Pontifícia Universidade Católica
do Rio de Janeiro

Gisela Guedes Duarte Silva de Oliveira

Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) em 2019: o movimento de resistência para manutenção da formação continuada de professores alfabetizadores

Tese de Doutorado

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora pelo Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação da PUC-Rio.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Inês Galvão Flores Marcondes de Souza

Rio de Janeiro,
abril de 2025

Pontifícia Universidade Católica
do Rio de Janeiro

Gisela Guedes Duarte Silva de Oliveira

Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) em 2019: o movimento de resistência para manutenção da formação continuada de professores alfabetizadores

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora pelo Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo:

Profa. Dra. Maria Inês G. Flores Marcondes de Souza
Orientadora
Departamento de Educação PUC- Rio

Profa. Dra. Silvana Soares de Araújo Mesquita
Departamento de Educação PUC- Rio

Profa. Dra. Elaine Constant Pereira de Souza
Departamento de Educação UFRJ

Profa. Dra. Vania Finholdt Angelo Leite
Departamento de Educação UERJ

Profa. Dra. Luisa Figueiredo do Amaral e Silva
Departamento de Educação UNESA

Rio de Janeiro, 11 de abril de 2025

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, da autora e do orientador.

Gisela Guedes Duarte Silva de Oliveira

Graduou-se em Pedagogia pelo Centro Universitário Serra dos Órgãos (UNIFESO) em 2001, tornou-se Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Cândido Mendes em 2012 e Neurociências aplicadas à aprendizagem pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UFRJ) em 2014. Neuro psicopedagoga Clínica e Institucional (CENSUPEG) em 2023. Participou da Avaliação Nacional do PNAIC em 2022 e da elaboração do volume 3 da coleção "Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): Avaliação de uma política educacional", com o artigo publicado: "O que nos dizem os formadores e os alfabetizadores sobre as práticas de formação? ". É Mestra em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis (UCP) em 2017 e atualmente exerce o cargo de Formadora de Professores do Ensino Fundamental I e II na Secretaria Municipal de Educação do município de Teresópolis/ RJ.

Ficha Catalográfica

Oliveira, Gisela Guedes Duarte Silva de

Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) em 2019 : o movimento de resistência para manutenção da formação continuada de professores alfabetizadores / Gisela Guedes Duarte Silva de Oliveira ; orientadora: Maria Inês G. Flores Marcondes de Souza. – 2025.
284 f. ; 30 cm

Tese (doutorado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2025.
Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. PNAIC. 3. Formação continuada. 4. Alfabetização. 5. Movimento de resistência. I. Souza, Maria Inês G. Flores Marcondes de. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

CDD: 370

Resistência

Está pesquisa é fruto
De muita superação
Das lutas.... De uma vida
Dedicada a Educação.

Nessa minha trajetória
Tornei-me alfabetizadora
Na SME e no PNAIC
Até já fui formadora.

E a cada dia abraço
A causa da formação
Ela é fundamental
Pra reinventarmos a ação.

E todo esse compromisso
Foi tecido no coletivo
Nas redes e nos aFétos
Num "saber conectivo".

E nos momentos difíceis
Contei com o "Dedo de Deus"
Construindo a resistência
Com carinho, entre os meus.

Por fim, eu agradeço.
A quem me deu a mão.
Se pesquisar é resistência:
Eu resisti! Gratidão!

Carlos Cesar Oliveira

Aos meus familiares e amigos.

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Agradeço primeiramente a Deus e à minha Mãezinha do Céu, pois sem Eles nada disso seria possível.

Ao meu marido Robison, que foi meu maior incentivador a fazer o doutorado e sempre acreditou no meu potencial. Só por ele resisti e cheguei até aqui (*in memoriam*).

À minha filha Krystal, por quem tenho um amor incondicional, meu orgulho. Agradeço o apoio emocional para persistir em busca de conhecimento e finalizar esta pesquisa. Eu e tu; tu e eu, sempre!

À minha avó Sofia, mulher guerreira que não sabia escrever seu nome, mas me deu a melhor mãe do mundo. Um dia, quando eu era pequenina, debaixo de um abacateiro, me disse: "nunca deixe de sonhar, nunca deixe de estudar para conquistar tudo o que desejar" (*in memoriam*).

Aos meus pais, cada um do seu jeito, que são exemplos de vida, me proporcionaram boas escolas e me ensinaram a lutar pelos meus sonhos.

À minha orientadora, Maria Inês, meu maior agradecimento, pois, se não fosse seu incentivo para não desistir da caminhada acadêmica neste curso, hoje não estaria escrevendo estes agradecimentos. Obrigada por ter acreditado em mim.

À equipe PNAIC-UFRJ pelo apoio com a pesquisa, atenção e delicadeza em responder às minhas dúvidas e pelo material disponibilizado. Agradeço, em especial, à Elaine Constant, quem me fez acreditar que o doutorado seria possível. Me deu a informação da abertura do processo seletivo na PUC-Rio e me deu a notícia de que eu tinha sido selecionada: "Menina, você passou e passou muito bem! Parabéns!" Elaine, você foi fundamental nesta caminhada.

A todos os professores da PUC-Rio que contribuíram para a minha formação acadêmica e pelos conhecimentos que compartilharam com tanto empenho e respeito.

Às professoras da banca, pela leitura em primeira mão deste trabalho e pelos ensinamentos, críticas e sugestões.

Aos funcionários do Departamento de Educação da PUC-Rio, pela disponibilidade e apoio.

Às professoras que se dispuseram a participar desta pesquisa e a todos aqueles que, de alguma maneira, contribuíram para que ela ocorresse.

A todos os alunos que passaram pela minha vida profissional e me deram a oportunidade de aprender a ser uma profissional e ser humano melhor, amando a cada dia mais a profissão que escolhi.

Ao meu amigo de turma do doutorado, Carlos, que ainda não tivemos a oportunidade de conhecer fisicamente, mas com quem criei uma amizade tão resistente que nos aproxima quase todos os dias nas trocas de mensagens, com o compartilhamento de aprendizagens acadêmicas e apoio emocional. Sem você, não resistiria à dureza da escrita. O poeta que me inspirou à beleza da pesquisa. Obrigada pela escuta e incentivo diários.

À minha amiga Claudia Damásio, pelo apoio e torcida incondicional. Por não me deixar sozinha nunca. Você é a pessoa que está ao meu lado sempre que preciso, mesmo sem merecer.

A um presente de Deus chamado Francisco, que ganhei há pouco tempo e tem sido minha fortaleza, trazendo-me paz e aconchego.

A todos os meus familiares e amigos que tornaram minha caminhada menos solitária. Esta conquista não é só minha. Ela é nossa. Gratidão.

Resumo

Oliveira, Gisela Guedes Duarte Silva de; Marcondes, Maria Inês. **Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) em 2019**: o movimento de resistência para manutenção da formação continuada de professores alfabetizadores. Rio de Janeiro, 2024. 284f. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).

Esta tese tem por finalidade analisar como o movimento de resistência para manutenção do Pacto Nacional da Alfabetização da Idade Certa (PNAIC) foi desenvolvido no Estado do Rio de Janeiro em 2019. Este processo foi feito majoritariamente através de um processo colaborativo com representações de instâncias educacionais, tais como Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC/RJ) e União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), a partir de uma nova versão da política de formação continuada. Esta, por sua vez, objetivava dar continuidade aos debates sobre a alfabetização escolar com/entre professores alfabetizadores, bem como constituir uma rede estadual de especialistas em alfabetização. Ademais, procuramos entender que ações foram realizadas para que o PNAIC fosse implementado nesse período, sob a ótica daqueles que articularam o regime de colaboração entre as Universidades e as Secretarias Municipais de Educação, denominados, coordenadores locais de 6 municípios fluminenses, que aderiram ao PNAIC, sendo fundamental para compreender os desafios e os limites dessa política pública de formação continuada. A referida pesquisa é de natureza qualitativa, a partir da qual a obtenção dos dados se deu por meio de 2 (dois) instrumentos: questionário *online* (*Google Forms*) e uma entrevista *online* complementar (*Google Meet*) com as coordenadoras locais selecionadas que responderam previamente ao questionário. Como referencial teórico, utilizamos documentos orientadores oficiais do PNAIC e as obras publicadas de pesquisadores e autores de referência na área da educação/alfabetização e políticas públicas, entre eles: Ball, Candau, Freire, Gatti, Nóvoa, Tardif, Soares entre outros. A análise dos dados mantém diálogo constante com esses pesquisadores e autores. Nesse sentido, os dados

permitem dimensionar a relevância dessa política de formação continuada ao longo dos anos de sua implementação e. especificamente, em 2019, e tanto demonstram um ato do exercício de resistência na busca da reconfiguração em relação as propostas de formação continuada destinada aos professores alfabetizadores quanto apontam impactos positivos na qualificação desses docentes e na aprendizagem dos alunos do ciclo da infância. Os resultados permitem inferir que a formação continuada do PNAIC/RJ, em 2019, representou a continuidade de uma política pública educacional de larga escala, ainda que com alterações em sua estrutura, contribuindo diretamente para a articulação entre a escola básica e a universidade pública. Ademais, possibilitou a consideração das necessidades formativas e das experiências locais durante o processo formativo, promovendo o acompanhamento dos municípios na constituição de políticas locais de alfabetização e colaborando com as discussões e encaminhamentos para a formulação de novas políticas na área. Ressalta-se, ainda, a urgência de se investir na formação continuada de professores como condição prioritária para a garantia do direito dos estudantes à educação de qualidade, respeitando os saberes e as experiências docentes e fundamentando-se em uma concepção de formação que valoriza o protagonismo dos professores alfabetizadores.

Palavras-chave

PNAIC; formação continuada; alfabetização; movimento de resistência.

Abstract

Oliveira, Gisela Guedes Duarte Silva de; Marcondes, Maria Inês. **National Pact for Literacy at the Right Age (PNAIC) in 2019**: the resistance movement to maintain the continued training of literacy teachers. Rio de Janeiro, 2024. 284f. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).

This thesis aims to analyze how the resistance movement to uphold the National Pact for Literacy at the Right Age (Pacto Nacional da Alfabetização da Idade Certa – PNAIC) was developed in the State of Rio de Janeiro in 2019. This process was developed mainly through a collaborative process involving representatives from educational institutions, such as the Federal University of Rio de Janeiro (UFRJ), the State Department of Education (SEEDUC/RJ), and the Union of Municipal Education Directors (UNDIME). This initiative emerged from a revised version of the continuing education policy. This, in its turn, sought to sustain discussions on school literacy with/among literacy teachers and establish a state network of literacy specialists. Additionally, the study investigates the actions undertaken to implement the PNAIC during this period, from the perspective of those who coordinated the collaborative framework between universities and municipal education departments specifically, local coordinators from six municipalities in Rio de Janeiro that adhered to the PNAIC. Their insights are crucial for understanding the challenges and limitations of this continuing public education policy. This qualitative research employed two data collection instruments: an online questionnaire (Google Forms) and a supplementary online interview (Google Meet) with selected local coordinators who had previously responded to the questionnaire. The theoretical framework draws on official PNAIC guidelines and published works by leading researchers and authors in education, literacy, and public policy, including Ball, Candau, Freire, Gatti, Nóvoa, Tardif, Soares, and others The data analysis maintains a continuous dialogue with these researchers and authors. In this regard, the findings highlight the significance of this continuing education policy throughout the years of its implementation and, specifically, in 2019. They reveal both an act of resistance in the effort to

reconfigure approaches to teacher education for literacy educators, and the positive impacts on the professional development of these teachers and on the learning outcomes of early childhood students. The results suggest that the PNAIC/RJ continuing education initiative in 2019 represented the continuation of a large-scale public educational policy, albeit with structural changes, directly contributing to the articulation between basic education and public universities. Furthermore, it enabled local training needs and experiences to be taken into account during the professional development process, supporting municipalities in the development of local literacy policies and contributing to broader discussions and actions aimed at shaping new literacy education policies. Finally, the findings underscore the urgent need to invest in continuing teacher education as a priority condition for ensuring students' right to quality education, while respecting teachers' knowledge and experiences and grounding the training process in a perspective that values the protagonism of literacy educators.

Keywords

PNAIC; continuing education; literacy; resistance movement.

Sumário

1 Introdução 21

1.1 Por que analisar o movimento de resistência do PNAIC no estado do Rio de Janeiro em 2019? 31

1.2 Objetivos da pesquisa 33

1.2.1 Objetivo geral 33

1.2.2 Objetivos específicos 33

1.3 Questões norteadoras 34

1.4 Estrutura da tese 34

2 Metodologia 37

2.1 Caminho metodológico 37

2.2 Tipo de pesquisa 40

2.3 A coleta de dados: questionários e entrevistas semiestruturadas ... 44

2.4 Análise e tratamento de dados 50

2.5 Limitações dos instrumentos utilizados na pesquisa 66

3 O PNAIC no Brasil 68

3.1 Um breve panorama da alfabetização no Brasil 68

3.2 O lugar da formação continuada nos programas de alfabetização . 79

3.2.1 Programa Curricular Nacional - PCN em Ação (1999) 79

3.2.2 Gestão da Aprendizagem Escolar – GESTAR I - II (2000) 81

3.2.3 Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA (2001) 81

3.2.4 Programa de Apoio a Leitura e Escrita – PRALER (2003) 82

3.2.5 Pró-Letramento: Língua Portuguesa e Matemática (2010) 83

3.2.6 PNAIC (2013 a 2018) 83

3.4 O PNAIC: Entre descontinuidades e permanências 95

3.4.1 100

Um olhar implicado pelas políticas de alfabetização 100
3.5 PNAIC: política pública ou programa? 114
4 PNAIC no estado do Rio de Janeiro 123
4.1 Panorama geral da educação no Estado do Rio de Janeiro em 2019 124
4.2 PNAIC/RJ nos 6 municípios investigados 131
4.3 Município de Belford Roxo 133
4.3.1 Panorama da educação de Belford Roxo 134
4.4 Município de Cachoeiras de Macacu 136
4.4.1 Panorama da educação de Cachoeiras de Macacu 137
4.5 Município de Miguel Pereira 139
4.5.1 Panorama da educação de Miguel Pereira 140
4.6 Município de Quatis 142
4.6.1 Panorama da educação de Quatis 143
4.7 Município de Queimados 145
4.7.1 Panorama da educação de Queimados 146
4.8 Município Silva Jardim 148
4.8.1 Panorama da Educação de Silva Jardim 149
4.9 O PNAIC no estado do Rio do Janeiro: um movimento de resistência 153
4.9.1 Adesão 154
4.9.2 Implementação do Processo Formativo 156
4.10 O papel do Coordenador Regional, Coordenador Local e Formador Local no PNAIC/RJ (2019) 162
4.10.1 Eixo das Formações Continuadas 167
4.10.2 Espaços de formação: Seminários; Webconferências; Fóruns; Projeto de Extensão e GTS 171
4.10.3 Limites e desafios para manutenção da proposta autônoma PNAIC/RJ (2019) 182

4.10.4 O Pacto da Alfabetização no Estado do Rio de Janeiro/PAERJ: uma política pública inspiradora 187

5 Percepções das Coordenadoras Locais acerca do PNAIC 193

5.1 Adesão, autonomia e protagonismo no processo formativo 195

5.2 A formação continuada frente os avanços e retrocessos da política 200

5.3 Interface universidade e escola na recriação da política 205

5.4 PNAIC enquanto movimento de resistência no RJ 210

6 Considerações finais 219

7 Referências bibliográficas 234

8 Apêndices 253

Lista de figuras

Figura 1: Mapa das Regiões do Estado do Rio de Janeiro 124
Figura 2: Resultado do IDEB entre dos municípios fluminenses..... 126
Figura 3: Organograma da Formação 158

Lista de Tabelas

Tabela 1: Número de escolas com anos iniciais em 2019, número de alunos por município e IDEB alcançado em 2019. 51
Tabela 2: Formação acadêmica das coordenadoras 52
Tabela 3: Tempo de Experiência como professor (a) na Rede Municipal . 53
Tabela 4: Tempo de experiência como professor alfabetizador 53
Tabela 5: Funcionário efetivo do município 53
Tabela 6: Necessidade do município em participar da continuidade do PNAIC em 2019 54
Tabela 7: Realização das formações do PNAIC em 2019, horário das formações e periodicidade das reuniões realizadas pela coordenação local 56
Tabela 8: Número de professores e coordenadores/orientadores pedagógicos que participaram das formações do PNAIC 2019 57
Tabela 9: Processo de seleção dos formadores locais do PNAIC 2019 ... 57
Tabela 10: Base para a elaboração das reuniões 58
Tabela 11: Disponibilização de diretrizes, documentos legais e orientadores pela UFRJ para implementação do PNAIC em 2019 58
Tabela 12: Registro das atividades da formação continuada do PNAIC em 2019 60
Tabela 13: Monitoramento feito pelo município em relação às formações continuadas em 2019 nas escolas 60
Tabela 14: Melhora na aprendizagem do ciclo da infância após as formações do PNAIC em 2019 60
Tabela 15: Ampliação das metodologias utilizadas pelos professores alfabetizadores 61
Tabela 16: Métodos/metodologias mais utilizados pelos professores do ciclo da infância no ano de 2019 61
Tabela 17: Contribuições do PNAIC para sua formação profissional 62
Tabela 18: Conhecimento sobre a proposta do Pacto da Alfabetização no Estado do Rio de Janeiro/PAERJ para ser realizada e 2020 63

Tabela 19: Quais programas do Governo Federal/MEC seu município aderiu após 2019?.....64
Tabela 20: Atualmente, quais programas ou projetos de formação continuada estão sendo desenvolvidos no seu município para professores alfabetizadores.....65
Tabela 21: Dados gerais sobre o PNAIC 85
Tabela 22: Panorama da Educação Básica na Rede Municipal do Estado do Rio de Janeiro de 2011 a 2023.....127
Tabela 23: Evolução do IDEB no Estado do Rio de Janeiro de 2011 a 2023/Escolas Públicas/Anos Iniciais 128
Tabela 24: Indicador de Aprendizado no Estado do Rio de Janeiro de 2011 a 2023/Anos Iniciais 129
Tabela 25: Rendimento por etapa escolar no Estado do Rio de Janeiro de 2011 a 2023 129
Tabela 26: Panorama da Educação Básica de 2011 a 2023 - Rede Municipal de Belford Roxo 134
Tabela 27: Evolução do IDEB Municipal/Anos Iniciais de 2011 a 2023 - Rede Municipal de Belford Roxo 134
Tabela 28: Indicador de Aprendizado Anos Iniciais - Rede Municipal de Belford Roxo 135
Tabela 29: Rendimento por Etapa Escolar - Rede Municipal de Belford Roxo 135
Tabela 30: Panorama da Educação Básica de 2011 a 2023 – Rede Municipal de Cachoeiras de Macacu.....137
Tabela 31: Evolução do IDEB Municipal/Anos Iniciais de 2011 a 2023 - Rede Municipal de Cachoeiras de Macacu 138
Tabela 32: Indicador de Aprendizado Anos Iniciais – de 2011 a 2023 - Rede Municipal de Cachoeiras de Macacu 138
Tabela 33: Rendimento por Etapa Escolar de 2011 a 2023 - Rede Municipal de Cachoeiras de Macacu.....138
Tabela 34: Panorama da Educação Básica de 2011 a 2023 – Rede Municipal de Miguel Pereira 140
Tabela 35: Evolução do IDEB Municipal/Anos Iniciais de 2011 a 2023 – Rede Municipal de Miguel Pereira 141

Tabela 36: Indicador de Aprendizado Anos Iniciais de 2011 a 2023 - Rede Municipal de Miguel Pereira 141
Tabela 37: Rendimento por Etapa Escolar de 2011 a 2023 - Rede Municipal de Miguel Pereira 142
Tabela 38: Panorama da Educação Básica de2011 a 2023 – Rede Municipal de Quatis 143
Tabela 39: Evolução do IDEB Municipal/Anos Iniciais de 2011 a 2023 - Rede Municipal de Quatis 144
Tabela 40: Indicador de Aprendizado Anos Iniciais de 2011 a 2023 - Rede Municipal de Quati 144
Tabela 41: Rendimento por Etapa Escolar de 2011 a 2023 - Rede Municipal de Quatis 145
Tabela 42: Panorama da Educação Básica de 2013 a 2019 – Rede Municipal de Queimados 146
Tabela 43: Evolução do IDEB Municipal/Anos Iniciais de 2011 a 2023 - Rede Municipal de Queimados 147
Tabela 44: Indicador de Aprendizado Anos Iniciais de 2011 a 2023 - Rede Municipal de Queimados 147
Tabela 45: Rendimento por Etapa Escolar de 2011 a 2023 - Rede Municipal de Queimados 148
Tabela 46: Panorama da Educação Básica de 2011 a 2023 – Rede Municipal de Silva Jardim 149
Tabela 47: Evolução do IDEB Municipal de 2011 a 2023 /Anos Iniciais – Rede Municipal de Silva Jardim 150
Tabela 48: Indicador de Aprendizado Anos Iniciais de 2011 a 2023 - Rede Municipal de Silva Jardim 150
Tabela 49: Rendimento por Etapa Escolar de 2011 a 2023 – Rede Municipal de Silva Jardim 150
Tabela 51: Número de docentes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Rede Pública 151

Lista de Quadros

Quadro 1: Análise das entrevistas individuais 50
Quadro 2: Coordenador local do PNAIC em quais anos 53
Quadro 3: Adesão dos municípios a alguma política para alfabetização ou desenvolvimento de projeto/programa de alfabetização ou criação do Núcleo de Alfabetização sugerido pela UFRJ 55
Quadro 4: Criação de Núcleos de Alfabetização sugeridos nas reuniões/formações pela UFRJ para os coordenadores locais em 2019 . 55
Quadro 5. Realização das formações do PNAIC em 2019, horário das formações e periodicidade das reuniões realizadas pela coordenação local 58
Quadro 6: Participação do município nos Seminários Regionais do PNAIC 2019 59
Quadro 7: Quais as contribuições que o PNAIC promoveu para uma nova lógica de formação continuada? O que diferencia a formação continuada do PNAIC de outras propostas em que já participou? 62
Quadro 8: Quadro de formadores do PNAIC municipais e sua função 93
Quadro 9: Polos dos Seminários Regionais 157
Quadro 10: Carga Horária para o Coordenadores Locais e Formador local: 120 horas 161
Quadro 11: Carga Horária para Professores Alfabetizadores, Assistentes de Alfabetização e Professores das disciplinas “Processos de Alfabetização e Letramento” e “Linguagens e Alfabetização” das escolas estaduais de ensino médio do Curso Normal – Formação de Professores do estado do Rio de Janeiro: 100h 161
Quadro 12: Os Coordenadores Regionais e Locais e Formadores Locais e suas atribuições 164
Quadro 13: Ementa das formações Continuadas – PNAIC/RJ 169
Quadro 14: Desafios e limites da formação continuada em 2019 183

Lista de Gráficos

Gráfico 1: Taxa de analfabetismo de pessoas de 15 anos ou mais, por sexo – Brasil – 1981/1985/1989/1995/1999/2004/2008/2013 71
Gráfico 2: Percentual de crianças de 6 e 7 anos que não sabem ler e escrever no Brasil (por raça/cor, de 2012 a 2021)..... 73
Gráfico 3: Matrículas na rede pública do Estado do Rio de Janeiro..... 125
Gráfico 4: Resultado do IDEB entre os estados brasileiros em 2019.... 126
Gráfico 5: Avaliação realizada pelo Comitê Estadual – Ano de Referência (2017)..... 180

Abreviaturas e siglas

PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

SEEDUC - Secretaria do Estado de Educação

UNDIME - União dos Dirigentes Municipais de Educação

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

MEC - Ministério da Educação

COVID-19 - Coronavírus 19

PAERJ - Pacto pela Alfabetização no Estado do Rio de Janeiro

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior

SCIELO - *Scientific Eletronic Library Online*

PNME - Programa Novo Mais Educação

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

PNA - Pacto Nacional em Ação

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PNE - Plano Nacional de Educação

FUJB - Fundação Universitária José Bonifácio

FNDE - Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação

UNCME - União Nacional de Conselhos Municipais de Educação

CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

CL - Coordenador local

MS - Ministério da Saúde

CNS - Conselho Nacional de Saúde

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

LEEI - Leitura e Escrita na Educação Infantil

SISPNAIC - Sistema de Monitoramento da Universidade Federal do Rio de Janeiro

1
Introdução

> É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática.
>
> Paulo Freire

No tempo presente, há diversos estudos científicos que, no geral, revelam que a melhoria da alfabetização passa pela formação de professores. Tal fato se deve a esta última, partindo fortalecimento de ações colaborativas entre docentes e sua valorização profissional, ser responsável por promover o enriquecimento do processo tanto de ensino-aprendizagem quanto de trabalho, ocupando um lugar de destaque para a reflexão dos professores a respeito de sua prática pedagógica e para a ampliação de suas devidas competências. Desse modo, a formação de professores no âmbito da alfabetização tem sido objeto de aposta de uma gama de políticas públicas, com o objetivo de minimizar os altos índices de analfabetismo.

Nesse sentido, investir na formação inicial e continuada dos docentes deve ser um compromisso político e de Estado determinante para o planejamento de políticas educacionais que priorizem a defesa do sequenciamento da profissionalização dos professores, mediante uma sólida formação e alteração das condições de trabalho. Sendo assim, as reflexões e as inquietações apontadas nesta pesquisa buscam promover a reflexão sobre a prática docente, legitimando o processo formativo dos professores. Este é aqui compreendido como a interação entre conhecimento teórico e prático, processo este em constante reflexão, cujas consequências devem promover um espaço para o pensar, o discutir, o compartilhar saberes e as práticas pedagógicas, propiciando a ampliação dos conhecimentos dos professores.

Para tanto, é preciso refletir retrospectivamente sobre o cenário político brasileiro. Marcado por forte instabilidade institucional, esta temporalidade abarca mudanças de governo e reorientação de políticas públicas nas diferentes esferas (federal, estadual e municipal), cujos impactos foram sentidos mais especificamente nas áreas de educação, economia e direitos sociais através da Emenda Constitucional 95/2016, a qual impôs o teto de gastos para despesas primárias por

20 anos. Como consequência, houve retrocessos nas políticas educacionais que se caracterizam principalmente por diversas descontinuidades nas propostas e nas concepções de formação continuada de professores – para citar apenas uma, a redistribuição de recursos aos programas de formação continuada.

Tendo tais inquietações e cenários em vista, a presente tese buscou conduzir uma pesquisa baseada em uma pergunta de pesquisa específica: como o movimento de resistência para manutenção do Pacto Nacional da Alfabetização da Idade Certa (PNAIC) foi desenvolvido no Estado do Rio de Janeiro em 2019? Mais precisamente, considerando em particular o processo colaborativo com representações de três instâncias educacionais - a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC/RJ) e a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME)? Afinal, as três tomaram a dianteira em conduzir, naquele momento, uma nova versão da política de formação continuada, que objetivava dar sequência aos debates sobre a alfabetização escolar com/entre professores alfabetizadores, bem como constituir uma rede estadual de especialistas em alfabetização.

Essa análise se deu por meio da escuta de pessoas implementaram o processo formativo nos municípios da região. Assim, os participantes da pesquisa, denominados coordenadores locais, são considerados até hoje a ponta da estrutura de gestão vinculada às redes de ensino, uma vez que são responsáveis pela relação direta com as Secretarias de Educação, as escolas de educação básica, os orientadores de estudo e a universidade. Seu papel principal é o de garantir o funcionamento integrado das ações da política de formação continuada para professores alfabetizadores, em cada estabelecimento escolar, incentivando o diálogo e o trabalho conjunto entre os profissionais envolvidos (Brasil, 2016).

Portanto, tomando-se como objeto a formação continuada dos professores alfabetizadores, constata-se que, nas duas últimas décadas, diversas políticas foram organizadas pelo Ministério da Educação (MEC) e implementadas pelos municípios. Desde os Parâmetros Curriculares Nacionais em Ação (“PCN em Ação”), lançado em 1999, vários programas permearam o contexto de formação dos municípios. Porém, com limitado alcance desses projetos de formação, os indicadores de leitura e escrita continuavam insatisfatórios no país, como informado pelo IBGE (2010): 14,4 milhões de analfabetos, tornando o Brasil um dos piores países colocados entre os vizinhos latino-americanos (IBGE, 2010).

Com demandas por uma formação mais ampla ainda mais evidenciadas, cria-se, em 2012, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Por meio da Portaria n° 867/2012, esta política pública que almejava superar o analfabetismo, melhorando a qualidade do ensino nos anos iniciais. Para isso, direcionava-se em "qualificar" os docentes que atuavam nestes anos, oportunizando a estes modos de formação inicial e continuada em todo o território brasileiro.

Assim, o compromisso formal do PNAIC passou a ser assumido entre os entes federados como estratégia para o alcance dos objetos e metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), especificamente atrelado à sua diretriz em alfabetizar crianças até, no máximo, oito anos de idade (BRASIL, 2007) e ao Plano Nacional de Educação (PNE 2014 - 2024), considerando a meta 5 – "[...] alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental" (BRASIL, 2014, p. 10).

A proposta centraa-se em um Pacto Nacional que abarcasse de forma universal a educação de todas as crianças até o terceiro ano do Ensino Fundamental, isto é, abarcando todo o ciclo da infância, com base numa política pública coerente com o compromisso da busca da garantia do direito de aprender (Alessio, 2022, p. 28). Do início de sua implementação até 2016, o PNAIC foi uma ação efetivada como um curso presencial, com concessão, aos diferentes envolvidos, de bolsas de estudos do Fundo Nacional para o Desenvolvimento na Educação (FNDE).

Em relação aos procedimentos adotados, o PNAIC não propôs um método específico, e sim dialogava com:

> [m]etodologias atrativas para que os estudantes tenham interesse em aprender [...] desenvolvendo estratégias de trabalho que atendam diretamente às necessidades de sua turma e de cada aluno em particular (Araújo, 2021, p. 33).

Dessa forma, a pauta da formação continuada via PNAIC era um movimento em defesa ao direito à alfabetização, que "significa ir além dos documentos, das cartilhas, além dos métodos, significa inserir tão somente nesse ato sujeitos que têm o desejo de aprender" (Aguiar & Lino, 2019, p, 47). Dentro desse contexto, foram credenciados pelo MEC vários centros de pesquisas de universidades como "centros de formação", via/Edital nº. 01/2003-SEIF/MEC (Brasil, 2013). Uma vez aprovados, estes espaços puderam veicular ações e projetos e formações continuadas, bem como receber financiamento, por meio de convênios com o MEC,

para a elaboração de materiais didáticos destinados ao apoio da atividade dos docentes da educação básica, de acordo com o previsto no edital (Alessio, 2022, p. 41). Logo, observa-se que a universidade teve um lugar de destaque nessa política: foram 42 universidades federais e estaduais, de todas as regiões brasileiras convidadas pelo MEC, organizadas a partir do Fórum das Universidades[1] para definição dos princípios pedagógicos e estratégias formativas.

Tal política ancorou-se em quatro eixos. Foram eles: (i) Materiais Didáticos e Literatura; (ii) Avaliação; (iii) Formação Continuada de Professores Alfabetizadores; e (iv) Gestão, Controle e Mobilização Social. Os professores das universidades fizeram uma leitura crítica dos materiais e puderam sugerir alterações, tornando a política de formação dinâmica e multifacetada (Souza, 2020, p. 12).

Nesse período, o PNAIC abrangeu 5.420 municípios em regime de colaboração entre os entes federados. A rede de formação atendeu aproximadamente a 300 mil professores alfabetizadores das redes públicas municipais e estaduais, sendo considerada, pela abrangência de seus eixos e por sua longa trajetória, uma das maiores políticas públicas educacionais materializadas no Brasil, tornando-se "uma política e não um programa: uma política universal, pois envolvia a todos"[2] (Souza & Rodrigues, 2022, p. 115).

No eixo de formação continuada, as universidades assumiram papel essencial, sendo protagonistas na organização e no gerenciamento de uma rede de formação. Foi estabelecida uma sequência hierárquica, de forma que o coordenador das universidades cadastrava sua equipe, formava as turmas de orientadores de estudo e avaliava o coordenador adjunto. Este, por sua vez, avaliava os

[1] No dia 26 de maio de 2013, ocorreu em Brasília o I Seminário acerca da estruturação da formação continuada do PNAIC, que contou com a presença dos coordenadores gerais e adjuntos. Nesse encontro, ambos se reuniram para debater a respeito das percepções do Ministério da Educação (MEC) e a real situação que o Pacto vivia naquele momento. Os debates continuaram a acontecer, vigorando a realização de Fóruns entre as universidades, tendo vários focos, em seis edições, até 2018. Nesse sentido, as IES instituíram os fóruns de discussão, os quais apresentaram-se como contribuição importante e ferramenta de interação entre as universidades envolvidas com o PNAIC. Além de reunir diferentes estados, os fóruns ofereceram a oportunidade de os professores coordenadores difundirem seus ideários, suas aflições e suas ideias, constituindo a comunicação entre pessoas participantes de uma política educacional (Constant, 2022, p. 118).

[2] Credita-se a frase a Elaine Constant, Coordenadora Geral do PNAIC pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Durante a Qualificação II desta tese, 03/09/2024, a docente fez essa definição se referindo ao PNAIC não como um programa de formação continuada, mas sim como uma política pública pela sua abrangência, numa dimensão continental.

supervisores, que avaliava os formadores. Já estes últimos, junto aos coordenadores locais, avaliavam os orientadores de estudo. Por fim, o orientador de estudo dos municípios realizava a formação *in loco* com os alfabetizadores (Aléssio, 2022, p 59).

O eixo formação continuada se constituiu em uma das principais ações da política de formação continuada do PNAIC, com a articulação entre o chão da escola e a universidade. Foram privilegiados espaços de troca de experiências, interlocuções e reflexões, estimulando o professor em uma perspectiva crítico-reflexiva. Por um lado, poderiam ser debatidos e aprofundados os estudos nas áreas de linguagem, matemática, ciências naturais, ciências humanas de forma interdisciplinar; por outro, a problematização das situações vivenciadas nas classes de alfabetização, construindo e reconstruindo o conhecimento científico para promoção de novas ações pedagógicas voltadas para a alfabetização.

Pensando nesse eixo de formação continuada, pode-se entender que o PNAIC se caracterizou como um processo que, respeitando os diferentes saberes e fazeres dos professores, suas crenças e concepções, em uma perspectiva autoral e autônoma dos professores a partir de discussões atuais sobre alfabetização, promoveu espaços de troca de experiências. Além disso, os trabalhos desenvolvidos durante as formações continuadas se deram de forma coletiva e colaborativa, oportunizando outras formas de pensar e conceber os saberes docentes como princípio formativo e dialógico, a partir do debate sobre "metodologias, estratégias, teorizações, práticas que acontecem na escola, com a escola, com a sociedade e com a universidade" (Aguiar, 2021, p. 224).

Nesse sentido, pensar sobre a prática pedagógica dos professores alfabetizadores que estão nas salas de aula pressupõe considerar distintos momentos da sua formação. Tardif (2012) corrobora com essa ideia de formação continuada afirmando que:

> A formação de professores supõe um continuum no qual, durante toda a carreira docente, fases de trabalho devem alternar com fases de formação contínua [...]. Em suma, as fontes da formação profissional dos professores não se limitam à formação inicial na universidade; trata-se no verdadeiro sentido do termo, de uma formação contínua e continuada que abrange a carreira docente (Tardif, 2012, p. 28).

Desse modo, trazer para o centro das discussões essa experiência de formação continuada de professores alfabetizadores – via PNAIC/RJ – oportuniza

um ponto de partida para verificar possibilidades de superação da pobreza de experiências comunicáveis, denunciada por Benjamin (1996). Isso pelo fato não somente de o pacto ter tornado os professores protagonistas da sua própria formação, mas também por superar a dimensão prescritiva do trabalho docente. Ainda que a proposta inicial de trabalho não tenha sido inicialmente pensada por esses professores, começaram a existir novos espaços para que, coletivamente, se pudesse aprender sobre as dimensões e as etapas implicadas na sua atividade docente. Ademais, o PNAIC também pôde contribuir para pensar e ampliar o conhecimento sobre a dimensão coletiva e permanente da formação continuada de professores alfabetizadores, de modo a significar, a transformar e a potencializar a articulação entre formação e trabalho nesse movimento de ensinar e de aprender, formando e formando-se (Oliveira & Machado, 2017).

Portanto, diminuir a distância entre as formações continuadas que silenciam a prática profissional auxilia a superar a ideia que se tem daquelas como "um amontoado de cursos esporádicos e fragmentados, derivados de experiências alheias, cujos fins também são alheios a quem os realiza" (Santos, 2011, p. 6). Ou como prescrições de métodos e metodologias direcionando "*o que se diz, o que se deve fazer"*, restando aos professores resistirem às imposições que desqualificaram suas experiências pedagógicas e buscando assumir uma posição de protagonista do seu fazer docente, reconhecido como um sujeito de saberes, ancorado em teorias e práticas para que tenha o direito de "*levar sua fala para sua prática".*

Em proposta emancipatória, por outro lado, a formação de professores pode ser pensada como um processo contínuo de aprimoramento profissional, pautado em uma caminhada coletiva. Não deveria se limitar a uma mera acumulação de cursos, mas afirmar o respeito pelo professor, na sua autoria docente. A formação continuada, então, pode tornar-se um movimento de busca por novas possibilidades, "a partir também da teoria, de fazer o que ele já sabe fazer, produzindo novos significados" (Andrade, 2021, p. 171).

Portanto, as políticas públicas, essenciais para a construção de uma proposta nacional de apoio ao professor alfabetizador, precisavam e precisam, até hoje, ser articuladas com o objetivo de fortalecer uma política de colaboração entre estados e municípios. Afinal, persistem na atualidade sistemas de ensino que têm frequentemente demonstrado altos índices do precário desempenho em provas de leitura, escrita e interpretação de textos, denunciando a existência de um grande

número de crianças ainda não alfabetizadas depois de anos de escolarização nas redes de ensino (Martiniak, 2021, p. 7).

Essas inquietações em relação à formação continuada de professores na contemporaneidade decorrem de um cenário específico, em que discutimos as novas exigências da escola para o século XXI em um contexto de profundas transformações das condições sociais e políticas da sociedade, bem como dos meios de informação e tecnologia (Oliveira & Machado, 2017). Neste sentido, muitas pesquisas referem-se a um movimento de "reconceitualização" da formação continuada, em virtude da necessidade dos debates relacionados à identidade profissional do professor. As formações, até então baseadas no conceito de capacitação, passaram para um novo paradigma, com foco no potencial de auto-crescimento do professor. As representações, atitudes e motivações dos professores começaram a ser vistas como capital de grande importância, sendo o protagonismo do professor valorizado o centro das atenções e intenções nos projetos de formação continuada (Gatti, 2009, p. 202). Ao elaborar sobre a importância da permanente formação do professor, Machado (2015, p. 1) define:

> Que enquanto a formação inicial prepara e certifica os professores para que possam dar os primeiros passos em direção à sua profissionalização, a continuada coloca os professores diante de um processo de constante repensar sobre o direcionamento que atribuem à sua docência nos modos de ser, fazer e ressignificar suas escolhas.

Dentro desse contexto, compreende-se que a questão da formação docente é um dos desafios contemporâneos que está no centro dos debates educacionais que buscam compreender as implicações de uma profunda reforma do modelo convencional de formação dos mestres e professores, no marco de uma revitalização geral da profissão docente (Vaillant, 2003, p. 2). Para tanto, esta só pode acontecer, como nos alerta Nóvoa (1992), se uma houver uma mudança na estrutura e na organização da escola. Em outras palavras, se, no lugar de desencorajar o investimento das experiências significativas na trajetória da formação profissional, estimular uma formação numa perspectiva crítico-reflexiva que possibilite aos professores a troca de experiências e a partilha de saberes, a fim de que se consolidem:

> [e]spaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando [...]; importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos que

> assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação de políticas educativas (Nóvoa, 1992, p. 17).

Nesse sentido, as discussões em relação tanto à formação continuada, presentes nos debates acerca da melhoria da educação, quanto à valorização da carreira docente estiveram presentes na proposta do PNAIC. Assim, o pacto colaborou com os debates entre os profissionais da educação nos espaços de elaboração e de decisões políticas sobre os diversos aspectos que permeiam a questão educacional.

Contudo, as mudanças nos rumos políticos do Brasil, começando em 2016, com o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff – tendo sido substituída na presidência por Michel Temer até 2018 – e, posteriormente, assumindo a cadeira de Presidência da República Jair Messias Bolsonaro, gerou grandes retrocessos nas políticas educacionais brasileiras. Desse modo, no biênio 2017-2018, com as restrições orçamentárias, a política de formação continuada PNAIC em âmbito nacional, foi extinta. Ela permaneceu em 2018 acontecendo somente no estado do Rio de Janeiro, como uma proposta autônoma de formação continuada de professores alfabetizadores, levada a cabo principalmente pela UFRJ, com a anuência do MEC.

Nesse sentido, o tema reveste-se de importância para mim como pesquisadora, em função de minha trajetória como docente com experiência na rede pública e particular de ensino. Conheci e conheço de perto a realidade educacional, que, em diversos momentos, revelou fragilidades e avanços em relação à formação continuada de professores alfabetizadores, que perpassam pelas reflexões sobre as políticas públicas com suas limitações e possibilidades.

No período de 2019, tive a oportunidade de exercer a função de coordenadora local do PNAIC, pelo município que se localiza na região serrana do Rio de Janeiro, Teresópolis. Sinto que participei desse momento histórico de uma política pública de formação continuada para professores alfabetizadores, ao mesmo tempo em que busquei, ao longo do doutorado, manter o distanciamento necessário como pesquisadora do campo de atuação.

Ainda durante o andamento do doutorado, participei da Rede Nacional de Formação e Alfabetização: Estudos e Pesquisas Sobre o PNAIC em Livros, Dissertações e Teses. Testemunhei, assim, o compromisso ético dos pesquisadores

de várias universidades e redes de ensino básico que defende uma política nacional de formação continuada para professores alfabetizadores e a valorização dos professores. Tal Rede constituiu-se de uma pesquisa com olhar analítico sobre as produções que decorreram sobre o PNAIC, com a participação de 130 pesquisadores, representados por 26 universidades brasileiras e 17 redes de educação básica, abrangendo as esferas municipais e estaduais.

Assim sendo, mobilizei-me, como sujeito desta pesquisa, pelo interesse em pesquisar a formação continuada dos professores alfabetizadores via PNAIC/RJ de 2019, uma vez que este se constituiu no fortalecimento e na construção do conhecimento, a partir da mediação teoria e prática, possibilitando ao profissional atendido a compreensão de uma realidade em que estava inserido e refletindo criticamente sobre sua práxis, reconstruindo o conhecimento científico no campo da alfabetização. Assim, com esta pesquisa, busco contribuir para o processo de formulação de novas políticas de formação continuada, em um movimento de recontextualização e interpretação que podem vir a produzir novos sentidos para as políticas públicas de formação continuada destinada à professores alfabetizadores (Ball, 2016).

À luz do exposto, fica evidente que a referida pesquisa é de natureza qualitativa. No quesito da fundamentação teórica, os seguintes autores foram os principais para sustentar a argumentação: Ball (1988, 1992, 1994, 1997, 2013), Candau (2013), Freire (1987, 1990, 1992, 1996, 2001, 2002), Gatti (2008), Nóvoa (1992, 2009), Soares (2004), Tardif (2012), entre outros. Já o procedimento metodológico foi fundamentado em seu processo inicial a partir da organização sistemática dos documentos, da revisão bibliográfica e da análise documental de textos oficiais, bem como de documentos normativos, como leis, portarias e resoluções; além de artigos científicos, dissertações, teses, livros relacionados à temática e do pacto investigado – o PNAIC – no período de 2012 a 2019. Tal opção decorreu também da revisão de literatura das teses de mestrado e doutorado do levantamento realizado a partir do banco de dados da CAPES, em que se verificou a necessidade de ampliar os estudos abordando tal temática apontando alguns aspectos que necessitam ser aprofundados.

A análise das narrativas seguiu os sete passos dos núcleos temáticos que Fontoura (2011) estabeleceu como a metodologia adotada, denominada “tematização”. Isso porque o objetivo foi de contribuir para a análise de dados dos

discursos que corroboraram para a compreensão do papel dos coordenadores(as) locais na mediação da política de formação continuada, traçando o perfil dos sujeitos da pesquisa e verificando a efetiva atuação dos coordenadores (as) locais – nas seguintes dimensões: organizacional, execução, planejamento e pedagógica da formação continuada.

Portanto, buscamos analisar o movimento de resistência protagonizado pelos coordenadores(as) locais dos 6 municípios fluminenses: Belford Roxo, Cachoeiras de Macacu, Miguel Pereira, Quatis, Queimados e Silva Jardim. Foi levada a cabo a busca por como estes implementaram a proposta autônoma para a manutenção do PNAIC/RJ em 2019, por meio de um processo colaborativo com as representações das já mencionadas instâncias educacionais – UFRJ, SEEDUC/RJ e UNDIME. A pesquisa justifica-se por ter tomado como objeto de análise uma importante política pública recente, refletindo a necessidade de compreender as políticas de alfabetização e de formação continuada de professores alfabetizadores, podendo contribuir para novas propostas formativas que sejam firmadas no debate democrático e participativo.

Dessa forma, conhecer as estratégias para manter o foco na formação continuada para professores alfabetizadores é fundamental para se pensar na implantação de novas políticas de formação continuada, destinada aos professores alfabetizadores do nosso país. No caso do Comitê Estadual do PNAIC/RJ, UFRJ, SEEDUC/RJ e UNDIME cumpriram este papel, com o objetivo de trazerem para o debate os professores alfabetizadores a resistência propositiva[3] entre a articulação da universidade com a escola básica, valorizando as experiências dos professores, mesmo sem bolsa de estudo e sem perder os encontros formativos de qualidade.

Nesse sentido, esta tese almeja contribuir para a melhoria dos processos formativos dos professores alfabetizadores, permitindo o desenvolvimento de uma prática pedagógica reflexiva, responsável, participativa, autônoma, coletiva e que se comprometa com a formação de cidadãos mais críticos e ativos.

[3] A resistência freiriana tem a ver com a possibilidade de mudar o mundo, de se achar tão criticamente consciente do seu papel no mundo quanto possível […] de adaptação enquanto a mudança não pode ser feita (Freire, 2000, p. 13).

1.1
Por que analisar o movimento de resistência do PNAIC no estado do Rio de Janeiro em 2019?

Como já previamente esboçado, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa do Rio de Janeiro – PNAIC/RJ – se justifica como objeto dessa pesquisa por dar continuidade a uma política de formação continuada bastante recente e de grande abrangência na política educacional. Em sua versão nacional anterior, ele abarcou todos os municípios brasileiros por meio de um pacto entre governo federal, estados, municípios e universidades públicas, o que demonstra uma grande complexidade da implementação. Na versão estadual, de 2019, 75 municípios fluminenses aderiram à proposta autônoma, mostrando-se interessados em constituir uma política pública educacional local com o apoio da universidade (no caso, a UFRJ).

Ademais, Ramos (2020), ao encerrar sua tese intitulada "O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no Rio de Janeiro: implementação e (re)formulação da política", reconhece que o Estado do Rio de Janeiro poderia dar continuidade em 2019 ao projeto implementado pelo Comitê Gestor Estadual com os recursos remanescentes do PNAIC, desde que a iniciativa recebesse outro nome. Esse fato aponta para pesquisas futuras acerca dos desdobramentos que essa política suscitou (Ramos, 2020). Entretanto, até o presente momento, não foram encontradas pesquisas que refletem sobre este pacto como movimento de resistência para a manutenção da formação continuada de professores alfabetizadores no estado do Rio de Janeiro.

Portanto, o movimento de resistência PNAIC/RJ (2019) foi escolhido como objeto de estudo. Como será visto, este pôde contribuir com resultados positivos no processo de ensino e aprendizagem da educação básica, a partir do movimento de democratização da alfabetização, por meio da formação continuada dos professores. Ele trouxe para o debate a universidade – representadas pelas coordenadoras regionais, professores palestrantes, alunas do curso de Pedagogia – representantes das Secretarias Municipais, coordenadores locais, formadores locais, professores alfabetizadores, coordenadores pedagógicos, assistentes de alfabetização, professores do curso médio modalidade Normal e instituições que, em regime de colaboração, também apoiaram a proposta.

Considerando a relevância do PNAIC/RJ (2019), pretende-se contribuir nas discussões e encaminhamentos para a configuração de novas políticas de formação continuada de professores alfabetizadores. Assim, considera-se fundamental o posicionamento de Mortatti, quando afirma que:

> Contribuir para a discussão e a formulação de políticas para a alfabetização (escolar) que representem, de fato, na (des) ordem política e econômica atual, formas de resistência e luta para avanços nas relações democráticas e no cumprimento do dever constitucional de garantir a todas (os) as (os) brasileiras (os) a participação no mundo público da cultura escrita e da política, como meios de humanização e transformação social correlatos à construção de outro projeto de nação (Mortatti, 2019, p. 163).

Desse modo, sustenta-se a lógica de que compreender melhor o que simbolizou esta política pode implicar em um movimento de resistência em prol de políticas públicas na perspectiva de formação continuada. Busca-se, assim, colaborar para a continuidade de um grande debate sobre a educação pública e, especialmente, sobre a problemática das descontinuidades de programas de alfabetização. A título de exemplificação, além do PNAIC, houve também um retrocesso na Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, que apresentou concepções diferentes das que embasaram o trabalho durante o período de 2013 a 2019. De uma abordagem na perspectiva do letramento, passou a concepções sintéticas de alfabetização, desvinculando a apropriação do sistema de escrita alfabética das práticas sociais reais de leitura e escrita. Portanto, ainda há uma lacuna nos movimentos de formação continuada, que muitas vezes acabam por atribuir aos docentes a responsabilidade da deteorização do ensino e o baixo desempenho dos alunos, sem propor uma reflexão acerca dos sentidos da alfabetização, impondo métodos e técnicas como evidências cientificas, sem ouvir as vozes do destinatário final da política de formação, isto é, o professor alfabetizador.

Contudo, a esperança se firma na força da mobilização de um conjunto de instituições e sujeitos. A partir da resistência coletiva e posicionamento político consciente, é possível enfrentar problemas e tensões no campo da alfabetização, contra a redução dos processos formativos que não primam pela permanência de uma política que viabilize práticas autônomas e de autoria docente (Frade, 2019). Nesse sentido, discutir o direito à alfabetização e formação continuada na perspectiva do professor-pesquisador que reflete sobre sua práxis é um caminho

possível. Por meio da constituição de espaços que promovam maior envolvimento da sociedade e enriqueçam o debate sobre a temática em questão, cria-se uma rede de colaboração nos fóruns e seminários de educação, a partir das diferentes vozes de sujeitos envolvidos em garantir esse direito social da alfabetização, por meio da prática docente qualificada.

1.2
Objetivos da pesquisa

1.2.1
Objetivo geral

Analisar como o movimento de resistência para manutenção do Pacto Nacional da Alfabetização da Idade Certa (PNAIC) foi desenvolvido no Estado do Rio de Janeiro em 2019, através de um processo colaborativo com representações de instâncias educacionais, como: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC/RJ) e União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), a partir de uma nova versão da política de formação continuada, na qual objetivava dar continuidade aos debates sobre a alfabetização escolar com/entre professores alfabetizadores, bem como constituir uma rede estadual de especialistas em alfabetização.

1.2.2
Objetivos específicos

Para atender ao objetivo geral, foram traçados os seguintes objetivos específicos:

- Analisar por que surgiu a necessidade de uma proposta autônoma de formação continuada do PNAIC para o ano de 2019 no estado do Rio de Janeiro, e se houve modificações na configuração da política de formação continuada nesse período;

- Analisar como foi elaborada tal proposta, e como se fundamentou por meio das normas, diretrizes e documentos legais e orientadores para a implementação da política de formação continuada de professores alfabetizadores;

- Traçar o perfil dos coordenadores(as) locais que articularam o regime de colaboração entre Universidade (UFRJ) e as Secretarias Municipais de Educação, e como mobilizaram o movimento de resistência para manutenção do PNAIC;

- Compreender, por meio dos relatos dos coordenadores (as) locais, quais os sentidos do PNAIC para qualificar as práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores;

- Verificar, a partir disso, por que surgiu a necessidade de se criar o Pacto pela Alfabetização no Estado do Rio de Janeiro (PAERJ) no ano de 2020 pelo Comitê Estadual.

1.3
Questões norteadoras

As indagações que emergem do campo de estudo proposto se articulam em torno de uma questão central: como os coordenadores locais mobilizaram esse movimento de resistência para manutenção do PNAIC no estado do Rio de Janeiro em 2019, envolvendo os professores alfabetizadores que participaram das formações continuadas deste pacto?

1.4
Estrutura da tese

Considerando os objetivos propostos esta tese segue uma estrutura que precisa ser aqui pormenorizada. No capítulo 1, iniciamos o caminho contextualizando o tema apresentando o Pacto Pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – em âmbito nacional. Afinal, trata-se de um pacto relativamente recente e de grande abrangência na política educacional, por meio de um acordo entre o governo federal, estados, municípios (todos) e universidades públicas, o que demonstra claramente a complexidade de sua implementação. Além disso, traçamos uma breve reflexão sobre a formação continuada de professores alfabetizadores no contexto do PNAIC/RJ de 2019, que, na visão que aqui se segue pode representar um movimento de resistência para manutenção da política pública de formação

continuada, para além dos objetivos gerais e específicos e a questão norteadora da própria pesquisa.

No capítulo 2, o caminho metodológico percorrido, bem como os pressupostos metodológicos e as estratégias utilizadas para a realização da investigação, continuam o percurso do falar sobre a pesquisa em si, retomando os objetivos da pesquisa e apresentamos os instrumentos para a coleta de dados, tratamento dos dados e análise.

Já no capítulo 3, apresentamos uma reflexão sobre a alfabetização no Brasil e alguns programas oferecidos para formação de professores no âmbito da alfabetização compreendendo os anos 2000 até a atualidade, além de endossar suas contribuições e limites no processo de formação dos professores alfabetizadores. Em seguida, trazemos um debate sobre o PNAIC como política pública e não como um programa de governo, além de uma análise sobre a relevância da formação continuada de professores alfabetizadores, nas suas diferentes versões, ao longo dos anos de sua implementação, por meio das vozes dos diferentes atores envolvidos no PNAIC nos munícipios brasileiros.

Aproximando o tema do objeto do estudo, tem-se, no capítulo 4, uma breve apresentação do estado do Rio de Janeiro nos seus aspectos geográficos e demográficos e traçamos um panorama geral da educação no estado do Rio de Janeiro. Em seguida, apresentam-se os campos de investigação, isto é, as características dos 6 municípios que fizeram parte da pesquisa, nos aspectos históricos e o seu desenvolvimento educacional com os dados do Censo, Qedu e INEP nos anos 2011, 2019 e 2023. A seção finaliza com a exposição do PNAIC/RJ (2019) como movimento de resistência para manutenção da política de formação, contribuindo para a discussão de futuras formações continuadas.

No capítulo 5, os resultados das análises das entrevistas enviados para os coordenadores locais dos 6 municípios fluminenses que aderiram a proposta autônoma de manutenção do PNAIC/RJ (2019) são apresentados. As entrevistas referem-se aos participantes que aceitaram colaborar com a pesquisa, auxiliando em mais estudos sobre a alfabetização, a partir das categorias temáticas que surgiram no campo teórico que ancoram tanto os temas desenvolvidos, para além da releitura das transcrições das narrativas.

Por fim, no capítulo 6, apresentam-se as considerações finais e retomam-se os resultados com o constante diálogo com o problema da pesquisa já situado em

1.3. Finaliza-se o texto com as referências bibliográficas utilizadas e, logo a seguir, com os anexos.

À luz do exposto, se alcançar o objetivo principal do estudo tem um propósito, neste caso foi analisar, por meio do campo de investigação supra referido, o quanto as políticas públicas de formação continuada são importantes para melhoria do sistema de ensino no nosso país. Pode-se pensar, através disso, quais investimentos em educação são extremamente necessários para que se alcance a qualidade de ensino que nós profissionais e que os alunos merecem.

2
Metodologia

> Devemos aprender a ouvir o sujeito que vivenciou a situação que se quer estudar, o que implica em tê-lo como um parceiro, como alguém que é ativo no estudo e que reflete sobre sua própria vida.
>
> Fontoura, 2011, p. 13

2.1
Caminho metodológico

A condução desta pesquisa, de natureza qualitativa, foi sequenciada de modo a trazer contribuições significativas para o campo do qual decorrem dos próprios protagonistas da ação. Buscou-se analisar como como esses atores mobilizaram um movimento de resistência para a manutenção da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores denominado Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa – PNAIC/RJ, em 2019, com a colaboração das instituições previamente mencionadas (UFRJ, SEEDUC/RJ e UNDIME).

Nesse sentido, apresenta-se, a seguir, o caminho percorrido pela pesquisa. Detalham-se tanto a metodologia adotada quanto os procedimentos utilizados na investigação realizada, descrevendo o objeto de estudo, os sujeitos envolvidos na pesquisa e os dados coletados.

Dessa forma, o estudo inicial partiu com a definição dos implementadores como sujeitos-alvo da pesquisa, denominados coordenadores locais. Este momento de afunilamento foi importante, uma vez em que se trata de uma política complexa, que envolve a liberação de verba e autorização para a continuidade da proposta autônoma do PNAIC/RJ. Estes sujeitos foram os selecionados a fim de apreender as interpretações conferidas por eles à nova política de formação continuada, em 2019 implementada.

Para os procedimentos de coleta de dados, a pesquisa pode recorrer à análise bibliográfica e documental de textos oficiais e legais do programa investigado. Foram examinados documentos normativos do PNAIC – leis, portarias e resoluções – e tematizações ao pacto feitos por artigos científicos, dissertações, teses e livros. Além disso, vídeos e webconferências de domínio público foram considerados para dar suporte à proposta da investigação, viabilizando um mapeamento dos assuntos relevantes que ajudaram no conhecimento sobre o tema estudado. Ademais, Rodrigues *et al.* (2010) corroboram o ponto de vista desta tese, ao realizarem a

afirmação de que “na análise documental, é preciso considerar que nenhum documento é neutro. É preciso compreender o documento no contexto em que foi produzido” (p. 61).

O levantamento bibliográfico sobre o campo formativo teve início em janeiro de 2023 e foi conduzido até julho de 2024, período da escrita do projeto de tese. Nesse momento, foi feita uma revisão sobre o PNAIC como política educacional com foco na formação continuada de professores alfabetizadores. Contudo, após o Exame de Qualificação I, a banca sinalizou a necessidade de reduzir os objetivos específicos e reorganizar os capítulos da revisão de literatura, bem como de dar continuidade a análise e redação dos resultados.

Nesse sentido, a temática das políticas públicas em educação também passou a estar presente na busca de referências teóricas, na qual levantamento bibliográfico foi o ponto de partida com o intuito de entender e fundamentar o campo que abrigou as questões de estudo e acompanhou todo o desenvolvimento desta pesquisa. Para as seções teóricas, além de estar fundamentada em estudos presentes nas bases de dados eletrônicos, recorreu-se a leitura de publicações organizadas em livros, textos oficiais e prescrições legais, bem como de documentos orientadores da política de formação continuada PNAIC e PNAIC/RJ.

Os referenciais específicos para compreender melhor o caminho metodológico foram: Fontoura (2011), Freire (1996), Mazzotti (2006), Marcone & Lakatos (2003), Minayo (2001), Oliveira & Marcondes (2018), Lüdke e André (1986), Rodrigues (2010) e Triviños (1987). Esses autores permitem uma clara definição sobre a pesquisa, abordando suas vantagens e desvantagens para planejar e conduzir adequadamente a o estudo. De acordo com Mazzotti (2006):

> A validação do conhecimento gerado pela pesquisa, a aprovação de sua confiabilidade e relevância pela comunidade acadêmica, exige que o pesquisador se mostre familiarizado com o estado atual do conhecimento sobre a temática focalizada, de modo que ele possa, de alguma forma, inserir sua pesquisa no processo de produção coletiva (Mazzotti, 2006, p. 638).

Assim sendo, a escolha dos temas e autores foi importante para um maior aprofundamento dos conceitos e concepções presentes na literatura atual. Além disso, possibilitou compreender sobre o que refletem e discutem as várias correntes teóricas sobre a temática das políticas públicas em educação e formação continuada

de professores alfabetizadores, com enfoque no movimento de resistência para manutenção do PNAIC após sua descontinuidade em 2018.

Destaca-se a coleção “Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): avaliação de uma política educacional realizada no âmbito do Projeto de Pesquisa ‘Rede Dialógica de Formação Continuada’: Avaliação do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)” de 2022. Esta foi desenvolvida por 130 pesquisadores, distribuídos entre 26 universidades brasileiras e 17 redes de educação básica. Foram abrangidas, assim, tanto as esferas municipais quanto as estaduais como recurso fundamental para atualizar o objeto de pesquisa dessa tese. Para viabilizar a avaliação do PNAIC, a coleção foi constituída inicialmente por um grupo coordenador para estruturação, comunicação e organização do trabalho. Assim, a avaliação geral ficou sob coordenação das seguintes pesquisadoras: Elaine Constant Pereira de Souza (UFRJ), Telma Ferraz Leal (UFPE) e Vera Lucia Martiniak (UEPG). Logo após, houve a implementação de subcoordenações para lidar com um trabalho complexo, de forma colaborativa, que envolveu pesquisadores que buscaram compreender a trajetória da formação de alfabetizadores, em um país com tantas adversidades e características singulares. Assim, a referida coleção, composta por quatro volumes, lança um olhar analítico a partir de um conjunto de dados decorrentes de pesquisas e estudos realizados em livros, dissertações e teses. Ela testemunha o compromisso ético dos pesquisadores de várias universidades e redes de ensino básico, bem como defende uma política nacional de formação continuada para professores alfabetizadores.

Após a realização do estudo bibliográfico, foram aplicados um questionário e uma entrevista, sendo considerados instrumento de pesquisa, que podem ser uma oportunidade de diálogo com os sujeitos envolvidos. A entrevista pode colaborar para a análise de algumas questões que possam surgir na análise dos dados que não fiquem muito claros no questionário respondido, aprofundando as temáticas levantadas, sendo muito relevante para a pesquisa. Seguindo a definição de Lüdke & André (1986, p. 34): “A vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela nos permite a captação imediata e corrente da informação desejada [...] o que nos permite aprofundar o ponto que buscamos escutar nas entrevistas”. Távora (2011) corrobora tal perspectiva, ao afirmar que o questionário “implica que, o levantamento dos dados seja um processo pautado em fontes adequadas e válidas,

que tem como objetivo a compreensão de uma dada situação-problema" (Távora, 2011, p. 112).

Dessa forma, a partir da compreensão e da interpretação dos fenômenos observados, procurou-se responder às questões que norteiam esta pesquisa com base nas vozes dos envolvidos (os coordenadores locais), a partir de suas narrativas.

No delineamento da pesquisa, a colaboração dos professores na banca da Qualificação II foi fundamental para trazer à tona a categoria central da pesquisa: a resistência. Além disso, foram objetos de destaque dos docentes envolvidos: a importância da interface da universidade e da escola básica; o desafio da rotatividade de professores nos municípios; diferenciar programa e políticas de formação continuada; pensar o que diferencia a formação do PNAIC de outras formações; qual é o papel do coordenador local em relação à implementação da política na escola; e qual é o papel das coordenadoras locais em relação à implementação do PNAIC/RJ. Dessa maneira, atendendo às solicitações da banca, procurou-se reestruturar a tese fazendo alterações na organização dos capítulos, com objetivo de uma relação analítica melhor entre eles, e a possibilidade de um alinhamento metodológico para a análise dos dados encontrados.

Acredito que, como pesquisadora, seguiu-se uma metodologia científica com o rigor necessário. Com base na minha experiência profissional como professora, coordenadora pedagógica dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I, formadora de professores, buscou-se, a partir de um estudo teórico e bibliográfico e de técnicas e procedimentos metodológicos – observação e escuta respeitosa – contribuir com uma pesquisa que, a partir de reflexões sobre o campo do exercício da docência, no processo de alfabetização das crianças, fomente discussões sobre a formação continuada dos professores alfabetizadores, no desejo de que estas sejam desenvolvidas em nosso país nos próximos anos, e colaborar com novos saberes para as práticas alfabetizadoras na construção de uma escola pública verdadeiramente democrática.

2.2
Tipo de pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida por uma análise qualitativa, a fim de entender e procurar responder dúvidas surgidas durante a interpretação dos dados sobre o PNAIC/RJ. Esta almejou, naquele momento, dar continuidade aos debates sobre a

alfabetização escolar com/entre professores alfabetizadores, bem como constituir uma rede estadual de especialistas em alfabetização e ampliar o espectro de investigação. Sobre esta última, destacam-se outros temas, como políticas públicas em educação, formação continuada de professores alfabetizadores e as políticas de formação continuada para professores alfabetizadores oferecidas pelo Ministério da Educação (MEC).

Fontoura (2011) descreve formas de ver a pesquisa qualitativa, trazendo uma possível forma de análise de dados. Sua obra ensina outra forma de olhar que não a que valoriza quantidades de pessoas ou de respostas como referência de análise, esgotando o tema e oferecendo uma metodologia que se diga única, que não busca uma verdade universal, afirmando que:

> Somos produto das diversas experiências vividas ao longo de nosso exercício profissional, de leituras e elaborações de diferentes fontes e encontros, de construções que acreditamos possam ajudar outros que se aventuram pela lindeza da profissão docente e pelas vezes solidão da pesquisa em ciências humanas (Fontoura, 2011, p. 1).

A autora ainda destaca que, nas pesquisas de cunho qualitativo, em geral, as técnicas mais usadas são as entrevistas semiestruturadas. Estas se adequariam mais à proposta de responder a questões nas vozes dos envolvidos em processos em situação de pesquisa, problematizando, por meio do diálogo entre o que encontramos com a teoria (mediatizada pela metodologia), o que pode tornar possível a construção e o encaminhamento de um problema de pesquisa, do próprio trabalho de campo e das contribuições da investigação para o conhecimento na área (Fontoura, 2011).

Portanto, aqui, trata-se de uma pesquisa descritiva. Por outro lado, a abordagem qualitativa foi fundamentada em seu processo inicial, a partir da organização sistemática dos documentos e da revisão bibliográfica e análise documental de textos oficiais e legais da política de formação continuada investigada entre os anos de 2012 a 2022, bem como dos documentos normativos e dos conteúdos audiovisuais digitais já mencionados.

Ao se refletir sobre o PNAIC como um odo, este foi o maior pacto de formação continuada de professores alfabetizadores do país. Com a adesão de 5.420 municípios das cinco regiões brasileiras, este foi lançado em 2012 com o objetivo de garantir a alfabetização de todos os estudantes dos sistemas públicos de educação

até o final do 3º ano do Ensino Fundamental, reduzindo a distorção idade-série e principalmente, melhorando a avaliação no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) a nível nacional (Xavier & Bartholo, 2019, p. 4). Contudo, conforme já descrito, a conjuntura política e econômica vivenciada em nosso país nesse período refletiu na estrutura da política de formação continuada, aliada às descontinuidades dos programas de formação impondo mais limites de gastos, como Emenda Constitucional 95/2016, restringiu os recursos públicos para os programas de formação continuada, alterando significativamente a estrutura do PNAIC, que se encerrou no ano de 2018.

Nesse sentido, devido ao fato do movimento de resistência da proposta autônoma de formação PNAIC/RJ (2019) se tratar de um tema complexo, sujeito a diferentes interpretações, uma abordagem qualitativa mostra-se adequada para fornecer elementos para o pesquisador poder. A partir dela, é possível obter resultados mais aprofundados e com descrição mais próxima ao objeto da análise, procurando apresentar os dados em forma de descrições de narrativas.

Como afirma Minayo (2001), na sociedade, assim como na educação, a pesquisa apresenta como resultado a realidade de determinado local.

> A pesquisa qualitativa não se preocupa em quantificar, mas, sim, em compreender e explicar a dinâmica das relações sociais que, por sua vez, são depositárias de crenças, valores, atitudes e hábitos. Trabalham com a vivência, com a experiência, com a cotidianidade e com a compreensão das estruturas e instituições como resultados da ação humana objetivada. Ou seja, desse ponto de vista, a linguagem, as práticas e as coisas são inseparáveis (Minayo, 2001, p. 24).

Nesse sentido, minha participação como pesquisadora, pedagoga, professora e orientadora pedagógica do Ensino Fundamental I e II (nas escolas públicas do município de Teresópolis/RJ), exercendo atualmente a função de formadora de professores na Secretaria Municipal de Educação de Teresópolis, foi sistemática e valiosa para refletir sobre as políticas públicas de formação continuada. Fui motivada por meio dos estudos no mestrado (UCP/2015-2017) na linha de pesquisa “Formação Continuada de Professores” e, em seguida, pelo curso de doutoramento em Educação (PUC/RJ – 2021-2025) também na linha de pesquisa “Trabalho Docente, Currículo, Aprendizagem e Práticas Pedagógicas”, abrangendo especialmente estudos teóricos e pesquisas qualitativas nas áreas de Formação de Professores, Currículo e Cotidiano Escolar.

Essas e outras inquietações me levaram a uma contínua reflexão, a partir da minha experiência ao longo da minha trajetória profissional na escola básica e na participação de diferentes atividades de formação continuada de professores alfabetizadores. De certa forma, encontrei formas de resistir às políticas públicas de formação continuada que visam somente a acumulação de cursos esporádicos e que sofrem permanentes descontinuidades, muitas vezes desarticuladas e tidas como "reciclagens, capacitações e atualizações" (Lima, 2021, p. 49), arraigadas nas tradições tecnicistas. Ao contrário, acredito em uma formação continuada de professores alfabetizadores, que aconteça num movimento de ação-reflexão-ação, articulada à realidade sócia educacional, como um desenvolvimento permanente a partir dos olhares dos sujeitos aos quais essa política é destinada, assegurando maior protagonismo e autonomia docente.

Outra motivação está relacionada à minha atuação como coordenadora local do PNAIC/RJ. Ao ter acesso de fato aos materiais de estudo e documentos orientadores das formações continuadas, passei a vivenciar e perceber suas limitações e contribuições para minha formação profissional. Ter também participado da equipe do terceiro volume da coleção "Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): avaliação de uma política educacional realizada no âmbito do Projeto de Pesquisa 'Rede Dialógica de Formação Continuada: Avaliação do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)'" , em 2022, também foi fundamental para perceber a importância do tema tratado nesse estudo. Na ocasião, contribuí com o sexto capítulo, intitulado "O que nos dizem os formadores e os alfabetizadores sobre as práticas de formação? Representado a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro- PUC/RJ e como professora da escola básica".

Desse modo, diante das percepções dos responsáveis pelas ações que protagonizaram o movimento de resistência, os(as) coordenadores(as) locais, dizem muito sobre o que pensam e consideram importante sobre o processo formativo. Como já dito, foram escolhidos dois instrumentos de pesquisa: o questionário e a entrevista, permitindo o mapeamento do PNAIC/RJ junto às instâncias representativas da ocasião (UFRJ, SEEDUC/RJ e UNDIME).

2.3
A coleta de dados: questionários e entrevistas semiestruturadas

Para obtenção dos dados da primeira etapa da pesquisa, foi elaborado um questionário semiestruturado de acordo com os objetivos específicos dessa pesquisa, buscando de forma clara definir os enunciados sem que eles pudessem gerar omissões e ambiguidades. O questionário definitivo foi encaminhado por *e-mail* para as coordenadoras locais dos 75 municípios do estado do Rio de Janeiro, entre os meses de agosto e setembro de 2023. Anteriormente, havia sido aplicado um questionário pré-teste em junho de 2023 para a coordenadora local do município de Araruama, que demonstrou a necessidade de pequenos ajustes, pois foram identificadas perguntas semelhantes, oportunizando a correção dos problemas apontados pela coordenadora local voluntária que participou do pré-teste.

Sendo assim, aplicação dos questionários representou uma oportunidade de diálogo com os sujeitos envolvidos, permitindo ao pesquisador compreender questões que pudessem surgir na análise dos dados e que fossem relevantes para o estudo. Para tanto, a coleta de dados foi iniciada após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (**Apêndice I**) e foi feita de acordo com o roteiro preconizado pelo Ministério da Saúde (MS), Conselho Nacional de Saúde (CNS) e Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP). Os participantes foram orientados por mim sobre o objetivo das informações coletadas, o direito ao sigilo e a interrupção do questionário e da entrevista, e autorizaram sua participação através da assinatura do Termo de consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (**Apêndices II e V**).

Nessa direção, a pesquisa centrou-se na investigação de descrever como os coordenadores locais vivenciaram o processo de implementação da política pública de formação PNAIC/RJ (2019), com base no questionário aplicado e na entrevista. As perguntas foram direcionadas a fim de compreender, por meio dos relatos, quais os sentidos do PNAIC para qualificar as práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores, a partir de uma formação continuada que fosse fundamentada na presença do diálogo, em uma perspectiva da coletividade, da troca de saberes, do exercício da autonomia, do pensar a prática e de problematizá-la, como impulsora da práxis pedagógica. Como afirma Freire (1996), “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 1996, p. 39).

A coleta de dados derivou da necessidade de se identificar os sujeitos da pesquisa, os(as) chamados coordenadores(as) locais. Estes viabilizaram as ações para que a política de formação continuada de professores alfabetizadores acontecesse nos 75 municípios do estado do Rio de Janeiro no ano de 2019, permitindo um mapeamento dos assuntos relevantes que irão colaborar com o tema estudado.

Para esta pesquisa, a escolha do questionário foi o instrumento inicial para compreender como foi a adesão ao movimento de resistência do PNAIC no ano de 2019, bem como para analisar quais foram os resultados dessa política de formação continuada. Ao abrir o *link* dos questionários, os(as) coordenadores(as) locais tiveram acesso ao TCLE, no qual constaram justificativa, metodologia, roteiro do questionário, armazenamento dos dados e objetivo da pesquisa.

A primeira parte do questionário consistiu em perguntas relacionadas aos dados pessoais dos participantes, tais como nome, gênero, data de nascimento, codinome para pesquisa e município. Já a segunda parte abordou a formação acadêmica e experiência profissional, tempo de experiência na rede municipal de ensino e como professor alfabetizador. Posteriormente, a terceira parte apresentou questões para investigar as concepções e perspectivas do coordenador(a) local sobre diversos elementos. A título de exemplificação: o número de escolas com anos iniciais e ciclo da infância no município; a nota IDEB no município do coordenador(a) local em 2019; as políticas públicas de formação continuada para professores alfabetizadores oferecidas pelo Ministério da Educação (MEC) que os(as) coordenadores(as) locais tenham participado; necessidade demonstrada pelo município do coordenador(a) local em participar da continuidade do PNAIC em 2019; a adesão a outras políticas públicas no período de 2019 a 2020 por parte do município do coordenador(a) local ou desenvolvimento de projetos/programas próprios para alfabetização; e impactos na aprendizagem dos alunos do ciclo da infância após as formações do PNAIC/RJ. Por fim, a quarta parte, tratou da opinião pessoal dos coordenadores locais, considerando: diferenças do PNAIC quando comparado a outras propostas de formação continuada na opinião do coordenador(a) local; contribuições do PNAIC para formação profissional na opinião do coordenador (a) local; e indagações se a proposta do Pacto da Alfabetização no Estado do Rio de Janeiro (PAERJ) seria válida para o município em 2020.

Os dados coletados via questionário *online* foram tabulados em planilhas e tratados a fim de possibilitar as análises. A partir das respostas, a própria plataforma do *Google Forms* elaborou gráficos sobre a distribuição de cada pergunta entre a amostra, fornecendo os cálculos e as análises estatísticas necessárias para criarmos os quadros e tabelas com os dados obtidos. Nesse sentido, as informações oriundas do questionário trouxeram vantagens, considerando as devidas precauções em relação às limitações da abordagem escolhida e do instrumento utilizado. Acredita-se que tal percurso foi adequado para analisar a contribuição do processo e a estrutura da formação continuada ao qual participam os coordenadores(as) locais, considerados a ponta da estrutura de gestão vinculada às redes de ensino, sendo responsáveis pela relação direta com as escolas e os orientadores de estudo. Além disso, corroboraram a compreensão do papel dos coordenadores(as) locais na mediação da política de formação continuada traçando o perfil dos sujeitos da pesquisa, verificando a efetiva atuação nas dimensões organizacional, execução, planejamento e pedagógica.

Os questionários[4] *online* foram enviados por e-mail para os coordenadores locais dos 75 municípios do Estado do Rio de Janeiro que aderiram à proposta autônoma do PNAIC em 2019. Foram eles: Angra dos Reis, Aperibé, Araruama, Areal, Armação dos Búzios, Arraial do Cabo, Barra Mansa, Belford Roxo, Bom Jardim, Cachoeiras de Macacu, Cambuci, Campos dos Goytacazes, Carapebus, Cardoso Moreira, Carmo, Comendador Levy Gasparian, Conceição de Macabu, Cordeiro, Duas Barras, Duque de Caxias, Guapimirim, Iguaba Grande, Itaocara, Itaperuna, Japeri, Laje do Muriaé, Macaé, Macuco, Magé, Mangaratiba, Maricá, Mesquita, Miguel Pereira, Natividade, Nilópolis, Niterói, Nova Friburgo, Paracambi, Paraíba do Sul, Paraty, Paty do Alferes, Petrópolis, Pinheiral, Piraí, Porciúncula, Porto Real, Quatis, Queimados, Rio Bonito, Rio Claro, Rio das Flores, Rio das Ostras, Rio de Janeiro, Santa Maria Madalena, Santo Antônio de Pádua, São Fidelis, São Francisco de Itabapoana, São Gonçalo, São João da Barra, São João de Meriti, São José de Ubá, São Pedro da Aldeia, São Sebastião do Alto, Sapucaia, Silva Jardim, Sumidouro, Tanguá, , Trajano de Moraes, Valença, Varre-sai e Vassouras. Estes correspondem a 92% do Estado do Rio de Janeiro. No

[4] O questionário foi enviado através do link https://forms.gle/73tmUiSoLMHHK3qK6 para os(as) coordenadores(as) dos 75 municípios fluminenses que aderiram à proposta autônoma do PNAIC-RJ em 2019.

entanto, dos(as) 75 coordenadores(as) locais dos municípios, para os quais foram endereçados o questionário *online*, apenas 9 responderam, correspondendo a 12% da amostra. Frente à realidade, optou-se por direcionar a pesquisa a 6 municípios que responderam ao questionário (**Apêndice III**) e à entrevista (**Apêndice IV**).

Uma vez que o número da amostra foi menor do que o esperado, foi necessário mudar o critério de escolha dos coordenadores(as) locais para participar da segunda parte da pesquisa, por meio de uma entrevista semiestruturada de forma *on-line* pela plataforma de reunião *Google Meet*, com 50 minutos de duração. A entrevista pré-teste foi aplicada em setembro de 2023. Já as definitivas foram realizadas no período compreendido entre o mês de outubro e novembro de 2023, aplicada as 6 coordenadoras locais dos municípios do estado do Rio de Janeiro que estiveram envolvidas na configuração do PNAIC/RJ em 2019. Os municípios que participaram da pesquisa respondendo ao questionário e à entrevista foram: Belford Roxo, Cachoeiras de Macacu, Miguel Pereira, Quatis, Queimados e Silva Jardim.

A entrevista abordou como foi a adesão, a implantação, a organização, o planejamento e a execução das atividades do programa; como eram escolhidos os temas de trabalho e as atividades de formação; como eram registradas essas atividades; e como elas eram avaliadas. Ao iniciar a entrevista, os(as) coordenadores(as) locais entrevistados foram informados sobre os desconfortos e riscos possíveis em relação as perguntas, elucidando que, se houvesse algum tipo de desconforto ou constrangimento ao abordar a temática, seria este seria contornado usando bom senso, não insistindo na questão e desculpando-se. Caso os entrevistados optassem por não falar sobre algum assunto da entrevista, seria garantida a liberdade de escolha. Os participantes da pesquisa teriam sua privacidade assegurada e seriam identificados com nomes fictícios. Os procedimentos adotados obedeceram aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, consoante com as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Saúde na Resolução de nº 510 de 7 de abril de 2016.

Nesta segunda etapa da pesquisa, foi utilizada a metodologia da "tematização de Fontoura (2011)" para analisar as entrevistas realizadas com as 6 coordenadoras locais selecionadas. Isso permitiu um mapeamento dos assuntos relevantes e possibilitou à pesquisadora manter-se no assunto investigado, a partir das questões previamente formuladas e, ao entrevistado, organizar sua fala de

acordo com as perguntas pré-determinadas e com novas questões abertas que podem surgir durante a interação entre os interlocutores.

É fundamental buscar um tom informal, diminuindo a tensão, tornando a conversa descontraída, podendo alcançar uma resposta reflexiva que ultrapasse o roteiro inicial, que irão colaborar com o tema estudado (Oliveira; Marcondes, 2018).

Para Lüdke e André (1986, p. 34), "[...] a eficácia das entrevistas está diretamente relacionada a sua flexibilidade e adaptabilidade, sejam elas face a face ou mediadas". Já Marconi & Lakatos (1999) apontam algumas vantagens para o uso do questionário que, no caso específico desta pesquisa, considera-se fundamental:

> A coleta dos dados atinge maior número de pessoas simultaneamente; abrange uma área geográfica mais ampla; obtém respostas mais rápidas e mais precisas; há maior liberdade nas respostas, em razão do anonimato; há menos risco de distorção, pela não influência do pesquisador (Marconi & Lakatos, 1999, p. 202).

Esse instrumento foi fundamental para o levantamento dos dados e análises, correlacionando com as respostas dos questionários. Isso permitiu, a partir dos relatos das coordenadoras locais, a relevância e a potência do trabalho desenvolvido, a partir da resistência em manter essa formação continuada PNAIC/RJ (2019). Foram descortinados seus limites e suas possibilidades, contribuindo para futuros debates sobre políticas públicas de formação continuada de professores alfabetizadores.

Os dados extraídos das entrevistas e dos questionários foram categorizados, interpretados e informatizados, atendendo aos pressupostos teóricos utilizados por Fontoura (2011). Esta se baseia em Paulo Freire, utilizando a tematização, uma das três etapas do método (investigação, tematização e problematização), como uma de suas estratégias. Em meio a um processo dinâmico, é possível estimular a curiosidade, o espírito investigador e a criatividade, abordando assuntos pertinentes ao grupo em processo de alfabetização. Assim, as narrativas(as) dos coordenadores(as) locais foram analisadas a partir das etapas definidas por Fontoura (2011), que elaborou uma proposta com sete passos orientadores na organização das informações coletadas, na descrição dos passos percorridos e na análise criteriosa de depoimentos por parte de quem participa na pesquisa:

> Transcrição de todo o material coletado de forma oral (entrevistas gravadas, filmagens, por exemplo) ou escrita (perguntas abertas em questionários, depoimentos escritos, por exemplo);
>
> Leitura atenta para conhecimento de todo o material, deixando as impressões e intuições fluírem, inicialmente, para depois ir precisando os focos;
>
> Demarcação do que será considerado relevante, delimitando o corpus de análise, sob forma de exploração do material com vistas à codificação, inicialmente com recortes do texto em unidades de registro, que podem ser ideias, palavras, frases, metáforas, enfim, passagens que pareçam ao pesquisador significativas para seu trabalho;
>
> Para cada agrupamento de dados, levantar os temas, sinalizando nos textos os trechos que mostram esta seleção (caso seja um trabalho de um grupo de pesquisa, mais de um olhar pode ser produtivo). O processo de agrupamento de temas deve seguir alguns princípios: coerência, pertinência, exaustividade e exclusividade;
>
> Definir unidades de contexto (trechos mais longos) e unidades de significado (palavras ou expressões). A análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja frequência de aparição (desde muito frequente até apenas uma vez) pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido;
>
> Esclarecer o tratamento dos dados a partir da separação das unidades de contexto do corpus;
>
> Interpretação propriamente dita, cotejando à luz dos referenciais teóricos. A partir das interpretações, o pesquisador pode propor inferências de acordo com premissas previstas no seu quadro teórico ou abrir outras pistas em torno de dimensões teóricas sugeridas pela leitura do material (Fontoura, 2011, p. 9-12).

Dessa forma, as entrevistas permitiram uma visão qualitativa que possibilita um aprofundamento adequado do tema a partir dos dados obtidos na primeira fase. Elas foram gravadas, de modo que o pesquisador pudesse assisti-las novamente, facilitando a transcrição das respostas. Desse modo, a utilização de um método de investigação que traz narrativas diversas, de modo que os entrevistados explorem suas visões e suas práticas profissionais, desenvolvendo uma forma pedagógica de pensar de forma reflexiva, adequou-se mais à proposta e promove o estabelecimento de vínculos significativos com os leitores (Fontoura, 2011).

Já as análises das entrevistas foram organizadas de forma sistemática e detalhada para melhor aproveitamento dos achados, permitindo apreender os núcleos de sentido contido na entrevista. Os temas seguiram os sete passos dos núcleos temáticos que Fontoura (2011) estabeleceu na metodologia adotada, denominada tematização, com o objetivo de contribuir para a análise de dados dos discursos. Nessa direção, deu-se seguimento às seguintes etapas para a análise das narrativas: organização do material de trabalho; transcrição das entrevistas (uma das amostras consta no **Apêndice VI**); definição das unidades de registro: temas; análise das entrevistas individuais ocorreu na busca das unidades de contexto, das

unidades de significado e da sinalização para procedimentos de interpretação, com base no sétimo passo orientador para a organização das informações coletadas. Fontoura (2011), explica que:

> Interpretação propriamente dita, cotejando à luz dos referenciais teóricos. A partir das interpretações, o pesquisador pode propor inferências de acordo com premissas previstas no seu quadro teórico ou abrir outras pistas em torno de dimensões teóricas sugeridas pela leitura do material. Trata-se de um longo trabalho de construção e reconstrução contínua. A análise dessa forma se caracteriza como uma reconstrução intencional e deliberada a partir do olhar do pesquisador somada aos olhares teóricos utilizados como base da investigação, que se multiplica à medida que vão se descortinando as interpretações e os caminhos conclusivos (Fontoura, 2011, p. 10).

Fontoura (2011, p. 10) ressalta que a partir da elaboração do modelo do quadro abaixo, ou de qualquer esquema que o pesquisador defina para elaborar, é possível visualizar o panorama geral do encaminhamento da análise dos dados.

Quadro 1: Análise das entrevistas individuais

QUESTÃO		
Trecho selecionado para evidenciar tema (unidade de contexto)	Essência do trecho (unidade de significado)	Comentário
Inserir uma caixa de texto síntese do tema		

Fonte: Fontoura, 2011, p. 10.

Nesse sentido, a partir do campo teórico que ancoram os temas desenvolvidos e releitura das transcrições das narrativas[5] das coordenadoras locais, bem como da delimitação do que foi considerado relevante ao corpus de análise, alguns temas foram definidos. Foram eles: adesão, autonomia e protagonismo no processo formativo; a formação continuada frente os avanços e retrocessos da política; interface universidade e escola na recriação da política; e PNAIC enquanto movimento de resistência no RJ.

2.4
Análise e tratamento de dados

Considerando os pressupostos teóricos da pesquisa qualitativa, os instrumentos utilizados para a coleta de dados (questionário e entrevista) e os procedimentos de análise adotados contribuíram para não somente aproximar o

[5] A metodologia da Tematização de Fontoura (2011) foi a forma adotada para analisar os relatos das experiências das professoras, valorizando os conhecimentos e as práticas evidenciadas nas narrativas das docentes (Fontoura, 2021, p. 7).

pesquisador do seu objeto de estudo, mas também, e principalmente, para a construção do cenário da formação continuada dos professores alfabetizadores no ano de 2019. Tal como em Fontoura (2011, p. 13), as investigações qualitativas em educação têm buscado maior proximidade com os sujeitos do estudo, procurando escutá-los, e não apenas tratá-los como simples objetos de pesquisa, em uma relação impessoal e fria. Deve-se aprender a ouvir o sujeito que vivenciou a situação que se quer estudar:

> O que implica em tê-lo como um parceiro, como alguém que é ativo no estudo e que reflete sobre sua própria vida. Essa reflexão dos colaboradores, quando deixam vir à tona aspectos tão particulares, é uma das diferenças entre bons trabalhos e intenções de pesquisa que podem vir a se constituir algo de fôlego e qualidade Fontoura, 2011, p. 13-14).

Assim, a análise dos dados tem por finalidade, a partir de um conjunto de técnicas parciais (mas complementares) explicar e sistematizar o conteúdo da mensagem e o significado desse conteúdo. Isso é feito por meio de deduções lógicas e justificadas, tendo como referência sua origem e o contexto da mensagem ou os efeitos dessa mensagem (Triviños, 1987, p. 160), através de suas alocuções, para compreender suas realidades e percepções sobre o tema em estudo.

O estudo contou com uma amostra de 6 coordenadoras locais do gênero feminino, com média de idade de 51,6 anos. Sobre a distribuição dos municípios que participaram do estudo por região, observa-se que a maioria se situa na Região Metropolitana I, seguidos da Região Metropolitana II e demais regiões, respectivamente.

Tabela 1: Número de escolas com anos iniciais em 2019, número de alunos por município e IDEB alcançado em 2019.

Municípios	Número de Escolas	Número de alunos	IDEB 2019
Belford Roxo	54	13.412	4.7
Cachoeiras de Macacu	23	600	4.8
Miguel Pereira	11	400	6.0
Quatis	6	560	5.2
Queimados	30	3.000	4.0
Silva Jardim	15	330	4.7

Fonte: Dados da pesquisa.

O IDEB é um indicador do fluxo escolar e das médias de desempenho nas avaliações. Isso é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no

Censo Escolar e das médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), cujo índice varia de 0 a 10.

Quanto à nota do IDEB dos anos iniciais entre os municípios do estado do Rio de Janeiro, dos que participaram deste estudo, o município de Miguel Pereira apresentou a maior nota (6,0) e o município de Queimados a menor nota (4,0), conforme mostra acima. Em 2019, o estado do Rio de Janeiro possuía o 16º melhor resultado do país no IDEB dos Anos Iniciais (INEP, 2019). Já quanto ao resultado do IDEB em nível nacional, o estado do Rio de Janeiro apresentou nota 5,4 em 2019, enquanto a média do Brasil neste mesmo ano foi 5,7. Por fim, quanto ao rendimento dos anos iniciais, este foi calculado em 0,91, representando o 22º no Brasil e quanto ao desempenho, 5,9, representando o 12º lugar no Brasil.

De acordo com o Documento Orientador do PNAIC no estado do Rio de Janeiro (2019), os coordenadores locais deveriam ser indicados pelas Secretarias Municipais de Educação e deveriam atender a certos requisitos. Eram eles: ser professor da rede pública; ser formado em pedagogia ou licenciatura ou estar cursando graduação em educação ou licenciatura em áreas afins; e possuir conhecimento da rede de escolas, dos gestores escolares e dos profissionais envolvidos com o ciclo de alfabetização.

Os próximos dados traçam o perfil das coordenadoras locais do PNAIC em 2019, contendo sua formação acadêmica, tempo de experiência como professoras da rede municipal e como professoras alfabetizadoras, participação em políticas públicas de formação continuada para professores alfabetizadores oferecidas pelo MEC e tempo de experiência como coordenadoras locais do PNAIC nos anos anteriores.

Tabela 2: Formação acadêmica das coordenadoras locais

Formação Acadêmica	Normal Superior	Graduação	Pós-graduação
Total	1	5	6

Fonte: Dados da pesquisa.

Quanto à formação acadêmica das coordenadoras locais que responderam ao questionário, todas possuem graduação em Pedagogia ou áreas afins (Filosofia, Administração ou Curso Normal Superior) e pós-graduação em gestão escolar. No entanto, apenas 1 delas possui Mestrado em gestão escolar. Dos cursos de graduação e pós-graduação citados, a graduação em Pedagogia com pós-graduação

em gestão escolar esteve presente nas respostas de 2 participantes, representando 33,3% da amostra apresentada na tabela 2.

Tabela 3: Tempo de Experiência como professor (a) na Rede Municipal

Tempo de Experiência como Professor (a)	Mais de 20 anos	Mais de 30 anos
Total	5	1

Fonte: Dados da pesquisa.

Todas as coordenadoras locais são funcionárias ativas do município. Sobre o tempo de experiência como professoras da rede municipal, a tabela 3 mostra que 5 (83,3%) das coordenadoras locais possuem mais de 20 anos como professoras na rede municipal e 1 (16,6%) mais de 30 anos.

Tabela 4: Tempo de experiência como professor alfabetizador

Tempo de experiência como professor alfabetizador	Sem experiência	05 anos ou mais	10 anos ou mais	15 anos ou mais	20 anos ou mais
Total	1	1	1	1	2

Fonte: Dados da pesquisa.

Quanto ao tempo de experiência das coordenadoras locais do PNAIC em 2019 como professoras alfabetizadoras, a tabela 4 mostra que 4 (66,6%) coordenadoras possuem 15 anos como professoras alfabetizadoras e 2 (33,3%) possuem 20 anos ou mais.

Tabela 5: Funcionário efetivo do município

Funcionário efetivo do município	Não	Sim
Total	0	6

Fonte: Dados da pesquisa.

Já a tabela 5 mostra que as 6 coordenadoras locais são funcionárias efetivas dos municípios pesquisados. Porém, no Documento Orientador do PNAIC/RJ (2019), a partir de uma consulta pública com a participação dos representantes das redes municipais, constatou-se que 44% dos professores alfabetizadores são contratados. Dependendo do município, ainda há uma variação da permanência dos profissionais em sala de aula (Documento Orientador, 2019, p. 13).

Quadro 2: Coordenador local do PNAIC em quais anos

Município	Período como coordenadora
Belford Roxo	2019

Cachoeiras de Macacu	2019
Miguel Pereira	de 2013 a 2109
Quatis	de 2013 a 2019
Queimados	de 2013 a 2019
Silva Jardim	2015 e 2019

Fonte: Dados da pesquisa

Quanto ao tempo de experiência das coordenadoras locais do PNAIC em 2019, pode-se observar os anos em que as participantes foram coordenadoras locais do PNAIC em seu município. O quadro 2 mostra que 1 coordenadora local participou do PNAIC em dois momentos distintos, no ano de 2015 e retornou no ano de 2019. Já outras 2 participaram da formação continuada apenas no ano de 2019 e 3 participaram ao longo dos anos 2013 a 2019.

Tabela 6: Necessidade do município em participar da continuidade do PNAIC em 2019

Participação da continuidade do PNAIC em 2019	**Ampliar e fortalecer as formações que já aconteciam no município para professores alfabetizadores**	**O município não tinha outro programa/projeto de formação para professores alfabetizadores**
Total	5	1

Fonte: Dados da pesquisa

Conforme dados acima, quanto ao motivo pelo qual o município decidiu aderir à continuidade do PNAIC em 2019, 5 (83,33%) coordenadoras responderam que este deu-se pelo desejo de ampliar e fortalecer as formações para professores alfabetizadores que já aconteciam e 1 (16,66%) que o município não tinha outro programa/projeto de formação para professores alfabetizadores.

Segundo Ramos (2020, p. 145), a ideia surgiu durante o Fórum da UNDIME, em que estavam presentes o Ministério Público e o Comitê gestor do PNAIC. A demanda do grupo ali presente era que se mantivesse a parceria entre estado, UFRJ e municípios em prol da alfabetização no estado do Rio de Janeiro. Apesar de ter sido descontinuado pelo MEC em 2018, o PNAIC continuou sendo considerado como peça fundamental para a qualidade da gestão da alfabetização no estado do Rio de Janeiro em 2019, tendo como motivação o promissor e fértil caminho construído com a equipe gestora do PNAIC da UFRJ, que viu diante de si o desafio de pensar em novas formas de manter o diálogo entre a universidade e a escola básica, possibilitando que as sementes lançadas durante o pacto pudessem continuar a dar frutos.

Quadro 3: Adesão dos municípios a alguma política para alfabetização ou desenvolvimento de projeto/programa de alfabetização ou criação do Núcleo de Alfabetização sugerido pela UFRJ

Municípios	Adesão a política de alfabetização	Tipo de programa/projeto
Belford Roxo	SIM	Tempo de Aprender
Cachoeiras de Macacu	NÃO	-
Miguel Pereira	NÃO	-
Quatis	NÃO	-
Queimados	NAO	-
Silva Jardim	SIM	Programa Brasil Alfabetizado (PBA)

Fonte: Dados da pesquisa.

Quanto à adesão a políticas públicas e projetos/programas próprios para alfabetização de 2019 a 2020, além do PNAIC, as 4 (66,6%) coordenadoras locais responderam que não houve adesão a outros programas oferecidos pelo Ministério da Educação (MEC). Somente 2 (dois) municípios participaram do programa Tempo de Aprender e Formação Alfabetizar.

No momento da aplicação do questionário desta pesquisa, os programas que estavam sendo ofertados pelo MEC eram os seguintes: Tempo de Aprender; Projeto LER: Leitura e Escrita na Educação Infantil; e Compromisso Nacional da Criança Alfabetizada.

Quadro 4: Criação de Núcleos de Alfabetização sugeridos nas reuniões/formações pela UFRJ para os coordenadores locais em 2019

Municípios	Criação do núcleo de alfabetização
Belford Roxo	NÃO
Cachoeiras de Macacu	NÃO
Miguel Pereira	NÃO
Quatis	NÃO
Queimados	SIM
Silva Jardim	NÃO

Fonte: Dados da pesquisa.

A proposta intitulada do PNAIC/RJ tinha o objetivo de auxiliar os municípios na constituição de Conselhos ou Núcleos de Alfabetização nas Secretarias Municipais de todo o Rio de Janeiro, considerando a importância da efetivação de ações de mobilização social na gestão municipal da alfabetização (Rio de Janeiro, 2019, p. 5). De acordo com o Caderno de Apresentação do PNAIC (2012), esses Conselhos ou Núcleos eram os responsáveis por discutir propostas de ação da equipe ligada à gestão central da Secretaria de Educação e monitorar os trabalhos das escolas, a fim de que os princípios pedagógicos da rede de ensino sejam contemplados e as aprendizagens alcançadas (Brasil, 2012, p. 11).

A respeito da criação de Núcleos de Alfabetização sugeridos nas reuniões/formações pela UFRJ para os coordenadores locais entre 2013 e 2019, 5 (83,3%) coordenadoras locais disseram que não e apenas 1 (16,6%) respondeu que foi criado o Núcleo de Alfabetização, como apresentado no quadro 4.

Tabela 7: Realização das formações do PNAIC em 2019, horário das formações e periodicidade das reuniões realizadas pela coordenação local

Realização das formações do PNAIC em 2019	**Formação do PNAIC 2019**	**Horário da formação**		**Encontros Mensais**	**Encontros Semanais**	**Número de professores participantes**	**Número de coordenadores e/ou orientadores participantes**
		No horário de trabalho	***Fora do horário de trabalho***				
Total	6	3	3	3	3	1427	101

Fonte: Dados da pesquisa.

Quanto ao período em que as formações continuadas do PNAIC em 2019 ocorreram, 83,3% das coordenadoras locais disseram que foi em período integral, durante todo o ano de 2019. Apenas 1 (16,6%) respondeu que foi parcial, de abril a outubro de 2019. Logo, pode-se concluir que a maioria das formações continuadas do PNAIC ocorreram durante todo o ano de 2019, como mostra a tabela 7.

Quadro 5. Realização das formações do PNAIC em 2019, horário das formações e periodicidade das reuniões realizadas pela coordenação local

Municípios	**Formação do PNAIC 2019**	**Horário da formação e periodicidade**	
		No horário de trabalho	***Fora do horário de trabalho***
Belford Roxo	Sim	Mensalmente	-
Cachoeiras de Macacu	Sim	Mensalmente	-
Miguel Pereira	Sim	-	Semanalmente
Quatis	Sim	-	Mensalmente
Queimados	Sim	-	Semanalmente
Silva Jardim	Sim, parcial	Semanalmente	-

Fonte: Dados da pesquisa.

Quanto ao período em que as formações continuadas do PNAIC em 2019 ocorreram, 5 (83,3%) coordenadoras locais disseram que foi em período integral, durante todo o ano de 2019 e apenas 1 (16,6%) que foi parcial, de abril a outubro de 2019. Logo, pode-se concluir que a maioria das formações continuadas do

PNAIC ocorreram durante todo o ano de 2019. Já sobre o momento em que essas formações ocorriam, 3 (50%) coordenadoras locais disseram ser dentro do horário de trabalho e 3 (50%) coordenadoras locais disseram que o processo formativo foi fora do horário de trabalho/ contraturno, 1 (16,6%), fora do horário de trabalho/ contraturno e noite. Em resumo, a maioria das formações ocorreu dentro do horário de trabalho.

Tabela 8: Número de professores e coordenadores/orientadores pedagógicos que participaram das formações do PNAIC 2019

Municípios	**Número de professores participantes**	**Número de coordenadores e/ou orientadores participantes**
Belford Roxo	600	50
Cachoeiras de Macacu	80	5
Miguel Pereira	43	4
Quatis	424	4
Queimados	200	30
Silva Jardim	80	8
Total:	1.427	101

Fonte: Dados da pesquisa.

Quanto ao número de professores alfabetizadores e coordenadores pedagógicos e/ou orientadores pedagógicos que participaram da formação continuada, o município de Belford Roxo teve o maior número de professores participando do programa (600) professores, enquanto os municípios de Miguel Pereira, Cachoeiras de Macacu e Silva Jardim tiveram o menor número, como mostra a tabela 8.

Tabela 9: Processo de seleção dos formadores locais do PNAIC 2019

Processo de seleção dos formadores locais do PNAIC 2019	**Formadores do PNAIC em anos anteriores**	**Formadores de outros programas/projetos**	**Professores que já haviam participado do PNAIC**
Total	3	2	1

Fonte: Dados da pesquisa.

Quanto ao processo de seleção dos formadores locais, de acordo com a nova proposta do PNAIC/RJ, estes deveriam ser escolhidos pelo coordenador local, dentre candidatos que reunissem seguintes características: ter licenciatura; ser profissional da rede pública de ensino em funções específicas - coordenador pedagógico, orientador educacional, orientador pedagógico ou cargos afins; ter participado de programas de formação continuada de professores nos últimos 3

anos; e ter disponibilidade para dedicar-se ao curso de formação do PNAIC/RJ em 2019 (Rio de Janeiro, 2019, p. 23). Diante disso, a tabela 9 acima traz as informações percentuais sobre o processo de seleção dos formadores locais do PNAIC em 2019. As coordenadoras locais responderam que 3 formadores locais (50%) foram formadores do PNAIC em anos anteriores, 2 (33,3%) que foram formadores de outros programas/projetos do MEC em anos anteriores, e 1 (16,6%) respondeu que foram professores que participaram do PNAIC.

Tabela 10: Base para a elaboração das reuniões

Base para a elaboração das reuniões	**Nos resultados da aprendizagem dos alunos**	**Nas diretrizes e encaminhamentos dados nas formações dos seminários estaduais realizados pela coordenação do PNAIC para coordenadores e formadores locais**	**Nos resultados da aprendizagem dos alunos e nas diretrizes e encaminhamentos**	**Nas alocuções dos professores alfabetizadores durante as formações do PNAIC/2019 e nos resultados da aprendizagem dos alunos**
Total	1	2	1	2

Fonte: Dados da pesquisa

Em relação às reuniões de planejamento para elaboração das formações continuadas PNAIC/RJ (2019), as coordenadoras locais foram questionadas a respeito da escolha dos temas a serem desenvolvidos no processo formativo. Sobre as reuniões de preparação para as formações continuadas, 2 (33,3%) coordenadoras locais responderam que estas es eram baseadas nas diretrizes e encaminhamentos dados nas formações dos seminários estaduais realizados pela coordenação do PNAIC para coordenadores e formadores locais. 1 (16,6%) respondeu que eram baseadas nos resultados da aprendizagem dos alunos, 2 (33,3%) nas alocuções dos professores alfabetizadores durante as formações do PNAIC 2019 e nos resultados da aprendizagem dos alunos, e 1 (16,6%) respondeu que as reuniões eram baseadas nos resultados da aprendizagem dos alunos e nas diretrizes e encaminhamentos dados nas formações dos seminários estaduais realizados pela coordenação do PNAIC para coordenadores locais e formadores locais, como mostra a tabela 10.

Tabela 11: Disponibilização de diretrizes, documentos legais e orientadores pela UFRJ para implementação do PNAIC em 2019

Disponibilização de diretrizes, documentos legais e	Cadernos pedagógicos	Livros enviados pelas Universidades	Proposta de adesão	Sem resposta

orientadores pela UFRJ para implementação do PNAIC em 2019				
Total	1	1	-	4

Fonte: Dados da pesquisa.

A tabela 11 aponta os percentuais a respeito das diretrizes, documentos legais e orientadores disponibilizados pela UFRJ para a implementação da política de formação continuada em 2019. Dessa forma, 4 (66,6%) coordenadoras locais não responderam, 1 (16,6%) respondeu o documento Cadernos Pedagógicos e 1 (16,6%), respondeu livros enviados pelas universidades.

Quadro 6: Participação do município nos Seminários Regionais do PNAIC 2019

Atividades	**Coordenadores Locais**	**Formadores locais e professores alfabetizadores**	**Professores alfabetizadores**	**Formadores locais**	**Sem resposta**
Total	-	3	1	1	1

Fonte: Dados da pesquisa

A proposta de manutenção do PNAIC/RJ contava com várias práticas formativas. Uma delas eram os Seminários Regionais, que tinham como objetivo socializar a apresentação de pesquisas, trabalhos, estudos, avanços e desafios na formação continuada dos professores dos sistemas municipais de educação. Cada Seminário Regional iria privilegiar a apresentação de trabalhos das equipes regionais por meio de apresentação das produções de pesquisadores, coordenadores locais, formadores locais, professores alfabetizadores, assistentes de alfabetização e professores do curso médio modalidade normal (Documento Orientador, 2019, p. 16).

Quanto à participação do município nos Seminários Regionais[6] do PNAIC 2019, segundo as coordenadoras locais, as apresentações dos trabalhos produzidos foram por parte de 1 (16,6%) professores alfabetizadores, 3 (50%) formadores locais e professores alfabetizadores e 1 (11,1%) não responderam, como mostra o quadro 6.

[6] Sobre estes, verificar **Apêndice VII**.

Tabela 12: Registro das atividades da formação continuada do PNAIC em 2019

Atividades:	No Sistema de acompanhamento SisPNAIC	No Sistema de acompanhamento SisPNAIC e através de relatórios para a Secretaria Municipal de Educação	Através de relatórios para a Secretaria Municipal de Educação	Sem resposta
Total:	2	1	2	1

Fonte: Dados da pesquisa

Quanto aos registros das atividades da formação continuada do PNAIC em 2019, 2 (33,3%) responderam que elas eram registradas no sistema de acompanhamento SisPNAIC, 1 (16,6%) através do sistema de acompanhamento SisPNAIC e relatórios para Secretaria Municipal de Educação, 2 (33,3%) através de relatórios para Secretaria Municipal de Educação, 2 (33,3%) no sistema de acompanhamento SisPNAIC e 1 (16,6%) não respondeu, como mostra a tabela 12.

Tabela 13: Monitoramento feito pelo município em relação às formações continuadas em 2019 nas escolas

Monitoramento feito pelo município em relação às formações continuadas em 2019 nas escolas	Os relatórios eram enviados pelas escolas à SME	Através de visitas no final do segundo semestre e em reuniões com representantes dos professores alfabetizadores na SME	Visitas mensais nas escolas	Visitas mensais nas escolas e relatórios enviados pelas escolas à SME	Visitas mensais nas escolas, relatórios enviados à SME e reuniões com representantes...
Total	1	1	3	1	-

Fonte: Dados da pesquisa.

Sobre o monitoramento em relação às formações continuadas em 2019 nas escolas, 1 (16,6%) coordenadora local respondeu que os relatórios eram enviados pelas escolas à SME. Outra respondente (16,6%) relatou que era através de visitas no final do segundo semestre e em reuniões com representantes dos professores alfabetizadores na SME, além de visitas mensais na escola, e relatórios enviados pelas escolas para a SME. Já 3 (50%) visitas mensais nas escolas e 1 (16,6%) através de visitas mensais nas escolas e relatórios enviados pelas escolas à SME, além de visitas mensais na escola, relatórios enviados à SME.

Tabela 14: Melhora na aprendizagem do ciclo da infância após as formações do PNAIC em 2019

Melhora na aprendizagem do ciclo da infância após as	Após as formações do PNAIC em 2019, os resultados dos alunos do ciclo da infância	Após as formações do PNAIC em 2019, os resultados dos alunos do ciclo da infância

formações do PNAIC em 2019	apresentaram melhoras significativas na aprendizagem.	NÃO apresentaram melhoras significativas na aprendizagem.
Total	6	-

Fonte: Dados da pesquisa.

As coordenadoras locais responderam que as formações continuadas do PNAIC em 2019 qualificaram as práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores. Quanto a melhora na aprendizagem do ciclo da infância, 6 (100%) coordenadoras locais responderam que após as formações do PNAIC em 2019, os resultados dos alunos do ciclo da infância apresentaram melhoras significativas na aprendizagem.

Tabela 15: Ampliação das metodologias utilizadas pelos professores alfabetizadores

Ampliação das metodologias utilizadas pelos professores alfabetizadores	Após as formações do PNAIC em 2019, os resultados dos alunos do ciclo da infância apresentaram melhoras significativas na aprendizagem.	Após as formações do PNAIC em 2019, os resultados dos alunos do ciclo da infância NÃO apresentaram melhoras significativas na aprendizagem.	Sim, houve ampliação das metodologias	Não houve ampliação das metodologias
Total	6	-	6	-

Fonte: Dados da pesquisa

As coordenadoras locais responderam que as formações continuadas do PNAIC em 2019 qualificaram as práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores ampliando as metodologias de alfabetização. Quanto a melhora na aprendizagem do ciclo da infância, 6 (100%) coordenadoras locais responderam que após as formações do PNAIC em 2019, os resultados dos alunos do ciclo da infância apresentaram melhoras significativas na aprendizagem.

Tabela 16: Métodos/metodologias mais utilizados pelos professores do ciclo da infância no ano de 2019

Métodos/metodologias mais utilizados pelos professores do ciclo da infância no ano de 2019	**Métodos analíticos** (Global, Sentenciação e Palavração)	**Métodos sintéticos** (Fônico, Alfabético e Silábico)
Total	2	4

Fonte: Dados da pesquisa.

A respeito dos métodos/ metodologias mais utilizadas pelos professores do ciclo da infância no ano de 2019, 2 coordenadoras locais responderam que (40%)

utilizam os métodos analíticos (Global, Sentenciação e Palavração), 4 (66,6%) coordenadoras locais responderam que os professores alfabetizadores utilizam os métodos sintéticos (Fônico, Alfabético e Silábico), como mostra a tabela 16.

Quadro 7: Quais as contribuições que o PNAIC promoveu para uma nova lógica de formação continuada? O que diferencia a formação continuada do PNAIC de outras propostas em que já participou?

Município	Diferenças observadas PNAIC de outras propostas de formação continuada	Contribuições que o PNAIC/RJ promoveu para criação de uma nova lógica de formação continuada
Belford Roxo	O olhar igualitário para os direitos de aprendizagem (introduzir, aprofundar e consolidar), onde não se prioriza somente o estudante, mas também o professor.	O movimento de teoria e prática. Ou seja, a cada encontro, a troca entre os pares e as reflexões sobre nossa práxis
Cachoeiras de Macacu	A possibilidade de acompanhamento do trabalho do professor em sua sala de aula e a participação dos professores nas formações.	O acompanhamento do trabalho do professor e a bolsa que os professores recebiam
Miguel Pereira	Não respondeu	Estudo, organização, material de excelência
Quatis	A aproximação da universidade com a escola básica foi um diferencial incrível.	Teoria e prática andarem verdadeiramente juntas, além da valorização da prática docente.
Queimados	A aplicabilidade na sala de aula das atividades realizadas na formação.	Valorizar o fazer coroando na sala de aula.
Silva Jardim	A clareza na abordagem.	A integração universidade e escola.

Fonte: Dados da pesquisa.

As coordenadoras locais analisaram as diferenças observadas no PNAIC/RJ (2019) em relação a outras propostas de formação continuada evidenciando que a valorização dada ao professor alfabetizador e a defesa do professor como protagonista do seu fazer pedagógico possibilita a teorização de sua prática pedagógica levando seus conhecimentos direto para sala de aula. E o destaque dado a integração universidade e escola pública representando uma estratégia de formação permanente que aproxima a teoria e a prática “valorizar o fazer coroando na sala de aula” (Queimados, 2024).

Tabela 17: Contribuições do PNAIC para sua formação profissional

Contribuições do PNAIC para sua formação profissional	Aprendizagem sobre o processo de leitura, escrita e gestão	Reflexão sobre teoria x prática	Crescimento profissional e novos conhecimentos sobre a alfabetização
Total	1	2	3

Fonte: Dados da pesquisa.

As coordenadoras locais apontam nas respostas dadas em relação as contribuições do PNAIC/RJ (2019) para sua formação profissional dando destaque às ações que se configuraram durante o processo formativo em relação a reflexão das práxis pedagógicas pautadas em concepções teóricas de alfabetização na perspectiva do letramento, viabilizando novos conhecimentos ligados diretamente a sala de aula. Seguem alguns trechos das respostas das coordenadoras locais dos 6 municípios fluminenses que participaram da pesquisa:

> "A principal diferença do PNAIC de outras propostas é que foi interpretado como um diferencial incrível, é a aproximação da universidade com a escola básica" (CL1).
>
> "A aplicabilidade das atividades realizadas na formação, dentro de sala de aula" (CL2).
>
> "O olhar igualitário para os direitos de aprendizagem (introduzir, aprofundar e consolidar), onde não se prioriza somente o estudante, mas também o professor" (CL3).
>
> "A clareza na abordagem das formações continuadas" (CL4).
>
> "O seminário como diferencial do PNAIC na formação promoveu a todos os participantes desse processo de formação continuada: professores alfabetizadores, coordenadores locais, formadores locais e todos os profissionais envolvidos, recontextualização de nossa prática" (CL5).
>
> "A possibilidade de acompanhamento do trabalho do professor em sua sala de aula e a participação dos professores na formação continuada, a partir da escuta entre pares, num processo de reconhecimento de sua autoria" (CL6).

Tabela 18: Conhecimento sobre a proposta do Pacto da Alfabetização no Estado do Rio de Janeiro/PAERJ para ser realizada e 2020

Conhecimento sobre a proposta do Pacto da Alfabetização no Estado do Rio de Janeiro/PAERJ para ser realizada e 2020	Sim	Não
Total	1	5

Fonte: Dados da pesquisa.

Buscando superar os desafios com alfabetização escolar, o Comitê Estadual, formado pela Faculdade de Educação da UFRJ, SEEDUC/RJ e UNDIME/RJ, elaborou em 2020 uma nova proposta para dar continuidade às iniciativas já

desenvolvidas que constituíram o PNAIC até então, o Pacto pela Alfabetização no Estado do Rio de Janeiro[7] (PAERJ).

A proposta visava continuar auxiliando os municípios na constituição de políticas locais para alfabetização, apoiar a criação dos Núcleos de Alfabetização nas Secretarias de Educação do Rio de Janeiro, acompanhando as propostas dos municípios que já haviam iniciado sua elaboração, constituir propostas didático-pedagógicas mais eficientes, além de fazer um diagnóstico acerca do direcionamento de cada município fluminense, considerando as políticas locais para alfabetização escolar das crianças matriculadas no ciclo da infância (Documento Orientador, 2019, p. 10).

A metodologia utilizada para o desenvolvimento do PAERJ foi pensada a partir dos diagnósticos sobre as realidades das redes municipais frente à alfabetização escolar. Ao serem questionadas sobre terem conhecimento da proposta do Pacto da Alfabetização no Estado do Rio de Janeiro/PAERJ, que seria realizada em 2020, apenas 1 das 6 coordenadoras locais respondeu que sim.

Quanto a proposta do PAERJ (2020) ainda ser válida para o município, a coordenadora local que obteve conhecimento da proposta do PAERJ respondeu que a proposta seria válida, pois serviria como atualização dos professores alfabetizadores que já fizeram a formação continuada PNAIC/RJ (2019) e conhecimentos novos para aqueles professores alfabetizadores que chegaram nas salas de aula das escolas básicas, visto que o cenário educacional é composto por alta rotatividade de professores.

Tabela 19: Quais programas do Governo Federal/MEC seu município aderiu após 2019?

Quais programas do Governo Federal/MEC seu município aderiu após 2019	Tempo de aprender (2019)	Outros	Não respondeu
Total	3	-	3

Fonte: Dados da pesquisa.

A Política Nacional de Alfabetização (PNA) e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) são duas abordagens diferentes adotadas pelo Ministério da Educação (MEC) para promover a alfabetização no Brasil. Enquanto a PNA foi instituída em 2019, embora o programa não estivesse

[7] Verificar **Apêndice VIII**.

disponível em 2019, sua implementação aconteceu em 2020 com ênfase no método fônico**,** o PNAIC se baseava na abordagem do letramento**.** O letramento é um conceito mais amplo que vai além da decodificação de palavras. Ele envolve o uso social da leitura e da escrita**,** ou seja, a capacidade de compreender e interpretar textos de diferentes gêneros em contextos variados (Brasil, 2019).

A tabulação do questionário aplicado às coordenadoras locais durante a pesquisa, permite verificar que a adesão ao programa Tempo de Aprender, por meio da tabela 20, observando que somente 3 (50%) da amostra aderiram ao programa.

Tabela 20: Atualmente, quais programas ou projetos de formação continuada estão sendo desenvolvidos no seu município para professores alfabetizadores

Programas ou projetos de formação continuada estão sendo desenvolvidos no seu município para professores alfabetizadores	Tempo de Aprender	Leitura e escrita na educação infantil LEEI (2022)	Compromisso Nacional Criança Alfabetizada	Nenhum projeto de formação continuada	Existe projeto, mas não especificou
Total	-	1	2	2	1

Fonte: Dados da pesquisa.

O programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI) atua na formação de professoras que trabalham pelo letramento e desenvolvimento de linguagens de crianças da pré-escola (entre 4 e 5 anos), respeitando as especificidades dessas faixas etárias. Ao todo, 26 unidades federativas e 3.792 municípios (68% do total) já participaram da iniciativa em 2024 (Brasil, 2025).

O Compromisso Nacional Criança Alfabetizada é uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) do Brasil, lançada em junho de 2023, com o objetivo de assegurar que todas as crianças brasileiras estejam alfabetizadas até o final do 2º ano do Ensino Fundamental. Além disso, o programa visa recuperar as aprendizagens dos alunos do 3º, 4º e 5º anos, cujos processos educacionais foram impactados pela pandemia de COVID-19 (Brasil, 2025).

Na tabela 20, é possível verificar que 3 (50%) coordenadoras locais responderam que os municípios correspondentes aderiram aos programas oferecidos pelo MEC após o término do PNAIC no ano de 2018 em âmbito nacional e no final de 2019, no estado do Rio de Janeiro. Dessa forma, pode-se inferir que os outros municípios que participaram da pesquisa que representam os outros 50% não têm ainda ou não especificaram um programa ou política pública própria sendo desenvolvida nesses municípios fluminenses.

2.5
Limitações dos instrumentos utilizados na pesquisa

Para a realização deste trabalho, seguindo a metodologia proposta, foram encontradas as seguintes limitações, as quais deverão ser consideradas na interpretação dos resultados:

- O fato de a pesquisa ter sido realizada em 2023 e a maioria dos coordenadores(as) locais dos municípios do Rio de Janeiro que aderiram a proposta do PNAIC em 2019 já estarem aposentados e, por isso, não participarem mais de assuntos relacionados;

- Ao mesmo tempo em que os meios de comunicação *on-line* facilitam o acesso, possibilitam um alcance maior de obtenção de dados e diminuem o custo de produção, também, por outro lado, podem configurar um distanciamento do pesquisador e do entrevistado, fazendo com que o participante não se interesse em responder ao questionário enviado através de *link* por *e-mail* ou pelo aplicativo *WhatsApp*, no grupo "PNAIC-RIO 2019";

- Era necessário que os entrevistados tivessem acesso a um dispositivo móvel ou computador, o que pode ter gerado dificuldades para responderem às questões;

- Ao ler o questionário, os sujeitos da pesquisa podem ter feito diferentes interpretações e desistido de responder as questões;

- Em virtude da sobrecarga de trabalho, os sujeitos da pesquisa podem ter deixado de responder ao questionário;

- Alguns dados do questionário foram respondidos de forma inconsistente, talvez por esquecimento, falta de atenção no momento de responder ou por falta de interpretação. Algumas coordenadoras locais não responderam às perguntas, enquanto outras responderam dados que não condizem com o que foi perguntado;

- Como o número da amostra foi menor do que o esperado, foi necessário mudar o critério de escolha dos coordenadores(as) locais para participar da segunda parte da pesquisa. O esperado era que após as respostas dos questionários aplicados para os(as) 75 coordenadores(as) locais dos municípios fluminenses que aderiram ao movimento de resistência do PNAIC no ano de 2019, com a expectativa de que 10 coordenadores(as) locais, iriam ser selecionados com o objetivo de buscar maiores evidencias das concepções de formação para compreender por meio dos

relatos dos coordenadores(as) locais, quais os sentidos do PNAIC para qualificar as práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores, alterando ou não a melhoria da aprendizagem dos alunos do ciclo da infância. Contudo, somente foi possível analisar as respostas das coordenadoras locais que colaboraram com a pesquisa respondendo ao questionário e à entrevista, sendo necessário fazer o recorte da pesquisa apenas com 6 municípios fluminenses.

Ainda assim, esperou-se que o caminho metodológico percorrido e os resultados obtidos possibilitassem elementos para responder a pergunta norteadora da pesquisa a partir do desdobramento da análise dos questionários e entrevistas em torno da temática, o que foi possível. Isso fez refletir e, tomando um distanciamento necessário, tendo participado como coordenadora local do PNAIC/RJ (2019) e como pesquisadora, ouvir as coordenadoras locais que narraram suas expectativas, conquistas, fragilidades e limites da política de formação continuada que levaram a cabo para que fosse implementada a proposta autônoma PNAIC/RJ. No final, contribuiu-se com a reflexão sobre futuras formações continuadas que se configurem em um espaço de debate sobre a alfabetização com o objetivo de superar as mazelas e desigualdades educacionais que ainda existem em nosso país.

Nesse contexto, será apresentado, no próximo capítulo, uma reflexão sobre a alfabetização no Brasil buscando compreender o percurso dos programas de formação continuada para professores alfabetizadores que antecederam, o PNAIC. Além disso, será trazida uma análise sobre a relevância da formação continuada de professores alfabetizadores pelo PNAIC em âmbito nacional e um debate sobre o pacto como política pública e não como um programa de governo.

3
O PNAIC no Brasil

Neste capítulo, apresenta-se uma reflexão sobre a alfabetização no Brasil, entre avanços e retrocessos das políticas públicas em educação e algumas reflexões teóricas buscando compreender o percurso dos programas de formação continuada para professores alfabetizadores, que antecederam, o PNAIC evidenciando suas contribuições e limites no processo formativo dos docentes. Em seguida, é descrita a estrutura geral do PNAIC, além de uma análise sobre a relevância da formação continuada de professores alfabetizadores nas suas diferentes versões, ao longo dos anos de sua implementação, relatando retrocessos impostos a política de formação, por meio das vozes de diferentes pesquisadores na área da formação continuada. Por último, propõe-se um debate sobre o PNAIC como política pública e não como um programa de governo, isto é, como uma possibilidade de reflexão para futuras políticas de formação de professores alfabetizadores.

3.1
Um breve panorama da alfabetização no Brasil

Tomando-se como objeto a formação continuada dos professores alfabetizadores, constata-se que, nas duas últimas décadas, diversas políticas foram organizadas pelo MEC e implementadas pelos municípios. Entretanto, neste momento atual de crise da democracia, condições políticas e sociais impactam profundamente no "processo de alfabetização das crianças da educação básica evocando a urgência de uma concepção de educação orientada por um projeto histórico e social comprometido com a formação plena de nosso povo" (Freitas, 2022, p. 28).

> Os atuais dados sobre a taxa de crianças não alfabetizadas aos 8 anos por região em todo o território brasileiro evidenciam a necessidade e a reafirmação do compromisso em torno da meta 2 do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) de 2007, para além da construção de uma estratégia nacional para atingir a meta 5, que garantia o direito a alfabetização até o 3 º ano do Ensino Fundamental e que ainda estava em tramitação no Senado (Alessio, 2022). Dessa forma, uma política pública organiza-se em múltiplas vozes que disputam espaços de poder e compreende o que o governo se propõe a executar e o que, de fato, executa.

Corroborando essa concepção, o PDE, por meio do Decreto Nº 6.094, de 24 de abril de 2007, foi formulado após o resultado negativo da Prova Brasil em 2005 e a taxa de crianças não alfabetizadas aos 8 anos por região do país, que culminou no estabelecimento do IDEB, levando a uma grande mobilização nacional liderada pelo Ministério da Educação. Esse plano conjugou esforços da União, estados, Distrito Federal, municípios e da sociedade, na busca da melhoria da qualidade da educação básica em nosso país. Todos os estados e municípios pactuaram com as metas do PDE, dentre elas, com a meta 2: alfabetizar crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados de forma periódica através de um exame específico (Brasil, 2007), e com o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), considerando a sua meta 5 de "[...] alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental", considerado, à época, o último ano do ciclo de alfabetização.

Foi dentro do referido quadro que surgiu pelo Governo Federal, a iniciativa do PNAIC com foco no atendimento de todas as crianças do ciclo de alfabetização, totalizando cerca de 8 milhões de alunos matriculados nos três primeiros anos do Ensino Fundamental nas escolas públicas. O pacto representou um compromisso formal, assumido por todas as instâncias, de assegurar que todas as crianças estivessem alfabetizadas até 8 oito anos de idade (BRASIL, 2014).

Oliveira & Gomes (2022) afirmam que essa política educacional, que envolveu milhares de pessoas em sua implantação, suscitou debates, embates, inegáveis conquistas sociais, além de grandes avanços educacionais:

> O PNAIC se destacou e se configura como uma política pública que pôde oferecer importantes benefícios para a discussão educacional contemporânea. Constitui-se uma ferramenta de longo prazo que auxiliou as escolas a melhorarem suas práticas, sendo um instrumento de apoio pedagógico organizado e contínuo (Oliveira & Gomes, 2022, 117).

Ainda se observa, conforme denotam os relatos dos estudos referentes ao PNAIC, que a formação continuada reverberou em diferentes modos. Além disso, passou a evidenciar a importância da valorização dos conhecimentos e das práticas docentes dos professores alfabetizadores das escolas públicas vinculados às universidades, possibilitando a articulação entre teoria e prática com avanços significativos nas dinâmicas da alfabetização escolar (Cavallo et. al., 2022).

Em meio aos retrocessos e às descontinuidades das políticas públicas de

formação, o PNAIC, ao final de 2018, deixa de se constituir como uma política nacional de formação continuada, aspecto que reduz as possibilidades de enfrentamento dos problemas no campo da alfabetização. O marco da agenda neotecnicista foi o anúncio, em 2019, da Política Nacional de Alfabetização (PNA), que trouxe novas configurações e resultando em rupturas entre universidades e professores da educação básica. As primeiras ações e os discursos do MEC em 2019, representados pela Secretaria de Alfabetização, mostraram um rompimento com as políticas que vinham sendo implementadas.

Com as novas resoluções para formação de professores, a revogação da resolução CNE/CP nº2/2015, a aprovação das diretrizes para a Resolução CNE/CP nº 2/2019 e a aprovação da resolução CNE/CP nº 1/2020 (que institui as diretrizes da formação continuada de professores e professoras), foram desconsiderados os conhecimentos produzidos até o momento pelas universidades, bem como os saberes docentes (Gonçalves, 2021, p. 7).

Contudo, considerando a experiência colaborativa[8] vivida entre a SEEDUC, UNDIME, UFRJ e as redes municipais de ensino, o Rio de Janeiro intensificou o legado deixado na escola pública, à medida que desenvolveu a proposta autônoma de formação continuada de professores alfabetizadores, no ano de 2019. Isso se deu pela compreensão por parte da universidade e dos professores alfabetizadores, que se mobilizaram para dar continuidade ao processo formativo, auxiliando na constituição de equipes de trabalho voltadas ao planejamento, monitoramento e realização das ações no âmbito da alfabetização, entendendo e afirmando, conjuntamente a luta política em favor da formação docente e da alfabetização que resultou na criação do PNAIC/RJ (2019).

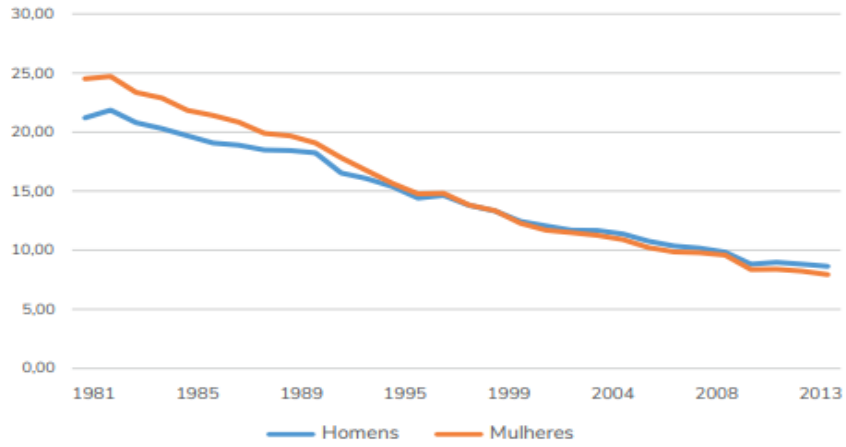
Contudo, antes de iniciar propriamente a discussão sobre a temática da formação continuada PNAIC, refletir sobre a alfabetização no Brasil é fundamental, pois muitos estudantes ainda encontram grandes barreiras a uma educação de qualidade. Mesmo antes da pandemia COVID-19, um em cada cinco adolescentes, jovens e crianças estavam totalmente excluídos da educação (Inep, 2021). Os números são alarmantes e trazem um alerta urgente:

[8] O Ministério da Educação definiu a expressão e a forma de organização dos sistemas de ensino por meio de relações de colaboração, garantindo o cumprimento das responsabilidades definidas nas normas de cooperação e nas novas regras de financiamento, todas direcionadas pelos referenciais nacionais de qualidade expressos na LDB (MEC, 2015).

> O Brasil, estima-se que quase 1,1 milhão de crianças e adolescentes em idade escolar obrigatória estavam fora da escola em 2019, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD). A maioria nas faixas etárias de 15 a 17 anos, idade na qual todos deveriam estar cursando o Ensino Médio, e de 4 e 5 anos, que corresponde à Pré-Escola, segundo grupo etário da Educação Infantil. [...]Esse cenário reafirma a vulnerabilidade da população nessas faixas etárias e expressa a fragilidade das políticas públicas para a garantia de um direito humano fundamental. (Unesco, 2021, p.8-9).

Desse modo, a pesquisa de Pieri & Santos (2021), trazem dados importantes sobre o analfabetismo autodeclarado que se constituiu na mazela mais grave entre nossas estatísticas educacionais, evidenciada na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), conduzida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2013, a taxa de analfabetismo autodeclarado no Brasil era de 8,3%, sendo que entre jovens de 15 a 19 anos é de 1%. O gráfico abaixo mostra essa constatação ao longo dos anos de 1981 a 2013[9] (*apud* Pieri & Santos, 2021, p. 1-2).

Gráfico 1: Taxa de analfabetismo de pessoas de 15 anos ou mais, por sexo – Brasil – 1981/1985/1989/1995/1999/2004/2008/2013



Fonte: Avaliação Econômica do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (*apud* 2021, p.1).

Ainda em Pieri & Santos (2021), ambos destacam a importância de se refletir sobre a concepção de alfabetizado, à época apontando a seguinte reflexão:

> A concepção sobre o que significa ser alfabetizado varia entre os indivíduos conforme as necessidades intelectuais a que cada um está submetido na vida profissional ou nas relações sociais. Decorre disso que a medição do analfabetismo autodeclarado se torna insuficiente para o desenho de políticas públicas de inclusão social, uma vez que não reflete, de fato, as necessidades e as deficiências de cada indivíduo em relação à alfabetização. Evidência disso se deu com a Prova ABC, aplicada em 2012 para 54 mil alunos de 600 municípios brasileiros, que mostrou que somente 44,5% dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental apresentavam

[9] 2013: Início da implementação do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa

> proficiência adequada em Leitura – em Escrita (30,1%) e em Matemática (33,3%) (Pieri & Santos, 2021, p. 7).

Tal afirmação aponta que apesar da maioria das crianças frequentarem a escola, verifica-se nas avaliações em larga escala, que as crianças brasileiras, ainda não se apropriaram dos conhecimentos fundamentais para o desenvolvimento das habilidades necessárias a aquisição da leitura e da escrita formal, demonstrado nos altos índices do precário desempenho em provas de leitura, escrita e interpretação de textos (Moreira & Saito, 2013, p. 58).

Nesse sentido, Axer & Rosário (2019, p. 117) alertam que

> o papel da escola hoje no Brasil é o de alfabetizar crianças que não têm vivência intensa na língua escrita, da cultura escrita [...]. Nossos alunos de classe popular estão imersos na experiência da língua mais intensamente pela via da oralidade, e em suas formas de socialização.

Ainda, chamam a atenção que o problema na alfabetização pode estar mais à frente do processo de escolarização, onde deveria ocorrer o processo de consolidação e corroboram para a seguinte reflexão:

> Hoje, em exames de avaliação nacionais, os resultados mostram que a criança até aprende a ler, se ler significar compreender o funcionamento dessa relação de representação dos sons por letras, que serve de base à escrita. Entretanto, se a leitura for considerada em sua dimensão de constituição de compreensão de mundo, as crianças são retiradas na continuação desse processo (Axer & Rosário, 2019, p. 131).

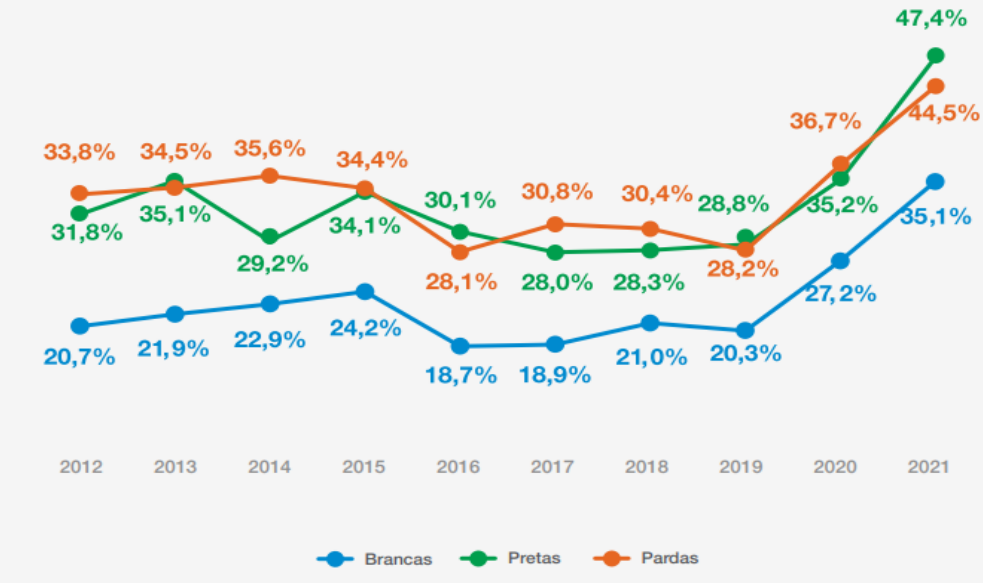
Dentro desse contexto, o analfabetismo no Brasil vinha sendo justificado pelas diferenças regionais, esbarrando em desigualdades que são aparentes tanto a nível nacional quanto regional, pelo reflexo das desigualdades sociais presentes na estrutura da sociedade que se apresenta de forma diversa ao longo do território brasileiro. Cabe destacar que a pandemia mundial da COVID-19 expôs e aumentou ainda mais essas desigualdades, bem como revelou a fragilidade no âmbito escolar.

Dados mais recentes foram divulgados na “Nota Técnica: Impactos da Pandemia na Alfabetização de Crianças – Todos Pela Educação” (2021). Desde então, tornaram-se cada vez mais evidentes os efeitos da pandemia, impactando a educação pública, que reforçou a diferença entre crianças brancas e crianças pretas e pardas, e entre as crianças residentes dos domicílios mais ricos e mais pobres do

país. Entre 2019 e 2021, houve um aumento de 66,3% no número de crianças de 6 e 7 anos de idade que, segundo seus responsáveis, não sabiam ler e escrever.

O Gráfico 2 mostra que as crianças pretas e pardas já tinham indicadores piores, sendo ainda mais impactadas no período pandêmico. A diferença entre o percentual de crianças brancas e pretas que não sabiam ler e escrever subiu de 8,5 pontos percentuais (p.p.) para 12,3 (p.p.) entre 2019 e 2021.

Gráfico 2: Percentual de crianças de 6 e 7 anos que não sabem ler e escrever no Brasil (por raça/cor, de 2012 a 2021).



Fonte: Nota Técnica: Impactos da Pandemia na Alfabetização de Crianças (2021, p. 6).

Dessa forma, é possível observar que os dados oficiais evidenciaram de forma preocupante os desafios que educação brasileira vinha enfrentando – e ainda enfrentará em diversas dimensões. É o caso da alfabetização das crianças:

> As informações reportadas pelos respondentes da pesquisa do IBGE (Pnad Contínua), mostram que um aumento expressivo no número de crianças brasileiras não-alfabetizadas, com impacto mais grave entre alunos negros e mais pobres, corrobora o que têm mostrado as avaliações de aprendizagem que Estados e Municípios vêm aplicando em seus estudantes. As ações presentes e futuras do Poder Público - nas esferas municipais, estaduais e federal - são fundamentais para a mitigação de tantos efeitos negativos (Nota Técnica: Impactos..., 2021, p. 8).

O mundo vem enfrentando uma rápida transformação sob as demandas da sociedade e da escola do século XXI. Na era da informação, avanços tecnológicos, da globalização e inúmeros desafios das mudanças climáticas, passando por conflitos e guerras, deslocamento forçado de pessoas, intolerância e ódio, ampliam ainda mais as desigualdades com prejuízos e impactos negativos nas próximas

décadas. Contudo, reitera-se aqui que a educação é um direito universal e deve ser uma realidade para todos.

Desse modo, compreender os discursos oficiais que encaram a educação brasileira como esperança de futuro, "orientada fundamentalmente a promover a apropriação do conhecimento considerado socialmente relevante e a formação para a cidadania" precisa trazer à tona o debate sobre as questões polêmicas do momento atual. Isso coloca as pessoas a lutar pelos direitos de cidadania plena da sociedade, enfrentando as relações assimétricas de poder, de subordinação e exclusão (Candau, 2013, p. 14).

Portanto, é preciso saber resistir por meio de práticas educativas que entendam a escola como um espaço de cruzamento de culturas, fluido e complexo, atravessado por tensões e conflitos rompendo com as tendências homogeneizadoras e padronizadas que impregnam as práticas pedagógicas (Candau, 2013, p. 17-32). Ainda em Candau (2013), ao falar sobre escola para o século XXI, entende-se que esta necessita:

> [m]ais que um locus de apropriação do conhecimento socialmente relevante, o científico, um espaço de diálogo entre diferentes saberes – científico, social, escolar, etc. [...] de análise crítica, estímulo ao exercício da capacidade reflexiva e de uma visão plural e histórica do conhecimento, da ciência, da tecnologia e das diferentes linguagens.[...] Neste sentido, toda a rigidez de que se reveste em geral a organização e a dinâmica pedagógica escolar, assim como o caráter monocultural da cultura escolar precisam ser questionados [...] (Candau, 2013, p. 14).

Nessa perpectiva, buscar a reinvenção da escola para o novo milênio envolve interpretar como se constituiu a sociedade na qual hoje se vive. É buscar entender como a escola foi elaborada e como ela se estabelece na sociedade contemporânea, não se apresentando mais no modelo compacto e estruturado que era concebido na sociedade em épocas anteriores. Assim, pode ser compreendido a partir dos estudos acerca da trajetória das políticas públicas para reorganizar nosso olhar dirimindo os problemas educacionais, especificamente, nessa pesquisa sobre formação continuada no âmbito da alfabetização.

Dentro desse contexto, se faz necessário estabelecer uma relação com momentos políticos anteriores, para compreender as discussões teóricas relativas a alfabetização em busca de compreender as tentativas e soluções adotadas para superar o fracasso escolar no país. Uma síntese dos dados sobre analfabetismo

considerava que se tratava de um problema que possui uma longa história, apesar de o "Brasil ter hoje plenas condições, do ponto de vista de seus recursos econômicos e da qualificação dos seus docentes, para enfrentamento do desafio de alfabetizar seus mais de 16 milhões de analfabetos" (INEP, 2010, p. 8).

Alves & Leite (2024) destacam que mesmo considerando a intenção de elevar a qualidade da aprendizagem da leitura e da escrita, em âmbito nacional as políticas públicas educacionais não possuem continuidade enquanto políticas de Estado, afirmando que "em um cenário recente, documentos de cunho mandatários vêm ocupando o campo da alfabetização, remontando, inclusive, ao antigo método fônico [...] na Política Nacional de Alfabetização – PNA (2019)" (Alves & Leite, 2024, p. 34).

Dessa forma, conforme afirma Freitas (2022, p. 28) "é urgente a reconstrução das políticas destruídas, o desafio a nós educadores", e completa que:

> Numa discussão coletiva das universidades e das licenciaturas sobre as temáticas que emergem na atualidade sociopolítica, cultural e científica, como necessárias de serem investigadas, é um passo importante. Estes são os caminhos promissores que nos ajudarão a enfrentar com firmeza períodos turbulentos de resistência e luta como os que esperam no próximo período (Freitas, 2022, p. 28).

No entanto, as desigualdades de um país continental, reforçam a heterogeneidade entre estados e municípios e a autonomia garantida constitucionalmente a estes entes federados. Isso contribuiu para a constituição de um cenário marcado por uma diversidade de políticas, muitas vezes desarticuladas e descontínuas em face da dificuldade em conciliar os interesse locais com os gerais e a necessidade de coordenar diversos esforços intergovernamentais para atuar numa mesma política (Abrúcio *apud* Lima, 2021, p. 49).

Sendo assim, houve a necessidade do aumento da oferta de formação continuada para professores alfabetizadores pelo MEC e Secretarias Municipais de Educação. Isso favoreceu um fazer conjunto desses atores, sobre as realidades diversas das escolas brasileiras com o objetivo de alcançar a meta estabelecida para a alfabetização.

Voltando ao PNE, este também prevê, na meta 16, formar em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o

último ano de vigência deste PNE[10]. A mesma meta também fala em garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica a formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

No intuito de compreender a formação continuada de professores, diversos estudiosos têm se dedicado ao tema. Segundo Gatti (2008, p. 62), a preocupação com a formação continuada de professores entrou na pauta mundial pela conjunção de dois movimentos:

> [...] de um lado, pelas pressões no mundo do trabalho, que vem se estruturando em novas condições num modelo informatizado e com o valor adquirido pelo conhecimento; e de outro, com a constatação, pelos sistemas de governo, da extensão assumida pelos precários desempenhos escolares de grandes parcelas da população (Gatti, 2008, p. 62).

Por essa razão a formação continuada passou a integrar a maioria das reformas educativas, como condição primordial para melhoria da qualidade de ensino. Tendo em vista essas preocupações, Alarcão (2001) destaca que a escola também deve garantir a formação continuada de seus professores:

> Em situação de trabalho, visto que à escola, pautada no seu Projeto Político Pedagógico Curricular e no exercício de sua autonomia específica, mesmo que relativa, compete também qualificar seus profissionais, que devem estar em permanente avaliação e formação: "a escola reflexiva e qualificante, onde os professores ensinam e aprendem" (Alarcão, 2001, p. 74).

E alerta que, no Brasil, a importância que se dá a essa função da escola implica uma política de desenvolvimento do pessoal, evitando uma rotatividade de professores em diferentes escolas, que de fato está relacionada à falta de condições de trabalho, salários dignos e adoção da carreira do magistério. Afirma-se, assim, que é impossível à escola pública brasileira exercer suas funções sociais, políticas e pedagógicas sem que nela haja mudanças estruturais, por meio da cultura da democratização, sendo o exercício da gestão colegiada e participativa com distribuição equilibrada de poder e responsabilidade entre todos os envolvidos no processo educativo e em todas as esferas (municipal, estadual e federal) dos sistemas de ensino (Alarcão, 2001).

---

[10] O presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei 14.934, de 2024, que prorroga até 31 de dezembro de 2025 a vigência do Plano Nacional de Educação (PNE). Fonte: Agência Senado

Portanto, defende-se a necessidade de se oportunizar espaços de reflexão coletiva para que esses possam partilhar seus conhecimentos, propostas pedagógicas e metodologias. A partir disso, propiciam-se reflexões sobre seu próprio fazer pedagógico, como mais uma possibilidade para ultrapassar alguns obstáculos do cotidiano docente "[...] seguimos lutando a favor de políticas de formação continuada e gestões de Secretarias de Educação responsáveis em oportunizar a atualização docente que atuem, de fato, no âmbito da política (para) docente" (Rocha, 2021, p. 200).

Imbernón (2001) afirma, para que os professores possam se beneficiar de uma formação permanente e que seja apropriada às suas necessidades profissionais em contextos educativos e sociais, que isso significa também proporcionar uma formação com base nas seguintes premissas:

> a) a reflexão prático-teórica sobre a própria prática mediante a análise, a compreensão, a interpretação e a intervenção da realidade. A capacidade do professor de gerar conhecimento pedagógico por meio da prática educativa. b) a troca de experiência entre iguais para tornar possível a atualização em todos os campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre os professores. c) a união da formação a um projeto de trabalho. d) a formação como estímulo crítico ante práticas profissionais como a hierarquia, o sexismo, a proletarização, o individualismo, o pouco prestígio etc., e práticas sociais, como a exclusão, a intolerância, etc. e) o desenvolvimento profissional da instituição educativa mediante o trabalho conjunto para transformar essa prática. Possibilitar a passagem da experiência de inovação (isolada e individual) à inovação institucional (Imbernón, 2001, p. 48).

Dessa forma, observa-se a importância de uma formação permanente em que se baseia nas premissas acima citadas, a partir de um movimento reflexivo dos professores sobre o seu fazer pedagógico, de uma permanente autoavaliação profissional e de uma análise crítica em relação à prática pedagógica pode significar ganhos para toda a estrutura educacional envolvida.

Falsarella (2004) também afirma que a formação continuada como proposta intencional e planejada, que visa à mudança do educador através de um processo reflexivo, crítico e criativo, conclui-se que deva motivar o professor a ser ativo agente na pesquisa de sua própria prática pedagógica, produzindo conhecimento e intervindo na realidade (Falsarella, 2004, p. 50).

À luz do exposto, é possível verificar que os pesquisadores citados acima endossam a necessidade de uma formação continuada em diálogo com os

professores e com respeito aos saberes docentes. É ressaltada a busca pela garantia da troca de experiência entre seus pares, com base em uma prática pedagógica de qualidade do ensino e maior autonomia dos professores, fundamentada por um projeto-político-pedagógico pautado num espaço de reflexão para a articulação da teoria e da prática. Isso favorece o desenvolvimento profissional qualificante com práticas sociais que eliminem a exclusão e a intolerância, as quais "ultrapassam a dimensão do espaço escolar, mas se (re) faz no cotidiano" (Macedo & Guedes, 2019, p. 98).

Neste presente período de discussões sobre a formação continuada de professores, propostas aparentemente diferentes foram desenvolvidas pelo MEC. A escolhe de fazê-lo tem sido por meio meio da formulação e implementação de programas, projetos e ações que procuram por soluções para superar o fracasso escolar destacaram a importância da leitura e da escrita, bem como da forte relação entre dificuldades de aprendizagem, a repetência e a alfabetização, formuladas por determinadas soluções para um problema social que passa a ser integrado à agenda governamental.

Ball (1992) reforça que o processo de elaboração das políticas, em geral, é um movimento de bricolagem[11]. Em outras palavras, "as políticas não são elaboradas a partir de algo novo, mas são construídas a partir de experiências globais e locais, acordando intenções, reunindo teorias e hipóteses para a organização de algo ainda não realizado" (Ball *apud* Corrêa, 2018, p. 21).

Tomando como referência o contexto educacional brasileiro, os últimos vinte anos foram marcados por avanços e retrocessos. A complexidade da formação continuada acabou por reafirmar a criação de propostas que atendessem, de preferência, os professores que lidam diretamente com as turmas do ciclo da infância. Algumas políticas públicas de formação continuada, foram implementadas antes da criação do PNAIC, porém com arranjos diferenciados. Apresentamos brevemente, a seguir, alguns programas do governo federal com o intuito de promover uma reflexão sobre os limites e avanços das políticas públicas no Brasil no âmbito da alfabetização.

[11] Bricolagem está sendo usado com o significado dado pela antropologia que se reporta a união de vários elementos para a formação de um único, individualizado.

3.2
O lugar da formação continuada nos programas de alfabetização

Gatti (2008) afirma que o número de iniciativas colocadas sob o grande guarda-chuva do termo “educação continuada” cresceu geometricamente. A ideia por trás do termo pode ser entendida como a formação realizada “em serviço”, oferecida aos professores em exercício como um complemento de sua formação, uma vez que já se encontram trabalhando na rede. As “políticas públicas e ações políticas movimentam-se, então, na direção de reformas curriculares e de mudanças na formação dos docentes, dos formadores das novas gerações” (Gatti, 2008, p. 57).

A autora ainda destaca que, na maioria das vezes, são projetos elaborados sob a coordenação do poder público, dentro de especificações bem definidas. As formações são apoiadas pelos municípios e/ou estados, com o objetivo de promover aceleração de estudos, melhorar processos de alfabetização de crianças, de ensino de Língua Portuguesa, Matemática e/ou outras disciplinas e, por fim, melhorar a gestão que implicam em capacitação de educadores, realizando processos de formação continuada em serviço (Gatti, 2008, p. 59).

3.2.1
Programa Curricular Nacional - PCN em Ação (1999)

No ano de 1999, o Programa Curricular Nacional (PCN em Ação) foi desenvolvido com o propósito apoiar e incentivar o amadurecimento profissional de professores e especialistas em educação. Sua função principal era apoiar os sistemas de ensino no desenvolvimento de propostas pedagógicas de qualidade, na perspectiva de uma educação para a cidadania, pensada de forma articulada com a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e para a Educação Indígena e da Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos. O PCN em Ação foi articulado em parceria com as secretarias estaduais e municipais, escolas de formação de professores em nível médio e superior e Organizações Não-Governamentais (ONGs) (Brasil, 2012).

As Secretarias Municipais de Educação que aderiram ao programa foram recomendadas a incluir em seu plano de trabalho a formação de seus professores e proporcionar condições de trabalho para que as escolas pudessem construir e desenvolver seus projetos educativos no horário de trabalho pedagógico, com o

objetivo de planejar e desenvolver coletivamente sua ação educativa. Cada Secretaria de Educação Estadual ou Municipal indicava coordenador(es) para o programa, que deveriam articular as ações do programa entre a equipe da SEF/MEC e a de coordenadores de grupo, responsáveis pelo encaminhamento e pelo desenvolvimento dos módulos, bem como do desempenho dos participantes e da própria atuação. As secretarias também eram responsáveis pela produção de materiais bibliográfico, videográfico e impresso, que constituíam um acervo básico para que professores pudessem ampliar os estudos feitos no decorrer dos módulos, além da interação com especialistas em educação/pesquisadores da própria região ou de outros locais, que pudessem contribuir para ampliar as reflexões que acontecem nas escolas (Brasil, 2012, p. 10-12).

O PCN em Ação considerava que "o aprendizado inicial da leitura não é simplesmente decodificar, converter letras em sons, sendo a compreensão consequência natural dessa ação". Ainda destacava que:

> Por conta desta concepção equivocada a escola vem produzindo grande quantidade de "leitores" capazes de decodificar qualquer texto, mas com enormes dificuldades para compreender o que tentam ler. O conhecimento atualmente disponível a respeito do processo de leitura indica que não se deve ensinar a ler por meio de práticas centradas na decodificação. Ao contrário, é preciso oferecer aos alunos inúmeras oportunidades de aprenderem a ler usando os procedimentos que os bons leitores utilizam. [...] é preciso "aprender a ler, lendo": de adquirir o conhecimento da correspondência fonográfica, de compreender a natureza e o funcionamento do sistema alfabético, dentro de uma prática ampla de leitura. Os materiais feitos exclusivamente para ensinar a ler não são bons para aprender a ler: têm servido apenas para ensinar a decodificar, contribuindo para que o aluno construa uma visão empobrecida da leitura (Brasil, 1997, p. 42).

Em relação à escrita, recomendava uma revisão dessa metodologia e apontava para a necessidade de repensar sobre teorias e práticas tão difundidas e estabelecidas, que, para a maioria dos professores, tendem a parecer as únicas possíveis. Nesse sentido, uma das descrições dizia que:

> A compreensão atual da relação entre a aquisição das capacidades de redigir e grafar rompe com a crença arraigada de que o domínio do bê-á-bá seja pré-requisito para o início do ensino de língua e nos mostra que esses dois processos de aprendizagem podem e devem ocorrer de forma simultânea. A conquista da escrita alfabética não garante ao aluno a possibilidade de compreender e produzir textos em linguagem escrita. Essa aprendizagem exige um trabalho pedagógico sistemático (Brasil, 1997, p. 27).

3.2.2
Gestão da Aprendizagem Escolar – GESTAR I - II (2000)

Em seguida, nos anos 2000, foi implementado o programa Gestão da Aprendizagem Escolar – GESTAR I. Constituído por escolas públicas, ele atendeu professores habilitados para atuar da 1ª a 4ª série (2º ao 5º ano) do Ensino Fundamental, que estivessem em exercício, em horário de serviço, com a finalidade de contribuir para a qualidade do atendimento ao aluno, reforçando a competência e a autonomia dos professores na sua prática pedagógica. Sua proposta pedagógica teve base em três fundamentos: facilitar o acesso aos conhecimentos socialmente produzidos, orientando o na construção/utilização de múltiplas linguagens e de conhecimentos histórico sociais, científicos e tecnológicos; promover os valores culturais e políticos de uma sociedade democrática, solidária e participativa; e preparar o indivíduo para o mundo produtivo reclamado pelo sistema econômico, não no sentido de dar-lhe formação para a ocupação de um determinado posto de trabalho, mas de desenvolver lhe capacidades básicas. Estas últimas, por sua vez, seriam: (a) compreender e transformar o mundo produtivo; (b) comunicar-se adequadamente nas formas oral e escrita; (c) trabalhar em equipe; e (d) exercer a função produtiva de maneira criativa e crítica.

Com ênfase na importância da avaliação diagnóstica dos alunos, o curso de Formação Continuada abordava prioritariamente as áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Ele visava não apenas à construção de conteúdo, mas também ao desenvolvimento da linguagem escrita e da linguagem matemática, que se prestam à necessidade de trabalhar com o pensamento lógico, as relações simbólicas, as representações, as expressões, a interpretação e a construção de sentidos. O formato do curso foi híbrido, interligando atividades à distância e atividades presenciais (Brasil, 2007, p. 9-10).

3.2.3
Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA (2001)

No ano de 2001, foi criado o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA). Este é fundamentado, principalmente, pelos estudos de Ferreiro & Teberosky (1985). Há uma equipe pedagógica ligada ao MEC que realiza a formação dos profissionais das Secretarias Municipais, que seriam “os

multiplicadores" junto aos alfabetizadores. Nesse programa, o formador dos professores segue as orientações dos guias de cada módulo do curso.

O curso é organizado em três módulos, que são compostos por unidades. A quantidade de unidades em cada módulo varia; porém, a última delas é sempre destinada à avaliação individual dos professores. O principal objetivo do módulo 1 é demonstrar que a aprendizagem inicial da leitura e da escrita é resultado de um processo de construção conceitual que se dá pela reflexão do aprendiz sobre as características e o funcionamento da escrita. Já o módulo 2 se constitui no sentido de demonstrar que a alfabetização é parte de um processo mais amplo de aprendizagem de diferentes usos da linguagem escrita, em situações de leitura e produção de texto. Por fim, o módulo 3 também tem como foco as situações didáticas, visando apresentar e discutir outros conteúdos de língua portuguesa que fazem sentido no período de alfabetização. Os módulos são acompanhados por um conjunto de programas de vídeo que documentam atividades de leitura e escrita, principalmente de alfabetização. Os municípios, por sua vez, ofertam a formação continuada aos docentes interessados, em turno diferente de seu horário de trabalho. Cabia, então, aos alfabetizadores a árdua decisão de inserir - ou não - a formação em seu cotidiano já sobrecarregado de atividades profissionais (Brasil, 2001, p. 9-10).

3.2.4
Programa de Apoio a Leitura e Escrita – PRALER (2003)

Mais adiante, em 2003, o Programa de Apoio a Leitura e Escrita (PRALER) é um outro programa do MEC com o objetivo de oferecer um curso de formação continuada para professores das séries iniciais, complementar às ações já em desenvolvimento pelas Secretarias Municipais de Educação. A finalidade do programa é dinamizar o processo educacional relativo à aquisição e à aprendizagem da leitura e escrita da língua materna. A proposta pedagógica do PRALER privilegia o desenvolvimento da consciência fonológica do sistema da língua (a correspondência fonema-grafema) e a construção de procedimentos mais amplos de leitura, a partir do convívio intenso dos alunos com textos de diversos gêneros. O programa busca resgatar e valorizar as experiências e os saberes do professor, assim como promover a reflexão sobre a ação educativa, de forma que ele seja sujeito do processo educacional sob sua responsabilidade.

Sendo assim, os materiais e procedimentos colocados à disposição não constituem um "pacote inflexível" e valorizam a autonomia do professor. É organizado de forma semipresencial, desenvolvido ao longo de dois semestres (Brasil, 2017).

3.2.5
Pró-Letramento: Língua Portuguesa e Matemática (2010)

A partir de 2006, foi criado o programa Pró-Letramento, com o objetivo de melhorar não somente a qualidade de aprendizagem da leitura/escrita, mas também da matemática. Esta proposta de formação continuada destinada aos professores das séries iniciais mantém a não obrigatoriedade da participação, tendo em vista que os horários dos encontros continuavam fora da carga horária do docente. Sendo assim, somente uma parcela destes profissionais consegue usufruir desta oportunidade de reflexão sobre sua prática.

O Pró-Letramento, com adesão de estados e municípios, é realizado pelo MEC, em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada, por exemplo, a UFPE, através de seu Centro de Estudos em Educação e Linguagens (CEEL) e a UFRJ. Tem como um dos objetivos contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada. Os formadores municipais – de matemática e de linguagem - recebem consistente formação diretamente de professores das referidas universidades, e os alfabetizadores participavam da formação, nos municípios, em regime de revezamento: em um ano a abordagem é em linguagens e, no seguinte, em matemática. Assim, o programa se desenvolve na perspectiva da alfabetização e letramento, é organizado de forma semipresencial, com atividades presenciais e à distância acompanhadas por professores orientadores – tutores (Guia do Pró-Letramento, 2010).

3.2.6
PNAIC (2013 a 2018)

As discussões sobre alfabetização no país se evidenciaram nos últimos anos, em meio ao debate que envolvem as demandas por uma formação mais ampla. Criou-se, então, o PNAIC, com um arranjo que reforça e amplia o papel das universidades na articulação com as escolas da educação básica a partir do protagonismo de seus participantes. Várias notáveis universidades dos diferentes estados do país passaram a integrar a Rede Nacional de Formação Continuada

(RENAFOR)[12], representando centros de pesquisas e desenvolvimento da educação para o desenvolvimento de formação continuada no país (Brasil, 2003).

Dessa forma, o PNAIC, retomando a introdução anterior anteriormente, foi instituído pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012 e surgiu no contexto das políticas e concepções de formação do educador, tendo por objetivo alfabetizar todas as crianças em Língua Portuguesa e Matemática até os 8 anos de idade, estando em consonância com a meta 5 do PNE (Oliveira, 2018) e com as DCNs para o Ensino Fundamental, compreendido entre os três primeiros anos do ciclo da infância. Almejou superar o analfabetismo, melhorar a qualidade do ensino nos anos iniciais e qualificar os docentes que atuam nestes anos, constituindo-se numa política de alfabetização.

Quanto aos objetivos propostos, estavam previstos:

> I- Garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática;
> II- Reduzir a distorção idade/série na Educação Básica;
> III- Melhorar o 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 (Brasil, 2012, p. 2).

Dados do Ministério da Educação (MEC) mostram que, em termos de abrangência, o pacto pode ser considerado um sucesso. 5.494 municípios participaram do PNAIC, entes federados responsáveis pelos anos iniciais do Ensino Fundamental e, portanto, pelo ciclo de alfabetização que aderiram à política. O número equivale a 99% do território brasileiro. Ao todo, cerca de 311 mil professores alfabetizadores passaram pelos ciclos de formação (Brasil, 2013).

Dessa maneira, a relevância dessa política de formação pode ser destacada na manutenção das adesões das redes municipais ao longo dos anos. O PNAIC contribuiu para o fortalecimento de uma rede colaborativa de formação continuada, respeitando e valorizando as ações já realizadas pelos estados e municípios como evidenciado no número crescente de adesões:

---

[12] A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores foi criada em 2004 com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores e alunos. O público-alvo prioritário da rede são professores de educação básica dos sistemas públicos de educação (Brasil, 2004).

Tabela 21: Dados gerais sobre o PNAIC

Dados/Ano de início do Projeto	2013	2014	2015	2016	2017
Quantitativo de adesão das redes municipais	5.420	5.497	5.501	5.364	5.478

Fonte: Silva et al. *apud* Brasil, 2019.

Dentro desse contexto, o PNAIC foi organizado no ciclo de alfabetização[13]. Este visa à inserção da criança na cultura escolar, assegurando a alfabetização na perspectiva do letramento, e, com isso, a aprendizagem da leitura e da escrita, a ampliação das capacidades de produção e compreensão de textos orais em situações familiares e não familiares. Pensava também na ampliação do seu universo de referências culturais nas diferentes áreas do conhecimento.

Dessa forma, o PNAIC foi desenvolvido por meio de ações que estimulavam a ação reflexiva docente sobre o tempo e o espaço escolares. Ele oferecia a concessão de bolsa de estudo pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para os profissionais da educação participantes da formação continuada de professores alfabetizadores (Brasil, 2012). Já controle e a administração dos recursos do PNAIC ficaram sob responsabilidade das universidades, mas em cada estado um havia Colegiado Estadual chamado de Comitê Gestor, que deveria realizar a coordenação estadual do programa junto aos municípios. A composição do Comitê Gestor deveria envolver um colegiado estadual com representantes da Secretaria Estadual de Educação, da IES formadora, da UNDIME, da União Nacional de Conselhos Municipais de Educação (UNCME) e do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED).

Neste contexto, compreende-se o Pacto como um arranjo institucional complexo (Lotta & Vaz, 2014) em sua dimensão federativa. O Governo Federal atuava como formulador e regulador da política, enquanto as universidades e os governos municipais ficaram responsáveis por sua implementação promovendo uma atuação conjunta entre as escolas e as universidades. Esse processo descentralizado de implementação da política contribuiu para o atendimento às especificidades locais, oferecendo mais possibilidades de alcance de resultados satisfatórios na aprendizagem dos alunos, mostrando-se "uma política possível, com ganhos significativos para toda a estrutura educacional envolvida [...] com

[13] Ciclo de alfabetização que propõe à inserção da criança na cultura escolar assegurando a alfabetização e o letramento, até o 3º ano de escolaridade do Ensino Fundamental (Brasil, 1996).

garantias de continuidade, para, em longo prazo, nos processos de avaliação constantes, reverberar maior qualidade do ensino aprendizagem dos alunos e maior autonomia do professor" (Padilha & Souza, 2022, p. 66).

Contudo, ainda em Padilha & Souza (2022, p. 66), estes salientam que "cabe destacar que a alternância dos agentes políticos torna a política que deveria ser de Estado em política de governo, o que prejudica a consistência da política e dos benefícios sociais".

No estado do Rio de Janeiro, o planejamento e o desenvolvimento das ações formativas ficaram a cargo da UFRJ, que conduziu a política de formação continuada de professores alfabetizadores. A presença dessas entidades está vinculada à institucionalização de espaços participativos e de controle. A formulação do Pacto acentuou o "fortalecimento dos conselhos de educação, dos conselhos escolares e de outras instâncias comprometidas com a educação de qualidade nos estados e municípios" (Brasil, 2012).

Já coordenação municipal ficou a cargo das Secretarias Municipais de Educação e constituiu o espaço de gestão do programa no âmbito da rede municipal de ensino. Cabia às secretarias a relação com as escolas, o monitoramento das ações e a interlocução com a coordenação estadual, regional e central. Cada município teve pelo menos um coordenador local, com a função de "manter um canal de comunicação permanente com o Conselho Estadual ou Municipal de Educação e com os Conselhos Escolares, visando disseminar as ações do Pacto" (Brasil, 2017).

Cabe aqui, destacar o papel dos(as) coordenadores(as), presentes desde a primeira configuração do PNAIC (2013) como interlocutores entre o município, o estado e a instituição formadora. Estes eram considerados a ponta da estrutura de gestão vinculada às redes de ensino, sendo responsáveis pela relação direta com as escolas e os formadores locais. Seu papel principal era o de garantir o funcionamento integrado das ações dos programas em cada estabelecimento escolar, incentivando o diálogo e o trabalho conjunto entre os profissionais envolvidos (Brasil, 2016).

Esse modelo de estrutura de gestão desde o início deixou claro a necessidade de integração da coordenação do PNAIC em regime de colaboração junto a estados e municípios. Afinal, estes têm competência territorial, autonomia e legitimidade considerando as relações hierárquicas entre os atores vinculados as secretarias

estaduais e municipais de educação, para colocar a política em ação. Dentro desse contexto, foram credenciados pelo MEC vários centros de pesquisas de universidades como centros de formação, via edital nº 01/2003- SEIF/MEC (Brasil, 2013), que puderam fazer formações continuadas, receber financiamento, por meio de convênios com o MEC, para a elaboração de materiais didáticos destinados ao apoio da atividade dos docentes da educação básica, de acordo com o previsto no edital (Alessio, 2022, p. 41).

Foram convidadas 45 universidades públicas pelo MEC em todos os estados, organizadas no Fórum da Universidades para definição dos princípios pedagógicos e estratégias formativas. Foram realizados seminários para discussão da concepção da política de formação, que contou com a participação dos professores da escola básica que compuseram as equipes para em cada estado realizar as discussões, elaboração dos materiais de formação. Os professores participantes e os professores das universidades, fizeram uma leitura crítica dos materiais e puderam sugerir alterações, tornando a política de formação dinâmica e multifacetada (Souza, 2020, p. 12).

O PNAIC ressignificou a universidade pública estatal, dialogando com as escolas públicas estatais, dentro da mesma lógica que os une. Tratavam-se de construções que ratificam a educação pública como direito constitucional, reiterando a necessidade de financiamento e de políticas públicas que fossem mantidas e ampliadas, na perspectiva da melhoria dos aspectos humanos da educação em uma rede de formadores para qualificar os professores alfabetizadores com foco na alfabetização. Considerando a política estabelecida, as universidades (IES) desempenharam um importante papel nesse processo de formação dos formadores, com base na Portaria nº 1.458, de 14 de dezembro de 2012 (Brasil, 2012).

Tal política foi ancorada em quatro eixos: Materiais Didáticos e Literatura; Avaliação; Formação Continuada de Professores Alfabetizadores e Gestão, Controle e Mobilização Social. No primeiro eixo, materiais pedagógicos e didáticos específicos para alfabetização foram entregues a estados e municípios, sem ônus, como: livros didáticos, obras de referência, de literatura e de pesquisa, obras complementares e dicionários. Entretanto, algumas pesquisas mostram falhas na distribuição dos materiais do PNAIC, sendo uma das reclamações dos professores.

Segundo eles, era comum os livros não chegarem no início das aulas. “Sempre temos que começar com cópias. O PNAIC poderia ser mais organizado nessa logística”, porém destacando que “apesar da demora na entrega dos cadernos, o material é de excelente qualidade” (Todos Pela Educação, 2015, p. 3).

No segundo eixo, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) era um dos instrumentos do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Ela media os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa, a alfabetização em Matemática e as condições de oferta do ciclo de alfabetização das redes públicas. Passavam pela avaliação todos os estudantes do terceiro ano do Ensino Fundamental matriculados nas escolas públicas no ano da aplicação.

Em julho de 2013, é tornada pública uma proposta do Inep para a ANA. No artigo 9º, inciso IV da Portaria nº 867, que instituiu o PNAIC (Brasil, 2012), este trazia a previsão de realização de uma “avaliação externa universal do nível de alfabetização ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, aplicada pelo Inep”. No art. 5º, inciso I, afirmava-se que todas as ações sugeridas pelo Pacto têm como objetivo “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” (Brasil, 2013, p. 5). Asim, o documento básico da ANA descrevia que essa decisão foi tomada em virtude de que, no ciclo de alfabetização, deve ser garantido a cada uma das crianças o direito às aprendizagens básicas da apropriação da leitura e da escrita:

> A atenção voltada ao ciclo de alfabetização deve-se à concepção de que esse período é considerado necessário para que seja assegurado a cada criança o direito às aprendizagens básicas da apropriação da leitura e da escrita, e também à consolidação de saberes essenciais dessa apropriação, ao desenvolvimento das diversas expressões e ao aprendizado de outros saberes fundamentais das áreas e componentes curriculares obrigatórios (Brasil, 2013, p. 5).

Portanto, era prevista uma avaliação anual como instrumento. As principais metas eram “(i) avaliar o nível de alfabetização dos educandos no 3º ano do Ensino Fundamental; (ii) produzir indicadores sobre as condições de oferta de Ensino e (iii) concorrer para a melhoria da qualidade do Ensino e redução das desigualdades” (Brasil, 2013, p. 7).

No entanto, Mareco & Silva (2021, p. 298) enfatizam que “o impacto das avaliações no processo decisório depende da capacidade do governo em utilizar os

resultados das avaliações para que possam ocorrer mudanças no processo educacional". O INEP apresentava os resultados da ANA por escola, e os resultados da Provinha Brasil poderiam ser apresentados por estudante, o que demonstra mais uma dificuldade de integração desses resultados, pois não havia possibilidade, no caso da ANA, de identificar o estudante e seu desenvolvimento a partir das avaliações aplicadas no 2º ano. Os autores ressaltam que:

> Por não se tratar de avaliação processual ou diagnóstica, a ANA não possibilita o acompanhamento imediato dos estudantes conforme ocorre com a Provinha Brasil, com intervenção mais rápida e resultados individualizados. O controle produzido pelo Estado induz a responsabilização das escolas e dos professores pelos resultados. No entanto, esses professores, enquanto elementos essenciais no processo de aprendizagem, não podem assumir a responsabilidade total pelo avanço ou insucesso dos estudantes, tendo em vista que vários fatores colaboram para a aprendizagem dos estudantes e devem também serem considerados na avaliação e na organização de um diagnóstico da educação (Mareco & Silva, 2021, p. 298-299).

A pesquisa de Soares e Bergmann (2021, p. 96) revela que as mudanças adotadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Ensino Fundamental ao final de 2017, em particular em relação à alfabetização, impactaram o formato tanto das avaliações externas somativas como das processuais formativas. Dessa forma, em relação à avaliação externa nacional, foi necessário tomar a decisão de modificar o ano escolar de aplicação da avaliação de alfabetização, que passa a ser ao final do 2º ano do Ensino Fundamental. Em 2019, inclusive, o Saeb-Alfabetização foi aplicado pelo Inep para crianças de 2º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas e particulares, com uma nova Matriz de Referência alinhada à BNCC.

Na análise de Frade et al. (2022, p. 355), estes pontuam que, considerando apenas a evolução dos resultados de desempenho em teste em sua primeira aplicação, em 2013 e em 2016, sem o conjunto de variáveis sociais e pedagógicas que explicam desigualdades de desempenho, os resultados da ANA foram usados para reconfigurar o PNAIC e, posteriormente, para justificar a sua extinção. Destacamos que no Plano Nacional de Alfabetização (PNA), lançado pelo governo em 2019, a interpretação dos resultados enfoca apenas a nuance da estagnação.

Outro ponto era o investimento na formação continuada dos docentes, aliado à distribuição de materiais, trazendo mais subseções: gestão, mobilização e controle

social. Quanto estes, de acordo com a Portaria 867/12, a pactuação com cada ente federado deveria ser formalizada em instrumento próprio que seria disponibilizado pelo MEC. As universidades passaram a apoiar os sistemas públicos de ensino dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, na alfabetização dos estudantes até o final do 3° ano do ensino fundamental, realizando, assim, a coordenação e a formação nos estados.

Esta mesma portaria previa a formação de gestores. Para tal estabelecia o eixo de Gestão, Controle social e Mobilização, composto por 4 instâncias: um Comitê Gestor Nacional; uma coordenação institucional em cada estado, composta por diversas entidades, com atribuições estratégicas e de mobilização em torno dos objetivos do pacto; uma coordenação estadual, responsável pela implementação e monitoramento das ações em sua rede e pelo apoio a implementação nos municípios; e uma coordenação municipal, responsável pela implementação e monitoramento das ações na sua rede de ensino (Brasil, 2012, p. 14).

Para que este eixo pudesse ser implementado, o MEC disponibilizou em seu site um documento denominado "Caderno de Gestão Escolar no Ciclo de Alfabetização". Este abordava a importância da gestão para a efetivação do pacto, bem como explicações sobre os documentos legais a seu respeito e relatos de experiência de gestores que participavam do PNAIC (Brasil, 2015). Os gestores escolares e educacionais são fundamentais no processo de elaboração, implantação, implementação, monitoramento e avaliação das políticas educacionais, visto que a gestão escolar é entendida para além do mero cumprimento, trata-se da concretização, permanência e continuidade das políticas (Freire et al., 2017, p. 44).

No Rio de Janeiro, em 2016, análises realizadas com base nas falas e nos debates pelos(as) coordenadores(as) locais, em encontros de formação com o foco na gestão organizado pela UFRJ, foram evidenciadas em diferentes dimensões da complexa relação entre gestão e alfabetização escolar. Cabe destacar que apareceu como necessária a inclusão não somente dos professores nas formações, mas também daqueles que, participando da gestão, têm função de coordenar a ação docente da escola, articulando currículo, projetos, entre outras estratégias pedagógicas beneficiando a todos os envolvidos no âmbito escolar "valorizando a ação do gestor também como ação docente" (Paschoalino & Fernandez, 2017, p. 36).

Por fim, no eixo de formação continuada, as universidades assumiram papel essencial. Elas se tornaram protagonistas na organização e gerenciamento de uma rede de formação que potencializaram as ações realizadas nesse processo formativo, apesar das mudanças ocorridas na configuração inicial das ações previstas no Pacto. Nesse cenário, a formação continuada do PNAIC tinha como objetivo ampliar as discussões sobre alfabetização com encaminhamentos metodológicos que possibilitassem o desenvolvimento dos direitos de aprendizagem dentro do ciclo da alfabetização.

O PNAIC não propôs um método de alfabetização; ao contrário, apresentava várias opções metodológicas atendendo diretamente as necessidades da sala de aula para que o aluno pudesse ter o interesse em aprender e uma concepção de alfabetização na perspectiva do letramento. Dentro desse contexto, o pacto foi constituído por um conjunto integrado de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas que foram disponibilizados pelo MEC, tendo como foco principal a formação continuada de professores alfabetizadores.

Em relação à alfabetização e ao letramento, Soares (2004) afirma que:

> Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema–grafema, isto é, em dependência da alfabetização (Soares, 2004, p. 14).

Portanto, o PNAIC pretendeu promover uma permanente (re)construção, a partir de uma visão crítico-reflexiva. Estimulava um pensar autônomo do professor alfabetizador, pautado nas concepções teóricas que problematizam a alfabetização numa perspectiva do letramento estimulando o professor a “descortinar dois processos distintos e articulados, entre si: o alfabetizar e o letrar, que não possuem caráter antagônico, mas se comunicam e auxiliam na contextualização da função social da escrita” (Vasconcelos et al., 2022, p. 153).

As universidades integrantes do PNAIC, compreendendo a necessidade de um rico debate sobre alfabetização e a formação em curso, propuseram uma discussão acerca da educação nos anos iniciais para fortalecer a comunicação entre os coordenadores gerais[14] de todos os estados. Intentavam sanar as dúvidas e incertezas da política de formação em construção desde o ano de 2013, verificada a amplitude da proposta e sua importância para o contexto educacional atual. Afinal, não se restringia a uma política para determinadas regiões do país, mas para todos os estados da federação, compreendendo como cada universidade agia para lidar com essa nova proposta para realizar o Pacto em seu estado (Souza & Costa, 2015, p. 17; 22).

Nesse sentido, os fóruns das universidades, suscitaram debates sobre políticas públicas de formação, discussão sobre o papel das universidades no processo de alfabetização e letramento, direitos de aprendizagem, análise avaliação da aprendizagem de premiação para professores que participaram das formações, pois destacaram que a relevância do debate era em relação a valorização docente e as demandas da formação continuada entre outras questões debatidas ao longo dos quatro fóruns ficando evidentes as mudanças de forma significativa recorrente dessa discussão (Souza; Costa, 2015, p. 27).

Dessa maneira, traçando algumas reflexões sobre o destaque dado aos Fóruns das Universidades, houve a concessão de voz aos coordenadores gerais. Estes participavam dos fóruns, em um enunciado de formadores, em uma espécie de protagonismo dos que estão na ponta desse processo:

> [...] o sucesso do trabalho pode se materializar na militância respeitosa dos professores formadores, estando estes muito bem formados para lidar com a diversidade e para conseguir compreender e respeitar os diversos olhares lançados para um dado evento, sabendo receber críticas e construindo cuidadosamente suas críticas e autocríticas, sempre pensando no crescimento coletivo. Somente dessa forma será possível impulsionar o Brasil para tão sonhada justiça social (Jesus, 2015, p. 95).

[14] O coordenador geral o representante da IES formadora e responsável por toda a logística da formação e interlocução no município/estado, pelo cumprimento da carga horária da formação, gerenciamento das senhas do Sispacto (esse sistema só era autorizado seu gerenciamento pelos formuladores e implementadores envolvidos na gestão da política) e a implementação das ações do Pacto no município.

Aqui, é importante frisar que a universidade buscou valorizar professores alfabetizadores, procurando desenvolver o diálogo como princípio formativo. Este deveria ser produzido a partir dos diferentes discursos "vozes", com posicionamentos ideológicos, políticos e pedagógicos, garantido pontos similares ou divergentes sobre diferentes temas (Souza, 2021).

Quanto aos sujeitos envolvidos na formação continuada, de acordo com o documento orientador do PNAIC e com critérios de seleção pré-definidos os formadores regionais, os representantes das universidades formavam os orientadores de estudos dos municípios – professores pertencentes o quadro das redes de ensino, selecionados de acordo com os critérios estabelecidos pelo MEC que, por sua vez, faziam formação *in loco* com os alfabetizadores.

Quadro 8: Quadro de formadores do PNAIC municipais e sua função

Coordenador Local (CL)	Era responsável por acompanhar as ações da Secretaria Municipal de Educação (SME); avaliar a implementação do Programa junto à SME; dialogar com o Conselho Estadual e Conselho Municipal; articular e assegurar que fossem cadastrados os orientadores de estudo e os professores do ciclo da infância; monitorar e distribuir os materiais pedagógicos para as salas de alfabetização; organizar as formações continuadas de acordo com calendários letivo; monitorar as formações continuadas que aconteciam em encontros presenciais; providenciar o espaço físico para realização das formações; assegurar junto a SME os recursos financeiros para o deslocamento; alimentação e hospedagem dos orientadores de estudo e dos professores alfabetizadores para a participação nas formações fora do seu município; acompanhar junto à SME a aplicação da avaliação externa destinada as turmas do 3º ano de escolaridade do ensino fundamental.
Orientadores de Estudo ou Formadores Locais	Ministrar a formação continuada, planejando e avaliando os encontros de formação; manter atualizada o Termo de Compromisso dos bolsistas; acompanhar a prática pedagógica dos professores alfabetizadores; avaliar a frequência dos professores que participaram das formações registrando os dados no SisPACTO; elaborar relatório para as IES responsável por sua formação com relatórios pedagógicos das formações continuadas.
Professor Alfabetizador	responsável pela qualidade do ensino nas salas de aula do ciclo da infância; formar

	os alunos com base nas concepções da alfabetização e letramento; levar o aluno a compreender o sistema alfabético de escrita, sendo capazes de ler e escrever com autonomia; participar das formações obtendo no mínimo 75% de presença.

Fonte: Documento Orientador do PNAIC (2019).

O processo de formação continuada, na primeira versão da política de formação, aconteceu de forma presencial. Ele contava com carga horaria mínima de 120 horas para os professores alfabetizadores e 180 horas para os orientadores de estudo[15] por ano, com a concessão, aos diferentes envolvidos, de bolsas de estudos do FNDE. Para participar do PNAIC, era necessário que os professores alfabetizadores estivessem cadastrados no Censo Escolar de 2012, lecionando na rede pública e nos anos considerados parte do processo de alfabetização (1º, 2º e 3º) do Ensino Fundamental.

Já o acompanhamento e monitoramento das ações de formação foram realizados pelo SISPACTO[16], ferramenta tecnológica criada pelo MEC para acompanhamento, execução e controle (SIMEC) da política de formação. Este proporcionou agilidade e transparência aos processos de análise e monitoramento das ações do PNAIC (Araújo, 2021, p. 34).

No que se refere especificamente, à formação continuada, os estudos sobre este pacto demonstraram que se constituiu em uma possibilidade para o professor alfabetizador repensar suas práticas. Em uma circularidade dialógica, de alguém que consegue problematizar seu saber, este começaria a se perceber como autor e como sujeito histórico de conhecimentos que reverberaram em sua trajetória profissional (Cruz, 2021, p. 171). Em outras palavras,

> Que se propõe no princípio de dar voz, ou melhor, ouvir a voz dos professores possa se formular em todas as atividades de formação continuada [...] ao propormos estratégias que propiciem experiências de formação em que os sentidos fossem construídos coletivamente, pela polifonia das diferentes vozes que dela participaram, num diálogo de enunciados formadores (Frambach & Vidal, 2015, p. 44-45).

[15] Em 2017 os orientadores de estudo passaram a ser chamados de formadores locais, mudando somente a nomenclatura, mas continuando com a mesma função.

[16] SISPACTO: O MEC desenvolveu um Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC), o SISPACTO, que pode ser acessado de qualquer computador conectado à rede mundial de computadores para acompanhar e monitorar as ações e formações desenvolvidas pelo PNAIC (BRASIL, 2015, p.4).

Portanto, o professor alfabetizador no processo formativo PNAIC foi entendido como protagonista de suas práxis, um sujeito autônomo, sendo aquele que "consegue acessar esse conhecimento que produziu para que, em momentos pontuais, possa tomar a melhor decisão que lhe cabe que constrói em comunhão com diversos saberes, de forma coletiva" (Jesus, 2015, p. 94). Dessa forma, é possível inferir que o PNAIC se constituiu em uma política central de valorização profissional e de melhoria da qualidade da educação básica e da escola pública. Pode-se notar que os fundamentos que nortearam as formações continuadas de professores alfabetizadores foram "o conhecimento, a busca, a pesquisa, a reflexão e a formação em instituições superiores e ou no local de serviço, com seus pares", possibilitando desenvolvimento pessoal e profissional necessários à superação dos desafios e construção de novas práticas (Araújo, 2021, p. 26).

3.4
O PNAIC: Entre descontinuidades e permanências

Conforme já antecipado, o PNAIC foi implementado pelo MEC em 2012 e finalizado em 2018, como "resultado da confluência de elementos de sua trajetória da própria política, mas também de fatores conjugais de natureza econômica e política" (Ramos, 2023, p. 22). No entanto, a organização pensada inicialmente, foi sendo modificada sofrendo um progressivo desmonte (Foltran et al., 2022, p,314), podendo ser verificada duas versões da política. A primeira, entre 2013 a 2016, e a segunda, no período de 2017 a 2018, com períodos e tempos decrescentes para o processo de formação: "2013 com dez meses de formação; 2014 com oito meses de formação; 2015 com seis meses de formação e 2016 e 2017 com três meses de formação em cada ano" (Araújo, 2021, p. 40).

Na primeira versão do PNAIC, pode-se verificar nas pesquisas e documentos oficiais que este pacto promoveu ações no âmbito das políticas públicas, com foco na formação continuada de professores alfabetizadores, dada a necessidade de maior investimento na alfabetização de crianças matriculadas nas redes de ensino. A partir do processo formativo para os professores alfabetizadores, que envolveu a integração da universidade pública com a escola básica em um processo dialógico e intensa mobilização de saberes, a universidade era a articuladora pelo regime de colaboração entre governo federal, estados e

municípios. Ela ficou com as seguintes atribuições: adesão a política de formação; gerenciamento e monitoramento das ações em sua rede de fomento; mobilização da participação dos professores proporcionando assistência técnica as escolas concessão de bolsas de estudo aos participantes; fornecimento de material pedagógico; e orientação nas formações buscando garantir o direito de aprendizagem dos alunos.

Segundo Oliveira (2018), em 2014, a formação começou no último dia de março, sendo concluída em fevereiro de 2015. O calendário teve de ser ajustado à realização da Copa do Mundo de futebol e às eleições presidenciais. No entanto, a partir desse mesmo ano houve modificações na estrutura do trabalho formativo, na carga horária e no período de realização da formação. A ênfase passou a se dar com o componente curricular Matemática, ampliando as discussões sobre a perspectiva do letramento.

No ano de 2015, mantendo o debate em relação as ações do PNAIC com base em uma análise sistemática dos resultados da política para contribuir para o seu aperfeiçoamento em parceria com as universidades envolvidas com a formação continuada, definiram a interdisciplinaridade como a tônica do trabalho de formação. O material destinado a essas ações formativas foi desenvolvido por todas as universidades participantes do PNAIC, com participação de coordenadores gerais e adjuntos, supervisores, formadores e de profissionais das redes de ensino envolvidas no trabalho. Quanto à carga horária, esta passou a ser reduzida a 80 horas presenciais e 20 horas destinadas a outras atividades para orientadores de estudos, e 60 horas presenciais e 20 horas destinadas a outras atividades para os professores alfabetizadores, sendo a formação iniciada apenas em agosto e concluída em dezembro (Oliveira, 2018).

De acordo com Ramos (2020), em cada estado, a carga horária e os materiais que seriam utilizados no programa foram definidos por um Comitê Gestor Estadual. Para tanto, este se reunia a Secretaria Estadual de Educação, a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e os coordenadores das universidades formadoras.

Já entre o período de 2013 e 2016, as instituições formadoras que integravam a Coordenação Institucional do PNAIC, que vinham tendo um papel de destaque pela coordenação do pacto nos estados e em âmbito regional na formação continuada, foram destituídas dessas funções, ficando à mercê de um convite do

Comitê Gestor Estadual para permanecer com o eixo de formação continuada. Essa descentralização das universidades, em relação às formações continuadas que se iniciaram em 2016 e 2017, período marcado pela crise política e econômica no país, foi o passo derradeiro para retirar o protagonismo das universidades. Estas passaram a ter somente a função de organizar as formações continuadas e não mais monitorar a política, gerando alguns problemas para a implementação e execução da nova proposta e futuras formações continuadas que foram justificadas no Documento Orientador do PNAIC em 2017, enfraquecendo e desqualificando o papel das universidades:

> [...] são observados casos em que o processo de alfabetização que deveria ser progressivo e cumulativo o, é deslocado apenas para o 3º. ano, com impactos nocivos para as crianças. Identificam-se, também, situações de desarticulação entre as redes de ensino e as instituições formadoras, fragilizando a formação e gerando perda de foco na essência do PNAIC que é o direito de cada criança ser alfabetizada (Brasil, 2017).

Em 2016, a formação continuada do PNAIC, foi realizada integralmente em serviço, com o objetivo de compreender as necessidades de cada sala de aula, a partir dos dados da ANA entre 2013 e 2014. Contudo, na maioria das universidades, as atividades formativas começaram em outubro e foram concluídas em dezembro. A carga horária foi absurdamente reduzida.

Dessa maneira, foi proposto, para o trimestre final, um esforço coletivo para a implementação de estratégias didáticas–pedagógicas que promovessem para as crianças as competências e as habilidades de leitura, escrita e matemática para a consolidação do processo de alfabetização em cada ciclo de alfabetização. Os relatórios produzidos pelas universidades apontaram limites na execução da política de formação, ainda que destacassem o potencial das ações realizadas no processo formativo com os professores, apesar das mudanças ocorridas na configuração inicial.

Ainda em 2016, as políticas educacionais brasileiras passaram por redimensionamento para atender a uma agenda neoliberal de forma mais efetiva. Dessa maneira, a nova configuração na estrutura do PNAIC passou a centralização da gestão para o coordenador estadual, que ficou sendo o responsável pelo monitoramento, avaliação e replanejamento das ações no âmbito do estado. Este coordenador, juntamente com o da UNDIME, ficaria responsável pela escolha das

instituições de ensino superior que ofertariam os cursos de formação continuada e pagamento das bolsas de estudo. Entretanto, boa parte dos estados decidiram continuar com a expertise das universidades públicas parceiras desde 2013, reconhecendo o trabalho que elas já vinham desenvolvendo (Foltran, 2022, p. 341).

Nesse período, pôde se observar que os documentos orientadores do PNAIC também apontavam a necessidade de atenção para redução no percentual de crianças que ainda apresentavam baixos níveis na escala de proficiência em leitura, de acordo com os dados da ANA de 2014. Incentivou-se um fortalecimento das estruturas de gestão intensificando as ações do Comitê Gestor Estadual, com o objetivo de mobilizar o apoio dos dirigentes escolares, das redes de ensino e das instituições formadoras, buscando a articulação das diferentes instâncias para a melhoria da aprendizagem dos alunos (Ferreira & Nascimento, 2022).

A descentralização das universidades em relação às formações continuadas, que se iniciou entre 2016 e 2017 com a nova configuração da formação PNAIC, passou o gerenciamento e as decisões para as Secretarias Estaduais de Educação e à UNDIME. Esse foi o passo derradeiro para retirar o protagonismo das universidades em futuras formações continuadas, que foram justificadas no Documento Orientador do PNAIC em 2017, enfraquecendo e desqualificando o papel das universidades:

> [...] são observados casos em que o processo de alfabetização que deveria ser progressivo e cumulativo o, é deslocado apenas para o 3º. ano, com impactos nocivos para as crianças. Identificam-se, também, situações de desarticulação entre as redes de ensino e as instituições formadoras, fragilizando a formação e gerando perda de foco na essência do PNAIC que é o direito de cada criança ser alfabetizada (Brasil, 2017).

Na segunda versão que compreendeu o período de 2017 a 2018, o desenho do PNAIC foi totalmente alterado e o processo formativo foi constituído e modificado à medida que trouxe novos destinatários. A política de formação continuada, antes destinada somente aos professores alfabetizadores, teve um novo direcionamento e as ações do PNAIC começaram a se relacionar também com o Programa Novo Mais Educação, atendendo a assistentes de alfabetização e coordenadores pedagógicos da Educação Infantil e dos anos iniciais das redes municipais. Nesse período, com as restrições orçamentárias, entretanto, a bolsa de estudos destinadas aos professores foi extinta.

Com a reconfiguração da política de formação, Padilha & Souza (2022) destacam que que houve mudanças em relação às edições anteriores do PNAIC:

> Pela primeira vez, os professores da Pré-Escola e coordenadores pedagógicos da Educação Infantil foram contemplados; outra mudança ocorrida foi em relação à flexibilidade e o respeito à autonomia das redes, nesse sentido, não foram encaminhados, pelo MEC, materiais didáticos impressos, sendo as redes de ensino responsáveis pela continuidade das formações, com materiais próprios e com aqueles enviados, anteriormente, pelo MEC (Padilha & Souza, 2022, p. 73).

Observa-se que, no documento orientador de 2017, foram organizadas orientações para que os professores alfabetizadores utilizassem os Cadernos de Formação, elaborados entre 2013 e 2015, como reforço aos temas da formação em 2017. Para a Educação Infantil e Pré-Escola, foi oferecida a formação baseada no material "Leitura e Escrita na Educação Infantil", produzido pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).Para o Novo Mais Educação, o material para a formação foi ofertado "em formato digital e prevê a superação dos desafios apontados pela avaliação diagnóstica das turmas em Língua Portuguesa e Matemática" (Padilha & Souza, 2022, p. 73).

Podemos perceber que essa desestabilização gerada pelas descontinuidades das políticas, sem uma avaliação mais aprofundada do que foi positivo e dos limites da política que poderiam ser superados, causa desconforto, descrédito e ansiedade para os professores em relação a futuras formações continuadas. Vasconcelos et al. (2022, p. 137) se referem a esse tipo de política descrita por Cunha (1995) como "administração zig zag", sendo altamente descabido, pois

> desenvolve uma sadia resistência diante dos intentos mudancistas, já que não sabem quanto tempo vão durar [...] uma consequência derivada é que esse hábito de resistir às mudanças inconsequentes acaba por se fixar e fazer com que não se aceite até mesmo as políticas educacionais mais sadias e apropriadas (Cunha *apud* Vasconcelos et al., 2022, p. 137).

Portanto, a busca pela compreensão acerca dos limites e avanços do PNAIC é uma tarefa importante para ampliar as discussões sobre futuras políticas de alfabetização, frente aos limites e as potencialidades almejando transformações necessárias às políticas educacionais. Além disso, é fundamental destacar que o PNAIC, dentre outras propostas de formação continuada de professores implantadas nos últimos anos, pode ser considerado uma política de grande abrangência territorial. O pacto mobilizou um número enorme de gestores e

professores alfabetizadores, reforçando o papel da universidade pública, atuante em situações desafiadoras e complexas, fortalecendo uma rede de formação com base no diálogo e com a troca de experiência, saberes e estudos, reconstruindo o conhecimento com autonomia e com consciência de que ensinar é um ato político (Martiniak, 2021, p. 10).

Para Lucena (2021, p. 57), a escuta das vozes docentes foi a principal conquista do PNAIC – vozes que emergiram nos seminários, fóruns, formações onde professores se posicionaram, já que são aqueles que tentam colocar os planos em ação. Essas vozes foram se articulando com as formações e desconstruindo os discursos através da diferença e da alteridade. Essas vozes trouxeram resistência.

3.4.1
Um olhar implicado pelas políticas de alfabetização

Considerando todo o exposto, o processo histórico sobre a formação continuada, por meio dos programas elencados a partir da década de 1980, pode contribuir com as pesquisas atuais, no sentido da compreensão de que os investimentos realizados nos/pelos programas de formação continuada direcionaram as práticas dos professores alfabetizadores, sobretudo no tratamento didático sobre leitura e escrita. Dessa forma, pode-se inferir que os programas que antecederam o PNAIC tiveram suas contribuições para pensar a formação continuada enquanto um caminho para a melhoria das práticas pedagógicas e da troca de saberes entre os professores.

Entretanto, o tema da alfabetização levanta antigas questões não somente para quem a pesquisa, mas também para educadores e interessados no assunto. No século XXI, marcado por avanços e retrocessos nas políticas de formação continuada de professores, é importante indagar:

> O que leva o povo brasileiro a conviver, durante tantos anos com os elevados índices de fracasso escolar, analfabetismo e alfabetização funcional? Por que, apesar dos investimentos em formação de professores alfabetizadores, ainda hoje os insucessos são tão elevados? (Campos, 2006, p. 11).

Retomando os programas anteriores por meio de uma outra chave de reflexão, suscitada a partir dos programas que o MEC ofertou aos professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental, pode-se notar que, há quase 30 anos atrás, o já referido PCN em Ação (1997) afirmava reconhecer a importância da

participação construtiva do aluno e também a mediação do professor no processo de aprendizagem para a superação do fracasso escolar. Discutia uma concepção de que a alfabetização não é um processo baseado "em perceber e memorizar, e, para aprender a ler e a escrever, [...] ele precisa compreender não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem". Defendia que a linguagem

> [é] uma forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos da sua história. [...] produzir linguagem significa produzir discursos (PCN em Ação, 1997, p. 6).

Também já destacava que a repetência se dava no fim da primeira série (ou mesmo das duas primeiras) por dificuldade em alfabetizar, e no segundo por não conseguir garantir o uso eficaz da linguagem, condição para que os alunos possam continuar a progredir.

A seguir, nos anos 2000, o Programa Gestar descrevia a importância de compreender a linguagem escrita e a linguagem matemática, na perspectiva textual, com a finalidade de trabalhar com o pensamento lógico, as relações simbólicas, as representações, as expressões, a interpretação e a construção de sentidos. Um ano depois, o PROFA propunha o estudo e o conhecimento da Psicogênese da Língua Escrita como forma de entender o que está por trás da escrita "incompreensível" dos alunos, e assim ajudá-los a avançar nas suas hipóteses, auxiliando o professor na investigação diagnóstica como forma de melhor agrupar os alunos para inferir adequadamente durante o processo de construção do conhecimento (Campos, 2006, p. 38). Dessa forma, o PROFA desenvolvia uma proposta de alfabetização para o letramento crendo na compreensão da dimensão sociocultural da língua escrita e do seu aprendizado.

Entretanto, Becalli (2007, p. 3), em sua pesquisa sobre o PROFA, trouxe dados relevantes. Seu estudo endossa que o objetivo do PROFA em instrumentalizar os professores para realizarem o trabalho pedagógico, de acordo com a teoria construtivista, não foi suficiente para provocar mudanças na prática pedagógica, "porque eles/elas não abandonaram as práticas de ensino tidas como "tradicionais" e, por conseguinte, não compreenderam que é possível alfabetizar com textos, como postulava o programa". Sobre o programa em si, diz que este

> [...] apontava que a sistemática de formação esteve balizada na noção de competência profissional de Perrenoud[17]. Esse conceito amplamente utilizado pelo Governo Federal serviu para dar um caráter de supremacia e de aceitação ao PROFA, pois, ao utilizá-lo, implicitamente, para responsabilizar os professores pelo seu próprio processo de formação continuada levou esses profissionais a se sentirem responsáveis pelos resultados do processo ensino aprendizagem da leitura e da escrita nas classes de alfabetização, após a realização do curso (Becalli, 2007, p. 3-4).

Em junho de 2003, foi lançado o Programa "Toda Criança Aprendendo" (Brasil, 2003). Este teve como objetivo imediato reduzir à metade, em todo o Brasil, os índices de desempenho crítico, considerado como sendo as notas abaixo da média nas avaliações externas entre crianças que concluíam os quatro anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nesse cenário, o PRALER traz na sua fundamentação teórica o resgate e a valorização das experiências e os saberes do professor, assim como promover a reflexão sobre a ação educativa, de forma que ele seja sujeito do processo educacional sob sua responsabilidade (PRALER, 2003). Dessa forma, "a responsabilidade esta que será cobrada em virtude das notas que serão obtidas nas próximas avaliações externas, sendo o professor [...] sendo no professor colocada as expectativas de mudança na educação" (Hees & Souza, 2018, p. 151). O PRALER privilegia o desenvolvimento da consciência fonológica do sistema da língua (a correspondência fonema-grafema) e a construção de procedimentos mais amplos de leitura, a partir do convívio intenso dos alunos com textos de diversos gêneros (BRASIL, 2003). Esta proposta embasa-se em um dos métodos considerados clássicos, o método fônico, rompendo mais uma vez com as concepções teóricas de alfabetização do programa anterior, o PROFA.

Já o último programa lançado antes do PNAIC, o Pró-Letramento: Língua Portuguesa e Matemática, retoma na área da alfabetização e linguagem a perspectiva da alfabetização e do letramento. Também destaca a questão da profissionalização docente na medida em que prega uma política de formação com a finalidade de melhorar a qualidade do ensino, as condições de trabalho e ainda contribuir para a evolução funcional e o aprimoramento das competências dos professores. O programa tem parceria com universidades que integram a Rede

[17] Este autor (Perrenoud) propõe uma construção curricular formatada por Habilidades e Competências, "[c]omo ponto de partida para a atuação pedagógica do professor" (Perrenoud, 1999).

Nacional de Formação Continuada, responsáveis pelo desenvolvimento e produção dos materiais para os cursos, pela formação e orientação do professor orientador/tutor, pela coordenação dos seminários previstos e pela certificação dos professores cursistas. Sua implementação foi prevista em sua estrutura organizacional dentro do contexto federativo realizado pelo MEC, em regime de colaboração entre as instâncias federal, estadual e municipal.

Dentro desse contexto, o período entre os anos 2000 e 2010, os professores alfabetizadores da rede pública foram submetidos a vários programas de formação continuada com características diferentes. Hees & Souza (2018, p. 162) afirmam que os programas mencionados aqui, "atribuem aos docentes uma formação que vêm pronta, cabe apenas a frequência e participação por parte do professor". A participação demanda tempo nas leituras sugeridas e preparo das atividades, pois, por mais que elas estejam elaboradas, é necessária uma adaptação. No entanto, as autoras alertam que os achados revelam que

> [n]enhum desses programas se dedica a propor ações no campo das condições de trabalho do professor alfabetizador, como a redução do número de alunos por sala, redução da jornada de trabalho, melhoria da infraestrutura do local de trabalho ou melhoria salarial. Assim, os programas descritos e analisados centram-se na formação (ou capacitação como é frequentemente nomeado) do professor para atuar dessa ou daquela forma e, assim, melhorar os índices de alfabetização verificados pelos exames (Hees & Souza, p. 162).

A importância exercida pelo professor nos processos de desenvolvimento e mudança social é um fato que torna inquestionável a necessidade de associar programas de formação de professores a propostas de inclusão social e, como consequência, políticas que viabilizem ações significativas em relação à formação dos educadores, principalmente os alfabetizadores. Com limitado alcance desses programas de formação, os indicadores de leitura e escrita continuavam insatisfatórios no país. Como informado pelo IBGE (2010), o Brasil configurava-se como um dos piores colocados entre os vizinhos latino-americanos, revelando as fragilidades do processo educacional em curso (IBGE, 2010).

Contudo, métodos e metodologias que se querem inovadores para o ensino no campo da alfabetização denominados por Andrade (2019) como "ondas da alfabetização" reaparecem nas descontinuidades das políticas públicas nesse campo:

> As ondas da alfabetização, no sentido de tendências, modismos, cargas de informações [...] atingindo os professores por uma chuva de ideias, e de seu lado, buscam realizar ações que representem mudanças, em suas práticas cotidianas, junto a seus alunos nas escolas públicas brasileiras (Andrade, 2019, p. 121).

Nesse sentido, a autora faz uma crítica a esse espetáculo das muitas ondas, que vão fazendo a difusão de teorias do letramento, no fim dos anos de 1990 e a propagação do método fônico que retorna se autoproclamando enfatizando a consciência fonológica (Andrade, 2019, p. 122).

Desse modo, é urgente pensar os caminhos que o docente deve buscar com a finalidade de enriquecer e aprimorar seus conhecimentos teóricos em consonância com suas práticas pedagógicas. Somente assim é possível pensar em políticas públicas de alfabetização que almejem estratégias mais palpáveis para atender às diversidades no campo da alfabetização, num movimento de reflexão sobre as propostas de formação continuada que possibilitem que o professor alfabetizador se encoraje com suas "formas didáticas de modo autônomo, eclético, contando com sua experiência" (Andrade, 2019, p. 124).

Nessa direção, cabe ainda enfatizar a discussão entre os métodos e metodologias que vem nas "ondas da alfabetização". Sobre elas, Andrade (2019) alerta para que professores não se localizem em uma única abordagem de alfabetização que se apresente como completa:

> Qualquer método que chegue às mãos dos professores com um aparato de regulação que os desautorize a produzir momentos de avaliação tira o professor de seu lugar de criador, de produtor de seu fazer pedagógico[...] o método de alfabetização de hegemonia fônico é atestado como um efetivo retrocesso, afastando as crianças de uma perspectiva cultural, enraizada em práticas cognitivas restritas, de caráter técnico, sem chance de inscrevê-las em qualquer processo de fortalecimento de sua cidadania, de seu crescimento enquanto ser pensante na sociedade brasileira (Andrade, 2019, p. 132).

Portanto, o campo de análise de políticas públicas de formação continuada para professores alfabetizadores, considerando-a em sua complexidade, não podem depender apenas de uma política, desconsiderando os saberes dos professores e das universidades públicas. Estes dialogam no campo da alfabetização por meio de redes colaborativas e na partilha de saberes, suscitando uma resistência propositiva sobre o que significa alfabetização, como a angústia revelada na voz dos professores. "[A]lfabetizar significa ir além dos documentos, cartilhas, métodos,

significa tão somente inserir nesse ato sujeitos que têm o desejo de aprender" (Aguiar & Lino, 2023, p. 47).

Podemos verificar que, por meio da publicação do monitoramento oficial do PNE (2021) em seu balanço, o que está e o que não está sendo cumprido em relação às metas estabelecidas no PNE. Um dos últimos balanços traz a seguinte afirmação em sua apresentação:

> No lugar dele, são colocadas uma série de políticas públicas que vão na contramão do que ele preconiza: políticas discriminatórias, excludentes, de censura, e de esvaziamento da escola como lugar vivo, democrático, transformador e livre. Assim, o descumprimento do Plano Nacional de Educação (PNE) está no centro da barbárie que toma a educação nacional (PNE, 2021, p. 1).

De acordo com esse documento, para o monitoramento da meta 5, foi usada uma definição de 2015 pelo MEC sobre os níveis adequados de aprendizagem medida pela ANA[18]. De acordo com essa métrica, os resultados da avaliação das crianças do 3º ano do Ensino Fundamental nas áreas de leitura, escrita e matemática mostram, ainda que de forma limitada pelo caráter do exame, os níveis de leitura e escrita sendo distantes dos propostos na Meta 5 (PNE, 2021, p. 6).

E fundamentam que:

> Mesmo se questionamentos sobre o uso de testes padronizados forem deixados de lado, a situação de monitoramento desta meta através de resultados na ANA é frágil pela ausência de parâmetros claros, transparentes, e amplamente discutidos que embasem quais níveis de desempenho na prova seriam considerados uma alfabetização bem-sucedida. Ao divulgar os resultados da edição de 2016, o MEC, já sob outro governo, propôs uma nova definição mais rigorosa do que seria suficiente, porém sem dar justificativas sobre a mudança de critério. Finalmente, a partir da edição de 2019 do Saeb foi reduzida mais ainda a validade dos resultados da avaliação para o monitoramento da meta 5, uma vez que o exame passou a ser aplicado no 2o ano do ensino fundamental, e não no 3ºano, que é a etapa referida pelo PNE (PNE, 2021, p. 6).

Espera-se que, durante o processo de alfabetização, os professores planejem situações de escrita e que, ao mesmo tempo favoreçam a aprendizagem do funcionamento da escrita alfabética, possibilitando o acesso aos textos escritos de

[18] A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) é uma avaliação externa que objetiva 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. A ANA será realizada anualmente e terá como objetivos principais: Avaliar o nível de alfabetização dos educandos no 3º ano do ensino fundamental; produzir indicadores sobre as condições de oferta de ensino; concorrer para a melhoria da qualidade do ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional (Brasil, 2013, p. 7).

modo a garantir a inserção social em diversos ambientes e tipos de interação (Brasil, 2012). Diante das concepções de alfabetização apresentadas acima, Freire (1990) define que a alfabetização é quando o sujeito se tornar autocrítico a respeito de sua própria existência a partir de sua experiência. É um "ato político e um ato de conhecimento, por isto mesmo um ato criador em que o alfabetizando é o sujeito e não o objeto da alfabetização" (Freire, 2010, p. 15). Portanto, a alfabetização é um ato de conhecimento e de criação, não de memorização mecânica (Giroux, 1986).

Nesse sentido, compreender alfabetização como forma política cultural para erguer a voz de cada um – como parte de um projeto mais amplo de possibilidades que não se reduzam apenas a ler e escrever – começa com as questões de existência de cada um como parte integrante de uma história construída nas relações de poder (Giroux, 1986). Contudo, entre as várias iniciativas desenvolvidas para a superação das dificuldades dos alunos, em 2019, a necessidade de o Brasil acompanhar o progresso científico e metodológico reaparece na PNA, lançada pelo governo federal à época, desconstruiu as ações que já se encontravam em processo de consolidação, "rompendo com as concepções de alfabetização hegemônicas naquele momento, que sinalizavam para uma abordagem de alfabetização na perspectiva do letramento, para uma retomada de concepções sintéticas de alfabetização" (Souza et al., 2022, p. 14).

Gontijo & Antunes (2019, p. 2), problematizando o exposto no Art. 1o do Decreto nº. 9.765 - que determina que "[a] alfabetização no Brasil deverá basear-se em evidências científicas" (s. p), repetido várias vezes ao longo do texto – mostram que a PNA[19] se propõe a assumir e a difundir contribuições que adotam um conceito claro e objetivo de alfabetização como "[...] o ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético" (BRASIL, 2019, p. 18). Partindo do princípio que a alfabetização é um campo complexo e multifacetado que se constitui como uma prática sociocultural desenvolvida por meio de práticas de oralidade, leitura, escrita e produção textual em contextos diversos, esta habilidade necessida de sentido

[19] A elaboração da PNA (BRASIL, 2019) surgiu dentro do Ministério da Educação, conforme aponta o Caderno de Apresentação da PNA 2019, para melhorar os processos de alfabetização no Brasil e os seus resultados. Para tanto, o MEC formou um grupo de trabalho composto por representantes da Secretaria de Alfabetização (SEALF), da Secretaria de Educação Básica (SEB), da Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP), da Secretaria Executiva (SE), do Gabinete do Ministro (GM), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) (Jesus & Sousa, 2022, p. 7- 8).

crítico, reflexivo e dialógico m um processo contínuo, que não se encerra a partir do momento em que se aprende a ler e a assinar o próprio nome, a PNA vem desconsiderando a perspectiva social e cultural do sujeito, impondo um programa como um dos componentes essenciais para a alfabetização a instrução fônica sistemática, concepção que entende que ler é apenas decifrar e que escrever consiste somente em transformar sons em letras.

Desse modo, a PNA rompe com a valorização do letramento e implementa o programa "Tempo de Aprender", instituído no início de 2020, destinado às crianças da pré-escola e do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, com a argumentação de que era totalmente baseado em evidências científicas e em práticas exitosas, prevendo, desde sua concepção, ação específica para avaliação de seu impacto.

Já em 2022, o MEC firmou uma parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), que conduziu um rigoroso estudo para avaliar os resultados da implementação do Programa "Tempo de Aprender" nas redes. O CAED/UFJF é referência em avaliação educacional em larga escala, formação de gestores da educação pública e desenvolvimento de tecnologias de gestão escolar (PNA, 2020).

O referido Programa foi desenvolvido totalmente de forma on-line Ambiente Virtual de Aprendizagem do MEC (AVAMEC) e seu público eram os professores, coordenadores pedagógicos, diretores escolares e assistentes de alfabetização, sendo oferecido também para gestores de redes educacionais e para toda a sociedade civil interessada (PNA, 2019). Destaca-se que os interessados em participar da formação continuada não dependiam de adesão do ente federativo ao programa de alfabetização, sendo a inscrição livre para todos. Foi enfatizado que as estratégias de ensino e as atividades destinadas ao 1º ano e ao 2º ano de escolaridade do Ensino Fundamental eram baseadas em evidências científicas e de caráter prático, voltadas à sala de aula.

No entanto, isso foi conduzido sem o diálogo com pesquisadores e demais profissionais do campo da alfabetização. Ao contrário, há um silenciamento em relação à vasta produção da área, trazendo uma concepção simplista de alfabetização que privilegia a repetição, a memorização e a hierarquização dos conteúdos, dificultando a apropriação da língua escrita pelas crianças. No que se refere à adesão, a proposta teve grande procura de diversas Secretarias Municipais de Educação, por ser uma possibilidade de os municípios assegurarem recursos do

governo federal para aplicar em educação, uma vez que o investimento nessa área vem decrescendo a cada ano (Nogueira & Lapuente, 2022) e as prefeituras municipais, em sua maioria, não têm política própria de alfabetização.

Destaca-se que alguns teóricos que participaram da construção da proposta de formação (Doutores em Psicologia das Universidades de Harvard e Rennes II) fizeram assertivas como:

> Devemos ensinar explicitamente as crianças a converter letras em sons? Sim, claro. Essa é uma das habilidades que os bons leitores adquirem. Devemos ensinar as crianças a lerem textos.... As pesquisas em Psicologia Cognitiva e em neurociências nos permitem compreender os mecanismos cognitivos e neurobiológicos que entram em ação na aprendizagem (Gombert *apud* Tempo de Aprender, 2019, p. 4).

Diferente do PNAIC, que teve a publicação de uma avaliação sobre os impactos positivos da política proibida de ser publicada pelo Inep em 2021, o programa "Tempo de Aprender" publicou uma pesquisa que mostrou o impacto positivo do programa de alfabetização do MEC com a afirmação de que o programa foi uma das principais ações desenvolvidas no âmbito da política nacional de alfabetização:

> De acordo com o relatório, em pouco tempo de intervenção pedagógica, as crianças participantes do programa Tempo de Aprender tiveram resultados relevantes. Entre eles, destaca-se o obtido na fluência em leitura, em que estudantes, de escolas vulneráveis, do 2º ano que passaram pela intervenção do Tempo de Aprender obtiveram 22% a mais de chances de ser leitor iniciante ou fluente se comparado aos que não participaram da iniciativa. Assim como os alunos do 2º ano de escolas não-vulneráveis, que apresentaram 27% a mais de chances de ser leitor iniciante ou fluente comparado com aqueles que não foram apresentados ao projeto (PNA, 2020).

Desse modo, uma carta de repúdio à censura de publicação desse estudo, realizado por Pieri & Santos (2021) foi feita por vários ex-coordenadores do PNAIC (**Apêndice X**). Estes manifestaram sua indignação a toda forma de cerceamento de informações acerca das evidências dos impactos positivos na aprendizagem dos alunos das escolas públicas do país, solicitando a publicação do artigo referido afirmando que "os dados sobre as políticas públicas significam a negação do direito ao acesso à informação e dificulta a realização de avaliações consistentes para o planejamento de outras políticas públicas" (Carta de Repúdio, 2021, p. 1).

Não se pode deixar de falar que o artigo "Avaliação econômica do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa", de autoria de Pieri & Santos (2021),

publicado na Série Documental Textos para Discussão/Inep – esta tendo o objetivo em avaliar o impacto do PNAIC sobre os resultados de alfabetização aferidos pela ANA, utilizando diferentes técnicas econométricas – que concluiu que houve um aumento de 10 (p.p.) na proporção de professores recomendados no PNAIC, associado a um aumento na proficiência em Matemática e em Linguagem em 23% de um desvio-padrão, o que é relevante quando comparado a outras intervenções educacionais. E ainda, apresentam algumas outras conclusões:

> a) Verificou-se que o programa tem correlações distintas ao longo da distribuição de notas, tendo mais efeito para escolas com maior proficiência na ANA.
> b) Embora não tenha sido desenhado para isso, há um efeito positivo adicional do PNAIC sobre o IDEB, sobretudo por meio da taxa de aprovação.
> c) A estimação da correlação para cada universidade parceira no projeto mostrou efeito positivo para a maior parte dos casos. As situações em que se observou efeito negativo coincidem com universidades que têm pouca área de influência (poucas observações de escolas na base de dados) ou cujas escolas sob influência têm proporção de docentes recomendados no PNAIC ligeiramente abaixo da média.
> d) O retorno econômico calculado para o efeito médio do programa mostrou efeito positivo do investimento. Caso os cenários de taxa de juros (ou taxa de desconto) se mantenham dentro do esperado, não deve haver razão para mudança no diagnóstico, uma vez que a análise é conservadora (Pieri & Santos, 2021, p. 3).

A referida pesquisa ainda apontou que, em linhas gerais, o PNAIC funcionou bem e atingiu seu objetivo de acelerar a alfabetização das crianças na idade correta, devendo algumas modificações em seu desenho gerar efeitos ainda mais abrangentes. Percebe-se, então, que o pacto representou uma das maiores políticas públicas de formação continuada do país, atendendo a 100% das redes estaduais e 98% das redes municipais brasileiras, com oferta de vagas para a formação continuada da totalidade dos professores alfabetizadores brasileiros. Além de aproximadamente 326.988 cursistas entre professores alfabetizadores e orientadores de estudos, foram atingidos aproximadamente 6.040.930 alunos em 108.733 escolas beneficiadas.

Dentro do contexto da descontinuidade das propostas pedagógicas e metodológicas em relação a alfabetização, a partir das novas diretrizes apresentadas no Programa “Tempo de Aprender” (2019), ocorreram rupturas nas relações orgânicas e sistemáticas que estavam sendo construídas entre universidades e Secretarias de Educação, entre pesquisadores das universidades e professores da

educação básica. Assim, o alarmante retrocesso na política pública de formação fortaleceu o restabelecimento de concepções tidas como referenciadas em ditas "evidências científicas" que, a rigor, desmancham o sentido crítico e reflexivo da linguagem oral, da escrita e da leitura, nos termos indicados anteriormente (Leher, 2023, p. 26).

Vale ressaltar que o PNAIC trazia, como um de seus princípios, a alfabetização na perspectiva do letramento, em que se busca formar alunos autores e leitores. Associa-se, nessa perspectiva, a apropriação do sistema de escrita alfabética à natureza social da linguagem em que os sentidos são construídos a partir do compartilhamento social, conforme nos ensina Soares (2004):

> A alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita (Soares, 2004, p. 97).

Diante dessa afirmação, é imprescindível trazer a seguinte frase de Freire (1987): "para poder re-existenciar criticamente as palavras de seu mundo, para na oportunidade devida, saber e poder dizer a sua palavra, é preciso ir além de ensinar a repetir palavras ou desenvolver habilidades que se relacionem a uma escrita abstrata" (Freire,1987, p. 13). Nessa direção, é urgente e fundamental propor políticas públicas de alfabetização que apoiem que crianças, jovens e adultos tenham a liberdade de refletir sobre a escrita, e que seus pensamentos sejam levados em conta para que possam compreender o funcionamento do sistema de escrita em situações comunicativas que tenham sentido para eles.

Leal (2019) aponta que ao indicar um método, o MEC fere a autonomia dos professores, das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e nos alerta que o governo, justifica a adoção do Método Fônico com o argumento de que esse método seria o único a gozar de evidências científicas, demonstrando um profundo desconhecimento da Ciência, desconsideram as pesquisas realizadas e dos documentos curriculares de estados e municípios das regiões brasileiras que tinham sido elaborados ou reformulados entre 2000 e 2020.

> [...] na investigação que conduzimos, apontamos que os métodos sintéticos, dentre eles os métodos fônicos, não eram defendidos em nenhum documento curricular que compôs o corpus do estudo [...] verificamos que predominavam perspectivas

> de alfabetização que concebem ser necessário realizar um trabalho problematizador de apropriação do SEA e simultaneamente um trabalho voltado para a aprendizagem da leitura e produção de textos (Leal, 2019, p. 76).

Portanto, adotar um método e uma opção metodológica para estudar a alfabetização numa perspectiva teórica única pode representar um perigo para toda produção científica brasileira sobre alfabetização e para o reconhecimento das ações docentes (Leal, 2019, p. 84).

Essas inquietações em relação às políticas educacionais no âmbito da alfabetização e a formação continuada de professores na contemporaneidade decorrem de um cenário específico, em que são discutidas as lacunas da formação docente, a busca por explicações para a baixa qualidade da educação e as novas exigências educacionais para o século XXI em um contexto de profundas transformações das condições sociais e políticas da sociedade. De tal modo, não se pode deixar de ressaltar nessa pesquisa, que se iniciou no segundo semestre de 2021, e pretende contribuir a partir da manutenção da proposta autônoma sustentada pela UFRJ e pelo Comitê Estadual no estado do Rio de Janeiro na agenda das políticas públicas educacionais no ano de 2023. Estas começaram a se desenhar, ainda que em meio a muitas instabilidades, com o novo presidente eleito, Luiz Inácio Lula da Silva, com novas discussões que se intensificaram sobre a necessidade de definição de políticas públicas para educação e alfabetização no país., em um momento em que o MEC propõe, novamente, um modelo de gestão da política de alfabetização com a conjugação dos esforços da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, com a finalidade de garantir o direito à alfabetização das crianças brasileiras.

O decreto[20] nº 11.556, de 12 de junho de 2023 que instituiu o Programa Compromisso Nacional Criança Alfabetizada[21], com a finalidade de garantir o direito à alfabetização das crianças brasileiras (art. 1º), destinando ao MEC a competência pela coordenação estratégica das políticas, dos programas e das ações

---

[20] Pelo Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023 foi instituído o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Pelo presidente da república, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, **caput**, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto no art. 8º, § 1º, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no art. 2º, **caput**, inciso I, da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

[21] A criação de tal política ocorreu a partir de um decreto presidencial que não passou por discussão e aprovação legislativa, o que representa a vontade, a ordem ou a resolução emanada de autoridade superior ou instituição civil ou militar, leiga ou eclesiástica (Jesus e Sousa, 2022, p. 10).

decorrentes do Compromisso (art. 2º). No artigo 3º, estabelece, dentre seus princípios, “a colaboração entre os entes federativos, observado o disposto no art. 211 da Constituição” e o fortalecimento das formas de cooperação”, tal como previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996). Nesse sentido, reforça a importância da colaboração entre estados e municípios (Brasil, 2023).

A nova política é baseada em cinco eixos: gestão e governança; formação de profissionais de educação; infraestrutura física e pedagógica; reconhecimento de boas práticas; e sistemas de avaliação. O MEC, como idealizador da política nacional, oferecerá apoio técnico e financeiro às redes de ensino, que também terão papéis e responsabilidades (MEC, 2023).

Contudo, apesar do programa à época ainda não ter saído do campo teórico, já sofria críticas contundentes (**Apêndice IX**). Uma delas, por parte da Rede Latino-Americana de Alfabetização (REC), com a Nota Técnica n° 001 de 29 de maio de 2023 (**Apêndice XI**), solicitou ao Ministério da Educação a criação novamente da possibilidade de diálogo com os diversos setores sociais sobre o dever constitucional de assegurar a educação como um direito de todos os cidadãos. Os pedidos foram no sentido de resgatar as discussões sobre o que significa o processo de alfabetização na Educação Infantil, situada em bases conceituais mais coerentes com o direito à infância, com a instituição do Programa Nacional Criança Mais Alfabetizada (2023), indicando alguns aspectos que poderiam ser aprofundados na elaboração de diretrizes e parâmetros que compõem este compromisso.

No relatório da referida Nota Técnica, explicita-se que a definição de diretrizes e parâmetros do Programa alfabetização assumida pelo MEC indica que este se compromete a executar o SAEB, a oferecer solução de avaliação da fluência leitora, a realizar cantinhos de leitura e, principalmente, propõe uma abordagem de alfabetização para a Educação Infantil e outra para o Ensino Fundamental. Porém, a matriz de avaliação do SAEB define como habilidade esperada para o 2º ano do Ensino Fundamental a relação entre elementos sonoros das palavras com sua representação escrita, a leitura e escrita de palavras e frases. Tais habilidades estão ancoradas em uma concepção de alfabetização que desvincula a apropriação do sistema de escrita alfabética das práticas sociais reais de leitura e escrita, perdendo de vista as diversas práticas sociais em que se faz presente, para se transformar em um instrumento de codificação rudimentar:

> Ainda mais grave é a proposta de avaliação da fluência leitora, difundida amplamente pelo país como política de monitoramento das aprendizagens e que está baseada apenas no percentual de palavras reais e inventadas oralizadas por minuto, sem que isso represente necessariamente a compreensão do que se comunica. Em síntese, o que se vislumbra a partir do que propõe o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental é uma concepção que entende que ler é apenas decifrar e que escrever consiste somente em transformar sons em letras (REC, 2023, p.3).

A Nota afirma ainda que "por trás de uma política pública que assume uma concepção de alfabetização que banaliza e deforma a escrita, está implícito o compromisso com práticas rudimentares de escrita e leitura" (REC, 2023, p.3). Ela também destaca que, para que a alfabetização cumpra de fato o seu papel na formação de uma sociedade mais justa, é preciso garantir que crianças, jovens e adultos tenham o direito de aprender a ler e a escrever sempre a partir da participação de práticas sociais reais de leitura e escrita (REC, 2023, p. 3). Por fim, a Nota também ressalta que o Programa Criança Mais Alfabetizada não explicita, de forma objetiva, a parceria com as universidades, elemento central na consolidação de uma política pública de alfabetização que toma como base o conhecimento científico produzido pelos pesquisadores brasileiros no campo da alfabetização (REC, 2023, p. 3).

Dentro desse contexto, após apresentada uma parte do percurso histórico das políticas educacionais, no âmbito dos projetos e programas sobre a alfabetização da última década, e levando em consideração os dados recentes dos índices de 56,4% de crianças que foram consideradas não alfabetizadas pelo último Saeb (INEP, 2021), o país está diante de uma importante atividade organizada pelo Fórum Nacional de Educação (FNE). De acordo com o artigo 5º, da Lei 13.005/2014, este tem a missão de ser uma das instâncias responsáveis pela execução do PNE, mantendo monitoramento contínuo e realização de avaliações periódicas. Vale referendar que, de acordo com o inciso II do Artigo 6º desta mesma lei, é o FNE que deve promover a articulação das Conferências Nacionais de Educação com as Conferências Regionais, Estaduais e Municipais que as precederem. Dessa maneira, com a incumbência de avaliar a evolução das políticas públicas educacionais e suas diretrizes e suas metas que serão estabelecidas para o

Plano Decenal 2024-2034, tem o FNE[22] e o MEC a tarefa de buscar garantir um espaço democrático de discussão e de preservação da qualidade social da Educação Pública, fruto da deliberação da Conferência Nacional de Educação (CONAE), que articula a participação da sociedade para que todos possam participar do desenvolvimento e avaliação da Educação Nacional.

O PNE, promulgado pela Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001 e a Lei 13.005, de 25 de julho de 2014, que aprovou o PNE 2014-2024, atualmente em vigor e sancionado sua validade até dezembro de 2025, é uma referência para gestores de estados e municípios melhorarem a oferta e a qualidade da educação. Ele abrange do ensino infantil às universidades, com metas estabelecidas para erradicar o analfabetismo, superar as desigualdades, melhorar a qualidade da educação e valorizar os profissionais da educação oportunidade para resistir aos desmontes das políticas públicas que com a alternância dos agentes políticos torna a política uma política que deveria ser de estado em política de governo (Aléssio, 2025, p. 66).

3.5
PNAIC: política pública ou programa?

O campo de análise de políticas públicas educacionais vem se desenvolvendo ao longo das últimas cinco décadas, constituindo um arcabouço teórico cada vez maior para pesquisadores. A partir de uma acepção mais ampla, é possível afirmar que esses modelos não seguem uma linha evolucionista, isto é, não são necessariamente melhores ou piores quando comparados entre si, tampouco se anulam em uma perspectiva de sucessão cronológica (Corrêa, 2018).

Na concepção de Ball (2013, p. 22), as políticas estão relacionadas a uma ideia de progresso ou mudança que se desenha a partir das insuficiências do presente, para algum estado futuro de perfeição onde tudo funciona como deveria. Trata-se de uma ação proposital, com intenções a serem alcançadas. Elas compreendem uma parte fundamental do funcionamento e desenvolvimento de uma sociedade, pois influenciam a maneira como recursos e investimentos são

[22] O FNE é um espaço permanente de diálogo e articulação entre o governo e a sociedade civil sobre políticas públicas de educação no Brasil. Foi criado para acompanhar a execução e avaliar o cumprimento do Plano Nacional de Educação (PNE), além de organizar e coordenar as Conferências Nacionais de Educação (CONAE). O FNE reúne representantes de várias entidades educacionais, movimentos sociais, sindicatos, conselhos e órgãos governamentais — tudo para garantir que a construção das políticas educacionais seja democrática, plural e participativa (Brasil, 2010).

alocados para fins específicos, tendo como foco a melhoria da qualidade de vida da população. Podem ser descritas como ações desenvolvidas pelo governo para garantir direitos à população em diversas áreas, atendendo ao interesse público, bem como assegurando os direitos previstos na Constituição Federal.

> Em termos conceituais, Dye (1984) afirma que as políticas públicas, de modo geral, podem ser entendidas como aquilo que os governos escolhem fazer ou não fazer. Por essa razão, modelos explicativos foram desenvolvidos para se entender melhor como e po rque um governo faz ou deixa de fazer alguma ação que irá repercutir na vida dos cidadãos (Souza, 2006, p. 30).

> Nesse sentido, a abordagem do ciclo de política elaborada por Ball & Bowe (1992, p. 99) se apresenta como um modelo analítico voltado a compreender o movimento da política educacional em suas complexidades e diferentes agentes. Seu modelo passa por adequações ao longo do tempo, visando contemplar da forma mais abrangente possível as especificidades das políticas educacionais, oferecendo um referencial teórico que possibilitasse uma análise crítica dos processos políticos. Ball (2009, p. 305) afirma que "o ciclo de políticas não tem a intenção de ser uma descrição das políticas, é uma maneira de pensar as políticas e saber como elas são feitas". Dessa forma, tendo em vista que a abordagem foi pensada a partir da caracterização da política como um ciclo finito, primeiramente constituiu-se por três facetas: a política proposta, a política de fato e a política em uso.

A política proposta referia-se a política oficial, aquela relacionada com as intenções não somente do governo e seus assessores, departamentos educacionais e encarregados de colocarem a em prática, inclui o fazer coisas, das intenções das escolas, autoridades locais e outras arenas de onde as políticas emergem envolvendo-a em um "processo de atuação, a efetivação da política na prática e através da prática" (Mainardes & Marcondes, 2009, p. 305). Já a política de fato constituía-se pelos textos políticos e legislativos que dão forma a política proposta e são as bases iniciais para que as políticas sejam colocadas em prática.

> Quanto à nova organização da abordagem do ciclo de políticas, Ball (1994) propõe um ciclo contínuo constituído inicialmente por três contextos: contexto da influência, contexto da produção do texto e contexto da prática. Segundo Mainardes (2006, p. 52), trata-se de contextos inter-relacionados, sem dimensão temporal ou sequencial. Cada um deles representa arenas, lugares e

grupos de interesse que envolvem disputas e embates.

De acordo com Ball & Bowe (1992, p. 98), o contexto de influência é onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É dentro desse contexto que grupos de interesse disputam a influência na definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo.

À luz do exposto, apresenta-se a seguir o contexto da influência, tomando como ponto de partida a criação da política de formação continuada (PNAIC), que se destina em âmbito nacional, abarcando todos os municípios brasileiros e envolvendo uma grande complexidade de atores das esferas macro (governo federal), meso (estados e municípios) e micro (escolas do ciclo da infância). Isso foi feito a partir do MEC, que direciona as políticas governamentais e os acordos feitos para que a o pacto fosse posta em ação, por meio dos documentos oficiais e as prescrições legais que o instituíram, dentre os quais destacaram: as leis, os pareceres, os decretos e os cadernos de formação orientadores da proposta.

Para Alferes & Mainardes (2019), o contexto de influência que está frequentemente relacionado aos interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas, nos quais os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público geral. Segundo Mainardes (2006, p. 68), cada município recontextualizava as propostas do PNAIC nos contextos meso (Secretaria de Educação, encontros de formação) e micro (salas de aula). Cada profissional envolvido no Pacto – coordenadores e formadores locais e professores alfabetizadores – interpretavam e reconstruíam os conceitos dos textos estudados de acordo com suas vivências e em consonância com a realidade local.

É fundamental elucidar que a proposta de formação de professores alfabetizadores no PNAIC foi uma consequência das ações desenvolvidas pelo Ministério da Educação consolidadas na última década. Portanto, envolveu um conjunto integrado de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas, disponibilizados aos entes federados (Brasil, 2012).

Nesse quesito, Souza (2022) destaca que os materiais didáticos oferecidos na formação continuada de professores alfabetizadores não eram materiais estruturados. Estes foram elaborados a partir de abordagens teóricas que dialogavam com a pressupostos fundamentais sobre a concepção na perspectiva do

letramento, a partir do debate deliberado em seminários com os pesquisadores das diferentes universidades. A concepção era de que o professor tem autonomia em sala de aula para, a partir de avaliações, planejar as estratégias didáticas e selecionar materiais" (Souza et al., 2022, p. 13). Para Souza (2023):

> Configurando-se como um programa aberto, os materiais de formação dos professores foram constituídos por cadernos com textos produzidos pelos pesquisadores participantes da política de formação e professores da educação básica, bem como quaisquer outros materiais que as equipes considerassem adequados agregar à formação. Para isso, houve financiamento para as universidades publicarem textos e liberdade para usarem outras obras consideradas importantes para a formação dos professores em cada estado (Souza et al., 2022, p. 13).

Nesse sentido, essa formação continuada para professores alfabetizadores PNAI, potencializou a autonomia docente. Foi considerada, pela abrangência de seus eixos e por sua longa trajetória, como já anunciado nessa pesquisa por pesquisadores da área da educação e estudiosos, umas maiores políticas públicas educacionais materializadas no Brasil, se tornando, "uma política e não um programa: uma política universal, pois envolvia a todos" (Souza, 2022).

> Percebe-se que o PNAIC é uma **política híbrida** na qual conjuga as experiências educacionais brasileiras entre 1995 a 2014, uma vez que se pauta, em especial, na Constituição brasileira de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96. Se baseou no baixo desempenho escolar dos alunos nas avaliações em larga escala e na necessidade de criar uma identidade profissional para os professores alfabetizadores por meio de uma política pública de educação (Souza & Gonçalves, 2017, p. 11-14, grifo próprio).

Esse processo descentralizado da política de formação contribuiu para o atendimento às especificidades locais, oferecendo mais possibilidades de alcance de resultados satisfatórios pontuados pela diversidade e dificuldades em conciliar os interesses dos municípios, atuando numa mesma política, que passa por avanços e retrocessos.

De acordo com Ball & Bowe (1992, p. 100), o contexto da prática é onde a política se encontra sujeita a interpretação e recriação. Nele, teoria e prática se articulam e possibilitam a reafirmação da autonomia docente, com a perspectiva de gerar reformulações e trocas de experiências para a produção de novas ações pedagógicas. É o momento em que produz efeitos e consequências capazes de gerar mudanças e transformações significativas na política original.

Para os autores citados acima, o ponto-chave é que as políticas não são

simplesmente “implementadas” dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação num movimento de se (re)pensar, (re)construir, (re)significar, (re)tomar, (re)criar e (re)inventar para influenciar a definição das finalidades sociais da política em questão.

Esta abordagem, portanto, assume que os professores e demais profissionais que exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais. Dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de atuação nas políticas.

Assim, o PNAIC se caracteriza por uma formação continuada de professores alfabetizadores que rompe com um modelo de formação a partir de uma lógica de racionalidade científica e técnica. Ele estabeleceu um paradigma de formação continuada que tinha como referência o modelo de atualização e reciclagem dos professores (Gatti, 2008), para o modelo de proposta de formação construída a partir da rede de cooperação num processo reflexivo, crítico, investigativo e dialético, que são geradas a partir das necessidades dos professores alfabetizadores, dessa forma construída numa perspectiva interativa-reflexiva (Souza, 2023).

Destacavam-se, o professor alfabetizador, a universidade, os coordenadores (as) locais e os formadores locais, dirigentes das escolas de estados e municípios pactuados que conhecem e refletem as políticas educacionais em diálogo com as especificidades do cotidiano da escola. Assegurou-se, pois, o direito a autoria pedagógica, ressignificando a política conduzida pela resistência inventiva docente e promovendo os princípios do pacto no âmbito de sua escola (Baroni, 2021, p. 97).

Portanto, as políticas públicas no campo educacional são um processo dinâmico, que sofrem mudanças ao longo dos anos. No caso do PNAIC, essas recontextualizações foram evidenciadas durante a sua primeira versão (2013-2016), pois o PNAIC contava com a parceria das universidades que integravam a Rede Nacional de Formação Continuada, com adesão dos estados e municípios. Caracterizava-se, sobretudo:

> Pela integração e estruturação, a partir da formação continuada de professores alfabetizadores, de diversas ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas do MEC que contribuem para a alfabetização; pelo compartilhamento da gestão do programa entre Governo Federal, estados e municípios; pela orientação de garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a serem aferidos pelas avaliações anuais (PNAIC, 2012, p. 2).

Contudo, as transformações do PNAIC procedem na segunda versão em 2017. A criação do Comitê Gestor complexifica com a inserção de um curso voltado à gestão das redes estaduais e municipais, cabendo destacar que, nesse período, o protagonismo do gerenciamento do pacto foi destinado à UNDIME e às Secretarias Estaduais de Educação. As universidades passaram a ter somente a função de organizar as formações continuadas e não mais monitorar a política, gerando alguns problemas para a execução da nova proposta (Souza & Rodrigues, 2021, p. 107-110). Ademais, com as restrições orçamentárias, a bolsa de estudos destinada aos professores e formadores foi extinta.

Entretanto, diante da amplidão de um pacto de formação, enquanto contexto da prática, a formação continuada do PNAIC pode ser interpretada de formas diferentes e variadas, garantindo autonomia a todos os envolvidos e entendida como processo permanente de aprimoramento dos saberes próprios da profissão, comprometido com as transformações da sociedade. Ele coadunou-se com um projeto educativo democrático, construído a partir do diálogo com as teorias e as práticas de alfabetização que estão presentes nas salas de aulas. Dessa forma, incentivava o respeito e a integração da universidade e dos saberes locais, que refletem o movimento de resistir com o fortalecimento durante as formações e do aprendizado contínuo entre os seus pares na inspiração de novas práticas pedagógicas. Estas geram novos paradigmas para a formação continuada de professores alfabetizadores, reforçando a ideia de um grande movimento de invenção e reinvenção das políticas públicas de formação.

Assim, torna-se urgente que políticas públicas na área da educação que tenham o compromisso com a transparência e sejam monitorados e avaliados regularmente. Desse modo, podemos pensar como superar o impasse das descontinuidades da política de formação para favorecer uma formação continuada com ações articuladas entre os entes federados que se constitua numa política de Estado?

Nesse quadro, é importante distinguir o que é política pública e programa na área da educação. Reforçando o conceito de política referenciado por Ball (1997), entendendo por política, além de textos e "coisas" (legislação e estratégias nacionais), um processo discursivo de configuração complexa, contextualmente mediado e institucionalmente prestado. Para o autor, a política educacional deve ser

feita pelos e para os professores, uma vez que eles são atores, sujeitos e objetos da política.

De acordo com Ball et al. (2012), os professores – um elenco cada vez mais diversificado de indivíduos que trabalham dentro e em torno das escolas, sem mencionar os estudantes – acabam sendo deixados de fora do processo da política ou tomados simplesmente como cifras que as implementam. Enquanto políticas feitas nas escolas são escritas pelo governo, seja por suas agências, seja investidores influentes, a formulação de políticas em todos os seus níveis e em todos os seus locais também envolve negociação, contestação ou luta entre diferentes grupos que podem estar fora da máquina formal da elaboração de política oficial.

Em muitos escritos sobre política educacional, esta é definida de forma superficial como em uma tentativa de "resolver um problema", geralmente descrita por meio da produção de textos de políticas como legislações ou outras prescrições e inserções voltada local ou nacionalmente à prática. No entanto, se a política for vista apenas nestes termos, todos os outros momentos dos processos de política e atuação das políticas que acontecem dentro e em torno da escola serão marginalizadas ou passarão despercebidas (Lucena, 2021, p. 23).

Nesse caso, a política é conceituada como uma proposta institucionalizada de solução de um problema central, ligando causas e consequências explicativas, isto é, que respondam o porquê desse problema central. Já os programas podem ser entendidos como a solução dada a cada um dos problemas causais que explicam o problema central da política e que foram julgados cruciais por uma estratégia concebida para cercá-lo, enfrentá-lo e superá-lo. Sendo assim, seriam o produto por excelência dos ministérios. Eles variariam conforme as prioridades de cada governo (Lassance, 2021, p. 63).

> Os programas de formação continuada não podem ser vistos como soluções mágicas para os problemas educacionais de nossa sociedade. Eles se constituem em momentos em que os professores têm oportunidades de contato com colegas para troca de experiências, discussão das questões que enfrentam no cotidiano e construção de conhecimentos que podem contribuir com práticas pedagógicas significativas (Martiniak, 2015, p. 29).

A proposta de formação continuada tem apresentado resultados abaixo do esperado, sendo que algumas das razões são apontadas como

> a desvinculação entre teoria e prática; a ênfase excessiva em aspectos normativos; a falta de projetos coletivos e/ou institucionais; [...] o modelo em que o professor ensina e o aluno aprende; metodologias engessadas num único formato; entre outros (Nascimento et al., 2015 p. 314).

Desse modo, é relevante que as políticas sejam acompanhadas a partir de seu impacto e da sua interação com as diferentes realidades educacionais. Neste contexto, a formação continuada no âmbito do PNAIC está organizada de modo a subsidiar o professor alfabetizador para aperfeiçoar estratégias de trabalho que atendam diretamente às necessidades do aluno. Entende-se que a formação continuada coloca o professor alfabetizador diante de novos conhecimentos e confronta sua prática com a teoria mobilizando o processo em torno da alfabetização.

Conforme já mencionado, essa pesquisa se reportou ao PNAIC, como uma política pública de formação continuada, a partir do direcionamento dos profissionais que atuam nas escolas os chamados "práticos" que não estão excluídos do processo da formulação das políticas, uma vez que eles também recontextualizam as políticas (Ball et al., 2016). Esse ponto da recontextualização pode ser entendida como a reinvenção da política de formação por parte dos sujeitos que participam dela. Como Freire (1990) afirma: "exige do sujeito que reinventa, uma abordagem crítica da prática e da experiência a ser reinventada [...] significa sempre interpretar a própria interpretação, repensar os contextos, desenvolver múltiplas definições e tolerar as ambiguidades" (Freire, 1990, p. 20).

Salienta-se, desta forma, a importância do movimento que envolve atribuir sentido para o processo pelo qual a formulação da política (textos/discursos) que está sujeita a aquele contexto local e as modificações a partir das demandas da escola e das histórias dos sujeitos envolvidos decodificam a política (Mainardes & Marcondes, 2016).

Contudo, no final da segunda versão da formação do PNAIC, que compreende o biênio 2017-2018, a política teve um novo direcionamento e suas ações estavam relacionadas também ao Programa Novo Mais Educação, atendendo a assistentes de alfabetização, além da Educação Infantil e os coordenadores pedagógicos das redes municipais. Nesse sentido, como nos alerta Almeida (2021), essas modificações no programa suscitam o enfraquecimento da política de

formação continuada, sem descartar a relevância dos atores atuantes no Novo Mais Educação, tampouco o trabalho exercido por eles na sala de aula:

> O PNAIC é uma política envolvida com alfabetização dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, crianças em processo de alfabetização, portanto agregar o Novo Mais Educação é pulverizar a proposta inicial e, consequentemente, enfraquecer o trabalho construído pelos atores envolvidos desde 2013 (Almeida, 2021, p. 132).

Em meio aos retrocessos e descontinuidades das políticas públicas de formação, o PNAIC, ao final de 2018, deixa de se constituir como uma política pública em âmbito nacional de formação continuada destinada aos professores alfabetizadores. Entretanto, pergunta-se: se o Pacto vinha repercutindo positivamente nos municípios, por que o MEC não investiu na sua continuidade?

Ora, em relação ao cenário político nacional, é notório que, desde o segundo semestre de 2016, a educação sofreu grandes rupturas no projeto de educação democrática que ganhava consistência no país. Destacaram-se, nesse âmbito, a desvalorização da função docente e a consequente deterioração das condições de trabalho, além do desrespeito à diversidade, agravando a desigualdade social. Não seria diferente com a formação continuada dos docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas de educação.

Nesse sentido, investigar essa nova proposta de formação continuada para professores alfabetizadores – com uma amplitude que não se restringe a uma política para determinadas regiões do país, mas para todos os estados da federação – podendo ser entendida e agenciada como política de Estado, se torna uma possibilidade para estudos futuros de novas formações continuadas para professores alfabetizadores.

4
PNAIC no estado do Rio de Janeiro

> Minha segurança se funda na convicção de que sei algo e de que ignoro algo a que se junta a certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei. Minha segurança se alicerça no saber confirmado pela própria experiência de que, se minha ignorância, se minha inconclusão, de que sou consciente, atesta, de um lado, minha ignorância me abre, de outro, o caminho para conhecer.
>
> Paulo Freire

O presente capítulo aborda o caminho da implementação do PNAIC no estado do Rio de Janeiro no ano de 2019[23], em um processo colaborativo com representações de três instâncias educacionais. Este caracterizou-se como uma proposta autônoma de formação continuada, que buscou se consolidar a partir de uma rede composta pelo engajamento de diferentes agentes formativos, destacando-se o diálogo e o vínculo com a universidade e a escola básica. Com a articulação teoria e prática, houve uma tentativa de subsidiar o professor alfabetizador com base na reflexão da sua própria prática docente, mobilizando os saberes desenvolvidos ao longo de sua trajetória profissional, bem como ampliando e ressignificando seus saberes.

Para tal, neste presente capítulo, é importante iniciar trazendo um panorama educação no estado do Rio de Janeiro em 2019, contextualizando o estado com suas características geográficas e demográficas. Em um segundo momento, com o objetivo de legitimar toda essa manutenção pela resistência em manter o PNAIC/RJ como um caminho potente para se pensar a alfabetização, contextualizam-se os municípios fluminenses que participaram da pesquisa: Belford Roxo, Cachoeiras de Macacu, Miguel Pereira, Quatis, Queimados e Silva Jardim, com suas especificidades geográficas, demográficas e educacionais. Isso será expandido a partir das alocuções de quem implementou a política de alfabetização nesses municípios correspondentes, as denominadas coordenadoras locais, que destacamos e ratificamos sua importância em manter o diálogo contínuo com sua equipe de formação – as Secretarias de Educação, a universidade e com os professores alfabetizadores – enfrentando os desafios das mudanças da política de formação, que ocorreu ao longo do ano de 2019. Por último, apresenta-se a proposta

[23] O PNAIC no ano de 2019 pode ser considerado uma versão mais independente, implementada no estado do Rio de Janeiro ao longo de 2019 e conduzida pelo Comitê Gestor Estadual do Rio de Janeiro (UFRJ, SEEDUC e Undime) quando o programa foi descontinuado pelo governo federal em 2018 (Ramos, 2023, p. 2).

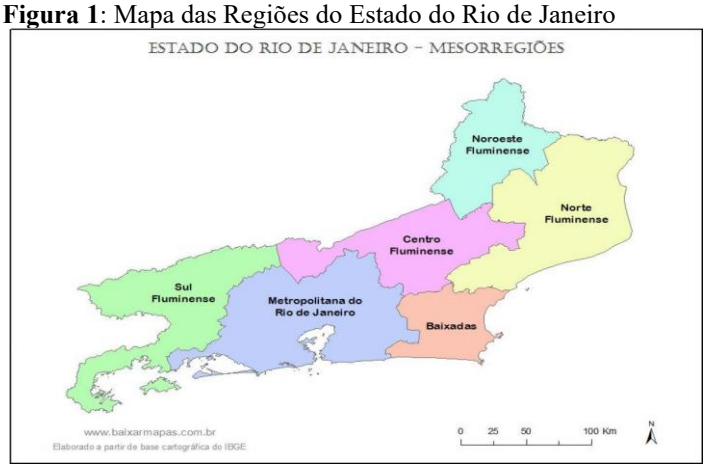
autônoma do PNAIC/RJ, que tinha por objetivo auxiliar os municípios na constituição de Conselhos ou Núcleos de Alfabetização nas Secretarias Municipais de todo Rio de Janeiro, considerando a importância da efetivação de ações de mobilização social na gestão municipal para alfabetização, colaborando na organização de equipes de trabalho e a formação continuada de professores e constituindo uma rede de profissionais dedicados à alfabetização com suas singularidades e a marca da autoria do seu processo formativo.

4.1
Panorama geral da educação no Estado do Rio de Janeiro em 2019

O Rio de Janeiro é uma das 27 unidades federativas do Brasil. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2022), possui uma área territorial de 43.750,425 km², 366,97 hab./km² de densidade demográfica e um total de 16.055.174 pessoas residentes.

O estado é composto por 92 municípios organizados em seu território. A Figura 1 mostra a distribuição desses municípios em 6 regiões: Baixadas, Centro Fluminense, Metropolitana do Rio de Janeiro, Noroeste Fluminense, Norte Fluminense e Sul Fluminense.

Figura 1: Mapa das Regiões do Estado do Rio de Janeiro



Fonte: Mesorregiões do Rio de Janeiro mapa - Mapa das mesorregiões do Rio de Janeiro.

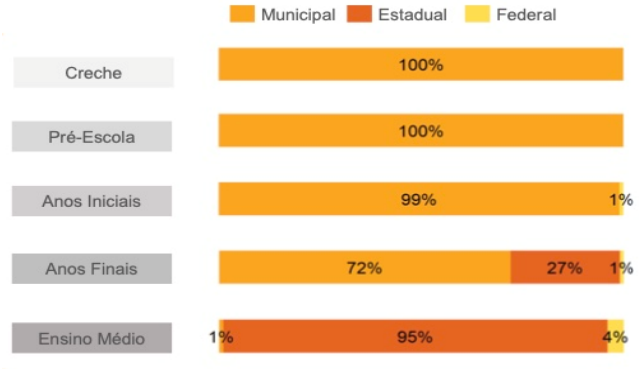
As informações aqui apresentadas sobre os anos iniciais do Ensino Fundamental resultam do Censo Escolar da Educação Básica de 2019, revelando o panorama da educação básica no estado do Rio de Janeiro neste momento. Participaram do levantamento mais de 229 mil estabelecimentos de ensino de educação básica, entre os quais 180,6 mil são escolas ativas, que informaram mais

de 47,9 milhões de matrículas de escolarização, distribuídas em cerca de 2,2 milhões de turmas, e mais de 2,2 milhões de docentes em sala de aula (INEP, 2019). Nesse mesmo ano, havia 11,4 mil unidades escolares no estado, sendo 1,3 mil (11,3%) da rede estadual e 157,9 mil professores no estado, sendo 36,2 mil (23%) da rede estadual.

Quanto ao número de alunos, havia 3,6 milhões de alunos matriculados na educação básica do estado, sendo 779,1 mil (21%) da rede estadual (DEED, 2019). Os anos iniciais apresentaram uma redução de 1,2% nas matrículas entre 2015 e 2019, seguido de uma queda de 9,0% nos anos finais no mesmo período. Em relação aos anos iniciais (1 º ao 3 º ano do EF), dados do INEP (2019) mostram 99% de crianças matriculadas na rede pública municipal.

Notamos um dado relevante em relação ao número de alunos cadastrados na Educação Especial, com alto índice de crescimento do ano de 2011 para os anos de 2019 e 2023, respectivamente totalizando um aumento de 797,59% de alunos. Sabemos que este painel da Educação Especial se faz instrumento de pesquisa para outros estudos; porém, os dados implicam no resultado do panorama educacional da região. O maior número de matrículas está nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que concentra 50,2% das matrículas da Educação Especial.

Gráfico 3: Matrículas na rede pública do Estado do Rio de Janeiro



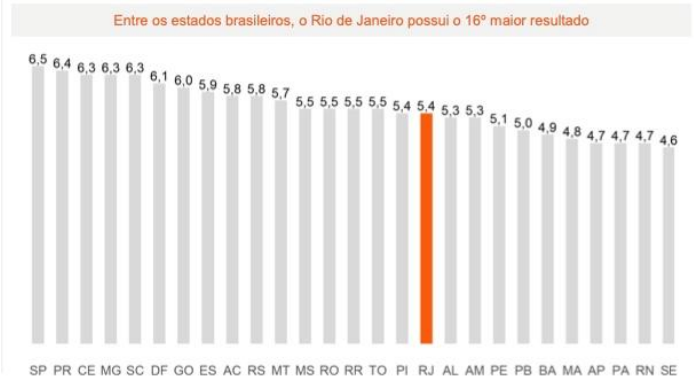
Fonte: INEP (2019).

Em 2019, o estado do Rio de Janeiro possuía o 16º melhor resultado do país no IDEB dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O IDEB é o principal indicador de qualidade da educação no Brasil, considerando o índice de rendimento escolar e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Instituto Nacional de Estudos

e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), sendo divulgado a cada dois anos (INEP, 2019).

Quanto ao resultado do IDEB, o estado do Rio de Janeiro apresentou nota 5,4 em 2019, enquanto a média do Brasil neste mesmo ano foi 5,7:

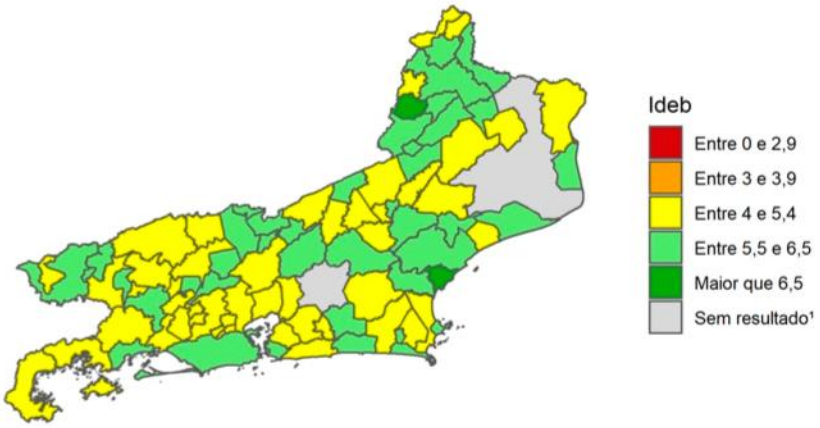
Gráfico 4: Resultado do IDEB entre os estados brasileiros em 2019



Fonte: INEP (2019).

Quanto à nota do IDEB dos anos iniciais entre os municípios do estado do Rio de Janeiro, o município de Miracema apresentou a maior nota 6,9, enquanto os municípios de Cardoso Moreira e Japeri o menor IDEB 4,5 INEP, 2019):

Figura 2: Resultado do IDEB entre dos municípios fluminenses



Fonte: INEP (2019).

A respeito do percentual de alunos com aprendizagem adequada nos anos iniciais, o estado do Rio de Janeiro apresentou uma taxa de 51,4% (Brasil: 51,5%) em Matemática e 64% (Brasil: 61,1%) em Língua Portuguesa. Comparando as escolas públicas e privadas, a área de matemática teve um percentual de

aprendizagem maior nas escolas da rede privada (69,8%), assim como Língua Portuguesa (82,2%) (DEED, 2019).

Já a taxa de evasão escolar no Ensino Fundamental no ano de 2019 recuou de 2,08%, registrado em 2016, para 0,8%, o que representou uma queda expressiva, bem abaixo do valor de referência, 1,94%, calculado pela Plataforma dos Centros Urbanos. A estimativa foi de que em torno de 6 mil estudantes que continuaram na escola em 2019 a teriam abandonado se a taxa de 2016 tivesse se mantido.

No Ensino Fundamental, atuavam 102.082 professores, sendo que 55.729 atuavam nos anos iniciais e 55.837 atuavam nos anos finais. Do total de docentes que atuavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 60,0% tinham nível superior completo (52,4% em grau acadêmico de licenciatura e 7,6% bacharelado) e 35,6% tinham ensino médio normal/magistério. Foram identificados ainda 4,4% com nível médio ou inferior.

Em relação aos gestores, do total de 12.886 gestores declarados nas 11.325 escolas em 2019, 84,2% eram diretores e 15,8% possuíam outros cargos. Quando analisada a escolaridade, o percentual de diretores que completaram o ensino superior é de 84,8%, com uma variação entre as redes federal (96,5%), estadual (95,2%), municipal (83,4%) e privada (83,3%). Dos diretores do estado, 21,7% têm curso de formação continuada, com no mínimo 80 horas, em gestão escolar. O percentual de diretores que fizeram esse curso é de 25,8% na rede privada e de 19,3% na rede pública. Sobre o vínculo institucional com a escola, 90,7% dos diretores da rede pública eram concursados, efetivos ou estáveis.

O levantamento que segue abaixo nas tabelas traz os resultados referentes ao estado do Rio de Janeiro, entre os anos 2011 a 2023, com o objetivo de apresentar o cenário dos anoso iniciais do Ensino Fundamental e da alfabetização nesses períodos, destacando o ano de 2019, período de implementação do PNAIC/RJ.

Tabela 22: Panorama da Educação Básica na Rede Municipal do Estado do Rio de Janeiro de 2011 a 2023

Modalidades de Ensino	2011	2019	2023
Número de escolas	4.963	5.242	5.377
Alunos/Creche	92.517	152.187	152.188
Alunos/Pré-Escola	198.366	238.837	247.273
Alunos/Anos iniciais	849.729	747.585	752.774
Alunos/Anos finais	464.382	446.615	456.550
Alunos/Ensino Médio	6.316	3.686	2.368

Alunos/EJA	103.548	92.604	61.511
Alunos/Educação Especial	8.632	54.101	77.480

Fonte: Q-Edu (2019).

Os dados exibem um panorama da educação no estado do Rio de Janeiro, possibilitando traçar algumas características gerais das modalidades de ensino distribuídas entre os anos de 2011, ano que antecedeu a criação do PNAIC. Por outro lado, os resultados atuais encontrados no Q-Edu[24] no ano de 2023 possibilitam análises da trajetória do sistema de ensino. Foi registrado nesse período (2011 a 2023) que o número de escolas apresentou uma variação ao longo desse período, correspondendo a um aumento do número de escolas no ano de 2023. Contudo, quando avaliado o número de alunos nota-se um maior quantitativo da creche aos anos finais do ensino fundamental I e uma queda no número de alunos do ensino médio e da EJA indicando causas como: reprovação, abandono, ou até a conclusão de uma evasão escolar.

Em relação aos alunos cadastrados na Educação Especial houve um crescimento de aproximadamente 797,76%. Isso pode ser explicado por uma série de fatores relacionados a políticas públicas, mudanças nas normas educacionais e maior conscientização sobre a inclusão de pessoas com deficiência (Censo Escolar, 2023).

Tabela 23: Evolução do IDEB no Estado do Rio de Janeiro de 2011 a 2023/Escolas Públicas/Anos Iniciais

ANO	**2011**	**2013**	**2015**	**2017**	**2019**	**2021**	**2023**
IDEB ALCANÇADO	4.3	4.7	5.1	4.8	5.4	5.3	5.8
IDEB PROJETADO	4.5	4.8	5.1	5.4	5.7	5.9	5.9

Fonte: Q-Edu (2019).

Com base no aprendizado dos alunos, a soma de Língua Portuguesa e Matemática, dividida por dois e multiplicada pela taxa de aprovação resulta na nota do Ideb, percebe-se quem, entre 2011 e 2023, o IDEB do Rio de Janeiro apresentou um crescimento de aproximadamente 34,88%**,** passando de 4,3 para 5,8. Tal fato demonstra uma evolução significativa na qualidade da educação medida nesse período aproximando-se do IDEB projetado.

[24] Qedu: uma plataforma que reúne os principais indicadores da educação básica brasileira, que pode ser consultado nos níveis de país, estados, municípios e escola.

Tabela 24: Indicador de Aprendizado no Estado do Rio de Janeiro de 2011 a 2023/Anos Iniciais

ANO	NOTA PADRONIZADA	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA
2011	5,12	180,19	202,93
2019	6,05	213,58	220,02
2023	6,01	212,52	218,61

Fonte: Q-Edu (2019).

Quando avaliado o indicador de aprendizagem, percebe-se que houve uma variação nos resultados da aprendizagem dos alunos entre os anos de 2011 a 2023. Porém, isso permite fazer uma correlação com o período em que o país viveu com a pandemia Covid-19, pois o fechamento das escolas e o isolamento social provocaram danos na aprendizagem, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ratificadas pela carência de políticas públicas ou pela falta de aplicação delas na educação básica municipal nesse período. Embora o Rio de Janeiro tenha iniciado o período com um IDEB inferior à média nacional, seu ritmo de crescimento foi mais acelerado, reduzindo significativamente a diferença em relação ao índice nacional até 2023 (Inep, 2023).

Tabela 25: Rendimento por etapa escolar no Estado do Rio de Janeiro de 2011 a 2023

ANO/ ESCOLARIDADE	REPROVAÇÃO			ABANDONO			APROVAÇÃO		
	2011	2019	2023	2011	2019	2023	2011	2019	2023
1º ano	10%	5%	4%	1,8%	0.9%	6%	88,2%	94.1%	95,4%
2º ano	11,8%	6.2%	5,5%	1,1%	0.6%	0,3%	87,1%	93.2%	94,2%
3º ano	18,1%	14.7%	8,8%	1,2%	0.7%	0,3%	8,7%	84.6%	90,9%

Fonte: Q-Edu (2019).

Dentro desse contexto, observando o panorama da educação básica na Rede Municipal do Estado do Rio de Janeiro no período de 2011 a 2023, constata-se que houve um crescimento de 8,34% no número escolas municipais. Entretanto, ocorreu uma diminuição considerável no número de alunos matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com um índice de queda de matrículas de 11,41%. Já em relação aos resultados de aprendizagem, percebe-se um crescimento nas notas do IDEB no período de 2011 a 2023, passando de 4,3 para 5,8. Consequentemente, o número de aprovação ao final do ciclo da alfabetização aumentou.

Com o objetivo de levantar mais informações sobre as políticas e ações voltadas à alfabetização nas escolas de educação básica do estado do Rio de Janeiro, entre os achados do levantamento bibliográfico em documentos oficiais e pesquisas referentes à alfabetização no estado do Rio de Janeiro, foram encontrados dados

relevantes no período 2023. Acredita-se que estes podem colaborar para entendermos melhor as necessidades dos municípios fluminenses durante e após a formação continuada PNAIC/RJ (2019), atendendo à justificativa da pesquisa que também é de contribuir para se pensar em novas configurações de formações continuadas para professores alfabetizadores.

Destaca-se, inicialmente, a pesquisa realizada pelo MEC, por meio de sua Secretaria de Educação Básica (SEB)/Diretoria de Políticas e Diretrizes da Educação Integral Básica 7 (DPDI)/Coordenação-Geral de Alfabetização (CGALF). O órgão aplicou uma pesquisa diagnóstica junto às redes de ensino, com o objetivo de levantar informações sobre as políticas e ações voltadas à alfabetização existentes no país, buscando concretizar o seu papel indutor, articulador e coordenador das políticas, programas e ações voltadas à alfabetização.

Foi realizado um Diagnóstico sobre Políticas e Ações voltadas à alfabetização no âmbito dos entes federados no ano de 2023, a partir de um levantamento realizado por meio de dois questionários eletrônicos, disponibilizados no Sistema Integrado de Monitoramento e Execução e Controle do Ministério da Educação (SIMEC). Opta-se, aqui, por destacar apenas alguns pontos do diagnóstico dos municípios do estado do Rio de Janeiro referentes a: políticas próprias de alfabetização; regime de colaboração existente entre o estado e os municípios; oferta de materiais; formação continuada para professores alfabetizadores; e sistema de avaliação dos munícipios fluminenses.

O questionário apontou que, dos 92 municípios, um total, 91 (99%) municípios responderam ao questionário diagnóstico disponibilizado no SIMEC, no período de 17/07/2023 a 14/08/2023. Em relação ao item política municipal própria de alfabetização prevista em lei ou outra norma, apenas 26 (29%) declararam possuir possuí-la, contra 65 (71%) que declararam não possuir. Por outro lado, referente à formação continuada de professores 72 (79%) declararam ter oferecido formação de professores com foco na alfabetização nos últimos dois anos, sendo que 39 (54%) declararam tê-la feito em formato presencial, seguido do formato híbrido.

Quanto ao eixo sistemas de avaliação, previsto nos artigos 30 a 33 do Decreto 11.556 de 2023, o estado declarou não dispor de sistema estadual de avaliação da alfabetização, assim como, não dispor de sistema de avaliações periódicas de alfabetização (formativa) para uso dos professores nas escolas.

Em outra questão, dos 91 respondentes, 34 (37%) declararam dispor, atualmente, de material complementar para alfabetização de estudantes do 1º e do 2º ano do Ensino Fundamental e 29 (32%) declararam dispor de material para a recomposição da aprendizagem de estudantes do 3º ao 5º ano do EF. Por fim, no que se refere ao regime de colaboração existente entre o estado e os municípios que integram o seu território, 11 (12%) dos municípios declararam receber assistência técnica e/ou financeira do estado do Rio de Janeiro, contra 80 (88%) que declararam não receber esse tipo de assistência.

Dessa forma, os dados acima expostos foram escolhidos para evidenciar que, a partir dos dados gerados pelo diagnóstico sobre Políticas e Ações voltadas à alfabetização no âmbito dos entes federados no ano de 2023, é imprescindível que haja uma análise ampla dos diferentes fatores que ainda demonstram a necessidade de investimentos nas políticas públicas com foco na alfabetização no estado do Rio de Janeiro.

4.2
PNAIC/RJ nos 6 municípios investigados

O fim do PNAIC em 2018 representou uma grande perda para a educação partindo do enfraquecimento da articulação do regime de colaboração entre União, Estados e Municípios com o desmonte da política de formação continuada destinada a professores alfabetizadores. Em uma sociedade extremamente desigual e heterogênea como a brasileira, a política educacional gera expectativas, em programas de alfabetização, para superar os desafios que permanecem no panorama atual do país. Estudos revelam que os entes federados, na ausência de políticas municipais para lidar com os significativos indicadores de analfabetismo funcional, apresentam dificuldade em planejar e orientar a implementação, o monitoramento e a avaliação nos processos educacionais garantindo uma educação de qualidade.

O desafio das Secretarias Municipais de Educação faz-se em lidar com as desigualdades sociais e culturais e das múltiplas variações e inconstâncias, tanto do desempenho dos estudantes e com a apropriação de propostas pedagógicas para as turmas de alfabetização. Isso foi destacado pelo Documento Orientador (2019), que definiu as ações para a implementação da proposta de formação continuada do PNAIC/RJ, com o objetivo em colaborar com os municípios fluminenses na organização de equipes de trabalho e para dar continuidade a formação continuada

de professores alfabetizadores. Constituiu-se, assim, uma nova rede de profissionais, assegurando uma reflexão minuciosa sobre o processo de alfabetização e da prática docente para que todas as crianças estejam alfabetizadas até o terceiro ano do Ensino Fundamental (Documento Orientador, 2019)

Nesse sentido, considerando os objetivos propostos nesta tese, para analisar o movimento de resistência da proposta autônoma de formação continuada de professores alfabetizadores PNAIC/RJ no ano de 2019, procurou-se identificar, por meio das alocuções das concepções das coordenadoras locais, apontadas nessa pesquisa como as responsáveis por articular o regime de colaboração entre as universidades e as Secretarias Municipais de Educação, os desafios e limites que enfrentaram para implementar o processo formativo. Na visão desta tese, elas foram essenciais para a manutenção do PNAIC/RJ, contribuindo nas discussões e encaminhamentos de análise dessa investigação e buscando compreender como ocorreram a: adesão da proposta autônoma PNAIC/RJ; a relevância dada a aproximação da escola básica e da universidade pública, numa interlocução teórica e prática "com o intuito de levar para a escola o que é debatido no contexto universitário e levar para a universidade o que aparece realmente no dia a dia escolar" (Felacio*,* 2022, p. 359).

Portanto, pode ser considerado que esse o movimento de resistência para manter a "voz" dos professores alfabetizadores, por meio do compartilhamento de experiências, com base na teoria-prática rompendo o distanciamento dos muros escolares e da universidade e aproximando "laços, práticas, teorizações, vivências, experiências em um polo intitulado acolhedor. [...] sejamos todos formadores, docentes e alunos" (Aguiar et al*.*, 2018, p. 59), num processo formativo que permita seu protagonismo e excelência pedagógica em prol de uma educação mais justa e igualitária precisa ser garantida.

Diante do exposto até aqui, apresentam-se a seguir os 6 municípios em que as coordenadoras locais, que fizeram parte da pesquisa atuaram trazendo um pouco da sua história local, de sua territorialidade e um panorama da educação em seu município. O levantamento dos dados educacionais dos municípios fluminenses – Belford Roxo, Cachoeiras de Macacu, Miguel Pereira, Quatis, Queimados e Silva Jardim – foi feito a partir do Censo Escolar de 2010, 2019 e 2023, além da consulta ao INEP em 2019 e à plataforma de dados educacionais do Brasil (Q-Edu), que

informa os indicadores da educação básica brasileira podemos analisar o contexto em que essas coordenadoras desenvolveram seu trabalho.

4.3
Município de Belford Roxo

O Município de Belford Roxo surge da velha Fazenda do Brejo, no século XVII. Na região, havia um engenho de açúcar e a produção era transportada pelo rio Sarapuí entre a Corte e as fazendas. Em razão dos alagamentos constantes a região era conhecida como “Brejo”. Em 1843, a fazenda foi vendida pelo Visconde de Barbacena para o Comendador Manoel José Coelho da Rocha. Após uma longa estiagem na Baixada Fluminense, uma das propostas para levar água para a Corte era de captar 15 milhões de litros d’água da região alagada. Assim se deu o famoso “Milagre das Águas”.

Belford Roxo era distrito do município de Nova Iguaçu. Em 1943 perdeu parte do território para a formação de um novo município, Duque de Caxias, sendo que somente em 1983 foi elevado à categoria de município. Com uma área de 78,985 km², distante cerca de 20 km da capital do estado, o município da Baixada Fluminense, possui um IDH de 0,684, o que, apesar de ser considerado médio por cálculo do IBGE/2010, segundo os padrões da ONU, se encontra criticamente abaixo da média do estado do Rio de Janeiro e da média brasileira. O município de Belford Roxo está oficialmente subdividido em cinco subprefeituras, todas urbanas, pois não há, no município, zona rural nem distritos, somente o distrito-sede.

A topografia da cidade é suavemente acidentada, com muitas colinas dentro de áreas de preservação ambiental. O ponto mais alto é de aproximadamente 121 metros. O município apresenta 81,4% de domicílios com esgotamento sanitário adequado, 35,1% de domicílios urbanos em vias públicas com arborização e 38,1% de domicílios urbanos em vias públicas com urbanização adequada.

A taxa de mortalidade infantil média na cidade é de 15,2 para 1.000 nascidos vivos. As internações devido a diarreias são de 1,7 para cada 1.000 habitantes. Comparado com todos os municípios do estado, fica nas posições 27 de 92 e 58 de 92, respectivamente. Quando comparado a cidades do Brasil todo, essas posições são de 1857 de 5570 e 2411 de 5570, respectivamente.

4.3.1
Panorama da educação de Belford Roxo

Em 2010, a taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade era de 96,2%. Na comparação com outros municípios do estado, ficava na posição 82 de 92. O IDEB do município veio em um movimento crescente, porém sem alcançar a meta prevista, marcando 4.8 em 2023, porém com um índice projetado de 5.7. Na comparação com outros municípios do estado, ficava nas posições 81 e 85 de 92. Já na comparação com municípios de todo o país, ficava nas posições 4524 e 4893 de 5570.

Tabela 26: Panorama da Educação Básica de 2011 a 2023 - Rede Municipal de Belford Roxo

Modalidades de Ensino	2011	2019	2023
Número de escolas	73	78	99
Alunos/Creche	1.412	1.630	3.401
Alunos/Pré-Escola	3.266	4.549	5.679
Alunos/Anos iniciais	26.814	21.431	22.417
Alunos/Anos finais	10.780	7.340	8.013
Alunos/Ensino Médio	0	0	0
Alunos/EJA	5.321	3.812	2.441
Alunos/Educação Especial	546	1.404	2.141

Fonte: Q-Edu (2019).

Foi registrado, no período de 2011 a 202, que o número de escolas apresentou um aumento ao longo dos anos de 2011 a 2023. Contudo, quando avaliado o número de alunos, percebe-se que na modalidade creche e pré-escola houve um aumento significativo, já nos anos iniciais nota-se uma variação com menos quantitativo. Os anos finais apresentaram uma queda no número de alunos; porém, em 2023, voltou a crescer. Não foram registrados resultados do ensino médio no município. Os resultados de números de alunos na EJA caíram 28,3% no ano de 2023 comparado a 2011. Em relação à Educação Especial, houve aumento de 292,3% entre os anos de 2011 e 2023.

Tabela 27: Evolução do IDEB Municipal/Anos Iniciais de 2011 a 2023 - Rede Municipal de Belford Roxo

ANO	2011	2013	2015	2017	2019	2021	2023
IDEB ALCANÇADO	3.8	3.7	4.1	4.3	4.7	4.8	4.8
IDEB PROJETADO	4.3	4.5	4.8	5.1	5.4	5.7	5.7

Fonte: Q-Edu (2019).

A evolução do Ideb nos anos iniciais da rede Municipal de Belford Roxo entre 2011 e 2023 mostra um progresso significativo na qualidade da educação básica do município alcançando 4,8 em 2023. Apesar dos avanços, o município ainda busca alcançar a meta projetada do IDEB para os anos iniciais, que foi de 5,7 em 2023.

Tabela 28: Indicador de Aprendizado Anos Iniciais - Rede Municipal de Belford Roxo

ANO	Nota padronizada	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA
2011	4,64	170,93	186,72
2019	5,25	191,04	199,64
2023	5,22	191,13	198,35

Fonte: Q- Edu (2019).

De acordo com os resultados em Língua Portuguesa e Matemática o indicador de aprendizado, sugerem uma evolução em Língua Portuguesa e em Matemática com uma pequena redução de aproximadamente 0,65% na rede municipal de Belford Roxo, contudo ainda enfrenta desafios significativos com a grande maioria dos alunos dos anos inicias apresentando resultados de insucesso com resultados abaixo do esperado estabelecidos a partir dos dados de aprendizagem do Saeb divulgados no âmbito da complementação VAAR[25] do Fundeb[26] (Q-Edu, 2025).

.

Tabela 29: Rendimento por Etapa Escolar - Rede Municipal de Belford Roxo

ANO/ ESCOLARIDADE	REPROVAÇÃO			ABANDONO			APROVAÇÃO		
	2011	2019	2023	2011	2019	2023	2011	2019	2023
1º ano	2,0%	4,2%	4,5%	4,0 %	3.5 %	2,2 %	94,%	92.3 %	93,3 %
2º ano	24,7 %	3.6%	3,7%	3,4 %	2.4 %	1,3 %	71,9 %	94%	95%
3º ano	18,8 %	17.1 %	11,9%	2,6 %	2.4 %	1,3 %	78,6 %	80.5 %	86,8 %

Fonte: Q-Edu (2019)

[25] VAAR é a complementação pelo Valor Aluno Ano por Resultados (VAAR), novidade do Fundeb, que será distribuída pela primeira vez no exercício de 2023, e corresponderá a 0,75% do valor total da contribuição dos Estados, Distrito Federal e Municípios aos 27 Fundos estaduais (Brasil, 2022).

[26] Fundeb: O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) é um Fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um total de vinte e sete Fundos), composto por recursos provenientes de impostos e das transferências dos Estados, Distrito Federal e Municípios vinculados à educação, conforme disposto nos arts. 212 e 212-A da Constituição Federal (Brasil, 2020).

De acordo com os resultados no item reprovação, no 1º e 2º ano do ensino fundamental, pode-se verificar que houve um aumento de 2011 até 2023 neste item. Já no 3º ano do ensino fundamental, houve diminuição nos números de reprovação. Nesse caso, pode significar que ao final do 3º ano de escolaridade a aprendizagem dos alunos se consolidou, resultando em queda na reprovação. No item, no abandono dos alunos nos três primeiros anos do ensino fundamental, foi evidenciado que houve queda. O item Aprovação obteve resultados que oscilaram, contudo, o 1º ano obteve uma melhora de 2019 para 2023 de aprovação. Os resultados do 2º ano do ensino fundamental na taxa de aprovação também subiram, alcançando um melhor resultado. O 3º ano do ensino fundamental demonstrou evolução dos resultados, reforçando uma boa evolução na aprendizagem dos alunos que estão incluídos nesse ano de escolaridade.

4.4
Município de Cachoeiras de Macacu

Junto às margens do rio Macacu, em 1567, após a derrota dos índios Tamoios, iniciou-se a ocupação portuguesa da região. No ano de 1647, foi criada a Freguesia de Santo Antônio de Cassarabu e, posteriormente, elevada a vila e depois a concelho, passando a chamar-se Santo Antônio de Sá. Em 1868, a sede do município passou para a Vila de Santana; em 1877, foi denominada Santana de Macacu e anexada ao Porto das Caixas, em Itaboraí. Mais adiante, em 1898, passou a designar-se Santana de Japuíba. Somente em 1929 foi elevada à cidade com o nome de Cachoeiras de Macacu. A região era um pequeno núcleo agrícola instalado ao redor da antiga capela de Santo Antônio de Casseribu.

Atualmente, o município de Cachoeiras de Macacu é o 9º maior em extensão territorial do estado do Rio de Janeiro, contando com 953,801 km². Segundo o Censo 2022 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população de Cachoeiras de Macacu é de 56.943 habitantes, ocupando a 35ª posição no estado do Rio de Janeiro. A taxa de mortalidade infantil média na cidade é de 11,48 para cada 1.000 nascidos vivos. As internações devido a diarreias são de 22,8 para cada 1.000 habitantes. Comparado com todos os municípios do estado, fica nas posições 53 de 92 e 16 de 92, respectivamente. Comparando-se às demais cidades do Brasil, as posições são 2.691 de 5.570 e 1.541 de 5.570, respectivamente.

4.4.1
Panorama da educação de Cachoeiras de Macacu

Cachoeiras de Macacu tem 54 escolas: 9 estaduais, 33 municipais, 42 de Ensino Fundamental e 12 particulares. A taxa de escolarização estava em 98,4% de (6 a 14 anos) em 2010, segundo o IBGE, ficando na posição 26 de 92. Já na comparação com municípios de todo o país, ficava nas posições 4662 e 4768 de 5570. Na última análise do Censo Escolar o município alcançou uma média de 4.7 no Ideb, tendo uma taxa projetada de 6.2, demonstrando assim oscilação nas taxas e resultados avaliativos da proficiência escolar.

Tabela 30: Panorama da Educação Básica de 2011 a 2023 – Rede Municipal de Cachoeiras de Macacu

Modalidades de Ensino	2011	2019	2023
Número de escolas	33	32	33
Alunos/Creche	455	641	762
Alunos/Pré-Escola	1.107	1.158	1.198
Alunos/Anos iniciais	3.524	3.235	3.230
Alunos/Anos finais	1.342	1.147	969
Alunos/Ensino Médio	108	65	36
Alunos/EJA	633	546	422
Alunos/Educação Especial	39	416	460

Fonte: Q-Edu (2019)

No período de 2011 a 2023, o resultado do município de Cachoeiras de Macacu apresentou uma queda de 1 escola de 2011 para 2019 e um aumento pequeno de 1 escola de 2019 a 2023, totalizando 33 escolas. Contudo, quando avaliado o número de alunos, percebe-se que, na modalidade creche e pré-escola, houve um aumento significativo; já nos anos iniciais, nota-se uma queda, com menor quantitativo de alunos. Os anos finais apresentaram uma queda no número de alunos, sendo que, em 2023, essa queda foi maior. Na modalidade ensino médio, a queda foi alarmante: de 2011 para 2019, foi de 43%, e de 2019 para 2023, de 29%. O resultado do número de alunos na EJA caiu de 2011 para 2023 em 44,62% e, de 2019 para 2023, em 66,67%, indicando uma queda acentuada. Em relação à Educação Especial, houve aumento de 1.074,4% entre os anos de 2011 a 2023.

Tabela 31: Evolução do IDEB Municipal/Anos Iniciais de 2011 a 2023 - Rede Municipal de Cachoeiras de Macacu

ANO	2011	2013	2015	2017	2019	2021	2023
IDEB ALCANÇADO	4.2	5.0	4.6	4.7	-	5.2	4.7
IDEB PROJETADO	4.9	5.1	5.4	5.7	6.0	6.2	6.2

Fonte: Q-Edu (2019).

A evolução do IDEB nos anos iniciais da rede Municipal de Cachoeiras de Macacu entre 2011 e 2023 mostra uma oscilação obtendo um melhor resultado no de 2013. O resultado do Ideb de 2019 não foi computado, e a meta projetada não foi alcançada em 2023.

Tabela 32: Indicador de Aprendizado Anos Iniciais – de 2011 a 2023 - Rede Municipal de Cachoeiras de Macacu

ANO	Nota padronizada	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA
2011	5,15	185,76	199,36
2019	---	---	---
2023	5,52	199,62	205,8

Fonte: Q-Edu (2019).

De acordo com os resultados em Língua Portuguesa e Matemática, o indicador de aprendizado sugere uma evolução em Língua Portuguesa de 7,47% e em Matemática de um aumento de 3,23%. No entanto, ainda enfrenta desafios significativos com a grande maioria dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática, apresentando insucesso nos resultados de aprendizagem dessas disciplinas. O resultado é o que se tem abaixo, a partir dos dados de aprendizagem do Saeb divulgados no âmbito da complementação VAAR do Fundeb (Qedu, 2025).

Tabela 33: Rendimento por Etapa Escolar de 2011 a 2023 - Rede Municipal de Cachoeiras de Macacu

ANO/ ESCOLARIDADE	**REPROVAÇÃO**			**ABANDONO**			**APROVAÇÃO**		
	2011	2019	2023	2011	2019	2023	2011	2019	2023
1º ano	11,5%	8.3%	19,2%	0,3%	0.5%	0%	88,2%	91.2%	80,8%
2º ano	33,6%	5.6%	16%	0,2%	0.3%	0%	66,2%	94.1%	84%
3º ano	24,7%	6.3%	16,5%	0,2%	0.3%	0,5%	75,1%	93.4%	83%

Fonte: Q-Edu (2019).

De acordo com os resultados no item reprovação, no 1º ano houve uma oscilação nos resultados; contudo, no ano de 2023, os resultados melhoraram. No 2º ano do ensino fundamental, pode-se verificar que houve oscilação, caindo o resultado somente no ano de 2019. Já no 3º ano do ensino fundamental, houve

diminuição nos números de reprovação; contudo, comparando o ano de 2019 com o ano de 2023, os resultados de reprovação subiram. No item abandono, os resultados demonstraram queda nos três primeiros anos do ensino fundamental; porém, em 2023, foi registrado o maior índice de abandono do município entre os anos apresentados na Tabela nº 33. A aprovação obteve resultados que oscilaram entre os anos de 2011 e 2023, sendo que os melhores resultados foram no ano de 2019, apresentando uma queda em 2023.

4.5
Município de Miguel Pereira

A história do município de Miguel Pereira está relacionada aos municípios de Vassouras e Paty do Alferes. Na região do "Caminho Novo do Tinguá", nas proximidades do Rio Paraíba do Sul, encontram-se as duas cidades circunvizinhas, e Miguel Pereira surge do desmembramento de uma área de Vassouras. Por volta de 1898, com a construção da estrada de ferro, a localidade passou a chamar-se Fazenda da Estiva e, apenas então, recebeu nova denominação, em homenagem ao médico e professor Miguel da Silva Pereira, que, com a saúde já fragilizada, escolheu a região para residir durante alguns anos e difundiu as belezas e os benefícios do local.

Dr. Miguel Pereira viveu na região entre 1915 e 1918, divulgando-a no Rio de Janeiro e atraindo, assim, a chegada de inúmeros imigrantes alemães, árabes, portugueses, japoneses e italianos. Surgem, então, os primeiros estabelecimentos comerciais, como açougues, armarinhos e empórios variados, além das primeiras hospedarias e hotéis para receber turistas que buscavam o clima agradável — considerado hoje o terceiro melhor do mundo — e as belezas naturais da região. Com os investimentos em turismo, não só cresceram as atividades turísticas, como também se impulsionou o desenvolvimento socioeconômico, com a geração de novos empregos.

O município vem se tornando uma referência em turismo no estado do Rio de Janeiro, oferecendo uma experiência única aos seus visitantes e um futuro promissor para a indústria do turismo na região.

Em 2023, a área do município era de 287,933 km², o que o colocava na posição 60 de 92 entre os municípios do estado e na posição 3.517 de 5.570 entre todos os municípios do país. Em 2022, a população era de 26.582 habitantes e a

densidade demográfica era de 92,32 habitantes por quilômetro quadrado. Na comparação com outros municípios do estado, ocupava as posições 58 e 51 de 92. Já na comparação com municípios de todo o país, ocupava as posições 1.271 e 850 de 5.570. O índice de mortalidade infantil média na cidade é de 8,2 para 1.000 nascidos vivos. As internações devido a diarreias são de 18,8 para cada 1.000 habitantes. Ao ser comparado com todos os municípios do estado, o município ocupa as posições 76 de 92 e 23 de 92, respectivamente. Quando comparado às cidades do Brasil inteiro, essas posições são 3.428 de 5.570 e 1.638 de 5.570, respectivamente.

4.5.1
Panorama da educação de Miguel Pereira

Em 2010, a taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade era de 98,6%. Na comparação com outros municípios do estado, ficava na posição 15 de 92. Já na comparação com municípios de todo o país, ficava na posição 1139 de 5570. Em relação ao IDEB, Miguel Pereira veio apresentando um resultado crescente, conseguindo inclusive superar a meta proposta em 2017, quando alcançou a nota 6.6, tendo como meta proposta 6.4. Nos anos subsequentes, esse resultado não se repetiu, diminuindo, inclusive sem atingir o IDEB projetado.

Tabela 34: Panorama da Educação Básica de 2011 a 2023 – Rede Municipal de Miguel Pereira

Modalidade de Ensino	2011	2019	2023
Número de escolas	25	23	29
Alunos/Creche	259	427	558
Alunos/Pré-Escola	482	532	551
Alunos/Anos iniciais	1.571	1.314	1.341
Alunos/Anos finais	714	1.001	1.101
Alunos/Ensino Médio	0	0	0
Alunos/EJA	101	303	78
Alunos/Educação Especial	6	109	136

Fonte: Q-Edu (2019).

No período de 2011 a 2023, o município de Miguel Pereira apresentou oscilações no número de escolas. Contudo, houve um aumento de 7 unidades entre 2019 e 2023. Ao se avaliar o número de alunos, percebe-se que, nas modalidades de creche e pré-escola, houve um aumento significativo. Já nos anos iniciais do ensino fundamental, observa-se uma queda no quantitativo de alunos. Nos anos

finais, ao contrário, houve um aumento no número de estudantes ingressando nessa etapa. Na modalidade de ensino médio, não foram registrados índices. O número de alunos na Educação de Jovens e Adultos (EJA) caiu 74,3% entre 2019 e 2023, indicando uma queda acentuada. Em relação à Educação Especial, observou-se um aumento expressivo de 2.166,7% entre os anos de 2011 e 2023.

Tabela 35: Evolução do IDEB Municipal/Anos Iniciais de 2011 a 2023 – Rede Municipal de Miguel Pereira

ANO	2011	2013	2015	2017	2019	2021	2023
IDEB ALCANÇADO	5.8	5.8	5.8	6.6	6.4	6.0	5.6
IDEB PROJETADO	5.6	5.9	6.1	6.3	6.6	6.8	6.8

Fonte: Q-Edu (2019).

A evolução do IDEB nos anos iniciais da rede Municipal de Miguel Pereira entre 2011 e 2023 mostrou uma evolução obtendo um melhor resultado no ano de 2017, se apresentando um dos municípios fluminenses com maiores índices no Ideb. Em relação à meta projetada oscilou seus resultados, porém ultrapassando a meta do ano de 2017. Miguel Pereira foi um dos municípios fluminenses pesquisados que apresentou melhores resultados.

Tabela 36: Indicador de Aprendizado Anos Iniciais de 2011 a 2023 - Rede Municipal de Miguel Pereira

ANO	Nota padronizada	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA
2011	6,51	215,43	242,69
2019	6,94	234,39	247,21
2023	6,01	213,64	218,08

Fonte: Q-Edu (2019).

De acordo com os resultados em Língua Portuguesa e Matemática, o indicador de aprendizado oscilou em Língua Portuguesa, apresentando em 2011 para 2019 um aumento de 8,81% no resultado, e, de 2019 para 2023, uma queda de 8,86%. Já em Matemática de 2011 para 2023 um aumento de 1,86% e de 2019 para 2023 uma queda de 11,8%. Contudo, ainda enfrenta desafios significativos estando um pouco abaixo do percentual projetado a partir dos dados de aprendizagem do Saeb divulgados no âmbito da complementação VAAR do Fundeb (Q-Edu, 2025).

Tabela 37: Rendimento por Etapa Escolar de 2011 a 2023 - Rede Municipal de Miguel Pereira

ANO/ ESCOLARIDADE	REPROVAÇÃO			ABANDONO			APROVAÇÃO		
	2011	2019	2023	2011	2019	2023	2011	2019	2023
1º ano	4,7%	4.4%	2,3%	0,3%	0.5%	0%	95%	95.1%	97,7%
2º ano	1,2%	2.06%	1,5%	0%	0	0%	98,8%	98%	98,5%
3º ano	17,6%	14.9%	11,8%	0%	0.3%	0%	82,4%	84.8%	88,2%

Fonte: Q-Edu (2019).

De acordo com os resultados no item reprovação, nos anos de escolaridade do 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental obtiveram uma queda nos resultados de reprovação. O item abandono apresentou queda nos três primeiros anos do ensino fundamental, totalizando o ano 2023 sem índices de abandono escolar. Por fim, o item de aprovação obteve um resultado crescente com evolução em todo o período de 2011 a 2023.

4.6
Município de Quatis

A área do atual município de Quatis foi inicialmente habitada pelos índios Puris e demorou muito a ser desbravada. Apenas em 1724 iniciou-se a abertura de um caminho até São Paulo, evitando os inconvenientes da travessia marítima feita por Paraty. Esse passou a ser o trajeto natural de bandeirantes e tropeiros que ligavam Minas Gerais ao litoral, parando na região em função da boa qualidade da água — hoje conhecida como Biquinha — local considerado marco zero na história da formação do município.

A ocupação definitiva da região teve início a partir de Resende, em 1744, quando Simão da Cunha Gago, oriundo de Aiuruoca, descobriu uma extensa clareira na Mata Atlântica, de aproximadamente 40 quilômetros, entre Quatis e Itatiaia. Fundou-se então o povoado de Nossa Senhora da Conceição do Campo Alegre da Paraíba Nova, mais tarde Resende, iniciando a povoação da área. Os primeiros moradores dedicaram-se à criação de gado, à plantação de cana-de-açúcar e à produção de anil.

Em 5 de março de 1832, Faustino Pinheiro de Araújo e sua esposa, Gertrudes Maria de Jesus, fazendeiros de Guaratinguetá, doaram terras que possuíam na encruzilhada do Quati para a construção de uma capela em homenagem a Nossa Senhora do Rosário, além de casas de comércio e residência. Como havia grande quantidade de quatis na região — mamífero de pequeno a médio porte — o povoado

passou a se chamar Nossa Senhora do Rosário da Encruzilhada dos Quatis, nome posteriormente abreviado para Quatis.

Em relação à taxa de mortalidade infantil média na cidade, o índice é de 23,44 para cada 1.000 nascidos vivos. As internações devido a diarreias são de 51,2 para cada 1.000 habitantes. Na comparação com todos os municípios do estado, Quatis ocupa as posições 8 de 92 e 12 de 92, respectivamente. Quando comparado a cidades de todo o Brasil, essas posições são 840 de 5.570 e 1.023 de 5.570, respectivamente.

4.6.1
Panorama da educação de Quatis

Em 2010, a taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade era de 97,6%. Na comparação com outros municípios do estado, ficava na posição 51 de 92. Já na comparação com municípios de todo o país, ficava na posição 2733 de 5570. Em relação ao IDEB, no ano de 2023, o índice obtido nos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede pública foi de 5,6, tendo como IDEB projetado a nota 6.2. Na comparação com outros municípios do estado, ficava nas posições 38 e 25 de 92. Já na comparação com municípios de todo o país, ficava nas posições 3210 e 2567 de 5570. De 2015 até 2013 Quatis não atingiu os índices propostos para o IDEB, contudo a média apresentada não ficou muito distante do Tabela esperado.

Tabela 38: Panorama da Educação Básica de2011 a 2023 – Rede Municipal de Quatis

	2011	**2019**	**2023**
Número de escolas	11	13	12
Alunos/Creche	70	320	291
Alunos/Pré-Escola	347	366	331
Alunos/Anos iniciais	1.066	901	797
Alunos/Anos finais	460	667	707
Alunos/Ensino Médio	9	10	10
Alunos/EJA	365	80	69
Alunos/Educação Especial	0	60	114

Fonte: Q-Edu (2019).

O município de Quatis apresentou pouca diferença no número de escolas, oscilando entre 11 e 12 unidades escolares. Quando avaliado o número de alunos, percebe-se que nas modalidades creche e anos iniciais do ensino fundamental vem diminuindo o número de alunos matriculados. Já os anos finais apresentaram um

aumento no número de alunos. Na modalidade ensino médio, o número de alunos se manteve nos anos de 2019 a 2023. O resultado do número de alunos na EJA caiu 78,4% de 2011 para 2019 e de 13,75% de 2019 para 2023 indicando uma queda acentuada ao longo dos anos indicados. Em relação a Educação Especial houve aumento de 90% entre os anos de 2019 para 2023.

Tabela 39: Evolução do IDEB Municipal/Anos Iniciais de 2011 a 2023 - Rede Municipal de Quatis

ANO	**2011**	**2013**	**2015**	**2017**	**2019**	**2021**	**2023**
IDEB ALCANÇADO	5.1	5.2	5.1	5.5	5.7	5.6	5.6
IDEB PROJETADO	4.8	5.1	5.4	5.6	5.9	6.2	6.2

Fonte: Q-Edu (2019).

A evolução do IDEB nos anos iniciais da rede Municipal de Quatis entre 2011 e 2023 mostrou uma evolução obtendo um melhor resultado no ano de 2019. Em relação à meta projetada, seus resultados oscilaram, mas se aproximam dos valores programados. Quatis foi um dos municípios fluminenses pesquisados que apresentou melhores resultados no Ideb.

Tabela 40: Indicador de Aprendizado Anos Iniciais de 2011 a 2023 - Rede Municipal de Quati

ANO	Nota padronizada	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA
2011	6,01	202,6	228,59
2019	6,28	214,56	231,2
2023	5,8	202,58	217,42

Fonte: Q-Edu (2019).

De acordo com os resultados em Língua Portuguesa e Matemática, o indicador de aprendizado oscilou em Língua Portuguesa. De 2011 para 2019, apresentou um aumento de 5,9% no resultado, e de 2019 para 2023 uma queda de 5,59%. Já em Matemática de 2011 para 2023, houve um aumento de 1,14%, e de 2019 para 2023 uma queda de 4,89%. Contudo, ainda enfrenta desafios significativos, estando um pouco abaixo do percentual projetado a partir dos dados de aprendizagem em Matemática. Apresenta também insucesso dos alunos em Língua Portuguesa, de acordo com os resultados do Saeb divulgados no âmbito da complementação VAAR do Fundeb (Q-Edu, 2025).

Tabela 41: Rendimento por Etapa Escolar de 2011 a 2023 - Rede Municipal de Quatis

ANO/ ESCOLARIDADE	REPROVAÇÃO			ABANDONO			APROVAÇÃO		
	2011	2019	2023	2011	2019	2023	2011	2019	2023
1º ano	07%	0	0%	0%	0	0%	99,3%	100%	100%
2º ano	27,1%	0	0%	0,8%	0	0%	72,01%	100%	100%
3º ano	14,1%	18,4%	11%	0%	0	0%	85,9	81.6%	89%

Fonte: Q-Edu (2019).

De acordo com os resultados no item reprovação, os anos de escolaridade do 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental obtiveram uma queda nos resultados de reprovação. Já o item abandono apresentou queda nos três primeiros anos do ensino fundamental, totalizando o ano 2023 sem índices de abandono escolar. Por fim, o item de aprovação obteve um resultado crescente com evolução em todo o período de 2011 a 2023.

4.7
Município de Queimados

No ano de 1858, a população de um pequeno lugarejo vivenciou uma importante solenidade que, posteriormente, foi considerada o marco oficial da inauguração do povoado denominado Queimados. A família imperial, a bordo do primeiro trem da Estrada de Ferro D. Pedro II, chegou para inaugurar um trecho de 48 km entre a Estação do Campo e Queimados. A localidade — hoje Queimados — fazia parte das terras da Freguesia de Nossa Senhora da Conceição de Marapicu, que, por sua importância econômica, acabou recebendo o título de Freguesia Perpétua.

A construção da Estrada de Ferro D. Pedro II trouxe prosperidade à região. A origem do nome do município está relacionada às epidemias de cólera e malária que vitimaram milhares de operários chineses que trabalhavam na construção da ferrovia. Como era costume dos chineses queimarem seus mortos, os populares, para indicar o caminho por onde passavam, diziam “vou pela estrada dos queimados”, o que acabou nomeando o futuro município. Tornou-se município em 1990, após emancipação da cidade de Nova Iguaçu, e apresenta ampla capacidade para atender às necessidades de diversas empresas, com infraestrutura em distribuição de gás canalizado, internet de fibra óptica, subestação de energia elétrica e abastecimento de água.

Atualmente, Queimados ocupa uma área de 75,927 km², na Baixada Fluminense. É um município da Região Metropolitana do Rio de Janeiro, situado a 50 km da capital. Em 2021, sua população foi estimada pelo IBGE em 152.311 habitantes. O distrito industrial de Queimados é considerado um dos mais importantes do estado, devido à sua localização estratégica, próxima às cidades do Rio de Janeiro e São Paulo, ao Porto de Itaguaí, ao Porto do Rio de Janeiro e a importantes rodovias, como o Arco Metropolitano e a Rodovia Presidente Dutra.

Queimados apresentou uma taxa média de mortalidade infantil de 14,33 por 1.000 nascidos vivos. Não há dados disponíveis sobre as taxas de internações por diarreia. Comparado aos demais municípios do estado, Queimados ocupa a posição 33 de 92. Em relação aos municípios do Brasil, a posição é 2.026 de 5.570.

4.7.1
Panorama da educação de Queimados

Em 2010, a taxa de escolarização de crianças entre 6 e 14 anos era de 95,7%. Na comparação com outros municípios do estado, Queimados ocupava a posição 88 de 92. Já em comparação nacional, estava na posição 4.743 de 5.570. Em 2023, o IDEB projetado para os anos iniciais do Ensino Fundamental na rede pública era de 5,8, mas a nota alcançada foi 4,9. As notas obtidas no IDEB entre 2011 e 2019 apresentaram crescimento contínuo, porém houve queda nos anos de 2021 e 2023. Em comparação com outros municípios do estado, Queimados ocupava as posições 75 e 78 de 92, respectivamente. Já na comparação nacional, situava-se nas posições 4.372 e 4.768 de 5.570.

Tabela 42: Panorama da Educação Básica de 2013 a 2019 – Rede Municipal de Queimados

	2011	**2019**	**2023**
Número de escolas	28	34	34
Alunos/Creche	0	158	180
Alunos/Pré-Escola	928	1.785	1.859
Alunos/Anos iniciais	10.013	7.980	7.663
Alunos/Anos finais	2.075	3.416	3.039
Alunos/Ensino Médio	0	0	0
Alunos/EJA	1.025	1.051	798
Alunos/Educação Especial	39	606	648

Fonte: Q-Edu (2019).

O município de Queimados apresentou aumento no número de escolas de 2011 a 2023. Quando avaliado o número de alunos percebe-se que na modalidade da creche e pré-escola houve um aumento de alunos matriculados. Já os anos iniciais e finais apresentou uma queda no número de alunos. Na modalidade ensino médio não apresentou resultados. O resultado do número de alunos na EJA caiu indicando uma queda de 24,07% ao longo dos anos indicados. Em relação a Educação Especial houve aumento de 1.453,85% entre os anos de 2011 a 2023.

Tabela 43: Evolução do IDEB Municipal/Anos Iniciais de 2011 a 2023 - Rede Municipal de Queimados

ANO	2011	2013	2015	2017	2019	2021	2023
IDEB ALCANÇADO	4.2	4.0	4.4	5.0	5.3	4.7	4.9
IDEB PROJETADO	4.4	4.7	5.0	5.3	5.5	5.8	5.8

Fonte: Q-Edu (2019).

A evolução do Ideb nos anos iniciais da rede Municipal de Queimados entre 2011 e 2023 mostrou uma oscilação apresentando maiores índices no ano de 2019. Em relação a meta projetada oscilou seus resultados, contudo se aproximou dos valores programados. Queimados foi o único município fluminense pesquisado que constitui o Núcleo de Alfabetização. Dessa forma, podemos inferir que o resultado do Ideb de 2019 pode ser resultado do investimento do município no campo da alfabetização com o objetivo de buscar soluções para os problemas de aprendizagem apresentados nesse período de destaque na tabela 43.

Tabela 44: Indicador de Aprendizado Anos Iniciais de 2011 a 2023 - Rede Municipal de Queimados

ANO	Nota padronizada	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA
2011	4,72	171,2	190,89
2019	5,69	200,57	213,53
2023	5,3	192,73	200,58

Fonte: Q-Edu (2019).

De acordo com os resultados em Língua Portuguesa e Matemática, o indicador de aprendizado oscilou, apresentando no primeiro, de 2019 para 2023, uma queda de 3,91% nos resultados; já em Matemática de 2011 para 2023 houve um aumento de 5,08% nos resultados. Contudo, ainda enfrenta desafios significativos estando com percentual projetado a partir dos dados de aprendizagem de insucesso dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática de acordo com os

resultados do Saeb divulgados no âmbito da complementação VAAR do Fundeb (Qedu, 2025).

Tabela 45: Rendimento por Etapa Escolar de 2011 a 2023 - Rede Municipal de Queimados

ANO/ ESCOLARIDADE	REPROVAÇÃO			ABANDONO			APROVAÇÃO		
	2011	2019	2023	2011	2019	2023	2011	2019	2023
1º ano	2,9%	4.6%	5,4%	1,2%	0.9%	0,5%	95,9%	94.5%	95,9%
2º ano	2,2%	2.7%	3,8%	0,8%	0,6%	0,4%	97,%	96.7%	97,%
3º ano	15,5%	9.4%	10%	1%	0.6%	0,3%	83,5%	90%	83,5%

Fonte: Q-Edu (2019).

De acordo com os resultados no item reprovação, nos anos de escolaridade no 1º ano de escolaridade houve um aumento de 86,21% desse índice de reprovação. Já no 2º ano de escolaridade houve um aumento de 72,73% e 3º ano de escolaridade do ensino fundamental apresentou uma oscilação de 39,35% de 2011 para 2019 e um aumento de 6,38% de 2019 para 2023 nos resultados de reprovação. No item, abandono apresentou queda nos três primeiros anos do ensino fundamental. O item de aprovação obteve um resultado que oscilou os resultados, contudo de forma geral houve um resultado crescente nos índices de aprovação, apenas com queda no 3º ano de escolaridade no ano de 2023.

4.8 Município Silva Jardim

A formação do povoado às margens do Rio São João, inicialmente conhecido como Capivari e futuramente denominado Silva Jardim, ocorreu aproximadamente no século XVIII, em uma área pertencente à Sacra Família de Ipuca. Sua colonização esteve ligada à busca por produtos com valor comercial, destacando-se a exploração da madeira e a produção agrícola.

As freguesias da época eram geralmente criadas em torno de igrejas, mas a região que corresponde à atual Silva Jardim não possuía uma, pois a igreja da Sacra Família de Ipuca foi transferida para São João. Diante disso, o bispo diocesano solicitou o estabelecimento de uma nova freguesia, o que resultou na criação da Freguesia de Nossa Senhora da Lapa de Capivari.

Durante o período republicano, a sede do município foi elevada à categoria de cidade em janeiro de 1890, passando a se chamar Silva Jardim, em homenagem ao ilustre Antônio da Silva Jardim, escritor e jornalista que viveu na região.

Silva Jardim está situada a 35 metros acima do nível do mar e possui uma área de 937,755 km², fazendo divisa com os municípios de Casimiro de Abreu, Nova Friburgo, Rio Bonito, Cachoeiras de Macacu e Araruama.

Em 2022, sua população era de 21.352 habitantes, com uma densidade demográfica de 22,77 habitantes por quilômetro quadrado. Na comparação com os demais municípios do estado, ocupava as posições 63 e 87 de 92, respectivamente.

Quanto à taxa de mortalidade infantil, a média registrada no município é de 30,43 por 1.000 nascidos vivos. Não há dados disponíveis sobre internações por diarreia. Em comparação com os municípios do estado, Silva Jardim ocupa a 4ª posição entre 92. No cenário nacional, está na 465ª posição entre 5.570 municípios.

4.8.1
Panorama da Educação de Silva Jardim

Em 2010, a taxa de escolarização de crianças entre 6 e 14 anos de idade era de 98,8%. No ranking estadual, o município ocupava a 8ª posição entre 92. Em nível nacional, ficava na 834ª posição entre 5.570 municípios. A meta projetada para o IDEB nos anos iniciais do Ensino Fundamental era de 6,0; entretanto, a nota alcançada em 2023 foi de 5,0, um pouco inferior à obtida em 2019, que foi de 5,2. Na comparação estadual, o município ocupava as posições 66 (em 2023) e 69 (em 2019) entre 92. Já na comparação nacional, essas posições foram 4.235 e 4.448, respectivamente, entre 5.570 municípios.

Tabela 46: Panorama da Educação Básica de 2011 a 2023 – Rede Municipal de Silva Jardim

Modalidade de Ensino	2011	2019	2023
Número de escolas	20	19	19
Alunos/Creche	346	476	490
Alunos/Pré-Escola	604	610	575
Alunos/Anos iniciais	2.055	1.670	1.515
Alunos/Anos finais	723	1.225	1.246
Alunos/Ensino Médio	0	0	0
Alunos/EJA	560	206	149
Alunos/Educação Especial	0	150	235

Fonte: Q-Edu (2019).

O município de Silva Jardim apresentou uma redução de uma escola no ano de 2019, mantendo esse número em 2023. Ao analisar o número de alunos matriculados, observa-se um aumento na modalidade creche. Em contrapartida,

houve uma queda nas matrículas da pré-escola e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os anos finais do Ensino Fundamental apresentaram um crescimento de 1,71% no número de alunos entre 2019 e 2023. Na modalidade Ensino Médio, não foram registrados resultados. Já na Educação de Jovens e Adultos (EJA), houve uma queda expressiva de 73,39% no número de alunos matriculados ao longo do período analisado. Em relação à Educação Especial, verificou-se um aumento de 56,67% entre os anos de 2011 e 2023.

Tabela 47: Evolução do IDEB Municipal de 2011 a 2023 /Anos Iniciais – Rede Municipal de Silva Jardim

ANO	2011	2013	2015	2017	2019	2021	2023
IDEB ALCANÇADO	4.1	4.5	5.0	4.8	5.2	5.0	5.0
IDEB PROJETADO	4.7	4.9	5.2	5.5	5.8	6.0	6.0

Fonte: Q-Edu (2019).

A evolução do IDEB nos anos iniciais da rede Municipal de Silva Jardim entre 2011 e 2023 mostrou uma oscilação apresentando maiores índices no ano de 2019. Em relação à meta projetada, seus resultados, ainda que tenham oscilado, se aproximaram dos valores programados.

Tabela 48: Indicador de Aprendizado Anos Iniciais de 2011 a 2023 - Rede Municipal de Silva Jardim

ANO	Nota padronizada	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA
2011	5,12	184,85	198,71
2019	5,91	206,14	220,1
2023	5,6	197,62	212,02

Fonte: Q-Edu (2019).

De acordo com os resultados em Língua Portuguesa e Matemática, o indicador de aprendizado apresentou oscilações. Em Língua Portuguesa, houve um aumento de 11,52% entre 2011 e 2019, seguido de uma queda de 4,14% entre 2019 e 2023. Já em Matemática, observou-se um crescimento de 10,77% de 2011 para 2019, com posterior queda de 3,67% entre 2019 e 2023. Apesar dos avanços anteriores, o município ainda enfrenta desafios significativos, apresentando percentuais de aprendizado projetados abaixo do esperado em ambas as disciplinas. De acordo com os resultados do Saeb, divulgados no âmbito da complementação VAAR do Fundeb (Qedu, 2025), os níveis de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática foram classificados como insuficientes.

Tabela 49: Rendimento por Etapa Escolar de 2011 a 2023 – Rede Municipal de Silva Jardim

ANO/ ESCOLARIDADE	REPROVAÇÃO			ABANDONO			APROVAÇÃO		
	2011	2019	2023	2011	2019	2023	2011	2019	2023
1º ano	24,1%	4.3%	3,6%	1%	0,4%	0,4%	74,9%	95,3%	96%
2º ano	19,8%	2.4%	18,2%	0,7%	0%	0,2%	79,5%	97,6%	81,6%
3º ano	17,1%	24.8%	7,6%	0%	0,3%	0%	82,9%	74.9%	92,4%

Fonte: Q-Edu (2019).

De acordo com os resultados relacionados à taxa de reprovação, observou-se uma queda nos três primeiros anos do Ensino Fundamental (1º ao 3º ano). No que se refere ao abandono escolar, também houve redução nos índices ao longo desses mesmos anos de escolaridade. Já a taxa de aprovação apresentou aumento no 2º e 3º anos; entretanto, especificamente no 2º ano, registrou-se uma queda de 2,64% no índice de aprovação entre os anos de 2011 e 2023.

À luz do exposto, entre os diversos dados que refletem o panorama geral da educação nos seis (6) municípios fluminenses pesquisados, com base nas informações de suas redes municipais de ensino, destacamos que o número de escolas aumentou ou se manteve estável. Já em relação ao número de alunos matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os seis (6) municípios apresentaram queda nos índices.

Um dado relevante é o aumento de crianças com algum tipo de deficiência nas escolas dos municípios pesquisados, o que pode indicar avanços na superação de barreiras de acessibilidade, na flexibilização ou adaptação do currículo, na comunicação acessível e na promoção dos princípios da educação inclusiva.

Quanto ao IDEB — indicador sintético que relaciona as taxas de aprovação escolar, obtidas pelo Censo Escolar, com as médias de desempenho em Língua Portuguesa e Matemática dos estudantes no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) —, os resultados oscilaram, evidenciando a necessidade de revisão das metas projetadas. Apenas dois municípios superaram suas metas: um deles apresentou oscilações entre os anos de 2011 e 2019, mas não atingiu a meta em 2023; outro teve crescimento gradual nos resultados do IDEB, embora também não tenha alcançado as metas estabelecidas. Um terceiro município não atingiu nenhuma das metas projetadas e registrou queda em 2019, enquanto outro, apesar de não atingir as metas, manteve desempenho superior no IDEB em 2019.

No entanto, os índices de aprovação no 3º ano do Ensino Fundamental mostraram resultados positivos em quatro (4) dos municípios pesquisados, com aumento nos índices de aprovação. Nos outros dois (2) municípios, a maior queda na aprovação do 3º ano foi registrada em 2023.

A tabela a seguir apresenta o número de professores efetivos e contratados nos seis (6) municípios, conforme dados do Censo Escolar de 2019:

Tabela 51: Número de docentes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Rede Pública

Município	Total	Tipo de Vínculo e Dependência Administrativa											
		Concursado/efetivo / estável				Contrato temporário				Contrato terceirizado			
		Total	Federal	Estadual	Municipal	Total	Federal	Estadual	Municipal	Total	Federal	Estadual	Municipal
Belford Roxo	773	766	-	2	764	24	-	-	24	-	-	-	-
Cachoeiras de Macacu	168	109	-	-	109	60	-	-	60	-	-	-	-
Miguel Pereira	47	46	-	-	46	4	-	-	4	-	-	-	-
Quatis	49	49	-	-	49	-	-	-	-	-	-	-	-
Queimados	280	237	-	-	237	69	-	-	69	1	-	-	1
Silva Jardim	88	88	-	-	88	2	-	-	2	-	-	-	-
Município	Total	Tipo de Vínculo e Dependência Administrativa											
		Concursado/efetivo / estável				Contrato temporário				Contrato terceirizado			
		Total	Federal	Estadual	Municipal	Total	Federal	Estadual	Municipal	Total	Federal	Estadual	Municipal
Belford Roxo	773	766	-	2	764	24	-	-	24	-	-	-	-

Fonte: Tabela organizada pela pesquisadora a partir do Censo (2019).

Dessa forma, podemos verificar que o número de professores contratos ou temporários ainda é um dado relevante se tratando dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Isso ocorre devido à necessidade de professores alfabetizadores concursados ou efetivos serem fundamentais para uma melhor compreensão sobre os desafios com as turmas do ciclo de alfabetização, bem como para as formas de organizar seu currículo e exigindo dos alunos maiores esforços para avançar no processo de alfabetização, pois "há descontinuidades no processo de ensino aprendizagem com as constantes mudanças de professores alfabetizadores" (Documento Orientador, 2019, p. 13).

4.9
O PNAIC no estado do Rio do Janeiro: um movimento de resistência

Diante do indicativo de grande retrocesso no campo das políticas públicas educacionais entre os anos de 2014 a 2016, buscamos, neste texto, refletir sobre o processo de construção de uma proposta autônoma de formação continuada de professores alfabetizadores, a qual teve continuidade em 2019, ainda que com diferentes contornos em sua estrutura. Procurou-se preservar sua essência, mantendo o diálogo com as Secretarias de Educação, com os docentes do chão da escola e com os grupos de pesquisa das universidades, resguardando "[...] novos lugares de 'fazimento' de teorias e práticas, em prol da educação pública, tanto na educação básica, como na formação docente, realçando o protagonismo docente, a pluralidade de concepções pedagógicas e a autonomia intelectual e acadêmica" (Leher, 2022, p. 21). Esse compromisso foi assumido coletivamente por instituições como a SEEDUC, a UNDIME e a UFRJ, no estado do Rio de Janeiro.

Assim, apresentamos a proposta autônoma do PNAIC/RJ com suas singularidades e a marca da autoria de seu processo formativo, que se concretizou no ano de 2019. Considerando a política de formação continuada e os diversos desafios enfrentados pelas redes municipais em lidar com políticas públicas próprias no campo da alfabetização, essa proposta autônoma suscitou uma cultura formativa que evidenciou a necessidade de sua continuidade e consolidação, alcançando a adesão de 81,5% das Secretarias Municipais de Educação fluminenses.

A versão do PNAIC/RJ foi marcada tanto pela partilha de experiências dos professores alfabetizadores quanto pela apresentação dos desafios enfrentados e dos compromissos assumidos com a educação pública. Destacou-se, ainda, a vivência de diferentes medos relacionados à docência e à solidão pedagógica. Desse modo, as vozes dos professores alfabetizadores ecoaram em defesa da importância de se manter vivo o debate sobre alfabetização escolar no estado do Rio de Janeiro, alertando que "não podemos parar com o debate no estado do Rio de Janeiro acerca da alfabetização escolar, pois corre-se o risco de que futuras gerações recebam professores sem envolvimento com debates sobre a temática" (Martiniak, 2021, p. 16).

4.9.1
Adesão

A Coordenação de Formação do PNAIC/RJ, sob responsabilidade da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), encaminhou uma Carta Compromisso com aceite de adesão ao PNAIC 2019 para os e-mails dos Secretários Municipais de Educação e dos Coordenadores Locais cadastrados no sistema SisPacto.

Os municípios iniciaram o processo de adesão em 7 de novembro de 2018, com data limite para envio do aceite fixada em 11 de março de 2019. De acordo com a proposta de formação implementada em 2019, não houve concessão de bolsas de estudos para os participantes por parte do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) (Documento Orientador, 2019, p. 6).

Essa nova proposta, formulada em âmbito estadual para ser executada ao longo de 2019, contou com a adesão de 75 dos 92 municípios do estado do Rio de Janeiro. A adesão foi formalizada por meio de uma Carta Compromisso, na qual os Secretários Municipais de Educação assumiram o compromisso com a alfabetização das crianças matriculadas em suas respectivas redes de ensino. Os municípios aderentes já foram previamente descritos no capítulo 2 esta tese.

A proposta surgiu no contexto do Fórum da UNDIME, ocasião em que estavam presentes representantes do Ministério Público e do Comitê Gestor do PNAIC. A principal demanda do grupo era manter a parceria entre o estado, a UFRJ e os municípios, em prol da alfabetização no estado do Rio de Janeiro (Ramos, 2020, p. 145). O objetivo geral da proposta consistia em fomentar o desenvolvimento de políticas locais de alfabetização escolar, ancoradas na criação e/ou no fortalecimento de Conselhos ou Núcleos de Alfabetização nas Secretarias Municipais de Educação em todo o estado, com base na formação continuada de professores alfabetizadores e com vistas à alfabetização de todas as crianças até o 3º ano do Ensino Fundamental.

De acordo com o Documento Orientador do PNAIC (2019), esses Conselhos ou Núcleos de Alfabetização são responsáveis por discutir propostas de ação da equipe vinculada à gestão central da Secretaria de Educação e monitorar o trabalho das escolas, de modo a garantir que os princípios pedagógicos da rede

sejam contemplados e que as aprendizagens sejam efetivamente alcançadas (Brasil, 2012, p. 11).

Quanto aos objetivos específicos da proposta, estão:

> Colaborar com os municípios na organização de equipes de trabalho e a formação continuada de professores, constituindo uma rede de profissionais dedicados à alfabetização; auxiliar na constituição de equipes de trabalho voltadas ao planejamento, monitoramento e realização de ações no âmbito da alfabetização escolar; colaborar com a formação de professores alfabetizadores, assegurando uma reflexão minuciosa sobre o processo de alfabetização e da prática docente para que todas as crianças estejam alfabetizadas até o terceiro ano do Ensino Fundamental, conforme Parecer CNE/CEB nº 4/2008, de 20 de fevereiro de 2008, no qual estabelece o 1º ano do Ensino Fundamental como parte integrante de um ciclo de três anos de duração denominado "ciclo da infância" e os três anos iniciais como um período voltado à alfabetização e o letramento, assegurando o desenvolvimento das diversas expressões e o aprendizado das áreas de conhecimento (Documento Orientador, 2019, p. 6).

Em relação à adesão à proposta autônoma de formação continuada, os dados obtidos por meio das respostas das coordenadoras locais ao questionário de pesquisa indicaram que 81,5% dos municípios fluminenses pesquisados demonstraram motivação em dar continuidade às formações de professores alfabetizadores, com o objetivo de ampliar e fortalecer as ações formativas já existentes. Por outro lado, 18,5% dos municípios destacaram não contar com nenhum outro programa ou projeto de formação voltado a professores alfabetizadores, sendo essa lacuna um dos principais motivos para a decisão de aderirem à formação proposta pelo PNAIC/RJ.

Esse dado revela que, embora a maioria dos municípios já apresentasse algum tipo de política formativa em andamento, ainda há uma parcela significativa que enfrenta o desafio da ausência de políticas municipais estruturadas nesse campo. No recorte de seis municípios analisados, evidencia-se a urgência de promover debates atualizados sobre a importância da implementação de Núcleos de Alfabetização e da constituição de políticas públicas próprias e sustentáveis. Como apontam Padilha & Souza (2022, p. 66), "a alternância dos agentes políticos torna uma política que deveria ser de Estado em política de governo, o que prejudica a consistência da política e dos benefícios sociais".

Nesse sentido, a criação e o fortalecimento de espaços institucionais voltados à alfabetização escolar podem representar uma perspectiva de mudança relevante, abrindo novas possibilidades de articulação entre professores

alfabetizadores, equipes das Secretarias Municipais de Educação, escolas de educação básica, Conselhos Municipais de Educação e comunidades escolares. Reconhecer o lugar estratégico da alfabetização no processo educativo e da formação docente como política pública contínua é essencial para garantir o direito à aprendizagem das crianças e a valorização da profissão docente.

4.9.2
Implementação do Processo Formativo

O estado do Rio de Janeiro decidiu manter o PNAIC em funcionamento, mesmo após sua descontinuidade pelo Ministério da Educação (MEC), que, segundo Vidal e Silva (2018, p. 328), teve uma "compreensão equivocada do Pacto, entendendo-o como uma política de governo, e não uma política de Estado". Nesse contexto, a proposta autônoma PNAIC/RJ surge como um movimento de resistência às rupturas e às novas diretrizes pedagógicas implementadas pelo MEC, que, à época, introduzia demandas no campo da alfabetização sem dialogar com os professores atuantes na área. Tal cenário reforçou a importância de sustentar iniciativas que valorizassem a escuta dos profissionais da educação e preservassem a continuidade das ações formativas já em curso.

O Documento Orientador (2019) esclarece que os recursos destinados à proposta de formação do PNAIC 2019 no estado do Rio de Janeiro foram repassados à Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), por meio de descentralização de créditos orçamentários ou convênio, no período de 2015 a 2016. Esses recursos contaram com o apoio administrativo, técnico e operacional da Fundação Universitária José Bonifácio (FUJB) e se destinaram exclusivamente ao custeio de despesas essenciais à execução das atividades formativas — como materiais de consumo, diárias, passagens, locomoção e contratação de serviços de terceiros (pessoa física e jurídica). Importante ressaltar que esses valores não contemplavam bolsas de estudo ou pesquisa para os professores cursistas, restringindo-se à viabilização da proposta formativa desenvolvida pelo Comitê Estadual do PNAIC/RJ (Documento Orientador, 2019, p. 33).

A formação continuada, portanto, foi concebida como um espaço de valorização do professor alfabetizador enquanto sujeito ativo do processo formativo — um professor-pesquisador —, convocado a participar ativamente dos debates e

das reflexões sobre a alfabetização em articulação com as ações das Secretarias Municipais de Educação. O objetivo era contribuir para a ampliação de políticas locais voltadas ao planejamento, monitoramento e efetivação da aprendizagem dos alunos nos anos iniciais do ensino fundamental, bem como ao fortalecimento da formação continuada dos docentes.

Nóvoa (1992) destaca que, para o professor assumir-se como pesquisador, é necessário que lhe sejam asseguradas condições para reconhecer sua realidade escolar como objeto de investigação, reflexão e observação. Trata-se de um "ato curioso e um olhar crítico" que redimensiona sua atuação profissional e valoriza a docência em espaços formativos que potencializem a prática pedagógica, com o professor como protagonista de sua formação. A esse respeito, Silva (2020, p. 199) afirma que tal protagonismo se fortalece na "troca de saberes, de forma dialógica, horizontal e qualificada".

Diante do caminho já trilhado pelas formações no estado do Rio de Janeiro, a equipe do PNAIC/RJ viu-se diante do desafio de manter vivo o diálogo entre a universidade e a escola básica, na tentativa de fazer com que as sementes lançadas em anos anteriores pudessem frutificar. Assim, o estado do Rio de Janeiro "reinventa" o PNAIC em 2019, dando continuidade à teia reflexiva da formação continuada que promoveu importantes debates em torno da alfabetização.

A nova proposta, elaborada com base no Documento Orientador (2019), manteve a qualidade político-pedagógica do programa, mesmo sem o oferecimento de bolsas de estudos, e reduziu a carga horária presencial dos professores alfabetizadores e cursistas com o intuito de minimizar os deslocamentos diários até as cidades-polo, conforme ilustrado no quadro a seguir.

Quadro 9: Polos dos Seminários Regionais

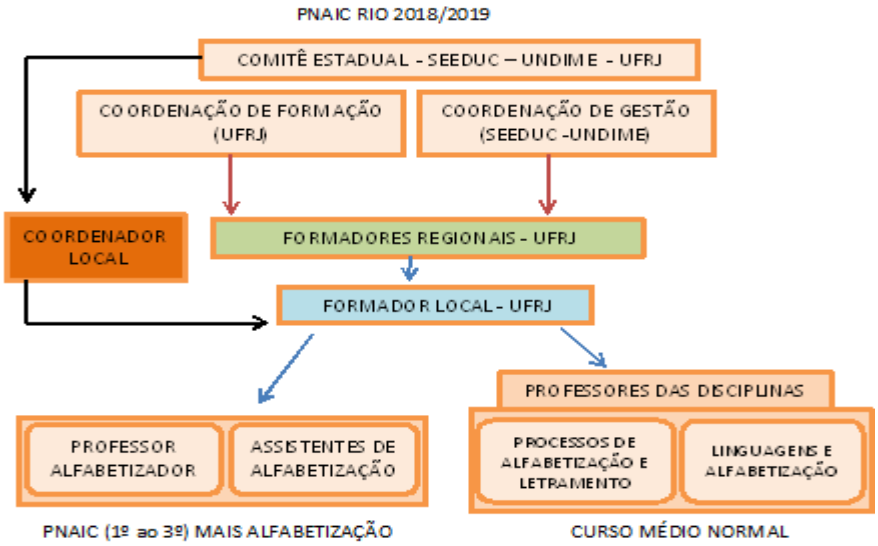
Polos	Regiões
Polo 1	Região Metropolitana (Rio de Janeiro e Baixada Fluminense).
Polo 2	Região Norte Fluminense (Campos)
Polo 3	Região Noroeste Fluminense (Itaperuna)
Polo 4	Região do Médio Vale do Paraíba (Piraí)
Polo 5	Região da Costa Verde (Paraty)
Polo 6	Região Centro-Sul Fluminense (Paraíba do Sul)
Polo 7	Região Serrana (Teresópolis)
Polo 8	Região das Baixadas Litorâneas (Araruama)

Fonte: Documento Orientador (2019), com atualizações dos dados a partir de Ramos (2023).

Entre os fatores que contribuíram para a continuidade do PNAIC em 2019 no estado do Rio de Janeiro, além do regime de colaboração, destaca-se a ampliação do alcance da formação. Diferente dos anos anteriores, o programa passou a envolver diretamente todos os segmentos educacionais durante os encontros formativos, por meio dos Seminários Regionais realizados em diferentes polos do estado. Essa descentralização, ao levar a universidade para o interior, foi crucial para alcançar regiões que ainda carecem de polos universitários, facilitando, assim, a participação de todos os envolvidos nos encontros formativos.

O PNAIC/RJ não se restringiu apenas aos professores alfabetizadores, mas também incluiu diversos programas, como o Novo Mais Educação, e os docentes das disciplinas "Processos de Alfabetização e Letramento" e "Linguagens e Alfabetização" do Curso Normal – Formação de Professores, das escolas estaduais de ensino médio do estado do Rio de Janeiro.

Figura 3: Organograma da formação



Fonte: Documento Orientador, 2019, p. 21.

Portanto, a UFRJ organizou uma proposta autônoma para a continuidade da formação continuada, denominada PNAIC/RJ, considerada uma peça fundamental para a qualidade da gestão da alfabetização no estado do Rio de Janeiro em 2019. Sustentada pelo regime de colaboração do Comitê Estadual, a proposta ampliou o desenho inicial do PNAIC, incorporando outros segmentos. Seu propósito foi garantir a compreensão de áreas essenciais, como Língua Portuguesa, Matemática,

Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Arte, a todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino.

> O regime de colaboração, é uma estratégia, não um fim, pode ser aplicado às diferentes esferas da gestão pública, mas, de acordo com a resolução do MEC nº1, de 22 de janeiro de 2012, existem dois tipos de regime: o vertical e o horizontal. Na colaboração vertical, a cooperação acontece entre entes federados de diferentes esferas, como quando um estado cria uma política de indução para estimular e apoiar os municípios na melhoria da gestão da educação. Na colaboração horizontal, entes federados de mesmo nível se unem para solucionar problemas comuns. Os consórcios públicos e os arranjos de desenvolvimento da educação são exemplos de que os municípios vizinhos se juntam para solucionar dificuldades comuns ou potencializar os resultados (Silva &Maciel, 2019, p. 28).

Dessa forma, destaca-se a importância do regime de colaboração entre os municípios do Rio de Janeiro, representados pela UNDIME, pela SEEDUC e pela UFRJ que levou em consideração as especificidades culturais e sociais de cada região, especialmente no que se refere à formação de professores alfabetizadores. Ao firmarem um compromisso formal de cooperação, o regime de colaboração fortaleceu a política de formação continuada de professores, potencializando as redes em defesa da escola pública e a implementação do PNAIC/RJ. Isso possibilitou o trabalho em rede, como instrumento da gestão pública, visando à troca de experiências e à resolução conjunta de dificuldades comuns no campo da educação (Silva & Maciel, 2019).

De acordo com o Documento Orientador da proposta de 2019, o Comitê Gestor Estadual seria responsável pela coordenação da implementação da política de alfabetização nas Secretarias Municipais. Esse comitê passaria a tomar decisões sobre as prioridades da coordenação com base no diagnóstico territorial, viabilizando, assim, um regime de colaboração mais eficaz, ajustado às diversidades dos municípios fluminenses (Documento Orientador, 2019, p. 32).

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no estado do Rio de Janeiro – PNAIC/RJ, então, visava assegurar a continuidade da formação, levando em conta o novo diagnóstico do cenário pedagógico, social, cultural e econômico do estado. Sua base foi o processo formativo vivido no período de 2013 a 2018, com o intuito de compreender os limites e avanços do PNAIC e fomentar uma cultura de formação continuada voltada para as desigualdades educacionais no país. Em relação à carga horária, foram definidas 120 horas totais, distribuídas da seguinte maneira: 36 horas de webconferências (6), 32 horas de seminários

"Alfabetização nas Cidades do Rio de Janeiro" (4), 24 horas de oficinas no município ou nas escolas normais (3), 20 horas no espaço virtual de aprendizagem (2h30min/mês) e 8 horas de seminário descentralizado organizados pela UFRJ/SEEDUC/UNDIME (Rio de Janeiro, 2019, p. 23).

A equipe PNAIC/RJ organizou a formação continuada em duas modalidades: presencial, com o objetivo de desenvolver atividades nos eventos indicados pelo Comitê e nos espaços criados nos municípios para a reflexão entre teoria e prática, e EAD, que utiliza tecnologia virtual. A proposta de formação no ambiente on-line (Plataforma Virtual de Aprendizagem) se diferenciou de outras experiências à distância, pois manteve a troca de experiências entre professores e cursistas. Como afirmou uma professora: "As trocas de experiências, vivências e saberes só trazem melhorias, além da maravilhosa sensação de não estarmos sozinhas" (Felácio et al., p. 356).

Assim, a reformulação das formações continuadas em 2019 apresentou novas estratégias, como forma de "resistir ao processo de descapitalização da política de formação" (Vidal & Silva, 2018, p. 328). As formações foram desenvolvidas de maneira híbrida, combinando webconferências, encontros virtuais com palestrantes convidados, reuniões virtuais, fóruns de discussão e a troca de práticas no Espaço Virtual de Aprendizagem (AVA), com acesso aberto a todos os participantes, em especial aos professores alfabetizadores. A transmissão era feita ao vivo e também disponibilizada para exibição *off-line*.

No contexto presencial, com 84 horas, o objetivo era aprofundar temáticas atuais no campo da alfabetização, reiterando a centralidade do trabalho docente e sua valorização nos diferentes espaços de encontros. Os Seminários Regionais, que promoviam o diálogo e a contextualização das demandas docentes, apresentaram-se de forma muito positiva, conforme evidenciado nas vozes dos professores alfabetizadores, que apontaram "a necessidade de interiorização da universidade por meio dos Seminários, pois a formação PNAIC/RJ produziu implicações qualitativas no campo da docência" (Nascimento, 2021, p. 63).

Em relação às formações em serviço, o documento que fundamenta sua estrutura propôs atividades realizadas pelos professores nas salas de aula, como planejamento, desenvolvimento de formação para o aluno, com foco na aprendizagem da alfabetização escolar. Essas atividades incluíam relatos de experiência, planejamento individual, elaboração de sequência didática,

acompanhamento do processo de aprendizagem (práticas avaliativas) e atividades culturais com as crianças. Todas essas atividades de formação em serviço deveriam ser acompanhadas de descrições no Sistema de Monitoramento SisPNAIC – Relato de Aprendizagem, pela coordenadora local, com foco no protagonismo do professor alfabetizador. As três modalidades já haviam sido utilizadas no ano anterior, porém com modificações para garantir o cumprimento dos objetivos da formação continuada.

Quadro 10: Carga Horária para o Coordenadores Locais e Formador local: 120 horas

ATIVIDADES	CARGA HORÁRIA
1. Seminário descentralizado organização pela: UFRJ/SEEDUC/UNDIME (1º dia do seminário regional)	8h
2. Seminários (UFRJ) " Alfabetização nas Cidades do Rio de Janeiro" (4 seminários)	32 h
3. Web conferências (6 webs)	36h
4. Desenvolvimento de oficinas no Município ou nas Escolas Normais (3 oficinas)	24h
5. Atividades no espaço Virtual de Aprendizagem (2h30min por mês)	20h

Fonte: Documento Orientador (2019)

Quadro 11: Carga Horária para Professores Alfabetizadores, Assistentes de Alfabetização e Professores das disciplinas "Processos de Alfabetização e Letramento" e "Linguagens e Alfabetização" das escolas estaduais de ensino médio do Curso Normal – Formação de Professores do estado do Rio de Janeiro: 100h

ATIVIDADES	CARGA HORÁRIA
1. Apresentação de trabalhos ou Rodas de Conversa Temáticas	8h
2. Seminário Municipal (1 dia)	8 h
3. Webconferências (6 web)	36h
4.Oficinas no Município (3 oficinas)	24h
5. Atividades em serviço	24h

Fonte: Documento Orientador (2019)

Nesse contexto, os municípios contribuíram para a organização de equipes de trabalho voltadas ao planejamento, monitoramento e execução das ações no âmbito da alfabetização escolar. Essas ações resultaram na constituição de uma rede estadual de especialistas em alfabetização para as turmas do ciclo da infância.

Desse modo, em 2019, a ressignificação progressiva da política de formação continuada, impulsionada pela resistência criativa dos docentes, cujas vozes se tornaram o eixo central das formações, deu início à política pública de formação continuada PNAIC/RJ. Por meio de uma proposta autônoma, com a autorização do MEC, buscou-se fomentar o desenvolvimento de políticas locais de alfabetização escolar, ancoradas na criação e/ou no fortalecimento de Conselhos ou Núcleos de Alfabetização nas Secretarias Municipais de todo o estado. Esse

processo também evidenciou o reconhecimento da autonomia dos professores alfabetizadores das redes públicas de ensino, respeitando, ao mesmo tempo, a singularidade de cada município e suas concepções pedagógicas.

Portanto, as formações foram sendo adaptadas sem perder a sua qualidade, conforme corroboram Ball & Bowe (1992). As reformulações da política educacional não são simplesmente "implementadas", mas sim recriadas dentro da arena da prática, sujeitas à interpretação em um movimento de repensar, reconstruir e ressignificar. Nesse sentido, não houve retrocessos; as mudanças e transformações a partir da política original foram significativas para a manutenção do processo de formação de professores alfabetizadores.

4.10
O papel do Coordenador Regional, Coordenador Local e Formador Local no PNAIC/RJ (2019)

Partindo da compreensão de que o coordenador pedagógico é uma especificidade do coordenador local, utilizamos, no processo de pesquisa, a mesma perspectiva para estabelecer um paralelo entre essas funções, que organizam o fazer pedagógico tanto na escola quanto na formação continuada.

Marcondes et al. (2012), ao tratarem do coordenador pedagógico, apontam que:

> No Brasil, na gestão das escolas de Ensino Fundamental e médio, o coordenador pedagógico tem sido visto como figura central responsabilizado por manter os professores envolvidos e empenhados em cumprir metas de desempenho estabelecidas por indicadores externos. Assim, o coordenador é peça chave na mediação entre a Secretaria de Educação e os professores da escola, desenvolvendo funções pedagógicas relacionadas ao desenvolvimento profissional do corpo docente e um trabalho político de implementação dos princípios da reforma educacional proposta pela gestão política no momento (Marcondes et al., 2012, p. 193-194).

No PNAIC/RJ, o coordenador pedagógico tinha como responsabilidade "estimular os professores a atingir as exigências e os objetivos especificados externamente, exercendo, portanto, o papel primordial de controladores e reguladores do trabalho docente". No entanto, os debates e a aplicação de novas políticas ressaltam, por meio dos dados da pesquisa mencionada, que o coordenador pedagógico deve fomentar um ambiente de troca de experiências, em que os professores não sejam vistos apenas como executores das reformas, mas como atores que contribuem na recontextualização dos processos de mudança nas

práticas. Nesse contexto, as autoras destacam, com base na análise dos dados empíricos obtidos na investigação, a importância do papel pedagógico e político do coordenador pedagógico nas escolas (Marcondes et al., 2012, p. 206).

Dentro desse panorama, é importante destacar que a função dos coordenadores locais na configuração do PNAIC/RJ foi "manter um canal de comunicação permanente com o Conselho Estadual ou Municipal de Educação e com os Conselhos Escolares, com o intuito de disseminar as ações do Pacto" (Brasil, 2017). Seu papel principal era garantir o funcionamento integrado das ações dos programas em cada estabelecimento escolar, destacando-se, junto às equipes diretivas e aos professores, pela especificidade de sua função. Nesse contexto, o coordenador local assumia um papel de mediador, interlocutor, orientador, propositor e investigador, consolidando suas ações no acompanhamento das formações continuadas e promovendo, em conjunto com os formadores locais, momentos de debate e análise sobre as funções tanto do coordenador regional quanto do coordenador local, sendo ambos considerados peças-chave na implementação da política de formação.

O coordenador local foi, portanto, o elo entre a universidade e as equipes das Secretarias Municipais de Educação na condução do processo formativo em 2019. Sua atuação envolveu ouvir, orientar, informar e compartilhar responsabilidades, exercendo a posição de liderança, sempre refletindo sobre sua prática. Como resultado, ele desempenhou papel fundamental na implementação do PNAIC/RJ ao longo de 2019, superando desafios impostos pelo cenário político e buscando soluções para a redução do fracasso escolar, assegurando, assim, o protagonismo docente. A partir dos dados coletados no questionário aplicado às seis coordenadoras locais de municípios fluminenses (Miguel Pereira, Silva Jardim, Cachoeiras de Macacu, Queimados, Belford Roxo e Quatis), destacamos o perfil dessas profissionais, que apresentou algumas semelhanças. Em relação à formação acadêmica, uma coordenadora local não possui graduação em Pedagogia, sendo formada no nível Normal Superior[27], enquanto as demais possuem graduação em Pedagogia, e todas têm pós-graduação na área de educação. Um dado relevante para

[27] Normal Superior: propõe-se a formação de um Professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil. A carga horária mínima de integralização curricular do Curso Normal Superior é de 3 200 (três mil e duzentas) horas, distribuídas em, no mínimo, 04 (quatro) anos, 200 (duzentos) dias letivos e 40 (quarenta) semanas anuais (Documento Norteador para as Comissões de Verificação com vistas à Autorização e Reconhecimento de Curso Normal Superior (2001).

a análise é que todas são funcionárias efetivas das redes municipais, com um profundo conhecimento do município em que atuam. Esse conhecimento é corroborado pela experiência acumulada, com cinco coordenadoras tendo mais de 20 anos de atuação como professoras na rede municipal e uma com mais de 30 anos de experiência na educação básica municipal, atendendo, assim, aos pré-requisitos estabelecidos no Documento Orientador (2019) do PNAIC/RJ.

Quanto à experiência como professoras alfabetizadoras, apenas uma coordenadora local relatou não ter atuado como regente em turmas de alfabetização. As outras cinco possuem experiência na área, com um tempo de atuação variando entre cinco e 20 anos. Esses dados confirmam que os requisitos para compor a tabela de coordenadores locais foram atendidos, tornando-os não apenas implementadores da política de formação, mas também articuladores do processo de ensino-aprendizagem, fundamentados na concepção de alfabetização do PNAIC/RJ.

Em relação à apropriação de novos conhecimentos para sua formação profissional, três das coordenadoras locais afirmaram que o aprendizado sobre o processo de alfabetização contribuiu significativamente para seu crescimento profissional. Outras duas destacaram a importância da reflexão sobre a teoria e a prática, e uma coordenadora relatou que a aprendizagem sobre o processo de leitura, escrita e gestão foi fundamental para seu desenvolvimento profissional.

Quadro 12: Os Coordenadores Regionais e Locais e Formadores Locais e suas atribuições

Função	Atribuições
Coordenadores regionais	Foram selecionados pelo coordenador de formação, respeitando-se os pré-requisitos que reúnam as seguintes características: ter experiência na área de formação na qual atuarão; ser formado em Pedagogia ou ter licenciatura; possuir titulação de especialização, mestrado ou doutorado em Educação ou estar cursando Pós-Graduação na área da Educação ou afins; mediar, orientar e avaliar a formação dos formadores locais, assistentes de alfabetização, professores do curso normal e alfabetizadores no Espaço Virtual de Aprendizagem (PNAICRIO), nas webconferências e nos eventos; apresentar relatório pedagógico no sistema de monitoramento disponibilizados pela UFRJ (SISPnaic) das atividades referentes à formação dos formadores locais; incumbir-se, na condição de pesquisador, de desenvolver, adequar e sugerir modificações na metodologia de ensino adotada, bem como conduzir análises e estudos sobre o desempenho do Programa; coordenar e monitorar os trabalhos de formação, articulando as ações de modo a assegurar a unidade dos eixos que serão desenvolvidos (Documento Orientador, 2019, p.22).
Coordenadores locais	Na esfera municipal, foram indicados pelas Secretaria Municipais de Educação e tiveram que atender aos seguintes requisitos: ser professor da rede pública, ser formado em pedagogia ou

	licenciatura ou estar cursando graduação em educação ou licenciatura em áreas afins, possuir conhecimento da rede de escolas, dos gestores escolares e dos profissionais envolvidos com o ciclo de alfabetização. São suas atribuições: cadastrar formadores locais e os professores alfabetizadores no SisPNAIC; monitorar a realização dos encontros presenciais; apoiar os formadores locais na organização do calendário da formação, na definição dos polos de formação e na adequação das instalações físicas para realização dos encontros presenciais; assegurar, junto à respectiva secretaria de educação as condições de deslocamento e hospedagem para participação nos encontros presenciais dos formadores locais e dos professores alfabetizadores, sempre que necessário; articular-se com os gestores escolares visando o fortalecimento da formação de professores alfabetizadores; organizar e coordenar o seminário de socialização de experiências em seu âmbito de atuação (municipal); reunir-se constantemente com o titular da secretaria de educação, para avaliar a implementação das ações do PNAIC (Documento Orientador, 2019, p. 24).
Formadores Locais	Os formadores locais[28] eram escolhidos pelo coordenador local e as características necessárias eram: ter licenciatura; ser profissional da rede pública de ensino, em especial nas funções: coordenador pedagógico, orientador educacional, orientador pedagógico ou cargos afins; ter participado de programas de formação continuada de professores nos últimos 3 (três) anos; ter disponibilidade para dedicar-se ao curso de formação do PNAIC 2019, considerando a importância de fortalecer a formação em serviço nos municípios. Tinham a função de realizar o acompanhamento pedagógico sistemático dos professores alfabetizadores, assistentes de alfabetização e professores do curso normal em sua prática pedagógica, nas atividades profissionais e nas demais atividades do curso; manter registro dos dados cadastrais dos professores alfabetizadores, assistentes de alfabetização e professores do curso normal; apresentar à IES formadora e ao Comitê relatório pedagógico e gerencial das atividades referentes ao acompanhamento dos professores cursistas no sistema de monitoramento disponibilizados pela UFRJ (SISPnaic); manter contato permanente com os pesquisadores do curso para acompanhamento e possíveis diálogos sobre a execução do trabalho; auxiliar os professores pesquisadores na forma colaborativa de desenvolver o processo ensino e aprendizagem para alfabetização escolar; planejar as atividades de formação dos professores alfabetizadores, assistentes de alfabetização e professores do curso normal; orientar, acompanhar e avaliar as atividades de formação dos professores alfabetizadores, assistentes de alfabetização e professores do curso normal; criar mecanismos para assegurar o cumprimento do cronograma do curso; acompanhar e monitorar a frequência dos professores alfabetizadores, assistentes de alfabetização e professores do curso normal; auxiliar na elaboração de instrumentos de avaliação diagnóstica a serem utilizados nos momentos presenciais; informar alterações cadastrais e mudanças e permanência dos professores alfabetizadores, assistentes de alfabetização e professores do curso

[28] Seleção do Formador Local: Na ausência de candidatos que atendam aos requisitos previstos no tópico anterior, a Secretaria Municipal de Educação deverá promover a seleção dentre os candidatos que preencham, no mínimo, os seguintes requisitos: ter licenciatura; ser profissional do magistério da rede; possuir experiência comprovada na formação de professores; e ter disponibilidade para dedicar-se ao curso de formação do PNAIC/RJ 2019 (Documento Orientador, 2019, p. 23).

	normal no curso de formação. Deve ter 75% de presença nos encontros presenciais e nas atividades virtuais e cumprir as tarefas solicitadas pelos Formadores Regionais da Faculdade de Educação da UFRJ.

Fonte: Dados retirados do Documento Orientador (2019).

É relevante destacar que, a partir da análise dos questionários, concluímos que os formadores locais dos seis municípios fluminenses que participaram da pesquisa possuíam experiência prévia em outros programas oferecidos pelo MEC nos anos anteriores, sendo que a maioria deles atuou como formadores no PNAIC entre 2013 e 2018.

Os estudos sobre o PNAIC/RJ ressaltam que, apesar dos desafios impostos por retrocessos na política de formação continuada em 2019 – cortes de recursos, ampliação da estrutura de atendimento formativo e novas prioridades na gestão governamental com a implementação do Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, e a introdução do programa Tempo de Aprender pelo Ministério da Educação, que impôs um único método de alfabetização – os formadores locais não se deixaram imobilizar. Esses desafios vieram em desacordo com as concepções de alfabetização trabalhadas ao longo dos anos no PNAIC, gerando um desconforto pedagógico. No entanto, os formadores locais superaram as tensões desse período de diversidade de propostas no campo da alfabetização, permanecendo fiéis às concepções pedagógicas que defendiam.

Portanto, os formadores locais, embasados em estudos acadêmicos, práticas validadas pelos professores alfabetizadores nas formações continuadas e uma sólida fundamentação teórica adquirida nas universidades (como a UFRJ), contribuíram com alternativas para manter uma postura ética e continuar oferecendo espaços de reflexão, desafios e inquietações. Essas atitudes demonstram um esforço contínuo em favor da alfabetização, conduzindo as formações do PNAIC/RJ em um movimento de resistência e protagonismo, que envolveu a participação democrática entre as universidades e as escolas de educação básica. Esse processo pode ser analisado à luz do ciclo de políticas de Ball (2016), que destaca a interação entre diferentes contextos e arenas de luta, nas quais ocorrem recontextualizações das formulações da política de formação, sujeitas a transformações em relação ao seu sentido original (Ball *apud* Marcondes & Cunha, 2018, p. 13).

4.10.1
Eixo das Formações Continuadas

A A proposta de formação continuada foi elaborada com o objetivo principal de garantir a continuidade da participação dos professores alfabetizadores nos debates sobre a constituição de políticas para a alfabetização escolar. No entanto, a iniciativa do Comitê Estadual de incluir os professores e alunos do curso Normal, assim como os alunos da graduação em Pedagogia, como público-alvo da política de formação, além dos professores alfabetizadores e do Programa Mais Alfabetização, representou uma alteração na estrutura da formação. Foram, então, criadas novas estratégias que contribuíram para o desenvolvimento das formações continuadas de todos esses professores e cursistas, promovendo um espaço de diálogo com seus conhecimentos acadêmicos.

Dentro desse contexto, observamos que as formações possibilitaram a integração inclusiva das discussões entre diferentes instâncias educativas e pedagógicas, favorecendo "a circularidade de informações e formações a partir de análises entre esferas públicas, criando um 'laboratório de formação de professores' em que não se pressupõe o enfraquecimento das identidades de cada região e suas propostas educacionais" (Documento Orientador, 2019, p. 16).

A compreensão da alfabetização sob a ótica do letramento, evidenciada nos documentos orientadores e nos materiais do PNAIC, de forma implícita ou explícita, continuou a ser a base teórica da nova proposta PNAIC/RJ. Essa abordagem favoreceu a participação dos alunos nos projetos didáticos, nas sequências didáticas e nas rotinas da sala de aula, promovendo o desenvolvimento de práticas de alfabetização que levaram os professores à reflexão sobre sua práxis. Esse processo visou garantir que os direitos de aprendizagem fossem efetivados para todos, com base na inclusão e no respeito à heterogeneidade (Ramos et al., 2022).

Nesse sentido, podemos inferir que as práticas pedagógicas impactaram o trabalho desenvolvido nas formações continuadas do PNAIC/RJ. Isso é evidente nas alocuções das seis coordenadoras locais, que afirmaram que as metodologias utilizadas pelos professores alfabetizadores, após a formação, favoreceram os resultados da aprendizagem dos alunos no ciclo da infância. No entanto, em relação

à prática de sala de aula, as coordenadoras locais destacaram que 40% dos professores alfabetizadores utilizam os métodos analíticos (global, sentenciação e palavração), enquanto 66,6% afirmaram que os professores utilizam os métodos sintéticos (fônico, alfabético e silábico).

Dessa forma, entende-se que esses são pontos sensíveis do cotidiano escolar, que precisam continuar sendo repensados, ressignificados e analisados de forma crítica. A prática pedagógica deve ser compreendida considerando as discordâncias metodológicas, com a formação continuada sendo um movimento constante para romper com determinismos, sempre com a esperança de avançar rumo à superação de posicionamentos que possam enfraquecer a práxis docente. Esse processo deve ser realizado "sem a sensação de culpa, mas cientes de nossa condição de seres históricos-sociais em (trans) formação" (Domingues & Cordeiro, 2017, p. 114). Portanto, o direito à alfabetização, que perpassa a formação docente contínua de qualidade, e que dá visibilidade às metodologias compatíveis com as concepções de alfabetização na perspectiva do letramento, deve estar "em relação direta com as demandas e os contextos docentes, em um currículo em movimento, no contexto do planejamento do professor" (Gelocha et al., 2024, p. 207).

Os eixos que nortearam o trabalho formativo foram elaborados pela equipe do PNAIC/RJ e abordaram a formação docente e o papel do "orientador de estudos", as concepções de linguagem, alfabetização e letramento, o currículo e a avaliação. Esses cinco eixos orientaram o trabalho e o planejamento, constituindo os princípios da formação docente nas cidades do Rio de Janeiro, conforme segue:

> O diálogo entre as universidades e escola, a sistematização dos conhecimentos produzidos pelos e com os professores, a produção do currículo, o compromisso político com a escola pública, as práticas docentes como espaço de produção político emancipatória, os textos culturais como recurso didático estético, e, em especial, a escuta das vozes docentes, uma vez que permitem a vivência dos princípios de formação dos processos formativos (Documento Orientador, 2019, p. 14).

Os formadores locais foram escolhidos pelo coordenador local a partir de candidatos que precisavam atender aos seguintes critérios: possuir licenciatura, ser profissional da rede pública de ensino nas funções de coordenador pedagógico, orientador educacional, orientador pedagógico ou cargos afins, ter participado de programas de formação continuada de professores nos últimos três anos e ter disponibilidade para se dedicar ao curso de formação do PNAIC 2019.

No levantamento realizado, utilizando o questionário sobre o processo de seleção dos formadores locais do PNAIC/RJ, as coordenadoras locais responderam que 50% dos formadores já haviam participado da política de formação PNAIC em anos anteriores, e 33,3% possuíam experiência em outros programas do governo federal. Um dado relevante é que, nesta versão do PNAIC/RJ, uma das coordenadoras locais informou que uma das professoras alfabetizadoras do seu município foi convidada a se tornar formadora local. Dessa forma, a visibilidade foi dada ao professor, que se tornou pesquisador, formador e protagonista da ação pedagógica no processo formativo. Como afirma Nóvoa (2017, p. 15), "tornar-se professor é transformar uma predisposição numa disposição pessoal. Precisamos de espaços e de tempos que permitam um trabalho de autoconhecimento, de autoconstrução".

Os temas para as formações continuadas foram selecionados e estruturados em cinco eixos formativos: Eixo 1 – Núcleos formativos de alfabetização e as políticas locais; Eixo 2 – Sentidos, concepções e autorias na alfabetização; Eixo 4 – Entre a leitura literal e a literatura: caminhos possíveis?; e Eixo 5 – Oralidade, escrita e outras semioses na alfabetização.

Quadro 13: Ementa das formações Continuadas – PNAIC/RJ

EMENTA DAS FORMAÇÕES CONTINUADAS – PNAIC/RJ
Eixo 1. O que é Política?/Concepções de políticas públicas para Educação/Políticas Públicas para (de) Inclusão/ Educação como Direito.
Eixo 2. Concepções de formação para professores/Da modalidade Médio Normal/Comunidades de Aprendizagem/As Redes Virtuais de Aprendizagem/Escritas e autorias docentes/Limites e possibilidades de múltiplas metodologias de alfabetização/ Concepção de língua e linguagem
Eixo 3. Conceitos, finalidades e propósitos da avaliação da aprendizagem/avaliação normativa e formativa/Avaliação como processo contínuo: as concepções diagnóstica, mediadora e dialógica/O "erro" em debate: a questão da subjetividade nas práticas avaliativas/Os instrumentos avaliativos como possibilidade de aprendizagem: as múltiplas estratégias para avaliar/ciclo em debate.
Eixo 4. O direito à Literatura: prazer e fruição em sala de aula/As práticas de leituras literárias e suas implicações pedagógicas/Leituras e Literaturas/ A formação do leitor/Literatura e ludicidade/Da constituição das narrativas à construção de textos
Eixo 5. A alfabetização como processo/Escrita como sistema notacional/Processos Discursivos de alfabetização: sujeitos, interações e culturas.

Fonte: Dados retirados do Documento Orientador (2019).

No que diz respeito à disponibilização dos materiais para estudo dos documentos legais e orientadores fornecidos pela UFRJ para as formações nos municípios, a minoria das coordenadoras locais informou que utilizaram os materiais de anos anteriores, como os Cadernos Pedagógicos, enquanto a maioria (66,6%) não respondeu a essa pergunta do questionário. No entanto, 100% das

coordenadoras locais apontaram resultados positivos para a aprendizagem dos alunos com as metodologias apresentadas durante as formações e utilizadas pelos professores.

Esses dados podem ser observados nas tabelas – Rendimentos por Etapa Escolar de 2011 a 2019 das seis redes municipais que participaram da pesquisa, nas quais se verifica que, apesar de uma variação nos resultados, houve uma melhora nas notas do IDEB. No 1º ano de escolaridade, houve evolução em quatro municípios de 2011 para 2019, mantendo esse resultado em 2023. No 2º ano de escolaridade, houve evolução em cinco municípios de 2011 para 2019, mas em 2023, esse número caiu para três municípios com evolução no IDEB. No 3º ano de escolaridade, quatro municípios melhoraram seus rendimentos no IDEB de 2011 para 2019, enquanto dois diminuíram os resultados. Para o ano de 2023, três municípios apresentaram evolução, enquanto três tiveram resultados piores.

A qualidade do ensino, de acordo com a LDB nº 9.394/96, está restrita a uma avaliação diagnóstica a partir da proficiência dos alunos nas avaliações de larga escala[29], dando ênfase ao rendimento escolar. Isso impõe aos municípios a realização de uma formação continuada aligeirada, com a preocupação de obter um indicativo quantitativo para representar a qualidade da educação.

Constant & Gonçalves (2017, p. 12) afirmam que: "O Índice de Desenvolvimento da Educação/IDEB pode significar correr o risco de definir estratégias, priorizando ações e implantando propostas de formação continuada mais correlacionadas à avaliação em larga escala e menos com as demandas das realidades locais das escolas públicas no Brasil".

Os dados da plataforma Qedu mostram que os municípios com maior nota no IDEB de 2019 foram Miguel Pereira (6,0) e Quatis (5,2), superando municípios como Belford Roxo, Cachoeiras de Macacu, Queimados e Silva Jardim. Em 2023, os dados do Censo mostram que Miguel Pereira (6,6) e Quatis (5,6) continuam com as maiores notas no IDEB em comparação aos outros quatro municípios da pesquisa.

Um dado preocupante, evidenciado nos questionários dos seis municípios pesquisados, diz respeito à criação dos Núcleos de Alfabetização, sugeridos nas

[29] Avaliações de larga escala: a partir das orientações do INEP que lida com o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) tem como objetivo principal avaliar a Educação básica brasileira contribuindo com a melhoria de sua qualidade.

reuniões/formações pela UFRJ aos coordenadores locais em 2019. Verificou-se que apenas um município dos seis que participaram da pesquisa confirmou a constituição do Núcleo de Alfabetização. No entanto, não se trata de uma relação de causa e efeito; trata-se de um problema denominado descontinuidade das políticas de formação continuada. O objetivo principal do PNAIC/RJ era reforçar o papel da universidade com a escola básica, acompanhando e fomentando a criação dos Núcleos de Alfabetização ao longo de 2019. Durante o período de 2013 a 2018, os municípios mostraram interesse em constituir uma política pública educacional e local para a alfabetização escolar, mas tinham dúvidas sobre os caminhos mais apropriados (Documento Orientador, 2019, p. 13-14).

4.10.2
Espaços de formação: Seminários; Webconferências; Fóruns; Projeto de Extensão e GTS

Em um cenário em que os organismos internacionais encaminham reformas educacionais com o objetivo de instrumentalizar a educação, reacendendo a chama da velha lógica da capacitação continuada (Nascimento, 2021, p. 59), o PNAIC/RJ reitera sua centralidade como política pública e reafirma:

> A necessidade de ser pensado como política de estado, cuja durabilidade temporal poderá garantir transformações substantivas na materialidade das ações acerca da alfabetização [...] a UFRJ por meio de suas redes de formação tem buscado a contramão desse corpus operandi de formação conservadora. Os encontros de formação, assim como os seminários têm procurado superar os debates de demandas específicas das realidades imediatas (Nascimento, 2021, p. 60).

Nesse sentido, as práticas formativas ganharam uma grande abrangência expandindo-se ainda mais a relação entre universidade e escola básica, assegurando aos professores as trocas de experiências, a autonomia do fazer docente promovendo a reflexão do processo de ensinar e aprender de seus alunos.

Segundo a política de formação do PNAIC/RJ foram organizados e realizados Seminários Regionais[30] nos diferentes polos do estado do Rio de Janeiro. A intenção era socializar a apresentação de pesquisas, trabalhos, estudos, avanços e desafios na formação continuada dos professores dos sistemas municipais de

[30] Os Seminários Regionais: a equipe da UFRJ que era responsável pelas formações continuadas do PNAIC/RJ definiu as cidades-polo para receber e o Seminários Regionais. Foram 8 (oito) Seminários Regionais no primeiro semestre e 8 (oito) no segundo trimestre. As atividades contaram com a presença de 97 palestrantes nos Seminários Regionais. (Constant, 2021).

educação “o que colaborou para a continuidade do PNAIC no estado do Rio de Janeiro foi o fato de, diferentemente dos anos anteriores, a formação ter passado a receber o contato direto com todos os segmentos durante os encontros formativos” (Ramos, 2023, p. 148).

Os seminários, com o objetivo de manter o foco na formação continuada para professores alfabetizadores, foram realizados por meio do Comitê Estadual do PNAIC, constituído pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC), a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e a Faculdade de Educação da UFRJ. A temática criada foi: “As vozes dos Municípios no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC”, trazendo para o debate as produções de pesquisadores, coordenadores locais, formadores locais, professores alfabetizadores, assistentes de alfabetização e professores do curso médio na modalidade Normal, considerando o impacto ou as propostas que se destacaram como importantes na formação continuada de professores nas escolas e nos municípios (Documento Orientador, 2019).

Todo esse movimento de formação fortaleceu uma resistência propositiva na manutenção das formações continuadas, com a articulação entre a universidade e a escola básica, valorizando as experiências dos professores. Ferreira (2021, p. 239) destaca que o vínculo com “a universidade representa a melhor estratégia de formação permanente” e ressalta que:

> As ações de formação continuada apontam para um processo de formação individual caracterizado pela busca do aperfeiçoamento. Embora o PNAIC tenha uma trajetória de formação continuada, no tocante a alfabetização, ainda há uma demanda crescente por um ciclo de formação continuada que interiorize os encontros formativos através dos seminários regionais e locais para subsidiar a formulação de uma política de alfabetização municipal compatível com os saberes e vivências das professoras alfabetizadoras e que seja mantido o convênio com a universidade pública (Ferreira, 2022, p. 239).

A reflexão acima nos permite acompanhar o caminhar de um movimento de resistência em prol de uma formação continuada de professores alfabetizadores, que abre espaço para a inclusão de outros atores envolvidos no campo da alfabetização. O desafio se intensificou, mas o diálogo e a aproximação das equipes dos municípios com a universidade potencializaram, por meio da prática dialógica, “contribuindo com projetos educacionais, promovendo uma formação continuada em caráter científico e um trabalho docente mais eficaz” (Gonçalves, 2021, p. 25).

As temáticas apresentadas nesses encontros de formação dos Seminários Regionais foram organizadas a partir das avaliações realizadas anteriormente, totalizando 1.940 professores que registraram suas reivindicações, desafios e interesses sobre temas variados. Esses dados foram contabilizados e organizados com a seguinte estrutura: iniciava com um palestrante convidado e um painel de comunicação oral, além de relatos de experiências com a socialização dos trabalhos apresentados pelos professores alfabetizadores, com base nos estudos debatidos nas formações continuadas, nos avanços e desafios das práticas de alfabetização vivenciadas no cotidiano escolar (Documento Orientador, 2019).

Os Seminários Regionais aconteceram de forma presencial nas cidades-polos, propondo uma formação in lócus com as universidades mais presentes no interior fluminense. Essa iniciativa emergiu das especificidades da localidade federativa, viabilizando uma maior democratização do conhecimento nos territórios onde a universidade pública ainda não se estabeleceu, ultrapassando formações continuadas deslocadas das práticas docentes. O intuito foi viabilizar as trocas de experiências entre diferentes regiões do estado do Rio de Janeiro, bem como conhecer, de alguma forma, as especificidades locais dos municípios fluminenses que aderiram à formação em 2019 (Documento Orientador, 2019).

De acordo com a citação abaixo, pode-se concluir que o PNAIC se constituiu em um movimento político, se apresentando de forma generosa e buscando incluir todos os docentes envolvidos com uma educação justa e igualitária, podendo ser entendido, como corroboram Souza & Gonçalves (2017):

> Percebe-se que o PNAIC é uma política híbrida, na qual conjuga as experiências educacionais brasileiras entre 1995 a 2014, uma vez que se pauta, em especial, na Constituição brasileira de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96. Se baseou no baixo desempenho escolar dos alunos nas avaliações em larga escala e na necessidade de criar uma identidade profissional para os professores alfabetizadores por meio de uma política pública de educação (Souza & Gonçalves, 2017, p. 11-14).

Portanto, a universidade buscou valorizar a voz dos professores alfabetizadores, desenvolvendo o diálogo como princípio formativo, gerado a partir dos diferentes discursos, com posicionamentos ideológicos, políticos e pedagógicos, garantindo pontos similares ou divergentes sobre diversos temas (Constant, 2021).

Para Lucena (2021, p. 57), a escuta das vozes docentes foi a principal conquista do PNAIC, vozes que emergiram nos seminários, fóruns e formações, onde os professores se posicionaram, pois são eles que buscam colocar o planejamento em ação. Essas vozes se articularam com as formações, desconstruindo discursos por meio da diferença e da alteridade. Elas trouxeram resistência a uma educação democrática e emancipadora, que respeita e valoriza o desenvolvimento do professor, promovendo o fortalecimento de sua autonomia no contexto da sala de aula.

Nessa nova configuração do PNAIC/RJ, a formação continuada teve desdobramentos que fortaleceram a comunicação com o Grupo de Trabalho (GT) – "Voz Docente como Perspectiva Metodológica na Formação Continuada", com a participação no Fórum Estadual de Alfabetização do Rio de Janeiro (FEARJ), incluindo as alunas do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (extensionistas) e os professores das escolas Normais.

O FEARJ surgiu da necessidade de representar o estado no Fórum Nacional de Alfabetização (Fonalf), constituído pela Associação Brasileira de Alfabetização (ABALF) em 2017. A UFRJ, juntamente com outras universidades estaduais e federais, foi convocada para uma reunião com os organizadores do PNAIC para discutir a proposta de criação do Fórum Nacional, uma vez que o governo federal estava finalizando o processo formativo para os professores alfabetizadores em âmbito nacional, com um dos objetivos de fortalecer e articular grupos de estudo sobre alfabetização no país, além de manter a rede de cooperação formada em torno da alfabetização e incentivar a criação de Fóruns Estaduais e Municipais de Alfabetização (Almeida et al., 2019, p. 19).

O FEARJ comprometeu-se a se constituir como um espaço aberto, congregando entidades governamentais, não governamentais, movimentos sociais, sindicatos e pessoas físicas com atuação na área de educação, bem como aqueles que atuam em defesa das políticas de alfabetização, leitura e escrita (FEARJ, 2017).

Além disso, Almeida et al. (2019) destacam que, assim, o Fórum Estadual de Alfabetização do Rio de Janeiro (FEARJ) emergiu diante das demandas da educação, contribuindo para a formulação e proposição de políticas públicas na área da alfabetização, leitura e escrita. Dessa forma, tornaram-se membros representantes do FEARJ, constituído como um espaço aberto e democrático, que reúne entidades governamentais e não governamentais, movimentos sociais,

sindicatos e pessoas físicas atuantes na área da educação, produzindo conhecimento e sustentando novas propostas de formação.

Esse debate envolveu muitos professores alfabetizadores e cursistas do PNAIC, ampliando a visibilidade da voz dos professores. No trecho abaixo, Aguiar (2019, p. 45) descreve o que significou o FEARJ após a problematização do governo federal, quando publicou o Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, instituindo a alfabetização no primeiro ano de escolaridade, considerando a desvalorização e descaracterização dos estudos nos espaços formativos de norte a sul do país:

> Valorizamos o espaço FEARJ que nos tem permitido, enquanto professores da educação básica e pesquisadores de diferentes universidades do Rio de Janeiro participar dos fóruns e eventos onde, na partilha com nossos pares, temos construído redes colaborativas, viabilizando uma resistência propositiva, nos esperançando mutuamente, fortalecendo as escolas públicas desde a capital as baixadas, do sul ao norte fluminense. Que sejamos as vozes que respeitem o direito à educação de qualquer sujeito no espaço escolar e para além muros impostos socialmente (Aguiar, 2019, p. 47).

Diante do exposto até aqui, pode-se concluir que o PNAIC/RJ foi uma política pública de formação democrática que possibilitou espaços públicos de diálogo e potencializou uma rede de trocas, defendendo a importância de ouvir todos os envolvidos no debate a favor da alfabetização como direito de todos os cidadãos brasileiros. Mais uma vez, o pacto trouxe para o espaço de diálogo o Grupo de Trabalho (GT) – "Voz Docente como Perspectiva Metodológica na Formação Continuada", que esteve ativo de 2015 a 2017. Em 2018, surgiu o interesse de retomar as atividades do GT a partir dos encontros com a extensão universitária do PNAIC/RJ, já que estudantes do curso de Pedagogia demonstraram interesse em estabelecer um diálogo com profissionais da escola básica, buscando um contato mais estreito com os desafios da docência.

Desde novembro de 2018, os 40 estudantes de Pedagogia da UFRJ participaram do GT e das atividades extensionistas do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. O Comitê PNAIC considerou importante manter o GT, que se tornou público e passou a receber a presença de profissionais da educação da escola básica, das Escolas Normais e de instituições de Ensino Superior, tanto públicas quanto privadas. O objetivo da extensão com o PNAIC/RJ

foi favorecer o diálogo entre a Universidade e a comunidade, articulando saberes acadêmicos e sociais (Documento Orientador, 2019, p. 19).

Esse movimento foi importante para a formação inicial e continuada dos professores e pode ser observado nas atividades promovidas pelo PNAIC/RJ, que defendeu como diretriz a interação dialógica, em uma dimensão ética para o desenvolvimento de relações entre a universidade e os setores sociais, configurando-se como "uma ação de mão dupla" entre a universidade e a sociedade (Souza, 2018, p. 317), especialmente na mobilização da troca de saberes desenvolvidos pelos professores na rede formativa. Essa troca de saberes foi fundamental para superar o discurso da hegemonia acadêmica, ao mesmo tempo em que produziu conhecimento novo de forma cooperativa.

As falas e depoimentos de todos os atores envolvidos na formação continuada do PNAIC/RJ foram os principais instrumentos de fontes, denúncias, apoios e resistências para superar os paradigmas de formação de professores, que priorizam a assimilação dos saberes produzidos por pesquisas científicas, em detrimento dos saberes próprios do cotidiano escolar (Souza, 2018).

Alguns aspectos importantes devem ser destacados em relação à participação dos municípios nos Seminários Regionais e aos desafios encontrados. As coordenadoras locais dos seis municípios informaram que 50% da participação foi com a presença dos coordenadores locais e representantes de professores alfabetizadores. Os outros 50% se dividiram entre a presença de um professor alfabetizador, um formador local e uma coordenadora que não respondeu a essa questão no questionário.

Os desafios financeiros para manter a logística das atividades formativas nas prefeituras municipais, que ficaram responsáveis pelas condições de deslocamento e hospedagem dos professores nos encontros presenciais, foram registrados nos estudos realizados sobre o PNAIC.

O monitoramento e acompanhamento das atividades eram registrados no SisPNAIC - Sistema Específico de Monitoramento do Curso de Formação Continuada para Professores Alfabetizadores, elaborado pela Superintendência de Tecnologia da Informação e Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (InfoTIC-UFRJ), denominado Sistema de Monitoramento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa do Estado do Rio de Janeiro (Documento Orientador, 2019, p. 33).

Quanto aos registros das atividades no SisPNAIC, as coordenadoras locais responderam que: duas registraram no SisPNAIC, duas registraram no SisPNAIC e enviavam relatórios para as Secretarias Municipais de Educação, uma registrou que apenas informava as Secretarias Municipais de Educação por meio de relatórios, e uma coordenadora local não respondeu a essa questão no questionário.

Entretanto, alguns municípios possuíam um sistema de monitoramento e acompanhamento das ações das formações por meio de relatórios descritivos das formações, visitas nas escolas e reuniões com as coordenadoras locais para analisar o desenvolvimento das formações continuadas. As coordenadoras locais especificaram que cada Secretaria Municipal de Educação (SME) solicitava esse registro de forma variada: uma coordenadora local informou que os relatórios eram preenchidos pelos professores alfabetizadores e coordenadores pedagógicos e enviados diretamente para a SME[31].

Outra coordenadora local informou que os relatórios eram feitos após uma visita no segundo semestre às escolas, acompanhando, assim, o percurso formativo e os resultados dos alunos. Já três coordenadoras locais ressaltaram que realizavam visitas mensais nas escolas para acompanhar de perto as necessidades dos professores. Uma coordenadora local registrou que fazia visitas mensais nas escolas e enviava os relatórios para a SME.

A política de formação continuada PNAIC/RJ contou em sua fundamentação teórica com as pesquisas sobre o PNAIC e os relatórios de acompanhamento das formações pela Coordenação de Formação da UFRJ e pelo Comitê Gestor Estadual do PNAIC/RJ, até 2018, o que tornou possível uma análise preliminar sobre os limites e desdobramentos da proposta desenvolvida ao longo da existência da política de formação. A seguir, são apresentados alguns desses aspectos que contribuíram para a organização desse arranjo autônomo do estado do Rio de Janeiro em 2019.

Primeiramente, os documentos mencionados indicaram que os municípios, como entes federados, enfrentavam dificuldades para criar e implementar políticas locais, especialmente no ciclo de alfabetização. As ações do Pacto contribuíram para as políticas municipais ao incentivar mudanças necessárias nas suas estruturas, bem como ao fundamentar e respaldar os técnicos das Secretarias envolvidos nos

[31] Várias coordenadoras locais faziam parte das equipes das Secretarias Municipais de Educação.

processos de formação, em suas solicitações junto aos Secretários de Educação (Documento Orientador, 2019).

Outro dado relevante, mas preocupante, apontado pelas pesquisas e relatórios entre os anos de 2013 e 2018, foi o baixo desempenho das crianças do ciclo da infância nas avaliações de alfabetização em larga escala, que subsidiariam com dados o desenvolvimento do Pacto. A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), instituída em 2013 e integrada ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), envolveu o uso de instrumentos variados, com o objetivo de aferir o nível de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e Alfabetização Matemática das crianças regularmente matriculadas no 3º ano do Ensino Fundamental, bem como as condições das instituições de ensino às quais estão vinculadas (Brasil, 2013).

Os resultados da ANA[32], aplicada em 2016, mostraram que os desempenhos dos estudantes na avaliação de leitura e matemática foram inferiores aos da escrita. Comparando com os resultados dos anos anteriores, "o desempenho das crianças do Rio era ínfimo, uma vez que o analfabetismo funcional era evidenciado em avaliações nacionais" (Documento Orientador, 2019, p. 12).

Apesar do baixo desempenho na leitura, os dados evidenciaram que a perspectiva do letramento, um eixo fundamental na proposta do PNAIC, colaborou para que as crianças aprendessem a lidar com a autoria da escrita, ainda que produzissem pequenos textos, o que caracterizou um avanço. Após sua implantação, a ANA foi aplicada em 2013, 2014 e 2016; a edição de 2015 foi cancelada. Com as mudanças que ocorreram no SAEB em 2019, a ANA deixou de existir. O Balanço do Plano Nacional de Educação (2021), realizado para o monitoramento das metas do PNE, destacou que, mesmo que os questionamentos sobre o uso de testes padronizados fossem deixados de lado, a situação de monitoramento da meta 5, por meio dos resultados da ANA, era frágil devido à ausência de parâmetros claros, transparentes e amplamente discutidos que embasassem quais níveis de desempenho na prova seriam considerados uma

[32] "A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) produzirá indicadores que contribuam para o processo de alfabetização nas escolas públicas brasileiras. A estrutura dessa avaliação envolve o uso de instrumentos variados, cujos objetivos são: 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" (Documento Básico, 2013, p.7).

alfabetização bem-sucedida. Além disso, ressaltou que, devido a uma mudança na metodologia de aplicação do teste de escrita, os resultados de 2014 e 2016 para essa habilidade não eram diretamente comparáveis entre si. O balanço alertou ainda que a meta não foi cumprida.

> A edição de 2016, o MEC, já sob outro governo, propôs uma nova definição mais rigorosa do que seria suficiente, porém sem dar justificativas sobre a mudança de critério. Finalmente, a partir da edição de 2019 do Saeb foi reduzida mais ainda a validade dos resultados da avaliação para o monitoramento da meta 5, uma vez que o exame passou a ser aplicado no 2º ano do Ensino Fundamental, e não no 3º ano, que é a etapa referida pelo PNE. Ao contrário do que possa parecer inicialmente, a pressão sobre os sistemas de ensino por resultados na avaliação de alfabetização pode causar prejuízos à qualidade educacional na forma de um foco precoce no letramento e da consequente supressão de outras experiências e atividades que também são fundamentais para o desenvolvimento pleno da criança (PNE, 2021 p. 89).

Portanto, o debate em torno da avaliação que vinha sendo construída durante as formações continuadas do PNAIC ao longo de sua trajetória formativa pelos professores alfabetizadores constituiu um novo movimento de questionamentos e incertezas.

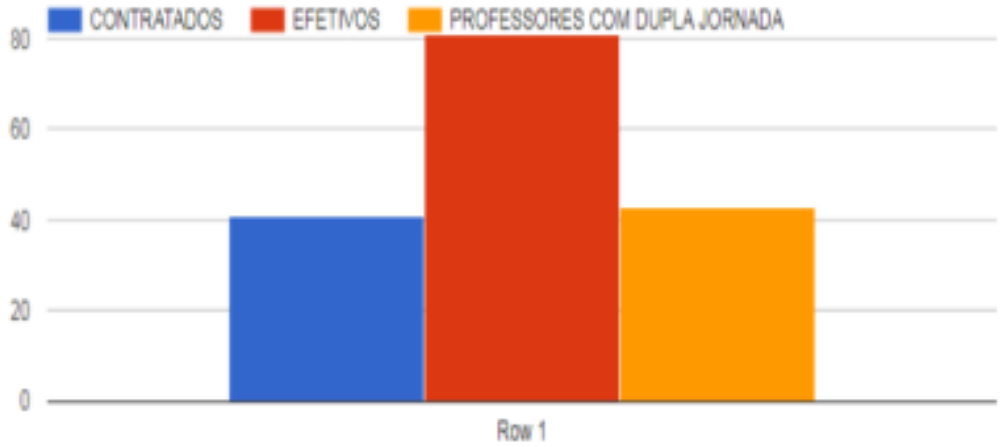
Outro fator limitante para a organização das formações continuadas, apontado nos documentos, foi a grande rotatividade de profissionais nos anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente na alfabetização. Essas turmas geralmente eram destinadas aos professores contratados, que, pela natureza do vínculo, eram substituídos ao final do ano letivo, ou até antes do seu término, por outro profissional sem fundamentação teórica e/ou empírica. Essas mudanças constantes no corpo docente prejudicavam a continuidade da reflexão promovida pela formação. De acordo com os dados qualitativos produzidos pelo Comitê PNAIC/RJ (2019):

> A partir de uma consulta pública com a participação dos representantes das redes municipais, constatou-se que 44% dos professores alfabetizadores são contratados e, dependendo do município, há uma variação da permanência dos profissionais em sala de aula (Documento Orientador, 2019, p. 13).

A Coordenação de Formação e o Comitê Estadual do PNAIC/RJ analisaram o cenário da formação continuada no estado do Rio de Janeiro, verificando o desafio da rotatividade dos professores alfabetizadores. Entre os anos de 2013 e 2018, constatou-se a significativa rotatividade de profissionais nos anos iniciais do Ensino

Fundamental, especialmente na alfabetização escolar (Documento Orientador, 2019, p. 13).

Gráfico 5: Avaliação realizada pelo Comitê Estadual – Ano de Referência (2017)



Fonte: Dados retirados do Documento Orientador (2019).

Atualmente, a contratação de professores temporários tem sido uma medida importante para garantir que as redes de ensino consigam manter o seu quadro de docentes completo, assegurando que os alunos tenham aulas em todas as disciplinas. Um levantamento realizado pelo Todos pela Alfabetização (2023) alertou que o número de professores concursados nas redes de ensino caiu ao menor patamar em dez anos. Em contrapartida, o número de professores temporários aumentou entre 2013 e 2023, diminuindo a tabela de concursados.

Em 2023, um levantamento disponibilizado no Jornal Eletrônico - Diário Rio descreveu que, nos últimos 10 anos, o número total de professores da Rede Municipal de Educação caiu de 42.536 para 36.416, representando uma redução de 6.120 professores. Esse dado indica a necessidade de convocação e contratação emergencial de professores, inclusive temporários.

Dentro desse contexto, o Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Estado do Rio de Janeiro – Sepe, alertou que a contratação de professores temporários “abre uma perigosa janela para a terceirização na rede”. O sindicato destacou que a prefeitura nunca havia adotado essa prática, defendendo uma política totalmente oposta à convocação por meio de concurso, que é defendida pelo Sepe e pela categoria. O Sepe tem se esforçado para denunciar a enorme carência de professores e funcionários nas escolas municipais do estado do Rio de Janeiro,

uma situação que tem se repetido a cada novo início de ano letivo nos municípios fluminenses.

Carrasqueira (2021), em sua pesquisa com o objetivo de investigar os fatores associados ao abandono docente na rede municipal do Rio de Janeiro, destacou que a retenção de professores é um desafio enfrentado por diversas redes educacionais no mundo inteiro e tem impactos significativos para os sistemas escolares, para as escolas e para os alunos. No entanto, o abandono docente foi caracterizado como a saída voluntária do professor da carreira docente de uma rede pública específica, e não necessariamente da carreira como um todo.

Além disso, Carrasqueira (2021) apontou, com base em uma pesquisa internacional, os fatores que têm gerado essa crise nas redes de ensino:

> Os fatores que levam professores a abandonar a profissão são agrupados pela literatura sobre o tema como características do docente (demográficas, qualificação, experiência, satisfação profissional, auto eficácia), fatores relacionados à escola (composição socioeconômica do alunado, clima escolar, liderança da gestão, segmento, indicadores educacionais da escola, localização) e fatores relacionados ao sistema (salário, pressões de políticas de responsabilização, programas de apoio à professores novatos) (Carrasqueira, 2021, p. 4).

No Brasil, os motivos que levaram docentes a abandonarem a profissão apresentaram grande convergência com os apontamentos da literatura internacional sobre o tema. Em sua pesquisa, Carrasqueira (2021, p. 6) destacou que um estudo realizado por Lemos (2009) identificou como principais fatores relatados pela maioria dos professores: a desvalorização da profissão, a sensação de desprestígio profissional, a perda de autonomia no trabalho, a perda de autoridade frente aos alunos e o desrespeito por parte do governo, que implementava e descontinuava políticas sem considerar o trabalho realizado em sala de aula e as necessidades dos professores. Também foram apontados fatores como a indisciplina e violência dos alunos, os baixos salários e o clima escolar desfavorável.

No entanto, Carrasqueira (2021) ressaltou que, mesmo diante das limitações das bases de dados e do recorte metodológico utilizados no estudo, os dados encontrados indicaram uma taxa de abandono docente menor na rede municipal do Rio de Janeiro, quando comparada a estudos realizados em outras redes municipais brasileiras. A autora corroborou, ainda, que, considerando todos os fatores mencionados, os estudos sobre essa temática podem contribuir para a elaboração de

políticas educacionais que reduzam o impacto do abandono docente, promovendo não apenas maior eficácia, mas também maior equidade dentro das redes de ensino.

> Neste sentido, estudos futuros podem concentrar seus esforços não somente em identificar características das escolas, como clima escolar/liderança da gestão, associados ao abandono, como também, a partir de recortes mais abrangentes, observar características das redes e de suas políticas (salário, plano de carreiras, regras de alocação de professores recém concursados, programas de apoio ou tutoria de professores que ingressam na rede, entre outros) que incidem sobre as condições do trabalho docente e, consequentemente, abandono (Carrasqueira, 2021, p. 6).

Os relatos publicados sobre o PNAIC ao longo dos anos de sua trajetória formativa indicaram que, na tentativa de reduzir a rotatividade de professores alfabetizadores, alguns municípios adotaram estratégias específicas. Araruama, por exemplo, instituiu a valorização da formação do PNAIC em seus processos seletivos, atribuindo pontuação significativa aos certificados obtidos nas formações continuadas, especialmente nas provas de títulos.

4.10.3
Limites e desafios para manutenção da proposta autônoma PNAIC/RJ (2019)

Os documentos e publicações — como a "Coleção Pacto Nacional na Idade Certa (PNAIC): Avaliação de uma política educacional" — que analisaram as formações continuadas do PNAIC/RJ relataram os esforços empreendidos pela universidade para superar os diversos desafios relacionados à manutenção do programa formativo. Entre esses desafios, destacaram-se a necessidade de elaborar planejamentos que atendessem a todos os cursistas e a criação de polos distribuídos pelo estado, por meio do diálogo entre os profissionais envolvidos e a equipe do PNAIC. Essa articulação buscou romper com a lógica tradicional dos programas de alfabetização que historicamente promoveram a passividade docente e acabaram por desvirtuar os objetivos iniciais da política de formação do pacto.

Nesse contexto, observaram-se alguns retrocessos impostos pela crise governamental, ao mesmo tempo em que se buscou manter o processo formativo do PNAIC/RJ em 2019. Entre esses entraves, destacaram-se a descontinuidade da política de formação continuada, a redução de recursos financeiros, estruturais e sociais que atravessavam o cotidiano das escolas. A nova configuração do PNAIC/RJ, implementada em 75 municípios fluminenses, foi desenvolvida a partir

de uma parceria com as prefeituras e com as Secretarias Municipais de Educação, que precisaram viabilizar financeiramente a logística necessária para a realização das atividades das formações, com o custeio de transporte, alimentação, material de papelaria, entre outros.

Diante de toda essa mobilização para garantir que as formações continuadas ocorressem presencialmente e com qualidade, a UFRJ buscou superar mais um obstáculo: desenvolveu os Seminários Regionais nas cidades-polo, de modo a favorecer a participação dos professores alfabetizadores. Essa iniciativa surgiu após reuniões com as coordenadoras locais, nas quais a universidade reconheceu a gravidade dos cortes orçamentários nas prefeituras, especialmente no que se referia aos gastos com transporte, como combustível e motoristas.

Quadro 14: Desafios e limites da formação continuada em 2019

BNCC: A elaboração da Base Nacional Curricular Comum (2018) foi permeada por divergências e o documento é alvo de contestações e apresenta retrocessos em relação aos princípios norteadores das políticas públicas de Educação do Brasil, como a suposta neutralidade pedagógica da normativa é facilmente escancarada quando se considera as noções de competências e habilidades, centrais no documento (Bernardes; Rodrigues, 2024). A partir de 2019, as mudanças já começaram a aparecer nos materiais didáticos, no currículo dos estados e municípios, na rotina da sala de aula e nos Projetos Políticos Pedagógicos. Em relação a alfabetização, a partir da Base, toda criança deverá estar plenamente alfabetizada até o fim do 2º ano do Ensino Fundamental.	PNAIC: Com a implementação da política de formação continuada em 2012, consolidou um tempo escolar para a alfabetização em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, compreendido entre os três primeiros anos de escolaridade. É importante destacar que o currículo organizado em ciclos já havia sido colocado como uma alternativa à seriação desde a LDB/9394/96. Esse debate em relação ao tempo escolar destinado a alfabetização envolvia a elaboração da Meta 5 do PNE, ainda em construção. Desse modo, em 2014 quando o texto-base do PNE retorna à Câmara dos Deputados, foi definido que a Meta 5 seria: "alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental" (PNE, 2014). Portanto, o material de formação e apoio aos professores alfabetizadores seguiram a orientação do período de três anos, o ciclo de alfabetização que propõe à inserção da criança na cultura escolar assegurando a alfabetização e o letramento, e, assim, à aprendizagem da leitura e da escrita, à ampliação das capacidades de produção e compreensão de textos orais em situações familiares e não familiares e à ampliação do seu universo de referências culturais nas diferentes áreas do conhecimento (Brasil, 2014).
PNA: Ainda, em 2019 foi lançado instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, e conduzida pelo Ministério da Educação por meio da Secretaria de Alfabetização (Sealf). A ciência cognitiva da leitura apresenta um conjunto vigoroso de evidências sobre como as pessoas aprendem a ler e a escrever e indica os caminhos mais eficazes para o ensino da	PNAIC: a alfabetização na perspectiva do letramento foi adotada como basilar ao planejamento e desenvolvimento do processo de ensinar e aprender no ciclo de alfabetização. As atividades sobre o Sistema de Escrita Alfabética e suas convenções desenvolvidas nas formações são com base nas práticas de uso social da leitura e da

leitura e da escrita alegando que a "alfabetização no Brasil deverá se basear em evidencias cientificas" (PNA, 2019). Nesse contexto, a PNA pretende inserir o Brasil no rol de países que escolheram a ciência como fundamento na elaboração de suas políticas públicas de alfabetização, levando para a sala de aula os achados das ciências cognitivas e promovendo, em consonância com o pacto federativo, as práticas de alfabetização mais eficazes, a fim de criar melhores condições para o ensino e a aprendizagem das habilidades de leitura e de escrita em todo o país. Ainda, no Decreto Nº 9.765, de 11 de abril de 2019, no Art. 3º São princípios da Política Nacional de Alfabetização: parágrafo IV - ênfase no ensino de seis componentes essenciais para a alfabetização: a consciência fonêmica; a instrução fônica sistemática; a fluência em leitura oral; o desenvolvimento de vocabulário; a compreensão de textos; e a produção de escrita. Já no Art. 5º Constituem diretrizes para a implementação da Política Nacional de Alfabetização: parágrafo I - priorização da alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental.	escrita, segundo uma diversidade de gêneros textuais. "E, graças, à mediação do professor, os gêneros também favorecem a compreensão da função social da escrita numa perspectiva que vai além do exercício mecânico da codificação e da decodificação. Ao mesmo tempo em que a criança aprende a escrever, desenvolve, por meio do trabalho sistematizado com os gêneros, a competência metagenérica, entendida como a capacidade de produzir e interpretar os mais diferentes gêneros textuais" (Ramos, *et al*. 2024, p. 41 e 48).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

A discussão sobre alfabetização tem suscitado diversas propostas e concepções, como apresentado no Plano Nacional de Alfabetização (PNA), instituído em 2019, que introduziu um novo debate sobre os caminhos da alfabetização no país. Essa proposta foi acompanhada pelo Programa Tempo de Aprender, implementado em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O referido programa passou a vigorar após o encerramento do PNAIC/RJ, ocorrido em 2020, e trouxe como diretriz a adoção de um único método de alfabetização: o método fônico.

Tal concepção entrou em conflito com os aportes construídos por professores e pesquisadores da educação, que contribuíram com práticas pedagógicas desenvolvidas a partir da realidade cotidiana das escolas. Nesse sentido, Andrade (2019) considera essa proposta infecunda. Os estudos sobre as formações continuadas do PNAIC indicaram que sua fundamentação teórica compreendia o aluno como sujeito histórico-social, portador de vivências e saberes singulares. Assim, "pensar um único método de ensino que contemple inúmeras realidades seria algo impossível de se concretizar efetivamente, pois ensinar é plural" (Corrêa et al., 2021, p. 62).

A ruptura com as concepções de alfabetização anteriormente defendidas sinalizou um distanciamento da abordagem centrada no letramento, promovendo o retorno a concepções sintéticas da alfabetização. Esse movimento provocou descontinuidades nos vínculos construídos entre universidades e Secretarias Municipais de Educação, bem como entre pesquisadores e professores da educação básica (Souza et al., 2022, p. 9).

Apesar desse cenário, observou-se, em 2019, nos diversos espaços promovidos pelas formações continuadas — como os Fóruns de Educação de Alfabetização do Estado do Rio de Janeiro (FEARJ) —, a efetiva participação dos professores alfabetizadores no debate sobre a educação nacional. Tais espaços possibilitaram um pensar coletivo sobre os conflitos em torno das concepções de alfabetização, fortalecendo tanto as pesquisas acadêmicas quanto a autoria docente. Esses movimentos representaram formas de resistência ao silenciamento das vozes que historicamente se ocuparam das questões educacionais brasileiras, como apontado por Andrade (2022, p. 133): “os empenhados grupos de pesquisa que há anos se dedicaram a pensar e repensar, analisar, criticar, reformular e propor modos pedagógicos de tratamento da letra na escola [...] voltadas diretamente ao nosso aluno brasileiro”.

Dessa forma, esses argumentos podem colaborar para constituição de uma identidade docente onde seus saberes e conhecimentos profissionais contribuem para reflexão acerca de sua prática superando as contradições metodológicas que muitas vezes são impostas por programas no âmbito da alfabetização. É possível afirmar como se referem Vasconcelos et al. (2022), as formações continuadas PNAIC reconhecem o professor alfabetizador pesquisador:

> A formação continuada estimulou o professor com o olhar aguçado sobre sua prática. [...] os professores foram percebendo que, além do que se quer ensinar, é preciso ser um constante pesquisador e ter um planejamento de como se pretende ensinar. [...] tanto os alfabetizadores quanto as crianças possuem características e maneiras próprias de aprender que precisam ser respeitadas, mas que podem ser trabalhadas quando o planejamento visa respeitar as necessidades coletivas e individuais. As práticas realizadas em sala de aula são de fundamental importância para que os professores possam auxiliar as crianças no processo de alfabetização e letramento (Vasconcelos et al., 2022, p. 151).

Essas e outras inquietações têm sido abordadas em diversos artigos e livros oriundos de estudos sobre a alfabetização, os quais a destacam como um direito fundamental de todo cidadão. Tais estudos evidenciam os descompassos recorrentes

nas políticas públicas voltadas à alfabetização, entre eles a desvalorização das trajetórias dos professores alfabetizadores. Esses profissionais, diante dos inúmeros desafios enfrentados no cotidiano escolar, frequentemente recorrem à criação de "táticas pedagógicas" como forma de resistência, exercendo sua autonomia profissional e fortalecendo suas práticas em sala de aula — o que exige deles ainda maior capacidade de enfrentamento (Corrêa et al., 2021). Nessa perspectiva, Contreras (2012) corrobora ao considerar que:

> Um professor que assume não somente uma resistência à tecnicidade e à burocratização do ensino, mas também, e acima de tudo, um compromisso com convicções pedagógicas que afetam profundamente o conteúdo do próprio trabalho. [...] que nos chama a ideia da reflexão na ação para podermos analisá-la em relação à situação na qual nos encontramos, e reconduzi-la adequadamente (Contreras, 2012, p. 53).

Diante do contexto apresentado, o debate sobre a alfabetização tem suscitado reflexões sobre as concepções e formas didáticas para o ensino da língua escrita no Brasil, sendo a formação continuada atualmente reconhecida como um espaço em que seus atores assumem "modos de dizer e comunicar, se identificando com certos pontos de vista, aproximando-se e distanciando-se" (Andrade, 2022, p. 121) de teorias e práticas pedagógicas, num movimento de reflexão "que implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional" (Nóvoa, 1995, p. 25).

Nesse sentido, é possível perceber, por meio das alocuções das coordenadoras locais, convocadas a responder a um conjunto de indagações, as características e contribuições do processo formativo do PNAIC/RJ. Entre as perguntas propostas, destacaram-se:

- "O que diferenciava a formação continuada do PNAIC/RJ de outras propostas em que você já participou?" As respostas enfatizaram o movimento entre teoria e prática; a valorização do fazer docente; o acompanhamento do trabalho do professor; a troca de experiências entre pares; a integração entre universidade e escola básica; e a utilização de materiais de excelência.
- "Quais contribuições o PNAIC/RJ promoveu para uma nova lógica de formação?" As coordenadoras locais elencaram elementos como o olhar igualitário para os direitos de aprendizagem dos alunos; a valorização dos

profissionais da educação; o respeito ao aluno; o acompanhamento do trabalho docente diretamente na sala de aula; a aproximação entre universidade e escola básica; a aplicabilidade das atividades formativas no cotidiano escolar; e a clareza na abordagem teórica.

As considerações das coordenadoras locais revelaram a percepção de um grupo que atuava como elo entre as Secretarias Municipais de Educação, a universidade, os formadores locais e os professores alfabetizadores. Esse grupo interpretava e adaptava a política de formação às realidades locais, com base em seu contexto situado, sua cultura profissional e o contexto externo (Ball et al., 2016, p. 38), evidenciando as dimensões que potencializaram o processo formativo junto aos seus pares.

Nas vozes dessas coordenadoras, destacou-se o papel da universidade, que legitimou o debate pedagógico ao acolher os saberes dos professores alfabetizadores e de todos os envolvidos no processo, promovendo espaços de reflexão, compartilhamento de experiências e elaboração conjunta de práticas pedagógicas. Mesmo diante de retrocessos ocorridos paralelamente à implementação do PNAIC/RJ — especialmente no contexto político entre 2016 e 2019 —, foi possível superar obstáculos e construir um espaço formativo que se constituiu como "um convite à leitura crítica, reflexiva e ativa, que nos leva à resistência, na defesa intransigente da escola pública, pela formação dos professores que considere e respeite os saberes produzidos pelos docentes das universidades e das escolas" (Gonçalves, 2020, p. 8). Esse movimento, sustentado pela partilha de saberes, colaborou para que as escolas básicas confirmassem e ressignificassem suas práticas pedagógicas, numa articulação constante entre teoria e prática e na valorização do fazer docente, consolidando a formação como instrumento de apoio pedagógico organizado e contínuo.

4.10.4
O Pacto da Alfabetização no Estado do Rio de Janeiro/PAERJ: uma política pública inspiradora

Com o encerramento da formação do PNAIC pelo Ministério da Educação (MEC), em 2018, entre os caminhos e descaminhos das políticas de formação continuada, observa-se o impacto direto da Emenda Constitucional nº 95/2016 —

conhecida como Teto de Gastos[33]. ssa medida resultou em severas restrições orçamentárias para a área da educação, provocando a redução de investimentos em infraestrutura escolar, cortes em programas de formação docente e educação tecnológica, além de dificuldades financeiras enfrentadas pelas universidades públicas. Tais consequências causaram instabilidade nas redes estaduais e municipais de ensino (Brasil, 2016).

Nesse cenário de retrocessos, destaca-se a relevância e o comprometimento da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) na mobilização pela continuidade da formação continuada, o que culminou na criação do PNAIC/RJ, em 2019. O Estado do Rio de Janeiro, valorizando a experiência colaborativa vivenciada entre a SEEDUC, a UNDIME, a UFRJ e as redes municipais de ensino, fortaleceu o legado construído no âmbito da escola pública ao desenvolver uma proposta autônoma de formação — o PNAIC/RJ. Esse movimento representou um significativo ato de resistência frente ao desmonte das políticas de alfabetização na educação pública fluminense, contribuindo para o fortalecimento dos municípios na criação e implementação de políticas próprias voltadas à promoção de uma alfabetização de qualidade.

Nesse contexto, promoveu-se uma reflexão contínua sobre a alfabetização, articulando estudos teóricos com práticas educacionais num processo eminentemente dialógico. Constituiu-se, assim, uma rede de apoio envolvendo professores alfabetizadores, coordenadores pedagógicos, formadores locais, coordenadores locais, assistentes do Programa Novo Mais Educação, licenciandas do curso de Pedagogia e estudantes do curso de Magistério.

Com o propósito de contribuir para a consolidação de uma política educacional de formação continuada com impactos e desdobramentos locais — e diante do encerramento oficial do PNAIC pelo MEC, bem como do término do PNAIC/RJ em 2019 —, o Comitê Estadual, composto pela Faculdade de Educação da UFRJ, SEEDUC/RJ e UNDIME/RJ, elaborou, em 2020, uma nova proposta de continuidade das ações iniciadas. Assim, o Comitê deliberou, de forma coletiva, com representações dos sistemas municipais de ensino, pela criação do Pacto pela

[33] Essa emenda congelou os gastos públicos federais (educação incluída) por 20 anos, corrigindo apenas pela inflação (Brasil, 2016).

Alfabetização no Estado do Rio de Janeiro (PAERJ), ampliando o debate e o diálogo em torno da alfabetização escolar.

Para apresentar a nova proposta de formação continuada, o Comitê do PAERJ encaminhou um convite oficial aos Secretários Municipais de Educação e aos Coordenadores Locais cadastrados, conforme registrado no trecho a seguir, extraído da Carta Convite do PAERJ:

> Sendo assim, a equipe UFRJ convida os Secretários de Educação dos 92 municípios, bem como os Coordenadores Locais que atuaram no PNAIC no ano de 2019, para reunião no dia 25 de março às 09 horas no Auditório Pedro Calmon, no Fórum de Ciência e Cultura – Campus UFRJ Praia Vermelha, situado na Avenida Pasteur, n° 250, fundos. Para melhor conhecimento sobre a estruturação da proposta, aguardamo-los para dar continuidade à formação continuada dos professores (Carta Convite PAERJ, 2020).

O objetivo geral de realizar um diagnóstico acerca do direcionamento de cada município fluminense, considerando as políticas locais para a alfabetização escolar das crianças de 6 a 8 anos. Atendendo aos seguintes objetivos específicos:

> Colaborar com a formação continuada de professores alfabetizadores, assegurando uma reflexão minuciosa acerca do tema e da prática docente para que todas as crianças estejam alfabetizadas até o terceiro ano do ensino fundamental;
> Constituir, em parceria com a SEEDUC/RJ, o processo de formação continuada para os professores do Curso Nível Médio - Modalidade Normal, que lecionam as disciplinas “Processos de alfabetização e letramento” e “Linguagens e Alfabetização”;
> Auxiliar os municípios na constituição de políticas locais para a alfabetização;
> Acompanhar as propostas dos municípios que iniciaram a elaboração de políticas locais com o intuito de melhorar a alfabetização escolar.

A proposta do PAERJ visava dar continuidade ao apoio aos municípios na constituição de políticas locais de alfabetização, fomentar a criação de núcleos de alfabetização nas secretarias de educação do Estado do Rio de Janeiro, acompanhar o desenvolvimento das propostas municipais já iniciadas, formular propostas didático-pedagógicas mais eficazes e realizar um diagnóstico sobre o direcionamento de cada município fluminense, considerando as políticas locais voltadas à alfabetização de crianças de 6 a 8 anos (Documento Orientador PAERJ, 2020, p. 10). Esses objetivos demonstram a continuidade da proposta autônoma do PNAIC/RJ, que, em seu Documento Orientador, também apresentava finalidades semelhantes.

A metodologia do PAERJ foi elaborada a partir de diagnósticos sobre as realidades das redes municipais no que tange à alfabetização escolar, com o intuito de colaborar para a formação continuada de professores da educação básica. Buscou-se assegurar uma reflexão crítica e aprofundada sobre o tema e a prática docente, a fim de garantir que todas as crianças estivessem alfabetizadas até o final do 3º ano do ensino fundamental.

O público-alvo da formação contemplava professores do 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental, assistentes de alfabetização, profissionais das redes municipais e equipes pedagógicas dedicadas à alfabetização, formadores locais (integrantes das equipes formativas), professores das disciplinas "Processos de Alfabetização e Letramento" e "Linguagens e Alfabetização" do Curso Normal, bem como estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

As atividades formativas foram organizadas em formato híbrido, com ações presenciais nos municípios — como oficinas, palestras, seminários municipais, socialização de práticas, rodas de conversa temáticas, debates teórico-práticos, estudos coletivos e jornadas pedagógicas — e atividades a distância, por meio de webconferências e do Espaço Virtual de Aprendizagem na plataforma SISPNAIC (https://sispnaic.fe.ufrj.br/login), utilizada também para o registro de relatórios exigidos para a certificação final. Além disso, foram propostas atividades de formação em serviço, com foco na aprendizagem dos estudantes, priorizando a relação professor/aprendizagem/aluno, elaboração de relatos de experiência, planejamento e acompanhamento das atividades escolares, construção de portfólios, produção de materiais didáticos e organização de mostras de trabalhos, entre outras ações.

A carga horária total da formação foi estipulada em 100 horas para os diversos segmentos envolvidos — coordenadores locais, formadores locais, professores alfabetizadores, assistentes de alfabetização e estudantes do Curso Normal —, distribuídas em 40 horas presenciais, 36 horas de webconferências e 24 horas de formação em serviço.

Os temas definidos para a formação continuada incluíram: sentidos e conceitos de formação docente; concepções e processos discursivos na alfabetização; currículo e interdisciplinaridade na construção integrada do conhecimento; a interdisciplinaridade em sala de aula a partir das intencionalidades

docentes e do olhar das crianças; o trabalho com sequências e projetos didáticos interdisciplinares; os desafios da alfabetização escolar; o envolvimento da família com a escola; e o processo de inclusão escolar.

Para promover o diálogo entre as regiões, foram planejados encontros regionais em polos de formação, compostos por oficinas temáticas e grupos de estudo com professores e equipes pedagógicas. Destaca-se, nesse sentido, o seminário "A Alfabetização nas Cidades do Rio de Janeiro", com o objetivo de promover o intercâmbio de experiências entre diferentes localidades e de conhecer as especificidades regionais. Atividades formativas no Espaço Virtual de Aprendizagem PAERJ também estavam previstas (Documento Orientador, PAERJ, 2020).

No entanto, em 2020, a inesperada crise sanitária provocada pela pandemia de COVID-19 e a consequente suspensão das aulas presenciais nas escolas e universidades — que afetou mais de 90% dos estudantes no mundo (UNESCO, 2020) — impossibilitaram a implementação da proposta. Ainda assim, o PAERJ permaneceu como uma referência importante para repensar futuras políticas públicas locais de alfabetização nos municípios fluminenses.

As atribuições dos coordenadores e formadores locais seguiram as diretrizes estabelecidas anteriormente no PNAIC, com o objetivo de fortalecer uma rede de formação continuada de professores alfabetizadores nos municípios, destacando-se a importância da formação em serviço. Os formadores locais continuariam sendo indicados pelos coordenadores locais, aos quais caberia a organização e coordenação de seminários de socialização de experiências em âmbito municipal.

Havia, portanto, uma clara intenção do Comitê Estadual de manter um espaço formativo nos municípios do Estado do Rio de Janeiro, como evidenciado na proposta do PAERJ. No entanto, das coordenadoras que responderam ao questionário de pesquisa, apenas uma afirmou ter conhecimento da proposta do PAERJ; as outras cinco coordenadoras locais declararam desconhecê-la em 2020. Essa coordenadora, por sua vez, considerou a proposta ainda válida, ressaltando que ela poderia servir tanto como atualização para os professores que participaram das formações do PNAIC em anos anteriores quanto como aporte formativo para os professores alfabetizadores mais novos nas redes de ensino.

Portanto, a constituição de espaços formativos com adequada fundamentação teórica, bem como a criação de equipes destinadas exclusivamente à alfabetização, pode favorecer a continuidade de políticas públicas ancoradas em saberes científicos e pedagógicos, mobilizados a partir do protagonismo de seus participantes. Tal encaminhamento configura-se como uma via promissora para contribuir, de forma significativa, na superação das dificuldades enfrentadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Considerando os novos programas de alfabetização oferecidos pelo Ministério da Educação (MEC) a partir de 2020, de acordo com as coordenadoras locais, apenas 3 (50%) dos municípios da amostra aderiram ao programa *Tempo de Aprender*. Em 2023, os resultados da pesquisa indicaram a mesma proporção: 3 (50%) dos municípios participantes aderiram aos programas disponibilizados pelo MEC.

No caso do PNAIC/RJ, é possível observar que, apesar das mudanças na conjuntura política e educacional do país, o papel dos professores alfabetizadores não foi descaracterizado, tampouco seu protagonismo foi negligenciado. A formação promovida respeitou as especificidades de cada município e de cada sala de aula, sendo fundamental reconhecer os avanços obtidos pelos movimentos que se consolidaram a partir da valorização das experiências docentes e da parceria com a universidade no processo de formação continuada.

5
Percepções das Coordenadoras Locais acerca do PNAIC

> Os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada etc., e são também, ao mesmo tempo, os saberes dele.
>
> Maurice Tardif.

Em 2019, diante da solidez do trabalho desenvolvido entre 2013 e 2018, em um processo colaborativo com representações de diversas instâncias educacionais — como a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC/RJ) e a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) —, foi organizada uma proposta autônoma de formação continuada para professores alfabetizadores. Dessa forma, o estado do Rio de Janeiro reinventou o PNAIC naquele ano, dando continuidade à teia reflexiva construída anteriormente, promovendo debates significativos sobre alfabetização.

Nesse contexto, torna-se relevante analisar, por meio das vozes das coordenadoras locais (CLs) que participaram da proposta em 2019, como esse movimento de resistência foi desenvolvido no estado do Rio de Janeiro e em que medida as políticas públicas de formação continuada contribuíram para a melhoria do sistema educacional brasileiro. Compreender os desafios e os limites dessa proposta autônoma permite colaborar com as discussões e os encaminhamentos necessários à configuração de novas políticas voltadas à formação de professores alfabetizadores.

Embora exista uma ampla produção de pesquisas sobre o PNAIC, a presente investigação buscou interpretá-lo a partir do contexto da prática (Ball, 1992), considerando as percepções dos sujeitos responsáveis pelas ações que protagonizaram o movimento de resistência pela manutenção da formação no estado do Rio de Janeiro. As alocuções das coordenadoras locais de seis municípios fluminenses — Miguel Pereira, Silva Jardim, Cachoeira de Macacu, Queimados, Belford Roxo e Quatis — contribuíram para refletir sobre novas possibilidades de formação continuada de professores alfabetizadores.

A pesquisa foi fundamentada na abordagem qualitativa, com a utilização de questionários, entrevistas e análise documental. Contou com a autorização do Comitê de Ética da PUC-Rio e o consentimento dos participantes entrevistados.

As entrevistas foram conduzidas com base em um roteiro flexível e questões semiestruturadas, o que permitiu estabelecer uma relação de confiança entre pesquisadora e participantes. As conversas ocorreram de forma remota, via Google Meet, com duração aproximada de 50 minutos, durante os meses de outubro e novembro de 2024.

Para a análise dos dados obtidos nas entrevistas, utilizou-se majoritariamente a técnica de tematização, conforme proposta por Fontoura (2011). Após a identificação dos temas, foi realizada uma reconstrução interpretativa dos textos, estabelecendo-se articulações com a literatura especializada sobre os tópicos emergentes. Como destaca Fontoura (2007), essa etapa consiste em:

> Devemos aprender a ouvir o sujeito que vivenciou a situação que se quer estudar, o que implica em tê-lo como um parceiro, como alguém que é ativo no estudo e que reflete sobre sua própria vida. Essa reflexão dos colaboradores, quando deixam vir à tona aspectos tão particulares, é uma das diferenças entre bons trabalhos e intenções de pesquisa que podem vir a se constituir algo de fôlego e qualidade (Fontoura, 2011, p. 14).

Nesse sentido, os coordenadores locais são os sujeitos diretamente envolvidos no processo formativo nos contextos locais, apresentando-se ora de maneira reflexiva, ora colaborativa, e, em muitos momentos, como protagonistas. Eles favorecem espaços de troca de experiências — a práxis pedagógica — que contribuem para o processo de alfabetização na perspectiva do letramento. Além disso, promovem diálogos essenciais para a implementação dessa política de formação continuada nas diferentes redes de ensino municipais do estado do Rio de Janeiro em 2019. Considerando as características diversas dos municípios, os envolvidos no processo de formação eram compostos por formadores locais, professores alfabetizadores que participaram das ações de formação continuada do PNAIC, e gestores das Secretarias de Educação desses municípios.

A seguir, apresentamos a análise das narrativas das coordenadoras locais de 6 municípios fluminenses que participaram da pesquisa. Após a organização do material de trabalho, transcrição das entrevistas e definição das unidades de registro, denominadas temas, a análise propriamente dita foi realizada com base nas indagações feitas, utilizando as vozes das participantes como fonte principal. A

análise seguiu o roteiro sugerido por Fontoura (2011), que inclui as unidades de contexto, as unidades de significado e a sinalização para procedimentos de interpretação. A partir dessa estrutura, foram geradas as seguintes temáticas: adesão, autonomia e protagonismo no processo formativo; a formação continuada frente aos avanços e retrocessos da política; a interface universidade e escola na recriação da política; e o PNAIC como movimento de resistência no RJ.

5.1
Adesão, autonomia e protagonismo no processo formativo

O PNAIC foi uma proposta original e inovadora no campo da educação. Diante dos retrocessos e descontinuidades da política pública de formação continuada, bem como das recontextualizações das realidades vividas pelas redes municipais do estado do Rio de Janeiro ao longo dos anos de sua implementação, foi primordial que, ao final de sua vigência em 2018, a universidade buscasse uma nova forma de manter o diálogo com a escola básica, com o objetivo de colaborar para a superação do analfabetismo no país.

Considerando os desafios do novo cenário político e buscando soluções para superar o fracasso escolar, assegurando o protagonismo docente, a UFRJ, em 2019, sob a responsabilidade da Faculdade de Educação, elaborou, conjuntamente com o Comitê Gestor Estadual, uma nova proposta de continuidade[34] do PNAIC, que deveria realizar a coordenação estadual do programa junto aos municípios.

A composição do Comitê Gestor deveria envolver um colegiado estadual com representantes da Secretaria Estadual de Educação, da Instituição de Ensino Superior (IES) formadora, da União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED). Essa proposta recebeu a adesão de 75 redes municipais fluminenses em 2019.

No âmbito do Comitê Gestor, o coordenador da formação da universidade era responsável pela coordenação geral do PNAIC no estado. A coordenação municipal ficou a cargo das Secretarias Municipais de Educação, que deveriam constituir o espaço de gestão da política de formação. Cabia a elas a articulação

[34] Comitê Gestor Estadual para Alfabetização e Letramento do Pacto Nacional pela Alfabetização Idade Certa do Rio de Janeiro - composto pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ), a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

com as escolas da rede municipal para efetivar o monitoramento das ações e a interlocução com a coordenação estadual, regional e central.

Cada município teve, pelo menos, um coordenador local (CL), com a função de "manter um canal de comunicação permanente com o Conselho Estadual ou Municipal de Educação e com os Conselhos Escolares, visando disseminar as ações do Pacto" (Brasil, 2017, p. 12).

Por meio da coordenação de formação do PNAIC/UFRJ, foi encaminhada uma Carta Compromisso com aceite de adesão ao PNAIC em 2019, para os e-mails dos Secretários de Educação e Coordenadores Locais no dia 7 de novembro de 2018, com data final para adesão em 11 de março de 2019. A proposta ressaltava que não haveria bolsas de estudos para os participantes pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

As percepções dos responsáveis pelas ações que protagonizaram o movimento de resistência, as coordenadoras locais (CLs) dos municípios elencados nesta pesquisa, revelam o que pensam e consideram importante em relação às experiências desenvolvidas e incorporadas pelos professores por meio das formações continuadas. Essas formações tiveram grande impacto no cotidiano escolar, no terreno da ação pedagógica, e revelaram inúmeras contribuições para a melhoria do trabalho dos professores no ciclo da infância.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no estado do Rio de Janeiro (PNAIC/RJ) teve como objetivo geral auxiliar os municípios na constituição de Conselhos ou Núcleos de Alfabetização nas Secretarias Municipais de Educação, considerando a importância da efetivação de ações de mobilização social na gestão municipal para a alfabetização. Isso se tornou necessário devido à ausência de políticas municipais para lidar com os significativos índices de analfabetismo funcional apresentados em algumas avaliações nacionais.

Nesse cenário, em 2019, os 75 municípios do estado do Rio de Janeiro se mostraram muito receptivos a uma política autônoma de formação de professores alfabetizadores, aderindo ao PNAIC/2019, dando continuidade e delineamento das ações do PNAIC no estado, e considerando a experiência colaborativa vivida entre a SEEDUC, UNDIME, UFRJ e as redes municipais de ensino desde 2013, com a formação de professores alfabetizadores (Documento Orientador, 2019), como demonstram, de forma igualitária, as declarações das coordenadoras locais (CLs) que participaram desta pesquisa:

> Sim, logo que a proposta chegou foi feita a adesão. A equipe pedagógica da SME viveu todo esse percurso do PNAIC desde 2013. Ficaram receosos sem a bolsa, mas os professores quiseram continuar. Não tivemos um esvaziamento. Os professores acreditavam na proposta. Tinha um movimento de autoria da voz dos professores (CL 2).

> O PNAIC de 2019 foi sempre bem-vindo e a continuidade foi uma ótima oportunidade para os professores alfabetizadores darem sequência nas aprendizagens das metodologias trabalhadas nas formações continuadas. Os professores alfabetizadores já estavam no ritmo do PNAIC (CL3).

> O PNAIC em 2019 foi recebido de forma muito natural, pois já estávamos esperando reiniciar. Acreditávamos que essa formação não tinha como acabar (CL5).

> Todos os professores já tinham uma expectativa da continuidade do PNAIC. Não interrompemos a formação do PNAIC. Não houve sensação de ruptura, mas sim de continuidade. As verbas reduziram, mas a SME se colocou à disposição para colaborar e fazer a formação acontecer. Participamos até o final de 2018 e seguimos em 2019 com a UFRJ (CL6).

Dessa forma, a partir das alocuções das coordenadoras locais, fica claro que os envolvidos na formação continuada de professores alfabetizadores — gestores, coordenadores locais, formadores locais e professores alfabetizadores — destacam o vínculo e a resistência em manter a formação continuada com a proposta autônoma do PNAIC/RJ, organizada pela universidade. Este movimento é visto como uma necessidade de formação permanente, caracterizando-o como um processo de busca por aperfeiçoamento, centrado no autodesenvolvimento do professor, que assume o papel de protagonista da formação, onde seus anseios, dúvidas e dificuldades se tornam parte do processo de construção formativa (Gatti; Barreto, 2009, p. 202).

Nesse aspecto, as formações continuadas deixam de ser meramente um espaço de capacitação, e todos os envolvidos começam a refletir sobre uma formação que legitima a prática pedagógica e assegura aos professores o direito à autoria, como destacou a coordenadora local (CL2): "[...] tinha um movimento de autoria da voz dos professores".

Podemos inferir que as políticas educacionais que são efetivamente adotadas nas escolas são aquelas que asseguram ao docente o direito à autoria/autonomia de suas práticas, legitimando as práticas cotidianas e seus modos de re(existir).

Como corrobora Freire (2018):

> Autonomia é um processo de decisão e de humanização que vamos construindo historicamente. [...]. É um ato comunicante, coparticipado. Todo processo de autonomia e de construção de consciência nos sujeitos exige uma reflexão crítica e prática, de modo que o próprio discurso teórico terá de ser alinhado a sua aplicação (Freire, 2018, p. 92).

Portanto, Freire convida a refletir sobre formações continuadas que promovam a horizontalidade das vozes dos professores alfabetizadores, construindo, entre seus pares, um espaço formativo que favorecesse a renovação e/ou inovação das práxis pedagógicas.

Dentro desse contexto, diante dos diferentes paradigmas das políticas educacionais de formação continuada desenvolvidas no país, a partir da abordagem do ciclo de políticas (Ball, 1992), é possível refletir sobre a interligação entre a instância global, onde as políticas são formuladas, e as políticas locais, onde são implementadas. Essa interconexão estabelece um processo de macro e microcontextos. A complexidade do contexto escolar deve ser viabilizada de maneira a atender às peculiaridades dos processos de ensino e aprendizagem locais, por meio de professores que utilizam a autoria profissional, elaborando práticas consistentes com suas realidades.

Ball (1992) destaca que é no contexto da prática que os textos políticos são interpretados e reinventados pelos profissionais que ali atuam. Portanto, é na escola que os docentes exercem seu papel ativo e são capazes de recontextualizar a proposta oficial.

Entretanto, Ball (2012) propôs uma reflexão sobre as dificuldades e desafios encontrados no contexto da prática, afirmando que tanto os elaboradores de políticas quanto os docentes buscam receitas, ou pelo menos sugestões táticas, ao implementar a política. Isso ocorre devido à sobrecarga de políticas em um período de reformas educacionais constantes e à necessidade de melhorar a aprendizagem dos alunos (Ball, 1992).

Diante do diálogo exposto nas entrevistas com as coordenadoras locais (CLs) sobre a autoria dos professores alfabetizadores durante as formações continuadas do PNAIC/RJ, e das reflexões trazidas por Ball (1992), é possível afirmar que as propostas de programas de formação continuada que consideram as vivências dos professores e asseguram a eles o direito à autoria, produzem persistência e ressignificação progressiva no contexto da prática escolar.

Ball et al. (1992) destacaram que os profissionais que atuam no contexto da prática não são leitores ingênuos, mas incorporam à sua leitura histórias, vivências, valores e interesses. Nesse sentido, "o professor se constitui como sujeito-autor de suas ações, tornando-se sujeito de seu processo autoformativo à medida que baliza sua prática a partir da compreensão de teorias e as confronta novamente com a prática" (Cavallo et al., 2022, p. 105).

Assim, a formação continuada não deve se distanciar do contexto da prática docente, valorizando a voz docente como princípio formativo, para que os professores sejam "reconhecidos em seus espaços de autonomia profissional, de maneira que essa autonomia se desenvolva e passe a ser um fator fundamental de sua identidade e prática profissional" (Contreras, 2012, p. 257).

Outro ponto importante nas falas das coordenadoras locais foi a mudança na estrutura do programa, a partir da Resolução/CD/FNDE nº6, de 1º de novembro de 2016, que modificou a política de pagamento das bolsas. Com o fim desse incentivo, que havia sido utilizado para motivar a participação dos professores alfabetizadores nas formações continuadas de 2013 a 2016, foi necessário que as formações passassem a ocorrer no horário de serviço. Isso desconsiderou "que boa parte das redes escolares não atende à lei do piso, o que não garante a hora de atividade para os docentes, tampouco o pagamento do piso" (Souza, 2022, p. 139).

Diante desse cenário, destacamos alguns trechos das falas das coordenadoras locais, no primeiro eixo temático, sobre o fim das bolsas de estudo:

> Ficaram receosos sem a bolsa, mas os professores quiseram continuar (CL2).
>
> As verbas reduziram, mas a SME se colocou à disposição para colaborar e fazer a formação acontecer (CL 6).
>
> Fomos descobrindo que os professores tinham uma esperança de que as bolsas de estudo retornassem. Muitos retornaram seus estudos na graduação e pós-graduação com o auxílio do valor que recebiam da bolsa de estudo. Era só duzentos reais, mas já ajuda no custeio dos estudos (CL 5).

Tal mudança estrutural da descontinuidade da política de formação não deixou que os professores alfabetizadores, que já haviam participado do PNAIC em anos anteriores, se imobilizassem por essa desvalorização profissional e as fragilidades do processo educacional no âmbito da alfabetização em curso, demostrando resistência para manter a formação autônoma do PNAIC/RJ, buscando ultrapassar os abismos conceituais, metodológicos e práticos em relação

à alfabetização e entendendo essa formação como processo permanente de aprimoramento para a melhoria das condições e da qualidade do trabalho docente.

5.2
A formação continuada frente os avanços e retrocessos da política

Nas alocuções das coordenadoras locais (CLs), podemos observar os desdobramentos que permearam a nova proposta autônoma de formação continuada do PNAIC/RJ, implementada pela UFRJ, a partir dos relatos dos avanços e desafios enfrentados pelos municípios fluminenses que participaram da pesquisa para concretizar a nova proposta de formação, com o objetivo de:

> O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no estado do Rio de Janeiro (PNAIC/RJ) tem como objetivo auxiliar os municípios na constituição de Conselhos ou Núcleos de Alfabetização nas Secretarias Municipais de todo Rio de Janeiro, considerando a importância da efetivação de ações de mobilização social na gestão municipal para alfabetização (Documento Orientador, 2019, p. 5).

Dessa forma, dar continuidade às ações do PNAIC no estado do Rio de Janeiro, considerando a experiência colaborativa com o propósito de desenvolver as atividades formativas, valorizando as experiências presentes no cotidiano escolar e fortalecendo o trabalho dos professores alfabetizadores, aderindo a um Pacto estadual, visou a integração entre os implementadores da proposta de forma colaborativa, para o enfrentamento dos desafios no âmbito da alfabetização, buscando soluções para resolver problemas. A proposta autônoma de formação para o ano de 2019 foi extremamente importante para dar continuidade aos debates sobre a concepção dos processos de alfabetização no estado do Rio de Janeiro, buscando favorecer o desenvolvimento das políticas locais, visando à superação do analfabetismo. No entanto, apesar de ter tido uma boa adesão, enfrentou muitos desafios, como: a extinção da bolsa de estudo para os participantes, mantidas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o período político em que o país estava passando, com as trocas de governo (prefeitos e vereadores), além da descontinuidade nas concepções de alfabetização que estavam sendo construídas na perspectiva do letramento, para uma retomada das concepções sintéticas de alfabetização e as rupturas entre a parceria da universidade e as Secretarias Municipais de Educação dos municípios.

Ainda assim, com a consolidação do PNAIC/RJ nos anos anteriores e a inquietante necessidade de manter e consolidar a formação continuada, sem perder o conceito de alfabetização na perspectiva do letramento e a autonomia didático-pedagógica dos professores alfabetizadores, gerou-se um movimento colaborativo e participativo. Isso favoreu os estudos sobre os direitos de aprendizagem, currículo e avaliação na alfabetização, contribuindo para fortalecer as concepções de alfabetização já desenvolvidas nas formações.

As coordenadoras locais (CLs) expressam, nos relatos abaixo, as estratégias e soluções adotadas pelos municípios para garantir a formação continuada, apesar da falta de verbas, a escassez de material, a necessidade de modificações na configuração da política da proposta autônoma de formação continuada destinada ao desenvolvimento das formações nos municípios pesquisados:

> O município dispôs de ajuda de custo para alimentação, transporte quando íamos para outro município. As formadoras locais mesmo sem a bolsa de estudo continuaram fazendo as formações continuadas (CL1).

> Os recursos financeiros para as formações continuadas foram referentes aos que já eram disponibilizados anteriormente. O departamento pedagógico da SME deu apoio técnico pedagógico. A coordenação local e os formadores locais se uniram para viabilizar as necessidades das formações de acordo com suas possibilidades [...] não conseguimos levar nossos professores alfabetizadores nos seminários regionais, pois a falta de recurso financeiros não permitiu (CL4).

> Em 2019 tivemos que fazer as formações no horário de trabalho. As formadoras também não receberam mais nada além do seu salário, por isso organizamos para que elas fizessem as formações mais próximo ao seu local de trabalho para facilitar a locomoção (CL5).

> Muitos professores contratados saem da rede e temos que formar os novos. O que gera lentidão no processo de alfabetização, pois muitos professores que chegam no município não sabem alfabetizar (CL5).

> Tivemos que reformular as formações porque não tínhamos implantado 1/3. Naquele momento em 2019 não podíamos exigir a formação aos sábados sem bolsa de estudo. Precisamos adequar a formação ao horário de trabalho. Mas, não tivemos resistência porque não importava o formato (antigos professores e os novos) desejavam a formação do PNAIC (CL6).

As constatações acima apontam para a reflexão sobre a realidade das redes municipais fluminenses, carentes de planejamento, execução e avaliação de políticas públicas locais. Trata-se, portanto, como descrito no Documento Orientador (2019, p. 14), de fundamentar um dos eixos principais da proposta de formação do PNAIC/RJ em 2019. A justificativa para a formação continuada era a

necessidade de “continuar os debates para auxiliar os municípios na constituição de políticas próprias e ampliar as propostas daqueles que já iniciaram o processo”, dada a necessidade de maior investimento na alfabetização. Reiterava-se também a importância do financiamento para políticas públicas, a fim de enfrentar os obstáculos administrativos e pedagógicos, fortalecer as concepções educacionais locais e ampliar o entendimento da formação continuada como direito do professor, favorecendo a melhoria e qualidade das práticas de alfabetização.

De acordo com Bowe et al. (1992), é no contexto da prática que a intenção da política é interpretada por professores e gestores, com os contornos dos limites do Estado sobre o contexto social e dos autores do texto. Nas falas das coordenadoras locais, evidencia-se a produção de novos sentidos atribuídos à política de formação e a importância dada a ela, para mantê-la em desenvolvimento, apesar das condições materiais e da dinâmica do cotidiano das escolas. Isso influenciou o movimento de aproximação e distanciamento da proposta de formação, além da defesa de que o debate sobre alfabetização não poderia ser interrompido.

Nos seis municípios fluminenses pesquisados, é possível perceber, a partir das alocuções mencionadas, que a política de formação continuada PNAIC/RJ ainda desperta interesse, embora necessite de alguns ajustes. A proposta foi sustentada em 2019 sob uma nova versão, com a parceria das equipes das Secretarias de Educação e o empenho das coordenadoras locais (CLs), que são vistas como a ponta da estrutura de gestão, vinculada às redes de ensino. Elas foram responsáveis pela relação direta com as escolas e pela logística da formação nos municípios, reorganizando as questões estruturais e consolidando a política de formação, diante dos desafios apresentados.

Ao analisar os dados da política de formação trazidos pelas coordenadoras locais (CLs), é possível verificar avanços e possíveis retrocessos, além de compreender a necessidade de planejamento estratégico e as ações que as Secretarias de Educação precisaram desenvolver para a manutenção da política de formação continuada. As políticas educacionais em curso exigiram que os articuladores da política, no caso, destacando-se o papel das coordenadoras locais (CLs), compreendessem a realidade educacional local e fizessem uso de sua autonomia profissional para mobilizar as equipes de gestão e os professores alfabetizadores em direção ao alcance das metas estabelecidas.

Nesse sentido, as percepções dos responsáveis pelas ações que protagonizaram o movimento de resistência durante as formações continuadas, em especial as coordenadoras locais (CLs), revelam o que consideram importante sobre as formações. Elas favoreceram os processos de ensinar e aprender, referenciados pela concepção de alfabetização do PNAIC, promovendo práticas de alfabetização baseadas na inclusão e respeito à heterogeneidade (Ramos, et al., 2023, p. 51).

Desse modo, os relatos das coordenadoras locais (CLs), como atores influentes no processo de produção da política, recontextualizaram a formação, adequando-a conforme as necessidades para seu desenvolvimento (Ball, et al., 2016), dentro dos limites impostos pelos recursos materiais e financeiros disponíveis. Isso contribuiu para a compreensão dos impactos do PNAIC na aprendizagem dos alunos, estabelecendo um compromisso político na condução da formação continuada e encorajando os professores na práxis pedagógica, com base nos pressupostos teóricos e metodológicos de ensino, por meio da compreensão da alfabetização na perspectiva do letramento. Ao mesmo tempo, suscitou-se a ampliação do debate sobre a importância das políticas educacionais, para que os gestores dos municípios organizassem os recursos necessários para as formações locais e reorganizassem as políticas de formação, levando em conta os resultados a seguir:

> A aprendizagem dos alunos só cresceu com resultados esperados de acordo com a proposta do PNAIC que foi desenvolvida nas formações. Tivemos uma excelente nota no IDEB de acordo com a meta estabelecida pelo município (CL1).
>
> Após as formações do PNAIC os avanços na aprendizagem dos alunos tiveram avanços significativos. A formação nos trouxe um referencial teórico que embasou nossa prática e por consequência a aprendizagem dos alunos. Os professores se sentiram mais seguros em seguir metodologias que faziam sentido para a construção da aprendizagem da leitura e escrita por meio do letramento (CL4).
>
> Os professores alfabetizadores sentem necessidade de apoio pedagógico que é contemplado com as formações continuadas do PNAIC (CL5).
>
> Na fala das professoras escutamos: “Achávamos que o problema para os alunos não aprenderem eram os déficits de aprendizagem”. Queríamos um diagnóstico médico para entendermos as dificuldades de aprendizagem. Hoje sabemos que a forma que nós ensinávamos é que eles não aprendiam. “Já fiz de tudo e ele não aprende”! As professores e professores repetiram várias vezes depois do início das formações em 2019 “Volto aqui na formação e vejo que tem outras possibilidades de ensinar” (CL6).

Ao cruzar e sistematizar as informações, a partir das entrevistas, endossa-se o destaque dado aos Seminários Regionais. Estes socializavam a apresentação de pesquisas, trabalhos, estudos, avanços e desafios na formação continuada dos professores dos sistemas municipais de educação:

> Os temas desenvolvidos nos seminários regionais foram muito pertinentes, pois a equipe da UFRJ deu continuidade a tudo que já tínhamos estudado até agora. Foi uma sequência de conhecimentos. Nossos professores alfabetizadores apresentaram suas práticas de sala de aula no seminário (CL1).
>
> Participamos dos seminários estaduais na URFJ e duas professoras apresentaram trabalhos desenvolvidos nas escolas podendo demonstrar a importância da teoria para desenvolver uma prática com base nos teóricos estudados (CL3).
>
> Os seminários regionais foram muito importantes para manter as vozes dos professores alfabetizadores. Uma de nossas formadoras participou com relato em um dos livros do PNAIC. E em um dos seminários nossos professores também apresentaram trabalhos realizados em sala com base nas formações continuadas de 2019 (CL5).
>
> Os seminários regionais contribuíram muito para nossa formação. Um específico me marcou muito que o tema foi sobre gestão. Elaine (coordenadora geral do programa) foi a responsável pela palestra de formação. Foi muito assertiva para os coordenadores locais, pois precisávamos falar também sobre instrumentos de gestão para gerir as formações (CL6).

As realidades das redes municipais demonstram que ainda há uma demanda por formações continuadas que interiorizem os encontros formativos por meio de seminários regionais e locais, a fim de subsidiar a formulação de uma política de alfabetização municipal compatível com os saberes e vivências das professoras. Além disso, é necessário manter o convênio com a universidade pública, que desempenha um papel importante na promoção das formações.

As ações da UFRJ para apresentar as melhores estratégias de formação, como os Seminários Regionais, se evidenciam, ainda que em fragmentos, nas narrativas das coordenadoras locais (CLs). Elas relataram que a oportunidade de apresentar as práticas exitosas dos professores, como protagonistas no processo de troca de saberes entre seus pares, produziu novos sentidos para seu processo formativo, destacando a importância da articulação entre teoria e prática, a oportunidade de autoria para os professores alfabetizadores e a continuidade das concepções de alfabetização, entre outras.

5.3
Interface universidade e escola na recriação da política

Para instituir um fio condutor na análise das entrevistas e observações dos sentidos indicados pelas vozes das coordenadoras locais (CL), no que tange à proposta de formação continuada PNAIC/RJ e à interface universidade e escola básica, produzidos na formação dos professores alfabetizadores, partiu-se para o campo de análises, buscando interpretar e reinterpretar esse eixo temático. Além disso, também se considerou o inverso, "pois não somente a escola básica ganha com esse processo. [...] A saída dos muros do Ensino Superior não leva conhecimentos somente para o lado de fora, para a comunidade, mas também para o seu interior" (Baptista & Vieira, 2021, p. 43).

Dentro desse contexto, o objetivo da universidade foi dar continuidade ao desenvolvimento de políticas locais de alfabetização escolar e ampliar as propostas daqueles que já haviam iniciado esse processo com/entre professores alfabetizadores, auxiliando na constituição de equipes de trabalho voltadas ao planejamento, monitoramento e realização das ações no âmbito da alfabetização escolar. Além disso, procurou-se constituir uma rede estadual de especialistas em alfabetização para as turmas do ciclo da infância, identificando o cenário pedagógico, social, cultural e econômico do estado do Rio de Janeiro e oportunizando a continuidade da política de formação nos municípios fluminenses (Documento Orientador, 2019).

Portanto, nos depoimentos das coordenadoras locais, pôde-se inferir o desejo de que o PNAIC/RJ se constituísse como uma política pública de formação para continuar auxiliando os municípios na constituição de Conselhos ou Núcleos de Alfabetização nas Secretarias Municipais de todo o Rio de Janeiro, considerando a importância da efetivação de ações de mobilização social na gestão municipal para alfabetização (Documento Orientador, 2019, p.7).

Como já citado, a proposta autônoma do PNAIC atingiu um grande contingente de municípios do Rio de Janeiro, 75 redes municipais, promovendo a aproximação e a integração com as Secretarias Municipais como meio para atuação conjunta entre escola pública e a universidade (UFRJ), possibilitando a formação continuada dos professores, juntamente com a reflexão teórico-prática, colaborando para uma atuação na elaboração do fazer e agir pedagógico (Padilha & Sousa, 2022).

O PNAIC/RJ intensificou a interação dialógica do campo teórico com as práticas pedagógicas do chão da escola, pensando na continuidade da participação dos professores nos debates sobre a constituição de políticas para a alfabetização escolar. As mudanças servem como exemplo de que, no Brasil, o poder federal possui protagonismo na elaboração de políticas educacionais, porém não é o ator único.

Logo, as vozes das coordenadoras locais (CL) trouxeram as impressões de suas equipes de trabalho – formadores locais que implementaram a nova proposta de formação continuada – e dos professores alfabetizadores que participaram da formação, apontando reflexões sobre a necessidade da parceria entre universidade e escola básica:

> Os professores mais novos no município ouviam os professores mais antigos elogiarem o PNAIC, dizendo como foi importante para sua prática. A universidade nos auxiliou a entender e a integrar ensino e aprendizagem para sistematizarmos os conteúdos de forma adequada, disse a coordenadora (CL1).

O depoimento destacado acentua a contribuição da universidade pública (UFRJ) com a articulação entre saberes acadêmicos e a prática pedagógica das escolas de educação básica, validados pela atividade profissional dos docentes, por meio da formação continuada ampliando o repertório teórico-prático.

Nóvoa (2009 p. 39) afirma que falar de formação continuada de professores:

> É falar da criação de redes de (auto) formação participada. [...] A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua. Sendo assim, ser professor é compreender os sentidos da escola, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes (Nóvoa, 2009, p. 30).

Ainda, Nóvoa (2009, p. 39) contribui para a compreensão do trecho acima, descrito pela coordenadora local (1), em que se destaca que “professores mais novos no município ouviam os professores mais antigos elogiarem o PNAIC, dizendo como foi importante para sua prática” (CL1). Assim, pode-se compreender a importância da partilha entre o conhecimento acadêmico, a universidade e a reflexão acerca da prática dos protagonistas do chão da escola, o professor alfabetizador, garantindo que a formação atendesse às necessidades reais da escola.

Nesse sentido, destaca-se a importância dessa articulação entre universidade e escola básica, propondo uma formação em lócus, que chegava a diferentes municípios fluminenses, ratificando a necessidade de políticas públicas para a formação continuada de professores alfabetizadores pelas universidades públicas:

> A frequência dos professores que participaram das formações em meu município foi boa. Porém, já expliquei que foram os professores recém concursados que aderiram. Os professores novos queriam esse contato com a universidade e com essa formação (CL1).
>
> Os professores sempre gostavam dos temas trabalhados e consideravam a formação essencial para um trabalho eficiente na alfabetização. Essa formação deveria se tornar uma política pública sem descontinuidades para podermos nos aperfeiçoar nas teorias e práticas da alfabetização afirmou a coordenado local (CL 2).
>
> Os professores alfabetizadores participaram com excelência da formação continuada de 2019. Era uma formação que não se encerrava naquele momento, mas continuava nas salas de aulas. Já utilizavam as sequências didáticas e outras estratégias que aprenderam no PNAIC para garantir os direitos de aprendizagem dos alunos (CL4).
>
> As professoras alfabetizadoras disseram que o PNAIC fez a diferença na profissão, pois só estarem dentro da universidade com essa troca de experiência e chance de relacionarem a teoria com a prática foi muito enriquecedora (CL6).

A partir das alocuções das coordenadoras locais, referentes ao eixo de tematização – Interface Universidade e Escola na Recriação da Política, foi possível inferir que, a partir das formações promovidas pela universidade pública, e dada a necessidade de maior investimento na alfabetização das crianças do ciclo da infância nas redes municipais de ensino fluminenses, foi possível, por meio do diálogo qualificado entre professores alfabetizadores, coordenadores locais, formadores locais, gestores das Secretarias Municipais de Educação e a universidade, representada pela UFRJ, criar uma rede colaborativa de formação que estabeleceu uma relação horizontal entre escola e universidade, pautada nos documentos e diretrizes oficiais da proposta autônoma do PNAIC em 2019.

Essa formação, baseada na ação prática-teoria-prática, aliada à reflexão e à reelaboração das práticas, pressupôs que os envolvidos se assumissem como sujeitos inconclusos na perspectiva de Freire (2005) e se coloquem em contínuo processo de formação. Incentivar o engajamento, motivado pelo gosto em continuar a aprender, tanto individualmente quanto coletivamente entre pares, deveria ser uma das metas principais da formação continuada, que tem como objetivo maior colaborar para a melhoria da atuação profissional (Aguiar & Bandeira, 2022, p. 257).

Neste movimento, buscou-se resgatar a importância do professor alfabetizador, promovendo a reflexão e a análise das práticas de sala de aula. A

formação deveria ser amparada em teoria e prática, sendo a prática embasada na teoria, e a teoria retroalimentando a prática. Nesse contexto, Nóvoa (1995) traz a reflexão de que a formação não se constrói por acumulação, mas por meio de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e uma permanente reconstrução de identidade pessoal. Assim, nos trechos a seguir, narrados pelas coordenadoras locais, pode-se perceber a ênfase dada à importância do diálogo entre a universidade e a escola básica, o que repercutiu positivamente na aprendizagem dos alunos do ciclo da infância:

> Com as formações elaboradas com as sugestões da UFRJ e com as necessidades da escola a formação deu resultados positivos na aprendizagem de nossas crianças. A universidade e a escola dialogando é um caminho promissor para uma educação de qualidade (CL4).

> A universidade tem o poder de dialogar com a escola. As vozes dos professores alfabetizadores com as trocas de experiência e a formação teórica da universidade nos ajudam a sair dessa situação que nos encontramos de índices baixos ainda na alfabetização. Precisamos de uma política de estado para isso (CL6).

> Os professores e nós da equipe de formação percebemos que apesar das falhas de todos os programas, o PNAIC foi o programa de melhor abrangência territorial, elaborado por grandes universidades que tem conhecimento teórico de relevância colaborando com a prática escolar. Essa união da escola e da universidade fez toda a diferença nas formações continuadas. Hoje sentimos falta desse diálogo e integração (CL2).

> O respaldo da universidade é muito válido. São pessoas que pensam sobre Educação, há uma troca de experiências com muito feedback com os professores que estão no chão da escola. Somos contribuintes para termos a universidade perto de nós (CL6).

Sincronicamente, nas reflexões das coordenadoras locais (CLs), destacou-se a palavra "diálogo". Tomando esse fragmento como referência de análise, pode-se pensar a formação continuada como uma experiência dialógica, com uma concepção de formação como espaço de diálogo, e não "um espaço autoritário da teoria, em que um único indivíduo, uma única voz, seja responsável pelo discurso produzido e, portanto, a única detentora da palavra" (Frambach & Vidal, 2015, p. 44).

A universidade possibilitou uma formação que se desenvolveu por meio da reflexão e da partilha com os pares, destacando o protagonismo docente, respeitando a pluralidade de concepções pedagógicas. Além disso, promoveu a construção de novas possibilidades para estratégias pedagógicas que colaboraram

para a superação dos baixos índices de aprendizagem dos alunos, como mencionado pela (CL6). Assim, as decisões foram tomadas de forma cooperativa, favorecendo a prática educativa e integrando uma teia de saberes que não se sobrepõem, mas que, de forma horizontal, possibilitam uma constante renovação do próprio fazer docente, promovendo o diálogo, a cooperação e a troca de experiências entre professores da escola básica e a universidade.

É importante destacar que a presença dos professores da escola básica no espaço universitário da UFRJ não se limitou apenas à ideia de ampliação de conhecimentos profissionais, mas representou uma nova experiência e a possibilidade de diálogo com uma instituição marcada pelo tripé ensino-pesquisa-extensão. Isso significou uma vitória para aqueles que participaram ativamente desse espaço cultural e social, o qual muitos ainda não haviam tido a chance de conhecer. Além disso, a participação em uma política que despertou o interesse dos professores e lhes ofereceu a oportunidade de se envolver em projetos de pesquisa e atividades de extensão (Souza, 2023, p. 252).

> O PNAIC estimulou a vontade dos professores pelos estudos no curso de extensão da UFRJ, essa vontade de ir para a universidade foi visível durante as formações. Os professores se envolveram tanto nas formações continuadas percebendo a necessidade de buscarem mais conhecimentos sobre alfabetização até buscar a formação pessoal (CL2).

Portanto, a questão que emerge após as análises, entre a interface da universidade e da escola básica, que se constituíram em redes de professores alfabetizadores, numa teia entre universidades, Secretarias de Educação e escolas no espaço de formação continuada do PNAIC/RJ, com sua progressiva ressignificação ao longo de sua continuidade nesse período, foi conduzida pela "resistência inventiva docente, cujas vozes se tornaram eixo central das formações" (Baroni, 2021, p. 97). Esse processo proporcionou momentos privilegiados de diálogo, mobilização social e profissional, como ato de resistência pela autoria, revelando o respeito aos professores alfabetizadores no uso de sua autonomia pedagógica e no compartilhamento de experiências com outros professores, ressignificando e aperfeiçoando seu fazer docente.

5.4
PNAIC enquanto movimento de resistência no RJ

À luz do exposto até o momento, através das análises das vozes das coordenadoras locais (CL), torna-se enfim viável interpretar o que pensavam os professores alfabetizadores sobre essa formação autônoma do PNAIC/RJ. Este representou um bravo ato de resistência contra retrocessos[35] no âmbito da alfabetização escolar na educação pública fluminense, contribuindo para o fortalecimento dos 75 municípios que aderiram a criação e implementação da proposta autônoma de formação continuada.

A esse conceito de resistência, que se aproxima da definição feita por Freire (2010, p. 593) "como exercício de resistência [...] recusando o discurso de que a mudança irá acontecer espontaneamente", a luta para manter uma formação continuada organizada a partir da escuta docente, em contato direto com a universidade, promoveu a persistência e a resistência dos municípios. As vozes dos professores se tornaram o eixo central das formações continuadas, demonstrando o desejo de que a formação PNAIC/RJ se tornasse uma política pública e não sofresse as descontinuidades das políticas de governo, como evidenciado nas alocuções das coordenadoras locais (CL):

> Os professores sempre gostavam dos temas trabalhados e consideravam a formação essencial para um trabalho eficiente na alfabetização. Essa formação deveria se tornar uma política pública sem descontinuidades para podermos nos aperfeiçoarmos nas teorias e práticas da alfabetização (CL2).

> Os professores alfabetizadores participaram com excelência. Era uma formação que não se encerrava naquele momento, mas continuava nas salas de aulas (CL4).

Frente a um cenário marcado por mudanças históricas e políticas, após a descontinuidade da formação, o movimento de resistência, evidenciado nos trechos citados pelas coordenadoras locais (CLs), ratificou o posicionamento da universidade, representada pela UFRJ, que buscou estabelecer parcerias com as Secretarias de Educação a fim de manter a continuidade da formação. Tal esforço ocorreu frente à constatação da ausência de políticas municipais voltadas ao enfrentamento dos

[35] O retrocesso, fundamentava-se em concepções diferentes das que embasaram o trabalho durante o período de 2013 a 2018. Passou-se de uma abordagem na perspectiva do letramento para outra que valorizava as concepções sintéticas de alfabetização, desvinculando a apropriação do sistema de escrita alfabética das práticas sociais reais de leitura e escrita.

elevados índices de analfabetismo funcional no estado do Rio de Janeiro, expressos em diversas avaliações externas que ainda indicavam fragilidades significativas na aprendizagem dos alunos (Documento Orientador, 2019, p. 7).

Esse movimento de resistência resultou da repercussão positiva da adesão dos municípios fluminenses e da escuta atenta às vozes dos professores alfabetizadores, conforme relatado pelas coordenadoras locais (CLs), que manifestaram o desejo de manter a formação PNAIC/RJ.

Destaca-se, mais uma vez, o papel ativo das coordenadoras locais, que, como propõe Freire (1986), não atuaram como meras espectadoras do processo formativo. Longe de adotar uma postura neutra, assumiram-se como porta-vozes das vozes dos professores alfabetizadores — vozes historicamente silenciadas pelas dinâmicas de poder —, garantindo uma formação centrada na valorização do professor alfabetizador, comprometido e consciente de que educar é, sobretudo, um ato político.

Assim, a proposta autônoma de formação continuada, implementada em 2019, fomentou um debate significativo no campo da alfabetização, contribuindo para a formulação de políticas próprias em alguns municípios e para a ampliação das propostas existentes naqueles que já haviam iniciado esse processo (Documento Orientador, 2019). O relato destacado a seguir enfatiza esse protagonismo docente em relação às propostas de formação continuada:

> É preciso mostrar o que aprendemos e o que dá certo para caminharmos com nossos alunos nos primeiros anos do ciclo da infância. Não podemos aceitar que a cada hora queiram que a gente faça uma coisa diferente e sem a formação adequada (CL1).

Dessa forma, a luta pela permanência do programa PNAIC evidenciou um movimento de resistência voltado à manutenção da formação continuada de professores, conduzida pela universidade em parceria com a escola básica. Em 2019, com a proposta autônoma, manteve-se o compromisso com a valorização das práticas pedagógicas, bem como com o reconhecimento do lugar e da importância do processo formativo dos professores alfabetizadores. Essa proposta teve como objetivo auxiliar os municípios na constituição de Conselhos ou Núcleos de Alfabetização nas Secretarias Municipais de Educação em todo o estado do Rio de Janeiro, considerando a relevância da efetivação de ações de mobilização social na

gestão municipal para a alfabetização (Documento Orientador, 2019, p. 2).

> Os professores gostam muito dessa formação continuada do PNAIC, até hoje falam das formações e demonstram sentir falta da dinâmica das formações que traziam a parte teórica com a prática na sala de aula possibilitando aprendizagem para os professores e, por consequência a melhoria na aprendizagem dos alunos. Era uma formação dialogada, participativa, viva onde aprendemos de verdade. Essa formação precisa servir de estrutura para próximas formações. Os professores não querem modas de métodos e metodologias que chegam para serem aplicadas em sala de aula sem estudo qualificado (CL3).

> O PNAIC acolheu e colocou os professores alfabetizadores num patamar de importância que não tinham. Redimensionou o que é letramento. O que é sistematização da leitura e da escrita (CL6).

Nesse sentido, diversos estudos sobre o PNAIC, enquanto política educacional, deram visibilidade às vozes dos professores alfabetizadores da educação básica, evidenciando o desejo de continuidade do "programa de formação" como uma política permanente, uma política de Estado.

Com base na análise realizada a partir das alocuções das coordenadoras locais (CLs) sobre a necessidade de políticas educacionais de formação continuada, pode-se considerar quão profícua e consistente se mostrou a teoria de Ball (1999), ao possibilitar a compreensão da complexidade das políticas, evidenciando a interligação e articulação entre suas etapas por meio de diferentes sujeitos (Mainardes, 2006, p. 65). Essa perspectiva contribuiu para a reflexão sobre a institucionalização do PNAIC como política pública: "[o] PNAIC foi o pontapé para se pensar em política pública no município, mas acredito que não houve avanços nessa perspectiva (CL4)".

O relato da coordenadora local (CL4) ressaltou a necessidade de se pensar o PNAIC como uma política pública de formação, com vistas à ampliação dos debates sobre futuras ações de formação continuada voltadas aos professores alfabetizadores. Tal abordagem buscou fomentar avanços na constituição de políticas próprias nos municípios. No entanto, as falas das coordenadoras locais (CLs) alertaram para o fato de que a continuidade dessas ações ainda se configurava como um dos principais desafios a serem enfrentados.

> Apesar de acreditar na importância do Núcleo de Alfabetização não conseguimos implantá-lo (CL1).

> Não tivemos o Núcleo de Alfabetização. Não acredito que venha a ter. A preocupação hoje é IDBE. Não entendem que o IDEB é consequência de uma boa alfabetização e a consolidação da aprendizagem nos anos posteriores (CL2).

> Não foi atingida essa meta de criar o Núcleo de Alfabetização apesar de ser fundamental (CL3).
>
> Já tínhamos um setor na SME que tratava somente do ciclo da infância. Esse Núcleo de Formação tinha a participação de dois professores e da equipe técnica da SME. O nome era FALE (CL4).
>
> O Núcleo de Alfabetização não foi autorizado. A maioria dos municípios não conseguiram (CL6).

Foi possível perceber, por meio das falas das coordenadoras locais, que as ações do PNAIC/RJ oportunizaram uma maior aproximação com as realidades locais, evidenciando a necessidade de que futuras políticas de formação incentivem mudanças que promovam momentos de reflexão e elaboração de planos estratégicos capazes de nortear a implementação de uma política pública de formação continuada. Essa política, por sua vez, deveria contribuir para a melhoria da aprendizagem dos alunos da educação básica, constituindo-se como mais do que uma simples formação: um ato em defesa da escola pública de qualidade. Como nos alerta Freire (2002, p. 43), "É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática".

Nesse sentido, destaca-se que o professor alfabetizador que compreende e reflete sobre as políticas educacionais em diálogo com as especificidades do cotidiano escolar, e que assume a autoria pedagógica ao ressignificar tais políticas por meio da "resistência inventiva docente", pode colaborar para seu próprio aperfeiçoamento profissional e o de seus pares (Baroni, 2021, p. 97).

Em diversas pesquisas realizadas em torno do Pacto, bem como nos documentos produzidos por formadores, coordenadoras locais e pelos próprios professores alfabetizadores, valorizaram-se as vozes que emergiram dos sujeitos envolvidos na experiência do PNAIC, reconhecendo-a como um caminho potente para enfrentar os desafios ainda presentes na alfabetização escolar.

A esse respeito, a fala da CL2 evidenciou que a cadeia formativa do PNAIC deixou um legado importante para a construção de novas formas de políticas públicas voltadas à formação continuada de professores alfabetizadores. Tal concepção, ancorada em uma perspectiva reflexiva e colaborativa, compreendeu a formação como um espaço de socialização de teorias e práticas docentes, no qual o professor assume o protagonismo e contribui para a criação de uma cultura formativa local. Essa cultura buscou superar as dificuldades no processo de

alfabetização dos alunos com base nas necessidades reais do contexto. Assim, não se admite mais o retrocesso a políticas centradas na reprodução de modelos prontos e desprovidas de espaços de interação entre os docentes (Ramalho et al., 2023).

> Os professores não se interessaram pelo novo programa do MEC (2022) e muitas turmas não fizeram a avaliação diagnóstica enviada pelo MEC. Não houve convencimento do programa para os professores aderirem. Muitos professores cansaram de cada hora um programa diferente com metodologias que geram descontinuidade do programa anterior (CL2).

Nesse sentido, fica perceptível que a formação do PNAIC/RJ traz à pauta uma discussão ainda não superada, a respeito do retrocesso e da descontinuidade das formações continuadas para docente. Isso fica evidenciado nas alocuções das coordenadoras locais, bem como, por meio delas, o que pensam seus professores alfabetizadores, em relação às novas propostas de formação continuada e a resistência ao "mudancismo" em relação as descontinuidades das formações (Cunha, 1994, p. 25):

> Estamos angustiadas com esse novo movimento de formação, com o mesmo governo que lançou o PNAIC e não dá continuidade aos conceitos estudados nas formações. O PNAIC deu certo, não só no meu município. No Brasil não temos continuidade com os programas de formação continuadas para professores, estamos num sistema que nos colocam o tempo todo a silenciar coletivamente. Os livros, artigos, teses são um legado para compreender as realidades desse espaço de resistência. Sabemos que é um movimento lento, mas não pode acabar. Resistimos na escola, olhando de perto o trabalho do professor, e não aceitando essas descontinuidades das políticas de formação continuada, e isso é resistência. Não desistimos porque não podemos desistir dos nossos alunos (CL4).

O PNAIC nacional e o PNAIC/RJ foram construídos a partir do diálogo com as teorias e as práticas de alfabetização que estão presentes nas salas de aula dos municípios fluminenses. Ambos tiveram respeito e integração da universidade e dos saberes locais que refletem o movimento de resistir "ao aprendizado contínuo entre os pares e na inspiração de novas práticas pedagógicas, durante e após a socialização de experiências pedagógicas entre os professores alfabetizadores" (Leão et al., 2023, p 186), gerando novos paradigmas para a formação continuada de professores alfabetizadores, potencializando a autonomia docente e, como apontado por Nóvoa (1995) é preciso investir no docente:

> [...] a formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimento ou de técnicas, mas sim por meio de um trabalho de reflexibilidade crítica sobra as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso, é

> importante investir na pessoa e dar o estatuto ao saber da experiência (Nóvoa, 1995, p. 25)

Dessa maneira, o estado do Rio de Janeiro, em 2019, demonstrou, em um ato de "exercício de resistência" (Freire, 2010, p. 593), revelado a partir das falas das coordenadoras locais (CLs), a compreensão da urgência de um posicionamento político frente à necessidade de reconfiguração das propostas de formação continuada voltadas aos professores alfabetizadores. Inscreveu-se, assim, em um movimento de diálogo entre escola e universidade, mediado pela articulação entre teoria e prática, promovendo momentos de legitimação do desenvolvimento profissional docente. Esse processo atribuiu ao professor alfabetizador um papel protagonista em sua própria trajetória formativa, preparando-o para atuar em contextos escolares complexos e desafiadores, com vistas à garantia de uma educação de qualidade para todos os alunos (Martiniak, 2021).

> Os professores alfabetizadores também deixaram claro em suas falas que essa formação PNAIC/RJ ficou na história e em seus corações, pois além de partilharem suas angústias e dúvidas sobre o fazer pedagógico as formações deram o suporte necessário para estudarem e encontrarem respostas metodológicas e entendendo como o aluno aprende fazê-lo avançar na leitura e na escrita (CL1).

É um equívoco considerar que as vozes dos professores alfabetizadores que participaram da trajetória formativa do PNAIC tenham se perdido no tempo. Ao contrário, tais vozes precisam ser analisadas e preservadas, a fim de que não sejam silenciadas por práticas descontextualizadas, que caminham na contramão das políticas públicas de formação continuada. Essas políticas visam à indução e implementação de programas fundamentados em redes de colaboração e em propostas reflexivas, formuladas a partir das necessidades concretas dos docentes.

Cabe ressaltar que esta pesquisa assumiu um compromisso político com a reflexão sobre futuras formações continuadas para professores, a partir das vozes das coordenadoras locais (CLs) que participaram do estudo. Essas vozes clamaram por uma política formativa de amplo alcance, pautada na relação dialógica entre municípios, estados e universidades, e sustentada por uma perspectiva tanto teórica quanto prática. Tal articulação visava promover mudanças significativas na interlocução sobre alfabetização e políticas públicas de educação no país, especialmente após um longo período de escassez de programas formativos voltados aos docentes.

Reitera-se, nesse contexto, o relato da coordenadora local (CL4) sobre o exercício de resistência: “[...] Os livros, artigos, teses são um legado para compreender as realidades desse espaço de resistência.”

Assim, para que se superem os desafios impostos às novas propostas de formação continuada, faz-se necessário um processo de transição que avalie os impactos das ações anteriores, evitando a interrupção brusca dos programas formativos em função da instabilidade política e econômica no país. Reforça-se, portanto, a importância da parceria entre universidades públicas, Secretarias de Educação e escolas, como forma de promover discussões qualificadas sobre a formação continuada de professores alfabetizadores, considerada essencial para mudanças qualitativas na educação. Essa formação deve estar aliada à valorização profissional, à garantia de infraestrutura e às condições objetivas de acesso, permanência e sucesso escolar dos alunos (Alves & Faria, 2023, p. 241).

Nesse contexto, um dos impactos mais relevantes do PNAIC/RJ foi a contribuição das práticas exitosas desenvolvidas pelos professores alfabetizadores ao longo dos anos, constituindo um legado para o futuro das políticas públicas de formação continuada. Os dados apresentados pelas coordenadoras locais (CLs), com base nas experiências vividas no âmbito do PNAIC/RJ — especialmente a partir da reflexão minuciosa sobre o tema e a prática docente voltada à alfabetização plena até o terceiro ano do ensino fundamental — evidenciaram a urgência da constituição de políticas locais de alfabetização nos municípios. Tal inspiração pôde ser observada nas alocuções referentes à criação do PAERJ, cuja intenção era dar continuidade ao processo formativo, apoiando os municípios fluminenses na consolidação de políticas locais voltadas à alfabetização.

> Hoje o PAERJ seria fundamental principalmente para os professores novos das redes municipais. A grande maioria dos professores que iniciam na alfabetização não conhecem as metodologias e métodos para alfabetizar e, esse tempo das crianças não pode ser negligenciado (CL3).

> Lembro desse convite para participar da reunião de apresentação do PAERJ, mas foi cancelada por conta da Pandemia. Acredito que essa proposta de formação seria com base no PNAIC e com certeza seria bem aceita pelos municípios, pois percebo que o estado do RJ precisa de uma formação continuada como foi o PNAIC e não cursos de capacitação como estão nos oferecendo (CL4).

> Não recebi essa informação. Para o nosso município seria fundamental, pois como já falei muitos professores se aposentaram e os novos precisam de formação como a do PNAIC. Foi uma formação sólida, sistematizada e com tempo para refletirmos

> sobre as teorias e vinculá-las com as práticas que já utilizávamos e com novas que aprendemos e colaboraram para melhor os índices de aprendizagem dos alunos (CL 5).

> Na época soube que iria ter uma reunião pela UFRJ para somar esforços para dar continuidade a formação continuada, mas depois não tive mais notícias porque estávamos na pandemia. Hoje se o PAERJ fosse no formato do PNAIC teria uma boa adesão dos professores (CL6).

As reflexões apresentadas neste estudo reiteraram a relevância do PNAIC, mesmo após sua finalização, no contexto da busca por práticas pedagógicas que atendam às reais necessidades dos alunos no processo de alfabetização. Com base nas experiências vivenciadas nas formações, especialmente após a inserção dos professores alfabetizadores nos debates sobre alfabetização escolar e diante do encerramento oficial do PNAIC/RJ, o Comitê Estadual deliberou, de forma coletiva, pela criação do Pacto pela Alfabetização no Estado do Rio de Janeiro (PAERJ).

Tais reflexões permitiram uma constatação que merece destaque, como evidenciado nos trechos a seguir. Em um cenário político que não tem se mostrado favorável à valorização da prática docente como espaço de diálogo entre o chão da escola e a experiência universitária — condição essencial para a proposição de novas políticas de formação continuada e para o fortalecimento das pesquisas na área da alfabetização — o PAERJ se constituiu como um movimento político. Como destacaram Souza e Conceição (2021, p. 14), tratou-se de um movimento "[...] porque a regra era partilhar e compartilhar a ciência da educação e os saberes docentes, uma vez que o objetivo final é uníssono: garantir o direito de que as crianças aprendam".

> A fama que o PNAIC teve não se apaga. Pena que não virou política de estado. Muitos professores que participaram desde o início já se aposentaram. Mas se viesse com a mesma organização do começo seria muito bem aceito. É preciso ter avaliação da aprendizagem para analisar a evolução da aprendizagem e ver os ganhos e as fragilidades da formação para pensar nas próximas. O respaldo da universidade é muito válido. São pessoas que pensam sobre Educação, há uma troca de experiências com muito feedback com os professores que estão no chão da escola. Somos contribuintes para termos a universidade perto de nós (CL6).

> Com certeza o PNAIC desperta interesse, pois além das formações estruturadas e com a abertura para troca de experiência entre os professores alfabetizadores com a supervisão das formadoras que faziam os ajustes necessários, os materiais, livros e jogos eram de excelente qualidade. Os professores sempre se referem a esses aspectos da qualidade dos materiais dessa época. Sentimos o cuidado com os

> alunos e com os professores. Além, da valorização profissional ouvindo as necessidades dos professores e colocando em lugar de destaque com a oportunidade de apresentar suas práxis (CL2).
> Hoje se o PAERJ fosse no formato do PNAIC teria uma boa adesão dos professores. Nós nos sentimos confusos com as novas formações, pois chegam e precisam ser colocadas em prática sem um estudo aprofundado como foi o PNAIC (CL6).

Assim, a formação realizada pelo PNAIC/RJ deu continuidade a uma política em larga escala que, apesar de alterações em sua estrutura, contribuiu para a qualificação dos professores alfabetizadores e das equipes das Secretarias de Educação, promovendo uma articulação direta entre a escola básica e a universidade, representada pela UFRJ. Além disso, possibilitou que as necessidades formativas e as experiências locais fossem consideradas durante as formações, ao mesmo tempo em que auxiliou e acompanhou os municípios na constituição de políticas locais para a alfabetização.

As considerações feitas pelas coordenadoras locais (CL) permitiram dimensionar a relevância dessa política de formação ao longo dos anos e indicaram que, em vez de sua interrupção, deveria ter sido promovida uma discussão ampla com os entes federados e com todas as instituições que integravam a rede de formação. Tal debate seria essencial para monitorar e redimensionar as ações formativas, de modo a evitar o que foi alertado pela coordenadora local (CL6), ao relatar: “Nós nos sentimos confusos com as novas formações, pois chegam e precisam ser colocadas em prática sem um estudo aprofundado como foi o PNAIC”, manifestando a urgência do investimento contínuo na formação de professores como condição prioritária para garantir o direito à educação de qualidade. Tal investimento deve respeitar os saberes e as experiências dos professores alfabetizadores, com base em uma concepção de formação continuada que valorize seu protagonismo profissional.

6
Considerações finais

Nestas considerações finais, são apresentadas observações gerais em consonância com o objetivo desta pesquisa, que busca analisar como o movimento de resistência pela manutenção do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi desenvolvido no Estado do Rio de Janeiro, no ano de 2019. Tal movimento configurou-se como um processo colaborativo, envolvendo representações de diferentes instâncias educacionais, como a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ) e a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME).

Nesse contexto, esta investigação procura compreender os caminhos trilhados para a implementação do PNAIC no estado em 2019, a partir de uma proposta autônoma de formação continuada, construída sobre uma rede de colaboração fundamentada no engajamento de diversos agentes formativos.

Destaca-se, nesse processo, o diálogo e o vínculo estabelecidos entre a universidade e a escola básica, com ênfase na articulação entre teoria e prática. Esse vínculo contribuiu para subsidiar o professor alfabetizador em sua atuação como pesquisador, ao assumir uma postura reflexiva frente às questões relativas ao planejamento e às metodologias específicas de alfabetização. Tal postura permitiu a mobilização de saberes acumulados ao longo da trajetória profissional, bem como a ampliação e ressignificação desses saberes.

A pesquisa, nesse sentido, investiga como se deu a manutenção da política de formação continuada por meio das narrativas de seis coordenadoras locais que participaram do PNAIC/RJ em 2019, num contexto marcado pela diversidade entre os municípios e pelas especificidades dos formadores locais, dos professores alfabetizadores e dos demais sujeitos envolvidos nesse processo formativo. O estudo revela-se essencial para a compreensão dos desafios e limites enfrentados por essa proposta naquele período.

Por fim, destaca-se e ratifica-se a relevância do papel desempenhado pelas coordenadoras locais na sustentação do diálogo contínuo com suas respectivas equipes de formação, com as Secretarias de Educação, com a universidade e com os professores alfabetizadores. Mesmo diante das mudanças na política de formação ocorridas ao longo de 2019, essas profissionais demonstraram resistência e

comprometimento na construção coletiva de caminhos para garantir a continuidade e a efetividade das ações formativas.

Para tanto, o procedimento adotado foi a pesquisa qualitativa, com base em uma organização sistemática dos documentos e na revisão bibliográfica de textos oficiais e legais referentes à política de formação continuada, com o intuito de compreender e responder às dúvidas surgidas durante a interpretação dos dados. Os instrumentos utilizados para a obtenção dos dados consistiram na aplicação de um questionário e na realização de entrevistas.

O questionário, contendo perguntas fechadas e abertas, foi enviado às coordenadoras locais dos 75 municípios que aderiram à proposta autônoma do PNAIC em 2019, representando 92% do território do Estado do Rio de Janeiro. No entanto, das 75 coordenadoras locais para as quais o questionário online foi encaminhado, apenas 9 responderam, correspondendo a 12% da amostra.

Dessa forma, diante do número inferior ao esperado de respostas, tornou-se necessário alterar o critério de seleção das coordenadoras locais para a segunda etapa da pesquisa. Das nove que responderam ao questionário, seis se disponibilizaram a participar de uma entrevista online semiestruturada, com perguntas abertas, realizada por meio da plataforma Google Meet, com duração aproximada de 50 minutos. O objetivo foi aprofundar a compreensão sobre como se deu o movimento de resistência ao PNAIC em 2019. Considerando os limites do processo, foi necessário desconsiderar os dados de três questionários.

A pesquisa busca analisar como o movimento de resistência para a manutenção do PNAIC foi desenvolvido no Estado do Rio de Janeiro em 2019, por meio de um processo colaborativo envolvendo representações de diferentes instâncias educacionais, já referidas anteriormente. Essa articulação teve como base uma nova versão da política de formação continuada, cujo objetivo era dar prosseguimento aos debates sobre alfabetização escolar com e entre professores alfabetizadores, além de constituir uma rede estadual de especialistas em alfabetização. Os desdobramentos da pesquisa concentraram-se em seis municípios do estado do Rio de Janeiro — Miguel Pereira, Silva Jardim, Cachoeira de Macacu, Queimados, Belford Roxo e Quatis —, cada qual com suas especificidades geográficas, demográficas e educacionais.

Assim, as reflexões e inquietações apresentadas nesta pesquisa buscaram fomentar o pensamento crítico sobre a prática docente, legitimando o processo

formativo dos professores como uma interação contínua entre conhecimento teórico e prático. Essa interação constitui um espaço para pensar, discutir e compartilhar saberes, capazes de promover e ampliar os debates em torno da formação continuada de professores alfabetizadores.

Vivemos em um mundo marcado por processos de globalização e por desafios como as mudanças climáticas, conflitos armados, deslocamentos forçados de populações, intolerância e disseminação do ódio, fatores que intensificam desigualdades e tendem a provocar impactos negativos nas próximas décadas. Diante desse cenário, reafirmamos que a educação é um direito universal e deve ser concretizada como realidade para todas as pessoas. Por isso, torna-se necessário resistir por meio de práticas educativas que reconheçam a escola como um espaço de cruzamento de culturas — fluido, complexo e atravessado por tensões e conflitos (Candau, 2013).

Partimos da premissa de que a alfabetização é um campo complexo e multifacetado, em torno do qual diversas iniciativas federais foram desenvolvidas com vistas à superação das dificuldades enfrentadas por estudantes dos anos iniciais. Os esforços da União, dos estados, do Distrito Federal, dos municípios e da sociedade civil, voltados à melhoria da qualidade da educação básica, foram formalizados por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que estabeleceu, entre suas metas, a de alfabetizar crianças até, no máximo, os oito anos de idade, com aferição periódica dos resultados por meio de um exame específico (Brasil, 2007). Essa diretriz foi retomada pelo Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024), cuja meta 5 estabelece a necessidade de "[...] alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental", considerado, à época, o último ano do ciclo de alfabetização.

Dentro desse contexto, compreende-se que a formação docente é um dos desafios contemporâneos centrais nos debates educacionais, decorrente de um cenário específico em que se discutem as novas exigências da escola no século XXI, em um contexto de profundas transformações nas condições sociais e políticas da sociedade. Contudo, Gatti (2008) destaca que o número de iniciativas reunidas sob o amplo guarda-chuva da "formação continuada" cresceu geometricamente, sendo esta compreendida como a formação oferecida a professores em exercício, em complemento à sua formação inicial.

As pesquisas na área da educação têm demonstrado que as formações continuadas direcionadas aos professores alfabetizadores, desde a década de 1980, vêm sendo apoiadas por municípios ou estados com o objetivo de promover aceleração de estudos, qualificar os processos de alfabetização de crianças, aprimorar o ensino de Língua Portuguesa, Matemática e outras disciplinas, bem como melhorar a gestão escolar. Essas ações implicam na capacitação de educadores por meio de processos de formação continuada em serviço, pautados nas concepções de alfabetização e nas práticas docentes, sobretudo no que diz respeito ao tratamento didático da leitura e da escrita.

Entre os anos de 2000 e 2010, os professores alfabetizadores da rede pública brasileira foram submetidos a diversos programas de formação continuada com características distintas. Contudo, mesmo diante dessas iniciativas, os indicadores de leitura e escrita permaneceram insatisfatórios. Segundo o IBGE (2010), o Brasil ocupava uma das piores posições entre os países latino-americanos, evidenciando fragilidades persistentes no processo educacional em curso.

Nesse sentido, como defende Giroux (1986), compreender a alfabetização como uma forma política e cultural de erguer a voz de cada sujeito como parte de um projeto mais amplo de possibilidades — que não se reduz a ler e escrever, mas que começa pelas questões existenciais de cada um, inseridas nas relações de poder — é um passo urgente para a construção de propostas de formação continuada de professores alfabetizadores.

É nesse cenário que nasce o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), instituído pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, e lançado em 8 de novembro do mesmo ano, como um compromisso formal assumido entre os entes federados, visando ao cumprimento das metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), especialmente a diretriz de alfabetizar todas as crianças, no máximo, até os 8 anos de idade (BRASIL, 2007). Trata-se de uma política de formação continuada de ampla abrangência nacional, que envolveu todos os municípios brasileiros por meio de um pacto entre o Governo Federal, estados, municípios e universidades públicas — evidenciando a complexidade de sua implementação.

Entretanto, em meio aos retrocessos e à descontinuidade das políticas públicas de formação, o PNAIC foi impactado pelo golpe de 2016, sendo extinto em 2018. Deixou, assim, de constituir-se como um programa nacional de formação

continuada voltado aos professores alfabetizadores. A partir de 2019, é instituída, por decreto, a Política Nacional de Alfabetização (PNA), no contexto de implementação e aprofundamento das políticas neoliberais (Freitas, 2022).

O PNAIC, em âmbito nacional, com suas diretrizes para todo o território brasileiro, se diferencia do PNAIC/RJ, que teve seu foco nas demandas regionais ao ser implementado no estado do Rio de Janeiro, assumindo características próprias e adaptando suas ações às especificidades das redes de ensino locais. Essa diferenciação envolveu a articulação com a UFRJ, que ajustou os conteúdos formativos às demandas pedagógicas do território fluminense.

Contudo, em 2019, diante da solidez do trabalho desenvolvido entre 2013 e 2018, num processo colaborativo com representações de instâncias educacionais, formado por um Comitê Estadual com a participação da UFRJ, da SEEDUC/RJ e da UNDIME, foi organizada uma proposta autônoma de formação continuada para os professores alfabetizadores. Assim, o estado do Rio de Janeiro "reinventa" o PNAIC em 2019, dando continuidade à teia reflexiva de formação continuada que promoveu significativos debates sobre alfabetização.

Retomando as indagações que emergem do campo de estudo proposto, são apresentados os principais achados, que permitem uma análise dos limites e possibilidades que se articularam em torno da questão central: Como os coordenadores locais mobilizaram o movimento de resistência para a manutenção do PNAIC no estado do Rio de Janeiro em 2019, envolvendo os professores alfabetizadores que participaram das formações continuadas do programa?

No decorrer da pesquisa, foi possível verificar que o PNAIC/RJ, em 2019, foi considerado uma política de formação continuada para professores alfabetizadores pelos estudiosos e pesquisadores do PNAIC ao longo de sua existência (2013-2019) e pode servir como inspiração para futuras formações continuadas de professores, a partir da resistência coletiva e do posicionamento político consciente, viabilizando práticas autônomas e de autoria docente, contribuindo para a melhoria dos processos formativos dos professores alfabetizadores.

Os dados trazidos pela análise documental mostram que o Comitê Estadual se preocupou em realizar um levantamento sobre o cenário da alfabetização no estado do Rio de Janeiro em 2019, que envolveu a interpretação de dados oficiais para compreender as necessidades dos 75 municípios que aderiram ao PNAIC/RJ,

evidenciando a urgência de apoio para a constituição de políticas locais pelos municípios e propondo a formação do PNAIC/RJ.

Os objetivos do PNAIC/RJ eram dar continuidade à organização de equipes de trabalho e à formação continuada de professores, constituindo uma rede de profissionais dedicados à alfabetização, auxiliando na formação de equipes voltadas ao planejamento, monitoramento e realização de ações no âmbito da alfabetização escolar, além de apoiar a criação dos Núcleos de Alfabetização nas Secretarias de Educação do Rio de Janeiro, acompanhando as propostas dos municípios que já haviam iniciado sua elaboração, para que pudessem constituir propostas didático-pedagógicas mais eficientes.

A análise dos dados revelou que a proposta autônoma de formação continuada foi bem recebida, com uma adesão de 92% no Estado do Rio de Janeiro, conforme destacado pelas coordenadoras locais. A formação foi considerada uma política construída a partir do diálogo entre teorias e práticas de alfabetização presentes nas práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores, respeitando e integrando a universidade e os saberes locais. Essa integração reflete o movimento de resistência para manter uma formação que possibilitasse o direito ao acesso à educação de qualidade, valorizando os saberes e experiências dos professores alfabetizadores, com base em uma concepção de formação que busca o protagonismo docente.

Os dados apontaram que as coordenadoras locais de seis municípios fluminenses que mobilizaram a formação continuada de professores alfabetizadores são funcionárias efetivas desses municípios. Em termos de formação acadêmica, apenas uma coordenadora possui curso de Normal Superior, enquanto as demais têm graduação nas áreas de educação. Quanto à experiência como professoras alfabetizadoras, quatro coordenadoras têm aproximadamente 15 anos de atuação, e duas possuem 20 anos ou mais de experiência no campo da alfabetização.

A pesquisa constatou, por meio de suas falas, que as contribuições do PNAIC/RJ (2019) foram importantes para a formação profissional das coordenadoras, destacando as ações realizadas durante o processo formativo, com ênfase na reflexão das práticas pedagógicas pautadas nas concepções teóricas de alfabetização, particularmente na perspectiva do letramento, viabilizando novos conhecimentos diretamente aplicáveis à sala de aula.

Outro ponto importante apontado pelos professores alfabetizadores foi o respeito pela realidade da escola básica, considerando as diversidades e desafios das redes municipais ao lidarem com políticas públicas próprias no campo da alfabetização. A pesquisa revelou a necessidade de continuação e consolidação dos estudos no campo da alfabetização, com um destaque para a importância da integração entre a universidade pública e a escola básica. Essa integração é vista como uma estratégia de formação permanente, que aproxima a teoria da prática e valoriza o fazer docente. Esse ponto é corroborado pelas coordenadoras locais, como evidenciado na fala de uma delas: "coroando as práticas na sala de aula".

Em relação à autonomia dos professores, as formações continuadas legitimaram e asseguraram aos docentes o direito à autoria, conforme destaca a fala da coordenadora local (CL2): “[...] havia um movimento de autoria da voz dos professores”. Também é importante notar que os formadores locais dos seis municípios fluminenses que participaram da pesquisa tinham experiência em outros programas do MEC, tendo muitos deles atuado como formadores do PNAIC entre 2013 e 2018.

Sobre a implementação de políticas locais de formação continuada, foi possível inferir que, além do regime de colaboração, um dos fatores que contribuiu para a manutenção do PNAIC em 2019 no Rio de Janeiro foi a descentralização das formações. Ao contrário dos anos anteriores, as formações passaram a contar com a participação de todos os segmentos durante os encontros formativos, por meio dos Seminários Regionais realizados nos diferentes polos do estado, com o objetivo de levar a universidade para o interior, favorecendo a participação de todos os envolvidos.

As coordenadoras locais destacaram os Seminários Regionais como peça-chave para dar visibilidade às vozes dos professores, apontando-os como momentos imprescindíveis para a divulgação de práticas exitosas do cotidiano da sala de aula, pautadas nas concepções e práticas desenvolvidas durante as formações. Os resultados da pesquisa reforçam o papel fundamental desses Seminários, que foram considerados o diferencial do PNAIC, promovendo a socialização de pesquisas, trabalhos, avanços e desafios no processo formativo dos professores dos sistemas municipais de educação, valorizando o protagonismo docente e possibilitando a recontextualização da prática pedagógica.

Contudo, foi possível identificar algumas críticas em relação ao processo da política de formação continuada PNAIC/RJ, as quais foram superadas com ajustes e planejamento estratégico para garantir a implementação da nova versão em 2019. A articulação das equipes das Secretarias de Educação, juntamente com o empenho das coordenadoras locais, foi crucial. Estas coordenadoras, consideradas a ponta da estrutura de gestão vinculada às redes de ensino, são responsáveis pela relação direta com as escolas e pela logística da formação nos municípios, reorganizando as questões estruturais e consolidando a política de formação. O apoio da UFRJ, com uma equipe de coordenação atenta às necessidades dos municípios, também foi destacado pelas coordenadoras locais.

A pesquisa revelou, nas falas das coordenadoras, que a formação PNAIC/RJ, desenvolvida pela UFRJ, possibilitou o acompanhamento do trabalho dos professores em sala de aula, e a participação dos docentes na formação continuada ocorreu por meio de um processo de escuta entre pares, no qual o reconhecimento da autoria dos professores foi enfatizado.

Apesar das dificuldades enfrentadas, como a falta de recursos, o repasse inadequado das verbas, a extinção da bolsa de estudos, as alterações na estrutura das formações para adequá-las ao horário de trabalho, e a desconsideração de que muitas redes escolares não atendem à legislação do piso salarial, a descentralização das universidades em relação às formações continuadas, além da crise política e econômica que afetou o país, o que resultou na retirada do protagonismo das universidades, que passaram a ter apenas a função de organizar as formações continuadas e não mais monitorar a política, geraram alguns problemas para a implementação e execução da nova proposta de formação. Esses aspectos foram ressaltados pelas coordenadoras locais, que reiteraram a necessidade de financiamento para as políticas públicas, a fim de enfrentar os obstáculos administrativos e pedagógicos nos municípios fluminenses.

Em relação às concepções de alfabetização, as coordenadoras locais expressaram profunda preocupação e destacaram a necessidade da continuidade da formação continuada como um direito dos professores. Essa continuidade visa garantir a identidade e a valorização docente, por meio de uma formação que se baseia na troca de saberes de forma dialógica e horizontal, qualificando a prática docente e aproximando a realidade da escola da experiência da universidade, possibilitando novas propostas de formação continuada.

A pesquisa também evidenciou que o PNAIC/RJ se fortaleceu em um movimento de recontextualização, contribuindo com resultados positivos no processo de ensino e aprendizagem da educação básica. Este movimento envolveu professores alfabetizadores, alunos do curso de Pedagogia, coordenadores pedagógicos, assistentes de alfabetização, professores do curso médio na modalidade Normal, representantes das Secretarias Municipais, coordenadores locais e formadores locais.

Nesse sentido, os impactos positivos da política de formação continuada do PNAIC/RJ, conforme as vozes das seis coordenadoras locais, são evidenciados nos resultados de aprendizagem dos alunos do ciclo da infância após as formações de 2019. As coordenadoras afirmaram que as formações contribuíram para a qualificação das práticas pedagógicas dos professores.

Observando o panorama da educação básica na Rede Municipal do Estado do Rio de Janeiro entre 2011 e 2023, constatou-se um crescimento de 8,34% no número de escolas municipais, apesar dos desafios das Secretarias Municipais de Educação para lidar com as desigualdades sociais e culturais, bem como as variações e inconstâncias no desempenho dos estudantes e na adoção de propostas pedagógicas para as turmas de alfabetização.

Em relação às notas do IDEB no estado do Rio de Janeiro, de 2011 a 2023, as médias passaram de 4,3 para 5,8, com um aumento nas taxas de aprovação ao final do ciclo da alfabetização, o que pode ser atribuído à qualificação dos professores alfabetizadores por meio da formação continuada oferecida pela UFRJ.

Embora as coordenadoras tenham apontado aspectos positivos nas formações continuadas do PNAIC/RJ, a pesquisa identificou alguns entraves nos resultados do IDEB, especialmente nas médias de desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática nos municípios analisados, conforme o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Observou-se que os resultados oscilaram, evidenciando a necessidade de revisão das metas projetadas, já que apenas dois municípios superaram as metas para 2019. Um município apresentou oscilações nos resultados entre 2011 e 2019, não atingindo a meta projetada para 2023, enquanto outro cresceu gradativamente, mas também não alcançou a meta. Um município não atingiu nenhuma das metas projetadas, e seu desempenho piorou em 2023, enquanto outro, embora não tenha alcançado suas metas, manteve bons resultados em 2019.

Dessa forma, a necessidade de repensar a alfabetização com base nas realidades locais, respeitando as singularidades de cada região, ganha relevância. É fundamental discutir, planejar, executar, acompanhar e monitorar ações relacionadas às políticas de alfabetização nas diversas redes municipais de ensino, com o objetivo de legitimar e consolidar práticas pedagógicas que entendam os professores alfabetizadores como protagonistas de suas práxis.

Por fim, as coordenadoras locais ressaltaram a urgência em superar a descontinuidade das políticas de formação, um fator que limita as possibilidades de enfrentamento dos problemas educacionais, especialmente diante das trocas de governos que frequentemente implicam na mudança e interrupção de políticas educacionais, desconsiderando as práticas anteriores e adotando novas metodologias que se apresentam como soluções para os problemas educacionais, mas que, muitas vezes, impedem o acesso ao legado das práticas passadas, considerando-as ultrapassadas (Jäger et al., 2022, p. 88).

Nesse sentido, as vozes das coordenadoras locais evidenciaram a necessidade de proporcionar aos professores alfabetizadores um processo formativo que respeitasse e qualificasse suas práticas pedagógicas ao longo de sua trajetória profissional. Tardif (2012) corrobora essa visão ao afirmar que, para que os professores se tornem sujeitos do conhecimento, é essencial “dar-lhes tempo e espaço para que possam agir como sujeitos autônomos de suas próprias práticas e como sujeitos competentes de sua própria profissão” (Tardif, 2012, p. 243).

A pesquisa também destacou a necessidade de garantir uma formação continuada de qualidade para os professores alfabetizadores, associada à valorização profissional como um caminho promissor para a efetivação dessa política de formação. Esse processo está intimamente ligado à compreensão de que os resultados do IDEB são consequências diretas de uma “boa alfabetização e a consolidação da aprendizagem nos anos seguintes”, o que exige investimentos contínuos na formação dos professores alfabetizadores, com a consideração das especificidades locais.

Importante ressaltar que as coordenadoras locais reconhecem que a participação dos professores da educação básica nos espaços universitários da UFRJ despertou o desejo de aprimoramento e ampliação dos seus conhecimentos profissionais. Esse processo representou uma nova experiência e possibilitou o diálogo com uma instituição marcada pelo tripé ensino-pesquisa-extensão,

simbolizando uma conquista para aqueles que até então não haviam tido a oportunidade de conhecer esse espaço cultural e social.

Além disso, as coordenadoras destacaram os ganhos pessoais e profissionais proporcionados pela interação com a universidade, assim como a significativa contribuição da UFRJ ao articular saberes acadêmicos com a prática pedagógica da educação básica. Esse contexto reforça a necessidade de políticas públicas voltadas à formação continuada de professores alfabetizadores pelas universidades públicas.

A pesquisa também identificou que um dos motivos que levaram a maioria dos municípios a continuar com o PNAIC/RJ em 2019 foi o desejo de ampliar e fortalecer as formações já em andamento desde os anos anteriores. Entretanto, após a extinção do programa no final de 2020, os municípios não encontraram outro programa ou política de formação para os professores alfabetizadores, evidenciando a fragilidade da falta de políticas próprias no campo da alfabetização.

Observa-se que, apesar do PNAIC/RJ ter aproximado as políticas formativas das realidades locais e de ter promovido a reflexão sobre a criação dos Núcleos de Alfabetização, as coordenadoras locais apontam para desafios significativos. Em muitos municípios, a prioridade foi dada aos resultados dos índices de aprendizagem dos alunos, como o IDEB, em detrimento da criação e articulação dos Núcleos de Alfabetização. Constatou-se que não houve o investimento necessário para a implementação desses núcleos, que deveriam envolver os professores alfabetizadores, as equipes das Secretarias Municipais de Educação, as escolas de educação básica, os Conselhos Municipais de Educação e a comunidade escolar.

A partir das declarações das coordenadoras locais, foi possível observar que, embora houvesse reconhecimento sobre a importância dos Núcleos de Alfabetização no processo educativo, apenas um município implementou efetivamente esse núcleo.

Estudos e documentos que embasaram a pesquisa apontam que uma porcentagem significativa de professores das redes públicas do estado do Rio de Janeiro, no ciclo da infância, é contratada, representando cerca de 44% do total. Esse cenário gera preocupações, pois a rotatividade desses professores dificulta a compreensão contínua do processo de aprendizagem das crianças (Documento

Orientador, 2019). As coordenadoras locais também destacaram que esse cenário ainda não foi superado, apesar de alguns concursos públicos realizados pelas prefeituras. Nos seis municípios analisados, observou-se variação no número de professores efetivos, contratados ou temporários, com um município em que o número de professores contratados superava o de professores efetivos. Esse contexto reforça a necessidade de professores alfabetizadores concursados, cuja estabilidade é crucial para uma melhor compreensão dos desafios nas turmas de alfabetização e para o avanço no processo pedagógico.

Os resultados da pesquisa confirmam a necessidade de políticas públicas para a formação continuada de professores alfabetizadores pelas universidades públicas, evidenciando a significativa contribuição da UFRJ na articulação entre saberes acadêmicos e a prática pedagógica das escolas de educação básica. Essa contribuição foi validada pela atuação profissional dos docentes, por meio da formação que permitiu superar os abismos conceituais, metodológicos e práticos em relação à alfabetização. Esses desafios tornaram-se evidentes em 2019, com a divulgação da Política Nacional de Alfabetização (PNA), que propôs concepções divergentes daquelas que fundamentaram o trabalho realizado entre 2013 e 2019, ao deslocar a abordagem do letramento para uma perspectiva que priorizava as concepções sintéticas de alfabetização, desvinculando a apropriação do sistema de escrita.

Dessa forma, pode-se inferir que as percepções das coordenadoras locais, responsáveis pelas ações que impulsionaram o movimento de resistência, revelaram que, durante as formações continuadas do PNAIC/RJ, os professores alfabetizadores não apenas reafirmaram suas concepções e práticas pedagógicas, mas também manifestaram o desejo de dar continuidade a esse espaço de troca de experiências e compartilhamento de saberes entre pares. Esse processo fortaleceu e ampliou, por meio de debates coletivos em fóruns de educação, seminários, encontros e outros momentos de reflexão envolvendo professores, pesquisadores e demais interessados, o pensamento sobre alfabetização. Tais espaços foram viabilizados pelo Fórum Estadual da Alfabetização no Estado do Rio de Janeiro (FEARJ), que se compromete a ser um espaço aberto, reunindo entidades governamentais, não governamentais, movimentos sociais, sindicatos, e todos aqueles que atuam na área de educação e em defesa das políticas de alfabetização, leitura e escrita.

Nesse contexto, sustentamos que a política de formação continuada do PNAIC/RJ (2019) gerou um movimento de resistência em defesa de políticas públicas, colocando em pauta a discussão sobre o retrocesso e a descontinuidade das políticas de alfabetização. As falas das coordenadoras locais destacam a resistência dos professores alfabetizadores diante das novas propostas, evidenciando uma oposição aos "mudancismos" (Cunha, 1994, p. 25) resultantes da descontinuidade das formações.

A pesquisa revela também que os debates sobre os desafios da descontinuidade da política de formação permearam as entrevistas com todas as coordenadoras locais, que destacaram a necessidade de refletir sobre o movimento de formação permanente, alicerçado em uma sólida política local de alfabetização. Essa constatação pode ser observada na fala de uma coordenadora, que afirmou: "O PNAIC deu certo, não só no meu município. No Brasil, não temos continuidade com os programas de formação para professores, estamos num sistema que nos coloca o tempo todo a silenciar coletivamente." A coordenadora (CL4) reconheceu e destacou a importância desta pesquisa como um instrumento de resistência, que pode dar voz aos docentes que não desistem de lutar por uma alfabetização que garanta a aprendizagem de seus alunos.

> Resistimos na escola, olhando de perto o trabalho do professor, e não aceitando essas descontinuidades das políticas de formação continuada, e isso é resistência. Não desistimos porque não podemos desistir dos nossos alunos (CL4).

A compreensão da urgência do posicionamento político na busca pela reconfiguração das propostas de formação continuada destinadas a professores alfabetizadores permite dimensionar a relevância dessa política de formação ao longo dos anos. Nesse sentido, as considerações feitas pelas coordenadoras locais ressaltam a urgência de que o investimento na formação dos professores seja uma condição prioritária para garantir o acesso à educação de qualidade. Em vez de ser interrompido, o processo deveria ter sido ampliado, propondo-se uma discussão ampla com os entes federados e com todas as instituições que compõem a rede de formação.

Dessa forma, os resultados da pesquisa reforçam a necessidade urgente de promover a formação continuada de professores alfabetizadores como condição prioritária para assegurar os direitos ao acesso à educação de qualidade, resistindo

às “ondas da alfabetização”, como alerta Andrade (2019), que muitas vezes chegam às redes de ensino como regras a serem cumpridas.

Ao concluir a escrita desta pesquisa, destacamos um dado apontado pelas coordenadoras locais, reiterando a relevância do PNAIC nos dias de hoje, com base nas experiências vividas nas formações do PNAIC/RJ. Elas manifestam a urgência de investir na formação dos professores, considerando isso como uma condição prioritária. A intenção de criar o Pacto da Alfabetização no Estado do Rio de Janeiro (PAERJ), que tinha como um de seus objetivos dar continuidade ao processo formativo e auxiliar os municípios fluminenses na constituição de políticas locais para a alfabetização a partir de 2020, diretamente com a articulação entre a escola básica e a universidade, representada pela UFRJ, continua sendo fundamental na atualidade.

Talvez a principal contribuição desta tese seja inspirar um movimento de resistência, como o PNAIC/RJ (2019), certificado pelas vozes das coordenadoras locais, que afirmam que essa política pública de formação continuada se deu de forma democrática, possibilitando espaços públicos de diálogo e potencializando uma rede de trocas pedagógicas. Elas defendem a importância de ouvir todos os envolvidos no debate em favor da alfabetização, com a parceria entre a universidade pública e a escola básica.

Além disso, a pesquisa destaca a importância da continuidade das políticas de formação continuada no âmbito da alfabetização e da constituição de políticas públicas locais que busquem assegurar o debate em prol da alfabetização como um direito de todo cidadão. Em um diagnóstico realizado entre 17 de julho e 14 de agosto de 2023, os municípios do estado do Rio de Janeiro informaram, por meio do questionário disponibilizado pelo SIMEC, que, em relação à existência de políticas municipais próprias de alfabetização previstas em lei ou outra norma, apenas 26 (29%) declararam possuir tal política, enquanto 65 (71%) não a possuem (Diagnóstico sobre Políticas e Ações voltadas à alfabetização, 2023).

Por fim, as reflexões presentes nesta tese reiteram a relevância do PNAIC/RJ no âmbito da busca por uma prática pedagógica que atenda às reais necessidades dos alunos no processo de alfabetização. Elas representam uma pequena contribuição, com reflexões que buscam incentivar o diálogo e o trabalho conjunto entre os docentes das escolas básicas e das universidades públicas. Isso possibilita que as sementes lançadas durante o PNAIC/RJ continuem a dar frutos,

contribuindo para a criação de novas propostas de políticas de formação continuada na alfabetização, que atendam às reais necessidades dos municípios do estado do Rio de Janeiro e do Brasil, de forma justa, ética e democrática.

7
Referências bibliográficas

ABRUCIO, L. F. A. A dinâmica federativa da educação brasileira: diagnóstico e propostas de aperfeiçoamento. In: OLIVEIRA, R. P.; SANTANA, W. (Orgs). **Educação e federalismo no Brasil**: combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília: UNESCO, 2010, p. 39-70.

AGUIAR, J. F. Do Chão da escola pública à universidade: reflexões sobre práticas formativas deum polo acolhedor. In: CONSTANT, E. **Redes de Alfabetização no Estado do Rio de janeiro: prática, extensão e integração na formação continuada**. Rio de Janeiro: Edigráfica, 2018. p 41-48.

AGUIAR, J. F. (2021). "Não Existe um ponto final, mas reticências": vozes docentes tecendo e construindo identidades na formação continuada. In: CONSTANT, E.; CONCEIÇÃO, J. W. S. (Orgs). **Políticas públicas, currículo e formação docente no pacto nacional pela alfabetização na idade certa no estado do Rio de Janeiro (Pnaic/RJ).** Rio de Janeiro, RJ. Edigrafica, 2021. p 223-225.

AGUIAR, J. F.; BANDEIRA, L.C.M. Materiais e Tempos no PNAIC: Reflexão e Avaliação dos Relatórios da região Sudeste. **Paradigmas e bases conceituais para formação continuada.** (Orgs.) PESSOA, A.C. R. G.; SOUZA E. C. P. Souza; LEAL, T. F., Martiniak, V. L. 1. ed. Rio de Janeiro/RJ: 2022. (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): avaliação de uma política educacional. P. 253-271.

AGUIAR, J. F.; LINO, C. S. Alfabetizar Crianças, Alfabetizar para Além de um Ciclo: Tensões, ARTICULAÇÕES e Desdobramentos Diante das Políticas Públicas sobre Alfabetização – o que dizem os professores? In: **FEARJ: Debates sobre políticas públicas, currículo e docência na alfabetização.** Rio de Janeiro, 2019. p. 35-48.

ALARCÃO, I. **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALESSIO, M. L. M. Processo de formulação e implantação, pelo Ministério de Educação, de um projeto nacional de formação de professores alfabetizadores, em parceria com as universidades públicas: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). In: **Coleção Arranjos colaborativos para uma política de alfabetização**. 1 edição. Rio de Janeiro: s. ed., 2022. p. 27-54.

ALMEIDA, M.E. et al. Processo Político do Fórum Estadual de Alfabetização do Rio de Janeiro (FEARJ). In: LINO, C. S. et al. (Orgs). **FEARJ: Debates sobre políticas públicas, currículo e docência na alfabetização.** Rio de Janeiro, 2019. p. 19-26.

ALVES, A. I.; FARIA, E. S. Políticas de alfabetização no brasil: uma análise da gestão e das metodologias adotadas nos estados na implementação do PNAIC. In: SOUZA, E. C. P.; LEAL, T. F.; MARTINIAK, V. L. (Coord) SOUZA, E. C. P.;

MARTINIAK, V. L. (Orgs). **Arranjos colaborativos para uma política de alfabetização**. 1. ed. -- Rio de janeiro, RJ, 2022. VI. p 221-234.

ALVES, S.; LEITE, C. Políticas curriculares no campo da alfabetização no Brasil: dos avanços teórico-epistemológico-didáticos ao apagão contemporâneo. **Educar em Revista**, v. 40, 1 jan. 2024.

ANA. **Avaliação Nacional da Alfabetização. Documento básico. Brasília: Instituto Na cional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**, 2013. 20 p. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2013/livreto_ANA_online.pdf. Acesso em: 11 dez. 2022.

ANDRADE, L. T. O professor alfabetizador imantado entre propostas teóricas: o letramento e a metodologia do fônico. In: LINO, C. S. et al. (Orgs). **FEARJ: Debates sobre políticas públicas, currículo e docência na alfabetização.** Rio de Janeiro, 2019. p. 121-136.

ARAÚJO, M. F. da. S. de. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Uma política inovadora. In: CONSTANT, E.; CONCEIÇÃO, J. W. da. (Orgs). **Políticas públicas, currículo e formação docente no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no estado do Rio de Janeiro (PNAIC/RJ).** Rio de Janeiro: Edigráfica, 2021, p. 23-44.

AVALIAÇÃO DE IMPACTO DO PROGRAMA TEMPO DE APRENDER. [s.l: s.n.]. Disponível em: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/avaliacao_de_impacto_tempo_de_aprender.pdf>. Acesso em 09 mai. 2025.

AXER, B.; ROSÁRIO, R. S. L. Sentidos de Currículo na/da Alfabetização: um Olhar sobre O PNAIC. In: LINO, C. S. et al. (Orgs). **FEARJ: Debates sobre políticas públicas, currículo e docência na alfabetização.** Rio de Janeiro, 2019. p 117-120.

BALANÇO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Campanha Nacional Pelo Direito à Educação**. Brasília/DF, 2021.

BALL, S, J.; BOWE, R.; GOLD, A. **Changing Schools – case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BALL, S. J. **Education reforma critical and post-structured approach.** Buckingham, Philadelphia: Open University Press, 1994.

BALL, S. J. Markets, equity and values in education. In: WALFORD, G. and PRING, R. (Orgs). **Affirming the comprehensive ideal**. London. Falmer press, 1997.

BALL, S. J. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. Entrevistadores: Jefferson Mainardes e Maria Inês Marcondes. **Educação e Sociedade**, v. 30, n. 106, p. 303-318, 2009.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **How schools do policy: policy enactments in secondary schools.** London: Routledge; Taylor and Francis Group, 2012.

BALL, S. J. **The education debate Bristol**: Policy Press, 2013.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Com as escolas fazem política: atuação em escolas secundárias**. Ponta Grossa –PR: Editora da Universidade Estadual de Ponta Grossa. 2016.

BALL, S.J.; BOWE, R. **Subject departments and the "implementation" of National Curriculum policy: an overview of the issues. Journal of Curriculum Studies**, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BAPTISTA, B.; VIEIRA. M. A. Importância dos Seminários Regionais para Professores em Formação: um olhar a partir da extensão universitária.; In: CONSTANT, E. et al. (Orgs). **Professores Alfabetizadores e Estudantes da Pedagogia: a formação continuada do Pnaic/RJ e o processo formativo da(na) extensão universitária.** Rio de Janeiro, RJ Edigrafica, 2021. p 39-58.

BARONI, P. Resistência pela autoria: a inventividade docente face à implementação de políticas públicas para alfabetização. In: P**olíticas públicas, currículo e formação docente no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no estado do Rio de Janeiro** (PNAIC/RJ) / Organização Elaine Constant, Jefferson Willian S. da. Conceição – Rio de Janeiro, RJ: Edigráfica, 2021. p. 91-102.

BECALLI, F. Z. **As Concepções de Alfabetização e de Leitura do Programa De Formação de Professores Alfabetizadores** (PROFA). UFES. 2007. Disponível em: https://alb.org.br/arquivomorto/edicoe_anteriores/anais17/txtcompletos/sem11/COLE_2174.pdf. Acesso em:26/09/23.

BELFORD ROXO. <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/belford-roxo/historico> Acesso em: 17/02/25.

BELFORD ROXO. Histórico do Município. Disponível em: <https://www.belfordroxo.rj.leg.br/institucional/historia> Acesso em 17/02/2025.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7. ed. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1996. (Obras Escolhidas, v. 1).

BRASIL. 2º Relatório de Monitoramento do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. **Diagnóstico sobre Políticas e Ações voltadas à alfabetização no âmbito dos entes federados – 2023.** Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br /crianca-alfabetizada/monitoramento-e-avaliacao. Acesso em: 25/09/23.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002**. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 32.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Resolução CNE/CP nº 02, de 01 de julho de 2015 - **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília. 1de julho de 2015. Seção 1, p. 30.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. **Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências**. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 16 dez. 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Plano Nacional de Educação**. Decreto Nº 6.094, de 24 de abril de 2007.** Disponível em**:** https://www.planalto.gov.br /ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 6 nov. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação. Razões, Princípios e Programas**. Linha de Base. Brasília, DF: Inep, 2007.

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

BRASIL. Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN – Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional.** Brasília: MEC, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.** Brasília, MEC/SEF. 1997.

BRASIL, Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. RESOLUÇÃO CEB nº 2, de 19 de abril de 1999**. Brasília, MEC/SEF.1999.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ civil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 8/12/24.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação**. PRALER: Programa de apoio à leitura e escrita. Guia Geral.** Brasília, DF: Fundescola; Secretaria de Educação Infantil e Ensino Fundamental, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Coordenação Geral de Política de Formação. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica: orientações gerais**. Brasília, mar. 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov. br/seb/arquivos/pdf/livrodarede.pdf. Acesso em: 10 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Gestão da Aprendizagem Escolar: GESTAR I – Guia Geral.** Brasília: FNDE, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.407, de 14 de dezembro de 2010. **Institui o Fórum Nacional de Educação – FNE.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 15 dez. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA. Documento Básico.** 2013. Disponível em: https://download.inep.gov.br/ /educacao_basica/saeb/2013/livreto_ANA_online.pdf

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Instituir um Sistema Nacional de Educação: agenda obrigatória para o país. Brasília.** MEC/SASE, 2015. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/images/pdf/SNE_junho_2015.pdf. Acesso em: 30 de março de 2024.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **PNAIC em Ação 2016: Documento orientador das ações de for mação continuada de professores alfabetizadores em 2016**. Brasília: MEC, SEB Ramos e Bonamino (2022), 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **PNAIC em Ação 2017: Documento orientador das ações de for mação continuada dos professores alfabetizadores em 2017.** Brasília: MEC, SEB, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 3 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pesquisa Científica Mostra Impacto Positivo do Programa de Alfabetização do Mec**. 2019. Disponível em: https://alfabetizacao.mec.gov.br/ultimas-noticias/ 320-pesquisa-cientifica-mostra-impacto-positivo-do-programa-de-alfabetizacao-do-mec. Acesso em: 25/8/24.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização.** – Brasília: MEC, SEALF, 2019. 54 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 247, p. 115-119, 23 dez. 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file. Acesso em: 20 de fevereiro de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. **Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 209, p. 41–43, 29 out. 2020. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN12020.pdf. Acesso em: 20 de fevereiro de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação.** 2020. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/ acoes-programas/financiamento/fundeb#:~:text=O%20Fundo%. Acesso em: 30 de março de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. INEP. **Painel de Monitoramento do PNE**. 2020. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a -informacao/dados-abertos/inep-data/painel-de-monitoramento-do-pne. Acesso em:25/09/23.

BRASIL. Ministério da Educação. Confederação Nacional dos Municipal. **Publicados os critérios para os municípios concorrerem à complementação-VAAR da união ao Fundeb.** 2022. Disponível em: https://cnm.org.br/comunicacao/noticias/publicados-os-criterios-para-municipios-concorrerem-a-complementacao-va. Acesso em: 30 de março de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. INEP. **Mapa do Analfabetismo no Brasil**. 2021. Disponível em: mapa_do_analfabetismo_do_brasil.pdf. Acesso em: 25/8/2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto Nº 11.556, de 12 de Junho de 2023.** Disponível em**:** https://www.planalto.gov.br/ /ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Decreto/D11556.htm. Acessado: 2/2/25.

BRASIL. 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 União, Brasília, 18 dez. 2012. Disponível em: https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/1317/portaria-mec-n-1.458. Acesso em: 05, junho. 2024.

BRASIL. **Pró-Letramento: Programa de formação continuada dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental**. Guia Geral. Brasília: MEC, SEB/SEED, 2010.

BRASIL. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA). **Guia de Formador.** Brasília: Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental, 2001b.

CACHOEIRAS DE MACACU. Disponível em:<https://www.prefeituracachoeiras.com/cidade> Acesso em 17/02/2025.

CACHOEIRAS DE MACACU. Disponível em: <https://abihrj.com.br/noticias/conheca-a-historia-completa-de-cachoeiras-de-macacu-rj> Acesso em 17/02/2025.

CACHOEIRAS DE MACACU. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/?id=31717&view=detalhes> Acesso em 17/02/2025.

CAMPOS, R.G. M. **O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – Profa – E suas Implicações Pedagógicas:** Concepção de Alfabetização, Atuação Profissional e Resultados Obtidos. Dissertação. Universidade Católica de Goiás Curso de Mestrado em Educação Goiânia – 2006.

CANDAU, V. M. (Org). **Reinventar a Escola.** Petrópolis: Editora: Vozes, 2013.

CAVALLO, I. et al. A form(ação) PNAIC: reflexão da prática docente? In: SOUZA, E. C. P.; LEAL, T. F.; MARTINIAK, V. L. (Coord). **Arranjos colaborativos para uma política de alfabetização** (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): avaliação de uma política educacional; vol. 1). 1. ed. Rio de Janeiro/RJ, 2022.

CONCEIÇÃO, J. W. S.; PALMARES, M, M. (Orgs). **Professores Alfabetizadores e Estudantes da Pedagogia: a formação continuada do**

Pnaic/RJ e o processo formativo da (na) extensão universitária. Rio de Janeiro, RJ Edigrafica, 2021. P. 59-71.

CONSTANT, E.; CONCEIÇÃO, J. W. S. (Orgs). **Políticas públicas, currículo e formação docente no pacto nacional pela alfabetização na idade certa no estado do Rio de Janeiro (Pnaic/RJ).** Rio de Janeiro, RJ. Edigrafica, 2021.

CONSTANT, E.; CONCEIÇÃO, J. W. S. Quais são os rumos das políticas públicas para alfabetização?. In: CONSTANT, E.; CONCEIÇÃO, J. W. S. (Orgs). **Políticas públicas, currículo e formação docente no pacto nacional pela alfabetização na idade certa no estado do Rio de Janeiro (Pnaic/RJ).** Rio de Janeiro, RJ. Edigrafica, 2021. p 11-19.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CORRÊA, B. et al. A voz docente como perspectiva metodológica na formação continuada: táticas pedagógicas desenvolvidas por uma professora da escola básica da rede pública de ensino.; In: CONSTANT, E; CONCEIÇÃO, J. W. S.; PALMARES, M. M. (Orgs). **Professores Alfabetizadores e Estudantes da Pedagogia: a formação continuada do Pnaic/RJ e o processo formativo da(na) extensão universitária.** Rio de Janeiro, RJ Edigrafica, 2021. p 50-70.

CUNHA, L. A. **Educação, estado e democracia no Brasil**. São Paulo. Cortez.1994.

CRUZ, E. T. P. **Políticas públicas de formação continuada de alfabetizadores: implicações para a construção do leitor**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2021.151 f. Disponível em: https://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/2719/1/Eliane%20Travensoli%20Paris e%20Cruz.pdf. Acesso em: 12 jan. 2023.

DOCUMENTO ORIENTADOR do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no estado do Rio de Janeiro (PNAIC/RJ). Rio de Janeiro, 2019.

DOCUMENTO ORIENTADOR: Pacto Nacional pela Alfabetização Idade Certa do Rio de Janeiro - **Resolução SEEDUC N° 5512 de 13 de fevereiro de 2017** - Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC) - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). 2020.

DOMINGUES, D.; CORDEIRO, D. A criação cotidiana de inéditos viáveis. In: CONSTANT. E.; WILLIAM, J. (Orgs.). **PNAIC no estado do Rio de Janeiro**: a polifonia na formação continuada de professores alfabetizadores. Rio de Janeiro: Rona, 2017. p. 105-115.

DYE, T. D. **Understanding Public Policy. Englewood Cliffs**, N.J.: Prentice-Hall, 1984.

FALFERES, M. A..; MAINARDES, J. **O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em ação: revisão de literatura.** Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 27, n. 102, p. 47-68, 2019

FALSARELLA, A. M. **Formação continuada e prática de sala de aula: os efeitos da transformação continuada na atuação do professor**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004.

FELACIO, C. S. A. **formação continuada do PNAIC no estado do Rio de Janeiro: uma experiência de horizontalidade entre a universidade e a escola básica**. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

FERREIRA, E. S. Museu de Ciências e Formação Continuada. In: CONSTANT, E.; CONCEIÇÃO, J. W. S. (Orgs). **Políticas públicas, currículo e formação docente no pacto nacional pela alfabetização na idade certa no estado do Rio de Janeiro (PNAIC/RJ).** Rio de Janeiro, RJ. Edigrafica, 2021. p. 233-239.

FERREIRO, E.; TEBEROSK, A. **A Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985. 284p.

FNDE. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. IBGE. Programas. 2021. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-es cola-dados-estatísticos/item/406 Acesso em: 25 fev. 2022

FRADE, I. C. A. S. Prefácio. In: LINO, C. S. et al. (Orgs). **FEARJ: Debates sobre políticas públicas, currículo e docência na alfabetização.** Rio de Janeiro, 2019. p 8-17.

FRADE, I. C. A. S. et al. Aprendizagem da leitura e escrita de estudantes nas teses e dissertações sobre o PNAIC. In: SOUZA, E. C. P.; LEAL, T. F.; MARTINIAK, V. L. (Coord). NÖRNBERG, M. et al. (Orgs). **Rede nacional de formação e alfabetização: estudos e pesquisas sobre o PNAIC em livros, dissertações e teses.** 1 ed. Rio de Janeiro, RJ, 2022. VIII. p 355-370.

FRAMBACH, F. A.; VIDAL, A. F. A formação continuada do PNAIC: entre diálogos e experiências de (de/trans) formação. In: CONSTANT, E.; NASSER, L.; SANTOS, W. S. (Orgs). **Educação em movimento: artigos e relatos de experiência do Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa no Rio de Janeiro em 2014.** Rio de Janeiro: Faculdade de Educação da UFRJ, 2015. p. 40-55.

FRANCO, C. et al. **Qualidade do ensino fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites.** Revista Educação Social, v. 28, n. 100, p. 989-1014, 2007.

FREIRE, D. L. et al. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: A orientação de gestão para municípios do estado do Rio de Janeiro. In: CONSTANT, E.; WILLIAN, J. **PNAIC no estado do Rio de Janeiro**: A polifonia na formação continuada de professores alfabetizadores. Rio de Janeiro, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 39ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. A **Natureza Política da Educação: Cultura, Poder e Libertação**. São Paulo: Paz e Terra. 1990.

FREIRE. P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. 325.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. A **importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 23 ed. São Paulo: Editora Paz e Terra S/A, 2002.

FREITAS, H. C. L. Prefácio. In: SOUZA, E. C. P.; LEAL, T. F.; MARTINIAK, V. L. (Coord). NÖRNBERG, M. et al. (Orgs). **Rede nacional de formação e alfabetização: estudos e pesquisas sobre o PNAIC em livros, dissertações e teses.** 1 ed. Rio de Janeiro, RJ, 2022. VIII. p 25-30.

FOLTRAN, E.P.; CRUZ, E.T.P.; BRISOLA, M.M.P. Um Panorama Sobre o Perfil dos profissionais Participantes do PNAIC. In: SOUZA, E. C. et al. (Orgs). **Arranjos colaborativos para uma política de alfabetização**. 1. ed. -- Rio de janeiro, RJ, 2022. VI. p 23-28.

FONTOURA, H. A. Tematização Como Proposta De Análise de Dados Na Pesquisa Qualitativa. 2011: In: **Formação de professores e diversidades culturais: Múltiplos olhares em pesquisa.** 2011. Niterói. Intertexto, 2011.

GABRIEL, C. T. Pode o/a Professor/a da Educação Básica Falar? In: CONSTANT, E.; CONCEIÇÃO, J. W. S. (Orgs). **Políticas públicas, currículo e formação docente no pacto nacional pela alfabetização na idade certa no estado do Rio de Janeiro (Pnaic/RJ).** Rio de Janeiro, RJ. Edigrafica, 2021. p.156-167.

GATTI, B. A. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década.** Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37. 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu /a/vBFnySRRBJFSNFQ7gthybkH/?format=pdf. Acesso em: 4/8/2024.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. In: **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em:< https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184682 Acesso em: 17 maio. 2023

GATTI, B. A.; B, E. S. de S. (Coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009.

GELOCHA, E. A. N.; ANTUNES, H. S.; STIVANIN, N. F.; GIOVELLI, P. M. Práticas de alfabetização como memórias do PNAIC em classes multisseriadas. In: SOUZA, E. C. P. et al. (Coords); NÖRNBERG, M. et al. (Orgs). **Rede nacional de formação e alfabetização: estudos e pesquisas sobre o PNAIC em livros, dissertações e teses.** 1 ed. Rio de Janeiro, RJ, 2022. VIII. p 193-210.

GEGLIO, P. S. A Atuação do Coordenador Pedagógico na Formação Continuada do Professor na Escola: Uma Análise das Dissertações e Teses Produzidas no Período de 1987 A 2009. **Revista Profissão Docente**. Uberaba, v. 16, n. 34, p. 53-71. 2016.

GIROUX. H. **Teoria Crítica e Resistência em Educação**: Para Além das Teorias de Reprodução. 1986.

GONÇALVES, B. et al. Contribuições da extensão universitária para a formação de estudantes do curso de pedagogia da UFRJ: relatos de professoras em formação inicial. In: CONSTANT, E. et al. (Orgs). **Professores Alfabetizadores e Estudantes da Pedagogia: a formação continuada do Pnaic/RJ e o processo formativo da(na) extensão universitária.** Rio de Janeiro, RJ Edigrafica, 2021. p 25-30.

GONÇALVES, S. R. V. Prefácio. In: CONSTANT, E; CONCEIÇÃO, J. W. S.; PALMARES, M. (Orgs). **Professores Alfabetizadores e Estudantes da Pedagogia: a formação continuada do Pnaic/RJ e o processo formativo da(na) extensão universitária.** Rio de Janeiro, RJ Edigrafica, 2021. p 8.

GONÇALVES, S. R. V. Professores alfabetizadores no PNAIC: do protagonismo à invisibilidade. In: SOUZA, E. C. P. et al. (Coords) SOUZA, E. C. P.; MARTINIAK, V. L. (Orgs). **Arranjos colaborativos para uma política de alfabetização**. 1. ed. Rio de janeiro, RJ, 2022. VI. p 345-354.

GONTIJO, C. M. M.; ANTUNES, J. S. C; **Diálogos com o Plano Nacional de Alfabetização** (2019): Contrapalavras. Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf. Belo Horizonte, MG. v. 1 n. 10 (Edição Especial). 2019, p. 32-38.

HEES, L. W. B.; SOUZA, T. P. **Discussões e Análises Sobre os Programas de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores no Estado de São Paulo**. Laplage em Revista (Sorocaba). vol.4, n.3. p.148-167. 2018.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez. Coleção questões de nossa época, 2011. Instituto Nacional de Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2019**. Brasília: Inep, 2020. Disponível em:

<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-básica>. Acesso: 28/01/2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Documentação do Censo 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Documentação do Censo 2013. Rio de Janeiro: IBGE, 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Censo Escolar, 2019. Brasília: MEC, 2019.

JÄGER, J. J. et al. Temáticas em destaque nas obras do PNAIC. In: SOUZA, E. C. P.; LEAL, T. F.; MARTINIAK, V. L. (Coord). NÖRNBERG, M. et al. (Orgs). **Rede nacional de formação e alfabetização: estudos e pesquisas sobre o PNAIC em livros, dissertações e teses.** 1 ed. Rio de Janeiro, RJ, 2022. VIII. p 87-102.

JESUS, F. S. Propostas filosóficas para os cursos de formação de professores: algumas considerações sobre o Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa – PNAIC. In: CONSTANT, E.; NASSER, L.; SANTOS, W. S. (Orgs). **Educação em movimento: artigos e relatos de experiência do Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa no Rio de Janeiro em 2015.** Rio de Janeiro: Faculdade de Educação da UFRJ, 2015. p. 84-97.

JESUS, J. A.; SOUSA, L. C. M.P..**A Política Nacional de Alfabetização Aprovada em 2019 no Brasil: Impactos para o Sistema Educacional.** Revista Brasileira de Alfabetização. .nº. 18 (2022). Disponível em: https://revistaabalf.com.br/ /index.html/index.php/rabalf/article/view/571/454. Acessado em: 25 de março de 2024.

LASSANCE, A. **O Que é Uma Política e o Que é Um Programa: Uma Pergunta Simples e Até Hoje Sem Resposta Clara.** Boletim de Análise Político-institucional. n. 27. 2021. Disponível em: http://dx.doi.org/10.38116/bapi27art7. Acesso em: 3/7/2024.

LEAL, T. F. **Apontamentos Sobre a Política Nacional de Alfabetização. Revista Brasileira de Alfabetização** – ABAlf. v. 1. Belo Horizonte, MG n. 10. 2019. Disponível em: https://www.semanticscholar.org/. Aceso em: 23/07/2024.

LEÃO, D. O.; RECHIA, M.; COSTA, T.M. Ciclo de Alfabetização em Obras Sobre o PNAIC: concepções e práticas. In: SOUZA, E. C. P. et al. (Coord). NÖRNBERG, M. et al. (Orgs). **Rede nacional de formação e alfabetização: estudos e pesquisas sobre o PNAIC em livros, dissertações e teses.** 1 ed. Rio de Janeiro, RJ, 2022. vol. VIII. p 181-192.

LEHER, R. Alfabetização: um ato político em prol da cultura da humanidade. In: SOUZA, E. C. P. et al. (Coord) SOUZA, E. C. P. (Org.). MARTINIAK, V. L. (Orgs). **Arranjos colaborativos para uma política de alfabetização**. 1. ed. Rio de janeiro, RJ, 2022. vol. VI. p 23-28.

LIMA, M. de. F. M. de. PNAIC: Uma política implantada a “contrapelo”? In: CONSTANT, E.; CONCEIÇÃO, J. W. da. (Orgs). **Políticas públicas, currículo e formação docente no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no estado do Rio de Janeiro (PNAIC/RJ)**. Rio de Janeiro: Edigráfica, 2021, p. 45-57.

LOTTA, G. S.; VAZ, J. C. **Arranjos institucionais de políticas públicas: aprendizados a partir de experiências federativas no Brasil**. Revista de Sociologia e Política. 2014. p. 27-43.

LUCENA, V. S. de. **A produção curricular do professor alfabetizador: diálogos com o PNAIC. 2**021. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2021.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, M.; GUEDES, S. Identidade Docente: Relações e Percursos Formativos. In: LINO, C. S. et al. (Orgs). **FEARJ: Debates sobre políticas públicas, currículo e docência na alfabetização.** Rio de Janeiro, 2019. p. 95-99.

MACHADO, J.C. **Formação Docente: Perspectivas de Aprendizagem no Trabalho.** Porto, 2014. Disponível em: hppts://www.favi.br/fvt/instituto/arquivos/trabalho_Docente_e_Formação. Pdf>.

MACHADO, J.C.; NEVES, R. Ateliês de Formação Espaço de Constatações, Reflexões e Aprendizagens. **Campo Abierto**, v. Monográgico, p.93-103, 2015.

MAINARDES, J. A organização da escolaridade em ciclos: ainda um desafio para os sistemas de ensino. In: FRANCO, C. (Org). **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc**, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006.

MAINARDES. J.; MARCONDES, M.. I. Entrevista Com Stephen J. Ball: Um Diálogo Sobre Justiça Social, Pesquisa e Política Educacional. **Educ. Soc.,** Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318. 2009. https://www.scielo.br/j/es/a/ /KCJrrfcWgxsnhp8ZVN4R4Jt/? Format=pdf. Acesso em: 23/3/2023.

MARCONDES, M. I.; FREUND, C. As pesquisas do Grupo de Estudos de Formação de Professores, Currículo e Cotididano Escolar – GEFOCC: achados e questões. In: MARCONDES, M. I.; CUNHA, V. G. P. (Orgs**). Pesquisa sobre política, currículo e cotidiano escolar.** 1 ed. Rio de Janeiro: 7 letras, 2018. p. 192-206.

MARCONDES, M. I. et al. Reforma e recontextualização das políticas: o papel dos coordenadores pedagógicos nas escolas municipais do Rio de Janeiro. **Rev.**

Diálogo Educ., Curitiba, v. 12. n. 35. p. 185-207. 2012. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/ /de/v12n35/v12n35a10.pdf. Acesso em 12/2/2025.

MARCONDES, M. I.; et al. **Abordagens Teóricas e Construções Metodológicas na Pesquisa em Educação.** Belém: EDUPA. 2011.

MARCONI, M. DE. A; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa.** 3. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MARECO, M. J. D.; SILVA, W. G. A avaliação nacional da alfabetização (ANA) como política de avaliação para o ensino fundamental. 2021. **Foro de Educación**, v. 19, n. 1.2021, pp. 285-302. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/ /servlet/articulo? codigo=8023713. Acesso: 26/07/24.

MARTINIAK, V. L. A concepção de formação continuada no PNAIC: rupturas e descontinuidade. In: SOUZA, E. C. P. et al. (Orgs). **Arranjos colaborativos para uma política de alfabetização**. 1. ed. Rio de janeiro, RJ, 2022. vol. VI. p 235-252.

MARTINIAK, V. L. A. Prefácio. In: CONSTANT, E; CONCEIÇÃO, J. W. S.; **Políticas Públicas, currículo e Formação Docente no Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa no Estado do Rio de Janeiro (PNAIC/RJ).** Rio de Janeiro. RJ: Edigrafica. 2021.

MARTINIAK, V. L A Formação Continuada de Professores Alfabetizadores: Desafios e perspectivas In: MARTINIAK, V. L. **Formação de professores alfabetizadores: políticas e práticas.** Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2015.

MAZZOTTI, A. J. A. Usos e abusos do estudo de caso. **Cadernos de Pesquisa**. v. 36, n. 129, p. 637-651, 2006.

MESQUITA, S**. Ensinar para quem não quer aprender**! Um dos desafios da didática e da formação dos professores. Campinas: Proposições, 2020.

MIGUEL PEREIRA. Disponível em:<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/miguel-pereira/panorama.> Acesso em18/02/2025.

MIGUEL PEREIRA. Disponível em:<https://transparencia.miguelpereira.rj.gov.br/ver20230623/tmp/PortalServices > Acesso em18/02/2025.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social.** Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio da pesquisa social**. In: Minayo, M. C. (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2009.

MORAIS, A. G. et al. **“Provinha Brasil”: monitoramento da aprendizagem e formulação de políticas educacionais**. Revista Brasileira de Política e

Administração da Educação, Goiânia, v. 25, n. 2, p. 301-320, maio/ago. 2017. https://doi.org/10.21573/vol25n22009.19499. Aceso em: 16/08/23.

MOREIRA, J. A. da. S.; SATO, H. I. T. **Da erradicação do analfabetismo ao compromisso de alfabetizar na idade certa: rumo a uma política nacional para alfabetização escolar?** 2013. Disponível em: https://www.oasisbr.ibict.br/ /vufind/Record/UEM-11_d33235248aac20991b54579679c6295f?lng=emAcesso em:23/3/2023.

MORTATTI, M. R. **Métodos de alfabetização no Brasil: uma história concisa** [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2019, 175 p. Disponível em: https://books.scielo.org/id/fqrmr. Acesso em: 24/3/2023.

NASCIMENTO, A. P. S. et al. Formação continuada: transformação para uma ação reflexiva. In: CONSTANT, E.; NASSER, L.; SANTOS, W. S. (Orgs). **Educação em movimento: artigos e relatos de experiência do Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa no Rio de Janeiro em 2014.** Rio de Janeiro: Faculdade de Educação da UFRJ, 2015. p. 311-320.

NASCIMENTO, L. S. A valorização do trabalho docente: a centralidade do PNAIC como uma política pública de formação continuada a partir da experiência do Rio de Janeiro. In: CONSTANT, E.; CONCEIÇÃO, J. W. S. (Orgs). **Políticas públicas, currículo e formação docente no pacto nacional pela alfabetização na idade certa no estado do Rio de Janeiro (Pnaic/RJ).** Rio de Janeiro, RJ. Edigrafica, 2021. p 58-64.

NOGUEIRA, G. M; LAPUENTE, J. S. M. **A Política Nacional de Alfabetização e a formação de professores do MEC: as duas faces da mesma moeda.** In: V CONBALF, 2021.

NÓVOA, A. **Formação de Professores e Profissão Docente**. Universidade de Lisboa, 1992.

NÓVOA, A. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2009.

NÖRNBERG, M. et al. (Orgs). **Rede nacional de formação e alfabetização: estudos e pesquisas sobre o PNAIC em livros, dissertações e teses.** 1 ed. Rio de Janeiro, RJ, 2022. VIII. p 103-113.

OLIVEIRA, G. G. D. S.; GOMES, L. H. P.; O que nos dizem os formadores e os alfabetizadores sobre as práticas de formação? In: SOUZA, E. C. P.; LEAL, T. F. (Orgs.). **Arranjos colaborativos para uma política de alfabetização**. Rio de Janeiro: 2022. p. 43-57.

OLIVEIRA, G. G. D. S.; MACHADO, J. Formação de Professores para o Século XXI: uma proposta baseada na metodologia por projetos de trabalho em um curso de pedagogia. **Série Cadernos ANPAE**, v. 43, p. 105-120, 2017.

OLIVEIRA, J. C.; MARCONDES, M. I. A atuação mediadora do coordenador pedagógico frente às políticas curriculares: resultados de uma pesquisa. In: MARCONDES, M. I.; CUNHA, V. G. P. (Orgs**). Pesquisa sobre política, currículo e cotidiano escolar.** 1 ed. Rio de Janeiro: 7 letras, 2018. p. 46-59.

OLIVEIRA, M. V. de. **Formação continuada de professores alfabetizadores: o PNAIC e seus impactos.** Revista Brasileira de Alfabetização, v. 1, n. 8, p. 193-208, 2018.

PADILHA, L. M. L.; SOUSA, N. L. Configuração do PNAIC no processo de formação continuada de alfabetizadores. In: SOUZA, E. C. P.; LEAL, T. F.; MARTINIAK, V. L. (Coord) SOUZA, E. C. P.; MARTINIAK, V. L. (Orgs). **Arranjos colaborativos para uma política de alfabetização**. 1. ed. Rio de janeiro, RJ, 2022. VI. p 63-76.

PASCHOALINO, J, B, Q.; FERNANDEZ, S.J. Gestão e Alfabetização: Desafios na escola e na Formação Continuada do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. In: PNAIC no estado do Rio de Janeiro: **A polifonia na formação continuada de professores alfabetizadores** / Org. Elaine Constant e Jefferson Willian - Rio de Janeiro, 2017. p. 25-37.

PIERI, Renan Gomes de; SANTOS, Alexandre André. **Avaliação econômica do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2021. 32 p.il. (Série Documental. Textos para Discussão, ISSN 1414-0640; 48) DOI: 10.24109/1414-0640.td.2021.48.

QUATIS. Disponível em:<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rj/quatis.html> Acesso em 18/02/2025.

QUATIS. Histórico do Município. Disponível em:<https://quatis.rj.gov.br/historia> Acesso em 18/02/2025.

Q-EDU. Belford Roxo. Disponível em: <https:/qedu.org.br/municipio/3300456-belford-roxo/censoescolar/INEP> Acesso em 17/02/2025.

Q-EDU. Cachoeiras de Macacu. Disponível em:<https://qedu.org.br/municipio/3300803-cachoeiras-de-macacu/censoescolar> Acesso em 17/02/2025.

Q-EDU. Miguel Pereira. Disponível em:<https://qedu.org.br/municipio/3302908-miguel-pereira/censoescolar> Acesso em18/02/2025.

Q-EDU. Quatis. Disponível em:<https://qedu.org.br/municipio/3304128-quatis/taxas-rendimento> Acesso em 18/02/2025.

Q-EDU. Queimados. Disponível em:<https://qedu.org.br/municipio/3304144-queimados/censoescolar> Acesso em: 18/02/2025.

Q-EDU. Silva Jardim. Disponível em:<https://qedu.org.br/municipio/3305604-silva-jardim/ideb> Acesso em: 19/02/2025.

QUEIMADOS. Disponível em:<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rj/queimados.html> Acesso em 18/02/2025.

QUEIMADOS. Histórico do Município. Disponível em:<https://queimados.rj.gov.br/história> Acesso em 18/02/2025.

RAMALHO, A. M. A.; SILVA, M. C. L.; GUERRA, S. E. M. S. Perfis e papéis de sujeitos envolvidos em processos formativos do PNAIC: uma incursão em estudos realizados. In: SOUZA, E. C. P.; LEAL, T. F.; MARTINIAK, V. L. (Coord). NÖRNBERG, M. et al. (Orgs). **Rede nacional de formação e alfabetização: estudos e pesquisas sobre o PNAIC em livros, dissertações e teses.** 1 ed. Rio de Janeiro, RJ, 2022. VIII. p 255-273.

RAMOS, M. E. N. **O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no Rio de Janeiro: Implementação e (re) Formulação da Política**. Tese. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), 2020. Rio de Janeiro, 2020.

RAMOS, M. E. N.; BONAMINO, A. M. C. O PNAIC no Rio de Janeiro: três arranjos institucionais de implementação. **Educação e Realidade**. Porto Alegre. 2022. v. 47. 2022. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236108494vs01. Acesso em: 23/04/2023.

RAMOS, M. E. N. **Pactos pela alfabetização: arranjos e contextos.** 1. ed. Curitiba: Appris, 2023.

REDE LATINO-AMERICANA DE ALFABETIZAÇÃO**. Nota técnica n° 001/2023.** Assunto: Compromisso Nacional Criança Alfabetizada.29 de maio de 2023.Disponível em: https://www.redealf.org. Acessado em: 26/07/24.

ROCHA, A. F. C. Profissão Docente: Apontamentos Sobre as Vozes, os Saberes e as Pesquisas na Formação Permanente do Professor Pesquisador. In: CONSTANT, E.; CONCEIÇÃO, J. W. S. (Orgs). **Políticas públicas, currículo e formação docente no pacto nacional pela alfabetização na idade certa no estado do Rio de Janeiro (Pnaic/RJ).** Rio de Janeiro, RJ. Edigrafica, 2021. p 11-19.

RODRIGUES, D. S. et al. Pesquisa Documental Histórica. In.: MARCONDES, M. I.; OLIVEIRA, A. I.; **Metodologias e Técnicas de Pesquisa em Educação.** Belém: EdUEPA, 2010.

SANTOS, E. O. **Políticas de Formação Continuada para Professores da Educação Básica, 2011**. Disponível em: http://www.anped.org.br/simposio2011/cdrom/2001.pdf>.

SILVA, L. S.; MACIEL, S. R. Alfabetização como Direito, via Regime de Colaboração: uma prática possível. In: LINO, C. S. et al. (Orgs). **FEARJ: Debates sobre políticas públicas, currículo e docência na alfabetização.** Rio de Janeiro, 2019. p. 95-99.

SILVA JARDIM. Disponível em:<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/silva-jardim/panorama>, Acesso em: 19/02/2025.

SILVA JARDIM. Histórico do Município. Disponível em: https://www.silvajardim.rj.gov.br/ >Acesso em: 19/02/2025.

SOARES, J. F..; BERGMAN, L. **Avaliação Nacional da Alfabetização: síntese sobre os resultados das escolas associados a variáveis socioeducacionais**. Em Aberto, Brasília, v. 33. n. 108, p. 83-99.2020. Disponível em: https://rbep.inep.gov.br/ ojs3/index.php/emaberto/article/view/4297.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. Revista Brasileira de Educação. 2004. p. 5-17. Disponível em: https://www.scielo.br/ /j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/. Acesso em: 29/10/23.

SOUSA, L. T.; MESQUITA, S. S. A. **O PNAIC e o Desenvolvimento Profissional: quais as perspectivas das professoras alfabetizadoras?** Dossiê Formação de professores alfabetizadores: políticas, saberes e práticas. Revista Eletrônica de Educação, v. 17, 1-22. 2023.

SOUZA, E. P.; COSTA, D.Q.S. Fóruns das Universidades: A Construção de Elos na Formação Continuada de Professores do PNAIC. In: CONSTANT, E. et al. (Orgs). **Educação em movimento: artigos e relatos de experiência do Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa no Rio de Janeiro em 2014.** Rio de Janeiro: Faculdade de Educação da UFRJ, 2015. p. 16-28.

SOUZA, E. P.; CONCEIÇÃO, J. W.S. Quase são os Rumos das Políticas Públicas para Alfabetização? A Horizontalidade Entre a Universidade e a Escola Básica. In: CONSTANT, E.; CONCEIÇÃO, J. W. S. (Orgs). **Políticas públicas, currículo e formação docente no pacto nacional pela alfabetização na idade certa no estado do Rio de Janeiro (Pnaic/RJ).** Rio de Janeiro, RJ. Edigrafica, 2021. p. 11-19

SOUZA, E. C. P.; RODRIGUES, L. Desafios Para Uma Política de Formação Continuada de Professores: Arranjos Institucionais do PNAIC e Relação Universidade/Escola Básica em 2017. In: CONSTANT, E.; MARTINIKAK, V. **Arranjos Colaborativos Para Uma Política de Alfabetização.** 1. ed. Rio de janeiro, RJ, 2022. VI. p 63-76.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.

TÁVORA, M. J. S. O questionário como instrumento de pesquisa: algumas aproximações teórico-metodológicas. In.; MARCONDES, M. I.; OLIVEIRA, I. A.; TEIXEIRA, E. (Orgs). **Abordagens teóricas e construções metodológicas na pesquisa em Educação.** Belém: EDUEPA, 2011. p. 111-126.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Nota Técnica: Impactos da Pandemia na Alfabetização de Crianças**. 2021. Disponível em:

https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2022/02/digital-nota-tecnica-alfabetizacao-1.pdf. Acesso: 27/03/2023.

TRIVIÑOS, A. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** 1987. São Paulo: Atlas.

UNESCO. Educação: **um tesouro a descobrir**. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2010.

UNESCO. Educação. **Relatório de Monitoramento Global Da Educação – Resumo. Inclusão e Educação: Todos, Sem Exceção**.2020. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ /ark:/48223/pf0000386147_por. Acesso em: 6/8/2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. Centro de Educação. Carta de repúdio à censura de publicação do estudo "Avaliação econômica do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa" que trata dos impactos positivos do PNAIC. 2021. Disponível em: https://cedu.ufal.br/pt-br/institucional/informes/carta-de-repudio-a-censura-de-publiucacao-de-estudo-sobre-o-pnaic. Acesso em: 15 jan. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (UFRJ). **Pacto pela Alfabetização no Estado do Rio de Janeiro (PAERJ)**. Ilmos. (as) Secretários (as) Municipais de Educação, 2020.

VAILLANT, D. **Formação de formadores**: estado da prática. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2003.

VASCONCELOS, D. S. S. et al. A formação e as práticas do professor pesquisador: reflexões sobre processos formativos do PNAIC. In: SOUZA, E. C. et al. (Coord.). NÖRNBERG, M. et al. (Orgs.). **Rede nacional de formação e alfabetização: estudos e pesquisas sobre o PNAIC em livros, dissertações e teses**. 1. ed. Rio de Janeiro: s. ed., 2022. p. 133-160.

VIDAL, A. F. Professoras alfabetizadoras: da horizontalidade ao protagonismo na formação docente. In: CONSTANT, E. (Org.). **Redes de alfabetização no Estado do Rio de Janeiro: prática, extensão e integração na formação continuada**. Rio de Janeiro: Edigráfica, 2018. p. 327-351.

XAVIER, R. S. de S.; BARTHOLO, T. L. Os impactos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: uma revisão sistemática. **Educação em Revista**, v. 35, n. s/n, p. 1-32, 2019.

ZITKOSKI, J. J.; STRECK, D. Que fazer. In: STRECK, D. et al. (Orgs.). **Dicionário de Paulo Freire**. 2. ed., ver. amp., 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p. 592-594.

8
Apêndices

APÊNDICE I

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO

CÂMARA DE ÉTICA EM PESQUISA DA PUC-Rio
Parecer da Comissão da Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio 58-2023 – Protocolo 69-2023
Proposta: SGOC 478118

A Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio foi constituída como uma Câmara específica do Conselho de Ensino e Pesquisa conforme decisão deste órgão colegiado com atribuição de avaliar projetos de pesquisa do ponto de vista de suas implicações éticas.

Identificação:
Título: "Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa/PNAIC 2019/2020: O movimento de resistência para manutenção da formação continuada de professores alfabetizadores" (Departamento de Educação da PUC-Rio)
Autora: Gisela Guedes Duarte Silva de Oliveira (Doutoranda do Departamento de Educação da PUC-Rio)
Orientadora: Maria Inês G. F. Marcondes de Souza (Professora do Departamento de Educação da PUC-Rio)

Apresentação: Pesquisa qualitativa, que visa analisar como o movimento de resistência para manutenção da proposta autônoma da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, denominado Pacto Nacional de Alfabetizadores na Idade Certa/PNAIC foi desenvolvida no Estado do Rio de Janeiro no ano de 2019/2020 num processo colaborativo com representações de instâncias educacionais, como a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a Secretaria do Estado de Educação (SEEDUC/RJ) e a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Prevê como metodologia aplicar questionário (pré-teste) às 75 escolas públicas municipais que aderiram à nova proposta do Pacto, via online, por meio da ferramenta Google Forms, junto as Coordenadoras Locais (CLs), protagonistas dessa ação. Em seguida, um questionário (final) será aplicado a 10 CLs para participarem de uma entrevista semi-estruturada, via online. O material gerado será analisado segundo a análise de conteúdo proposta por Bardin (2013).
Aspectos éticos: O projeto e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (questionário, entrevista) apresentados estão de acordo com os princípios e valores do Marco Referencial, Estatuto e Regimento da Universidade no que se refere às responsabilidades de seu corpo docente e discente. Os Termos expõem com clareza os objetivos da pesquisa e os procedimentos a serem seguidos. Garantem o sigilo e a confidencialidade dos dados coletados.

Parecer: Aprovado.

Profa. Marley Maria Bernardes Rebuzzi Vellasco
Presidente do Conselho de Ensino e Pesquisa da PUC-Rio

Profª Ilda Lopes Rodrigues da Silva
Coordenadora da Comissão da Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio

Rio de Janeiro, 1 de agosto de 2023

Vice-Reitoria para Assuntos Acadêmicos
Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio – CEPq/PUC-Rio
Rua Marquês de São Vicente, 225 - Gávea – 22453-900
Rio de Janeiro – RJ – Tel. (021) 3527-1612 / 3527-1618
e-mail: vrac@puc-rio.br

APÊNDICE II

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Questionário Coordenadoras Locais de 2019

Prezado(a) _____, venho, por meio deste convidar-lhe a participar voluntariamente da pesquisa apresentada a seguir. Pesquisa: **Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa/PNAIC em 2019/2020: O Movimento de Resistência para Manutenção da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores**. Orientando: Gisela Guedes Duarte Silva de Oliveira/giselaguedesoliveira@gmail.com/Tel.: (21) 9964-0201; Orientadora: Profa. Dra. Maria Inês Marcondes/ mim@puc-rio.br/Tel.: (21) 99945-1252.

Justificativa: O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/PNAIC se justifica nesta pesquisa por ter sido um programa recente e de grande abrangência nacional na política educacional, abarcando todos os municípios brasileiros por meio de um pacto entre o Governo Federal, Estados, Municípios e Universidades Públicas, o que demonstra uma grande complexidade da implementação. Contudo, após a descontinuidade do PNAIC, a partir do ano de 2018, em nível nacional, foi defendida e assegurada a implementação de uma nova versão da política ao longo de todo o ano de 2019 na maioria dos municípios fluminenses, caracterizando um movimento de resistência para manutenção da proposta autônoma do PNAIC no Estado do Rio de Janeiro no ano de 2019, num processo colaborativo com representações de instâncias educacionais, como a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC/RJ) e a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME).

Objetivos: Analisar como o movimento de resistência para manutenção da proposta autônoma da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, denominado Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa/PNAIC, foi desenvolvido no Estado do Rio de Janeiro no ano de 2019 num processo colaborativo com representações de instâncias educacionais, como a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC/RJ) e a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME).

Metodologia: A escolha do questionário como instrumento inicial para coleta de dados derivou da necessidade de se identificar os sujeitos da pesquisa, as chamadas Coordenadoras Locais, que viabilizaram as ações para que o programa acontecesse nos 75 municípios do estado do Rio de Janeiro no ano de 2019, permitindo um mapeamento dos assuntos relevantes que irão colaborar com o tema estudado. O questionário contempla perguntas abertas e semiestruturadas e serão

encaminhadas por e-mail para as Coordenadoras Locais dos 75 municípios do estado do Rio de Janeiro no ano de 2019. O questionário tem por objetivo mapear os sujeitos da pesquisa; compreender como foi a adesão do seu município ao movimento de resistência do PNAIC no ano de 2019 e analisar quais foram os resultados dessa política de formação continuada PNAIC em 2019.

Escolha dos participantes: Os questionários serão aplicados para as 75 Coordenadoras Locais dos municípios fluminenses que aderiram ao movimento de resistência do PNAIC no ano de 2019 por serem os responsáveis por articular o regime de colaboração entre Universidade/URFJ e as Secretarias Municipais de Educação no ano de 2019.

Proposta de roteiro: O questionário será aplicado por meio de correio eletrônico (e-mail) e por meio da ferramenta de pesquisa (Google Forms). O questionário será enviado para as 75 Coordenadoras Locais. O objetivo é o de mapear os sujeitos da pesquisa, compreender como foi a adesão do seu município ao movimento de resistência do PNAIC no ano de 2019 e analisar quais foram os resultados dessa política de formação continuada PNAIC em 2019 nos municípios que participaram da formação continuada.

Aplicação do Questionário: O questionário pré-teste será aplicado em junho de 2023. E o questionário definitivo será enviado no período compreendido entre agosto e setembro de 2023.

Desconfortos e riscos possíveis: Se houver algum tipo de desconforto ou constrangimento durante a abordagem da temática, isso será contornado fazendo-se uso do bom senso; após um pedido de desculpas, não haverá insistência na questão ~~e~~. Caso, no ato do preenchimento do questionário, os participantes da pesquisa optem por não responder alguma pergunta do questionário, será garantida a liberdade de escolha. Os participantes da pesquisa terão sua privacidade assegurada e serão identificados com nomes fictícios. Os procedimentos adotados obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, consoante com as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Saúde na Resolução de nº 510 de 7 de abril de 2016. As dúvidas podem ser respondidas pelo pesquisador e pela professora orientadora. Caso perdurem as dúvidas éticas, pode haver uma consulta à Câmara de Ética em Pesquisa, instância da Universidade que tem a atribuição de avaliar projetos de pesquisa do ponto de vista de suas implicações éticas.

Armazenamento dos dados coletados: Os registros das informações coletadas na pesquisa serão armazenados por um período de 5 (cinco) anos, estando à disposição de seus participantes. Os docentes participantes serão informados quando os resultados da pesquisa estiverem disponíveis.

Benefícios: Ao responder à pesquisa, o participante não terá nenhum benefício direto. No entanto, esperamos que essa investigação contribua para a melhoria dos processos formativos dos

professores alfabetizadores, permitindo o desenvolvimento de uma prática pedagógica reflexiva, responsável, participativa, autônoma, coletiva e que se compromete com a formação de cidadãos mais críticos e ativos.

Eu, _____, de maneira voluntária, livre e esclarecida, concordo em participar da pesquisa acima identificada. Estou ciente dos objetivos do estudo, dos procedimentos metodológicos, do armazenamento das informações, dos possíveis desconfortos com o tema, das garantias de confidencialidade e da possibilidade de esclarecimentos permanentes sobre eles. Fui informado (a) de que se trata de pesquisa de doutorado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio. Está claro que minha participação é isenta de despesas e que minha imagem e meu nome não serão publicados sem minha prévia autorização por escrito. Estou de acordo em participar respondendo ao questionário da pesquisa citada acima a ser cedida para fins de registros acadêmicos. Estou ciente de que, em qualquer fase da pesquisa, tenho a liberdade de recusar a minha participação ou retirar meu consentimento, sem nenhuma penalização ou prejuízo que me possam ser imputados.

_____ _____

Assinatura do (a) participante (a) da pesquisa Doutoranda Gisela Guedes D. S. de Oliveira

_____, ____ de _____de 2023.

Observação: Este termo é assinado em 2 vias, uma do/a participante/a e outra para os arquivos dos pesquisadores.

Câmara de Ética em Pesquisa PUC-Rio
Rua Marquês de São Vicente, 225 - Prédio Kennedy, 2º andar, Gávea - CEP 22453-900
Rio de Janeiro - RJ – Tel. (21) 3527-1619

APÊNDICE III

ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO
Coordenadoras Locais de 2019

I - Dados do(a) respondente (a):

Nome:_____

Gênero: ( ) F; ( ) M ou ( ) outros. Data de Nascimento: __/___/___

Codinome para pesquisa: _____

Município em que foi coordenador (a) local em 2019:_____

1. Formação acadêmica e experiência profissional?

( ) curso normal ( ) graduação em Pedagogia ( ) pós-graduação em:_____Outros:_____

2. Tempo de experiência como professor na rede municipal de ensino? (aproximadamente)

( ) menos que 5 anos ( ) 5 anos ( ) 10 anos ( ) mais que 10 anos ( ) mais que 15 anos ( ) mais que 20 anos ( ) mais que 30 anos

3. Tem experiência como professor (a) alfabetizador(a)? Quanto tempo?

( ) 5 anos ( ) 10 anos ( ) 15 anos ( ) 20 anos 30 ( ) anos ( ) Não.

II- As contribuições da coordenação local para a formação continuada PNAIC/2019:

4. Já participou de alguma política pública de formação continuada para professores alfabetizadores oferecidas pelo MEC? Marque mais de uma se necessário.

( ) PROFA ( ) PRÓ-LETRAMENTO/LÍNGUA PORTUGUESA ( ) PRÓ-LETRAMENTO/MATEMÁTICA ( ) PNAIC ( ) TEMPO DE APRENDER

5. Você foi Coordenador (a) Local do PNAIC em quais anos? Marque mais de uma se necessário.

( ) 2013 ( ) 2017

( ) 2014 ( ) 2018

( ) 2015 ( ) 2019

( ) 2016

6. Por que seu município demonstrou a necessidade de participar da continuidade do PNAIC em 2019?

( ) O seu município não tinha outro programa/projeto de formação para professores alfabetizadores.

( ) Com objetivo de ampliar e fortalecer as formações que já aconteciam em seu município para professores alfabetizadores.

( ) Outras opções:_____

7. Seu município no período de 2019 a 2020 aderiu a alguma política pública para alfabetização além do PNAIC ou desenvolveu algum projeto/programa próprio para alfabetização?

( ) Sim

( ) Não.

Em caso afirmativo descreva o projeto/programa? _____

8. Seu município criou o Núcleo de Alfabetização sugerido nas reuniões/formações pela UFRJ para as Coordenadores (as) Locais entre 2013 e 2019?

( ) Sim

( ) Não.

Em caso afirmativo, descreva como funciona ou funcionou o Núcleo de Alfabetização.

_____

_____

_____

9. Após a adesão do seu município na formação do PNAIC, no ano de 2019, pela Secretaria Municipal, as formações continuadas PNAIC foram realizadas durante todo ano de 2019?

( ) Participamos da formação do PNAIC no ano de 2019 integralmente durante todo o ano.

( ) Participamos da formação do PNAIC, parcialmente, no ano de 2019 no período de: _____.

10. Como foram organizadas as Formações Continuadas de Professores Alfabetizadores denominado Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa/PNAIC em seu município para que fosse colocada em prática no ano de 2019?

( ) Formações Continuadas no horário de trabalho dos professores alfabetizadores;

( ) Formações Continuadas em horário extra ao horário de trabalho/contraturno.

( ) Formações Continuadas em horário extra ao horário de trabalho/ noite.

( ) Formações Continuadas em horário extra ao horário de trabalho/sábados.

11 Houve uma boa adesão por parte dos professores alfabetizadores à continuidade da formação continuada PNAIC/2019?

( ) Sim.

( ) Não.

12. Quantos professores alfabetizadores participaram da formação continuada PNAIC/2019?

Número total:_____

13. Quantos Coordenadores Pedagógicos e/ou Orientadores Pedagógicos[36] que atuam nas escolas de seu município participaram da formação continuada PNAIC/2019?

_____

14. Como foram selecionados os Formadores Locais do PNAIC em 2019 em seu município?

( ) Foram formadores de outros programas/projetos do MEC em anos anteriores.

( ) Foram formadores do PNAIC em anos anteriores.

( ) Foram convidados para atuar em 2019 pela formação acadêmica.

Qual?_____

( ) Outras opções: _____

15. Como foram dinamizadas as reuniões pela Coordenação Local para os Formadores Locais em 2019, em relação à elaboração do planejamento e execução das atividades, para as formações destinadas aos professores alfabetizadores? Em relação ao tempo:

( ) Reuniões semanais na SME.

( ) Reuniões mensais na SME.

( ) Outras opções:_____

16. As reuniões realizadas pela Coordenação Local para os professores alfabetizadores em 2019 foram elaboradas com base:

( ) Nas alocuções dos professores alfabetizadores durante as formações do PNAIC/2019.

( ) Nos resultados da aprendizagem dos alunos.

[36] Nos referimos a denominação Coordenador Pedagógico e/ou Orientador Pedagógico para a mesma função.

( ) Nas diretrizes e encaminhamentos dados nas formações nos Seminários Estaduais realizados pela Coordenação do PNAIC para Coordenadores e Formadores Locais.

( ) Outras opções:_____

17. Descreva quais diretrizes, documentos legais e orientadores foram disponibilizados pela UFRJ para a implementação da política de formação continuada de professores alfabetizadores em 2019 em seu município?

_____

_____

18. Como foi a participação do seu município nos Seminários Regionais do PNAIC em 2019? Apresentação de trabalhos com as produções dos:

( ) Coordenadores locais.

( ) Formadores locais.

( ) Professores alfabetizadores.

( ) Professores do curso de Formação de Professores.

( ) Outras opções:_____

19. Como foram registradas essas atividades da formação continuada do PNAIC em 2019?

( ) No sistema de acompanhamento SISPNAIC.

( ) Relatórios para a Secretaria Municipal de Educação.

( ) Outras opções:_____

20. Como foi o monitoramento pelo seu município em relação às formações continuadas do PNAIC em 2019 nas escolas?

( ) Visitas mensais nas escolas.

( ) Visita no primeiro semestre e no segundo semestre nas escolas.

( ) Visita no final do segundo semestre nas escolas.

( ) Reuniões com representantes dos professores alfabetizadores na SME.

( ) Relatórios enviados pelas escolas para a SME.

( ) Não houve monitoramento nas escolas.

( ) Outras opções:_____

21. Na sua opinião, as formações continuadas do PNAIC em 2019 qualificaram as práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores, no contexto da sala de aula, apresentando melhora na aprendizagem dos alunos do Ciclo da Infância (1º ao 3º ano de escolaridade)?

( ) Após as formações do PNAIC em 2019, os resultados dos alunos do Ciclo da Infância apresentaram melhoras significativas na aprendizagem.

( )Após as formações do PNAIC em 2019, os resultados dos alunos do Ciclo da Infância não apresentaram evolução nos resultados da aprendizagem.

( ) As metodologias utilizadas pelos professores alfabetizadores foram ampliadas após as formações do PNAIC em 2019.

( ) As metodologias utilizadas pelos professores alfabetizadores permaneceram sem alterações após as formações do PNAIC em 2019.

22. O que diferencia a formação continuada do PNAIC de outras propostas de formação continuada que você já participou? Descreva:

_____

_____

23. Para você, o que diferencia o PNAIC de outras propostas de formação continuada?

_____

_____

24. Quais as contribuições do PNAIC para sua formação profissional?

_____

_____

25. Deseja fazer algum comentário sobre as formações do PNAIC em 2019?

_____

_____

26. Você conheceu a proposta do Pacto da Alfabetização no Estado do Rio de Janeiro/PAERJ para ser realizado em 2020?

( ) Sim.

( ) Não.

Em caso afirmativo, você considera que essa proposta do PAERJ, ainda é válida para seu município?

_____

_____

27. Atualmente qual(is) programa(s)/projeto(s) de formação continuada está(ão) sendo desenvolvido(s) no seu município para os professores alfabetizadores?

APÊNDICE IV

ROTEIRO DA ENTREVISTA
Coordenadoras Locais de 2019

I - Dados do(a) entrevistado (a):

Codinome para pesquisa: _____

Município em que foi coordenador (a) local em 2019:_____

1- Descreva como se deu o regime de colaboração entre o seu município e a UFRJ para a chegada do PNAIC em 2019? Como foi essa relação?

2- A quem você se reportou na UFRJ para as tratativas de continuidade do PNAIC pelo seu município no ano de 2019?

3- O seu município disponibilizava recursos financeiros específicos para o desenvolvimento da proposta autônoma de formação continuada do PNAIC em 2019?

4- Houve recebimento de material pedagógico enviado pela UFRJ?

5- Como ocorreram as reuniões ou encontros promovidos pela UFRJ para os Coordenadores Locais e Formadores Locais para organização das formações continuadas no seu município?

6- Ao longo do ano de 2019 foi necessário realizar modificações na configuração da política da proposta autônoma de formação continuada do PNAIC em seu município para que ela se realizasse?

7- Quais foram as barreiras que precisaram ser superadas para levar a cabo essa proposta autônoma/PNAIC em 2019 em seu município?

8- Como foram selecionados os (as) Formadores Locais em seu município? Por quantos Formadores Locais foi constituído seu grupo de formação? Qual a

formação acadêmica desses formadores? Já lecionaram como professores alfabetizadores?

9- Qual foi o referencial teórico estudado pelo grupo de formadores locais para elaborar as formações para os professores alfabetizadores em 2019?

10- Como foram escolhidos os temas de trabalho e atividades da formação continuada do PNAIC em 2019? Os temas escolhidos partiram das necessidades apontadas pelos professores alfabetizadores?

11- Como foram registradas e avaliadas essas atividades da formação continuada/PNAIC 2019 em seu município?

12- Houve algum tipo de acompanhamento da Secretaria Municipal ou da Universidade/UFRJ nas escolas em relação as formações continuadas promovidas e a prática dos professores alfabetizadores?

13- Como você percebeu a adesão e a participação dos professores alfabetizadores durante as formações continuadas/PNAIC em 2019?

14- Os professores alfabetizadores que participaram do PNAIC são concursados na rede de ensino ou há muito rotatividade por conta de contratação de professores em seu município?

15- Como foram realizadas a frequência dos professores, as atividades realizadas, os relatórios sobre as formações?

16- Como ocorreu o acesso ao sistema da plataforma/PNAIC em 2019 para os Coordenadores Locais?

17- Quais foram os resultados dessa política de formação continuada PNAIC em 2019 em relação:

17.1- Índices de aprendizagem no ciclo de alfabetização do seu município?

17.2- Na percepção dos participantes: coordenadores locais; formadores locais; professores alfabetizadores?

18- Os Seminários Estaduais tinham como objetivo socializar pesquisas, trabalhos, estudos, avanços e desafios na formação continuada dos professores dos sistemas municipais de educação. Dessa forma, como os Seminários Estaduais contribuíram para a formação dos Coordenadores Locais, Formadores Locais e Professores Alfabetizadores?

19- O seu município tem uma proposta de política pública de formação para professores alfabetizadores?

20- O Pacto pela Alfabetização no Estado do Rio de Janeiro (PAERJ) tinha como objetivo colaborar com a formação continuada de professores alfabetizadores, assegurando uma reflexão minuciosa acerca do tema e da prática docente para que todas as crianças estejam alfabetizadas até o terceiro ano do ensino fundamental (PACTO PELA ALFABETIZAÇÃO NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2020, pág. 7). Você considera que o PAERJ ainda se faz necessário nos dias de hoje?

21- Você considera que o PNAIC como uma política pública desperta interesse ainda hoje em seu município?

22- Você observa um movimento de mudança na práxis dos professores alfabetizadores a partir das formações do PNAIC com a continuidade da aplicação de práticas pedagógicas pelos professores alfabetizadores como a sequência didática, literatura, jogos, brincadeiras entre outros?

APÊNDICE V

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
Entrevista Coordenadoras Locais de 2019

Prezado (a) _____, venho, por meio deste convidar-lhe a participar voluntariamente da pesquisa apresentada a seguir. Pesquisa: **Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa/PNAIC em 2019/2020: O Movimento de Resistência para Manutenção da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores**. Orientando: Gisela Guedes Duarte Silva de Oliveira/giselaguedesoliveira@gmail.com/Tel.: (21) 9964-0201; Orientadora: Profa. Dra. Maria Inês Marcondes/ mim@puc-rio.br/Tel.: (21) 99945-1252.

Justificativa: O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/PNAIC se justifica nessa pesquisa por ter sido um programa recente e de grande abrangência nacional na política educacional abarcando todos os municípios brasileiros por meio de um pacto entre o Governo Federal, Estados, Municípios e Universidades Públicas, o que demonstra uma grande complexidade da implementação. Contudo após a descontinuidade do PNAIC a partir do ano de 2018, em nível nacional, foi defendida e assegurada à implementação de uma nova versão da política ao longo de todo o ano de 2019 na maioria dos municípios fluminenses caracterizando um movimento de resistência para manutenção da proposta autônoma do PNAIC no Estado do Rio de Janeiro no ano de 2019 num processo colaborativo com representações de instâncias educacionais, como a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC/RJ) e a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME).

Objetivos: Analisar como o movimento de resistência para manutenção da proposta autônoma da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, denominado Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa/PNAIC foi desenvolvida no Estado do Rio de Janeiro no ano de 2019 num processo colaborativo com representações de instâncias educacionais, como a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC/RJ) e a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME).

Metodologia: Para a entrevista com perguntas abertas e semiestruturadas, será realizada uma entrevista com as 10 Coordenadoras Locais que participaram do programado PNAIC em 2019, permitindo um mapeamento dos assuntos relevantes que irão colaborar com o tema estudado. Atendendo aos pressupostos teóricos da análise de conteúdo (Bardin, 2013) com vistas a trazer para o centro da discussão sobre a formação continuada de professores PNAIC (2019), deseja-se utilizar

um encontro on-line, pela plataforma de reunião Meet, com 50 minutos para a entrevista com cada Coordenadora Local.

Escolha dos participantes: Após as respostas dos questionários aplicados para as 75 Coordenadoras Locais dos municípios fluminenses que aderiram ao movimento de resistência do PNAIC no ano de 2019, serão selecionadas 10 (dez) Coordenadoras Locais, buscando maiores evidencias das concepções de formação para compreender por meio dos relatos dos Coordenadores Locais , quais os sentidos do PNAIC para qualificar as práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores alterando ou não a melhoria da aprendizagem dos alunos do ciclo da infância.

Proposta de roteiro: Após a aplicação dos 75 questionários para as Coordenadoras Locais serão selecionadas 10 Coordenadoras Locais que serão convidadas para participar de uma entrevista de forma on-line pela plataforma de reunião Meet com perguntas abertas e semiestruturadas com 50 minutos de duração. O objetivo é de compreender como os Coordenadores Locais mobilizaram esse movimento de resistência para manutenção da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores denominado Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa/PNAIC no Estado do Rio de Janeiro no ano de 2019. Os temas a serem abordados serão divididos em três eixos principais: a implantação, a organização, o planejamento, a execução das atividades da política de formação continuada de professores alfabetizadores/PNAIC em 2019.

Aplicação da entrevista: A entrevista pré-teste será aplicada em setembro de 2023. E as entrevistas definitivas serão realizadas no período compreendido entre outubro e novembro de 2023.

Desconfortos e riscos possíveis: Se houver algum tipo de desconforto ou constrangimento ao abordar a temática será contornado usando bom senso, não insistindo na questão e desculpando-se. Caso os entrevistados optem por não falar sobre algum assunto da entrevista, será garantida a liberdade de escolha. Os participantes da pesquisa terão sua privacidade assegurada e serão identificados com nomes fictícios. Os procedimentos adotados obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, consoante com as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Saúde na Resolução de nº 510 de 7 de abril de 2016. As dúvidas podem ser respondidas pelo pesquisador e professora orientadora. Caso perdurem as dúvidas éticas pode haver uma consulta à Câmara de Ética em Pesquisa, instância da Universidade que tem a atribuição de avaliar projetos de pesquisa do ponto de vista de suas implicações éticas.

Armazenamento dos dados coletados: Os registros das informações coletadas na pesquisa serão armazenados por um período 5 (cinco) anos, estando à disposição de seus participantes. Não serão utilizadas as imagens dos entrevistados, mas apenas o audiogravação das entrevistas presenciais

ou remotas. Os docentes participantes serão informados quando os resultados da análise das suas entrevistas, e da própria investigação, estiverem disponíveis.

Benefícios: Ao participar da pesquisa, o entrevistado não terá nenhum benefício direto. No entanto, esperamos que essa investigação contribua para a melhoria dos processos formativos dos professores alfabetizadores, permitindo o desenvolvimento de uma prática pedagógica reflexiva, responsável, participativa, autônoma, coletiva e que se compromete com a formação de cidadãos mais críticos e ativos.

Eu, _____, de maneira voluntária, livre e esclarecida, concordo em participar da pesquisa acima identificada. Estou ciente dos objetivos do estudo, dos procedimentos metodológicos, do armazenamento das informações, dos possíveis desconfortos com o tema, das garantias de confidencialidade e da possibilidade de esclarecimentos permanentes sobre eles. Fui informado(a) de que se trata de pesquisa de doutorado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio. Está claro que minha participação é isenta de despesas e que minha imagem e meu nome não serão publicados sem minha prévia autorização por escrito. Estou de acordo com a audiogravação da entrevista a ser cedida para fins de registros acadêmicos. Estou ciente de que, em qualquer fase da pesquisa, tenho a liberdade de recusar a minha participação ou retirar meu consentimento, sem nenhuma penalização ou prejuízo que me possam ser imputados.

_____	_____
Assinatura do (a) participante (a) da pesquisa	Doutoranda Gisela Guedes D. S. de Oliveira

_____, ____ de _____de 2023.

Observação: Este termo é assinado em 2 vias, uma do/a participante/a e outra para os arquivos dos pesquisadores.

APÊNDICE VI

TRANSCRIÇÃO DE UMA DAS ENTREVISTAS

– Coordenadora Local de Queimados – RJ

I - Dados do (a) entrevistado (a): Dulcilina

Codinome para pesquisa: **Lina**

Município em que foi coordenador (a) local em 2019: **Queimados**

23- Descreva como se deu o regime de colaboração entre o seu município e a UFRJ para a chegada do PNAIC em 2019? Como foi essa relação?

O município ficou muito animado com a continuidade do PNAIC.

Não tínhamos verbas para das continuidades sozinhos.

24- A quem você se reportou na UFRJ para as tratativas de continuidade do PNAIC pelo seu município no ano de 2019?

A Elaine coordenadora geral da UFRJ era nossa referência.

25- O seu município disponibilizava recursos financeiros específicos para o desenvolvimento da proposta autônoma de formação continuada do PNAIC em 2019?

Não. Os recursos financeiros para as formações continuadas foram referentes aos que já eram disponibilizados anteriormente. O departamento pedagógico da SME deu apoio técnico pedagógico. Os formadores locais se uniram para viabilizar as necessidades das formações de acordo com suas possibilidades.

26- Houve recebimento de material pedagógico enviado pela UFRJ?

Não. Aproveitamos os materiais anteriores do PNAIC. Seguimos com as formações na mesma linha anterior do PNAIC.

27- Como ocorreram as reuniões ou encontros promovidos pela UFRJ para os Coordenadores Locais e Formadores Locais para organização das formações continuadas no seu município?

Participamos de todos os encontros formativos que fortaleceram muito o ponto de partida para prepararmos as formações continuadas dos professores alfabetizadores. A base das formações na UFRJ nos seminários estaduais alargava o nosso fazer pedagógico.

28- Ao longo do ano de 2019 foi necessário realizar modificações na configuração da política da proposta autônoma de formação continuada do PNAIC em seu município para que ela se realizasse?

No início de 2019 continuamos com as formações aos sábados participando praticamente a rede municipal toda. Foi uma grande mobilização em torno da alfabetização. Depois tivemos que passar para o horário de trabalho para ficar mais acessível e justo para os professores sem bolsa de estudo.

29- Quais foram as barreiras que precisaram ser superadas para levar a cabo essa proposta autônoma/PNAIC em 2019 em seu município?

As formações transcorreram muito bem com total apoio da SME-Setor Pedagógico.

30- Como foram selecionados os (as) Formadores Locais em seu município? Por quantos Formadores Locais foi constituído seu grupo de formação? Qual a formação acadêmica desses formadores? Já lecionaram como professores alfabetizadores?

As formadoras locais já tinham participado desde os Parâmetros Curriculares Nacional (PCN) e o Pró-letramento e agregaram ao PNAIC esses conhecimentos. Os programas precisam se aperfeiçoar e atender as necessidades do momento educacional.

31- Qual foi o referencial teórico estudado pelo grupo de formadores locais para elaborar as formações para os professores alfabetizadores em 2019?

Não acrescentamos teóricos, pois utilizamos o material do PNAIC que já tinha sido utilizado. Elaborávamos uma formação coletivamente com todas as formadoras locais e a coordenadora local e depois fazíamos as formações em conjunto.

32- Como foram escolhidos os temas de trabalho e atividades da formação continuada do PNAIC em 2019? Os temas escolhidos partiram das necessidades apontadas pelos professores alfabetizadores?

O ponto de partida eram as avaliações diagnósticas dos alunos. Depois analisávamos os resultados com as necessidades e defasagens de aprendizagem. Com as formações elaboradas com as sugestões da UFRJ e com as necessidades da escola a formação deu resultados positivos na aprendizagem de nossas crianças. A universidade e a escola dialogando é um caminho promissor para uma educação de qualidade.

33- Como foram registradas e avaliadas essas atividades da formação continuada/PNAIC 2019 em seu município?

No sistema SISPNAIC pelas formadoras com a supervisão da coordenadora local com os resultados da aprendizagem, frequência dos professores e os documentos que a UFRJ solicitava.

34- Houve algum tipo de acompanhamento da Secretaria Municipal ou da Universidade/UFRJ nas escolas em relação as formações continuadas promovidas e a prática dos professores alfabetizadores?

A coordenadora local que também era técnica pedagógica na SME na época que fazia esse monitoramento e atualizava a SME com as informações das formações continuadas.

35- Como você percebeu a adesão e a participação dos professores alfabetizadores durante as formações continuadas/PNAIC em 2019?

Os professores alfabetizadores participaram com excelência. Era uma formação que não se encerrava naquele momento, mas continuava nas salas de aulas. Já utilizavam as sequências didáticas e outras estratégias que aprenderam no PNAIC para garantir os direitos de aprendizagem dos alunos.

36- Os professores alfabetizadores que participaram do PNAIC são concursados na rede de ensino ou há muito rotatividade por conta de contratação de professores em seu município?

A maioria concursados. Tivemos concurso.

37- Como foram realizadas a frequência dos professores, as atividades realizadas, os relatórios sobre as formações?

A frequência dos professores foi muito boa. As formações anteriores a 2019 tinha muito a adesão dos professores e depois em 2019 também.

38- Como ocorreu o acesso ao sistema da plataforma/PNAIC em 2019 para os Coordenadores Locais?

Foi tranquila com o apoio técnico da UFRJ.

39- Quais foram os resultados dessa política de formação continuada PNAIC em 2019 em relação:

17.1- Índices de aprendizagem no ciclo de alfabetização do seu município?

Após as formações do PNAIC os avanços na aprendizagem dos alunos tiveram avanços significativos.

17.2- Na percepção dos participantes: coordenadores locais; formadores locais; professores alfabetizadores?

Os professores alfabetizadores demonstraram nas respostas das avaliações feitas após as formações que percebiam a importância dessa formação para se aperfeiçoarem em relação a alfabetização e a troca de experiências entre os professores com os depoimentos e debate dos temas trabalhados nas formações são essenciais para um trabalho mais eficaz. O PNAIC mudou a vida de muitos professores que retornaram ou despertaram o desejo de voltar a estudar se especializando, porque chegaram perto da universidade e dialogaram com seus representantes.

40- Os Seminários Estaduais tinham como objetivo socializar pesquisas, trabalhos, estudos, avanços e desafios na formação continuada dos professores dos sistemas municipais de educação. Dessa forma, como os Seminários Estaduais contribuíram para a formação dos Coordenadores Locais, Formadores Locais e Professores Alfabetizadores?

Não conseguimos levar nossos professores alfabetizadores, pois a falta de recurso financeiros não permitiu.

41- O seu município tem uma proposta de política pública de formação para professores alfabetizadores?

Não. Aderimos as propostas e programas do governo federal por falta de verbas próprias para investir nas formações dos professores.

42- O Pacto pela Alfabetização no Estado do Rio de Janeiro (PAERJ) tinha como objetivo colaborar com a formação continuada de professores alfabetizadores, assegurando uma reflexão minuciosa acerca do tema e da prática docente para que todas as crianças estejam alfabetizadas até o terceiro ano do ensino fundamental (PACTO PELA ALFABETIZAÇÃO NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2020, pág. 7). Você considera que o PAERJ ainda se faz necessário nos dias de hoje?

Lembro desse convite para participar da reunião de apresentação, mas foi cancelada por conta da Pandemia.

43- Você considera que o PNAIC como uma política pública desperta interesse ainda hoje em seu município?

Se tivéssemos recursos que apoiassem o programa sim. Sem verba fica difícil.

44- Você observa um movimento de mudança nas práxis dos professores alfabetizadores a partir das formações do PNAIC com a continuidade da aplicação de práticas pedagógicas pelos professores alfabetizadores como a sequência didática, literatura, jogos, brincadeiras entre outros?

Sim. Já temos a expertise das estratégias, teorias para desenvolver as metodologias da alfabetização. Os professores permanecem usando a sequência didática e outras estratégias, pois é um trabalho de troca de experiências que fortalecem a nossa prática.

23. O município criou o Núcleo de Alfabetização?

Já tínhamos um setor na SME que tratava somente do ciclo da infância. Esse Núcleo de Formação tinha a participação de dois professores e da equipe técnica da SME. O nome era FALE.

24. O município atualmente realiza algum programa do MEC?

Primeiro foi o Tempo de Aprender que focou no Método Fônico com especialistas internacionais. O PNAIC falava do contexto do trabalho com o texto diferente do Tempo de Aprender. Atualmente estamos com o programa Criança Mais Alfabetizada, porém ele está vindo de forma muito lenta. Estou curiosa para entender o que é isso? Ainda não entendi. Dá uma angústia esse novo movimento de formação com o governo que lançou o PNAIC. Volta o governo e não dá continuidade ao PNAIC. O PNAIC deu certo, não só no meu município. O governo atual não traz nenhuma proposta que contemple as classes populares. No Brasil não temos continuidade, estamos num sistema que nos colocam o tempo todo de forma a silenciar coletivamente. Sua pesquisa é uma resistência, ela precisa apontar isso. Os livros, artigos, teses são um legado para compreender as realidades desse espaço de resistência. Sabemos que é um movimento lento, mas não pode acabar. Resistimos na escola olhando de perto o trabalho do professor e isso é resistência. Não desistimos porque não podemos desistir dos nossos alunos.

APÊNDICE VII

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

SEMINÁRIOS REGIONAIS DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (PNAIC/RJ)

AS VOZES DOS MUNICÍPIOS NO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC)

Prezados/as Professores/as

A Coordenação Geral do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), juntamente com o Comitê Estadual do PNAIC/RJ, constituído pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (FE/UFRJ), a Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC/RJ) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME/RJ), realizará 08 Seminários Regionais no estado do Rio de Janeiro, com a carga horária de 16h cada (2 dias), com o título "*As vozes dos municípios no Pacto nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)*".

Vale destacar que os seminários foram divididos considerando as regiões político-administrativa do estado do Rio de Janeiro, a saber: Região Metropolitana, Região Noroeste Fluminense, Região Norte Fluminense, Região das Baixadas Litorâneas, Região Serrana, Região Centro-Sul Fluminense, Região do Médio Paraíba e a Região da Costa Verde.

Seminários Regionais	
29 e 30/04	Região Serrana
	Polo 7 - Local: Nova Friburgo
02 e 03/05	Região Metropolitana e Baixada
	Polo 1 - Local: Rio de Janeiro
06 e 07/05	Região Costa Verde
	Polo 5 - Local: Paraty
09 e 10/05	Região do Médio Vale do Paraíba
	Polo 4 - Local: Piraí

APÊNDICE VIII

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (UFRJ)
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Ilmos. (as). Secretários (as) Municipais de Educação,

A Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (FE/UFRJ) tem o prazer de convidá-los (as) para a apresentação do **Pacto pela Alfabetização no Estado do Rio de Janeiro (PAERJ),** uma parceria entre a Universidade e a Escola Básica.

O PAERJ tem como objetivo possibilitar a continuidade das iniciativas já desenvolvidas pelos participantes do PNAIC, desde 2013, e, com isso, garantir a efetiva melhoria do processo de alfabetização de crianças, assim como de uma trajetória escolar mais exitosa nos sistemas públicos de ensino.

A UFRJ, com base nas experiências vividas no PNAIC, enquanto instituição responsável pela formação continuada dos professores participantes, em especial, após a inserção dos professores alfabetizadores nos debates sobre alfabetização escolar, optou por continuar a experiência de "pactuação" para manter e ampliar o debate e diálogo acerca da alfabetização escolar, juntamente com representações dos sistemas municipais de educação em todo o estado do Rio de Janeiro.

Ressaltamos que os professores participantes do PNAIC, no decorrer dos anos, evidenciaram a importância de um "pacto" que inclua a todos, inclusive aqueles que estão nas salas de aula. Para estes, a incorporação de suas vozes no diálogo também pode auxiliá-los, pois declararam que não querem permanecer na "solidão pedagógica". Estes professores afirmaram que as trocas de experiências ajudaram a constituir práticas mais significativas para seus alunos e sem renunciar à própria autonomia docente e de conhecimentos teóricos acerca da docência.

Neste sentido, a proposta da UFRJ traz à tona a importante relação entre a tríade **Ensino-Pesquisa-Extensão**, em especial essa última, que explicita a importância da Universidade em desenvolver ações voltadas diretamente aos professores da Educação Básica com o intuito de propiciar uma maior integração entre a Universidade e a Educação Básica, por meio de cursos de extensão, como o PNAIC, realizado desde 2013 pela UFRJ, e agora o **Pacto pela Alfabetização no Estado do Rio de Janeiro (PAERJ),** como mais uma ação relacionada ao "direito à alfabetização".

APÊNDICE IX

Prezado Ministro da Educação

Gostaríamos de agradecer a realização do *Seminário Técnico de Formação Continuada das Universidades: Avaliação do PNAIC e a caminhada do Compromisso Nacional da Criança Alfabetizada*, ocorrido nos dias 25 e 26 de março de 2024, em Brasília.

Reiteramos que este evento foi um desdobramento de uma Carta enviada para este Gabinete no dia 17 de julho de 2023, no qual nos apresentávamos, pontuando que, como "interessados do campo da Alfabetização escolar, este grupo analisou a proposta do supracitado Compromisso e elaborou uma Carta com algumas considerações iniciais acerca desta política".

Nesta comunicação, aproveitamos para solicitar o agendamento de "uma reunião com Vossa Excelência, no intuito de dialogarmos sobre as demandas atuais da alfabetização, em âmbito nacional, considerando, sobretudo, a importância de se traçar encaminhamentos referentes ao Compromisso Nacional Criança Alfabetizada".

Felizmente, a reunião promovida foi em forma de Seminário como citado acima. Este encontro tornou-se significativamente especial, pois, pesquisadores e equipes formativas, atuantes durante o governo da ex-presidenta Dilma Rousseff, no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), e sua atual equipe da Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), dedicada ao Compromisso Nacional da Criança Alfabetizada, puderam analisar as políticas destinadas à formação de professores alfabetizadores.

Este Seminário considerou como foco o campo da *alfabetização escolar*, ou seja, a apropriação e ensino da Língua Portuguesa para crianças de 6 a 8 anos, considerando o Ciclo de Infância (PNAIC/PNE 2014-2024) e até 7 anos (BNCC). Neste contexto, enfatizamos que não consideramos a educação infantil, observando a faixa etária dos pequenos estudantes.

Destacamos que, para os ex-coordenadores do PNAIC, foi um momento ímpar, pois, além de apresentarmos as contribuições e limites desta política, também conhecemos os princípios do Compromisso. Da mesma forma, aprofundamos os possíveis enfrentamentos com a constituição do regime de

colaboração, uma perspectiva federativa relevante para o campo educacional e, de forma frágil, iniciada no PNAIC.

Também constatamos as distinções entre os arranjos institucionais de cada política (PNAIC e Compromisso), observando os princípios da centralização e descentralização, como também os processos técnico-administrativos, assim como o corpo técnico necessário à cada política.

Neste movimento, verificamos que o PNAIC, como uma política desenvolvida por Instituições de Ensino Superior públicas, se pautou sobre o tripé universitário (ensino, pesquisa e extensão), sendo este último marcante com desdobramentos positivos, haja visto os impactos históricos, sociais e profissionais para as redes municipais de ensino. Isto favoreceu um intenso movimento nacional de pesquisa em todo o Brasil e uma "descentralização qualificada", como "processo" e não "meio", de uma política. Impactou, ainda, no próprio tripé universitário e na articulação entre a Universidade pública e a Escola Básica, instituições historicamente distantes.

Com relação ao Compromisso, verificamos que será fundado em um modelo próximo ao sistema tripartite (União, estados e municípios) e já presente em outras áreas de políticas públicas no Brasil, como a da Saúde, mas não aprofundado na Educação. Neste momento, ficou claro para os presentes, após a apresentação cuidadosa da SEB, as prerrogativas marcadas pela concepção de autonomia para as esferas municipais e território estadual. Assim, a descentralização da política para alfabetização será a partir da partilha de decisões e responsabilidades circunscritas no âmbito de Conselhos setoriais ou de interesses. Desta maneira, a formação dos professores alfabetizadores se dará por meio da organização de grupos estaduais.

Como já dito, um sistema tripartite de gestão será uma experiência nova para a formação continuada de professores, embora já haja alguns resquícios desta ideia nas políticas como para Merenda Escolar, FUNDEB e Bolsa Família. Portanto, verificamos que a criação de conselhos para administrar a política para alfabetização neste gigante Brasil se dará com contornos específicos para o pacto federativo e educacional, distinto do PNAIC.

Sublimamos que a proposta do Compromisso exigirá amplo acompanhamento e estudos, pois, embora ambas distintas analisadas no Seminário, ressaltamos que se constituem como "pactos" (PNAIC e

Compromisso). Contudo, este último apresenta novos contornos para as responsabilidades públicas e criação de políticas públicas por diferentes entes federados. Assim, enquanto o PNAIC delineava as trilhas da política aos entes federados, o Compromisso exigirá expertise individual e local para sua implementação e execução.

Neste sentido, as análises apresentadas e estabelecidas no Seminário nos proporcionaram entendimentos, como os caminhos escolhidos e justificados para as políticas formativas de professores alfabetizadores, com ou sem as Universidades públicas.

Por tudo o que foi dito, queremos agradecer a oportunidade, a dedicação e a prontidão das Equipes da SEB/MEC, em especial, dos seguintes professores: Alexsandro do Nascimento Santos, Diretor de Políticas e Diretrizes da Educação Integral Básica, Lourival José Martins Filho, Diretor de Formação Docente e Valorização dos Profissionais da Educação e Lucianna Magri de Melo Munhoz, Coordenadora Geral de Formação de Professores da Educação Básica, como suas competentes equipes. Estas diretorias nos receberam gentilmente e com os todos os cuidados e afetos para que pudéssemos estabelecer um diálogo e debate democrático sobre políticas públicas para alfabetização escolar.

Da mesma forma, a Universidade pública se coloca à disposição e aberta para futuros encontros avaliativos e dialógicos para acompanhar, em parceria com este Ministério, o desenvolvimento da perspectiva tripartite para a formação continuada de professores, particularmente, da alfabetização. Outrossim, como já apresentado em Carta anterior, as Instituições de Ensino Superior e públicas aprenderam sobre a gestão de políticas e paradigmas da/na alfabetização com o PNAIC e parece-nos igualmente importante que tenhamos outras “leituras” a partir do Compromisso Nacional da Criança Alfabetizada, porque temos interesse em ouvir as vozes dos municípios sobre a política de alfabetização, conhecendo seus impactos e desdobramentos em âmbito municipal.

Por último, enfatizamos que, como resultado e encaminhamento deste Seminário, as Universidades consideraram a possibilidade de constituir um curso de extensão interinstitucional para alfabetização escolar (de âmbito nacional) e um mestrado profissional em alfabetização (com a mesma magnitude) com as Universidades públicas que estiveram envolvidas com o PNAIC. Consideramos que seu apoio seria fundamental para implementação de uma proposta política-

APÊNDICE X

Carta de Repúdio à censura de publicação de estudo sobre o PNAIC

CARTA DE REPÚDIO À CENSURA DE PUBLICAÇÃO DO ESTUDO "AVALIAÇÃO ECONÔMICA DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA" QUE TRATA DOS IMPACTOS POSITIVOS DO PNAIC

11/05/2021 09h24 - Atualizado em 28/05/2021 08h20

Os ex-coordenadores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa vêm manifestar seu repúdio a toda forma de cerceamento de informações acerca das evidências dos impactos positivos na aprendizagem dos alunos das escolas públicas do país. Cabe destacar que foi com surpresa que os ex-coordenadores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) das quarenta e uma (41) Universidades participantes desta política receberam a notícia, por meio do editorial do Jornal Folha de São Paulo, do dia 06 de maio de 2021, sobre a realização de um estudo intitulado "Avaliação Econômica do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade certa (PNAIC) pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), que apresenta as evidências e os impactos positivos da referida política educacional. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), lançado em 2012 pelo Ministério da Educação, foi executado em 5 edições (2013 a 2017), em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Foi a proposta de formação continuada para professores com maior abrangência no Brasil.

Para a execução das ações do PNAIC foi consolidada a parceria com 41 universidades públicas para lidar com o processo formativo dos professores alfabetizadores. Houve atendimento de 100% das redes estaduais e 98% dasredes municipais brasileiras, com oferta de vagas para a formação continuada da totalidade dos professores alfabetizadores brasileiros. Foram atendidos aproximadamente 326.988 cursistas entre professores alfabetizadores e orientadores de estudos, atingindo aproximadamente 6.040.930 alunos, em 108.733 escolas beneficiadas. Esse processo foi pautado na Política Nacional de Formação de Professores instituída pelo decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.

No PNAIC havia uma concepção ampliada de alfabetização, considerando-se que estar alfabetizado significa ser capaz de interagir por meio de textos escritos em diferentes situações, para atender a diferentes propósitos. Os princípios fundamentais da alfabetização adotados eram a interdisciplinaridade, a abordagem lúdica dos conhecimentos e o respeito à heterogeneidade das comunidades atendidas nas escolas públicas do país.

Tanto o Ministério da Educação, como as Universidades e redes municipais registraram, desde 2013, informações sobre a implementação do PNAIC no Sistema Integrado de Monitoramento de Execução e Controle (SIMEC), no módulo SISPACTO. Esse Módulo foi desenvolvido para o acompanhamento e o monitoramento das ações de formação, tendo sido uma importante ferramenta digital, que proporcionou agilidade e transparência aos processos de elaboração, análise e monitoramento das ações do PNAIC. No SISPACTO, todos

os participantes do PNAIC registravam as ações realizadas e avaliavam o Programa mensalmente. Análises realizadas pelos coordenadores em cada estado já sinalizavam a existência de dados que indicavam resultados positivos da implementação da política. Dentre tais resultados, as notas atribuídas pelos professores cursistas nos itens qualidade da formação, qualidade dos materiais produzidos para a formação, aplicabilidade dos conteúdos abordados para a prática, dentre outros, foram altas em todos os estados brasileiros, sinalizando impactos sobre seus saberes e suas práticas.

Contudo, com a crise política e institucional no país desde o ano de 2016, a apresentação desses dados foi adiada e o programa sofreu mudanças estruturais culminando na sua extinção. Desde o início do Programa, as Universidades envolvidas com a proposta reivindicavam um estudo qualitativo e quantitativo sobre o impacto do Pacto pela Alfabetização, de forma colaborativa. Portanto, as análises advindas do MEC, das Universidades e do INEP seriam fundamentais para análise dos efeitos dessa política pública. Em reuniões do Fórum das universidades participantes do PNAIC, constituído a partir da implementação dessa política, com o MEC recorrentemente eram explicitados muitos aspectos positivos do PNAIC, dentre os quais:

• Respeito à autonomia do professor e ênfase nas estratégias formativas problematizadoras, voltadas para a teorização da prática docente.
• Ênfase na formação de profissionais efetivos das Redes de Ensino Públicas que assumiram a função de formadores, garantindo participação efetiva das redes no planejamento e desenvolvimento da formação dos professores.
• Parceria com universidades públicas, garantindo articulação entre os saberes gerados pelos professores da Educação Básica e saberes oriundos das investigações sobre alfabetização em debate nos grupos de pesquisa brasileiros.
• Construção de um arcabouço legal, composto pela Portaria nº. 867, de 4 de julho de 2012, que instituiu o programa, e outros instrumentos legais que deram legitimidade às ações de formação.
• Pagamento de bolsas de estudos e pesquisas para todos os envolvidos no Programa, contribuindo para a valorização da profissão docente.
• Ações de distribuição de materiais didáticos, como jogos, livros de literatura, livros paradidáticos.
• Realização de avaliações sistemáticas de todos os envolvidos no processo no SISPACTO e nos encontros de formação.

Considerando a abrangência deste programa e os indicativos expostos nesta carta, solicitamos que o artigo dos autores Alexandre André dos Santos, servidor do INEP, e Renan Gomes de Pieri, pesquisador da Fundação Getúlio Vargas (FGV), sobre as evidências dos impactos positivos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) seja publicado pelo referido instituto. Alertamos ainda que o Artigo 15, da Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011, que regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5o, no inciso II do § 3o do art. 37 e no § 2o do art. 216 da Constituição Federal, assegura o direito fundamental de acesso às informações produzidas ou armazenadas por órgão ou entidades da União, dos Estados, Distrito Federal e dos Municípios. Por tudo que foi dito, repudiamos veementemente a censura do artigo e alertamos que a falta de divulgação de dados sobre as políticas públicas significa a negação do direito ao acesso à informação e

dificulta a realização de avaliações consistentes para o planejamento de outras políticas públicas.

Subscrevem essa Carta os ex-Coordenadores das seguintes Universidades que participaram do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Universidade Federal do Rio de Janeiro
Universidade Federal de Pernambuco
Universidade Federal de Pelotas
Universidade Federal de Alagoas
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Universidade Federal do Rio Grande
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Universidade Federal de Santa Catarina
Universidade do Estado de Santa Catarina
Universidade Federal do Maranhão
Universidade Federal do Piauí
Universidade Estadual de Ponta Grossa
Universidade Federal de Mato Grosso
Universidade Federal de Uberlândia
Universidade Federal de Sergipe
Universidade Federal de Juiz de Fora
Universidade Federal de Santa Maria
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Universidade Estadual de Montes Claros
Universidade Federal do Amapá
Universidade do Estado do Amazonas

Fonte: https://cedu.ufal.br/pt-br/institucional/informes/carta-de-repudio-a-censura-de-publiucacao-de-estudo-sobre-o-pnaic.

APÊNDICE XI

Rede Latino-americana de Alfabetização

Nota técnica n° 001/2023

Data: 29 de maio de 2023

Assunto: Compromisso Nacional Criança Alfabetizada “A palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. ” Freire A1987F O Compromisso Nacional Criança Alfabetizada resgata, em conjunto com outras ações do Ministério da Educação, a possibilidade de diálogo com os diversos setores sociais sobre o dever constitucional de assegurar a educação como um direito de todos os cidadãos e isso, certamente, inclui a alfabetização. Além disso, a proposta sistematiza algumas premissas já consolidadas na história das políticas públicas nacionais, como a necessidade de situar a escola no centro de todo o processo, responsabilizando os diversos atores pelas aprendizagens das crianças; a articulação entre os municípios, os estados e a união em prol de um compromisso comum; a compreensão em torno do vínculo imprescindível entre gestão, formação, materiais, infraestrutura, avaliação e monitoramento; a indução de quadros locais responsáveis pelo fomento e pela gestão da formação continuada nos mais longínquos municípios brasileiros e, ainda, o resgate da discussão sobre o que significa o processo de alfabetização na Educação Infantil, situada em bases conceituais mais coerentes com o direito à infância. A Rede Latino-americana de Alfabetização sente-se honrada com a possibilidade A Rede Latino-americana de Alfabetização sente-se honrada com a possibilidade de diálogo e pretende contribuir com o conhecimento científico produzido por pesquisadores latino-americanos que realizam investigações psicolinguísticas e didáticas no campo da Alfabetização, a partir do marco construtivista psicogenético, desde a década de 1980. Além disso, também coloca à disposição do Ministério da Educação a articulação que fomenta entre os diversos setores sociais de toda a América Latina: universidades, redes de ensino públicas e privadas, organizações não governamentais e organizações da sociedade civil de interesse público. A análise atenta ao que foi apresentado sobre o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada na reunião do dia 17 de maio e da primeira versão do documento encaminhada no dia seguinte, nos provoca a indicar alguns aspectos que poderiam ser aprofundados. Inicialmente, vale destacar que o documento aponta como responsabilidade do

MEC a elaboração de diretrizes e parâmetros para os cinco elementos técnicos que compõem o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada: gestão, formação, materiais didáticos e pedagógicos, infraestrutura e avaliação. Desta forma, há uma indicação explícita de que o MEC assumirá a tarefa de definir os critérios para credenciamento de programas de formação e elaboração de materiais de apoio, além de parâmetros e métricas de avaliação e acompanhamento. Isso implica assumir uma concepção de alfabetização na qual se possa ancorar os aspectos pedagógicos do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Ainda que o documento não explicite o marco epistêmico no qual se apoia para a definição de diretrizes e parâmetros, a concepção de alfabetização assumida pelo MEC está indicada quando o documento se compromete a executar o SAEB, a oferecer solução de avaliação da fluência leitora, a realizar cantinhos de leitura e, principalmente, quando propõe uma abordagem de alfabetização para a Educação Infantil e outra para o Ensino Fundamental. A matriz de avaliação do SAEB, por exemplo, define como habilidade esperada para o 2o ano a relação entre elementos sonoros das palavras com sua representação escrita, a leitura e escrita de palavras e frases. Tais habilidades estão ancoradas em uma concepção. Ainda que o documento não explicite o marco epistêmico no qual se apoia para a definição de diretrizes e parâmetros, a concepção de alfabetização assumida pelo MEC está indicada quando o documento se compromete a executar o SAEB, a oferecer solução de avaliação da fluência leitora, a realizar cantinhos de leitura e, principalmente, quando propõe uma abordagem de alfabetização para a Educação Infantil e outra para o Ensino Fundamental. A matriz de avaliação do SAEB, por exemplo, define como habilidade esperada para o 2o ano a relação entre elementos sonoros das palavras com sua representação escrita, a leitura e escrita de palavras e frases. Tais habilidades estão ancoradas em uma concepção de alfabetização que desvincula a apropriação do sistema de escrita alfabética das práticas sociais reais de leitura e escrita. Ainda que a matriz de avaliação do SAEB indique a necessidade de os alunos escreverem textos, a presença de tais habilidades orienta as práticas pedagógicas e a escrita deixa de ser considerada um objeto cultural, que permite uma participação efetiva nas diversas práticas sociais em que se faz presente, para se transformar em um instrumento de codificação rudimentar. Em Pedagogia do Oprimido, Freire a1987, p.13b já nos ensinava que para “poder re-existenciar criticamente as palavras de seu mundo, para na oportunidade devida, saber e poder

dizer a sua palavra" é preciso ir além de ensinar a repetir palavras ou desenvolver habilidades que se relacionem a uma escrita abstrata. Ainda mais grave é a proposta de avaliação da fluência leitora, difundida amplamente pelo país como política de monitoramento das aprendizagens e que está baseada apenas no percentual de palavras reais e inventadas oralizadas por minuto, sem que isso represente necessariamente a compreensão do que se comunica. Em síntese, o que se vislumbra a partir do que propõe o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental é uma concepção que entende que ler é apenas decifrar e que escrever consiste somente em transformar sons em letras. Por trás de uma política pública que assume uma concepção de alfabetização que banaliza e deforma a escrita, está implícito o compromisso com práticas rudimentares de escrita e leitura. Para que a alfabetização cumpra de fato o seu papel na formação de uma sociedade mais justa, é preciso garantir que crianças, jovens e adultos tenham o direito de aprender a ler e a escrever sempre a partir da participação de práticas sociais reais de leitura e escrita. Isso implica, por exemplo, ter em sala de aula mais do que cantinhos de leitura, mas uma biblioteca de classe com revistas e livros de literatura cuidadosamente selecionados e adequados à faixa etária, para que se possa aprender a participar de uma comunidade de leitores, interagindo com diversos autores e confrontando diferentes interpretações, ideias e opiniões sobre obras literárias consideradas valiosas.

Fonte: https://www. redealf.org