2016 percebemos que o PNAIC sustentou a demanda por meio da concessão de bolsas, mesmo o curso sendo semipresencial. No mesmo ano, a portaria 155 (re)definiu as categorias e os valores das bolsas, estruturando o seguinte: I - duzentos reais mensais para o professor alfabetizador; II - setecentos e sessenta e cinco reais para o orientador de estudo; III - mil e duzentos reais para o coordenador local das ações do pacto; IV - mil e quatrocentos reais para o coordenador regional das ações do pacto; V - dois mil reais para o coordenador estadual das ações do pacto; VI - mil e cem reais para o formador da instituição de ensino superior; VII - mil e duzentos reais para o supervisor da instituição de ensino superior; VIII - mil e quatrocentos reais para o coordenador-adjunto da instituição de ensino superior; e IX - dois mil reais para o coordenador-geral da instituição de ensino superior.

Nesta versão do PNAIC podemos destacar alguns problemas, como, por exemplo, o atraso da versão impressa dos cadernos utilizados na formação, o início da saga do atraso do pagamento das bolsas, a ameaça e a indefinição sobre a

continuidade do programa, a falta de planejamento nos momentos intermediário do ano letivo, como a volta às aulas no meio do ano, como se o PNAIC (re)surgisse atropelando a agenda, sendo encaixado onde fosse possível, o que o tornava uma formação secundária, com impressão de menos importante.

4.1.2 PNAIC 2017/2018: Entre “pernas bambas” e a inclusão da Educação Infantil

Além da Portaria 826, para o PNAIC de 2017, foi também produzido um “Documento Orientador”²⁹ que, além de contar a trajetória histórico do PNAIC, apresenta a proposta do ano vigente. O documento relembra o PNE e suas metas que fomentaram a implementação da política/programa, especificamente a meta 5, que menciona a alfabetização na idade certa, ou seja, de acordo com este documento, até o 3ª ano do Ensino Fundamental ou 8 anos de idade³⁰.

O documento retoma o quantitativo registrado no SisPacto:

O PNAIC foi lançado em 2012, e, de acordo com dados disponíveis no Sistema Informatizado de Monitoramento do PNAIC (SisPacto), em 2013, foram capacitados, em Linguagem, 313.599 professores alfabetizadores em curso com carga horária de 120 horas; em 2014, foram 311.916 profissionais e a ênfase da formação foi em Matemática, em curso com carga horária de 160 horas; em 2015, foram capacitados 302.057 professores em temáticas como Gestão Escolar, Currículo, a Criança do Ciclo de Alfabetização e Interdisciplinaridade; e, em 2016, foram 248.919 alfabetizadores e 38.598 coordenadores pedagógicos atendidos em cursos com carga horária mínima de 100 horas e com ênfase em leitura, escrita e letramento matemático. (p. 3-4)

Sabemos que a aderência ao Pacto é facultativa, assim como a participação dos docentes. Observando os dados expostos sobre os quantitativos de participação dos anos anteriores percebemos uma diminuição na aderência, ou seja, aos poucos o PNAIC foi perdendo forças. A queda mais brusca foi no ano de 2016. Coincidentemente (ou não) no ano do “golpe”³¹.

O documento justificou-se por meio da ANA, o que já acontecia em todas as versões anteriores, apresentando dados sobre a alfabetização no país, mostrando que ainda tínhamos questões a serem superadas.

²⁹ Mesmo com o site do PNAIC fora do ar, o Documento Orientador de 2017 encontra-se disponível no link: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc_orientador/doc_orientador_versao_final.pdf.

³⁰ Diferente do novo Plano Nacional de Alfabetização que salienta que a prioridade da alfabetização está no 1º ano do Ensino Fundamental.

³¹ Em agosto de 2016 a Presidenta Dilma Rousseff sofreu um golpe que levou ao seu impeachment. Sendo substituído pelo seu vice, Michel Temer.

Dados da ANA 2014 mostram, no Brasil, que 56% das crianças, ao final do 3º ano, estão nos níveis 1 e 2 na escala de proficiência em Leitura, indicando grande dificuldade para ler e interpretar (na região Norte, 72%; Nordeste, 73%; Sudeste, 43%; Sul, 46% e Centro-Oeste, 52%). O nível 4, que seria o esperado para a maior parte das crianças que já frequentaram três anos de escola, está assim distribuído: na região Norte, 5%; Nordeste, 6%; Sudeste, 17%; Sul, 14% e Centro- Oeste, 10%, sendo a média do Brasil de 11%. (p. 11-12)

Neste PNAIC há uma articulação com o Programa Mais Educação³². É indicado ao programa que as ações de formação se inclinem para as áreas de português e matemática. Dá a entender que houve uma fusão entre o PNAIC e o PNME - Programa Novo Mais Educação.

Art. 6º As ações do PNAIC e do PNME compreendem os seguintes eixos: I - Formação Continuada: a) formação em serviço dos coordenadores pedagógicos da educação infantil, dos professores da pré-escola, dos coordenadores pedagógicos e professores do 1º ao 3º ano do ensino fundamental e de classes multisseriadas que possuem alunos desses anos, dos articuladores e mediadores de aprendizagem das escolas das redes públicas de ensino participantes do PNME (...) (Portaria 826/2017)

O PNAIC chama não somente se movimentou em 2017 na perspectiva de formação continuada. Em alguns momentos é perceptível o incentivo e intervenções na formação inicial dos professores, quando afirma que:

As IES poderão, ainda, inovar nas horas de Prática como Componente Curricular e de Estágio Supervisionado, inserindo os licenciandos nas atividades de formação e no trabalho com os alunos nas escolas públicas. Trata-se de uma excelente oportunidade de articular teoria e prática e de oferecer vivências didáticas aos futuros professores, além de agregar suporte pedagógico às escolas. (p. 14)

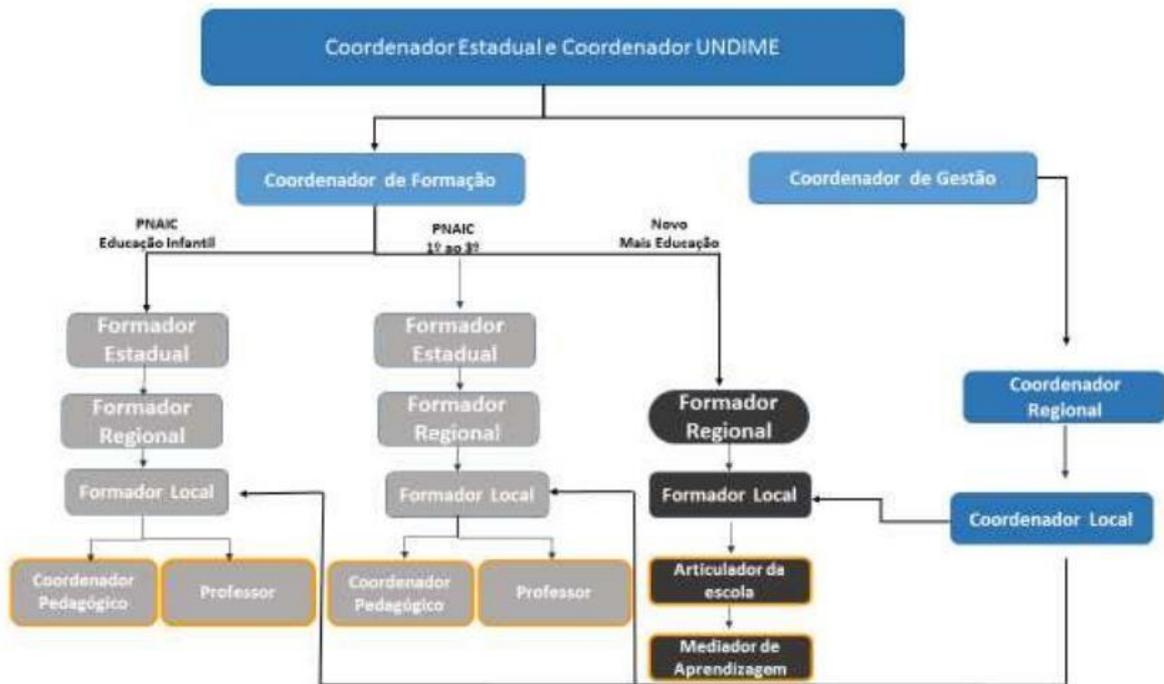
Recomenda-se que a formação ocorra, preferencialmente, nas escolas da rede pública, pois, são espaços que constituem os fazeres e saberes pedagógicos. Apresenta ainda os grupos diferenciados que serão atendidos pela formação:

- a) professores e coordenadores pedagógicos do 1º ao 3º ano do ensino fundamental permanecem como foco no processo de formação;
- b) professores da pré-escola e coordenadores pedagógicos da Educação Infantil; e
- c) Articuladores e mediadores de aprendizagem das escolas que fazem parte do Programa Novo Mais Educação. (p. 15)

³² O Programa Novo Mais Educação, criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 17/2017, é uma estratégia do Ministério da Educação que tem como objetivo melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, otimizando o tempo de permanência dos estudantes na escola.

A formação estaria organizada, de acordo com o organograma publicado no documento.

Figura 12 - Organograma das formações, incluindo a formação da formação.



Fonte: BRASIL, 2017, p. 17.

A Portaria ainda menciona uma função que não aparece no documento orientador, a função do Coordenador de Pesquisa, cujas funções são:

- I - avaliar o papel da estrutura de gestão proposta no PNAIC, verificando aspectos como a capacidade de mobilização e articulação, o regime de colaboração implantado, o engajamento dos atores, a dinâmica de intervenção, entre outros;
- II - avaliar o levantamento dos indicadores, a elaboração dos diagnósticos que retratam a situação de cada escola, município, regional e UF e o estabelecimento de metas a serem alcançadas;
- III - avaliar o processo de organização da formação; a seleção do material adotado; sua adequação à realidade da rede; os aspectos logísticos; as atividades de personalização e reforço da aprendizagem, considerando os diferentes estágios das crianças; e o desenvolvimento de metodologias e tecnologias educacionais aplicadas à área de formação continuada;
- IV - acompanhar a articulação e a progressão entre diagnóstico, formação e resultados alcançados ao longo do processo formativo;
- V - registrar experiências relevantes e práticas colaborativas entre coordenadores de gestão, de formação e profissionais das escolas, apontando iniciativas que mostrem criatividade e autonomia na gestão do próprio desenvolvimento profissional;
- VI - avaliar outros aspectos qualitativos do programa, seja do ponto de vista da responsabilidade dos gestores ante aos resultados educacionais da rede, seja da efetividade da formação dos educadores de modo a gerar impactos na alfabetização das crianças, considerando os três primeiros anos do ensino fundamental e, ainda, no tocante à sustentabilidade de uma estrutura de gestão e formação capaz de impulsionar novas ações na escola, no município, na região e na UF; e
- VII - registrar, ao final do ciclo de formação, o projeto de pesquisa em formato de Relato de Caso ou de artigo científico, apontando propostas de aperfeiçoamento da formação continuada

e de consolidação da alfabetização das crianças na UF acompanhada. (Art. 42, Portaria 826/2017)

Percebemos que houve uma mudança no que diz respeito à formação. O Coordenador Pedagógico das instituições escolares foi incluído e legitimado. Na versão anterior isto aconteceu de forma assistemática. Assim como foi acrescentado um eixo designado ao Mais Educação, incluindo as funções de articulares e mediadores nas participações das formações.

Mas, a grande novidade do PNAIC 2017 foi a ampliação do alcance da oferta de formação continuada aos professores de Educação Infantil, determinando que compreende também o eixo da “formação e constituição de uma rede de formadores para a pré-escola e educação infantil, para o 1º ao 3º ano do ensino fundamental (...)” (Art 6, Portaria 826/2017).

Para a formação continuada de professores da Educação Infantil foram produzidos 8 (poito) novos cadernos, abordando as seguintes temáticas:

Quadro 12 - Cadernos de Formação – PNAIC Educação Infantil.

Caderno	Tema
Caderno 0	Leitura e Escrita na Educação Infantil: Apresentação
Caderno 1	Ser Docente na Educação Infantil: Entre o ensinar e o aprender
Caderno 2	Ser Criança na Educação Infantil: Infância e Linguagem
Caderno 3	Linguagem Oral e Linguagem Escrita na Educação Infantil: Práticas e Interações
Caderno 4	Bebês como leitores e autores
Caderno 5	Crianças como leitoras e autoras
Caderno 6	Currículo e Linguagem na Educação Infantil
Caderno 7	Livros Infantis: Acervos, espaços e mediações
Caderno 8	Diálogo com as famílias: A leitura dentro e fora da Escola

Fonte: BRASIL, 2017.

Esses cadernos foram produzidos em 2016, mas, divulgados nesse “capítulo” do PNAIC.

Cabe ressaltar também que é a primeira vez que a BNCC é mencionada no discurso documental do PNAIC, colocando que a BNCC deve ser levada em consideração em relação à formação ofertada.

A BNCC tomou para si o discurso de direitos de aprendizagem. Discurso este que deve ser problematizado. A questão que fica aqui é se a educação já é um direito, não seria a aprendizagem também? Garantir um direito de aprendizagem? Por que? Não está sendo garantido? Os professores não estão ensinando aos seus alunos? Isto também está legitimado no documento de referência intitulado por “Elementos

conceituais e metodológicos para definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização”, que aborda esta questão.

As definições dos Direitos e Objetivos de Aprendizagem, explicitados neste documento, são respaldadas, inicialmente, na história do movimento curricular brasileiro no que se refere à alfabetização. Nas últimas décadas do século passado, sobretudo a partir do início deste século, há nas propostas curriculares dos estados e capitais brasileiros, uma hegemonia clara da defesa da necessidade de favorecer, desde o início do Ensino Fundamental, a aprendizagem da leitura e da escrita, com ênfase na inserção das crianças em práticas de leitura e escrita de textos que circulam em diferentes esferas sociais de interação. Nos documentos curriculares elaborados no âmbito de diferentes redes públicas, são explicitados conhecimentos, competências e habilidades variados, com o objetivo de favorecer tais aprendizagens. (p. 16)

Em relação à língua portuguesa são 5 (cinco) direitos de aprendizagem mencionados, distribuídos em eixos estruturantes, a saber:

- a) Falar, ouvir, ler e escrever textos, em diversas situações de uso da língua portuguesa, que atendam a diferentes finalidades, que tratem de variados temas e que sejam compostos por formas relacionadas aos propósitos em questão.
- b) Falar, ouvir, ler e escrever textos que propiciem a reflexão sobre valores e comportamentos sociais, participando de situações de combate aos preconceitos e atitudes discriminatórias: preconceito de raça, de gênero, preconceito a grupos sexuais, a povos indígenas, preconceito linguístico, dentre outros.
- c) Apreciar e compreender textos falados e escritos do universo literário, como contos, fábulas, poemas, dentre outros.
- d) Apreciar e usar, em diversas situações, os gêneros literários do patrimônio cultural da infância, como parlendas, cantigas, trava línguas, dentre outros.
- e) Falar, ouvir, ler e escrever textos relativos à divulgação do saber escolar/ científico, como verbetes de enciclopédia, verbetes de dicionário, resumos, dentre outros, e textos destinados à organização do cotidiano escolar e não escolar, como agendas, cronogramas, calendários, dentre outros.
- f) Participar de situações de fala, escuta, leitura e escrita de textos destinados à reflexão e discussão acerca de temas sociais

importantes, por meio de reportagens, artigos de opinião, cartas de leitores, dentre outros

Podemos entender que neste momento, houve uma interseção com a política de formação de professores com a política curricular. A anunciação dos direitos de aprendizagem já era antecipada nos cadernos de formação e nos documentos orientadores do PNAIC, porém, somente neste ano, legitimados na BNCC.

Em relação às bolsas, cabe ainda ressaltar que, a Portaria n. 851 de 2017 modificou, novamente, a categoria e os valores a serem pagos aos participantes da formação continuada do PNAIC. Mas, as bolsas dos professores alfabetizadores foram suspensas e bolsas destinadas a outros atores do Programa, reduzidas, o que gerou uma insatisfação e redução na participação da formação.

4.1.3 PNAIC 2018/2019: A BNCC e os Direitos de Aprendizagem

A BNCC é um documento que determina³³ os conhecimentos essenciais que todos os alunos da Educação Básica devem aprender. Todos os currículos de todas as redes públicas e particulares do país deverão conter os elementos sinalizados na BNCC.

Uma das críticas alicerçadas à BNCC foi a antecipação da “idade certa para a alfabetização” para o 2º ano do Ensino Fundamental, ou seja, todos devem aprender a ler e a escrever dos 6 aos 7 anos de idade, indo na contramão do PNE, do PNAIC.

Uma outra discussão que merece a atenção diz respeito ao termo “direitos de aprendizagem”. Sendo a educação um direito constitucional, não seria a aprendizagem também um direito? Por que a necessidade de retomar este discurso de direito? Algumas críticas foram pontuadas e a temática “culpabilidade” em relação aos resultados resgatada, como que os principais agentes de ensino, ou seja, os professores, não estivessem trabalhando na garantia desses direitos.

Os direitos de aprendizagem de Língua Portuguesa estão organizados em eixos: leitura, produção de textos escritos, oralidade e análise linguística.

³³ A palavra “determina” pode soar um pouco autoritária. Mas é ela que consta na BNCC. Diferente dos PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais que optavam pela palavra “orientar”.

Figura 13 - Eixos dos direitos de aprendizagem em Língua Portuguesa.



Fonte: BRASIL, 2019.

Mas, isto não é peculiar ao Ciclo de Alfabetização, em todos os anos de escolarização os eixos se fazem presentes, circulando por diferentes esferas e objetivos.

Os direitos gerais em língua portuguesa envolvem ações que permitem que os alunos apreciem, compreendam e façam uso de diferentes gêneros textuais (contos, fábulas, crônicas, poemas, letras de música etc). Os gêneros textuais poderão estar associados a suportes. Uma imagem associada a ideia central do texto é um exemplo de suporte, levando o aluno a uma antecipação do assunto.

Apreciar produções escritas também é importante, pois, nos constituímos esteticamente quando temos a oportunidade de escolhas e montamos o nosso repertório de acordo com o nosso gosto. Por que não permitir que nossos alunos organizem rodas de leituras com os livros escolhidos por eles próprios?

A promoção destas ações não é aleatória, para que tenha significado/sentido, o direito a contextualização é importante. O contexto pode ser um fato do cotidiano ou até mesmo criada pelo professor, onde uma sequência didática é desenvolvida estabelecendo relações entre as propostas apresentadas. Ofertar leituras, textos e discussões orais dentro da realidade, mas, também, além da realidade do aluno, para que possa ampliar seu repertório e potencializar a opinião, reflexão e discussão.

Por fim, transversalmente, promover situações de leitura, de escrita e de oralidade que abranjam questões éticas e políticas da sociedade atual, como é o caso ao combate aos preconceitos e atitudes discriminatórias. O aluno precisa compreender, por exemplo, que em uma música de capoeira consta todo um movimento histórico e cultural em que ele pode incluir ou não em seu próprio repertório, mas, se não tiver o contato, não conhecerá e não terá um olhar menos discriminatório.

Podemos analisar nesta discussão que refutaram a relação direta entre os Direitos de Aprendizagem declarados no PNAIC como uma lógica meramente pautada na concepção de competência sinalizada na BNCC que tem como principal meta adequar a formação de professores às exigências legais postas para a educação básica e aos sistemas de avaliação em desenvolvimento.

4.1.4 O balanço da trajetória do PNAIC

Até 2016 o PNAIC estava estruturado como um curso presencial, com concessão de bolsas do FNDE para todos os envolvidos nas ações, cuja carga horária inicial, da implantação em 2012, foi de 200 horas para os orientadores de estudo e 120 horas para os professores alfabetizadores. No ano de 2014, a duração da formação para orientadores de estudo foi de 200 horas e de 160 horas, sinalizando primeiras mudanças.

A formação de 2013 teve como eixo condutor os estudos voltados à Alfabetização – Língua Portuguesa com interface com outras áreas do conhecimento, ou seja, de cunho interdisciplinar.

As ações da formação enfatizaram as discussões relativas ao planejamento de ações pedagógicas voltadas a “(...) ampliar as discussões sobre a alfabetização na perspectiva do letramento, numa abordagem interdisciplinar” (BRASIL, 2015).

Os números registrados até o ano de 2015 mostraram que grande parte dos professores alfabetizadores brasileiros estabeleceu diálogo sobre o processo de alfabetização. Esses professores tiveram garantido o direito de discutir aspectos didático-metodológicos voltados às áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Interdisciplinaridade, o que trouxe a possibilidade de incidir em práticas mais amadurecidas e gerar avanço na cultura escolar, fundamentalmente, na aprendizagem e no uso do material escrito.

Nesta direção, podemos considerar que o PNAIC pode ter sido uma ação capaz de representar uma importante base de construção da identidade profissional docente na área da alfabetização inicial e, com isso, ter beneficiado mais de 6 (seis) milhões de alunos (BRASIL, 2015).

Tabela 6 - Dados comparativos do PNAIC (2013-2017).

	2013	2014	2015	2016	2017
NÚMERO DE PROFESSORES ENVOLVIDOS	313.599	311.916	302.057	248.919	190.000
ÊNFASE DA FORMAÇÃO	Linguagem Matemática		Temáticas como Gestão Escolar, Currículo, A Criança do Ciclo de Alfabetização e Interdisciplinaridade	Leitura, escrita e letramento matemático	Diagnóstico de cada sala de aula e foco na autonomia para a utilização de amplo repertório de práticas didático-pedagógicas no campo da alfabetização e do letramento.
CARGA HORÁRIA	120 horas	160 horas	80 horas	100 horas	100 horas
INVESTIMENTO	RS 1,1 bilhão	RS 1,6 bilhão	RS 436 milhões para bolsas e materiais	RS 340,2 milhões	RS 56 milhões em bolsas

Fonte: Elaboração própria dos autores, a partir de dados do MEC, divulgados no site do Governo Brasileiro.¹³

Fonte: Bartholo, Xavier, 2019.

Percebemos, portanto, três períodos nítidos na trajetória do PNAIC. O primeiro que podemos considerar a ascensão do programa. O segundo com as mudanças e adequações. O terceiro que se relaciona com a desconfiguração e a sua extinção. Tais movimentos demonstram, claramente, seu alicerce político educacional, o PNAIC era mais que um programa, era uma política que sofria interferência dos governos ali instalados.

4.2 A análise comparativa

Em atendimento ao objetivo geral comparar os programas de formação de alfabetizadores implementados no Brasil (PNAIC) e em Portugal (PNEP), buscando estabelecer semelhanças e diferenças no que tange às propostas estruturantes, às questões envolvidas e aos resultados obtidos, apresentamos, neste capítulo, os movimentos e os resultados desta comparação.

Para o alcance do objetivo, cinco “espelhos” comparativos acerca destes programas de formação continuada de professores alfabetizadores foram organizados. A metáfora do “espelho” representa a sinalização de aspectos relevantes que possam ser comparados/refletidos nos dois programas, demonstrando a profundidade do programa (côncavo) e a superficialidade de algum aspecto analisado (convexo), assim como, o que repercutiu de forma positiva ou negativa, além de uma crítica-reflexiva a partir das questões apresentadas.

Os “espelhos” abrangem os seguintes aspectos dos programas:

A problemática da alfabetização: Este aspecto abrange a origem dos programas de formação continuada de professores alfabetizadores, que inclui os antecedentes conceituais e históricos sobre a formação continuada do professor alfabetizador, a justificativa de implantação e o estudo sobre o documento de implantação;

A estrutura e organização dos programas: Temos aqui os recursos financeiros para a sustentação dos programas, incluindo a origem das verbas e suas respectivas distribuições; assim como, a estrutura organizativa, englobando os órgãos envolvidos, as funções existentes para a realização dos programas, os critérios de seleção participação, os benefícios dados aos participantes;

O funcionamento e a estrutura pedagógica dos programas: Abrange a comparação dos aspectos pedagógicos e metodológicos. O funcionamento, ou seja, a fluidez dos programas quando aplicados, que engloba a dinâmica da formação realizada, a abordagem predominante sobre o ensino de leitura e escrita na formação, o período de realização, duração do programa, das atividades e dos encontros, os materiais e recursos utilizados.

Os caminhos percorridos: Ao longo do processo dos programas, versões com propósitos diferentes foram incluídas, por vezes modificando as ações específicas dos programas, então, aqui temos a comparação dos caminhos percorridos pelas formações, os elementos e as estratégias utilizadas.

Os reflexos dos programas: As mudanças percebidas com a realização dos programas, os impactos relacionados à justificativa de implantação, as dificuldades encontradas, mudanças proporcionalizadas, as reflexões e representações que circularam.

Comparar é um processo de construção do conhecimento que podemos perceber regularidades e transformações, retrocessos e dificuldades, proporcionando uma visão sobre a continuidade ou descontinuidade dos programas avaliados. É nesta direção que este capítulo se fundamenta.

4.2.1 “Espelho comparativo”: A problemática da alfabetização

Ambas as formações têm origem nos resultados das avaliações em larga escala, ou seja, a educação nestes países sofreu influência direta dos organismos internacionais, especificamente, do Banco Mundial. Isto significa que a educação,

imersa no ideário neoliberal, é uma área relevante para o desenvolvimento econômico, pois é justamente nas “condições mínimas” que este ideário se sustenta.

Tal análise mostra que foi precisamente a ideia do protagonismo da aprendizagem e a desvalorização do ensino que tomaram conta das concepções de escola de muitos educadores, não apenas os dirigentes de órgãos públicos, mas também vários segmentos da intelectualidade do campo da educação. Dessa forma, a política do Banco Mundial para as escolas de países pobres assume duas características pedagógicas: atendimento a necessidades mínimas de aprendizagem e espaço de convivência e acolhimento social. (...) Conclui-se, assim, que a escola passa a assumir as seguintes características: a) conteúdos de aprendizagem entendidos como competências e habilidades mínimas para a sobrevivência e o trabalho (como um kit de habilidades para a vida); b) avaliação do rendimento escolar por meio de indicadores de caráter quantitativo, ou seja, independentemente de processos de aprendizagem e formas de aprender; c) aprendizagem de valores e atitudes requeridos pela nova cidadania (ênfase na sociabilidade pela vivência de ideais de solidariedade e participação no cotidiano escolar). (LIBÂNEO, 2012, p. 8)

Analisando as políticas e os programas educacionais que antecederam os programas de formação continuada de professores alfabetizadores percebemos, no que tange à alfabetização, leitura e escrita, que o Brasil possui mais ações nesta área ao longo da história da educação do país.

No caso das formações continuadas analisadas, há de salientar que Portugal se restringiu a um programa, enquanto o Brasil constituiu uma política pública nacional de formação de professores e de alfabetização, entendendo a política pública em educação como um:

Campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações e ou entender por que o como as ações tomaram certo rumo em lugar de outro (variável dependente). Em outras palavras, o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real (SOUZA, 2003, p. 13).

Em outras palavras, podemos entender que a política pública em educação se dá de forma processual, abrangendo etapas e regras para cada etapa, buscando sempre resolver um problema público.

Ambas as formações sinalizavam um problema público na educação, no caso, a problemática da alfabetização. No entanto, mesmo que as dimensões dos problemas correspondessem às respectivas dimensões geográfica e econômica dos países (o Brasil tem o território maior, conseqüentemente, mais populoso, dentro outras questões) podemos perceber que a causa pública estava mais presente no

Brasil, pois, por mais que os resultados dos exames de larga escala estivessem presentes, o discurso nos documentos oficiais caracterizavam que a causa ia além desta perspectiva neoliberal, colocando sim uma motivação nacional para a existência da formação. No caso português, é explícita a preocupação, quase que exclusiva, com o “ranking” perante o PISA e aos demais países da Europa, uma espécie de “corrida educacional” implantada, que justificava a existência do programa.

Frente à questão supracitada, o PNAIC assumiu uma dimensão muito mais ampla, anualmente revisado e com propostas complementares, seja no público-alvo (por exemplo, em 2017/2018 foram incluídos os professores de educação infantil na formação), ou, na estrutura das funções, trazendo os pesquisadores e os coordenadores pedagógicos para uma participação nas formações. Tais complementos foram alongando a existência do PNAIC por alguns anos, constituindo, de fato, uma política, organizada em etapas, com propósitos públicos.

Como no Brasil há muitas “problemáticas”, uma delas é descontinuidade de políticas e programas. Muda governo, muda tudo. Até porque cada um quer deixar sua marca, seu legado. Desta forma, o fim do PNAIC coincide com a nova PNA – Política Nacional de Alfabetização, lançada no primeiro ano do governo Bolsonaro, que infelizmente, simboliza um retrocesso em vários quesitos, dentre eles o foco nos resultados em exames internacionais, documentado nas diretrizes da PNA, dentre outras questões.

No que diz respeito aos resultados perante o PISA/OCDE, Portugal avaliou, em 2015, 294 agrupamentos escolares (aqui contabilizou-se Portugal continental e a região dos Açores), totalizando 9 mil alunos avaliados. No Brasil este número é, basicamente, o triplo, contando com 841 escolas e cerca de 23 mil alunos avaliados. Obviamente que o esforço dos entes federativos, das escolas e dos professores demandou uma força maior, mas, se tomarmos a posição ocupada pelos dois países no ranking geral do PISA, temos: Portugal em 29º lugar e Brasil no 63º lugar dentre cerca de 70 países que participaram da última edição do PISA. Matematicamente, e, tomando como referencial do Brasil a quantidade de escolas e alunos avaliados, a posição ocupada pelo Brasil é explicável e justificável. Precisamos lembrar, nesta análise comparativa, que estamos falando de países em contextos diferentes, embora interligados por uma história comum e falantes de língua portuguesa.

Portugal, localizado no continente europeu, nação bem mais antiga, que vem constituindo a educação escolar há muito mais tempo que o Brasil. Já o Brasil,

“supostamente”³⁴ descoberto no século XVI pelos portugueses, só vai impulsionar a educação nacional a partir do século XX. Isto nos soa como positivo, já que a consolidação de uma educação, essencialmente, brasileira é recente e demarcada pelo movimento da escola nova³⁵.

Sobre ainda o desempenho no PISA 2015, em relação à leitura, o relatório brasileiro afirma que:

A média do Brasil na área de leitura também se manteve estável desde o ano 2000. Embora tenha havido uma elevação na pontuação de 396 pontos em 2000 para 407 pontos em 2015, esta diferença não representa uma mudança estatisticamente significativa. (p. 1)

Embora a análise constante no relatório aponte que não houve uma diferença significativa, cabe ressaltar, que no ranking geral, em 2000, o Brasil ficou em último lugar dentre os 32 países participantes e que, no último, assumiu uma posição mediana.

Em Portugal, temos o seguinte desempenho no PISA 2015, em relação à leitura.

No domínio da leitura, em 2015, a pontuação média obtida por Portugal representou um aumento de 10 pontos relativamente ao último ciclo, embora esta subida não tenha sido estatisticamente significativa (Figura 3.18). Contudo, entre a primeira edição do estudo e o ciclo de 2015 verificou-se uma melhoria considerável dos resultados médios nacionais, com um aumento significativo de 28 pontos: de 470 pontos em 2000, a média portuguesa subiu para 498 pontos em 2015. (p. 82)

Sendo a média determinada, em 2015, em 489 pontos, observamos que Portugal ficou acima da média e que o Brasil bem abaixo.

Em ambos os relatórios percebemos uma evolução positiva, mas, que não reflete uma boa colocação no ranking divulgado.

Já sobre os exames nacionais é importante destacar que, no caso português, interferiam nas notas escolares³⁶, ou seja, a preocupação em relação ao desempenho dos alunos recaía em cima de todo o corpo escolar, inclusive os discentes, que se

³⁴ O termo “supostamente” é utilizado aqui, justamente para apontar que há controvérsias. Alguns historiadores colocam em dúvida o que os livros de história têm contato aos alunos na Educação Básica. Primeiro porque os índios já estava aqui, segundo, porque há registros de que outro navegador português, Duarte Pacheco Pereira, teria chegado em terras brasileiras por volta de 1498.

³⁵ O movimento da escola nova no início dos anos 30 do século passado impulsionou um sentimento nacionalista e preocupação com a educação brasileira. Até então, o que tínhamos vigente era um ensino propedêutico, herdado da cultura europeia que se instaurou aqui desde a vinda da família real. A legitimação deste movimento se deu por meio do documento intitulado por “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova”.

³⁶ À época do PNEP havia uma interferência direta. Hoje essa questão foi revista.

empenhavam para que pudessem ser aprovados e seguirem o fluxo escolar. Percebe-se, inclusive, um discurso de responsabilização entre os professores, tal fato também percebido durante momentos do doutorado sanduíche, pois, havia uma mobilização grande por parte das escolas para a aplicação dos exames e os discursos que circulavam exaltavam os números e os resultados e explicitavam a preocupação acerca de isenção nesta suposta culpa.

Enquanto instrumentos que medem e classificam os resultados de aprendizagem dos alunos e que possibilitam comparações entre eles, os exames nacionais aferem esses resultados de aprendizagem, que são tomados pelo poder político e pela sociedade em geral como o principal indicador da qualidade educativa. É nessa lógica que se tem vindo a assistir à proliferação de exames nacionais em diversos países e à preocupação com a participação nas avaliações internacionais, nomeadamente no Programme for International Student Assessment (PISA), no sentido da medição e da comparação dos desempenhos dos alunos em Língua Materna, Matemática e Ciências. Também é das avaliações externas por exames nacionais standardizados que resultam os rankings de escolas, estabelecidos em função dos resultados dos alunos de cada escola nesses exames, no sentido de as responsabilizar pelo sucesso educativo dos seus estudantes e pela qualidade da educação promovida. Todos esses mecanismos de accountability baseados nos exames e nos rankings de escolas são “indutores de formas autoritárias de prestação de contas e de responsabilização das instituições, organizações e indivíduos” (AFONSO, 2013, p. 272), com consequências para o seu funcionamento. (FERREIRA, 2015, p. 157-158)

Já sobre as competências do “professor alfabetizador”, primeiro temos que entender que essa expressão “professor alfabetizador” é peculiar à realidade brasileira que se sustenta na ideia do professor que conduz o processo de sistematização da língua escrita. Em Portugal não existe esta denominação, o que explica, inclusive, o alcance da formação do PNEP, que abordaremos mais à frente.

Ainda percebemos que o conceito de “professor reflexivo” transita nos dois programas como uma capacidade a ser desenvolvida entre os docentes, pois “O pensamento reflexivo é uma capacidade. Como tal, não desabrocha espontaneamente, mas pode desenvolver-se. Para isso, tem que ser cultivado e requer condições favoráveis para o seu desabrochar” (ALARCÃO, 2007, p. 181). E foi nesta direção que as formações se constituíram, provocando reflexões sobre as próprias práticas à luz das teorias estudadas. Na comparação deste quesito percebemos que as formações estavam alinhadas.

Porém, podemos analisar a ideia de “professor reflexivo” atrelando a um discurso vazio. Isto decorre porque sabemos que as origens estão nas questões neoliberais e na devolutiva necessária para corresponder aos anseios dos organismos internacionais.

Tomando como referência Libâneo (2010) podemos pensar em dois tipos de reflexividade: uma neoliberal e outra crítica. Na tipologia neoliberal, a docência assume um caráter instrumental, buscando-se relação entre a teoria e a prática, entre o fazer e o pensar. Já no modelo crítico tais questões também estão presentes, mas, o professor é um agente dentro de uma realidade, que vai além da sala de aula, refletindo também sobre o sistema e seus reflexos políticos, econômicos e sociais.

Entendemos, portanto, que a ideia de “professor reflexivo” nos dois programas está mais vinculada à concepção neoliberal, principalmente, o programa português, que demonstrou uma preocupação maior com o desempenho dos estudantes nos exames de larga escala.

Mas, esta reflexividade não só sustentou a identidade docente, como também compôs a abordagem metodológica dos formadores ao realizarem os encontros com os professores.

Podemos dizer que o reflexo deste espelho foi convexo, devido à superficialidade em relação ao conceito de professor reflexivo tratado nos dois programas.

4.2.2 “Espelho comparativo”: A estrutura e organização dos programas

Enquanto no PNAIC os professores atuavam nos três anos iniciais do 1º Ciclo, em Portugal, os participantes, foram os atuantes em todo o 1º Ciclo (o que equivale ao 1º segmento, anos iniciais do ensino fundamental, ou melhor, do 1º ao 5º ano de escolaridade). O alcance do PNEP foi mais abrangente. Isto, de certa forma, tem relação com a ideia de “professor alfabetizador” utilizado no Brasil. No caso brasileiro, o “professor alfabetizador é aquele que trabalha nos três anos iniciais e cuja preocupação, em algumas vezes, única, é ensinar a ler e a escrever. Como esta abordagem não circula em Portugal, o PNEP, logo de princípio, já teve um alcance maior, atendendo todo o primeiro segmento, ou seja, os cinco anos de escolaridade do 1º ciclo.

Os programas de formação continuada aqui estudados se relacionam com outros programas, demonstrando a ideia de “sistema de políticas públicas/programas em educação”. O PNAIC teve mais de uma edição, buscando continuidade e ampliação. Já o PNEP teve apenas duas edições, a original e uma segunda na sequência.

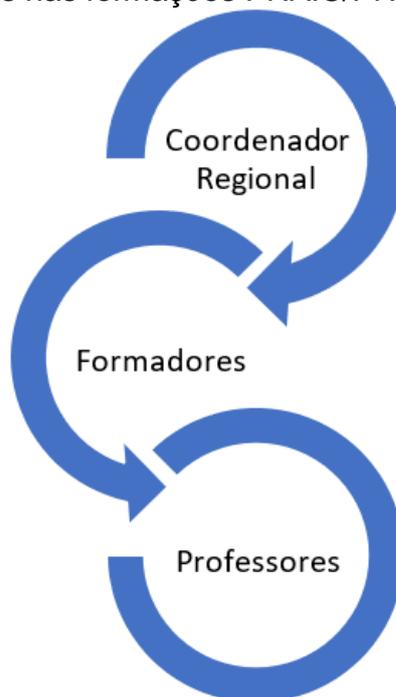
O papel da Universidade nas formações foi relevante. Os coordenadores das formações, que orientaram e gerenciaram a formação dos formadores (e,

posteriormente, acompanharam estes, enquanto, professores) eram professores universitários, oriundos das Universidades que firmaram o convênio com os respectivos Ministérios da Educação. Tal ação colabora com o rompimento da dicotomia teoria e prática ou Universidade e escola.

Os cadernos/brochuras foram publicados pelos Ministérios da Educação envolvidos com os programas. No caso do PNAIC, observando a folha de rosto deste material, encontramos as Universidades e Fundações de Pesquisa envolvidas, cerca de 11 instituições envolvidas diretamente. O PNEP não explicita isto em suas brochuras, embora saibamos da participação das Universidades em suas formações. No que diz respeito às funções exercidas nos programas/cursos de formação continuada observamos que o PNAIC possui uma larga estrutura, justificável pela dimensão territorial do país. Podemos, inclusive, dizer que existiram “vários PNAICs”, pois cada região, Estado ou Município apresenta suas questões, por vezes, bem específicas, acerca dos problemas públicas da alfabetização.

No projeto original do PNAIC foram 8 funções designadas para a formação de equipes. No caso do PNEP, uma composição mais simples, com, praticamente, metade de atuantes em relação ao PNAIC. Mas, em ambas formações, uma estrutura básica foi percebida, conforme a figura.

Figura 14 - Estrutura básica das funções nas formações PNAIC/PNEP.



Nesta estrutura básica, que envolve espaços universitários e espaços escolares, a ideia de multiplicadores foi constatada. Na interlocução entre

Universidade e sala de aula: o formador, pessoa com formação mínima de graduação (licenciatura), pertencente ao(s) espaço(s) escolar(es) envolvido(s), com experiência em coordenação e/ou docência na alfabetização, leitura e escrita.

O processo de seleção para exercer as funções nos programas foi bem parecido nos dois programas. As regiões poderiam fazer, de forma mais autônoma, seus processos seletivos. No PNAIC, todas as funções exercidas eram remuneradas. Os participantes recebiam bolsas oriundas do FNDE. No PNEP não havia remuneração, apenas pontos recebidos para a progressão em carreira. Lembrando que, em ambas formações, a adesão dos sistemas, escolas e participantes era voluntária.

4.2.3 “Espelho comparativo”: O funcionamento e a estrutura pedagógica dos programas

Os cursos de formação continuada ofertados pelo PNAIC e PNEP foram presenciais. Porém, em outras edições, dependendo da região, no caso do PNAIC, optou-se por uma formação semipresencial, utilizando ambientes virtuais de aprendizagem, como o Moodle ou blogs, como forma de compartilhar e instruir os participantes.

Neste momento, o PNAIC começa a perder forças. Percebe-se um certo grau de sucateamento e a utilização inapropriada da incorporação das tecnologias à formação de professores.

As tecnologias e, principalmente, o uso da internet como aliados à educação não promovem grandes transformações paradigmáticas, mas, podem ser considerados estratégias. No caso do PNAIC poderíamos dizer que representou uma panaceia, pois, foi uma das formas que se encontrou de oferecer menos encontros presenciais até que culminasse com ações de extinção de cargos e isto foi acontecendo gradativamente, tendo como exemplo, os atrasos das bolsas que os participantes recebiam. Ou seja, aparentou uma operação “tapa buraco” quando, na verdade, para que o ensino a distância reflita de forma positiva devem transcender a abordagem de transmissão ou de repositória, deve ser um ambiente de interação.

(...) o contexto social da prática da aprendizagem como um processo ininterrupto de troca e interação, diferentemente das outras abordagens que valorizam mais as capacidades cognitivas para aquisição de conhecimento, a preparação adequada do ambiente de aprendizagem, os interesses

individuais de cada um, como se o indivíduo pudesse aprender sozinho (LAPA, 2007, p.119).

De acordo com as portarias/despachos as temáticas básicas dos cursos foram pré-determinadas, como mostra o quadro, que busca relacionar as temáticas resumidas do PNAIC e do PNEP.

Quadro 13 - Correlação entre as temáticas das formações PNAIC/PNEP.

PNAIC	PNEP
- Concepções de Alfabetização; - Currículo	***** - O ensino da expressão escrita; - O ensino da leitura.
- Planejamento do ensino na alfabetização; - Rotina da alfabetização na perspectiva do letramento, integrando diferentes componentes curriculares; - A importância de diferentes recursos didáticos na alfabetização.	***** ***** - A utilização do computador como recurso de aprendizagem da língua por adultos e por crianças
- Sistema de escrita alfabética; - Consciência Fonológica.	- O ensino da expressão escrita; - O desenvolvimento da linguagem oral; - O ensino da leitura
Ambiente alfabetizador	*****
Diversidade textual	O ensino da expressão escrita
Projetos e sequências didáticas	*****
Avaliação.	- O ensino da expressão escrita; - O ensino da leitura.

Percebemos, por meio dos apontamentos do quadro, que algumas dimensões não aparecem no PNEP, em relação às temáticas.

A primeira dimensão refere-se às concepções de alfabetização. O curso do PNAIC iniciou os estudos voltando-se para a história dos métodos de alfabetização até chegar à desmetodização. Outros aspectos didáticos, mais instrumentais, foram objetos exclusivos de estudo do PNAIC, como a ideia de ambiente alfabetizador e o planejamento por meio de projetos e sequências didáticas.

A partir destes dados, entendemos que o PNEP tinha uma preocupação mais com o ensino de língua portuguesa em seus aspectos estruturais, enquanto o PNAIC voltava-se para a iniciação à escrita, assim como, os aspectos didáticos, coerente com o alcance das formações ofertadas.

Os formadores do PNAIC são chamados de OE – orientadores de estudo. Os formadores do PNEP chamados de PR – professores residentes. Ambos passaram por formação antes de atuarem em suas devidas formações.

Os programas de formação por estarem em diálogo com outros programas, não se restringiram aos recursos materiais aos cadernos/brochuras. Os formadores tinham liberdade de incorporar outras temáticas, de forma a complementar os estudos em suas formações.

Nos fundamentos pedagógicos das formações temos uma questão importante que diferencia e justifica as ações dos programas. A questão principal é sobre letramento. Este termo está presente na portaria de implantação do PNAIC, em seus cadernos de formação e, inclusive, nas orientações do sistema nacional de avaliação. O fenômeno do analfabetismo funcional é peculiar à educação brasileira, portanto, as orientações nas formações recaem sobre o tradicional conceito de letramento, impulsionado por Soares (2000) atribuído à função social da escrita.

O PISA e, conseqüentemente, o PNEP não incorporaram este conceito, tampouco este fenômeno. Utilizam o termo literacia. No relatório PISA 2015 sobre o desempenho do Brasil temos um termo diferente para se aproximar do conceito utilizado fora do país, o letramento em leitura: “Letramento em leitura refere-se a compreender, usar, refletir sobre e envolver-se com os textos escritos, a fim de alcançar um objetivo, desenvolver conhecimento e potencial e participar da sociedade” (p. 92).

Em relação à metodologia utilizada nas formações pelos formadores, que no PNAIC a concepção de “professor reflexivo” instituiu uma abordagem qualitativa, buscando (re) pensar a prática pedagógica à luz dos conhecimentos estudados. Enquanto no PNEP um projeto de “investigação-ação” estava mais presente na proposta, delineando uma ação mais “pesquisadora”, legitimando a presença da Universidade na formação.

Um ponto que muito chamou a atenção diz respeito à abordagem metodológica do PNEP em relação às oficinas. Primeiro os professores formadores tiveram encontros com a coordenação que abordaram as temáticas no campo teórico, durante todo o ano anterior à sua ação como formador. Para depois, pensarem na prática e replicarem em suas formações nos agrupamentos escolares.

De acordo com o Caderno de Apresentação do PNAIC (2012) algumas atividades eram permanentes:

- a) leitura para deleite: leitura de textos literários, com conversa sobre os textos lidos, incluindo algumas obras de literatura infantil, com o intuito de evidenciar a importância desse tipo de atividade;
- b) tarefas de casa e escola e retomada, em cada encontro, do que foi proposto no encontro anterior, com socialização das atividades

- realizadas;
- c) planejamento de atividades a serem realizadas nas aulas seguintes ao encontro;
- d) estudo dirigido de textos, para aprofundamento de saberes sobre os conteúdos e estratégias didáticas.

Já o PNEP:

Foram três as dimensões da formação que foram particularmente preparadas e cuidadas com essa finalidade: a informativa, a colaborativa e, sobretudo, a reflexiva. Trata-se de dimensões que, num contexto situado na ação, como o criado pelo formato PNEP, configuraram um processo de investigação-ação, tornando-o em motor de desenvolvimento profissional de professores. (PEREIRA, 2010a, p. 19)

Uma diferença entre os dois programas no que diz aos passos dados nas formações diz respeito à dimensão informativa. No PNEP atribuía-se esta questão não apenas aos aspectos teóricos da construção do conhecimento da língua ou acerca da função social da escrita, como foi o caso do PNAIC. Ensinou-se português aos professores. Partiam da ideia que para ensinar português tinham que saber o português literalmente. Então, por exemplo, antes de falar da estrutura do texto, estudavam o que é texto, tipologias, elementos de coesão e coerência. Depois, buscavam os objetivos no currículo do português, para, então, pensarem como estavam ensinando este conteúdo e como poderiam ensiná-lo de forma mais consistente.

4.2.4 “Espelho comparativo”: Os caminhos percorridos

O PNAIC teve cinco versões, ou melhor, etapas de realização, enquanto política pública. Para cada ano um documento orientador era publicado, trazendo novos elementos a serem incorporados. O PNEP apenas com duas edições sem, praticamente, alterações em suas ações norteadoras.

Uma das mudanças mais radicais do PNAIC foi nas edições 2017 e 2018 em que a Educação Infantil passa a fazer parte das ações dos programas. Isto resgata a problemática da alfabetização no Brasil e até mesmo deturpa o sentido desta primeira etapa da Educação Básica. Não pelos fundamentos, por exemplo, dos livros utilizados nas formações, mas, pela preocupação de entender que se deve preparar para o Ensino Fundamental, o que fere o instituído legalmente, quando se menciona a avaliação no artigo 31 da LDB.

A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras

comuns:

I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, **sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;** (...) (BRASIL, 1996)

Infelizmente a página do PNAIC saiu do ar, não está mais disponível em ambiente virtual. Tal ação está atrelada à própria forma que o governo atual entende a educação, conseqüentemente, a alfabetização no país, buscando legitimar no PNA o método fônico, assim como, o conceito equivocado de literacia em substituição ao conceito de letramento. Como já dito, é o governo querendo apagar as marcas das ações anteriores num processo de politicagem vazia e até mesmo inescrupulosa.

4.2.5 Reflexos dos programas: Entre o “côncavo” e o “convexo”

Primeira pergunta que devemos fazer é: A alfabetização ou o ensino de leitura e escrita avançou nestes dois países durante e depois à realização das formações ofertadas pelo PNAIC e pelo PNEP?

Se tomarmos como referência os dados do PISA, podemos responder que sim, pois os dados apontam uma evolução da competência leitora nos dois países, embora, em termos de pontuação, isto não tenha sido tão significativo.

Mas, ao mesmo tempo, é importante buscarmos outros elementos que fundamentem este saldo positivo. Vejamos.

Embora os reflexos das edições do PNAIC só possam ser percebidos a longo prazo, é possível delinear os resultados advindos dos ciclos já realizados. A elaboração do material de formação, a melhora na qualidade da formação continuada do professor alfabetizador para o desenvolvimento reflexivo de modo que repense a prática pedagógica, a interlocução entre as instituições públicas de Educação Superior e as escolas de Educação Básica, a articulação entre a formação inicial e a continuada foram aspectos importantes para consolidar uma política de formação e a valorização dos professores da Educação Básica, especificamente, dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Buscando fundamentação na ANA, podemos fazer uma breve retrospectiva história de suas edições. A primeira ANA, aplicada em 2013, é considerada como diagnóstico inicial para o trabalho de formação com os professores, praticamente, concomitante ao PNAIC. Em 2014, seguiu-se a mesma lógica de aplicação e divulgação de resultados apenas no ano seguinte, quando já estávamos com outra

formação em curso. Os dados mostraram que mais de 1/5 dos alunos (22,21%) está no nível mais baixo de leitura, ou seja, é capaz de ler palavras, mas não compreende frases e textos, ou seja, uma questão de analfabetismo funcional a ser superada e trabalha com afinco nos programas voltados para a alfabetização. Na escrita, 11,64% das crianças estão no nível mais baixo. Nessa faixa, enquadram-se alunos que não conseguiram produzir um texto, entregaram a prova em branco ou apenas com desenhos. Em 2016, dos mais de 2 milhões de alunos entre 7 e 10 anos que fizeram o exame, apenas 45,27% obtiveram um nível de proficiência considerado satisfatório para leitura, houve um aumento significativo. Percebemos que, no que diz respeito à competência leitora que houve mudanças significativas, já a escrita, necessidades de superação. Há de se ressaltar ainda as disparidades que ocorrem em relação às regiões brasileiras. Esses índices, por exemplo, são muito mais alarmantes na região nordeste.

Nem todas as crianças estão escrevendo até 8 anos. E algumas que escrevem ainda aprenderam sob práticas mecanicistas que primam apenas pela codificação/decodificação sem contextualizar ou produzir significados/sentidos em relação à alfabetização, leitura e escrita.

O PNAIC não foi um programa homogêneo. Não foi o mesmo em todas as regiões e locais do país.

É fato que não houve uma avaliação profunda sobre o PNAIC por parte do MEC, tanto que isto é perceptível pela ausência de relatórios consistentes, o que temos sempre é uma apreciação dos números da ANA e não das ações do PNAIC.

Num estudo realizado por Alferes e Mainardes (2019), ou melhor, no estado da arte realizado, destaca-se aspectos que deveriam ser aprofundados em relação ao PNAIC, a saber:

- a) a realização de pesquisas que envolvam a análise dos níveis macro (produção da política), meso e micro (espaços de recontextualização da política);
- b) a análise das consequências/efeitos do PNAIC, em relação ao trabalho docente na sala de aula, bem como a identidade dos professores alfabetizadores;
- c) aprofundamento das noções de “pacto”, “idade certa” e “direitos de aprendizagem” presentes no discurso e nos textos da política; e
- d) análise das relações do PNAIC com os modelos que enfatizam o desempenho e a política de resultados (melhoria de índices de desempenho x melhoria efetiva na aprendizagem para todos os alunos). (p. 59)

O monitoramento foi o grande desafio do PNAIC, para que se pudesse, de fato, analisar suas ações, embora tivesse uma comissão e o SisPacto, com registros mais internos, não disponíveis ao público externo.

Já em relação ao PNEP, a fala de Braga, Pereira e Riano (2015), oriunda do feedback dado pelos alunos, nos remete ao saldo positivo, mostrando mudanças nas práticas pedagógicas que refletiram na apreciação dos alunos em relação às suas aprendizagens.

Concluimos que as suas representações sobre a forma de construção das aprendizagens foram muito positivas, tendo a análise apontado para a existência de um conjunto de representações independentes do ano de escolaridade (sobre o interesse, a colaboração e a percepção de boa aprendizagem), assim como para a existência de uma maior motivação ou implicação com as aulas PNEP no 4.º ano (que foram desafiantes), de uma maior consciência das aprendizagens (aprendizagem explícita) nos anos limítrofes (1.º e 4.º), de uma maior consciência de ter experimentado dificuldade na aprendizagem no 1.º ano, que também revelou uma relação mais incipiente com a aprendizagem (menos dúvidas). Consideramos estes valores coerentes com o que é esperado destes anos escolares. (p. 75)

Tal representação reflete-se nos dados sobre o desempenho dos estudantes portugueses nos exames de aferição, mas, muito mais evidentes, na evolução do PISA.

Vários estudos têm apontado grandes impactos do PNEP, nomeadamente nos resultados dos alunos em provas de avaliação (Pinto, 2010). Reconhecem estes estudos, também, que este tipo de formações, que consideram os contextos e são geradas nos próprios professores são essenciais à mudança das práticas de sala de aula (Pinto, 2010, p. 119). Todas as investigações realizadas confirmam o que os professores também valorizaram, designadamente que, no desenvolvimento do professor, a formação contínua é essencial, “independentemente do seu tempo na carreira” (Silveira, 2011). Reconhecem que a formação inicial não consegue cobrir todos os domínios a ensinar, havendo sempre algumas lacunas que a formação contínua pode colmatar. Valorizam ainda o conhecimento que dizem adquirir sobre novos conceitos e novas práticas para o ensino e a promoção da leitura. Silveira (2011) nota que “o tempo de duração de uma formação e a forma como esta é acompanhada, assim como o contexto em que se desenvolve, são fatores de relevo na sua avaliação” (p. 1).

Embora não tenhamos instrumentos para fazer uma avaliação do impacto dos programas, principalmente pela ausência de documentos oficiais do PNAIC, é

importante dizer a fragilidade, ou melhor, o reflexo do PNAIC é convexo, superficial, frágil no processo de implementação do programa, pelos problemas estruturais e, principalmente, pelas oscilações políticas que interferiram na rede de formação. Podemos acrescentar ainda outros problemas como o atraso na entrega dos materiais, a definição da permanência do programa (a todo momento era colocado em risco, com “ameaças” de que iria acabar) e, principalmente, na instabilidade do pagamento das bolsas.

Não podemos afirmar que o reflexo do PNEP seja côncavo, ou seja, com profundidade. O PNEP manteve uma linearidade de ações e não ampliou sua atuação em outro segmento, mas, tratou a problemática da alfabetização de forma superficial e pouco crítica, já que seu foco estava nos resultados.

Mas, podemos dizer que trouxeram contribuições relevantes sobre o ciclo de uma política (claro que, merecendo aqui, destaque, o PNAIC). Uma política trata das questões a longo prazo, uma “política é um processo social, um processo relacional, um processo temporal, discursivo” (BALL, 2015, p. 21).

Nesta direção, compreendemos que uma política se constitui também a a partir dos sujeitos sociais, suas concepções e abordagens, produzindo diferentes significados acerca destas políticas. Por isso afirmamos que, apesar dos aspectos gerais, existem também versões locais e mais particulares destas formações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PNAIC foi uma política da educação e, por meio dele, foram implementadas diversas ações para cumprir sua meta, também designada pelo PNE: alfabetizar todos até 8 anos de idade, ou seja, até o 3º ano do Ensino Fundamental. O PNE ainda é vigente, isto significa que ainda temos 5 anos para não só cumprir com esta meta, como também às 19 restantes.

Nesta direção, ao final da vigência, cabe um relatório sobre cada meta, entendendo, portanto, que o monitoramento realizado em relação ao PNAIC se tornará mais público.

Sabendo que o objetivo maior desta pesquisa foi comparar os dois programas, cabe expor que toda comparação implica em verificar semelhanças e diferenças. Mas, o que podemos extrair desta comparação? A contribuição positiva de cada um e relacionar as dificuldades para que sejam buscadas novas ações que as sanem.

Comparando os dois países em sua geografia, observamos, por exemplo, que Portugal é quase do tamanho do Estado do Rio de Janeiro. No caso do Brasil, havia territórios que, até bem pouco tempo atrás, não ofertavam algumas etapas/níveis/modalidades da educação escolar. Fora a composição de classes multisseriadas e a ampliação do Ensino Fundamental com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade. Aliás, esta incorporação da idade de 6 anos aos 9 anos de escolaridade fez toda a diferença para começar a se pensar em como estava, de fato, a alfabetização das crianças brasileiras. Como medir a alfabetização de crianças que entravam na escola a partir dos 7 anos na antiga 1ª série? Obviamente que os dados eram alarmantes e os índices de analfabetismo, fracasso escolar e evasão gritantes. A ideia de continuidade de políticas e programas é importante para uma nação.

É muito comum mudar o governo e aquilo que já tinha sido construído pelo governo anterior descartado. Nesta questão, ganha destaque o PNAIC que ocorreu em várias edições e, infelizmente, com as atividades encerradas em 2019. Incorporou novas abrangências, como, por exemplo, o PNAIC para a Educação Infantil, não no sentido de alfabetizar as crianças antes da entrada no Ensino Fundamental, até porque a Educação Infantil não tem caráter de promoção, tampouco de preparação para o Ensino Fundamental. O objetivo, neste caso, era inserir as crianças em experiências e práticas que envolvessem a leitura e a escrita, sem a preocupação de sistematizar a alfabetização. Mas, lembremos, o PNAIC é uma política, PNEP um

programa pontual, por isso a viabilidade do PNAIC em alçar outros voos que, direta ou indiretamente, contribuiriam com a erradicação do analfabetismo.

Um ponto negativo dos dois programas é a submissão à imposição neoliberalista e o condicionamento da ação docente aos resultados de exames de larga escala, como o PISA e os próprios exames nacionais, buscando melhores resultados não pensando exatamente na aprendizagem, mas, no “ranking” ocupado pelo país em relação à educação, à alfabetização, leitura e escrita. Fora a responsabilização que decorre deste “ranking”, geralmente, direcionando-se aos professores.

Para sermos honestos, podemos considerar a posição do Brasil no “ranking” do último PISA, o de 2015, como positivo. Vimos que no primeiro PISA o Brasil estava em último lugar. Mesmo dobrando o número de países participantes passamos a ocupar uma posição mediana. Melhoramos sim, mas, não resolvemos o problema da alfabetização em nosso país.

O alcance destas formações merece a nossa atenção, neste momento de saldo/balanço da análise comparativa. Embora a meta traçada pelo PNE nos aponte a alfabetização até 8 anos de idade, cabe ressaltar que é apenas uma meta e que a alfabetização, vista como um processo de construção de conhecimento, não se limita a esta faixa etária. Ao longo de nossa vida incorporamos elementos de nossa língua, dentro ou fora da escola. Por que estamos falando sobre isto? O PNAIC, originalmente, e, exceto na última edição, atendeu docentes intitulados por “professores alfabetizadores” e atuantes no 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental. Enquanto que o PNEP atuou em todo o 1º Ciclo, o que incluiria os nossos 4º e 5º anos. Uma pergunta: Os professores de 4º e 5º anos não seriam também alfabetizadores? Fica esta pergunta para nossa reflexão e para uma possível inclusão nas próximas políticas e programas que abordem a formação continuada de professores. No Brasil a impressão que temos que alfabetização é uma coisa e ensinar a língua portuguesa é outra coisa. Esta relação tem que ser revista.

O PNEP assumiu uma dimensão muito mais instrucional e formal em relação à língua portuguesa. Ensinou, aos professores em suas formações, gramática, coesão e coerência no texto, sintaxe, dentre outros conteúdos. Na verdade, uma revisão, porque, de certo modo, passamos a vida toda aprendendo estes conteúdos na escola e em nosso cotidiano, mas, a demanda, por vezes, é tanta, que alguns conhecimentos se perdem no caminho.

Não podemos deixar de falar aqui sobre a motivação dada pela participação nos cursos de formação. A consciência da contribuição do curso para a ação pedagógica estava presente em ambas, mas, o retorno dado, seja em relação à bolsa paga ou ao plano de carreira foram procedimentos que resgatam o processo de valorização do magistério em ambos os países.

A abordagem qualitativa da metodologia das formações nos dois programas nos mostra que a competência técnica vai além de manuais, procedimentos e mecanização do processo, seja na perspectiva do “professor reflexivo” (PNAIC), seja na abordagem de “investigação-ação” (PNEP). Cabe ainda destacar o papel das Universidades nestas formações, um grande passo visando a articulação dos saberes produzidos academicamente, com os saberes da prática, nos remetendo às palavras de FREIRE (1996) quando dizia “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática, sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo” (p. 24). Infelizmente, as brochuras do PNEP foram produzidas pelo Ministério da Educação de Portugal, diferente do caso brasileiro que trouxe professores-pesquisadores das Universidades para comporem a autoria dos cadernos da formação, potencializando mais ainda, a articulação Universidades x escolas.

O papel do formador no PNAIC e no PNEP foi de extrema importância. Justamente porque eram multiplicadores que estavam nas mesmas escolas da região e conheciam a realidade e já tinham alguma relação com os demais participantes. Não foi alguém de fora, foi alguém que pisa o mesmo chão dos demais professores: o chão da escola.

Se analisarmos as temáticas do PNAIC e do PNEP podemos chegar à conclusão que elas se complementam. Fica aqui uma sugestão de acrescentar ao PNAIC algumas temáticas do PNEP e vice-versa.

À guisa de conclusão é fato que o Brasil enfrenta problemas muito mais graves em relação à alfabetização, como o analfabetismo funcional e a desvalorização do magistério. No entanto, deve-se reconhecer que as políticas e os programas têm se movimentado e produzido mudanças nas práticas docentes, embora, ainda exista vestígios, que não podemos generalizar, em relação a práticas mecanicistas, que me moveram, enquanto coordenadora, na época do Pibid, a realizar esta pesquisa.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2007.

ALFERES, Marcia Aparecida; MAINARDES, Jefferson. **O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em ação**: Revisão de literatura. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.27, n.102, p. 47-68, jan./mar. 2019.

ALMEIDA, Cristóvão; GUINDANI, Joel Felipe; SÁ-SILVA, Jackson R. **Pesquisa documental**: Pistas teóricas e metodológicas. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais. Ano I – nº I – Julho de 2009.

ARAÚJO, Mônica Daisy V.; BARBOSA, Valéria de R.; MONTUANI, Daniela Freitas B.; SOUZA, Maria José Francisco (Orgs). **Leitura e produção de textos na alfabetização**: A formação continuada no PNAIC 2017/2018. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2018.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: O que é, como se faz? São Paulo: Loyola, 2007.

BALL, Stephen J. **Olhares**. Guarulhos, v. 3, n. 2, p. 161-171. Entrevista concedida a MAINARDES, Jefferson. 2015. Tradução de Janete Bridon.

BARROSO, João. **Organização e regulação dos ensinos básico e secundário, em Portugal**: Sentidos de uma evolução. Revista Educação & Sociedade. Campinas, 2003.

BRAGA, Ana Cristina; PEREIRA, Íris; Riaño, Xosé G. **Avaliação do Programa de Ensino do Português (PNEP) 1º Ciclo**: As percepções dos alunos. Revista Portuguesa de Educação, 2015, 28(2), p. 51-86.

BENAVENTE, Ana (org.), Alexandre ROSA, António FIRMINO DA COSTA, e Patrícia ÁVILA. **A Literacia em Portugal**: Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian e Conselho Nacional de Educação, 1996.

BENAVENTE, Ana. **O pacto educativo para o futuro**: Um instrumento estratégico para o desenvolvimento educativo em Portugal. Revista Iberoamericana de Educación, 2004.

BRASÃO, Paulo; PEREIRA, Maria Gorete. **A evolução curricular em Portugal**: Relações e tensões. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/62478806.pdf>. Acesso em 18 de março de 2019.

BRASIL. **Avaliação Nacional da Alfabetização**: Da Concepção à Realização. Relatório 2013-2014. Brasília, DF: INEP, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)**: Documento Básico. Brasília: INEP, 2013a. Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2013/livreto_ANA_online.pdf>. Acesso em 15 setembro 2014.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília: MEC, 2017. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em 19 de maio de 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Caderno de Apresentação** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2012d.

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

BRASIL. **Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019**. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/Decreto/D9765.htm. Acesso em 20 de julho de 2019.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm. Acesso em 20 de julho de 2019.

BRASIL. PNAIC: **Documento Orientador**. 2017. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc_orientador/doc_orientador_versao_final.pdf. Acesso em 27 de dez de 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Secretaria da Educação Básica. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental**. Brasília: MEC, SEB, 2012b.

BRASIL. **Ensino Fundamental de nove anos**: Passo a passo do processo de implantação. Brasília, 2009. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passo_a_passo_versao_atual_16_setembro.pdf. Acesso em 26 de setembro de 2018.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em 01 de outubro de 2014.

BRASIL. **Orientações gerais**: Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/catalog_rede_06.pdf. Acesso em 25 de maio de 2016.

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

BRASIL. **PNA**: Política Nacional de Alfabetização. Brasília: MEC/SEALF, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf. Acesso em 20 de julho de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **PNAIC em ação 2016**: Documento orientador das ações de formação continuada de professores alfabetizadores em 2016. Brasília, DF, 2016.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. **Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018**. Institui o Programa Mais Alfabetização. Brasília, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8640_1-portaria-142-2018-pmalfa002&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em 27 dez. 2018.

BRASIL. **Portaria nº 304, de 21 de junho de 2013**. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB. Diário Oficial da União, Brasília, DF, p. 33-34, 24 jun. 2013b. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/2013/portaria_n304_saeb_RevFC.pdf>. Acesso em: 16 set. 2014.

BRASIL. **Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013**. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, p. 17, 10 jun. 2013b. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/2013/portaria_n_482_07062013_mec_inep_saeb.pdf>. Acesso em: 16 set. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.403 de 09 de junho de 2003**. Institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/p1403.pdf>. Acesso em 25 de maio de 2016.

BRASIL. **Portaria nº 826, de 7 de julho de 2017**. Dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação - PNME. Brasília, 2017. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/portaria_mec_826_alterada.pdf. Acesso em 27 de dez de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 867 de 4 de julho de 2012**. Institui o Pacto pela Educação na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. 2012c Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/legislacao/2013/portaria_n867_4julho2012_provinha_brasil.pdf> . Acesso em 01 de agosto de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº. 1094, de 30 de setembro de 2016.** Altera dispositivos da Portaria MEC nº. 867, de 4 de julho de 2012, que institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e define suas diretrizes gerais [...]. Diário Oficial da União: seção 1, n. 190. p. 8, 03 out. 2016b.

BRASIL. Ministério da Educação. **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. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 dez. 2012d. Seção 1. Disponível em: <www.pacto.gov.br>. Acesso em 15 de setembro de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório SAEB/ANA 2016: Panorama do Brasil e dos Estados.** Brasília: INEP, 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/RELAT%C3%93RIO+SAEB-ANA+2016+PANORAMA+DO+BRASIL+E+DOS+ESTADOS/41592fab-6fd6-4c21-9fbb-d686f6b05abe?version=1.0>>. Acesso em: 05 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 4 de 27 de fevereiro de 2013.** Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa para a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/197-resolucao-pdf?download=8414:versao-pdf>>. Acesso em 27 de dez de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 7/2010, de 14 de dezembro de 2010.** Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, 15 dez. 2010.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática.** Petrópolis: Vozes, 2007.

CHIMENTÃO, Lilian Kemmer. **O significado da formação continuada docente.** CONPEF, UEL, 2009.

CIA WORLD FACTBOOK. **Definição de Taxa de Alfabetização.** 2018. Disponível em <https://www.indexmundi.com/g/g.aspx?c=po&v=39&l=pt>. Acesso em 26 de setembro de 2018.

DIONÍSIO, Maria de Lourdes. **Literacias em contexto de intervenção pedagógica: um exemplo sustentado nos Novos Estudos de Literacia.** Revista Educação. V. 32. N.

01. Santa Maria: UFSM, 2007. P. 97-108. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/viewFile/662/473>>. Acesso em 05 de maio de 2018.

ELACQUA, G.; HINCAPIÉ, D.; VEGAS, E.; ALFONSO, M. **Profissão Professor na América Latina: Por que a docência perdeu prestígio e como recuperá-lo?** Nova York:

Banco Interamericano de desenvolvimento, 2018. Disponível em <https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/8953/Profissao-Professor-na>

America-Latina-Por-que-a-docencia-perdeu-prestigio-e-como-recupera-lo.pdf?sequence=4&isAllowed=y. Acesso em 7 de março de 2019.

FERREIRA, Carlos Alberto. **A avaliação das aprendizagens no ensino básico português e o reforço da avaliação somativa externa.** Educ. Pesquisa., São Paulo, v. 41, n. 1, p. 153-169, jan./mar. 2015. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v41n1/1517-9702-ep-41-1-0153.pdf>> Acesso em 3 de março de 2019.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras.** São Paulo: Cortez, 2001. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN. **Apresentação.** 2019. Disponível em: <<https://gulbenkian.pt/fundacao/apresentacao/>>. Acesso em 03 de março de 2019.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

GEE, J. P. **Reading as situated language:** a sociocognitive perspective. Journal of Adolescent & Adult Literacy, Newark/DA, v. 44, n. p. 714-725, 2001.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar:** Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **Alfabetização:** políticas mundiais e movimentos nacionais. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

IAVE. **Resultados Nacionais das Provas de Aferição.** 2016/2017. Disponível em <http://iave.pt/index.php/avaliacao-de-alunos/relatorios/provas-de-afericao>. Acesso em 3 de maio de 2018.

IBGE. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016-2017.** Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/08933e7cc526e2f4c3b6a97cd58029a6.pdf. Acesso em 3 de maio de 2018.

INAF. **INAF Brasil 2011:** Indicador de Analfabetismo Funcional – Principais Resultados. Disponível em: <http://prattein.com.br/home/images/stories/Educacao/inaf2011_relatorio.pdf>. Acesso em 4 mar. 2016.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **INAF Brasil 2018:** Resultados preliminares. São Paulo, 2018. Disponível em http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf. Acesso em 3 de outubro de 2018.

KATO, M. A. **No mundo da escrita:** uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** São Paulo: Produção Editorial, 2005.

LAPA, A. B. **A ação dialógica na Educação a Distância.** Revista Tecnologia e Sociedade, 4(4), p. 113- 134, 2007.

LEAL, Telma Ferraz. **Fazendo acontecer: o ensino da escrita alfabética na escola.** In: MORAIS, Artur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. (Org.). Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LEMOS, Vitor; SERRÃO, Anabela. **O impacto do PISA em Portugal através dos Media.** Revista Sociologia, Problemas e Práticas. No 78, 2015. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0873-65292015000200005. Acesso em 3 de março de 2019.

LIBÂNEO, J. C. **O dualismo perverso da escola pública brasileira:** Escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. Educ. Pesq. Vol 38, n 1. [online]. 2011.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar:** políticas, estrutura e organização. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LIBÂNEO, J. C. **Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?** In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LISPECTOR, Clarice. **A Descoberta do Mundo.** Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e Letramento.** São Paulo: UNESP, 2004.

MORTATTI, Maria do Rosário. **Os sentidos da alfabetização:** São Paulo - 1876/1994. São Paulo: Ed. da Unesp, 2000.

MORTATTI, Maria do Rosário. **História dos métodos de alfabetização no Brasil.** Seminário Alfabetização e Letramento em Debate. Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Brasília. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acesso em 18 dezembro 2015.

MOLL, Jaqueline. **Alfabetização Possível:** reinventando o ensinar e o aprender. 7. ed. Porto Alegre, Mediação, 2006.

NÓVOA, Antonio. **Evidentemente.** Lisboa: Asa Editores SA, 2005.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e formação docente.** In: Os professores e a sua formação, do mesmo autor. Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1992.

OCDE. Brasil no **PISA 2015**: Análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros. São Paulo: Fundação Santillana, 2016. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015_completo_final_baixa.pdf. Acesso em 03 de março de 2019.

OCDE. **Perspectiva das Políticas de Educação**: Portugal. 2014. Disponível em: http://www.oecd.org/education/EDUCATION%20POLICY%20OUTLOOK_PORTUGAL_PRT.pdf.

OECD. **Definitions and Selection des Competences (DeSeCo)**: fondements theoriques. 2002. Disponível em <<http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41529556.pdf>>. Acesso em 03 de março de 2019.

OECD. **“Portugal”**, in Education at a Glance 2018: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris. 2018. Disponível em <<https://doi.org/10.1787/eag-2018-63-en>> Acesso em 3 de março de 2019.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Das Políticas de Governo à Política de Estado**: Reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. Revista Educação & Sociedade. V. 32. N. 115. P. 323-337. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a05.pdf>. Acesso em 3 de março de 2019.

PIMENTA, S.G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2005.

PINTO, C. **Formação do PNEP, práticas pedagógicas, resultados das PA**. 2010. EXEDRA, nº 4, 109-120.

PEREIRA, Íris P. (coord). **O Ensino do Português no 1º Ciclo do Ensino Básico**: Construção de Saberes Profissionais no Contexto do PNEP e do Novo Programa de Português. Volume 1. Braga: IE Uminho, 2010a.

PEREIRA, Íris P. (coord). **O Ensino do Português no 1º Ciclo do Ensino Básico**: Construção de Saberes Profissionais no Contexto do PNEP e do Novo Programa de Português. Volume 2. Braga: IE Uminho, 2010b.

PIMENTA, Selma Garrido. **Professor Reflexivo no Brasil**: Gênese e Crítica de um Conceito. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PORTUGAL. Decreto-lei nº 6/2001, de 18 de janeiro. **Reorganização curricular do ensino básico**. Diário da República, 1ª série A – Nº 15, 18 de janeiro de 2001. Disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/338986>. Acesso em 07 de março de 2018.

PORTUGAL. Decreto-lei nº 139/2012, de 5 de julho. **Revisão da estrutura curricular dos ensinos básico e secundário portugueses**. Diário da República, 1ª série – Nº 129, 5 de julho de 2012. Disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/178548>. Acesso em 07 de março de 2018.

PORTUGAL. **Despacho nº 546/2007**, Diário da República, 2ª série – Nº 8, 11 de janeiro de 2007. Disponível em: <https://dre.tretas.org/dre/204699/despacho-546-2007-de-11-de-janeiro#text>. Acesso em 07 de março de 2016.

PORTUGAL. **Despacho nº 29398/2008**, Diário da República, 2ª série – Nº 222, 14 de novembro de 2008. Disponível em <<http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Legislacao/4678946790.pdf>>. Acesso em 07 de março de 2018.

ROJO, Roxane (2009). **Letramentos Múltiplos, Escola e Inclusão Social**. São Paulo: Parábola Editorial.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SANTOS, Sonia Regina M. de. O professor diante da alfabetização: algumas “pistas” para o desenvolvimento profissional. In: RIBEIRO, Amélia Escotto do Amaral (org). **Formação para o Letramento: contextos, práticas e atores**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

Silveira, I. M. A. **Impacto da formação na prática pedagógica dos professores estudo de uma ação de formação integrada no PNEP**. 2011. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa. Disponível em <http://hdl.handle.net/10451/9089>

SOARES, Magda. **Letramento: Um Tema em Três Gêneros**. 2 ed. 2 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOARES, Magda. **Alfabetização: o saber, o fazer, o querer**. In: Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos? São Paulo: UNESP, 2014.

SOUZA, Jessé. **A Construção Social da Subcidadania**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, Rio de Janeiro: IUPERJ, 2003.

STREET, B.V. **Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento**. Teleconferência Brasil sobre o letramento (UNESCO), outubro de 2003. (Tradução)

STREET, B.V. **What's new in New Literacy Studies?** Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, New York, v. 5, n.2, p. 77-91, 2003.

STREET, B.V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. **O trabalho Docente: Elementos para uma Teoria da Docência como Profissão de Interações Humanas**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

UNDP. **Human Development Report** 2016. Disponível em <http://hdr.undp.org/sites/default/files/2016_human_development_report.pdf> Acesso em 3 mar 2019.

TORRES, Rosa María. **Melhorar a qualidade da educação básica?** As estratégias do Banco Mundial. In: HADDDAD, Sérgio; TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge (orgs). O Banco Mundial e as Políticas Educacionais. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

VALIENGO, Amanda. **Programas de Formação de Alfabetizadores em Portugal e no Brasil:** Representação de Professores. 2012. 253f. Tese de Doutorado em Educação. UNESP, Marília.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem.** 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

XAVIER, Rosa Seleta de Souza Ferreira e BARTHOLLO, Tiago Lisboa. **Os Impactos Do Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa:** Uma Revisão Sistemática. Educ. rev. [online]. 2019, vol.35, e211143.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem.** 2 ed. São Paulo: Ática, 2009.

ANEXO A - Portaria de criação do 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)
10 12095 - Newton Cavalcanti; lendas rústicas
Data Coop - Cooperativa de Bibliotecários,
Documentalistas,
Arquivistas e Analistas e A. de Infor.
CNPJ/CPF: 01.596.552/0001-77
RJ - Rio de Janeiro
Período de captação: 03/07/2012 a 31/12/2012

PORTARIA Nº 387, DE 4 DE JULHO DE 2012

O SECRETÁRIO DE FOMENTO E INCENTIVO À CULTURA, no uso de suas atribuições legais, que lhe confere a Portaria nº 17 de 12 de janeiro de 2010 e o art. 4º da Portaria nº 120, de 30 de março de 2010, resolve:

Art. 1º - Aprovar a alteração da razão social do projeto relacionado:
PRONAC: 11 14126 - "9ª Olinda Jazz", portaria de aprovação nº 0120/12, de 02 de março de 2012 e publicado no D.O.U em 05 de março de 2012.

Onde se lê: CORAJO PRODUÇÕES LTDA - EPP
Leia-se: Prumopros 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

DESPAÇO DO MINISTRO

Em 29 de junho de 2012.

Da análise do relatório enviado pelo Exmo. Sr. Gen Ex Túlio Cherm, Comandante da Escola Superior de Guerra (ESG), por meio do Ofício nº 917/Ass MB-ESG, de 16 de maio de 2012, apresentando as conclusões dos trabalhos realizados pela Comissão Executiva constituída para viabilizar a implementação do Curso Superior de Defesa, decide:

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

b - determinar que o Curso Superior de Defesa (CSD) seja incluído nas "Diretrizes para o planejamento e execução das atividades de estudos da Escola Superior de Guerra para o ano de 2013";

c - determinar que a Secretaria de Coordenação e Organização Institucional MD tome as medidas necessárias no sentido de planejar e disponibilizar os recursos orçamentários no valor estimado de R\$ 849.504,40 (Oitocentos e quarenta e nove mil, quinhentos e quarenta reais e quarenta centavos) necessários à implementação e execução do CSD em 2013;

d - determinar que a Secretaria de Pessoal, Ensino, Saúde e Desporto MD informe a presente decisão aos Comandos da Marinha, do Exército e da Aeronáutica.

CELSO AMORIM

COMANDO DA AERONÁUTICA GABINETE DO COMANDANTE

PORTARIA Nº 293-T/GC4, DE 4 DE JULHO DE 2012

Autoriza a reversão de imóvel sob responsabilidade do Comando da Aeronáutica, no Município de Porto Nacional-TO, à Secretaria do Patrimônio da União, e das outras providências.

O COMANDANTE DA AERONÁUTICA, de conformidade com o previsto no art. 7º do Decreto-Lei nº 9.760, de 5 de setembro de 1946, tendo em vista o disposto no § 1º do art. 23 da Estrutura Regimental do Comando da Aeronáutica, aprovada pelo Decreto nº 6.834, de 30 de abril de 2009, e considerando o que consta do Processo nº 60-01.9849/2004, resolve:

Art. 1º Autorizar a reversão de imóvel pertencente à União, situado na Cidade de Araguacema, no Estado do Tocantins, consistente do Tombo nº TO003-000, onde estava instalado o antigo aeroporito, 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-do-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/GC4, de 30 de agosto de 2006, publicada no Diário Oficial da União nº 168, de 31 de agosto de 2006, Seção 1, página 6.

Ten Brig Ar JUNITI SAITO

PORTARIA Nº 294-T/GC3, DE 4 DE JULHO DE 2012

Delegação de Competência.

O COMANDANTE DA AERONÁUTICA, de conformidade com o previsto no art. 12 da Lei nº 9.784, de 29 de janeiro de 1999, tendo em vista o disposto no § 1º do art. 23 da Estrutura Regimental do Comando da Aeronáutica, aprovada pelo Decreto nº 6.834, de 30 de abril de 2009, e considerando o que consta do Processo nº 67000.001662/2012-10, resolve:

Art. 1º Delegar competência ao Chefe do Estado-Maior da Aeronáutica para firmar, em nome do Comando da Aeronáutica, Acordo de Cooperação Técnica com o Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio), do Ministério do Meio Ambiente, visando ao apoio deste Comando 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 no artigo 4º, da Lei nº 9.537, de 11 de dezembro de 1997, resolve:

Art. 1º Renovar o credenciamento da empresa Sampling Planejamento e Assessoria de Segurança Industrial Ltda. para ministrar o Curso de Primeiros Socorros (CPSO), para Tripulantes Não Aquaviários e Profissionais Não Tripulantes, no município de Macaé-RJ, sob a jurisdição da Delegacia da Capitania dos Portos em Macaé, fundamentado na NORMAM-24 - 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 92, 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 Falk 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 no artigo 4º, da Lei nº 9.537, de 11 de dezembro de 1997, resolve:

Art. 1º Renovar o credenciamento da empresa Falk 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 no artigo 4º, da Lei nº 9.537, de 11 de dezembro de 1997, resolve:

Art. 1º Renovar o credenciamento da empresa Sampling Planejamento e Assessoria de Segurança Industrial Ltda. para ministrar o Curso Avançado de Combate a Incêndio (CACI), para Tripulantes Não Aquaviários e Profissionais Não Tripulantes, no município de Macaé-RJ, sob a jurisdição da Delegacia da Capitania dos Portos em Macaé, fundamentado na NORMAM-24 - 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 Falk 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 no artigo 4º, da Lei nº 9.537, de 11 de dezembro de 1997, resolve:

Art. 1º Renovar o credenciamento da empresa Falk 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 no artigo 4º, da Lei nº 9.537, de 11 de dezembro de 1997, resolve:

Art. 1º Renovar o credenciamento da empresa Sampling Planejamento e Assessoria de Segurança Industrial Ltda. para ministrar o Curso Básico de Segurança de Plataforma (CBSP), para Tripulantes Não Aquaviários e Profissionais Não Tripulantes, no município de Macaé-RJ, sob a jurisdição da Delegacia da Capitania dos Portos em Macaé, fundamentado na NORMAM-24 - 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 6.755 de 2009 e no art. 1º, parágrafo único do Decreto nº 7.084 de 2010, resolve:

Art. 1º Fica instituído o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, pelo qual o Ministério da Educação (MEC) e as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação reafirmam e ampliam o compromisso previsto no Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, aferindo os resultados por exame periódico específico, que passa a abranger:

I - a alfabetização em língua portuguesa e em matemática;
II - a realização de avaliações anuais universais, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, para os concluintes do 3º ano do ensino fundamental;

III - o apoio gerencial dos estados, aos municípios que tenham aderido às ações do Pacto, para sua efetiva implementação.

Parágrafo único. A pactuação com cada ente federado será formalizada em instrumento próprio a ser disponibilizado pelo MEC.

Art. 2º Ficam instituídas as ações do Pacto, por meio do qual o MEC, em parceria com instituições de ensino superior, apoiará os sistemas públicos de ensino dos Estados, Distrito Federal e Municípios na alfabetização e no letramento dos estudantes até o final do 3º ano do ensino fundamental, em escolas rurais e urbanas, e que se caracterizam:



I - pela integração e estruturação, a partir do eixo Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas do MEC que 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, literatura e tecnologias educacionais;

III - avaliação e;

IV - gestão, controle e mobilização social.

Art. 7º O eixo formação continuada de professores alfabetizadores caracteriza-se por:

I - formação dos professores alfabetizadores das escolas das redes de ensino participantes das ações do Pacto;

II - formação e constituição de uma rede de professores orientadores de estudo;

Parágrafo único. O MEC poderá conceder bolsas para os orientadores de estudo e professores alfabetizadores, nos termos da Lei nº 11.273, de 2006, com valores e critérios regulamentados em resolução específica do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE.

Art. 8º O eixo materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais caracteriza-se pela disponibilização pelo MEC, para as escolas participantes, de:

I - livros didáticos de 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental, e respectivos manuais do professor, a serem distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático - PNLD;

II - obras pedagógicas complementares aos livros didáticos distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático - Obras Complementares;

III - jogos pedagógicos para apoio à alfabetização;

IV - obras de referência, de literatura e de pesquisa distribuídas pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola - PNBE;

V - obras de apoio pedagógico aos professores, distribuídas por meio do PNBE;

VI - tecnologias educacionais de apoio à alfabetização.

Art. 9º O eixo avaliação caracteriza-se por:

I - avaliação do nível de alfabetização, mediante a aplicação anual da 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 Secretaria Executiva do Ministério da Educação, com participação dos titulares e suplentes da Secretaria de Educação Básica (SEB), da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE), do FNDE, do INEP, do Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (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 representante do MEC, da Secretaria de Estado da Educação, da UNDIME no estado, da União dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) no estado, do Conselho Estadual de Educação, da(s) Instituição(ões) de Ensino Superior (IES) formadora(s) em atuação no estado e de outras entidades que a Coordenação julgar conveniente, responsável pela mobilização e a proposição de soluções para temas estratégicos, no âmbito do estado;

c) Coordenação Estadual: a cargo de cada Secretaria de Estado da Educação, responsável pela gestão, supervisão, monitoramento no âmbito da rede estadual e pelo apoio à implementação das ações do Pacto nos municípios;

d) Coordenação Municipal: a cargo da Secretaria Municipal de Educação, responsável pela gestão, supervisão, monitoramento das ações do Pacto no âmbito da rede municipal e pela interlocução com a coordenação estadual.

II - definição e disponibilização, pelo MEC, de um sistema de monitoramento das referidas ações do Pacto;

III - promoção, por meio do Conselho Municipal, dos conselhos escolares, dos conselhos de acompanhamento e controle social da educação e organizações da sociedade civil, do acompanhamento e monitoramento das ações do Pacto, bem como de todas as demais ações de caráter suplementar com impacto direto na aprendizagem e permanência da criança na escola;

IV - fortalecimento dos conselhos de educação e escolares envolvidos no acompanhamento e monitoramento das ações do Pacto, visando garantir as condições necessárias para o seu pleno e eficaz desenvolvimento;

V - mobilização da comunidade escolar, dos conselhos de educação e da sociedade local em torno das ações do Pacto.

Art. 11. Caberá ao MEC:

I - aplicar as avaliações externas do nível de alfabetização em Língua Portuguesa e em Matemática, para alunos concluintes do 3º ano do ensino fundamental;

II - distribuir a 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 - conceder bolsas de apoio para incentivar a participação dos orientadores de estudo e dos professores alfabetizadores nas atividades de formação nas redes de ensino que aderirem às ações do Pacto;

VI - fornecer os materiais didáticos, literários, jogos e tecnologias previstos nos artigos 6º, 7º e 8º desta Portaria, nas redes de ensino que aderirem às ações do Pacto;

VII - fomentar as ações de mobilização e de gestão.

Art. 12. Caberá às IES:

I - realizar a gestão acadêmica e pedagógica do curso de formação;

II - selecionar os formadores que ministrarão o curso de formação aos orientadores de estudo;

III - assegurar espaço físico e material de apoio adequados para os encontros presenciais da formação dos professores orientadores de estudo;

IV - certificar os professores orientadores de estudos e os professores alfabetizadores que tenham concluído o curso de formação;

V - apresentar relatórios parciais e finais sobre a execução do curso de formação, no modelo e dentro dos prazos estipulados nos planos de trabalho pelo MEC.

Art. 13. Caberá aos Estados e ao Distrito Federal:

I - aderir ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa;

II - promover a participação das escolas de sua rede de ensino nas avaliações realizadas pelo INEP;

III - aplicar a 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 da carga-horária em sala de aula, custeando o deslocamento e a hospedagem, sempre que necessário;

IX - monitorar, em colaboração com os municípios e com o MEC, a aplicação da 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 com garantia de educação integral e complementação e apoio pedagógico àquelas com maiores dificuldades.

Art. 14. Caberá aos Municípios:

I - aderir ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa;

II - promover a participação das escolas da rede nas avaliações realizadas pelo INEP;

III - aplicar a 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 da carga-horária em sala de aula, custeando o deslocamento e a hospedagem, sempre que necessário;

VIII - monitorar, em colaboração com o MEC, a aplicação da 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 com garantia de educação integral e complementação e apoio pedagógico àquelas com maiores dificuldades.

Art. 15. O MEC implementará medidas destinadas ao reconhecimento dos esforços realizados pelas escolas e de estímulo ao alcance do objetivo central de alfabetizar todas as crianças até o final do ciclo de alfabetização.

Art. 16. Esta Portaria entra em vigor na data 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 constará de uma escultura e de um diploma, com características a serem definidas em regulamentação específica.

§ 2º A indicação do(s) premiado(s) será aprovada pelo Conselho Superior da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPEES.

Art. 2º A regulamentação para a concessão do prêmio será definida em Portaria da CAPEES.

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 2301.00082/2011-49, 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 CAPEES, na reunião realizada de 28 de junho de 2011 (126º Reunião), com prazo de validade determinado pela sistemática avaliativa.

Art. 2º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

ALOIZIO MERCADANTE OLIVA

ANEXO B - Despacho de criação do PNEP

Diário da República, 2.ª série — N.º 8 — 11 de Janeiro de 2007

899

Direcção-Geral da Saúde

Hospitais Cívicos de Lisboa

Hospital de Curry Cabral

Despacho n.º 545/2007

Por despacho do vogal executivo do Hospital de Curry Cabral de 13 de Dezembro de 2006, foi autorizada licença sem vencimento por um ano, com efeitos a partir de 1 de Outubro de 2006, ao fisioterapeuta de 2.ª classe Pedro Jorge Lapa Rebelo, do quadro de pessoal deste Hospital, nos termos do artigo 73.º do Decreto-Lei n.º 100/99, de 31 de Março, com as alterações introduzidas pela Lei n.º 117/99, de 11 de Agosto.

18 de Dezembro de 2006. — A Chefe de Divisão de Gestão de Recursos Humanos, *Helena Maria Tiago Cordeiro Camilo Martins*.

Hospital de Sousa Martins

Deliberação n.º 66/2007

Por deliberação do conselho de administração do Hospital de Sousa Martins, Guarda, de 18 de Dezembro de 2006, foi o Dr. António Figueira Mendes, chefe de serviço de pediatria, autorizado a praticar o horário de tempo completo, trinta e cinco horas semanais, com efeitos a 1 de Janeiro de 2007.

21 de Dezembro de 2006. — A Vogal Executiva do Conselho de Administração, *Maria Manuela dos Santos Bandarra Veiga*.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Gabinete da Ministra

Despacho n.º 546/2007

A melhoria das condições de ensino e aprendizagem da língua portuguesa e a valorização das competências dos professores desta área disciplinar constituem objectivos prioritários da política educativa do XVII Governo Constitucional.

A necessidade de melhorar o ensino do Português na educação básica está solidamente fundamentada nos resultados de todos os projectos internacionais em que Portugal participou (Reading Literacy — IEA, 1992, Pisa 2000 e 2003), nos estudos nacionais (A Literacia em Portugal, 1995), nas provas nacionais de aferição (2000 a 2005) e, mais recentemente, nos exames nacionais do 9.º ano (2005). Em reforço da premência da tomada de medidas urgentes que melhorem os desempenhos dos alunos em competências referentes ao domínio da língua materna, assinalam-se os objectivos referenciados (*benchmarks*) estabelecidos para a União Europeia na Cimeira de Estocolmo de 2001, que apontam para a urgência do decréscimo de maus leitores de 15 anos para valores de 15,5% em 2010.

O Ministério da Educação decidiu, para tal, e em articulação com as escolas de 1.º ciclo e os agrupamentos escolares e com os estabelecimentos de ensino superior com responsabilidades na formação inicial de professores, desenvolver um programa nacional de ensino do português destinado aos professores de 1.º ciclo e educadores de infância.

Importa, por isso, criar, no âmbito do Ministério da Educação, a Comissão Nacional de Coordenação e Acompanhamento, com o objectivo de desenvolver as linhas orientadoras do Programa Nacional de Ensino do Português no 1.º Ciclo do Ensino Básico e de acompanhar a execução do mesmo, em consonância com os objectivos definidos no presente despacho.

Assim, determina-se o seguinte:

1 — É criado o Programa Nacional de Ensino do Português no 1.º Ciclo do Ensino Básico, adiante designado por PNEP.

2 — O PNEP contempla uma vertente de formação em rede regida por três grandes princípios:

a) A formação dos professores é centrada na escola ou no agrupamento de escolas, exigindo a adesão voluntária da escola/agrupamento;

b) A formação dos professores visa a utilização de metodologias sistemáticas e estratégias explícitas de ensino da língua na sala de aula;

c) A formação dos professores é regulada por processos de avaliação das aprendizagens dos alunos, ao nível individual, da classe e da escola.

3 — É objectivo central do PNEP melhorar os níveis de compreensão de leitura e de expressão oral e escrita em todas as escolas do 1.º ciclo, num período entre quatro a oito anos, através da modificação das práticas docentes do ensino da língua.

4 — As actividades a desenvolver no quadro do PNEP revestem a forma de acções de formação e de acompanhamento de professores do 1.º ciclo a que se poderão associar os educadores de infância.

5 — A formação é dinamizada por formadores que integram os núcleos regionais de formação sediados nas escolas superiores de educação (ESE) e universidades que desenvolvam formação inicial de professores do 1.º ciclo.

6 — A coordenação regional da formação é da responsabilidade de cada núcleo regional que articula com a Comissão Nacional de Coordenação e Acompanhamento.

7 — A formação, num total não inferior a cento e vinte horas por ano por formando, integra sessões temáticas, organizadas em sessões regionais e sessões de formação em grupo, e sessões tutoriais de acompanhamento na sala de aula.

8 — As sessões temáticas incluem:

a) Sessões regionais (trinta horas anuais), programadas e realizadas pela coordenação do núcleo de formação, destinadas à actualização científica e ao sucessivo aprofundamento de temas; nelas participam todos os docentes em formação no respectivo núcleo;

b) Sessões quinzenais de formação em grupo (sessenta horas anuais, distribuídas por 15 sessões), orientadas pelo formador da escola, destinadas a debater temas e a apresentar e explorar materiais didácticos e de avaliação; nelas participam todos os docentes em formação na escola/agrupamento.

9 — As sessões tutoriais (trinta horas anuais), individuais e orientadas pelo formador da escola, visam o apoio directo ao docente na actividade lectiva do ensino da língua à respectiva turma.

10 — Após a formação, objecto de avaliação, é atribuído um diploma de formação em Ensino do Português, passível de creditação em unidades de crédito (ECTS) em cursos de pós-graduação.

11 — As actividades previstas nos números anteriores serão executadas a partir do ano lectivo de 2007-2008.

12 — No ano lectivo de 2006-2007 será desenvolvida a formação dos formadores que incluirá docentes do ensino superior e professores de 1.º ciclo seleccionados pelos agrupamentos. Esta formação ocorrerá nos anos lectivos seguintes até estar coberta a totalidade dos agrupamentos de escolas.

13 — As actividades referidas no n.º 4 são financiadas pelo Ministério da Educação, através do Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal (PRODEP) no período correspondente ao III Quadro Comunitário de Apoio e através do Quadro de Referência Estratégico Nacional (QREN) no que se refere ao próximo período de programação.

14 — O PNEP é executado e promovido através de protocolos a celebrar entre o Ministério da Educação, e os estabelecimentos de ensino superior, em conformidade com o presente despacho.

15 — No quadro dos protocolos a celebrar, o Ministério da Educação assegura:

a) A articulação com as direcções regionais de educação (DRE) e com as escolas e os agrupamentos;

b) O financiamento, através do PRODEP/QREN, da execução das acções a prever nos protocolos;

c) A manutenção de um sítio na Internet para disponibilização de conteúdos produzidos no âmbito do Programa, em articulação com a Comissão Nacional de Coordenação e Acompanhamento.

16 — Os estabelecimentos de ensino superior asseguram, no quadro dos referidos protocolos:

a) A nomeação de um coordenador institucional do Programa, com formação e experiência nos domínios da leitura ou da escrita, que constituirá o grupo de formadores, seleccionados de acordo com os critérios definidos nacionalmente, que ficarão responsáveis pela formação e acompanhamento dos professores-formandos;

b) A definição da área de intervenção, identificando as escolas do 1.º ciclo do ensino básico que farão parte da rede de escolas do estabelecimento, em articulação com as DRE e com os conselhos executivos dos agrupamentos de escolas;

c) O envio ao Ministério da Educação, para homologação, do plano das acções a realizar, explicitando, nomeadamente:

i) O número de acções de acompanhamento a efectuar;

ii) O calendário e a data de início das mesmas;

iii) O resumo do conteúdo das acções;

iv) A composição da equipa de formação;

v) A estratégia de envolvimento dos municípios, da DRE, das escolas e agrupamentos, das associações de pais ou de professores, dos centros de formação das associações de escolas e de outras entidades que, em razão da matéria, seja oportuno associar ao Programa;

900

d) A realização, nos termos definidos pela Comissão Nacional de Coordenação e Acompanhamento do Programa, das sessões de tipologia diversa definidas nos n.ºs 7 e 8;

e) A atribuição de um diploma de frequência e aproveitamento aos professores do 1.º ciclo do ensino básico, nos termos e em conformidade com o modelo a definir pela Comissão Nacional de Coordenação e Acompanhamento do Programa e a homologar pelo Ministério da Educação;

f) A colaboração e informação solicitada pelo Ministério da Educação, pela Comissão Nacional de Coordenação e Acompanhamento do Programa e pela comissão de avaliação do Programa a que se refere o n.º 24;

g) A apresentação ao Ministério da Educação dos relatórios de progresso e do relatório final.

17 — É criada a Comissão Nacional de Coordenação e Acompanhamento.

18 — Compete à Comissão Nacional de Coordenação e Acompanhamento, no âmbito do Programa Nacional de Ensino do Português no 1.º Ciclo:

a) Conceber e acompanhar o programa de formação;

b) Definir os conteúdos e as metodologias para operacionalização da formação;

c) Promover a articulação com todas as escolas de formação envolvidas no Programa;

d) Acompanhar nacionalmente a implementação das medidas, ajustando-as aos resultados;

e) Construir e divulgar brochuras, em suporte de papel e *online*, que funcionem como organizadores da formação e da actividade do ensino da língua no 1.º ciclo;

f) Divulgar bibliografia útil para a formação de professores;

g) Definir critérios nacionais para a selecção dos formadores;

h) Disponibilizar meios de formação para os formadores sobre domínios necessários à implementação do Programa;

i) Desenvolver e alimentar uma plataforma de comunicação via RCTS, que difunda directivas e materiais, acessível a todas as escolas e agrupamentos de escolas;

j) Construir e divulgar materiais didácticos, em suporte de papel e *online* para os professores e para os alunos;

k) Recolher e seleccionar os materiais produzidos pelas escolas de formação e divulgá-los na RCTS, sempre que a qualidade o justificar;

l) Articular com serviços, programas e projectos de âmbito nacional, nomeadamente, com o Plano Nacional de Leitura, com a Direcção-Geral de Desenvolvimento e Inovação Curricular (DGIDC), com a Equipa de Missão Computadores, Redes e Internet nas Escolas e com o Gabinete de Avaliação Educativa.

19 — A Comissão Nacional de Coordenação e Acompanhamento integra um núcleo central, o qual é responsável pela concepção e acompanhamento nacional do Programa e uma equipa alargada.

20 — A equipa do núcleo central da equipa será constituída por:

a) Inês Sim-Sim, professora coordenadora da ESE de Lisboa, que coordenará;

b) Inês Duarte, professora catedrática da Faculdade de Letras de Lisboa e presidente da Associação Portuguesa de Linguística;

c) Maria Luísa Álvares Pereira, professora auxiliar da Universidade de Aveiro;

d) Maria João Freitas, professora auxiliar da Faculdade de Letras de Lisboa.

21 — A equipa alargada será composta por docentes de ESE e universidades que realizam formação para professores do 1.º ciclo e educadores de infância, de acordo com a seguinte composição:

a) Clara Ferrão, professora-coordenadora da ESE de Santarém;

b) Fernanda Leopoldina Viana, professora associada da Universidade do Minho;

c) Luís Filipe Barbeiro, professor-coordenador da ESE de Leiria;

d) Fernanda Gonçalves, professora auxiliar da Universidade de Évora;

e) Lucília Salgado, professora-adjunta da ESE de Coimbra;

f) Adriana Baptista, professora-adjunta da ESE do Porto;

g) Maria do Sameiro Pedro, professora-adjunta da ESE de Beja;

h) Paula Guerreiro, equiparada a professora-adjunta da ESE de Portalegre.

22 — A Comissão Nacional de Coordenação e Acompanhamento tem um mandato de dois anos, devendo apresentar ao Ministério da Educação:

a) Até 15 de Junho de 2007, um primeiro relatório de progresso;

b) Até 15 de Abril de 2008, um segundo relatório de progresso;

c) Até 15 de Dezembro de 2008, um relatório final.

Diário da República, 2.ª série — N.º 8 — 11 de Janeiro de 2007

23 — O Ministério da Educação assegura a colaboração necessária ao cumprimento dos objectivos estabelecidos para a Comissão Nacional de Coordenação e Acompanhamento no n.º 18 do presente despacho, sendo o apoio técnico e logístico à Comissão assegurado pela Direcção-Geral de Desenvolvimento e Inovação Curricular, devendo esta inscrever no seu orçamento as respectivas verbas.

24 — A avaliação final da execução dos protocolos a celebrar será promovida pela comissão de avaliação do Programa, a criar por despacho do Ministro da Educação, que determinará a respectiva composição e modo de funcionamento.

25 — Os termos de referência da avaliação referida no número anterior serão definidos após consulta estabelecimentos de ensino superior em causa.

26 — O presente despacho produz efeitos a partir da data da assinatura.

30 de Agosto de 2006. — A Ministra da Educação, *Maria de Lurdes Reis Rodrigues*.

3000220547

Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação

Despacho n.º 547/2007

Por meu despacho de 8 de Agosto de 2006, proferido no uso de competência subdelegada, foi concedida, ao abrigo do disposto no n.º 3 do artigo 5.º do Decreto-Lei n.º 191-E/79, de 26 de Junho, a prorrogação de reversão de vencimento de exercício pelas funções de cozinheira principal a Dulce Maria Lomba Fernandes Rocha, cozinheira do quadro de vinculação de pessoal não docente do distrito de Aveiro, a exercer funções na Escola Secundária de Gafanha da Nazaré. (Isento de fiscalização prévia do Tribunal de Contas.)

14 de Dezembro de 2006. — A Subdirectora-Geral, *Idaete Gonçalves*.

Direcção Regional de Educação de Lisboa

Agrupamento de Escolas D. Miguel de Almeida

Aviso n.º 610/2007

Nos termos do n.º 1 do artigo 95.º do Decreto-Lei n.º 100/99, de 31 de Março, torna-se público que se encontra afixada no *placard* da sala de professores a lista de antiguidade do pessoal docente deste Agrupamento com referência a 31 de Agosto de 2006.

Os docentes dispõem de 30 dias a contar da data da publicação deste aviso no *Diário da República* para reclamação ao dirigente máximo do serviço.

20 de Dezembro de 2006. — O Presidente do Conselho Executivo, *Jorge Manuel do Carmo Beirão*.

Agrupamento Vertical de Escolas Pedro Jacques de Magalhães

Aviso n.º 611/2007

Nos termos do disposto no n.º 1 do artigo 132.º do ECD e do artigo 95.º do Decreto-Lei n.º 100/99, de 31 de Março, faz-se público que se encontra afixada no *placard* da sala de professores a lista de antiguidade do pessoal docente deste estabelecimento de ensino reportada à data de 31 de Agosto de 2006.

15 de Novembro de 2006. — A Presidente do Conselho Executivo, *Rosa de Albuquerque*.

Direcção Regional de Educação do Norte

Acordo n.º 18/2007

Acordo de cooperação — Programa de desenvolvimento de uma rede de bibliotecas escolares

O Ministério da Educação, através da Escola Secundária e 3.º Ciclo do Ensino Básico de Vilela, seguidamente indicada, e da Direcção Regional de Educação do Norte (DREN), representados, respectivamente, pelo presidente do conselho executivo, Albino Martins Nogueira Pereira, pela directora regional de educação do Norte, Margarida Moreira, e a Câmara Municipal de Paredes, representada pelo seu presidente, José Bastos, pretendendo constituir uma rede de biblio-