

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ**  
**NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDICCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA**  
**ASSOCIAÇÃO PLENA EM REDE-EDUCANORTE**  
**POLO MANAUS- UFAM**

**RAIOLANDA MAGALHÃES PEREIRA DE CAMARGO**

**O DESMONTE DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE**  
**ALFABETIZADORES DA SEMED/ MANAUS**

**MANAUS-AM**

**2021**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ**  
**NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDICCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA**  
**ASSOCIAÇÃO PLENA EM REDE-EDUCANORTE**  
**POLO MANAUS- UFAM**

**RAIOLANDA MAGALHÃES PEREIRA DE CAMARGO**

**O DESMONTE DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE  
ALFABETIZADORES DA SEMED/ MANAUS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia-Polo Manaus-UFAM, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Selma Suely Baçal de Oliveira.

**MANAUS-AM**

**2021**

## Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

C172d Camargo, Raiolanda Magalhães Pereira de  
O desmonte da política de formação de alfabetizadores da SEMED/ Manaus / Raiolanda Magalhães Pereira de Camargo . 2021  
326 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Selma Suely Baçal de Oliveira  
Tese (Doutorado em Educação na Amazônia) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Políticas de alfabetização. 2. Formação de alfabetizadores. 3. Lógica privatizante e mercadológica. 4. Humanização e emancipação. I. Oliveira, Selma Suely Baçal de. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA – PGEDA ASSOCIAÇÃO PLENA EM REDE - EDUCANORTE PÓLO MANAUS

### ATA DE DEFESA DE TESE

Ao décimo dia do mês de dezembro do ano de dois mil e vinte e um, às nove horas (horário de Manaus) se reuniu por videoconferência, em sessão pública, a Comissão Examinadora de Defesa de Tese do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia – PGEDA, Associação Plena em Rede, Pólo Manaus, para avaliar a tese apresentada pela discente **RAIOLANDA MAGALHÃES PEREIRA DE CAMARGO**, sob orientação da Profa. Dra. Selma Suely Baçal de Oliveira, desenvolvida junto à Linha 2: Estado, Políticas Públicas e Gestão da Educação. A Tese da doutoranda intitulada **“O DESMORTE DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE ALFABETIZADORES DA SEMED/MANAUS”** foi analisada pela Comissão Examinadora, composta segundo o que determina o Regimento do PGEDA, pelos docentes: Prof.ª Dr.ª Arminda Rachel Botelho Mourão (Vice-coordenadora do PPGEDA/Pólo Manaus, que em razão da licença médica da orientadora da Tese, Profa. Dra. Selma Suely Baçal de Oliveira, presidiu a sessão; Prof. Dr. Lourival José Martins Filho (Membro Externo-UDESC); Prof.ª Dr.ª Elizabeth Orofino Lúcio (Membra ExternoUFPA); Prof.ª Dr.ª Silvia Cristina Conde Nogueira (Membra da UFAM - Externo ao PPGEDA); Profa. Dra. Fabiane Maia Garcia (então suplente, Membra da UFAM - Externo ao PPGEDA). Esteve presente à sessão a Profa. Dra. Selma Suely Baçal de Oliveira, orientadora. Após a apresentação pela discente foi dada a palavra aos/as Examinadores/as para arguição, tendo a candidata respondido às questões formuladas, acatando as indicações pontuais levantadas. Logo após, reuniu-se a Comissão Examinadora para proceder ao processo de avaliação, sendo atribuído o parecer de APROVADA, com indicação para novas publicações em periódicos, livros, assim como a socialização em eventos científicos, entre outros. Ficou estabelecido o prazo de 60 (sessenta) dias para a entrega da versão com as correções mandatórias. Nada mais havendo a tratar a Presidente da Banca Examinadora, Prof.ª Dr.ª Arminda Rachel Botelho Mourão, deu por encerrados os trabalhos, sendo lavrada a presente Ata, devidamente assinada pela Presidente, pela Profa. Dra. Selma Suely Baçal de Oliveira (presente ao ato), examinadores/as e a doutoranda.

  
Prof.ª Dr.ª Arminda Rachel Botelho Mourão  
Presidente da Sessão










UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA – PGEDA  
ASSOCIAÇÃO PLENA EM REDE - EDUCANORTE PÓLO MANAUS

Profa. Dra.  Selma Suely Baçal de Oliveira Orientadora

Prof. Dr. Lourival José Martins Filho (Membro Externo-UDESC)



Prof.ª Dr.ª Elizabeth Orofino Lúcio (Membra Externo-UFPA)



Prof.ª Dr.ª Silvia Cristina Conde Nogueira  
(Membra da UFAM - Externo ao PPGEDA)



Profa. Dra. Fabiane Maia Garcia  
(Membra da UFAM - Externo ao PPGEDA)



Professora Dra. Amélia Rachel Botelho Mourão





## Assinaturas do documento



Código para verificação: **ELE015K0**

Este documento foi assinado digitalmente pelos seguintes signatários nas datas indicadas:

- ✓ **LOURIVAL JOSE MARTINS FILHO** (CPF: 788.XXX.759-XX) em 10/12/2021 às 13:19:05  
Emitido por: "SGP-e", emitido em 30/03/2018 - 12:37:11 e válido até 30/03/2118 - 12:37:11.  
(Assinatura do sistema)

Para verificar a autenticidade desta cópia, acesse o link <https://portal.sgpe.sea.sc.gov.br/portal-externo/conferenciadocumento/VURFU0NfMTIwMjJfMDAwMjU5MTVMjU5OTNfMjAyMV9FTEUwMTVLMA==> ou o site <https://portal.sgpe.sea.sc.gov.br/portal-externo> e informe o processo **UDESC 00025915/2021** e o código **ELE015K0** ou aponte a câmera para o QR Code presente nesta página para realizar a conferência.

## DEDICATÓRIA

Para as crianças da rede pública de ensino que me inspiraram a pesquisar sobre alfabetização. Na esperança que me alimenta e me move de que todas terão o seu direito garantido para aprender a ler e a escrever.

Para meu pai amado, Guilherme Pereira (in memoriam) que sempre torceu para que eu fosse Doutora. Consegui papai!

Para minha grande inspiração como ser humano e profissional, minha querida Maria de Nazaré Correa da Silva (in memoriam), que me permitiu participar da construção de uma linda história de alfabetização de adultos no Estado do Amazonas por meio do Programa de Letramento Reescrevendo o Futuro. Com ela aprendi muito sobre alfabetização.

## AGRADECIMENTOS

“Não há no mundo exagero mais belo que a gratidão”

Esta tese foi escrita no momento mais desafiador da minha vida e de extrema fragilidade emocional pela recorrência dos sinais de um quadro de depressão que tive no início do ano de 2017 e pelo grave adoecimento de minha única filha, Renata, acometida por uma comorbidade de sintomas de transtornos mentais, pelas dificuldades financeiras que me obrigaram a mudar de instituição formadora, tendo que ampliar meu objeto a partir da mudança de linha de pesquisa.

Foram tantos os desafios que por vezes achei que não conseguiria vencer. No entanto, quem me conhece sabe que minha essência é de alegria, que amo dançar e que meu sol da esperança não se põe por muito tempo.

Ao escrever os agradecimentos não pude segurar as lágrimas que banharam meu rosto para finalmente poder dizer: Consegui! Atravessei desertos, vales e noites escuras, mas sobrevivi! Fui abençoada com o aconchego e carinho de parentes, dos meus queridos alunos e amigos da Faculdade de Educação, amigos da dança e tantos outros que me seguraram, quando o cansaço, a tristeza e o desespero sufocavam meu coração.

Nossa! Tantos nomes por agradecer! Registro meu sentimento de muita gratidão para todos que de algum modo estiveram presentes nessa jornada de resiliência e superação. Muito obrigada por enxugarem minhas lágrimas, por todo amor, cuidado e colo que dedicaram para mim. Se seu nome não consta nesta vasta lista de agradecimentos, não fique triste! Tenha a certeza de que está escrito no meu coração a minha eterna gratidão por “você me ver.”

Agradeço a Deus por ter me sustentado durante o período desafiador da escrita desta tese, me dando força e coragem para prosseguir nas situações mais adversas que enfrentei.

Agradeço à minha mãe, que segurou minhas mãos, me ajudando a cuic minha filha Renata durante o seu adoecimento que coincidiu com o meu processo de doutoramento, me permitindo ter tempo para me dedicar a pesquisa.

Gratidão aos meus amados irmãos pelo apoio emocional durante a escrita deste trabalho doutoral.

À professora Doutora Selma Baçal, minha orientadora e colega querida da Faculdade de Educação, minha eterna gratidão por ter acolhido minha pesquisa no processo de transição de instituição formadora, pelas ricas contribuições ao meu trabalho e pelo seu otimismo e cuidado em me dirigir palavras de ânimo quando as forças se esvaíam em mim.

Meu agradecimento especial para minha colega de doutorado e amiga querida, Rosângela Torres, minha principal interlocutora durante a escrita deste estudo e grande parceira no Movimento de resistência *PMA em debate*, que escutou minhas inquietudes, dialogando comigo sobre o objeto comum que temos em nossas pesquisas.

Minha gratidão para minha amada amiga Marinês Viana Souza que desde o meu processo de doutoramento em Portugal me acolheu com seu cuidado nos momentos de solidão e de dor. Gratidão ainda, pelos diálogos profícuos e pela parceria no Movimento PMA em debate.



Gratidão as minhas queridas amigas da Faculdade de Educação, Professoras Arlene Araújo, Silvia Conde, Michelle Bissoli, Pérsida Miki e Arminda Mourão pelas contribuições ao meu trabalho e cuidado comigo.

Meu agradecimento de coração aos Professores Doutores da minha banca de qualificação: Professor Lourival Martins, Elizabeth Ourofino, Silvia Conde e Arminda Mourão pelo aceite e importantes contribuições na pesquisa, que estiveram presentes também na defesa da minha tese. Acrescento ainda, o nome da querida professora Doutora Fabiane Garcia que esteve presente na banca de defesa.

Meu muito obrigada às minhas colegas formadoras da DDPM que me ajudaram com suas vozes na tessitura da história da formação dos alfabetizadores da SEMED-Manaus e em especial a minha amiga de toda uma vida, Jediã Lima pelo cuidado e amor dedicado.

Gratidão aos alfabetizadores do Grupo Vozes e do Movimento PMA em debate pela confiança para aprender e para compartilhar comigo de suas angústias.

Sou professor a favor da decência contra o despudor. Que luta a favor da liberdade contra o autoritarismo da autoridade contra a silenciosidade

Sou a favor da democracia, da gentileza contra a ditadura de direita ou de esquerda.

Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, que envolva indivíduos menos favorecidos, sou contra a dominação

Sou professor contra a ordem capitalista que inventou esta aberração: 'a miséria na fartura'. Muito na mão de poucos e os poucos, pouco faturam

Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo, pois somos oprimidos acordando para consertar o mundo

Sou professor contra o desengano que um dia me consumiu e às vezes me  
imobiliza,  
está em mim impregnado a prática e a palavra justiça

Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuida do saber que devo ensinar, desvinculando a simbiose do opressor e oprimido, oprimido e opressor e aprender lutar

Se não brigo por este saber,  
se não luto pelas condições vitais necessárias... essa boniteza que se esvai.

se não luto pelas minhas práticas em favor do resgate da humanidade roubada,  
esse povo que não canso de me admirar perde a batalha.

Paulo Freire.

## RESUMO

Esta tese objetiva compreender o desmonte da política de formação continuada dos alfabetizadores da rede municipal de ensino, mais particularmente a estratégia de formação em polos da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM), a partir de uma lógica privatizante e mercadológica da SEMED-Manaus e suas implicações para os processos formativos e para a ação alfabetizadora. A pesquisa está vinculada ao GPPE/CNPq/UFAM; à linha de pesquisa 2- Estado, Políticas públicas e Gestão da Educação do PPGEDA, com apoio da CAPES e FAPEAM. Para concretizar os objetivos propostos, realizou-se uma pesquisa de campo numa escola da rede municipal com acompanhamento, por meio de grupos dialogais, de três professores alfabetizadores, análise documental dos dispositivos legais sobre alfabetização e programas de formação de alfabetizadores implementados em âmbito federal. No contexto local, optamos por examinar a estratégia de formação da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM), setor responsável pela formação dos professores da rede municipal de Manaus, concentrando nossa análise na estratégia de formação em polo/rede colaborativa, considerando ser a estratégia formativa de atendimento a um número maior de alfabetizadores da rede, além de outros instrumentos normativos como proposta pedagógica para os anos iniciais, Plano Municipal de Educação e Referencial Curricular Amazonense, confrontando com projetos e programas de alfabetização da SEMED- Manaus derivados da gigantesca lógica privatizante da rede municipal, materializada pelo Projeto de Expansão e Melhoria Educacional da Rede Pública de Manaus (PROEMEM) e Gestão Integrada da Escola (GIDE), concentrando nossa investigação no avanço do gerenciamento da política municipal de Alfabetização pelo Instituto Ayrton Sena, cujo Programa de Gestão da Alfabetização (PGA) foi o embrião de uma minuta de uma Política Municipal de Alfabetização e do mais recente Currículo Escolar Municipal de Alfabetização. As contradições encontradas nos dados foram validadas pelas vozes dos professores investigados na pesquisa empírica e pelas vozes de seus pares, reveladas no movimento de resistência surgido no decorrer da escrita desta pesquisa e contextualizado nesse estudo. O referencial teórico ancora-se nas contribuições de Karel Kosik, Paulo Freire, Magda Soares, Maria do Rosário Mortatti, Karl Marx, António Nóvoa e demais autores de relevância nacional no contexto das políticas públicas de educação. Assim, a investigação revelou o desmonte de uma importante política de formação de alfabetizadores, indicando a necessidade de repensarmos as bases necessárias para uma política municipal de alfabetização e de formação de alfabetizadores que garanta efetivamente o direito humano e social de aprender a ler e a escrever para nossas crianças da rede pública, assegurando espaços para a discussão e a participação dos professores na elaboração dessas políticas, no debate coletivo sobre o currículo, que irão desenvolver em seus percursos formativos, e na melhoria das condições objetivas de seu trabalho, além da necessária aproximação da universidade às escolas públicas, de forma a promover a aprendizagem ao longo da vida e uma alfabetização pela qual se inicia o longo processo de humanização por meio da educação.

**Palavras-chave:** Políticas de Alfabetização. Formação de alfabetizadores. Lógica privatizante e mercadológica. Humanização e emancipação.

## ABSTRACT

This thesis aims to understand the dismantling of the continuing education policy for literacy teachers in the municipal education system, more particularly the training strategy in centers of the Professional Development Division of the Teaching Profession (DDPM), based on a privatizing and marketing logic of SEMED-Manaus and its implications for training processes and literacy action. The research is linked to the GPPE/CNPq/UFAM; to the research line 2- State, Public Policies and Education Management at PPGEDA, with support from CAPES and FAPEAM. To achieve the proposed objectives, a field research was carried out in a municipal school with follow-up, through dialogic groups, of three literacy teachers, documental analysis of legal provisions on literacy and literacy training programs implemented at the federal level. In the local context, we chose to examine the training strategy of the Professional Development Division of the Magisterium (DDPM), the sector responsible for training teachers in the municipal network of Manaus, focusing our analysis on the training strategy in a collaborative hub/network, considering it to be the formative strategy to serve a greater number of literacy teachers in the network, in addition to other normative instruments such as a pedagogical proposal for the early years, Municipal Education Plan and Amazonian Curriculum Reference, comparing with SEMED-Manaus literacy projects and programs derived from the gigantic logic privatization of the municipal network, materialized by the Manaus Public Network Educational Expansion and Improvement Project (PROEMEM) and Integrated School Management (GIDE), focusing our investigation on the advancement of the management of the municipal Literacy Policy by the Ayrton Sena Institute, whose Program for Literacy Management (PGA) was the embryo of a draft of a Municipal Literacy Policy and the most recent Municipal Literacy Curriculum. The contradictions found in the data were validated by the voices of the teachers investigated in the empirical research and by the voices of their peers, revealed in the resistance movement that emerged during the writing of this research and contextualized in this study. The theoretical framework is based on the contributions of Karel Kosik, Paulo Freire, Magda Soares, Maria do Rosário Mortatti, Karl Marx, António Nóvoa and other authors of national relevance in the context of public education policies. Thus, the investigation revealed the dismantling of an important literacy training policy, indicating the need to rethink the necessary bases for a municipal literacy and literacy training policy that effectively guarantees the human and social right to learn to read and write for our children in public schools, ensuring spaces for discussion and participation of teachers in the development of these policies, in the collective debate on the curriculum, which they will develop in their training paths, and in the improvement of the objective conditions of their work, in addition to the necessary bringing the university closer to public schools, in order to promote lifelong learning and literacy through which the long process of humanization through education begins.

**Keywords:** Literacy Policies. Formation of literacy teachers. Privatizing and marketing logic. Humanization and emancipation.

## RESUMEN

Esta tesis tiene como objetivo comprender el desmantelamiento de la política de educación continua para los alfabetizadores en el sistema educativo municipal, más en particular la estrategia de formación en los centros de la División de Desarrollo Profesional de la Profesión Docente (DDPM), basada en una lógica privatizadora y de marketing de la SEMED. -Manaus y sus implicaciones para los procesos de formación y acción de alfabetización. La investigación está vinculada al GPPE / CNPq / UFAM; a la línea de investigación 2- Estado, Políticas Públicas y Gestión Educativa del PPGEDA, con el apoyo de CAPES y FAPEAM. Para lograr los objetivos propuestos, se realizó una investigación de campo en una escuela municipal con seguimiento, a través de grupos dialógicos, de tres alfabetizadores, análisis documental de las disposiciones legales sobre alfabetización y programas de alfabetización implementados a nivel federal. En el contexto local, optamos por examinar la estrategia de formación de la División de Desarrollo Profesional del Magisterio (DDPM), el sector responsable de la formación de profesores en la red municipal de Manaus, centrando nuestro análisis en la estrategia de formación en un hub / red colaborativo. , considerando que es la estrategia formativa para atender a un mayor número de alfabetizadores en la red, además de otros instrumentos normativos como una propuesta pedagógica para los primeros años, Plan de Educación Municipal y Currículo Referencial Amazónico, comparado con la alfabetización SEMED-Manaus proyectos y programas derivados de la gigantesca lógica de privatización de la red municipal, materializados por el Proyecto de Mejora y Expansión Educativa de la Red Pública de Manaus (PROEMEM) y Gestión Escolar Integrada (GIDE), enfocando nuestra investigación en el avance de la gestión de la Política de Alfabetización municipal por el Instituto Ayrton Sena, cuyo Programa de Gestión de la Alfabetización (PGA) fue el embrión de un borrador de Política Municipal de Alfabetización y el Currículo Municipal de Alfabetización más reciente. Las contradicciones encontradas en los datos fueron validadas por las voces de los docentes investigados en la investigación empírica y por las voces de sus pares, reveladas en el movimiento de resistencia que surgió durante la redacción de esta investigación y contextualizadas en este estudio. El marco teórico se basa en los aportes de Karel Kosik, Paulo Freire, Magda Soares, Maria do Rosário Mortatti, Karl Marx, António Nóvoa y otros autores de relevancia nacional en el contexto de las políticas públicas de educación. Así, la investigación reveló el desmantelamiento de una importante política de alfabetización, indicando la necesidad de repensar las bases necesarias para una política municipal de alfabetización y alfabetización que garantice efectivamente el derecho humano y social a aprender a leer y escribir para nuestros niños en las escuelas públicas. , asegurando espacios de discusión y participación de los docentes en el desarrollo de estas políticas, en el debate colectivo sobre el currículo, que desarrollarán en sus trayectorias formativas, y en la mejora de las condiciones objetivas de su trabajo, además de las necesarias acercar la universidad a las escuelas públicas, con el fin de promover el aprendizaje y la alfabetización a lo largo de la vida a través de los cuales se inicia el largo proceso de humanización a través de la educación.

**Palabras clave:** Políticas de alfabetización. Formación de alfabetizadores. Lógica privatizadora y de marketing. Humanización y emancipación.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Formações extras realizadas nas escolas e na DDPM .....	120
<b>Quadro 2:</b> Estratégias específicas.....	170
<b>Quadro 3:</b> Pontos de alinhamento com a PNA.....	219
<b>Quadro 4:</b> Fases de desenvolvimento da leitura e da escrita.....	221
<b>Quadro 5:</b> Quadro comparativo entre as ações da DDPM e o contexto administrativo da SEMED, marcado pela lógica privatizante. ....	224
<b>Quadro 6:</b> Identificação das professoras .....	237
<b>Quadro 7:</b> Resposta Professora S e R.....	244
<b>Quadro 8:</b> Número de professores e escolas com turmas de 1º e 2º anos do ensino fundamental por DDZ na rede municipal de Manaus .....	266

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1:</b> Dados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) de 2014 .....	76
<b>Tabela 2:</b> Dados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) de 2014 .....	76
<b>Tabela 3:</b> Número de participantes da Formação em polo: Novas alternativas didáticas de alfabetização .....	120

## LISTAS DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Estratégias de formação continuada presencial.....	115
<b>Figura 2:</b> Cartilha.....	161
<b>Figura 3:</b> Orientações para lançamento no Sistema Ayrton Senna de Informação (Siasii) .....	164
<b>Figura 4:</b> Guia Educação Integral na Alfabetização .....	166
<b>Figura 5:</b> Lives formativas organizadas pelo LEPETE-UEA e FACED-UFAM.....	206
<b>Figura 6:</b> Alfabetização e Letramento.....	218
<b>Figura 7:</b> Encontro Dialogal .....	241
<b>Figura 8:</b> Live "O privado tomou conta do público: Política Municipal de Alfabetização .....	260



## LISTAS DE SIGLAS

- AACC**- Atividades Acadêmicas Curriculares Complementares
- ABAIf**-Associação Brasileira de Alfabetização
- ABC**- Alfabetização Baseada na Ciência
- ADE**-Avaliação de Desempenho do Estudante
- ANA**- Avaliação Nacional da Alfabetização
- BID**- Banco Interamericano de Desenvolvimento
- BNCC**-Base Nacional Comum Curricular
- CAPES**- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEALE** -Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
- CEE**-Conselho Estadual do Amazonas
- CEFORT** -Centro de Formação Continuada, Desenvolvimento de Tecnologia e Prestação de Serviços para as Redes Públicas de Ensino
- CEEL**-Centro de Estudos em Educação e Linguagem
- CEPAN**-Centro de Formação Profissional Padre José de Anchieta
- CETAP**-Centro de Treinamento e Aperfeiçoamento de Professores
- CF**-Constituição Federal
- CME**- Conselho Municipal de Educação
- CFPM**-Centro de Formação Permanente do Magistério
- CNE**- Conselho Nacional de Educação
- COFM**- Coordenadoria de Formação do Magistério
- CONAE**- Conferência Nacional de Educação
- CONSED** -Conselho Nacional de Secretarias de Educação
- CPDE**-Centro de Pesquisas e de Desenvolvimento em Educação
- DAM**- Divisão de Avaliação e Monitoramento
- DEF**- Divisão do Ensino Fundamental
- DEI**-Divisão da Educação Infantil
- DDPM**-Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério
- DEGE**-Departamento de Gestão Educacional
- DEGD**-Departamento Geral dos Distritos
- DIE**-Divisão de Informação e Estatística
- DRE**- Divisão Regional de Ensino
- DDZs**-Divisões Distritais Zonais

**ENEM**- Exame Nacional do Exame Médio

**ENS**-Escola Normal Superior

**FACED**- Faculdade de Educação

**FAMEI**- Fórum Amazonense de Educação Infantil

**FOREEIA**- Fórum de Educação Escolar Indígena do Amazonas

**GEC**-Gerência de Creches

**GEE**-Gerência de Educação Especial

**GEEI**-Gerência de Educação Escolar Indígena

**GEJA**- Gerência de Educação de Jovens e Adultos

**GFC**-Gerência de Formação Continuada

**GFM**- Gerência de Formação do Magistério

**GIDE**- Gestão Integrada da Escola

**GPPE**-Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas e Educação

**GEPEV**- Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Escola de Vygotsky

**GTE** - Gerência de Tecnologias Educacionais

**IAS**-Instituto Ayrton Senna

**IBGE**-Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

**IDEB**- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

**IFAM**- Instituto Federal do Amazonas

**IMEP**- Instituto Municipal de Estudos e Pesquisas em Educação

**INEP**-Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

**LDB**- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**LEPETE** -Laboratório de Ensino, Pesquisa e Experiências Transdisciplinares

**LIFE**- Alfabetização para o Empoderamento

**MEC**- Ministério da Educação e Cultura

**MIEIB**-Movimento Inter fóruns de Educação Infantil do Brasil – MIEIB

**NEPE**- Núcleo de Estudos, Experiências e Pesquisas Educacionais

**OCDE**- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

**OFS**- Oficinas de Formação em Serviço

**PAA**- Programa de Aceleração da Aprendizagem

**PCN**-Parâmetros Curriculares Nacionais

**PEFD-RP**-Programa Especial de Formação Docente da Rede Pública

**PIBID**- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

**PDE**- Plano de Desenvolvimento da Educação

**PGA**-Programa de Gestão da Alfabetização

**PISA**- Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

**PMA**-Política Municipal de Alfabetização

**PMALFA**-Programa Mais Alfabetização

**PME**-Plano Municipal de Educação

**PNA** -Política Nacional de Alfabetização

**PNAIC** -Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa

**PNE**-Plano Nacional de Educação

**PNUD**-Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

**ProBNCC** -Programa de apoio à implementação da Base Nacional Comum Curricular

**PROEMEM**-Projeto de Expansão e Melhoria Educacional da Rede Pública Municipal de Manaus

**PRODAM**- Processamento de Dados Amazonas

**PROFA**-Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

**PROFOMAR**-Programa de Formação e Valorização de Profissionais de Educação

**PRORED**- Programa de Redimensionamento da Educação Básica

**PTE**- do Programa de Tutoria Educacional

**RCA**-Referencial Curricular Amazonense

**Renabe**-Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidência

**SAEB**- Sistema de Avaliação da Educação Básica

**SEB**- Sistema Educacional Brasileiro

**SEDUC**-Secretaria do Estado de Educação e Qualidade de Ensino

**SIGIAM**- Sistema de Gestão Educacional do Amazonas

**SEMED**- Secretaria Municipal de Educação

**SINTEAM**- Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado do Amazonas-

**SINTEP**- Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino Privado do Estado do Amazonas

**SSGE**- Subsecretaria de Gestão Educacional

**UEA**- Universidade do Estado do Amazonas

**UFAC**- Universidade Federal do Acre

**UFAM**-Universidade Federal do Amazonas

**UNESCO**- Organização das Nações para a Educação, a Ciência e a Cultura

**UNICEF**- Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância

**UNDIME**-União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação

**UNIFAP**- Universidade Federal do Amapá

**UNIR**-Universidade Federal de Rondônia

**UFOPA**- Universidade Federal do Pará

**UFP**- Universidade Federal do Pará

**UFPB**- Universidade Federal da Paraíba

**UFRR**- Universidade Federal de Roraima

**UFT**- Universidade Federal de Tocantins

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	27
<b>SEÇÃO 1 - CONTEXTOS E TEXTOS DAS POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES</b> .....	46
1.1. AS IMPLICAÇÕES DO NEOLIBERALISMO NOS CAMINHOS E DESCAMINHOS DAS POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL .....	46
1.2. POLÍTICAS PÚBLICAS DE ALFABETIZAÇÃO E DE FORMAÇÃO DE ALFABETIZADORES NO BRASIL NO PERÍODO DE 1996 A 2020: UM RECORTE DA ALFABETIZAÇÃO NAS ÚLTIMAS DÉCADAS .....	58
1.2.1. Primeiros marcos legais das políticas de alfabetização no Brasil .....	58
1.2.2. Programas de formação de professores alfabetizadores, Rede Nacional de Formação Continuada e outros dispositivos legais .....	62
1.2.2.1. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) .....	62
1.2.2.2. Rede Nacional de Formação Continuada de Professores .....	63
1.2.2.3. Pró-letramento.....	70
1.2.2.4. PNAIC .....	73
1.2.2.5. Programa Mais Alfabetização.....	78
1.2.2.6. Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024) .....	80
1.2.2.7. BNCC .....	81
1.2.2.8. Política Nacional de Alfabetização- PNA.....	83
1.3. OS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL A PARTIR DA DÉCADA DE 1980 .....	92
<b>SEÇÃO 2- POR ENTRE O DITO E O FEITO NA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE ALFABETIZADORES DA SECRETARIA MUNICIPAL DE MANAUS: O DESMONTE DA ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO EM POLO</b> .....	102
2.1. APROXIMAÇÕES COM O OBJETO DE PESQUISA: A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MANAUS E A DIVISÃO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO MAGISTÉRIO (DDPM).....	104
2.1.1. Breve caracterização da Rede Municipal de Educação de Manaus.....	104
2.1.2. A Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério – DDPM .....	105
2.1.2.1. Memórias formativas da DDPM-SEMED- Manaus: tecendo a história da formação de alfabetizadores da SEMED-Manaus .....	105

2.1.2.2. O desmonte da Política de Formação para alfabetizadores da SEMED- Manaus materializada pela estratégia da formação em polos: vozes das formadoras da DDPM.....	114
2.2. DOCUMENTOS NORTEADORES DA SEMED-MANAUS SOBRE ALFABETIZAÇÃO .....	139
2.2.1. Plano Municipal de Educação (2015-2025).....	139
2.2.2. Proposta pedagógica dos Anos Iniciais para o bloco pedagógico.....	143
2.2.2.1. Currículo Prescrito X Currículo vivido: reflexões sobre o dito e o feito.....	150
2.2.3. Referencial Curricular Amazonense - Ensino Fundamental Anos Iniciais...	153
<b>SEÇÃO 3- CADÊ A FORMAÇÃO DOS ALFABETIZADORES DA SEMED- MANAUS? O PRIVADO-PROEMEM COMEU! .....</b>	<b>157</b>
3.1. Projetos e Programas de Alfabetização da SEMED.....	160
3.1.1. Programa de Gestão da Alfabetização-PGA: o embrião da política municipal de alfabetização mercantilista da SEMED -Manaus.....	162
3.2. Guia Educação Integral na Alfabetização do Instituto Ayrton Senna .....	165
3.2.1. A política de gerenciamento do Instituto Ayrton Sena: desvelando sua real intenção.....	172
3.3. Passando a boiada na pandemia do COVID-19: alinhamento da Política Municipal de Alfabetização da SEMED-Manaus com a mercantilista Política Nacional de Alfabetização - PNA .....	179
3.3.1. Plano de ação formativa na pandemia no ano de 2020 .....	179
3.3.2. Resistências em um contexto de pandemia: Movimento Política Municipal de alfabetização em debate (PMA em debate) .....	186
3.3.3. Novo Currículo Escolar Municipal: Esconde a Política de alfabetização aí!	200
<b>SEÇÃO 4- MOSAICO DAS VOZES DOS PROFESSORES: POSSÍVEIS CAMINHOS PARA A POLÍTICA DE ALFABETIZAÇÃO E DE FORMAÇÃO DE ALFABETIZADORES FRENTE A INTENSIFICAÇÃO DA LÓGICA PRIVATIZANTE- MERCADOLÓGICA DA SEMED-MANAUS .....</b>	<b>230</b>
4.1. A ESCOLA DE ONDE FALAMOS: BREVE CARACTERIZAÇÃO E SEU CONTEXTO DENTRO DE UMA LÓGICA PRIVATIZANTE .....	230
4.2. AS VOZES DOS PROFESSORES DA PESQUISA EMPÍRICA: O QUE PENSAM, O QUE FALAM E O QUE VIVEM NAS SUAS CONDIÇÕES DE TRABALHO.....	236

4.3. O QUE DIZEM OS OUTROS ALFABETIZADORES SOBRE SUAS CONDIÇÕES DE TRABALHO: GRUPO VOZES E MOVIMENTO PMA EM DEBATE .....	250
4.4. POSSÍVEIS CAMINHOS PARA A POLÍTICA DE ALFABETIZAÇÃO E DE FORMAÇÃO DE ALFABETIZADORES FRENTE A CRESCENTE LÓGICA PRIVATIZANTE E MERCADOLÓGICA DA SEMED-MANAUS .....	265
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS, EMBORA INCONCLUSIVAS.....</b>	<b>273</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>279</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>293</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>318</b>

## Minha trajetória de professora, formadora e pesquisadora do campo da alfabetização



**Fonte:** arquivo pessoal da pesquisadora

Escolhi essa imagem das crianças me recebendo em uma das minhas inúmeras imersões nas escolas públicas para realizar meus trabalhos de campo, pois foram elas que me inspiraram a pesquisar sobre alfabetização no ano de 2006, quando entrei na rede municipal de ensino para atuar como pedagoga. A escola situava-se em um bairro de invasão e aceitei o convite da saudosa e sempre presente Professora Maria de Nazaré Correa da Silva, coordenadora geral do Programa de



Letramento Reescrevendo o Futuro para participar de sua equipe pedagógica, recebendo a grande alegria de vivenciar uma linda história de alfabetização no Estado do Amazonas, que representou um divisor de águas na alfabetização em nossa região

O Programa foi o mais ousado projeto de alfabetização de jovens e adultos já implementado no Estado do Amazonas, com título acadêmico O Letramento Através da Educação Ambiental, um projeto de alfabetização de jovens e adultos para uma significativa parcela dos povos da Amazônia. Tal Projeto foi desenvolvido pela Pró-reitoria de Extensão da Universidade do Estado do Amazonas, em parceria com o MEC (Ministério de Educação e Cultura), através de um Programa deste mesmo órgão, denominado Brasil Alfabetizado, e Prefeituras municipais, tendo atingido no período de 2003 a 2010, um público de 201.455 alunos, em todos os 62 municípios do Estado do Amazonas, com 147.062 alfabetizados.

Durante a experiência no Reescrevendo, minha identidade como formadora foi se constituindo. Tive que buscar minha autoformação, dispondo dos saberes teóricos e práticos que tinha a partir da experiência de 10 anos como professora e coordenadora pedagógica da educação infantil e anos iniciais de instituições privadas, nas inúmeras leituras que tive que realizar para compreender os processos cognitivos e linguísticos envolvidos na aprendizagem da leitura e da escrita, no diálogo com os professores da rede pública, com outros pesquisadores e, sobretudo, com as crianças, que me permitiram compreender as teorias a partir de suas respostas e seus modos de interação com a cultura escrita.

Sendo assim, minha formação se deu no movimento da minha prática, compreendendo, interpretando e dando significado às teorias no contexto da prática que vivia. Não tive, na graduação do curso de pedagogia, nenhuma fundamentação sobre alfabetização. Na época nem havia essa disciplina no curso e os conhecimentos sobre a educação infantil eram ofertados numa disciplina optativa. Terminei a graduação com a habilitação em orientação escolar e, como muitos professores, mergulhei na docência insegura, tateando, experimentando.

Durante essa trajetória, minha formação política também foi se desenvolvendo. Desconhecia completamente a realidade das escolas públicas, porque sempre estudei em escolas particulares. Aquele era um universo paralelo que, felizmente, pude descobrir para assumir nele, juntamente com tantos outros professores, a luta por uma educação democrática e inclusiva. Tenho muito clara nas minhas memórias a chegada na escola, que estava lotada, e a indignação de que fui tomada ao me

deparar com crianças e adolescentes não alfabetizados, muitos com conhecimentos rudimentares sobre a leitura e a escrita. Não conseguia naturalizar essa realidade, tampouco o argumento apresentado por alguns professores de que aquelas crianças não eram capazes de aprender: meninos e meninas com distorções de idade e série, que eram obrigados, após serem reprovados em turmas de aceleração, a voltarem para a série de origem; crianças com 12 e 13 anos sem idade para ingressarem nas turmas de EJA, tendo que voltar para o terceiro ano.

Faço referência a esses alunos em especial, pois em meu segundo ano na escola, neguei-me a encaminhar um grupo de 12 crianças nessa situação de distorção para as séries de origem. Entrei em contato com o setor de matrícula da SEMED e disse que abriria uma turma somente para alfabetizá-las e escolhi dentre a equipe que coordenava, a professora que considerava como melhor alfabetizadora. Tive o apoio do diretor da escola e ao final do ano letivo, as crianças aprenderam a ler e a escrever.

Foi nesse contexto, trabalhando como pedagoga da rede municipal e formadora de um programa de alfabetização de adultos que me introduzi na pesquisa. Investigava e testava na escola, junto com crianças e professores, estratégias didáticas que favorecessem o processo de alfabetização dos alunos da rede pública, ao mesmo tempo em que minha atuação como formadora no programa da UEA demandava de mim, um compromisso incessante com minha autoformação.

Assim, me debruçava em leituras indicadas nos materiais dos Programas de formação de alfabetizadores, analisados nesse estudo para organizar os encontros formativos com os supervisores, que eram os multiplicadores da formação no interior do estado do Amazonas. Também me esforçava para dialogar com os alfabetizadores da capital, cujas formações eram ministradas pela equipe pedagógica da qual fazia parte, buscando compreender as reais dificuldades e demandas para seu fazer pedagógico.

Era por meio da análise dos planos de aulas de muitos alfabetizadores do programa Reescrevendo o futuro, de um instrumento de comunicação, que tínhamos chamado *Espaço do alfabetizador*, com características muito próximas de um relatório com detalhamento do que estava presente nos planos de aulas, e de uma avaliação da formação recebida pelos multiplicadores, que eu refletia criticamente sobre minha prática como formadora, pois como tão bem nos ensina Freire (1996, p.17.), “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” de modo a melhorar as próximas práticas a

partir do pensar criticamente a prática de ontem. Os resultados dessa análise, então, eram socializados com a equipe pedagógica do programa para que, a partir da prática vivida, pudéssemos organizar os encontros de formação continuada, de modo a intervir no processo de formação dos alfabetizadores e, conseqüentemente, na aprendizagem dos alfabetizandos.

A experiência em questão me motivou a escrever minha dissertação de mestrado com o tema *Programa de Letramento Reescrevendo o Futuro: uma experiência de formação de alfabetizadores no Estado do Amazonas*. Minha experiência como formadora do Programa me conduziu posteriormente para a Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM), setor da SEMED-Manaus responsável pela formação continuada dos professores, no qual atuei em 2011 na primeira equipe criada para atender exclusivamente aos alfabetizadores da rede. Durante dois anos e meio, até a minha saída da SEMED-Manaus para assumir o concurso público para a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, em meados de 2013, tive a rica oportunidade de estar mais próxima de um número maior de professores de diferentes zonas distritais da cidade, conhecendo suas diferentes realidades e demandas de estudos.

Como professora da Universidade Federal do Amazonas desenvolvi inúmeras ações, trabalhando com as disciplinas Metodologia da Alfabetização e A Criança e a Linguagem oral, escrita e visual, orientando projetos de iniciação científica sobre o aprendizado da língua escrita, e atuando nos anos de 2015 e 2017 como formadora do Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Também coordenei o Programa Institucional de Bolsas de iniciação à docência (PIBID) durante dois anos e um projeto de extensão direcionado para um trabalho de formação em serviço denominado Letramento com letras na Educação Infantil: contar, cantar, brincar e encantar, realizado em 2014 e que serviu de referência para o texto elaborado por mim sobre a alfabetização e letramento na Educação Infantil da proposta pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Manaus. Mesmo atuando na universidade, procurei sempre manter uma proximidade com as escolas públicas, realizando formações para os professores da rede quando convidada, desenvolvendo atividades de campo nas escolas públicas com os acadêmicos do curso de pedagogia, por acreditar na importância dessas imersões no cotidiano escolar para a formação profissional dos futuros professores.

Durante essa trajetória de quinze anos no campo da alfabetização, escolhi minha experiência como formadora na DDPM, centrando minha análise na formação de polos, umas das estratégias formativas da DDPM, que atendia o maior número de alfabetizadores<sup>1</sup> da rede, como objeto de estudo nesta tese, pelo seu potencial para o desenvolvimento profissional dos professores e para a aprendizagem das crianças da rede municipal de ensino.

---

<sup>1</sup> No decorrer deste estudo ao falarmos sobre alfabetizadores, estamos nos referindo aos homens e mulheres que exercem a docência na alfabetização.

## INTRODUÇÃO

A pesquisa que subsidia este trabalho doutoral foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia - PGEDA, primeiro doutorado em Educação em rede do país, denominado EDUCANORTE, articulado com 9 Universidades Federais e uma Universidade Estadual da Região Norte: Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal do Amazonas ( UFAM ), Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), Universidade Federal do Tocantins (UFT), Universidade Federal do Acre ( UFAC), Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Universidade Federal de Roraima (UFRR), Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e Universidade Estadual do Amazonas (UEA). O trabalho articula-se à linha 2: Estado, Políticas Públicas e Gestão da Educação, estando também vinculado ao Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas e Educação-GPPE/UFAM.

É objeto desta tese, as políticas de formação de alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus, mais especificamente a estratégia de formação em polos, atualmente chamada de rede colaborativa, da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM), setor da SEMED, responsável pela formação continuada dos profissionais da educação. Uma política de formação de alfabetizadores materializada pela criação, no ano de 2011, de uma equipe de formadoras, responsáveis em atender exclusivamente os alfabetizadores da rede municipal de ensino, considerando a necessidade de uma sistematicidade das ações de formação continuada para os professores que atuam com as turmas de alfabetização nas escolas públicas.

Desse modo, tal delimitação justifica-se pelo fato dessa estratégia ter atendido o maior número de alfabetizadores da rede municipal, apresentando potencial para promover o desenvolvimento profissional dos professores, ampliando seu repertório teórico e prático, a fim de favorecer a aprendizagem das crianças. No entanto, no ano de 2015, inicia-se o “desmonte” dessa importante iniciativa para a formação dos alfabetizadores a partir de uma lógica privatizante e mercadológica que adentra a SEMED-Manaus, no ano de 2013<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> A lógica da privatização posiciona a escola como parte de uma esteira em que se reproduz um produto no qual o trabalhador não reconhece a si mesmo, pois realiza uma ação pensada por outros e externa a sua consciência numa perspectiva mecânica, pois, esvazia o trabalho da sua natureza imaterial e, ainda subtrai da escola o trabalho coletivo, lançando ao indivíduo numa lógica de empreender, de produzir mais, de competir para ganhar a bonificação, análogo à uma empresa. (FREITAS, 2014; SAVIANI, 2008).

Segundo Pereira (2020), a educação no município começa a ser fortemente concebida dentro de uma lógica privatista com a orientação do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), criando um projeto denominado Projeto de Expansão e Melhoria Educacional da Rede Pública Municipal de Manaus – (PROEMEM), abrindo a secretaria para diversas investidas do capital. Assim, o BID, indica empresas e institutos, como o Instituto Águila, que traz a metodologia Gestão Integrada da Escola (GIDE), Fundação Itaú Social e o Instituto Ayrton Senna (IAS), anunciado nesta pesquisa como responsável em gerenciar a Política Municipal de Alfabetização (PMA).

O PROEMEM revela-se no contexto da globalização da economia, marcado pela hegemonia do pensamento político, que tem como foco o princípio neoliberal, acrescido pela incorporação da ciência e da tecnologia às forças produtivas, sendo tais forças preconizadas pelo processo de competitividade no mundo corporativo, frente às constantes pressões do setor econômico por reformas do Estado e por redefinir políticas sociais e educacionais (ARANHA, 2017, p.12).

Aranha e Oliveira (2021) alertam que o PROEMEM é uma política local, representando a materialização das políticas neoliberais ao promover a expansão das instituições privadas na rede municipal de Manaus. Asseveram que essa política estabelece o surgimento de muitos nichos de exploração econômica e mudanças na concepção de escola que não estão gerando melhorias efetivas na rede escolar.

Aranha (2017) explica que o projeto foi arquitetado, como anunciado em seu nome, para expandir a cobertura e melhorar a qualidade da educação infantil e do ensino fundamental, tendo entre uma série de ações previstas, a implantação dos programas de correção de fluxo pelo Instituto Ayrton Senna, instituição sem fins lucrativos que presta assessoria a estados e municípios. Afirma que a gestão pública administrativa e pedagógica passa a ser influenciada pela iniciativa privada, visto que a SEMED, conforme apontado no documento intitulado “Implantação dos Programas de Correção de Fluxo em parceria com o Instituto Ayrton Senna”, anuncia os programas de correção de fluxo – Se Liga, para alunos não alfabetizados, e Acelera Brasil, para alunos alfabetizados. Nesse pacote, a SEMED conta, com a Fundação Itaú Social, direcionada para o atendimento aos professores da educação infantil e do ensino fundamental em estágio probatório, representando o avanço do setor

empresarial na educação básica do município de Manaus e edificando uma gestão compartilhada com o setor privado.

Assim, as políticas públicas para a alfabetização e formação de alfabetizadores estão sendo marcadas pela lógica do mercado, como vem acontecendo na rede municipal de ensino, com teorias sendo imputadas aos professores e com um excessivo controle externo do seu trabalho, distante das necessidades concretas dos alfabetizadores. Políticas que estão gerando um confronto entre os processos de administração e gestão e os processos de ensino e aprendizagem, ocasionando um certo desapego do professor pelo seu trabalho, já que se enxergam arrastados para uma teoria que viola seu próprio saber.

Cabe sublinhar que a criação e o desmonte da política de formação de alfabetizadores da SEMED-Manaus, cujo recorte temporal se dá no período de 2011 a meados de 2021, acontece no contexto de duas políticas nacionais de alfabetização com pressupostos teóricos e projetos de nação completamente antagônicos: Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), instituído pela portaria nº867, de 4 de julho de 2012, no governo de Dilma Rousseff e Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo Decreto nº 9.765 de 11 de abril de 2019, no governo Jair Messias Bolsonaro.

Leal e Morais (2020, p.33), explicam que o PNAIC representava uma política em grande escala e em processo de consolidação, demandando, portanto, várias estratégias para avaliar seus impactos de modo a fazer os ajustes necessários. Citam que os dados do sistema de monitoramento do programa revelavam um percentual grande de avaliação positiva dos cursistas sobre a formação. Chamam atenção para o fato de que o casamento entre currículo e avaliação só tem sentido quando funciona como uma fonte para alimentar a formação continuada dos alfabetizadores, mediante um projeto coletivo com a colaboração dos docentes. Uma política de grande potencial substituída no ano de 2019, pela PNA, que segundo os autores, não merece “nenhuma complacência ou expectativa positiva”.

Dialogamos com os argumentos pertinentes nessa discussão, presentes na fala de Leal (2021) no V Congresso Brasileiro de Alfabetização : Políticas, práticas e resistências<sup>3</sup>, na mesa 1 - Políticas públicas de alfabetização: rupturas e continuidades na luta pelo direito à alfabetização, com o tema de sua palestra Política públicas de

---

<sup>3</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=Ol6GLomRYl0&t=13s>

alfabetização: rupturas e continuidades na luta pelo direito à alfabetização, ao fazer um comparativo dos dois programas de formação de alfabetizadores, destacando as rupturas recentes entre o PNAIC e o Tempo de Aprender, programa de formação da PNA.

A pesquisadora afirma que, ao se falar sobre políticas públicas, fala-se mais de projetos de nação para a educação e do que se deseja para sociedade, chamando atenção para o fato de que estamos vivendo políticas públicas de educação com o privado invadindo as propostas e ações desenvolvidas, tendo, portanto, uma relação direta com a democratização da educação. Alerta que precisamos ter claro quais as relações de poder existentes entre essas políticas, quais as relações que se operam e como essas relações de poder se relacionam com um projeto de sociedade. No caso do Tempo de Aprender, seus impactos sobre a democracia estão revelando-se de forma muito negativa.

Explica que a perspectiva do PNAIC era que se tornasse uma política de Estado, vislumbrando uma formação permanente. O Tempo de Aprender, por sua vez, imputa a realização de cursos independentes, com a ideia de que os professores serão treinados para aplicar determinada metodologia, sendo essa, portanto, sua necessidade formativa.

Dentre as várias análises apresentadas por Leal, ressaltamos a concepção de formação continuada presente nos dois programas. De um lado, o PNAIC tinha como princípios a reflexividade, a mobilização dos saberes dos professores, a socialização dos saberes, a constituição da identidade profissional coletiva, a autonomia docente e a colaboração, contemplando uma pluralidade de abordagens teóricas e considerando que o professor traz para a formação saberes que são construídos no exercício de sua profissão. O Tempo de Aprender, por sua vez, traz uma concepção de alfabetização como treinamento de um método de alfabetização, com postulados da psicolinguística e da neurociência, denominados de alfabetização baseada na falácia das evidências científicas (grifo da autora), com conhecimentos específicos para aplicação do método fônico mediante cursos isolados, treinamento e transmissão de saberes, focando na ação individual. Sendo assim, segundo Leal, o Tempo de Aprender nega a trajetória de formação profissional dos alfabetizadores ao imputar uma perspectiva de formação como treinamento, visto que para essa política, os professores são vistos como incapacitados, precisando, portanto, ser capacitados.



Por sua vez, Mortatti (2008) assevera que ao discutirmos sobre a história da formação de alfabetizadores precisamos compreender que ela está diretamente relacionada com a história de alfabetização do Brasil e com os diferentes sentidos atribuídos para a alfabetização. Assim, as políticas de alfabetização irão disparar políticas de formação de alfabetizadores ancoradas nos pressupostos dos instrumentos normativos e nos projetos de nação presentes nessas políticas.

Os argumentos apresentados justificam a extensa análise realizada neste estudo com o arcabouço legal sobre alfabetização da SEMED produzido na última década, bem como a mais recente Política Nacional de Alfabetização (PNA), considerando que a política de alfabetização do município de Manaus, em construção está sendo gerenciada pelo Instituto Ayrton Senna, que apresenta o documento intitulado *Guia Educação Integral na Alfabetização* (2019), como sendo um modelo de inspiração para auxiliar as redes públicas no desafio de enfrentarem “sozinhas” a construção de suas políticas de alfabetização, colocando-se desse modo como um instituto apto para tal tarefa.

Na análise do referido guia fica evidente o alinhamento da política do IAS com a PNA, que anuncia no documento sua preferência por um dos inúmeros campos do conhecimento que explicam o processo de alfabetização, ao dedicar um capítulo para apresentar as contribuições da neurociência no processo de aquisição da linguagem. No guia, o IAS faz uso recorrente do termo *evidências científicas* como proclamado na PNA, que apresenta uma política de alfabetização a partir de um único caminho metodológico e teórico, ancorado na ciência cognitiva da leitura e propondo a retomada do método fônico. Destacamos que a política municipal de alfabetização em construção está colonizando o mais recente currículo de alfabetização apresentado aos professores no início do ano letivo de 2021 e a formação dos alfabetizadores, objeto deste estudo, considerada no guia, como sendo uma estratégia essencial para uma “alfabetização eficaz” (grifo da autora).

Cabe apontar que essa política foi apresentada no contexto da pandemia da Covid-19, contextualizada neste estudo, tendo como embrião as ações do Programa de Gestão da Alfabetização (PGA) do IAS, cujos cadernos são apresentados com o título *Gestão de Política de Alfabetização*. Na página do IAS, ao explicarem o funcionamento do PGA, é apontado que o Instituto desenvolve, em parceria com as redes de ensino, ferramentas de gestão e referenciais pedagógicos de forma a auxiliarem na construção de políticas públicas de alfabetização para promover a

educação integral dos alunos matriculados nos três primeiros do Ensino Fundamental, explicitando **o foco na formação dos profissionais da rede para protagonizarem a inovação das políticas de alfabetização** (grifo da autora).

Ressaltamos que essa política provoca um grave rompimento com as pesquisas produzidas no Brasil no campo da alfabetização nos últimos quarenta anos e com os fundamentos teórico-metodológicos estudados nos programas de formação da SEMED, expressos em seus documentos curriculares. A referida política despreza o percurso histórico da rede municipal de ensino, sendo criada para atender uma agenda de privatização, alimentando com recursos públicos, as empresas e editoras indicadas pelo instituto Ayrton Senna, limitando os alfabetizadores a tarefeiros.

Na tese apresentamos um importante movimento de resistência organizado com os professores da Educação básica e da Universidade, no ano de 2020, chamado *PMA em debate* que impediu a institucionalização da política em questão apresentada por meio de uma minuta. Uma política que reaparece embutida no novo currículo de alfabetização com uma nova roupagem, estando até o momento final da escrita desta tese, sendo construída sem o debate público necessário nos processos democráticos.

Soares (2014) assevera que quando falamos sobre o saber no campo da alfabetização no Brasil, encontramos dissensos, divergências, discordâncias, posições diversas sobre o próprio conceito de alfabetização, sobre a utilização do termo letramento ou letramentos, antagonismos de referenciais teóricos e de paradigmas, destacando que essa diversidade de saberes preceitua o seu fazer. A autora chama atenção para a importância de reconhecermos que os saberes sobre alfabetização não são construídos somente por teorias, mas também se constroem em função dos fazeres cotidianos dos professores alfabetizadores, sendo validados a partir de uma prática vivida.

Há SABERES teóricos e há os SABERES da prática; dessa maneira, há FAZERES propostos por teorias e há fazeres propostos pelas práticas, aqueles FAZERES que efetivamente se revelam possíveis e condizentes com as circunstâncias reais em que se desenvolve o processo de alfabetização, sob condições as mais variadas, por participantes específicos e para participantes específicos (SOARES, 2014, p. 31).

Alerta que um querer comum no campo da alfabetização, pressupõe que aqueles que produzem saberes teóricos e fazeres sugeridos a partir deles, bem como os que praticam fazeres e constroem saberes tendo como referência a prática, “não se encastelem cada um na sua verdade, na sua certeza” (SOARES, 2014 a, p. 35), indicando que possamos juntar nossas certezas de modo a realizarmos o nosso querer para a alfabetização

Querer que, segundo a autora, implica a superação do reiterado fracasso na alfabetização de nossas crianças, a formação de alfabetizadores com maior conhecimento teórico e metodológico para assegurar a todos o direito à leitura e à escrita. Para Soares (2017, p. 352), o alfabetizador (a), ao ter conhecimento sobre os processos linguísticos e cognitivos envolvidos na aprendizagem da leitura e da escrita, poderá definir de modo seguro e autônomo “procedimentos e ações docentes que estimulem, acompanhem e eventualmente corrijam a aprendizagem inicial da língua escrita pelas crianças ‘reais’ que lhe cabe orientar, em um contexto social, cultural e escolar específico. ”

Nesse sentido, urge discutir com os alfabetizadores uma pluralidade de concepções e metodologias que lhes permitam desenvolver com segurança, práticas pedagógicas consistentes, capazes de instrumentalizar as crianças de modo a se movimentarem de maneira mais efetiva nas situações de leitura e de escrita nos diferentes contextos socioculturais, garantindo, sobretudo, as condições objetivas, esquecidas nos documentos oficiais para a realização do trabalho docente.

Soares (2020), questiona o fato de termos inúmeras pesquisas, publicações, eventos, projetos e programas desenvolvidos no âmbito nacional, estadual e municipal sem resultados, pois continuamos enfrentando de forma recorrente o fracasso na alfabetização denunciado e nunca vencido. Adverte que as pesquisas têm evidenciado que o fracasso em alfabetização” se concentra nas escolas públicas, onde estão as crianças das camadas populares, exatamente aquelas que mais dependem da educação para ter condições de lutar por melhores condições de vida econômica, social e cultural”. (SOARES, 2020, p.12)

Os modelos de formação desenvolvidos numa perspectiva verticalizada, chamados de “cascatas” por Gatti e Barreto (2009), por replicar no contexto local, as políticas de âmbito federal, não têm conseguido atender a heterogeneidade presente nas nossas salas de aula e as demandas de uma sociedade que cobra efetivamente a formação de leitores e produtores de textos. É necessário diante de um país com

dimensões continentais, não somente em termos geográficos, mas também na diversidade de povos, que sejam desenvolvidas micropráticas de formação que valorizem os saberes experienciais dos professores, a cultura escolar com seus contextos específicos, as práticas colaborativas e o desenvolvimento profissional dos docentes.

Esclarecemos que a expressão micropráticas foi criada por Soares (2014 b) ao caracterizar o projeto *Alfalettrar* desenvolvido por ela desde 2007, na rede de ensino do município de Lagoa Santa em Minas Gerais. Trata-se de uma proposta de ação educativa que coloca o foco no ensino em função da aprendizagem simultânea do sistema alfabético de escrita e do desenvolvimento de habilidades de usos para leitura e escrita, realizado há 13 anos com resultados excelentes. Soares explica que é uma experiência micro no sentido geográfico, porque é desenvolvida em um só município e é micro no sentido curricular, porque centra exclusivamente a área de aprendizagem inicial da leitura e da escrita, articulando os processos de alfabetização e letramento. Foca na aprendizagem para depois definir o ensino que se dá a partir de um acompanhamento do desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças. Anunciamos que a experiência de Soares será apresentada em nosso estudo como uma importante referência para a criação de políticas públicas de alfabetização locais e democráticas.

Quando falamos a respeito de querer sobre a alfabetização é preciso destacar que esse querer tem estado presente na produção acadêmica de forma significativa no período de 1998 a 2012 quando houve um expressivo aumento das pesquisas abordando essa temática. Revela-se, assim, que o assunto formação do alfabetizador tem sido objeto de preocupação dos pesquisadores que buscam intervir no fracasso da alfabetização na rede pública de ensino. Maciel (2014) ao discorrer sobre o projeto de pesquisa “Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento”, aponta esse crescimento, ao fazer um levantamento e análise das dissertações e teses desenvolvidas no Brasil no período de 1961 até 2012, buscando uma compreensão das diversas facetas que explicam o fenômeno da alfabetização e do letramento no contexto brasileiro.

Mortatti (2014), no entanto, chama atenção para o movimento antagônico que surge a partir da década de 1990, constatando um interesse acentuado de pesquisadores pelo tema, articuladamente ao também aumento do fracasso da escola para alfabetizar, denunciado de forma significativa nos trabalhos apresentados.

Nas pesquisas analisadas foi possível perceber a recorrência de trabalhos que abordam as práticas do alfabetizador bem sucedido, identificação das características de um bom alfabetizador, propostas de formação que possam se reverter em práticas bem exitosas, pesquisas que apontam dúvidas e dificuldades dos professores para desenvolverem estratégias que adotem os conceitos de alfabetização e de letramento, dissonância entre o discurso e a prática, excesso de repetição de temas e de recomendações didático-pedagógicas (MACIEL, 2014; MORTATTI, 2014).

Diante do exposto, vale a pena lembrar do alerta de Soares (2006, p. 471), ao afirmar que “a pesquisa em educação, em alfabetização, no momento atual, tem um compromisso social de contribuir para a compreensão da realidade brasileira, para que, compreendendo-a, se possa nela intervir”.

Nessa direção, aceitei o desafio de me aprofundar nas políticas públicas de formação de alfabetizadores, posto que sempre dediquei minhas pesquisas para as questões de ordem didática, investigando pressupostos teórico-metodológicos para as práticas de alfabetização. Assim, levantamos o problema de pesquisa, que expressa o objeto desse estudo: Como se materializou o desmonte na política de formação continuada dos professores alfabetizadores, mais particularmente, a estratégia de formação em polos, que atendia o maior número de alfabetizadores da rede municipal, a partir de uma lógica privatizante-mercadológica da rede municipal de ensino?

De modo a pensar em possibilidades para políticas de formação de alfabetizadores emancipatórias, trazendo o protagonismo dos alfabetizadores e capazes de efetivamente promover mudanças nas práxis dos professores e na aprendizagem das crianças, me proponho a **compreender como se deu o desmonte da política de formação continuada dos alfabetizadores da rede municipal de ensino, mais particularmente a estratégia de formação em polos, a partir de uma lógica privatizante- mercadológica da SEMED-Manaus e suas implicações para os processos formativos e para ação alfabetizadora**. De forma específica, procurou-se: a) caracterizar as políticas públicas de alfabetização e programas de formação de alfabetizadores no Brasil no período de 1996 a 2020, a partir da centralidade dada à avaliação para o cumprimento da agenda internacional; b) analisar a estratégia de formação em polo/ rede colaborativa da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério da SEMED-Manaus e outros instrumentos normativos sobre alfabetização no recorte temporal de 2011 a 2021; c) explicar o avanço do Instituto Ayrton Senna no

gerenciamento da política de alfabetização da rede municipal e sua relação com os projetos e programas resultantes da lógica privatizante-mercadológica da SEMED-Manaus; d) evidenciar por meio das vozes dos alfabetizadores investigados, o desmonte da política de formação de alfabetizadores a partir da lógica privatizante da SEMED-Manaus, revelando a precarização das condições objetivas do trabalho docente e conseqüentemente da ação alfabetizadora.

Defende-se nesta tese que o avanço da lógica privatizante-mercadológica na SEMED-Manaus provocou um desmonte na política de formação continuada dos professores alfabetizadores, mais particularmente, a estratégia de formação em polos, que atendia o maior número de alfabetizadores da rede municipal. A lógica de privatização da rede municipal vem acentuando a precarização das condições objetivas do trabalho docente e conseqüentemente da ação alfabetizadora. A formação dos alfabetizadores deve considerar a pluralidade de concepções e práticas dos diferentes campos do conhecimento, que explicam os processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, não podendo ser reduzida à prescrição, e desenvolvida a partir de um único paradigma, como vem acontecendo com o gerenciamento da política municipal de alfabetização pelo Instituto Ayrton Senna, que soma-se à metodologia Gestão Integrada da Escola (GIDE), orquestrada pelo Instituto Águila para acentuar o controle externo sobre o trabalho dos professores.

A pesquisa apontou caminhos de análise, apresentando, a partir da literatura, documentos, reportagens e fontes orais investigadas, bases a serem consideradas na elaboração de políticas públicas favorecedoras aos processos formativos dos professores alfabetizadores, para que possam ampliar seu repertório de teorias e práticas de modo a garantir a alfabetização dos estudantes dos anos iniciais da rede municipal de ensino.

Quanto a abordagem metodológica, a pesquisa caracteriza-se como um estudo teórico-empírico com base no método dialético. Kosik (1961) assevera que o conhecimento é a própria dialética, ao separar o fenômeno e a essência daquilo que “é secundário e do que é essencial”, revela a coerência interna e o caráter específico do objeto, decompondo-o do todo aspectos cruciais para separá-los da projeção na consciência dos sujeitos e apreender as determinações forjadas pelas condições históricas.

Compreender as políticas públicas de formação de professores alfabetizadores replicadas na formação da SEMED de Manaus e como repercutem na práxis

pedagógica dos professores dos anos iniciais me permitiram enxergar, sobretudo, as condições de trabalho e nela, a objetividade e a subjetividade como face de uma unidade inseparável pela qual forja-se a consciência dos professores, por meio de “elementos capturados da própria realidade objetiva” (TONET, 2013, p. 97).

A consciência dos professores alfabetizadores “depende inteiramente da riqueza das suas relações reais” (MARX, ENGELS, 2002, p. 34), inclusive das relações travadas no seio da formação de professores inicial e continuada, da forma como fazem a apropriação dos bens culturais, bem como, da forma como se produzem intelectualmente e principalmente, como produzem sua existência. De acordo com Marx (2009, p. 32) “não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência”, o que expressa a importância da formação de professores.

Conceber a história da alfabetização com base na forma de produção intelectual dos professores e suas condições de existência material também permite acessar e/ou provocar intercâmbios humanos ligado ao modo de produção das políticas públicas no interior de cada escola, que por sua vez, implicam a formação de professores. Sendo assim, **a categoria fundante que guia nossa investigação é a práxis**, entendida pela busca de superação da dimensão fenomênica e aparente do objeto, que vai do abstrato ao concreto, por meio do empírico, num movimento do pensamento que percorre da teoria para a prática, e da prática para a teoria (KUENZER, 1998).

Para Kosik (1961), a destruição da pseudoconcreticidade se materializa pela crítica revolucionária das práxis da humanidade, coincidindo com o processo de humanização do homem. Segundo o autor, a práxis na sua essência revela o homem como um ser capaz de criar a sua realidade e compreendê-la. Não é uma atividade prática oposta à teoria, mas a determinação da existência humana como forma de elaboração da realidade.

Freire (1987, p. 42) defende a construção de uma consciência crítica da humanidade por meio de uma práxis revolucionária e libertadora, pautada no diálogo, na reflexão e numa ação transformadora da realidade, posto que “a educação se refaz constantemente na práxis. Para **ser** tem que **estar sendo**” (grifo do autor). Uma concepção bancária de educação enfatiza a permanência, o imobilismo, fazendo-se reacionária. A concepção problematizadora, por sua vez, reforça a mudança, nega o determinismo, fazendo-se, portanto, revolucionária.

Os princípios de práxis dos autores escolhidos somam-se aos fundamentos de práxis de Soares (2014), pesquisadora do objeto eleito na presente investigação. Ao relatar sua experiência de 13 anos no município de Lagoa Santa em Minas Gerais com alfabetizadoras, a autora explica que aprendeu o verdadeiro sentido da relação teoria-prática, afirmando que ficou 40 anos na Universidade, realizando pesquisas, formando professores, lendo e escrevendo livros, acreditando que sabia o que deveria ser feito nas escolas. No entanto, ao defrontar-se com o cotidiano das escolas, inferiu que algumas teorias funcionam ou não, precisando serem reformuladas com base na prática. Afirma que realmente não sabemos o que significa relação teoria-prática dentro das universidades, numa instituição essencialmente acadêmica e que, somente mergulhados e não indo pontualmente para as escolas, para obter dados de pesquisa, é que de fato descobrimos que esta relação “não é tão simples como parecia, como se pensava, que é complexa e, sobretudo que é de grande riqueza e potencialidade” (SOARES, 2014, p. 152).

Soares fundamenta sua argumentação de que a relação teoria-prática como é considerada na universidade não se confirma na realidade das redes e escolas com base em quatro aspectos. Cita como primeiro ponto, o confronto da gestão na educação com a realidade das redes públicas, a partir da mudança de quatro em quatro anos da gestão do município e, por conseguinte, da gestão das secretarias de educação e equipes pedagógicas. Chama atenção para a necessidade da manutenção de projetos implementados, visto que as mudanças provocam alterações nas práticas e a relação delas com as teorias.

Outro aspecto elencado pela autora diz respeito ao fato de que, na educação, as relações entre teoria-prática são diferentes por implicarem em contextos distintos, não podendo, portanto, homogeneizar os grupos de professores. O terceiro aspecto corresponde a visão idealizada de família presente nas teorias que se choca com a prática, posto que as famílias pelas teorias precisariam participar da educação das crianças. No entanto, o que se constata nas escolas públicas é que as famílias não apresentam condições concretas para atender as demandas da escola, por motivos não apenas de baixa escolaridade, como também pelas situações de extrema precariedade em que vivem.

Por fim, explica que a relação teoria-prática como é concebida na Universidade, pressupõe que a formação continuada existe para preencher lacunas na formação inicial dos professores. De acordo com a autora, de fato há lacunas para preencher,



mas não podemos ignorar que esses professores de forma permanente constroem seus saberes sobre ensino e aprendizagem no contexto escolar, reconstruindo o conceito de prática e sua relação com as teorias.

Ressaltamos que os argumentos de Soares se tornam pertinentes para a pesquisa em questão, considerando que, no contexto da SEMED-Manaus, tivemos a partir de 2015, uma intensificação da lógica privatizante na educação pública municipal, impondo aos professores alfabetizadores, teorias e práticas antagônicas aos pressupostos sinalizados nos documentos oficiais.

Assim, nessa tese, procurei compreender meu objeto, estabelecendo um movimento que permitisse o desvelamento dos processos de concepção e implantação das políticas públicas de formação de alfabetizadores, considerando as categorias de **trabalho, práxis, ideologia, formação humana**, articulada à **colaboração e desenvolvimento profissional** de modo que a partir do arcabouço teórico-empírico, pudesse vislumbrar possibilidades de políticas de formação de alfabetizadores capazes de transformar a práxis dos professores. Nesse sentido, a pesquisa foi desenvolvida a partir de uma investigação teórica, documental e de campo, descrevendo a trajetória histórica das políticas de formação de alfabetizadores no contexto nacional e local, confrontando o que está presente nos dispositivos legais com o que de fato acontece na realidade concreta dos alfabetizadores.

Para uma melhor compreensão didática da metodologia adotada na tese, faz-se necessário situar que a pesquisa empreendida não aconteceu de forma linear. Como seres humanos, estamos vulneráveis às intercorrências da vida, que nos apresentam desafios, exigindo-nos resiliência para traçar novos caminhos. Tive problemas de ordem familiar, com o grave adoecimento de minha filha, que me obrigou a me afastar do objeto inicialmente definido, ajustando o percurso investigativo e modificando o problema de pesquisa e os objetivos já apresentados para a linha 2: Estado, Políticas Públicas e Gestão da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia – PGEDA, Associação Plena em Rede – Educanorte

Diante do exposto, torna-se pertinente elucidar a metodologia adotada inicialmente e ampliada a partir das adaptações demandadas.

Iniciei meu processo de doutoramento no segundo semestre de 2017 na Universidade de Lisboa, em Portugal, na linha de formação de professores, cursando as disciplinas dentro da minha área de investigação. Em novembro de 2018,

qualifiquei meu projeto e no ano de 2019, ainda com vínculo institucional na Universidade de Lisboa e de posse do parecer da comissão de ética do Instituto de Educação da referida Universidade, retornei para o Brasil para realizar minha pesquisa de campo, uma pesquisa-ação com pressupostos na pesquisa formação no ano de 2019.

A primeira etapa da pesquisa de campo foi definir o lócus e os sujeitos participantes da pesquisa, três professores dos anos iniciais (turmas do 1º ao 3º ano, com idade entre seis e nove anos de uma escola municipal da zona oeste de Manaus).

Ressaltamos que a escolha dessa escola, justifica-se pelo fato de ter, como coordenadora do Programa de Iniciação à Docência do Curso de Pedagogia, atuado nessa escola para a inserção no cotidiano escolar dos acadêmicos e constatar nos acompanhamentos e relatos dos estudantes, um número elevado de crianças não alfabetizadas e, ainda, por ser uma escola que recebe os acadêmicos de pedagogia muito positivamente para os trabalhos de campo. Além disso, apresentava professoras que me conheciam de formações ministradas para a rede municipal e que frequentemente solicitam colaboração de meus trabalhos na área de formação, estando, portanto, mais receptivas para a pesquisa/formação.

Após apresentar o projeto para os professores do turno vespertino, pedagoga e gestor que aprovaram a realização da pesquisa na escola e com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e esclarecido, encaminhamos o projeto ao Comitê de Ética da UFAM e à Secretaria Municipal de Manaus, com o parecer de aprovação do CEP/UFAM, nº 3.609.738 /documento em anexo.

A pesquisa de campo foi realizada no período de março a dezembro de 2019 com as seguintes etapas:

1ª etapa: observação da dinâmica das salas de aula do ciclo de alfabetização e das reuniões de planejamento. Nesta etapa, de caráter exploratório, objetivou-se conhecer como eram desenvolvidas as práticas alfabetizadoras dos professores.

2ª etapa: entrevista com os professores, objetivando conhecer o perfil acadêmico e trajetória de formação dos sujeitos envolvidos na pesquisa, mediante a realização da entrevista semiestruturada.

3ª etapa: observação participante nas salas dos três primeiros anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesta etapa, a observação e a participação foram dois movimentos realizados alternadamente, no intuito de identificar os pressupostos teórico-metodológicos que pautam as práticas alfabetizadoras e estabelecer com as

turmas uma maior proximidade, realizando em alguns momentos atividades coletivas favorecedoras aos processos de alfabetização e de letramento. Faz-se relevante sinalizar que a sala de aula é o lócus privilegiado para a investigação, por ser um espaço onde é possível focalizar práticas, além de acompanhar as mediações entre os professores e as crianças e os tempos em que acontecem o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, compreendendo desse modo, os referenciais teóricos presentes nas práticas alfabetizadoras.

4ª etapa: correspondeu aos encontros do grupo dialogal com os professores. Na perspectiva da formação continuada foram realizados três dos cinco encontros previstos para estudos teóricos, tomando como referência os dados coletados, como dados da entrevista, narrativas dos professores durante a observação e os registros fotográficos de exercícios propostos para as turmas dos três anos iniciais do ensino fundamental. Todo o processo foi constituído, individual e coletivamente, como busca de possibilidades formativas emancipatórias, que contribuíssem para a tomada de consciência do professor a respeito do seu próprio trabalho.

Reitero que a partir da mudança institucional e de linha de pesquisa, precisei ampliar minha análise sobre o objeto *formação de alfabetizadores para as políticas públicas de formação de alfabetizadores* de modo a dialogar com os dados coletados na pesquisa empírica realizada.

Na quinta etapa da investigação, aprofundei minha pesquisa teórica, realizando análise documental dos dispositivos legais sobre alfabetização e formação de alfabetizadores implementados em âmbito federal.

No contexto da SEMED-Manaus, escolhi analisar a estratégia formativa da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM), setor responsável pela formação dos professores da rede municipal de Manaus, concentrando minha análise na estratégia de formação em polo, chamada atualmente de rede colaborativa, por atender, como já dito, um número maior de alfabetizadores da rede de ensino, os instrumentos normativos sobre alfabetização produzidos na última década (2011-2021) como proposta pedagógica para os anos iniciais, Plano Municipal de Educação e Referencial Curricular Amazonense, confrontando esses documentos com projetos e programas de alfabetização da SEMED-Manaus derivados da gigantesca lógica privatizante da rede municipal, com os programas de correção de fluxo do Instituto Ayrton Senna, Programa de Gestão da Alfabetização (PGA) e o novo Currículo

Municipal de Alfabetização (2021), além de notícias publicadas no portal da SEMED-Manaus e em conteúdos presentes no Diário Oficial de Manaus.

Destaco que tecer a história da política municipal de alfabetização materializada pelas ações da equipe formadora dos alfabetizadores da qual eu fazia parte na Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM), considerando que não encontramos registros dessa história nos documentos oficiais, foi fundamental para confrontar as mudanças ocorridas na estratégia de formação em polo para a estratégia chamada atualmente de rede colaborativa. A construção dessa história com as fontes orais, representadas pelas vozes das formadoras que atuavam com alfabetização na rede municipal de ensino no recorte temporal apresentado (2011-2021), foi fundamental para evidenciar o desmonte dessa importante política local e suas graves consequências para a formação dos alfabetizadores, com a crescente lógica de privatização da SEMED-Manaus.

Diante da ampliação de meu objeto de pesquisa e objetivando evidenciar as vozes dos alfabetizadores historicamente esquecidas nos processos de criação e implementação das políticas de alfabetização e de formação de alfabetizadores, optei para traduzir melhor a realidade investigada, trazer alguns relatos de um grupo de professores dos anos iniciais da rede municipal, lotados em diferentes zonas distritais da SEMED-Manaus, que foram meus alunos na disciplina Alfabetização e letramento e, que desde 2019, manifestavam o interesse em formar um grupo de estudo para aprofundamento dos estudos sobre alfabetização, juntamente com as vozes dos alfabetizadores do movimento de resistência *PMA em debate*. Destaco que essas vozes representam as vozes com quem tive a oportunidade de dialogar no decorrer da minha investigação: vozes da pesquisa empírica, dos alfabetizadores do grupo Vozes e dos alfabetizadores do movimento, não sendo, portanto, vozes uníssonas.

Em 2020, tivemos apenas um encontro presencial do grupo denominado Vozes e um encontro virtual na plataforma meet para a definição de temas a serem estudados e dificuldades encontradas para a realização do trabalho docente. Os encontros foram cancelados devido a pandemia da COVID-19, que mudou drasticamente a realidade dos professores, tendo que se adequarem ao teletrabalho para cumprir as medidas de isolamento social, precisando se adaptar às novas formas de exercer o seu ofício e sobrecarregados na tarefa de acompanhar e atender, de forma remota, os estudantes, as famílias e as exigências institucionais do projeto Aula em Casa.

Dentre as principais dificuldades levantadas, os professores apontaram para o excessivo controle externo de suas práticas, marcado pela lógica empresarial na administração da Educação Básica do Município de Manaus, materializada pelo Projeto de Expansão e Melhoria Educacional da Rede Pública de Manaus (PROEMEM) e pela Gestão Integrada da Escola (GIDE), denunciado na dissertação de mestrado de Aranha (2017) e na tese de Pereira (2020), que altera a cultura educacional local ao violar a autonomia docente. As duas pesquisas locais serviram de aporte teórico para evidenciar as contradições entre o que está presente nos documentos oficiais da SEMED e na realidade vivida pelos professores.

As vozes expressadas nos relatos convergem para as vozes dos alfabetizadores investigados na primeira parte da pesquisa e para as vozes dos professores pesquisados na tese de Pereira, que me permitiram enxergar as condições de um trabalho precarizado e desumano, marcado pelo excessivo controle externo de suas práticas e com teorias distantes de sua formação inicial e do que estava sendo desenvolvido nas formações da DDPM- SEMED.

Cabe sublinhar que os dados produzidos a partir das fontes orais representadas pelas vozes das formadoras e dos alfabetizadores do grupo Vozes e PMA em debate não estão presentes no projeto encaminhado ao CEP no ano de 2019. Como já dito, precisei ampliar minha análise a partir da ampliação do objeto. Sendo assim, é importante ressaltar que as vozes dos interlocutores citados, apresentam as marcas dos sujeitos representados por suas falas, por seus sentimentos e visão do mundo da realidade que estão inseridos, caracterizadas como egodocumentos.

Brito e Corradi (2018), explicam que os egodocumentos são documentos que em sua essência, formam arquivos pessoais, textos de caráter autobiográfico, contendo a presença materializada do eu do autor no texto. No que tange à motivação dos autores para escrever, os pesquisadores citados, classificam em alguns tipos, os egodocumentos, dentre eles: relatos biográficos escritos a pedido de investigadores de modo a fornecer elementos mediante um objeto preciso e um interlocutor para uma pesquisa e relatos biográficos escritos pelos autores a pedido de outros interlocutores em atividades formativas.

Assim, nesta pesquisa, os relatos foram produzidos a partir do pedido da investigadora, no caso das vozes das formadoras, e ainda os registros nas atividades formativas e em reuniões do movimento *PMA em debate*. A utilização dos depoimentos está amparada na assinatura do termo de cessão de direitos de uso de

depoimento oral e escrito (apêndice E), mantendo o sigilo quanto a identidade dos sujeitos.

As informações coletadas foram organizadas e confrontadas com os aportes teóricos e estudos documentais. Destacamos que o objeto desse estudo foi analisado, tendo como referência seu contexto concreto em que as categorias escolhidas permeiam todas as partes da pesquisa. Desse confronto, emergem as contradições que foram analisadas de forma a vislumbrarmos possíveis caminhos para políticas públicas de formação de alfabetizadores que atendam efetivamente as diferentes realidades dos professores alfabetizadores.

A tese está organizada em quatro seções: Na primeira seção apresentamos as implicações do neoliberalismo nas políticas públicas de alfabetização e programas de formação de alfabetizadores no Brasil, com o recorte temporal de 1996 a 2020, a partir da centralidade dada para avaliação no cumprimento da agenda internacional. Contextualizamos também, o importante movimento teórico sobre alfabetização com a teoria da Psicogênese da língua escrita e o paradigma construtivista, assim como sua hegemonia nos documentos oficiais.

Na segunda seção aborda-se o contexto local, centrando nossa análise na estratégia de formação em polo/ rede colaborativa da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério da SEMED-Manaus e outros instrumentos normativos sobre alfabetização produzidos no período de 2011 a 2021. A análise evidencia as contradições entre o dito e o feito, permitindo compreender o desmonte dessa importante política de formação de alfabetizadores a partir da lógica privatizante que adentra a rede municipal de ensino.

Na terceira seção explicamos o avanço do Instituto Ayrton Senna na política municipal de alfabetização da SEMED-Manaus e sua relação com os projetos e programas resultantes da lógica privatizante e mercadológica da SEMED-Manaus, explicitando o alinhamento da referida política de alfabetização da rede municipal em construção com a antidemocrática Política Nacional de Alfabetização. Contextualizamos, ainda, o movimento de resistência denominado PMA em debate, constituído por um coletivo de professores da educação básica e da universidade, que impediu a institucionalização desta política, apresentada no contexto da pandemia da COVID 19. Finalizando a seção, expomos a análise do mais recente currículo de alfabetização que traz embutida uma política de alfabetização que irá disparar

políticas de formação dos alfabetizadores numa perspectiva engessada, pautada no método fônico.

Por fim, na quarta seção, evidenciamos por meio das vozes dos alfabetizadores investigados, o desmonte da política de formação de alfabetizadores, a partir da lógica privatizante e mercadológica da SEMED-Manaus, e as mudanças no contexto de trabalho dos professores com a chegada da GIDE, revelando a precarização das condições objetivas do trabalho docente. Discutimos ainda, as bases para o fortalecimento de um movimento de contra-hegemonia para uma política municipal de alfabetização e de formação de alfabetizadores, em que as vozes dos professores se façam ouvir, destacando a necessária aproximação da universidade aos professores da educação básica.

## **SEÇÃO 1 - CONTEXTOS E TEXTOS DAS POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES**

Nesta seção discute-se sucintamente as implicações do neoliberalismo nos descaminhos das políticas de alfabetização no Brasil, a partir da centralidade dada para avaliação no cumprimento da agenda internacional. Apresenta-se, ainda, um recorte das políticas públicas de alfabetização e de formação de alfabetizadores no Brasil, destacando os primeiros marcos legais, instrumentos normativos e programas de formação de alfabetizadores no período de 1996 a 2020. Discute-se também o movimento teórico hegemônico no campo da alfabetização, presente nos documentos oficiais sobre processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita na década de 1980, a partir da revolução conceitual surgida com a teoria da Psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky e do paradigma construtivista.

### **1.1. AS IMPLICAÇÕES DO NEOLIBERALISMO NOS CAMINHOS E DESCAMINHOS DAS POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL**

No final da década de 1980, e principalmente nas décadas de 1990 e 2000, acompanhamos no Brasil dois movimentos que configuram avanços e retrocessos da alfabetização em nosso país. Por um lado, percebemos uma intensificação das discussões sobre políticas direcionadas para a alfabetização, fomentada por estudos produzidos por diversos pesquisadores brasileiros, juntamente com outro movimento de descontinuidade das políticas públicas, implementadas de forma aligeirada e emergencial, para servir de bandeira para novos governos, alicerçadas pelo discurso recorrente de fracasso na alfabetização das crianças dos anos iniciais revelado nas avaliações de larga escala. O segundo movimento demonstra claramente uma prevalência dos interesses políticos e econômicos em detrimento dos principais desejáveis beneficiadores dessas políticas: os alfabetizadores, as crianças das escolas públicas brasileiras e os contextos históricos e sociais em que as práticas alfabetizadoras são desenvolvidas.

Quando falamos de caminhos, faz-se mister pontuar que tivemos, nos últimos quarenta anos, uma extensa produção de pesquisas realizadas por diversas universidades públicas brasileiras, que nos permitem traçar um perfil da trajetória das políticas públicas de alfabetização no Brasil. Pesquisas que, apesar de demandarem



uma compilação e análise em um contexto maior, traduzem o chão da escola, mapeando a realidade dos diferentes “brasis” do Brasil. Pesquisas que nos convidam a pensar em possibilidades e limites de um determinado programa de formação de alfabetizadores já implementado e, a partir dos erros e acertos identificados, avançarmos para conquistar melhores resultados.

No entanto, é preocupante que teses e dissertações produzidas a partir de múltiplos olhares e dimensões da alfabetização não estão sendo consideradas para servir de referência para uma continuidade das novas políticas públicas. Essa preocupação é demonstrada por Maciel (2014, p. 126) ao afirmar que, uma das hipóteses para justificar a ausência de investigações mais consistentes a respeito dos impactos das políticas públicas de alfabetização está na vulnerabilidade temporal entre elas, considerando o fato de que “mal se tem instalado um programa de ação e/ou formação, vem uma nova proposta”, provocando desse modo uma dificuldade aos pesquisadores para ter uma avaliação mais segura sobre os efeitos positivos e negativos das ações implementadas.

Dessa maneira, estamos sempre sendo desafiados a começar do zero, evitando-se um necessário diálogo com esses estudos, que invocam as vozes dos professores e crianças, os quais deveriam estar presentes como protagonistas na narrativa da história das políticas públicas de alfabetização no Brasil.

Sobre descaminhos, Saviani (2008, p. 11)<sup>4</sup> alerta que a descontinuidade das políticas educacionais no Brasil torna-se visível na “plethora de reformas de que está povoada a história da educação brasileira”, explicando que analisadas em retrospectiva de conjunto, essas reformas nos remetem para o movimento das metáforas do Ziguezague ou do pêndulo, em que a primeira demonstra sinuosas variações e repetidas mudanças das reformas e o segundo movimento indica o vai-e-vem de dois temas que alternam-se de forma sequencial nas medidas reformadoras. Historicamente, essas reformas representam uma marca de poder que implica desfazer o que já estava em andamento.

Os descaminhos percorrido pela alfabetização no Brasil foram potencializados pelos ideais neoliberais que começaram, na década de 1990, a ganhar força nas políticas educacionais do Brasil, a partir da internacionalização evidenciada nos discursos de iniciativas globais representadas pela Declaração do Ano Internacional

---

<sup>4</sup> Uso Saviani pontualmente na análise desta seção, a fim de evitar juízo de valor, ainda que o mesmo seja da pedagogia histórico-crítica e eu me inscreva na pedagogia libertadora de Paulo Freire.

da Alfabetização (1990); Declaração de Jomtien (1990); Declaração de Dakar-Educação para Todos (2000); Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) (2000); Alfabetização para o Empoderamento (LIFE) (2000); Década das Nações Unidas (2003-2012) e, mais recentemente, a Agenda Internacional para Educação 2030.

As políticas públicas para educação e, mais especificamente, de alfabetização derivaram de um processo de redemocratização do país, que culminou com a Constituição de 1988. Mortatti (2013) explica que a partir das décadas de 1990 e 2000, e de forma mais fortalecida a partir do Plano Nacional de Educação (PNE), votado em 2001 pelo Congresso Nacional, os governos brasileiros, com a acentuada e crescente pressão e participação da sociedade civil e do setor privado, começaram sistematicamente a definir e a desenvolver políticas para alfabetização de forma a cumprir os compromissos e metas definidas pelos organismos multilaterais.

Para a autora, a Década da Alfabetização, que se encerrou em 2012, traduz bem os esforços empregados para monitoramento desses acordos internacionais, mediante os “sistemas de avaliação padronizada, elaborados e implementados tanto por organizações e programas internacionais, quanto por órgãos governamentais e por organizações não governamentais brasileiros” (MORTATTI, 2013, p.19). É importante explicitar que essas avaliações internacionais são supervisionadas pela UNESCO, que elabora relatórios anuais para analisar o processo de formulação e implantação dessas políticas, de modo a divulgar as estatísticas educacionais que servirão para comparar as realidades de diferentes países e os desafios a serem superados.

Assim, as políticas econômicas neoliberais que caracterizam o contexto de globalização irão atribuir um novo sentido para avaliação, agora integrada a sistemas de avaliação padronizada, tornando-se ferramenta de controle e regulação indispensável nas diferentes esferas de ordenamento de sujeitos, governo, instituições e, ainda, das políticas educacionais.

Libâneo (2016, p.40-41) colabora com essa discussão ao advertir que as políticas públicas utilizadas para as escolas são influenciadas por organismos internacionais, produzindo um impacto significativo na concepção de escola, de conhecimento e na construção dos currículos. Afirma que os estudos recentes demonstram que uma das orientações presentes nos documentos do Banco Mundial é a “institucionalização de políticas de alívio da pobreza, expressas numa concepção

de escola como lugar de acolhimento e proteção social, em que um dos seus ingredientes é a implementação de um currículo instrumental ou de resultados”. Desse modo, diverge dos princípios constitucionais sobre os objetivos fundamentais da República Federativa Brasileira, preconizadas no inciso “III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais”, do qual se subentende que não se tratam de “políticas de alívio da pobreza”, e sim, de proporcionar uma educação de combate à pobreza, como ampliado e reforçado no inciso seguinte “IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Art. 3º (CF, 1988)

Por sua vez, Akkari (2017) adverte que basear a qualidade da educação em testes padronizados é criar uma estreita definição de educação, destacando que apesar de ser válido refletir sobre os resultados baixos atingidos pelo Brasil em avaliações internacionais como o PISA, se torna imprescindível analisar a desigualdade dos resultados dos alunos do interior do Brasil em relação aos resultados dos estudantes das capitais, tomando como base as avaliações nacionais como SAEB e ENEM. Para o autor, esses mesmos testes em vez de servirem de parâmetro para a qualidade da educação brasileira, deveriam alertar os pesquisadores e políticos quanto às desigualdades estruturais do país, entre as regiões e os grupos sociais e, não, uniformizar as regiões e os grupos sociais, pressupondo que a realidade brasileira é homogênea.

A preocupação com as desigualdades de acesso e de permanência dos estudantes nas escolas foi colocada em destaque, na década de 1990, a partir do lema *toda criança na escola*; lema motivado, em termos de discurso, pelas análises dos altos índices de analfabetismo, evasões, repetências e defasagens. As desigualdades educacionais continuam sendo colocadas em discussão, mas agora têm como foco as avaliações quanto às desigualdades de aprendizagens e qualidade de percursos, mensuradas por sistemas internacionais e nacionais que medem e quantificam a qualidade da educação brasileira. As avaliações educacionais brasileiras naturalizam as desigualdades de aprendizagens ao mensurá-las com uma métrica externa que desconsidera os condicionantes internos, carimbando assim o atraso do nosso país, e as desigualdades educacionais são postuladas como “causa do nosso subdesenvolvimento nacional, regional, social, cultural, político e econômico” (ARROYO, 2010, p. 1.382).

Para o autor, o discurso de “correção dessas desigualdades” apresenta-se como justificativa de todas as políticas implementadas. No entanto, por mais avanço que tenhamos tido quanto a compreensão dos processos em que essas desigualdades se reproduzem, os estudos desenvolvidos não obtiveram força para serem assimilados na formulação de diretrizes ou intervenções das políticas educacionais para que houvesse uma modificação nessa realidade. Continuamos em desvantagens ao propor a formulação de políticas que combatam efetivamente os motivos das desigualdades de aprendizagens, que ao longo da vida convertem-se em desigualdades sociais.

O foco persiste em atribuir aos professores e às crianças a responsabilidade pela incapacidade de superação das desigualdades presentes em nosso país, privilegiando, desse modo, os resultados de avaliações oficiais generalistas que excluem os fatores que determinam os recorrentes índices vistos no campo da educação e que reflete no conjunto da sociedade.

Desse modo, ao falar sobre os problemas da alfabetização não podemos dissociar esses índices<sup>5</sup> de um conjunto de fatores sociais, culturais e econômicos que potencializam essas desigualdades em primeiro plano social e depois educacional, que se convertem em baixo nível de acesso aos bens culturais e sociais.

Como não são levadas a sério pesquisas que mostram o papel histórico do próprio sistema, a reprodução das desigualdades, sobretudo, são ignoradas as análises e pesquisas que mostram o peso determinante das desigualdades sociais, regionais, raciais, sobre as desigualdades escolares na formulação de políticas, na sua gestão e avaliação. A repolitização conservadora na sociedade, na política e na formulação de políticas fechou o foco no escolar, ignorando os determinantes sociais, econômicos ou as desigualdades tão abismais nesses campos como determinantes das desigualdades educacionais. (ARROYO, 2010, p. 1.384).

Nessa perspectiva, ignorar os condicionantes das desigualdades educacionais, colocando todo o peso do índice histórico da alfabetização nos ombros dos professores é cair na armadilha do discurso neoliberal, discurso conveniente para as

---

<sup>5</sup> Utilizo aqui índices, pois o termo fracasso e resultado remete à ideia neoliberal de que as condições foram oferecidas, mas o indivíduo não foi capaz de obter sucesso. Por outro lado, os índices carregam uma forte conotação de isenção, como se os números fossem exatos, nesse caso mantem a quantidade e desprezam a qualidade, ao desconsiderar os aspectos em sua totalidade, esvaziando o sentido da Educação.

políticas governamentais neoliberais que objetivam ajustar as escolas às demandas estritamente econômicas.

Esse discurso se consolida no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) apresentado pelo ministro Fernando Haddad, no governo Lula, para atacar o já anunciado diagnóstico da educação pública de fraco desempenho escolar com níveis baixos de aprendizagem e de alfabetização, falta de empenho das administrações municipais para organizar adequadamente as escolas e os salários vergonhosos dos professores da educação básica. Saviani (2007) esclarece que o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado pelo MEC em 24 de abril de 2007, foi bem recebido pela opinião pública, contando com uma grande divulgação pela mídia. A repercussão positiva, para o autor, deve-se ao fato de que o plano estava direcionado para a qualidade da educação, sendo considerado, portanto, “como um plano que, finalmente, estaria disposto a enfrentar esse problema, focando prioritariamente os níveis de qualidade do ensino ministrado em todas as escolas de educação básica do país”. (p.1.232). No entanto, segundo o referido autor, o plano é muito audacioso, visto que congrega ações direcionadas para diversos níveis e modalidades da educação.

Assim, em vez de se respaldar no histórico de luta dos educadores, o PDE assume em sua denominação o lema da agenda ‘Compromisso todos pela educação’, um movimento lançado em 2006, que se apresentava como uma iniciativa da sociedade civil, clamando a participação de todos os segmentos da sociedade em defesa da qualidade da educação. Entretanto, o movimento era formado por grupos empresariais como Pão de Açúcar, Fundação Itaú-Social, Fundação Bradesco, Grupo Gerdau, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, Banco Santander, dentre outros. (SAVIANI, 2008)

Em 2007, assumindo o discurso orquestrado pelo empresariado, na ocasião do lançamento do PDE, foi publicado o decreto N° 6.094 com uma ementa sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que se deu por meio de programas e ações de assistência técnica e financeira, objetivando a melhoria da qualidade da Educação Básica. Saviani (idem) explica que, no mesmo dia do lançamento do PDE, 24 de abril de 2007, foi publicada a portaria n°10, que institui a avaliação da alfabetização, Provinha Brasil, para atender a meta 2 do Movimento Todos pela Educação de garantir a alfabetização para todas as crianças até os oito anos de idade. A lógica desse movimento ancora-se à natureza das instituições

envolvidas, constituídas por um bloco de empresas privadas em busca de ampliar mercado. Saviani (2008, p. 15-16) explica:

[...] o governo equipa-se com instrumentos de avaliação dos produtos, forçando, com isso, que o processo se ajuste às exigências postas pela demanda do mercado. É, pois, uma lógica de mercado que se guia, nas atuais circunstâncias, pelos mecanismos das chamadas “pedagogia das competências” e da “qualidade total”. Esta, assim, como nas empresas, visa obter a satisfação total dos clientes e interpreta que, nas escolas, aqueles que ensinam são prestadores de serviço, os que aprendem são clientes e a educação é um produto que pode ser produzido com qualidade variável. No entanto, de fato, sob a égide da qualidade total, o verdadeiro cliente das escolas é a empresa ou a sociedade e os alunos são produtos que os estabelecimentos de ensino fornecem a seus clientes. Para que esse produto se revista de alta qualidade, lança-se mão do “método da qualidade total” que, tendo em vista, a satisfação dos clientes, engaja na tarefa todos os participantes do processo conjugando suas ações, melhorando continuamente suas formas de organização, seus procedimentos e seus produtos. É isso, sem dúvida, que o movimento dos fiadores do “Compromisso todos pela educação” espera do Plano de Desenvolvimento da Educação lançado pelo MEC.

Mediante o cenário, é disparado o desenho de políticas de alfabetização, tendo como parâmetro os resultados das avaliações em larga escala. Segundo Gontijo (2014), a avaliação da alfabetização no Brasil pode estar associada a aspectos que dizem respeito as seis metas do Fórum de Dakar para a melhoria da educação no mundo, e cujo papel de articulador dessas metas cabe à alfabetização. A meta de número seis destaca a necessidade de garantir uma educação de excelência, de forma que os resultados sejam mensuráveis, principalmente em *alfabetização, cálculo e habilidades essenciais para a vida*. Tal mensuração, “*alfabetização, cálculo e habilidades essenciais para a vida*”, refletida nos programas de avaliação da alfabetização integrados no PDE, estaria emparelhado aos interesses de metas dos acordos internacionais.

A internacionalização das políticas educacionais consiste em um movimento situado no contexto da globalização em que as agências internacionais multilaterais criam recomendações sobre políticas públicas para países em desenvolvimento, quer sob cooptação ou sob persuasão. Dentre essas recomendações estão presentes formas de regulação das políticas por meio dos acordos de cooperação,

principalmente nas áreas de saúde e educação, que oferecem apoio técnico e financeiro (LIBÂNEO, 2016).

Diante do exposto, os países beneficiados pelo financiamento no setor educacional veem-se obrigados a cumprir as orientações recomendadas por seus financiadores, posto que a concessão de investimentos está intimamente atrelada aos interesses econômicos e políticos. Os países participantes dos movimentos internacionais, ao descumprirem os compromissos assumidos, terão implicações por um lado, na baixa dos investimentos internacionais para a alfabetização, e por outro, alta nas suas taxas de analfabetismo.

Lucio (2016) adverte que os organismos internacionais cumprem não apenas um papel econômico para a concessão de empréstimos, mas também o papel de articulador político das diretrizes de uma política implementada pelo grande capital aos países periféricos, favorecendo a construção das políticas globalizadas e neoliberais e, ainda, um papel intelectual na elaboração dos textos e dos documentos de tais políticas.

Gontijo (2014) assevera que a alfabetização ganha centralidade nas políticas públicas mundiais por ser considerada como um importante instrumento para anunciar os níveis de desenvolvimento, de diminuição das desigualdades e de pobreza. Contudo, segundo a autora, por mais que tenha havido um movimento expressivo de democratização da escola em várias partes do mundo, a qualidade da educação segue um caminho antagônico, pois não são dadas aos estudantes as condições para continuar aprendendo.

A internacionalização das políticas educacionais dá-se, segundo Libâneo, (2016), a partir da modelação dos sistemas e instituições educacionais de acordo com os interesses supranacionais estabelecidos pelos organismos internacionais das grandes potências econômicas mundiais. Esses interesses são acordados em uma agenda estruturada globalmente para a educação, que será refletida em documentos de políticas educacionais nacionais como programas, diretrizes ou projetos de lei.

Dentre os organismos internacionais mais atuantes nas políticas da educação, estão a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO); o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID); o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD); a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE); que exercem seu papel mediante a realização de conferências e reuniões internacionais, produzindo

documentos assinados pelos países-membros, e cujas as orientações políticas e técnicas do Banco Mundial estão servindo de referência para as políticas educacionais brasileiras.

É mister destacar que a UNESCO, apesar de ser uma organização internacional especializada em educação, não apresenta mais a mesma influência de antes nas reformas educacionais. Atualmente vem sendo desbancada pela UNICEF e, principalmente, pelo Banco Mundial e pela OCDE em termos de financiamento, concepções e orientações de prioridades para a educação. Desse modo, o financiamento internacional está condicionado a anuência das diretrizes da agenda que poderão manter ou desenvolver os sistemas educacionais dos países membros (AKKARI, 2017).

Nessa agenda internacional, a avaliação escolar ganha um papel central e é disputada pelos empresários da educação, que definem os parâmetros de como deve ser a cultura escolar, reduzindo a ação pedagógica a matrizes de referência que serão exaustivamente treinadas para atingir *os resultados* de metas consideradas como uma educação de qualidade. O direito a uma formação ampla é condensado a uma aprendizagem básica que atenda às necessidades dos processos produtivos como a leitura e a matemática.

Endossamos a alfabetização no sentido amplo, que implica ensinar língua portuguesa aos aprendizes e frequentadores da escola que dominam sua modalidade oral, portanto, cabe a escola o ensino da modalidade escrita (MORTATTI, 2019). Alfabetização, portanto, como processo de ensino-aprendizagem inicial da leitura e da escrita, num processo em que aprender está subordinado ao ensino.

Assim, no contexto da alfabetização, as prescrições para os alfabetizadores se tornam limitadas, pois o cumprimento de metas definidas externamente restringe o papel do professor alfabetizador ao de um tarefeiro. A padronização, o controle, o ritmo externo de como devem ser os processos de ensino e aprendizagem acabam por se assemelhar a uma máquina de produção de preparação para as avaliações, fortalecendo uma lógica de alinhamento da didática da escola aos objetivos de políticas públicas internacionalizadas e modelando as escolas aos interesses do empresariado.

Nesse sentido, como nos alerta Freitas (2014), o campo educacional se abre para o setor privado que protagoniza o papel de divulgador de uma cultura de padronização de testes, de consultoria, avaliação, venda de material didático,



tecnologia que ganham espaço nas redes estaduais e municipais. Esta última confere nosso objeto para introduzir métodos tecnicistas e processos de gestão verticalizados, elevando o grau de controle sobre os professores, condicionando o currículo e prescrevendo os objetivos, conteúdos e avaliações de modo a atingir as metas e índices das avaliações externas.

O autor adverte que “a sala de aula e a escola não são uma linha de produção sobre a qual pode-se cravar uma série de relógios que indicam se a produção está sendo feita segundo as metas ou se está havendo algum ‘desvio’” (FREITAS, 2014, p.1099). Ao definir o ritmo de fora para dentro, o professor priva-se do direito de intervir e ajudar o aluno no momento de sua aprendizagem, afastando o professor do trabalho conforme explica Marx (2013, p. 211)

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. [...] Desenvolve as potencialidades nela adormecida e submete ao seu domínio o jogo de forças naturais.

Depreendemos que o trabalho docente parte de um processo no qual o professor, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla a aprendizagem, como um membro especial da cultura que realiza as mediações do conhecimento, consoante o contexto de aprendizagem que permita a apropriação da leitura e da escrita de forma ampla e com vista a humanização. Em germe ao trabalho humano, concebe o domínio da natureza em primeiro num plano das ideias e, em seguida, objetivado pela transformação da realidade.

Assim, o controle verticalizado e externo do trabalho do professor, cravado pelos marcos legais que aderem a avaliação externa como único indicador de “eficiência”, ou por qualquer outro mecanismo externo ao sentido do trabalho como algo que transforma a realidade, provoca o que Marx (2013, p. 212) acentua: “quanto menos se sinta o trabalhador atraído pelo conteúdo e pelo método de execução da sua tarefa [...], menos possibilidade de fruir da aplicação das suas próprias forças físicas e espirituais.”

É possível visualizar que a formação profissional é aligeirada, não se constitui de um sentido formativo em que possa agregar ao professor uma apropriação do conteúdo e ou do método para realizar a tarefa de alfabetizador, posto que para

desenvolver programas apostilados ou on-line, não há mais necessidade de uma formação mais avançada e crítica.

Nos textos oficiais do MEC são recorrentes os argumentos de altos índices de analfabetismo no Brasil, incompetência da escola pública para alfabetizar as crianças, incapacidade do Brasil para fazer uso de experiências de países desenvolvidos para elevar as estatísticas de alfabetismo, o que revela o aspecto ideológico<sup>6</sup>, pois, no mínimo escamoteia as condições de trabalho dos professores Brasil afora, e servem para justificar a transferência de recursos públicos para o setor privado, via contratação de empresas anunciadas sem fins lucrativos, receber recursos, quer pela via de contratação de assessoria, quer pela compra de material cartilhado.

Na esteira desse discurso que descredencia o trabalho realizado pela escola pública, são abertas as portas para que o setor privado, como os Instituto Ayrton Senna, Alfa e Beto e GEEMPA, que há décadas atuam nas redes municipais com seus programas de correção de fluxo sem passar por uma avaliação sobre os impactos da sua intervenção, continuem a receber expressivos recursos dos orçamentos destinados para alfabetização das nossas crianças (GONTIJO; ANTUNES, 2019).

Adrião (2018) colabora com essa discussão, alertando que a privatização da educação básica vem se materializando no Brasil desde o final do século XX, subordinando a educação obrigatória aos interesses de organizações e corporações. Para ilustrar melhor esse movimento, a autora configura os processos de privatização da educação brasileira em três dimensões. A primeira corresponde à privatização da *oferta educacional*, caracterizada pelo crescimento de atendimento em escolas privadas lucrativas e programas de bolsas em estabelecimentos privados. A segunda diz respeito à *privatização da gestão* da educação, consistindo na subordinação ao setor privado dos processos referentes à definição dos meios e fins da educação. A autora explica que essa dimensão da privatização se dá quando os processos de decisão sobre a política educativa de uma um sistema público de ensino ou uma rede são transferidos ou subordinados a instituições privadas. Por fim, a terceira dimensão refere-se à *privatização do currículo*, envolvendo os processos pelos quais o setor privado define para as redes públicas e escolas seus desenhos curriculares, mediante assessorias, oferta de tecnologias educacionais e outros insumos curriculares.

---

<sup>6</sup> Posicionado à direita, tipicamente neoliberal, baseado num modelo econômico de livre mercado, com um modelo de Estado Mínimo (SELL, 2006, p. 53).

Nesse sentido, as escolas para a concepção privatista, são incapacitadas de gerir os processos de alfabetização, de transformar a realidade de crianças que tanto dependem da leitura e da escrita para participar da sociedade e, quiçá, transformá-la, de modo que reduz o trabalho da escola na direção de obter os resultados mínimos. Sobretudo, não garantem o aprendizado, quer pelas condições de infraestrutura, quer pelas condições de se produzir intelectualmente, que vai além da formação de professores, mas diz respeito à ampla experiência com a cultura, como forma de humanização, pois o trabalho do professor é de uma natureza humanizada, pelo qual a humanidade das crianças também vai sendo construída.

Entretanto, o que constatamos na realidade é um crescente controle das assessorias educacionais nas redes públicas de ensino, a exemplo do trabalho reducionista a que professores e crianças vêm sendo submetidas por meio dos famosos preparatórios de “vestibulinhos” para se adaptarem às leis do mercado, conforme relatado por muitos alfabetizadores.

O desafio posto pelas dimensões continentais como o Brasil, com uma marca histórica de exclusão e desigualdades sociais e educacionais, não pode se tornar refém de políticas públicas impostas pelos países ricos. Temos que aproximar a universidade das escolas para pensar coletivamente em pesquisas que vislumbrem uma formação voltada para as necessidades da prática alfabetizadora, valorizando os saberes experienciais dos professores, a cultura escolar, as práticas colaborativas e o desenvolvimento profissional dos docentes.

Precisamos fortalecer a ciência produzida por pesquisadores brasileiros, ciência do chão das escolas, ciência que dê eco às vozes dos professores. Precisamos dialogar com as experiências exitosas internacionais, mas agregando simultaneamente esforços para romper esse processo de colonização que nos impede de termos uma educação humanizadora, inclusiva, democrática, justa e um desenvolvimento sustentável e autônomo.

## 1.2. POLÍTICAS PÚBLICAS DE ALFABETIZAÇÃO E DE FORMAÇÃO DE ALFABETIZADORES NO BRASIL NO PERÍODO DE 1996 A 2020: UM RECORTE DA ALFABETIZAÇÃO NAS ÚLTIMAS DÉCADAS

### 1.2.1. Primeiros marcos legais das políticas de alfabetização no Brasil

As políticas públicas de alfabetização e de formação de alfabetizadores vêm se configurando historicamente em um contexto dos discursos presentes nas publicações de diversos pesquisadores e nos documentos oficiais do Ministério da Educação, derivados de demandas políticas, como a de melhorar os índices de alfabetização, demonstrados por avaliações em larga escala, e de demandas sociais para diminuição do fracasso na alfabetização.

Oliveira e Leiro (2019) afirmam que a formação de professores da Educação Básica no Brasil está constituindo-se como uma área estratégica de intervenção. Essa composição dá-se em um contexto de tensões e contradições estabelecidas tanto em um cenário, por um lado, com fundo neoliberal, quanto, por outro lado, com uma intervenção crescente do poder do estado.

Os autores, ao reconhecerem o papel do legislativo na constituição das políticas públicas, indicam que o ordenamento legal que regulamenta as políticas públicas da formação de professores tem início a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394, de 20 de novembro de 1996, destacando-se os artigos 61, 62 e 63, que dizem respeito à formação de professores. O Art. 61 apresenta os fundamentos para formação, dentre eles, a associação entre teoria e prática e o aproveitamento de experiências anteriores. No art. 62, há uma previsão de que a formação dos professores para atuar na educação básica deverá acontecer em nível superior, nos cursos de licenciatura, admitindo a formação em nível médio, na modalidade normal, para os professores da Educação Infantil e primeiras séries do Ensino Fundamental.

Já o Art. 63 dispõe sobre a formação, prevendo que sua oferta será dada nos Institutos Superiores de Educação; curso Normal Superior, cursos para aqueles que já possuem graduação, mas queiram atuar na Educação Básica e programas de educação continuada. A exigência de uma formação em nível superior está presente no corpo da lei por meio das disposições transitórias, no art.87, “§4º Até o fim da

Década da Educação, somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados em serviço” (Lei BR, 96).

É a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1997, que percebemos uma iniciativa mais explícita e sistematizada de políticas e diretrizes para as práticas alfabetizadoras. Encontramos no volume I do referido documento, um diagnóstico da situação do ensino fundamental, expressando que os índices de desempenho das escolas comprometem a qualidade de ensino. Segundo o documento em questão, apesar de ter havido uma melhora nas taxas de evasão do ensino fundamental, as taxas de promoção e repetência na primeira série estavam longe do desejável, com apenas 51% dos alunos promovidos (BRASIL, 1997a).

Na parte introdutória do volume de língua portuguesa é sinalizado que os índices brasileiros de repetência nas séries iniciais são considerados inaceitáveis mesmo em países muito pobres e “que estão diretamente ligados à dificuldade que a escola tem de ensinar a ler e a escrever” (BRASIL, 1997b, p.14), apontando para uma necessidade de reestruturação do ensino da língua portuguesa, de forma a garantir efetivamente a aprendizagem da leitura e da escrita.

No referido documento, encontramos uma orientação clara quanto aos processos de ensino e aprendizagem da alfabetização em que o texto é recomendado como unidade de ensino e aprendizagem, convidando para um repensar sobre as teorias e práticas estabelecidas pelos professores. Também fica evidente uma recomendação para o reconhecimento da teoria construtivista e dos conhecimentos acerca da psicogênese da língua escrita de Ferreiro e Teberosky, afirmando que “ o conhecimento dos caminhos percorridos pelos alunos favorece a intervenção pedagógica [...], pois permite ao professor ajustar a informação oferecida às condições de interpretação em cada momento do processo” (BRASIL, 1997b, p.23).

Na esteira dos Parâmetros Curriculares Nacionais, dentro do *Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado do MEC*, foram publicados, em 1999, os *Parâmetros em Ação*, com volumes dedicados aos estudos dos PCNs (BRASIL, 1999a), tendo um volume dedicado especialmente à alfabetização (BRASIL, 1999b.). O documento é apresentado com o objetivo de aprofundar as discussões sobre as propostas didáticas de alfabetização, com sequências de atividades, textos para os professores, sugestão de vídeos, modelos de evolução de escrita, considerando que, segundo o texto do MEC, não havia até aquele momento publicações oficiais voltadas para o trabalho de formação de alfabetizadores.

O volume em questão é composto por 130 páginas com o passo a passo para que os coordenadores dos grupos de alfabetização possam conduzir as ações de formação. Percebemos ao analisar o documento uma primeira iniciativa do MEC para a implementação de uma política de formação de alfabetizadores, funcionando como os demais programas criados pelo governo federal mediante o sistema de adesão dos estados e municípios. A finalidade do documento é ofertar às secretarias de educação e escolas ferramentas para as atividades de formação, com o objetivo de implementar os *Referenciais para a Formação de Professores*.

Gontijo (2014, p. 70) alerta para uma informação importante sobre o sistema de adesão adotado pelas políticas públicas empreendidas pelo MEC, afirmando que, ao facultar a decisão da escolha ao professor ou aos estados e municípios, é dado à formação um caráter de não ser essencial. Além disso, “a adoção desse modelo de sistema desobriga a criação de incentivos financeiros à participação e deixa para o professorado a decisão de realizar ou não os cursos, uma vez que os custos da formação ficam a cargo do próprio professor.” Naturaliza-se, assim, a ideia de que a formação é de responsabilidade individual do professor. E é, mas também defendemos aqui um Estado Máximo, que financie as condições de formação e para tal, ceda incentivos financeiros.

Desse modo, mais uma vez, assumindo um discurso salvacionista, marca dos documentos oficiais, o Ministério da Educação destaca nos Referenciais para a Formação de Professores estar ciente de que a melhoria da qualidade da educação brasileira depende da melhoria da qualidade do trabalho do professor como indivíduo, justificando que o documento é “mais uma ferramenta útil ao processo de reedificação da escola” (BRASIL, 1999c, p.6). O trabalho proposto segundo os Referenciais é o de dar apoio às universidades e secretarias de educação na tarefa de promover efetivas transformações nas práticas institucionais e curriculares relacionadas à formação de professores.

É explicitado no caderno oficial, que os professores a que o documento se refere são os profissionais que atuam diretamente com as crianças, jovens e adultos em instituições de Educação Infantil e Ensino Fundamental e o aluno da formação inicial, considerado um futuro professor (BRASIL, 1999c).

A primeira versão do documento foi publicada em 1997 para discussão crítica do seu teor por parte da comunidade educacional brasileira, tendo sua versão final, aprovada e publicada em 1999. Faz-se mister destacar, que os Referenciais surgem

no contexto de uma reforma educativa da década de noventa, incorporando a perspectiva do professor reflexivo, com uma formação centrada na reflexão sobre a prática (MARTINS, 2010).

Dentre outros antecedentes históricos legais da formação de professores, podemos citar o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº09/2001, que trata das Diretrizes curriculares para a formação inicial de professores da Educação Básica em curso de nível superior; a Resolução CNE/CP Nº01/2002, que institui as Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, nos cursos de licenciatura e de graduação plena; a Resolução CNE/CP nº02/2002, que institui duração e carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior; a Resolução CNE nº01/2005, que altera a Resolução CNE/CP nº01/2002; o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2000, que estabelece objetivos e metas para a formação inicial e continuada dos professores, destacando a necessidade de criar programas articulados entre as instituições públicas de ensino superior e as secretarias de educação para elevar a qualidade do ensino (OLIVEIRA; LEIRO, 2019).

Salientamos que no Brasil, tivemos a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos a partir da inserção de mais um ano no início da escolarização obrigatória, com amparo legal na Lei nº11.114, de 2005 que nova redação ao Art. 6º -que admite a matrícula no Ensino Fundamental a partir dos seis anos de idade; Lei nº10.172/2001- que estabelece o ensino fundamental de nove anos como meta da educação nacional; Lei nº11.114/2005-altera a LDB e torna obrigatória a matrícula no Ensino Fundamental para as crianças de seis anos de idade e Lei nº11.274/2006 que altera a LDB e define um prazo até 2010 para implantação nos sistemas da obrigatoriedade de matrícula dessas crianças.

Juntamente com essas alterações legais, também houve a preocupação para a instituição de políticas que apontam para a não retenção das crianças no seu processo de escolarização inicial, como a Resolução N. 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, que no artigo 30, indica que os três anos iniciais do ensino fundamental devem assegurar a alfabetização e o letramento, garantindo a continuidade da aprendizagem e considerando os três primeiros anos como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção.

Essa ampliação e a legislação citada deu-se para que as crianças pudessem, aos seis anos de idade, ingressar mais cedo na escola de forma a garantir a alfabetização até os oito anos de idade. No entanto, as políticas implementadas não estão se tornando efetivas, tendo em vista que muitas crianças terminam o 3º ano do ensino fundamental sem o domínio da leitura e da escrita.

#### 1.2.2. Programas de formação de professores alfabetizadores, Rede Nacional de Formação Continuada e outros dispositivos legais

##### 1.2.2.1. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)

É dentro de um cenário caracterizado por estatísticas de repetência, desenvolvimento insuficiente de leitura e de escrita e dificuldades na interpretação de textos, que em 2001, foi criado o *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)*, dentro da política de formação continuada da Secretaria de Ensino Fundamental do MEC, no governo de Fernando Henrique Cardoso, reafirmando o compromisso de implementar políticas públicas para a garantia do desenvolvimento profissional de professores. O programa deriva do aperfeiçoamento e aprofundamento do *Programa Parâmetros em Ação de Alfabetização*, tendo sido realizado em parceria com estados, prefeituras municipais e sendo aberto, inclusive, para escolas, universidades públicas e privadas e ainda, outras instituições que demonstrassem interesse para realizá-lo (CAMPOS, 2006).

Na política do PROFA, o objetivo principal era suprir as necessidades teóricas e práticas dos professores. Destaca-se a proposição da teoria construtivista para orientar a alfabetização, a partir dos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky com a teoria da Psicogênese da língua escrita, que desvia o trabalho centrado tradicionalmente na figura do professor, no ensino e nos métodos, para o ser que aprende, no caso, os estudantes e sua relação com o objeto conceitual, a escrita. O documento de apresentação do referido programa (BRASIL, 2001) destaca que quando essa revolução conceitual foi desencadeada, os conhecimentos que dispúnhamos no campo da psicolinguística não eram suficientes para favorecer uma transformação das práticas dos alfabetizadores, sendo, portanto, necessário produzir conhecimentos específicos na área da didática da alfabetização.



No mesmo documento é explicitado que o programa é um curso de aprofundamento para professores da educação infantil e do ensino fundamental (crianças, jovens e adultos), que ensinavam a ler e a escrever e para formadores, com objetivo de desenvolver as competências profissionais para os professores que ensinam a ler e a escrever.

A carga horária do curso totalizava 160 horas, distribuídas em três módulos, que abordavam conteúdos de fundamentação sobre os processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita e a didática da alfabetização, com 75% do tempo destinado à formação em grupo e 25% do tempo destinado ao trabalho pessoal: estudo e produção de textos e materiais, que eram socializados no grupo ou entregues ao coordenador, tendo em vista a avaliação. A proposta era a de realizar encontros semanais de 3 horas de duração e 1 hora de trabalho pessoal, durante 40 semanas. Ao final do curso, os participantes que tivessem a frequência esperada e que tivessem realizado todas as tarefas propostas, receberiam um certificado emitido pela instituição que desenvolveu o programa em parceria com o MEC.

Em minhas experiências como formadora, tive a oportunidade de analisar os materiais utilizados no PROFA e considerei os textos e os vídeos disponibilizados de excelente qualidade. A riqueza do material está de forma mais particular nos vídeos, que foram gravados com catorze professoras de escolas públicas dos anos iniciais do ensino fundamental, de educação de jovens e adultos, classes de aceleração e classes multisseriadas, convidadas a participar do projeto. Os vídeos apresentam situações reais de sala de aula e didáticas de alfabetização com informações contextualizadas sobre os processos de aprendizagem dos alunos, além de indicações bibliográficas que muito contribuíram no meu processo de autoformação. Muitos dos vídeos do programa em questão foram e são utilizados por mim nas minhas aulas da graduação e nos encontros de formação que conduzo.

#### 1.2.2.2. Rede Nacional de Formação Continuada de Professores

Num esforço de superar uma formação fragmentada e desarticulada e objetivando institucionalizar o atendimento à demanda de formação continuada no país, o Ministério da Educação, no governo Luiz Inácio Lula da Silva, cria a *Rede Nacional de Formação Continuada de Professores*, regulamentada pela portaria do

MEC nº1.403, de 09 de junho de 2003, com uma proposta de organização em Centro de Pesquisas e de Desenvolvimento em Educação (CPDE).

O documento oficial com as orientações relativas aos objetivos, diretrizes e funcionamento (BRASIL, 2005), sinaliza que o MEC, cumprindo seu papel de indutor de políticas públicas, visava institucionalizar a formação docente, articulando a formação continuada à produção acadêmica e à pesquisa desenvolvida nas Universidades. A política da Rede entende que a formação do educador deve ser permanente e não apenas pontual, buscando uma reflexão contínua do professor.

Nesse sentido, a Rede de Formação Continuada é formada pelo MEC, Sistemas de Ensino e os Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, parceiros no desenvolvimento e oferta de programas de formação continuada, e na implementação de novas tecnologias de ensino e gestão em unidades escolares e sistemas estaduais e municipais

O objetivo da rede é o de favorecer parcerias entre as universidades e os sistemas de educação básica, promovendo uma aproximação entre as instituições escolares, seus saberes e fazeres para o exercício da docência. Assim sendo, a elaboração dos projetos da rede é de responsabilidade das universidades públicas e comunitárias, cabendo à Secretaria de Educação Básica/MEC, a coordenação quanto ao desenvolvimento do programa, fornecendo o suporte técnico e financeiro. O público alvo prioritário das ações da Rede Nacional de Formação Continuada são os professores da Educação básica em exercício, diretores de escolas, equipe gestora e dirigentes dos sistemas públicos de educação.

Para executar o plano, o MEC recebeu por meio de edital, 156 propostas de universidades, selecionando 20 projetos de Centros de Pesquisa, distribuídos em cinco áreas consideradas prioritárias de formação: Alfabetização e Linguagem; Educação Matemática e Científica; Ensino das Ciências Humanas e Sociais; Arte e Educação Física e Gestão e Avaliação da Educação (SANTOS, 2008). Os cursos apresentados no catálogo na área de Alfabetização e linguagem são organizados pelas quatro universidades federais de Minas Gerais, Pernambuco, Brasília, Ponta Grossa e Universidade Estadual de Campinas com um detalhamento dos aspectos que concernem aos objetivos, perspectiva teórica adotada, metodologia e carga horária a ser trabalhada nas modalidades presencial, semipresencial e a distância.

Ressaltamos que muitos dos materiais produzidos pelos centros de pesquisa, com destaque para o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) e o Centro de

Estudos em Educação e Linguagem (CEEL), apresentam com muita propriedade as bases teóricas e metodológicas necessárias para boas práticas alfabetizadoras, sendo utilizados e socializados com minhas turmas na disciplina Metodologia da alfabetização e do letramento.

No que tange à implementação da Rede Nacional de Formação Continuada, o MEC definiu princípios e diretrizes para nortear o processo de formação, destacando que a formação deve ser estruturada mediante uma sólida formação teórico-prática, complementada com saberes construídos a partir de uma reflexão sobre o cotidiano das salas de aula. Desse modo, a formação continuada, ao ter como foco o conhecimento teórico e a prática docente, favorecem uma atividade reflexiva e investigativa.

A necessária articulação entre formação e profissionalização é evidenciada na política de Rede, implicando, portanto, conforme apontado no documento oficial, ações efetivas de valorização da carreira docente, com melhores condições concretas para o trabalho docente e planos de carreira para incentivar a progressão mediante a qualificação inicial e continuada. Tais ações ainda estão muito distantes da realidade dos professores. Subjetividade, saberes experienciais, identidade profissional e docente, práticas coletivas e colaborativas são princípios explicitados dentro dessa política que consubstancia o discurso dos pesquisadores da Rede ao discurso oficial.

Martins (2010) corrobora com esse argumento, esclarecendo que os autores dos materiais didáticos para a formação de professores na área de alfabetização e letramento são docentes de universidades públicas, que fazem parte das equipes dos centros de pesquisa e formação de professores vinculados às universidades e, portanto, o conhecimento produzido por esses docentes está integrado ao discurso oficial das propostas didáticas de formação dos professores regulamentadas pelo MEC.

Nessa perspectiva, é necessário questionarmos se, de fato, essas políticas instauradas com promessas de profissionalização da carreira docente estão efetivamente contribuindo para a valorização social do trabalho do professor, para uma melhor qualidade da educação, bem como garantindo seus direitos às melhores condições de desenvolvimento de sua profissão, já que as condições infraestruturais permanecem inalteradas.

Lucio (2016) nos ajuda nessa argumentação ao explicar que as políticas de caráter neoliberal dos organismos internacionais, iniciadas na década de 90, tiveram

sua continuação por meio dessa Rede. Argumenta que, mediante a política de editais direcionada para as universidades, são criados os centros de educação que se tornam prestadores de serviços de formação continuada para as redes do Brasil. Sendo assim, as ações de formação são gerenciadas por meio de três ações: criação da formação, ações da formação e avaliação epistêmica, construindo uma identidade nova aos docentes universitários para a execução das políticas governamentais. Finalizadas as formações são desenvolvidas avaliações externas a fim de verificar a eficácia das políticas de formação. No entanto, segundo a autora, essas concepções, na realidade, estão formando formadores intermediários, provocando um distanciamento entre a universidade e os professores da educação básica.

Para ampliar o debate e a necessária reflexão sobre os impactos das políticas públicas de formação de professores e, mais especificamente, de alfabetizadores e a práxis pedagógica, no caso do estudo em questão, consideramos pertinente dialogar com as ideias de Foerst (2006), que promove uma importante análise sobre o tema.

O referido autor afirma que a *parceria*, no final do século XX, se torna uma política pública na formação de profissionais do ensino ao se alinhar com as necessidades de discussão de bases que sustentam o processo de formação docente, entendido como parte constituinte da profissionalização do magistério e, por conseguinte, do resgate da qualidade da educação básica. Assim, para os órgãos da administração pública, para os professores e o meio acadêmico, a parceria é vislumbrada “como uma possibilidade emergente de colaboração, cooperação, partilha de compromissos e responsabilidades” (FOERST, 2006, p. 02). Entretanto, o autor alerta para a importância da clareza terminológica e conceitual sobre a diversidade de termos e significados associados as práticas de parceria, para que os profissionais de ensino e a academia possam aumentar sua capacidade de argumentação e negociação diante da necessidade ávida dos órgãos da administração para realizar reformas.

Os problemas da formação profissional de professores, conforme apontado por Libâneo (2006, p. 864), derivam de problemas crônicos, uma histórica ferida aberta nas escolas brasileiras: pobreza nas famílias, baixo salário dos professores, condições precárias e tantas outras carências conhecidas. Para o autor, pesquisadores, intelectuais, legisladores talvez não estejam sabendo vincular às políticas de formação às políticas para a escola e para a aprendizagem dos alunos”,

sendo necessário que no debate sobre a formação de educadores, haja uma fidelidade maior com o que acontece efetivamente nas escolas.

Quanto aos modelos de formação continuada instituídos pelo MEC, Soares (2014) explica que o processo, mesmo sendo democrático, posto que ao funcionar por adesão dá a possibilidade de as universidades aderirem aos programas, os municípios aos cursos e os professores e à escola por aceitarem ou não participar, acaba por ser excludente e no seu dizer “quem quiser crescer em formação cresce, quem não quiser, não cresce” (SOARES, 2014, p. 150), delega ao indivíduo uma construção de natureza coletiva - a formação. A autora pondera que não é justo que a educação fique à mercê das possibilidades de crescimento profissional.

Outro aspecto elencado por Soares (2014), corresponde às consequências desse modelo curto de formação, posto que normalmente os cursos seguem uma prévia programação do MEC ou das universidades, sendo insuficiente para a construção das bases teóricas e metodológicas para a alfabetização. Por maior que seja o esforço empregado pelos formadores, a diversidade presente num país com dimensões continentais como o Brasil, com profissionais com práticas diferenciadas situadas em contextos distintos, contribui para que os avanços acabem sendo individuais ou pontuais, não se traduzindo em uma melhora como um todo da escola ou da rede de ensino.

A autora considera que a alternativa para essa formação em rede é uma **formação de rede** (grifo nosso), como a que vem se desenvolvendo há 13 anos, no município de Lagoa Santa em Minas Gerais. Soares (2014, p. 150) explica que na formação de rede não há organização hierárquica, pois almeja-se que a rede se constitua como “uma coletividade, um conjunto de pessoas com os mesmos compromissos, tentando alcançar os mesmos objetivos, se esforçando na mesma direção”. Nesse modelo todos os profissionais que atuam em todas as escolas, se comprometem com o avanço na qualidade do ensino para todas as escolas, perseguindo uma homogeneidade na qualidade da rede de ensino como um todo, o que posiciona a formação em rede pelo seu caráter coletivo do trabalho realizado pela escola, na qual se alinham os diferentes percursos formativos organizados a partir da realidade dos alunos.

Destacamos que a experiência em questão será retomada posteriormente de forma mais detalhada no decorrer de nossa argumentação, pois serve de referência para a elaboração de políticas públicas de alfabetização originadas da escola, como

espaço de avaliar a teoria pela prática, e ainda, de despertar nos professores um sentimento de pertencimento sobre seu trabalho.

Na contramão de propor uma formação volumosa de alfabetizadores e pela brevidade dos cursos e seus respectivos impactos, tanto a relação do professor com seu trabalho no sentido de dominá-lo, quanto os resultados vistos pelos números de crianças alfabetizadas, são fatores cruciais que precisamos considerar ao avaliar os impactos das políticas de formação de professores.

Gatti e Barreto (2009) asseveram que um motivo citado comumente nas pesquisas críticas sobre formação continuada de professores é a limitada ou ausente participação dos próprios professores, como categoria docente, na definição de políticas de formação e, ainda, na criação de projetos em que a escola e o fazer pedagógico tenham centralidade. As políticas de formação distanciam o professor do seu trabalho ao prescrever o que devem fazer, ao desconsiderar a singularidade de cada escola, como se o professor tivesse uma relação mecânica, tal qual fazem os animais que trabalham na reprodução de um comportamento inscrito em seu esquema biológico, como adverte Marx (2013, p. 211-212): “que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade”.

A educação por excelência prima pelo desenvolvimento psíquico com vistas a humanização. Ao distanciar os professores de pensar as políticas de formação ou ao impor uma formação fragmentada, desconexa da suas necessidades materiais de transformar a natureza, entendidas como produzir sua própria cultura, pois o trabalhador “não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira” (MARX, 2013, p. 212) e subordina a sua vontade de transformar as relações sociais, vemos professores que, por um lado, não se sentem motivados para alterar suas práticas, e por outro, recusam-se a agir como simples executores de propostas verticalizadas, externas e totalmente distante de suas realidades.

Uma importante característica desses modelos de formação, que apresentam uma organização hierarquizada e fabril, pode ser explicada no fato de que:

Não raro, o modelo de capacitação segue as características de um modelo “em cascata”, no qual um primeiro grupo de profissionais é capacitado e transforma-se em capacitador de um novo grupo que, por

sua vez, capacita um grupo seguinte. Mediante esse procedimento, que geralmente percorre os diferentes escalões da administração dos extensos sistemas de ensino, corpo técnico-pedagógico, supervisores regionais, professores especialistas, embora permita envolver um contingente profissional bastante expressivo em termos numéricos, tem-se mostrado pouco efetivo quando se trata de difundir os fundamentos de uma reforma em suas nuances, profundidade e implicações. Ensinar a ensinar requer estratégias mais complexas e demoradas que as disponibilidades de capacitação oferecem, tanto dos formadores intermediários como dos professores em atuação na base do sistema. Considerando, ainda, que o próprio corpo de formadores, responsável principal pelos programas, precisa estar envolvido e aprendendo com seu desenvolvimento (GATTI; BARRETO, 2009, p. 202).

Comungamos desse argumento, explicitando que essa vem sendo uma das nossas grandes inquietações desse modelo de formação. Em minha experiência como formadora, constatei que uma expressiva parte desse contingente de formadores não apresenta uma base teórica mais consistente, limitando-se a socializar estratégias didáticas sem a fundamentação necessária para as mudanças almejadas.

Se adotássemos uma metáfora para representar esse modelo, poderíamos usar o exemplo da brincadeira do telefone sem fio em que passamos uma informação e, ao chegar no último participante, a informação chegaria fragmentada, truncada, comprometendo a construção de uma base conceitual no que tange aos conhecimentos específicos para o exercício da ação alfabetizadora, como um domínio dos conhecimentos linguísticos e cognitivos envolvidos no ensino e aprendizagem da língua escrita.

Conforme discutido, as políticas públicas de formação de professores estão atreladas e condicionadas aos interesses econômicos, desencadeando diversos embates entre o poder público e os profissionais de ensino, já denunciados em uma extensa produção científica. Questionar o que está no discurso oficial e o que acontece na realidade das escolas, evidenciando o paradoxo entre o que é dito e o que é feito de modo pensar em possibilidades reais para a melhoria das práticas alfabetizadoras, continua sendo um compromisso constante por parte de pesquisadores comprometidos efetivamente com a qualidade social na educação. Qualidade social que, diante dos ditames de organismos internacionais e multilaterais, distancia-se das condições objetivas das escolas, do trabalho do professor em situações concretas e da sua subjetividade enquanto sujeito histórico.

### 1.2.2.3. Pró-letramento

Dando continuidade à política de formação de professores alfabetizadores, em 2005, o MEC lançou o *Plano Nacional de Qualidade da Educação Básica* com o desafio de alterar o quadro da educação brasileira à época, constituindo um marco orientador de ações conjuntas da união, estados, municípios e sociedade civil. (MARTINS, 2010; GONTIJO, 2014). Dentre vários programas de formação inicial e continuada a serem implantados, situa-se o *Pró-letramento*, tendo como base o documento denominado Projeto Básico: Mobilização pela qualidade na educação: Pró-Letramento (BRASIL, 2005) que integraria uma nova política pública educacional do MEC, desenvolvida no governo.

O programa surge a partir dos estudos realizados pelo MEC, por meio do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), nos anos de 2001 a 2003, nas áreas de língua portuguesa e matemática, cujas análises dos resultados das avaliações indicaram a incapacidade das escolas em satisfazer as necessidades básicas das crianças e jovens no que se refere aos estágios das competências de leitura, escrita e matemática esperados para cada ano (MARTINS, 2010). Explica que a análise desses dados foi considerada uma das principais justificativas para relacionar a formação do professor com o desempenho dos alunos.

O Pró-letramento foi realizado em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e implantado em 2006 nos estados e municípios que fizeram adesão. Foi um programa de formação continuada de professores de 1º ao 5º ano, visando a melhoria da qualidade da aprendizagem da leitura e da escrita e da matemática nos anos iniciais do ensino fundamental.

Sobre avaliação, Gontijo (2014) pondera que existem muitos fatores que produzem o fracasso escolar. Sendo assim, não é possível realizar um panorama da alfabetização sem considerar as condições concretas do trabalho docente e a formação desses professores, alertando que a melhoria da qualidade demanda prioridade para a educação. No que diz respeito à formação, a autora sinaliza a constituição de um sistema de certificação de docentes por meio dos cursos aligeirados, realizados por instituições particulares, e de cursos à distância ofertados por instituições públicas e privadas. Para a autora, a estrutura organizacional do Pró-Letramento é passível de críticas, posto que diz respeito à adoção do sistema de tutoria, que pode ser interpretada como uma medida econômica, tornando os



programas de formação mais baratos para os cofres públicos. A utilização de materiais instrucionais que uniformizam a formação favorece uma rápida propagação dos ideários e perspectivas pedagógicas oficializadas.

Nessa perspectiva, o Pró-letramento conjuga três modelos teóricos: construtivismo, interacionismo e letramento, revelando o ecletismo teórico presente em vários documentos oficiais de parâmetros para as práticas pedagógicas. O referido programa está pautado na ideia de alfabetizar letrando, defendido por Soares (2008), que faz uma distinção entre os dois conceitos, afirmando que o primeiro implica o aprendizado de uma técnica, a escrita alfabética, o desenvolvimento das habilidades de codificação e decodificação e o segundo, o uso competente deste aprendizado. Isso significa que alfabetizar letrando possibilita às crianças a apropriação das capacidades de ler e de escrever no contexto real de práticas sociais de leitura e de escrita.

O curso tinha duração de 120h distribuídas em 40 horas de formação inicial, 64 horas destinadas para os encontros presenciais de acompanhamento e avaliação com as universidades e mais 16 horas com atividades individuais e à distância. Ao analisarmos os fascículos para serem trabalhados nas formações, percebemos uma iniciativa presente no material do Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) a ser apresentado posteriormente, com a seleção de capacidades consideradas mais relevantes para a apropriação da língua escrita e distribuídas em cinco eixos: compreensão e valorização da cultura escrita; apropriação do sistema de escrita; leitura; produção de textos escritos e desenvolvimento da oralidade, capacidades essas, distribuídas nos três primeiros anos do ensino fundamental, configurando-se em um currículo para a alfabetização, adotando convenções de I para introdução; T para trabalhada e C para consolidada para que os professores pudessem mais facilmente sistematizar as habilidades a serem desenvolvidos a cada ano.

No guia geral do programa é explicitado que a formação continuada “é uma exigência da atividade profissional no mundo atual não podendo ser reduzida a uma ação compensatória de fragilidades da formação inicial”. (BRASIL, 2007, p.2). Desse modo, segundo o documento, é na atividade profissional que o conhecimento adquirido na formação inicial vai se reelaborando de forma a atender a diversidade e complexidade de situações demandas no exercício da profissão. O documento enfatiza que a formação continuada deve exigir uma atitude investigativa e reflexiva,

considerando que a profissão do professor envolve atividades que extrapolam a aplicação do que foi estudado, indicando que:

A formação continuada de caráter reflexivo considera o professor sujeito da ação, valoriza suas experiências pessoais, suas incursões teóricas, seus saberes da prática e possibilita-lhe que, no processo, atribua novos significados a sua prática e compreenda e enfrente as dificuldades com as quais se depara no dia-a-dia. Ainda não se pode perder de vista a articulação entre formação e profissionalização, na medida em que uma política de formação implica ações efetivas, no sentido de melhorar a qualidade do ensino, as condições de trabalho e ainda contribuir para a evolução funcional dos professores (BRASIL, 2007, p. 02-03)

A partir do que foi explicitado no documento oficial e na análise dos materiais elaborados pelas universidades que fazem parte da Rede de Formação Continuada de professores, inferimos que o modelo de formação presente nos fascículos distancia-se da perspectiva investigativa e reflexiva sinalizada no discurso oficial, limitando-se à apropriação de um conjunto de conteúdos, que se aproxima do modelo de racionalidade técnica, desconsiderando a heterogeneidade dos professores, seus contextos e, por conseguinte, tirando-lhes o direito de escolherem o percurso formativo que defendem para o seu desenvolvimento profissional.

Sobre os materiais didáticos, Martins (2010) reforça nossa argumentação, alertando sobre a dicotomia existente no discurso do professor reflexivo que norteia vários programas de formação de professores no Brasil. Ele chama atenção, em especial, para o Pró-letramento, que conduziu a formação para um praticismo pautado no modelo aplicacionista, com cadernos que apresentam estrutura e sequência didática similar aos manuais de ensino, traduzindo-se em “um conjunto de materiais didáticos que instrumentalizam os cursos de formação continuada e de técnicas de aprendizagem e desenvolvimento de atividades de leitura e escrita” (MARTINS, 2010, p.101).

Salientamos que não estamos assumindo a posição de desqualificar o material produzido por consagrados pesquisadores brasileiros no campo da alfabetização. Precisamos reconhecer a qualidade e o esforço empregado pelos CPDE para sua organização. O que questionamos, fundamentalmente, são os modos de sua elaboração e operacionalização numa perspectiva uniforme, pontual e aligeirada e

desarticuladas de outras políticas de valorização dos profissionais da educação e, sobretudo, de melhorias nas condições concretas do trabalho docente.

Morttati (2010, p. 09), explica que uma das principais características desse tipo de parceria são “políticas públicas caracterizadas pela subsunção do discurso científico-acadêmico no discurso oficial”, posto que os docentes pesquisadores das universidades públicas são os elaboradores das propostas didático-pedagógicas presentes nos documentos oficiais encomendados pelo Estado. Os pesquisadores não são autores das políticas públicas, mas se tornam de forma indireta, detentores da autoria dessas propostas. Morttati chama atenção para a importância de se iniciar um debate sobre as opções teóricas e políticas que pautam as verdades científicas na implementação das políticas públicas para alfabetização, afirmando que no mundo contemporâneo, a identidade das universidades tende a ser pautada pelas características de empresa e pela lógica do mercado.

Assim, depreendemos que essa tendência aplicacionista emerge das políticas neoliberais, repelindo a autonomia docente necessária para a profissionalização dos professores e, por conseguinte, para sua emancipação humana.

#### 1.2.2.4. PNAIC

Prosseguindo a discussão sobre as políticas de formação de alfabetizadores e objetivando que as crianças pudessem ser alfabetizadas no decorrer do Ciclo de Alfabetização, foi criado o Programa de Formação Continuada para Professores Alfabetizadores, denominado *Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC*, implantado pelo Ministério de Educação – MEC. O programa foi instituído pela portaria nº867, de 4 de julho de 2012 e desenvolvido nos anos de 2013 a 2018.

O referido programa nasce com o propósito de cumprir a meta 2 definida no movimento *Todos pela educação*, em que todas as crianças deverão estar alfabetizadas até os 8 anos de idade. A meta 2 resulta de “uma agenda definida pelo setor privado, no âmbito do referido movimento, e que foi incorporada pelo governo federal, principalmente na definição do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. ” (ALFAIRES; MAINARDES, 2019, p. 49)

No PNAIC constatamos, como no Pró-letramento, no entanto mais detalhado, a explicitação de um currículo para alfabetização por meio dos Direitos de

Aprendizagem, organizados em quatro eixos, que possibilitavam aos alfabetizadores compreenderem quais são as competências e habilidades a serem introduzidas, aprofundadas e consolidadas a cada ano. A definição de metas permite, por conseguinte, a apropriação gradativa, por parte das crianças, do sistema de escrita alfabético-ortográfico e do letramento. Os eixos contemplam conhecimentos que dizem respeito as práticas de oralidade, leitura, análise linguística e produção textual.

Segundo Morais (2019), os “Direitos” foram redigidos pelos pesquisadores do Centro de Estudos em Educação e Linguagem – CEEL, da Universidade Federal de Pernambuco e, posteriormente, discutidos e negociados com especialistas de mais de dozes universidades públicas do Brasil.

Morais (2012) defende a proposição de um currículo orientador para a alfabetização, alertando para um grande problema revelado em várias pesquisas sobre alfabetização: a ausência de progressão no que é ensinado e aprendido no decorrer do primeiro ciclo, como também ausência de metas específicas para cada ano. No sistema de ciclo é importante, segundo o autor, que se estabeleçam metas para cada ano de modo a garantir que, ao final do terceiro ano, as crianças tenham domínio das correspondências entre fonemas e grafemas a fim de lerem e escreverem com autonomia.

O referido autor, embora afirme ser favorável à organização de ciclos na alfabetização, por ser inclusiva e respeitar a diversidade dos estudantes, sublinha que a indefinição de expectativas cria uma estagnação no processo de ensino e de aprendizagem praticados no Ciclo de alfabetização. Por isso, alerta que devemos ser extremamente exigentes com o ensino da alfabetização, estabelecendo metas para cada ano, com a criação de propostas didáticas de ensino da escrita alfabética e de letramento.

A partir do que foi discutido, comungo do argumento em questão, defendendo um currículo orientador, mas construído coletivamente com uma representatividade dos professores na definição de metas a serem alcançadas. Destacamos que em nossas experiências de formação com os professores alfabetizadores, percebemos a necessidade de explicitação de conhecimentos e competências a serem trabalhados e desenvolvidos a cada ano. A falta desses referenciais para sistematizar o processo de ensino e aprendizagem na alfabetização tem contribuindo para a reiteração do insucesso na alfabetização e, por conseguinte, nos demais anos do ensino fundamental.

Morais (2012) sinaliza, também, que as expectativas sobre o rendimento dos alunos ao longo do que era, antes, chamado ciclo de alfabetização devem considerar as oportunidades de aprendizagens dadas antes mesmo da inserção dessas crianças nesse segmento de ensino. Os processos de alfabetização e de letramento devem começar na educação infantil, com uma proposta mais sistemática de imersão no mundo da escrita e de reflexão sobre as palavras de modo a reduzir o apartheid educacional em nosso país.

Soares (2010) também comunga desta premissa, ao afirmar que é proibido falar de alfabetização na educação infantil somente no Brasil e na rede pública, posto que isso não faz sentido em nenhum país do mundo, pelo menos nos avançados na área de educação, e que as escolas privadas já começam esse aprendizado com a língua escrita quando as crianças têm entre 3 e 4 anos. De acordo com a autora, a criança de hoje tem condição para isso, pois nasce rodeada de escrita.

Os argumentos de Moraes e Soares ganham amparo na carta aberta publicada no IV Congresso Brasileiro de Alfabetização, promovido pela Associação Brasileira de Alfabetização (ABAlf), em agosto de 2019, na cidade de Belo Horizonte, assinada por pesquisadores, professores e estudantes de diversos estados brasileiros, que defendem, dentre vários objetivos, que haja um fortalecimento da identidade da Educação Infantil, como uma etapa que possa efetivamente contribuir para o processo de apropriação da linguagem escrita pelas crianças, sem a necessidade de submissão aos objetivos próprios do ensino fundamental.

Destacamos que iniciar esse aprendizado na educação infantil é criar um espaço de oportunidades sociais igualitárias para as nossas crianças da rede pública de ensino, garantindo desse modo a universalização da alfabetização no Brasil, como um direito de todos brasileiros. Direito que precisa sair do papel e dos discursos dos governantes e responsáveis pela implementação das políticas públicas de alfabetização, para se traduzir em todas as salas de aula de nosso país.

Em nossas pesquisas, encontramos no documento orientador para o Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) 2017 os dados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) de 2014, que compõe o Sistema de Avaliação Nacional da Educação Básica (SAEB). Esses dados revelam que, no Brasil, 56% das crianças, ao final do 3º ano, estão nos níveis 1 e 2 na escala de proficiência em Leitura, indicando grande dificuldade para ler e interpretar:

**Tabela 1:** Dados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) de 2014 por região

<b>Norte</b>	<b>Nordeste</b>	<b>Centro-Oeste</b>	<b>Sul</b>	<b>Sudeste</b>
72%	73%	52%	46%	43%

Fonte: A autora, 2021

O nível 4, esperado para a maior parte das crianças que já frequentaram três anos de escola, apresenta uma média de 11%, em nível de Brasil, como constata-se na tabela 2 que revela, ainda, os percentuais por região, estando assim distribuído:

**Tabela 2:** Dados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) de 2014

<b>Norte</b>	<b>Nordeste</b>	<b>Centro-Oeste</b>	<b>Sul</b>	<b>Sudeste</b>	<b>Média do Brasil</b>
5%	6%	10%	14%	17%	11%.

Fonte: A autora, 2021

O mesmo documento orienta que as formações deverão garantir aos professores a segurança e a autonomia de um amplo repertório de práticas didático-pedagógicas no campo da alfabetização e do letramento, de forma a intervir no processo de ensino e aprendizagem da língua escrita. Para além disso, em 2017, o Ministério da Educação, ampliou a análise dos resultados da ANA, as taxas de aprovação e distorção idade-série, considerou os depoimentos de alfabetizadores e formadores e concluiu que se deve manter um esforço concentrado para implementar, nas salas de aula dos anos iniciais, estratégias didático-pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento das competências e habilidades previstas para cada ano.

Em outro documento sobre a Política Nacional de Alfabetização (BRASIL,2017), verificou-se que os resultados do PNAIC, criado em 2012, não promoveu melhoras nos resultados das crianças, atribuindo a dissociação entre teoria e prática, a falta de monitoramento e a centralização das universidades, como umas das causas do insucesso do programa no Brasil. No mesmo documento, são apresentados os resultados da Avaliação Nacional de Alfabetização de 2016, que cobriu praticamente todo o universo de escolas públicas com as turmas do 3º ano do Ensino Fundamental. Os dados revelaram que 87,7% dos participantes com idade de oito anos demonstraram 34% dos resultados insuficientes em escrita e 55% em leitura. Encontramos ainda, no referido documento, os princípios da Política Nacional de

Alfabetização, que são pautados em um maior protagonismo das redes, formação centrada na prática e formação docente realizada em serviço.

Leal (2019) questiona o argumento de insucesso do PNAIC, afirmando que o programa estava permitindo avanços, podendo ser mensurado pelos dados do IDEB que indicavam que as metas estabelecidas haviam sido ultrapassadas, visto que a média em 2017 para os anos iniciais do Ensino Fundamental foi de 5,5, média que era prevista para 2019. Além dos dados do IDEB, existiam, segundo a autora, outras avaliações, dentre elas o registro no SIMEC, um portal operacional do MEC, que monitorava todo o programa e cujos dados foram excluídos pela gestão do MEC no governo Bolsonaro para ser apresentada posteriormente. Leal explica que todos os meses, até o ano de 2016, os professores mensalmente respondiam um questionário, contemplando várias questões sobre a formação como, relevância de conteúdos e sua aplicabilidade, cuja a média era por volta de 9,0 em todos os critérios.

O PNAIC, como explica Picolli (2019), valorizou e impulsionou uma pluralidade de abordagens conceituais e metodológicas, favorecendo a ampliação de estratégias pedagógicas que proporcionavam aos professores uma autonomia didática para a seleção de procedimentos de ensino adequados à heterogeneidade de conhecimentos das crianças. Assim, oportunizava uma maior relação com seu trabalho, já que posicionava o professor com um pesquisador da sua prática frente à pluralidade de abordagens conceituais e metodológicas que o aproximam do seu trabalho como ato criativo e transformador.

Como formadora do programa durante dois anos, nas edições de 2015 e 2016, comungo do pensamento de Picolli, destacando a clareza dos textos que tratavam sobre aspectos teóricos da alfabetização, socialização de relatos de experiências de professores sobre suas práticas alfabetizadoras, orientações para a rotina dos alfabetizadores e riqueza no acervo de jogos e livros disponibilizados para as escolas. Destaco ainda, pautada na minha experiência no programa, um esforço por parte dos formadores nas reuniões de planejamento das formações em adaptar as temáticas sugeridas nos cadernos ao contexto da nossa região, pesquisando e indicando textos que traziam elementos presentes no universo local e vocabular de nossas crianças.

Urge destacar que foram produzidas no Brasil diversas teses e dissertações envolvendo várias dimensões do PNAIC, estudos que trazem evidências sobre o diagnóstico da alfabetização em nosso país e que precisam ser considerados para aferir a qualidade das políticas públicas de formação de alfabetizadores, as quais

demandam tempo para serem avaliadas, visto que os desdobramentos não são imediatos. Limitar a análise dos programas implementados é aligeirar o próprio processo de construção da formação daqueles que fazem a educação pública e desconsiderar a história da educação brasileira.

#### 1.2.2.5. Programa Mais Alfabetização

É com o argumento de estratégia de intervenção, na esteira dos resultados insuficientes de uma quantidade significativa das crianças da rede pública de ensino que foram submetidos a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), que foi criado o *Programa Mais Alfabetização- PMALFA*, integrando-se à nova política de alfabetização, instituída por meio da Portaria MEC nº 142 de 22 de fevereiro de 2018, no governo Michel Temer, com o objetivo de fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos alunos matriculados regularmente no 1º e 2º ano do ensino fundamental. O programa em questão ampara-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que determina o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo. (BRASIL, 2018).

Segundo o documento que define as diretrizes do PMALFA, o programa cumpre a determinação da Base Nacional Comum Curricular-BNCC, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação-CNE, mediante a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, destacando que, nos dois primeiros anos do ensino fundamental **a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização** (grifo nosso), a fim de “garantir, amplas oportunidades para que os alunos, apropriem-se do sistema de escrita alfabética, de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos”. (BRASIL,2018, p.4).

O referido programa funcionava por adesão e oferta de apoio adicional, de forma prioritária no turno regular, de um assistente de alfabetização para o professor alfabetizador, por um período de cinco horas semanais, para escolas consideradas não vulneráveis, e de 10 horas semanais para as unidades escolares vulneráveis. Ressaltamos que o critério de vulnerabilidade se pauta em: mais de 50% dos estudantes avaliados terem apresentado índices insuficientes nas áreas de leitura, escrita e matemática avaliadas pelo SAEB/ANA, e que apresentassem índice de nível



socioeconômico muito baixo, baixo, médio-baixo e médio de acordo com a classificação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-INEP.

Dentre as ações consideradas prioritárias do Programa Mais Alfabetização, destacam-se as formações continuadas para os professores regentes, com oferta de mestrado profissional em alfabetização e didática aplicada para os professores das turmas do 1º e 2º anos, formação com foco na alfabetização e gestão de aprendizagem, assistentes de alfabetização que participarem dos processos de formação por meio de oficinas com foco nos processos de alfabetização e, no contexto da formação inicial, a residência pedagógica, direcionando os estudantes de pedagogia e áreas afins para a residência nas turmas dos dois primeiros anos do ensino fundamental.

Ressaltamos que a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), aplicada a cada dois anos, não teve a edição prevista para 2018. A mudança foi justificada pela necessidade de elaborar um novo exame a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que reduz o tempo de alfabetização. Conforme o texto final da BNCC, o processo deverá ser sistematizado, particularmente, nos dois primeiros anos sendo, portanto, foco da ação pedagógica e desenvolvido ao longo dos três anos seguidos.

Nos meses de outubro e novembro de 2019, foram aplicadas as avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e, nessa nova edição, foram extintas as nomenclaturas da ANA e da Prova Brasil. Todas as avaliações externas passaram a ser identificadas como SAEB. A ANA, que nas edições anteriores era censitária, passou a ser aplicada para as turmas do 2º ano do ensino fundamental por amostragem.

Segundo Soares (2020, p.10), as respostas do poder público diante do recorrente fracasso na aprendizagem inicial da leitura e da escrita não estão produzindo efeito, posto que de um lado acompanhamos as avaliações periódicas para aferir o nível de qualidade da alfabetização e do letramento como forma de controlar a qualidade dos processos de aprendizagem das crianças brasileiras e, de outro, diante da constatação repetida de uma qualidade baixa, “implantam-se políticas de formação de alfabetizadores continuamente implementadas, canceladas e substituídas a cada nova gestão nacional, estadual ou municipal.” Para a autora a universalização do ensino fundamental não garantiu a democratização da educação, já que o acesso à escola não vem sendo acompanhado do acesso a um ensino de

qualidade. Uma educação de qualidade implica a conquista da igualdade de direitos e de possibilidades, bases da democracia.

#### 1.2.2.6. Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024)

Dentre outros dispositivos legais criados para superar os problemas na alfabetização das crianças da rede pública, temos, ainda, o Plano Nacional de Educação-PNE com vigência de 2014 a 2024, instituído pela Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, cuja meta de número 5 prevê a garantia da alfabetização de todas as crianças até o final do 3º ano do Ensino Fundamental.

Rabelo (2014) explica que a formação continuada de alfabetizadores, pautada como meta do PNE (2001-2011), ficou numa posição secundária no conjunto de proposições, ao privilegiar a formação docente inicial e continuada de modalidades e níveis diversos. O autor chama atenção para o fato de que a especificidade da formação dos alfabetizadores, bem como de sua fundamental atuação nos anos iniciais do ensino fundamental, não se manifestou nas preocupações de operacionalização do planejamento educacional em nível federal, muito menos no alinhamento dos estados e municípios em seus planos específicos. Argumenta que as investidas federais na construção de programas para a formação continuada dos alfabetizadores limitaram-se a programas como o PROFA, o Pró-letramento e os produtos e serviços oferecidos pela Rede, caracterizados como pontuais e homogeneizantes.

As particularidades da formação dos alfabetizadores, os resultados alarmantes de fracasso na alfabetização, expressos nas avaliações nacionais, e a inclusão dessa proposição nas discussões da Conae de 2014 foram determinantes para que a alfabetização dos anos iniciais fosse incorporada como meta no novo PNE. O plano nacional de educação (2001-2011) traz na meta cinco<sup>7</sup>, que trata sobre alfabetização,

---

<sup>7</sup> 5.1) estruturar os processos pedagógicos de alfabetização, nos anos iniciais do ensino fundamental, articulando-os com as estratégias desenvolvidas na pré-escola, com qualificação e valorização dos (as) professores(as) alfabetizadores(as) e com apoio pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças;

5.2) instituir instrumentos de avaliação nacional periódicos e específicos para aferir a alfabetização das crianças, aplicados a cada ano, bem como estimular os sistemas de ensino e as escolas a criarem os respectivos instrumentos de avaliação e monitoramento, implementando medidas pedagógicas para alfabetizar todos os alunos e alunas até o final do terceiro ano do ensino fundamental;

5.3) selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a alfabetização de crianças, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, bem como o acompanhamento dos

visibilidade para essa etapa de ensino, evidenciando a necessidade de uma maior qualificação nessa área,

No que tange à intencionalidade, o atual PNE se destaca em relação ao anterior colocando a alfabetização e a formação do alfabetizador em debate e como desafio nacional, além de promover uma política de Estado com uma atuação mais colaborativa entre união, estados e municípios. No entanto, para que essa meta não fique estagnada no discurso de um documento oficial é necessária uma participação maior dos fóruns nacionais e estaduais, de instituições como Undime e Consed a fim de que as estratégias elencadas efetivamente se concretizem na realidade das escolas públicas brasileiras (RABELO,2014).

Faltando três anos para o término do PNE, ainda acompanhamos professores à mercê do discurso presente nos documentos oficiais e nossas crianças brasileiras reféns de uma avaliação excludente, que não lhes garante o direito social e humano de aprenderem a ler e a escrever, considerando que qualidade da educação significa qualidade na alfabetização.

#### 1.2.2.7. BNCC

Citamos também a Base Nacional Comum Curricular, disponibilizada para a consulta pública em 2015 e 2016, com a última versão publicada em 2017, a qual apresenta “os objetivos de aprendizagem” para os anos iniciais do ensino fundamental, que não serão possíveis detalhar no texto por demandarem uma análise mais extensa. Sobre a BNCC, Morais (2019, p. 67) denuncia que o texto final não foi exposto ao debate público, contrariando o movimento de discussão que estava

---

resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas, devendo ser disponibilizadas, preferencialmente, como recursos educacionais abertos;

5.4) fomentar o desenvolvimento de tecnologias educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a alfabetização e favoreçam a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos (as) alunos (as), consideradas as diversas abordagens metodológicas e sua efetividade;

5.5) apoiar a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos específicos, e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades quilombolas;

5.6) promover e estimular a formação inicial e continuada de professores (as) para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação stricto sensu e ações de formação continuada de professores (as) para a alfabetização;

5.7) apoiar a alfabetização das pessoas com deficiência, considerando as suas especificidades, inclusive a alfabetização bilíngue de pessoas surdas, sem estabelecimento de terminal idade temporal.

acontecendo nas duas primeiras versões. Para o referido autor, a BNCC tem uma fonte marcadamente mercantilista, alertando que:

[...] foi imposta no governo Temer por um desfigurado Conselho Nacional de Educação. Fundações de empresas multinacionais e institutos de empresários tiveram o poder para definir a versão final da BNCC- “Ao ponto de as mesmas empresas, antes da “oficialização” da Base (no final de 2017), já estarem naquela ocasião, oferecendo ao mercado, livros didáticos, a serem usados em 2018, que já estariam surpreendentemente, alinhados à BNCC.”

Gontijo, Costa e Perovano (2020, p. 04-05), colaboram nessa discussão, explicando que “a BNCC está bastante afinada com a Agenda 2030, pois parte de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento bastante detalhados que servirão de indicadores para a construção de itens de testes, ou seja, para mensuração dos resultados da aprendizagem”. Para as autoras supramencionadas, a BNCC ao conceber a avaliação como um dos horizontes principais na sua formulação, provoca consequências na concepção de conhecimento, reduzido a um conjunto de habilidades com uma intencionalidade muito clara de, por um lado, servir ao desenvolvimento econômico e, por outro, subtrair da classe trabalhadora a essência revolucionária do conhecimento.

Saviani (2016, p. 75) corrobora com esse argumento, alertando que a organização da educação brasileira atribui um caráter de centralidade para a avaliação aferida mediante testes globais, que são padronizados, e que a base comum nacional curricular ajusta “o funcionamento da educação brasileira aos parâmetros de avaliações gerais padronizadas.”

Nessa perspectiva, diante de um recorte histórico a partir da LDB/96, percebemos que as criações dessas políticas públicas para a formação de professores alfabetizadores estão sendo marcadas pela ruptura, permanências e mudanças recorrentes de discurso, atribuição frequente do resultado escolar à formação dos professores, provocando uma descontinuidade das políticas públicas educacionais, que segundo Saviani (2010, p. 774):

[...] tudo volta à estaca zero a cada troca de equipe de governo. Na verdade, cada governante quer imprimir a própria marca, quer fazer a sua reforma. Com isso, interrompe o que havia sido iniciado na gestão

anterior e a educação fica marcando passo, já que se trata de um assunto que só pode ser equacionado satisfatoriamente no médio e longo prazo, jamais no curto prazo. E as consequências recaem sobre a população, que vê indefinidamente adiado o atendimento de suas necessidades educacionais.

Essas mudanças caracterizadas por disputas pela hegemonia de projetos políticos para a educação não estão centradas apenas no contexto de transições do governo. A criação dessas políticas provocou, também, uma disputa teórico-metodológica no campo da ciência, sobre o que é mais científico, entre as próprias universidades, que conforme apresentamos, estabeleceram parcerias com o governo a partir de sua integração na Rede de Formação Continuada.

Além desses fatores, as políticas públicas de formação de alfabetizadores vem sendo ancoradas nos resultados das avaliações em larga escala, cujo resultado na alfabetização precisa ter um culpado. Desse modo, os responsáveis pelos rumos da educação tendem a atribuir aos professores a culpa pelo fracasso recorrente na aprendizagem inicial da leitura e da escrita, desconsiderando as fortes desigualdades sociais presentes, principalmente, nas regiões Norte e Nordeste, sobretudo, na área rural, que apresentam resultados mais críticos. Reduzir responsabilidades pelo resultado na alfabetização das crianças, atribuindo a responsabilidade somente ao professor, é criar uma visão distorcida do problema, posto que o isola no sujeito como indivíduo, tanto professor quanto aluno, e despreza as condições de desenvolvimento do trabalho dos alfabetizadores nas escolas públicas brasileiras.

#### 1.2.2.8. Política Nacional de Alfabetização- PNA

Dando início mais uma vez ao círculo vicioso em que está presente, formado pela disputa por hegemonia de projetos políticos nos marcos legais, apoiados nos resultados internacionais das avaliações e nos indicadores nacionais, pela disputa por supremacia de modelos teóricos, fundamentados em diferentes perspectivas epistemológicas para alfabetização e visto na implantação de ações governamentais para alfabetização, chegamos finalmente à recente Política Nacional de Alfabetização, implantada no ano de 2020, no governo Jair Messias Bolsonaro, instituída pelo Decreto nº 9.765 de 11 de abril de 2019. Uma política antidemocrática,

pseudocientífica, apresentada detalhadamente em um caderno oficial denominado PNA (BRASIL, 2019). Uma política que representa:

[...] um golpe na democracia e na ciência produzida no Brasil nos últimos quarenta anos sobre alfabetização, provocando uma grave ruptura com as políticas públicas já implementadas, por adotar um único caminho metodológico e teórico, ancorado na ciência cognitiva da leitura, destoando dos instrumentos normativos vigentes, que englobam um conjunto de leis, decretos, Plano Nacional de Educação, Diretrizes Curriculares específicas das etapas e modalidades da Educação básica e a Base Nacional Comum Curricular, documento orientador e obrigatório das propostas curriculares das redes e sistemas de ensino municipal (CAMARGO; OLIVEIRA, 2021, p. 02-03).

A nova PNA reflete claramente as características do governo vigente, com sua real intenção, e consequências assustadoras, de um projeto de nação neoliberal e com tons ultraconservadores evidentes, já que retroage via marcos legais, ao estabelecer parâmetros de pseudocientificidade, expressando a destruição das conquistas democráticas consolidadas pela população do Brasil nas últimas décadas (MORTATTI, 2019).

Consideramos pertinente, antes de analisarmos a atual PNA, contextualizarmos um movimento de hegemonia teórica pesquisado por Mortatti (2010). O autor sinaliza que os três modelos teóricos de explicação para alfabetização: construtivismo, interacionismo linguístico e letramento, foram sistematicamente e oficialmente questionados, tendo em vista que o foco das ações públicas se centrou justamente nessa etapa de escolaridade, que concentrava uma expressiva parte da população pobre que fracassava na escola.

Nessa perspectiva, o construtivismo, nas décadas de oitenta e noventa, foi tendo hegemonia e oficialização dentro das políticas públicas direcionadas para a alfabetização. Essa hegemonia teórica era refletida nos documentos oficiais que orientavam as políticas de formação de professores. Destacamos que os outros dois modelos também foram sendo gradativamente incorporados aos documentos oficiais.

Mortatti explica que nessa disputa teórica na construção das políticas públicas de alfabetização, dois pesquisadores brasileiros, Alessandra Capovilla e Fernando Capovilla, apresentaram uma proposta de alfabetização centrada no método fônico,

provocando uma polêmica ao atribuir ao construtivismo e aos PCN's, a responsabilidade pelo fracasso da alfabetização no período de 1995-2004.

Os pesquisadores citados defenderam uma nova solução para os problemas da alfabetização e, diante do insucesso na tentativa de estabelecer uma parceria com os órgãos do MEC, fizeram uso de procedimentos lobísticos para que o relatório intitulado "*Alfabetização Infantil: novos caminhos*", que recomenda a adoção oficial do método fônico no Brasil, fosse aprovado em 2003, no Seminário "*O Poder Legislativo e a alfabetização infantil.*"

Entretanto, conforme explicado por Mortatti, em 2006, a proposta aprovada pelo poder legislativo não foi adotada pelo MEC. O então Ministro da Educação, Fernando Haddad, promoveu, por meio da Secretaria de Educação Básica, um Seminário chamado Alfabetização e letramento em debate para decidir sobre a pertinência ou não do método fônico na formulação e implementação das políticas públicas de alfabetização, com a presença de importantes pesquisadores das universidades brasileiras.

Essa breve contextualização é necessária para que possamos compreender a retomada vitoriosa desse movimento de 2003 no governo Bolsonaro, tendo em vista que os argumentos em defesa das ciências cognitivas e do método fônico estão presentes na atual política de alfabetização, assemelhando-se aos divulgados no relatório em questão.

Ao pesquisarmos a página do MEC, na seção denominada publicações PNA, encontramos somente duas publicações, o relatório discutido e o caderno oficial sobre a nova Política Nacional de Alfabetização. No caderno da PNA (2019) localizamos os nomes dos especialistas que colaboraram na construção da política de alfabetização e, dentre os vinte pesquisadores citados, estão Fernando Capovilla e João Batista Oliveira, Presidente do Instituto Alfa e Beto.

É mister pontuar que o relatório citado foi produzido por políticos, pesquisadores e empresários da educação, revelando a face de mercantilização da PNA para atender uma agenda de privatização, alimentando com recursos públicos, os cofres de editoras, institutos e fundações.

Mortatti (2019), chama atenção para a inclusão, no caderno dessa nova política de alfabetização, no quadro *Linha do tempo: marcos históricos e normativos*, de dois documentos que não são normativos e que foram, segundo a autora, inseridos em tom presunçoso: de 2003- relatório *Alfabetização Infantil: novos caminhos*, e de 2011-

documento *Aprendizagem Infantil: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva*.

Os dois documentos, segundo Mortatti, apresentam uma defesa explícita do método fônico e não foram adotados em políticas públicas brasileiras, tampouco foram submetidos à discussão de educadores e pesquisadores. Para a autora, houve uma tentativa de silenciamento do conhecimento científico produzido no Brasil e no exterior “com base em outras evidências, também científicas, de outras matrizes teórico-epistemológicas diferentes das escolhidas como referência para a PNA” (p.25).

No caderno da PNA é sinalizado que a nova política de alfabetização está ancorada em evidências científicas das ciências cognitivas da leitura, o que colocaria, segundo o documento oficial, o Brasil na lista de países que escolheram a **ciência** (grifo nosso) para fundamentar suas políticas públicas de alfabetização, negando explicitamente os mais de quarenta anos de pesquisa no Brasil sobre alfabetização. O documento em questão aponta ainda que “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 leitura e da escrita”. (BRASIL, 2019, p. 07).

Na análise do decreto que define os princípios da atual Política Nacional de Alfabetização, encontramos no art.3º incisos III e IV, a escolha da faceta psicológica como o melhor campo do conhecimento a ser seguido, bem como a indicação do método fônico para as práticas alfabetizadores, sendo assim determinados:

- III-fundamentação de programas e ações em evidências provenientes das ciências cognitivas;
- IV-ênfase no ensino de seis componentes essenciais para a alfabetização:
  - a) consciência fonêmica;
  - b) instrução fônica sistemática
  - c) fluência em leitura oral;
  - d) desenvolvimento de vocabulário;
  - e) compreensão de texto; e
  - f) produção de escrita

Outro aspecto que precisamos evidenciar diz respeito à proposta de educação familiar inferida dentro dessa política, conforme indicado no art. 3, ° inciso X – reconhecimento da família como um dos agentes do processo de alfabetização. O papel de destaque dado para as famílias na alfabetização das crianças é reforçado na



criação de um programa de literacia familiar, denominado *Conta para mim*, que se traduz em um guia para os pais com explicações de como deve se dar a função da família no processo de alfabetização das crianças e uma coletânea de vídeos, exemplificando as práticas sugeridas.

Monteiro (2019) pondera que não temos no Brasil estudos científicos e nem evidências robustas para avaliar esse modelo de alfabetização familiar em redes públicas de ensino para justificar sua indicação em uma política de alfabetização.

Na página do MEC, também localizamos informações quanto ao programa *Tempo de aprender* que propõe ações estruturadas em quatro eixos: formação continuada de profissionais da alfabetização; apoio pedagógico para alfabetização; aprimoramento das ações de alfabetização e valorização dos profissionais da alfabetização, com previsão de um prêmio por desempenho para professores, gestores e coordenadores pedagógicos. Na página do MEC, há uma identificação das universidades brasileiras públicas de Goiás e de Juiz de Fora e Universidade de Porto-Portugal como parceiras institucionais.

O art.5º, que institui as diretrizes para a implementação da Política Nacional de Alfabetização, destaca no parágrafo I, a priorização da alfabetização no 1º ano do ensino fundamental. Essa diretriz abrevia o tempo determinado na BNCC (2017), ainda em fase de apropriação por parte dos professores, que considera que nos dois primeiros anos, a alfabetização deve ser foco da ação pedagógica. A redução do tempo para alfabetizar provoca uma ruptura quanto a definição da idade para garantir o processo de alfabetização.

Em quase todas as páginas do documento sobre essa nova política, encontramos alternadamente nos lados direito e esquerdo das páginas, um box denominado *O que dizem os especialistas*, com depoimentos de pesquisadores internacionais e nacionais, defendendo e reiterando o que diz o Decreto, sobre a adoção das ciências cognitivas da leitura.

A escolha de um único método para a alfabetização, sobretudo, pelo reducionismo da alfabetização a um currículo mínimo fônico fere a Constituição Federal de 1988, mais especificamente, o art. 206, que estabelece os princípios em que o ensino será ministrado, dentre os quais: II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções. Essa escolha corresponde, ainda, a um conceito muito rudimentar de alfabetização e vem sendo amplamente negada pelos pesquisadores e por uma

representação de professores, que estão buscando conjugar em seu trabalho, diferentes saberes e fazeres.

Na carta aberta, do IV Congresso Brasileiro de Alfabetização já mencionada anteriormente, é incentivado o pluralismo teórico e metodológico para as práticas alfabetizadoras na luta para a universalização da alfabetização.

Ressaltamos que os principais pesquisadores do Brasil com competência científica e experiências na pesquisa, formulação e execução de políticas de alfabetização, publicaram no final do ano de 2019, diversos artigos na Revista Brasileira de Alfabetização, produzida pela Associação Brasileira de Alfabetização (ABAlf), com o tema *Dossiê “Política Nacional de Alfabetização em foco: olhares de professores e pesquisadores”*. Nos textos, os pesquisadores levantaram problemas políticos, epistemológicos, conceituais e metodológicos, provocando questionamentos e dando respostas para muitas questões, como as relacionadas à concepção de evidências adotada na PNA, conceito de alfabetização, adoção de um caminho teórico e metodológico, apagamento do conceito de letramento, desconsideração pelos mais de 40 anos de pesquisas e projetos de formação de alfabetizadores realizados no Brasil, repercussão da PNA nas redes de ensino e muitas outras reflexões pertinentes que não serão possíveis discutir nesse estudo.

Aplaudimos e comungamos do posicionamento da pesquisadora e professora Francisca Maciel, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), coordenadora da pesquisa Alfabetização no Brasil, um estado do conhecimento, coordenadora e diretora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), demonstrando sua indignação ao ler o documento que apresenta a política atual em fase de implementação. Maciel (2019) chama atenção para a composição do grupo de vinte especialistas colaboradores que redigiram o documento: são 13 especialistas cuja formação e atuação são na área de psicologia; 2 na área de linguística; 5 na área de educação e apenas 1 com formação em pedagogia.

A pesquisadora levanta o questionamento de qual seria o papel da educação e dos alfabetizadores em uma política nacional majoritariamente construída com o viés da psicologia. Considerando toda a complexidade inerente à alfabetização, a psicologia é apenas uma dimensão do que é necessário para o aprendizado da leitura e da escrita. Dessa forma, Maciel chama atenção para a importância de lembrarmos que os alfabetizados e os alfabetizadores são sujeitos históricos e que o processo de aprendizagem não pode ser reduzido a uma única faceta.

Um aspecto que merece destaque na análise da PNA diz respeito ao silenciamento do conceito de letramento que traz importantes contribuições para os estudos e práticas da alfabetização no Brasil e que há mais de vinte anos, desde os PCNs até a BNCC, tem estado presente nas políticas do MEC. (BUZEN, 2019). A nova política, segundo o autor, se distancia do que é discutido nos cursos de pedagogia, nos programas estaduais e municipais, nas produções acadêmicas e nos programas de formação de professores.

O referido autor adverte que a PNA se afasta completamente de outras políticas públicas de alfabetização como o Pró-letramento e o PNAIC, internacionalizando o termo literacia, comum nos documentos curriculares de Portugal. Ao analisarmos o caderno da PNA (2019), que trata sobre o conceito de literacia, encontramos a seguinte justificativa: “É termo usado comumente em Portugal e em outros países lusófonos, equivalente a *literacy* do inglês e a *littératie* do francês. A opção por utilizá-lo traz diversas vantagens, pois é uma forma de alinhar-se à terminologia científica consolidada internacionalmente” (p.21).

Dentre vários problemas levantados pelos pesquisadores no dossiê em questão, constatamos que o conceito de evidências científicas na PNA é abordado de forma recorrente. Segundo os pesquisadores, o argumento evidências científicas na PNA é pautado nas pesquisas experimentais das ciências cognitivas, usado para justificar e exaltar um único paradigma como a solução para os resultados da alfabetização, os quais, pelo contrário, estão condicionados a muitas variáveis, que evocam a necessidade de se trabalhar com múltiplos métodos de pesquisa.

A ênfase dada ao termo evidências como se fosse uma verdade científica, traduz-se em um discurso antidemocrático e pseudocientífico, ao desconsiderar as pesquisas sobre alfabetização produzidas com base nas políticas do MEC das últimas décadas e ao ignorar a impossibilidade do método experimental de responder todas as questões que acontecem no campo educacional. (FRADE; MACIEL; MICARELLO; MORAIS; MORTATTI, ,2019).

Destacamos que em dezembro de 2020, dentro do Programa Tempo para aprender, programa de alfabetização oficial do Ministério da Educação, foi lançado o curso on-line Alfabetização Baseada na Ciência (ABC), cujos conteúdos foram liberados em janeiro de 2021, com o objetivo, segundo consta na página do MEC, de aprimorar a qualificação dos professores de alfabetização na aliança entre teoria e prática, para os educadores da pré-escola ao 2º ano do Ensino Fundamental.

O curso é na modalidade a distância, tendo 160 horas de aula, derivando de uma parceria internacional entre Brasil e Portugal, por meio da Capes, da Secretaria de Alfabetização do Ministério da Educação, da Universidade do Porto, do Instituto Politécnico do Porto e da Universidade Aberta de Portugal, com aulas ministradas por professores portugueses.

Na página do MEC, no que tange aos conteúdos do curso, é informado que serão disponibilizados vídeos, materiais de leitura e tarefas de estudo com material produzido por mais de 30 especialistas do Brasil, Portugal, Estados Unidos e Alemanha. O material é organizado em quatro grandes temas com noções fundamentais sobre alfabetização, literacia emergente, ensino explícito da leitura e da escrita e dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita.

Segundo as informações presentes na plataforma do MEC, o material é autoinstrucional, diferente dos demais programas de formação de alfabetizadores que contavam com a presença de um tutor para acompanhar e orientar os estudos. Numa breve análise da ementa, é possível constatar um rompimento total com as políticas públicas de formação de alfabetizadores já implementadas, resultantes de debates democráticos. Há uma intenção clara de apagamento das pesquisas produzidas no Brasil e um completo desalinhamento com a BNCC em vigência, que tem caráter de lei, ao destacar conteúdos relacionados ao método fônico e à caligrafia como alavanca do desenvolvimento da escrita, revelando desse modo uma política de alfabetização direcionada exclusivamente aos interesses de grupos ideológicos, políticos e mercadológicos.

Na esteira dessas ações mercantilistas no campo da alfabetização foi lançado no dia 14 de abril de 2021 o Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidência (Renabe), que segundo a reportagem na página do MEC, traz experiências bem-sucedidas de alfabetização realizadas em diversos países, a fim de ajudar a melhoria da qualidade das políticas públicas e as práticas de ensino de leitura, escrita e matemática no Brasil.

Numa breve leitura do documento, encontramos uma seção denominada *Afinal o que são evidências?* Explicando que a relevância de evidências científicas como critério de qualidade se manifesta no próprio nome do relatório em questão, correspondendo a achados que resultam de pesquisas científicas. Uma alfabetização baseada em evidências é aquela que emprega procedimentos e recursos cujos efeitos foram testados e se mostraram eficazes. Diferentes fontes de evidências podem ser

usadas para informar a tomada de decisão em alfabetização. Elas incluem observação, documentos, depoimentos, entrevistas, experiências, raciocínio, revisões sistemáticas da literatura, pesquisas observacionais e experimentais feitas a partir delas e meta-análises dos dados dessas pesquisas (Renabe, 2020, p.44)

O documento explicita que o relatório deriva da Política Nacional de Alfabetização que orienta para a importância das evidências científicas baseadas na ciência cognitiva da leitura para a formulação de políticas públicas por representar, segundo o documento, uma área multidisciplinar de estudo científico da aprendizagem e do ensino da leitura e da escrita que tem sido adotada em diferentes países. Destaca que o relatório é fruto de esforços de doze pesquisadores com distintas experiências e conhecimentos.

Morttati (2021) em recente aula pública denominada Alfabetização: novos trajes, velhas tramas?, promovida numa parceria com o LEPETE (Laboratório de Ensino, Pesquisa e Experiências Transdisciplinares da Escola Normal Superior (ENS) da UEA, em parceria comigo, representando a UFAM, alerta que precisamos tomar cuidado com a expressão evidências, posto que ciência e evidências são coisas opostas. Os cientistas sabem que se fosse para trabalhar com evidências não precisariam fazer ciência, visto que tudo está explícito e a evidência não precisaria de investigação. Prossegue explicando que o cientista tem como trabalho investigar as evidências. Para a referida pesquisadora, *não é a ciência como certeza que faz a ciência, já que o pensamento científico é baseado na dúvida, as certezas são provisórias* (grifo da autora). Continua esclarecendo que a evidência é um movimento em várias áreas do conhecimento, não sendo, portanto, uma verdade. Evidência é algo que se vê, que se investiga e que pode ser questionada.

Diante desse percurso histórico sobre as políticas públicas de alfabetização e de formação de alfabetizadores no Brasil, a partir da década de noventa, construídas em um contexto de disputas políticas, teóricas e fortemente atreladas aos interesses econômicos do Estado e aos anseios neoliberais, não conseguimos identificar as vozes dos professores alfabetizadores e seus contextos sociais, culturais e econômicos, mas sim os caminhos e descaminhos que estão sendo obrigados a percorrer com seus alunos. Os programas de formação de alfabetizadores tiveram sua elaboração e implementação ancorados nos resultados insatisfatórios das avaliações, que atribuíam aos professores a responsabilidade pelo recorrente fracasso da alfabetização em nosso país.

Precisamos considerar que os alfabetizadores são sujeitos intelectuais e produtores de história e de cultura, não podendo, portanto, serem reduzidos a meros tarefeiros, executores de políticas públicas, de cujos processos de elaboração foram excluídos. Os saberes e fazeres desses sujeitos devem alicerçar novos modelos de formação em que suas vozes se façam ouvir, favorecendo o direito social da aprendizagem da leitura e da escrita para as crianças das redes públicas de ensino.

### 1.3. OS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL A PARTIR DA DÉCADA DE 1980

Objetivando esclarecer as perspectivas teóricas presentes nas políticas de alfabetização e de formação de alfabetizadores, consideramos necessário contextualizar como se deram os processos de ensino e aprendizagem da alfabetização na década de 1980, a partir da revolução conceitual acerca da alfabetização com a pesquisa de Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre a teoria da Psicogênese da língua escrita e com o paradigma construtivista, eleitos nos documentos oficiais sobre alfabetização.

A preocupação com a definição sobre como ensinar e o que ensinar e o destaque dado nos documentos oficiais para que o trabalho de análise linguística ganhasse centralidade na alfabetização derivam de um processo vivenciado no Brasil, na década de 1980, denominado por Soares (2003, p.16) de desinvenção da alfabetização. Esse processo desprezava a especificidade do processo de alfabetização, o ensino explícito e intencional das relações fonemas e grafemas “que deveria ser ensinado de forma sistemática e não ficar diluído no processo de letramento”

Na mesma época, tivemos também a hegemonia da perspectiva teórica do letramento, que provocou a ideia de que, ao interagirem com muito material escrito, as crianças espontaneamente iriam apropriar-se do sistema de escrita alfabética. (MORTATTI, 2006; MORAIS, 2012; PICCOLI; CAMINI, 2012; SOARES, 2017).

Faz-se relevante destacar que durante algum tempo, como bem alerta Soares (1990, 2003), nos artigos *Estamos em busca de um método?* e *A reinvenção da alfabetização*, parece que a palavra método se tornou proibida ao se discutir sobre alfabetização, como se esta trouxesse, em seu bojo, as práticas tradicionais, o famoso ba, be, bi, bo, bu e o treino de habilidades perceptivo-motoras, de forma massificada,

propostos para as crianças da educação infantil e anos iniciais. As palavras método ou metodologias são fundamentais para que possamos definir, como bem sinaliza a referida autora, um conjunto de objetivos, de ações, de procedimentos para que as nossas crianças se apropriem da leitura e da escrita, fazendo uso efetivo desta aprendizagem. Mortatti (2021) complementa, definindo método como sequência de passos em direção a um fim.

Diante do exposto, torna-se relevante situar, nesse contexto, o impacto dessa discussão para os processos de ensino e aprendizagem, posto que no Brasil, na área de alfabetização, no período anterior a década de 1980, percebeu-se uma hegemonia das práticas de ensino que desconsideravam o modo como as crianças aprendem, suas hipóteses, suas capacidades cognoscitivas, de alguém que pensa, que categoriza, que relaciona e que procura ativamente compreender o mundo. Alguém que tem uma fantástica competência linguística, um notável conhecimento de sua língua materna e um saber que utiliza nos seus atos de comunicação cotidiana e que, portanto, deve ser potencializado pela escola.

No período situado entre as últimas décadas do século XIX e início do século XX, até os primeiros anos de 1980, vivemos no campo da alfabetização, um movimento pendular com disputas metodológicas, pelos métodos de marcha sintética, no qual a aprendizagem da língua escrita deve partir das unidades menores da língua (fonemas, sílabas até se chegar às unidades maiores) e pelos métodos analíticos (que partem das unidades maiores e portadoras de sentido como textos, frases ou palavras até as unidades menores). Essas duas orientações, apesar de serem consideradas antagônicas, apresentavam características comuns: em ambas, o ensino prevalece sobre a aprendizagem, reduzindo a alfabetização a uma escolha de métodos; ambas se amparam na ideia de que a criança aprende por estratégias perceptivas e ambas são inseridas em um mesmo paradigma pedagógico e psicológico denominado associacionismo. (SOARES, 2017).

Em meados dos anos 1980, esse quadro muda radicalmente a partir de uma verdadeira revolução conceitual acerca da alfabetização, com os estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre a teoria da Psicogênese da língua escrita, que desvia o trabalho centrado tradicionalmente na figura do professor, no ensino, para o ser que aprende, no caso, os alunos e sua relação com o objeto conceitual, a escrita.

A contribuição dessa pesquisa é inegável, nos permitiu compreender que o processo de alfabetização é de natureza conceitual, cognitiva, que os erros são

processuais, indicativos do desenvolvimento, da compreensão gradativa sobre os princípios que regulam o sistema alfabético. Infelizmente, no entanto, a forma como ela chegou às escolas, provocou um entendimento distorcido de que os alunos espontaneamente, sem um ensino sistemático, intencional, explícito das relações fonemas e grafemas, iriam se apropriar de uma tarefa tão complexa que é o aprender a ler e a escrever. A essa mudança conceitual foi difundindo um paradigma cognitivista, que ficou conhecido como construtivismo (SOARES, 2003; MORTATI, 2006; MORAES, 2012; PICCOLI; CAMINI, 2012).

Mortatti (2006), destaca que o construtivismo chegou ao Brasil não como um novo método, mas como uma grande revolução conceitual, implicando um abandono das teorias e práticas tradicionais, desmetotizando o processo de alfabetização e evidenciando um grande esforço de convencimento aos alfabetizadores, por parte das autoridades educacionais e pesquisadores, de forma a garantir a institucionalização do construtivismo na rede pública de ensino, inclusive em nível nacional, estando presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em programas de formação de professores e em diversos documentos de orientação pedagógica. A autora chama atenção para o fato de que houve um silenciamento com relação às questões de ordem didáticas e um certo ilusório consenso de que a aprendizagem independia do ensino.

Segundo Mortatti (2010), os resultados das pesquisas sobre a Psicogênese da língua escrita, por possibilitarem um conhecimento de como a criança aprende a ler e a escrever, nos permitiram questionar as concepções defendidas na alfabetização centradas no ensino e as práticas alfabetizadoras pautadas nos métodos, cartilhas e nos resultados de testes de maturidade para o aprendizado da leitura e da escrita. Ao vivenciarmos essa mudança de paradigma, foi criado, conforme denuncia a autora, “um sério impasse entre o questionamento da possibilidade do ensino da leitura e da escrita (e sua metodização) e a ênfase na maneira como a criança aprende a ler e a escrever, ou seja, como a criança se alfabetiza” (p.4). Para esse impasse, na perspectiva histórica sobre alfabetização apresentada por Mortatti, foi atribuído o termo desmetodização da alfabetização, posto que o modelo teórico do construtivismo não poderia e nem pretendia ser um novo método de ensino da leitura e da escrita, tampouco ser traduzido como uma teoria de ensino.

Soares (2017), comunga dessa afirmativa, alertando que nessa mudança de paradigma, os métodos sintéticos e analíticos passam a ser considerados tradicionais,



sendo rejeitados por contrariarem o processo psicogenético de aprendizagem das crianças, bem como a natureza do objeto dessa aprendizagem, a língua escrita. Desse modo, o foco da ação pedagógica não é mais centrado em um método específico, pois a prática alfabetizadora deve se dar por meio de “estímulos, acompanhamento e orientação da aprendizagem, respeitadas as peculiaridades do processo de cada criança, o que torna inadmissível um método único e predefinido”. (p.22)

Ao analisarmos a história da alfabetização no Brasil, percebemos que as mudanças de paradigmas e de concepções de métodos são sempre movidas pelo discurso e indicadores de recorrente fracasso da escola pública para alfabetizar as crianças. Um discurso com uma intencionalidade centrada no professor como responsável por esse fracasso, posto que pulveriza a importante discussão sobre a destinação de recursos para o financiamento de condições objetivas de ensino e aprendizagem na educação pública.

Apesar da hegemonia do construtivismo durante duas décadas, o fracasso na alfabetização persiste até hoje, concentrado não apenas nos anos iniciais do ensino fundamental, mas estendendo-se também aos anos finais. Evidencia-se assim um contingente grande de alunos não alfabetizados ou semialfabetizados com quatro e até oito anos de escolaridade. (SOARES, 2017)

Piccoli e Camini (2012) sinalizam que uma má interpretação da teoria da Psicogênese da língua escrita por parte dos professores pode ter contribuído para esse fracasso recorrente na alfabetização. As crianças com uma hipótese alfabética são classificadas como alfabetizadas. No entanto, esse nível constitui uma evolução final que implica necessariamente o ensino sistemático da ortografia.

Sobre a má interpretação da teoria, era muito comum nas décadas de 1980 e 1990, vemos nos cursos de pedagogia ou nas formações de professores, uma divulgação maciça dos estágios descritos na teoria da Psicogênese da língua escrita sem uma didática de alfabetização. Para Moraes (2012), professores responsáveis pelos processos de formação confundiam uma teoria psicológica com uma metodologia de ensino, provocando assim, um abandono do ensino sistemático das relações entre fonemas e grafemas e do ensino da ortografia.

Em minha experiência de formadora da rede municipal (2011-2013) e de várias imersões em trabalhos de campo com as turmas da disciplina metodologia da alfabetização, pude observar a dificuldade dos professores para fazer o mapeamento

dos níveis de escrita de seus alunos, com um conhecimento muito superficial recebido em algumas formações aligeiradas promovidas por assessores pedagógicos. Para atender ao pedido de vários professores de diversas zonas distritais de Manaus, escrevi um texto didático, detalhando as características dos níveis, a importância de compreenderem as evoluções e involuções presentes nesses estágios e alertando que muitas das escritas das crianças demandam um esforço e uma intervenção maior para serem reveladas. Além disso, trabalhava em várias formações, atividades didáticas que desestabilizassem as hipóteses iniciais, permitindo um avanço na escrita. (CAMARGO, 2012).

Faço esse destaque, pois as distorções pedagógicas sobre a teoria não são de responsabilidade dos professores, mas de muitos profissionais do âmbito da formação ao levarem novidades no campo pedagógico sem um domínio teórico e metodológico para os encontros com os professores. Muitas vezes eles afirmaram que os conhecimentos de que dispunham não eram suficientes para realizar o diagnóstico e o preenchimento dos mapas cobrados exaustivamente pela secretaria de educação.

Na década de 1980 também emerge a perspectiva teórica denominada por Mortatti (2019) de interacionismo linguístico, que foi, segundo a autora, ganhando destaque em propostas e práticas alfabetizadoras, dando origem a uma disputa entre os seus defensores e os do construtivismo. Para Mortatti, a disputa em questão foi sendo diluída a partir da conciliação de aspectos do interacionismo linguístico com aspectos do construtivismo “essa conciliação foi subsumida (e silenciada) no discurso institucional das políticas públicas para alfabetização escolar.” (2019, p.42). Explica que a alfabetização nesta perspectiva teórica é compreendida como uma atividade discursiva, estando diretamente imbricada com os processos de ensino e com a relação entre professor e alunos. O interacionismo linguístico apresenta, segundo a autora, uma nova forma de compreensão de como se ensina e como se aprende a língua escrita, comportando “uma nova didática da leitura e escrita, centrada no texto e na qual se relacionam os diferentes aspectos envolvidos nesse processo discursivo: por que, para que, como, o que, quando, onde, quem, com quem ensinar e aprender a língua escrita. (IDEM, 2010, p. 332).

Prosseguindo na contextualização dos processos de ensino e aprendizagem no Brasil, Mortatti (2019), explica que na década de 1990, o conceito de letramento foi introduzido e disseminado por Magda Soares para complementar o conceito de alfabetização, destacando que essa perspectiva teórica, que também não pode ser

compreendida como método, foi se tornando hegemônica em nosso país, “não como resultado de disputas com o construtivismo, mas por meio de sua complementação, como indicado no lema: alfabetizar letrando” (p.39).

Soares (2008) faz uma distinção entre os dois conceitos, o primeiro consiste em um ensino sistemático para o aprendizado de uma técnica, que é a escrita alfabética, e o segundo se refere à imersão na cultura letrada, participação em experiências variadas de leitura e de escrita, no contato com diferentes gêneros textuais, no uso competente deste aprendizado. Implica o alfabetismo em uso, contextualizado pelas práticas culturais. Portanto, alfabetizar e letrar são processos de aprendizagem diferenciados, que demandam habilidades cognitivas diversas, pressupondo, assim, diferentes experiências de ensino, que devem ser desenvolvidas de forma concomitante.

O ideal para autora é alfabetizar letrando, possibilitando às crianças se apropriarem das capacidades de ler e de escrever no contexto real de práticas sociais de leitura e de escrita. É relevante sinalizar que esse caminho foi preconizado na Resolução N. 7 de 2010, que apresenta as Diretrizes para o Ensino Fundamental de nove anos e que institui o Ciclo, correspondente aos três primeiros anos, como forma de garantir o processo de alfabetização e de letramento.

Picolli e Camini (2012) chamam atenção para o fato de que os professores encontram um desafio colossal, posto que aliado à ampliação do conceito de alfabetização, os docentes também são convidados a acompanhar a complexidade das realidades sociais. As autoras alertam que na mesma sala de aula, os professores encontram crianças com diferentes níveis de conceitualização de leitura e de escrita, variados estilos de aprendizagem, bem como diferentes níveis de concentração. As referidas autoras afirmam que é preciso que os professores conheçam a historicidade das práticas de alfabetização, de modo a desenvolverem metodologias que possam responder a diferentes demandas escolares.

Nos caminhos e descaminhos da história da alfabetização no Brasil, especificamente a partir da década de 1980, período em que se concentra esta contextualização, inicia-se na década de 2000 um movimento denominado por Mortatti (2019), remetodização da alfabetização, mediante a reintrodução do método fônico, situado dentro dos métodos classificados por sintéticos, por partir de unidades menores, os fonemas, e ter apresentado ao longo da história da alfabetização, diversas propostas metodológicas.

Essa tentativa de remetodização da alfabetização se deu a partir do relatório *Alfabetização Infantil*, já contextualizado anteriormente, com orientações centradas no método fônico. Apesar dos autores do relatório não terem obtido êxito quanto a sua oficialização pelo Ministério da Educação (MEC) no ano de 2003, nos deparamos novamente, no ano de 2019, como assevera Mortatti, com a integração na atual PNA de um método secular de alfabetização, ancorado em novas evidências científicas, da ciência cognitiva da leitura.

Para a autora, ao decretar a hegemonia da instrução fônica entramos mais uma vez em um campo de disputa entre métodos antigos e modernos, que evidencia uma luta pela hegemonia de um projeto político-ideológico neoliberal, em um momento de vigência de políticas públicas contrárias às defendidas pelos autores, como a BNCC que foi colocada democraticamente em discussão nas duas primeiras versões.

Conforme o exposto, a história da alfabetização escolar no Brasil está ancorada na dificuldade das crianças, em especial da rede pública de ensino, para aprender a ler e a escrever, tendo “sua face mais visível na questão dos métodos de alfabetização, em torno dos quais, especialmente desde o final do século XIX, vêm sendo geradas tensas disputas relacionadas com “antigas” e “novas” explicações” para esse problema (MORTATTI, 2019, p.29). A referida autora explica que a alfabetização não é uma questão puramente metodológica, didática ou linguística. A alfabetização tem uma finalidade que lhe é atribuída, sendo considerada uma área estratégica para a objetivação de projetos sociais e políticos derivados de urgências de cada momento histórico. A alfabetização não é uma mera questão de métodos, é sim, um argumento astuto e ingênuo sempre derivado de escolhas políticas. (MORTATTI, 2021).

Desse modo, é necessário compreender que os processos de ensino e aprendizagem da alfabetização são condicionados por fatores sociais, culturais, econômicos e políticos que configuram a alfabetização como um processo de grande complexidade.

Soares (2017) nos ajuda nessa argumentação, afirmando que os métodos não são construídos linearmente, estando passíveis de inúmeros fatores, dentre eles: as características pessoais dos alfabetizadores, como classe social, gênero, traços da personalidade, idade, variante linguística, formação inicial e continuada, experiências profissionais; características pessoais dos alfabetizandos, como idade, classe social,

contexto familiar, convívio ou não na família ou na comunidade com língua escrita. Prossegue explicando que, somadas a essas características, mais complexo se torna o processo de ensino e aprendizagem, quando consideramos que este está situado em um contexto escolar e comunidade específicos, dentro de uma sala de aula com números adequados ou não de crianças, espaços suficientes ou não, disponibilidade ou não de materiais didáticos. Essas salas, por sua vez, estão inseridas em uma escola que também tem suas particularidades, estrutura física, currículo, gestão que poderá estar sujeita a interferências de órgãos externos positivas ou negativas, que implicarão essa ação alfabetizadora, incentivando ou dificultando a mediação entre o ensino e aprendizagem.

Assim, além da aprendizagem inicial da língua escrita ser um fenômeno complexo, é considerada também como um processo multifacetado, com determinados pressupostos teóricos e implicações pedagógicas, traduzidas em saberes e fazeres diversos. A natureza do conceito de alfabetização deve ser caracterizada não como uma habilidade, mas um conjunto de habilidades que exigiria uma integração dos estudos de diversas facetas. Desse modo, a questão metodológica presente no desenvolvimento de práticas alfabetizadoras, demanda uma conjugação das contribuições de diversos campos do conhecimento como a linguística, a psicolinguística, a sociolinguística, a psicologia, além dos paradigmas epistemológicos que apresentam saberes e fazeres para a ação alfabetizadora (SOARES, 2017).

Soares alerta que o pesquisador estuda cada faceta isoladamente, no entanto, quando esse fenômeno não é mais objeto de pesquisa e sim de aprendizagem e ensino é preciso compreender o todo. A autora explica que, com o desenvolvimento de pesquisas sobre o aprendizado da língua escrita, cada faceta gera estudos e investigações referentes a objetos diferentes e com quadros teóricos e resultados de pesquisa específicos. Esses diversos estudos, multiplicam-se e, conseqüentemente, trazem implicações para os métodos que serão usados na introdução da criança no universo da língua escrita.

Para a autora, as facetas do processo de aprendizagem devem ser desenvolvidas simultaneamente, demandando ações pedagógicas diferenciadas baseadas nas teorias em que se fundamentam. A autora afirma que a resposta a questão do método é plural, múltiplos métodos “diferenciados segundo a faceta que

cada um busca desenvolver - métodos de alfabetização, métodos de letramento” (2017, p.35).

É importante destacar, que esse foi um dos desafios lançados por Magda Soares, uma das mais importantes pesquisadoras nessa área, no I Congresso Brasileiro de Alfabetização, realizado em 2013, na cidade de Belo Horizonte e discutido em seu livro *Alfabetização - a questão dos métodos* (2017).

A referida autora sinaliza que é papel da pedagogia promover essa articulação de forma a evitar os fundamentalismos teóricos e a fragmentação do processo, posto que no contexto do ensino e da aprendizagem da linguagem escrita, essas facetas precisam ser desenvolvidas na sua inteireza, pressupondo diferentes competências. Além disso, é necessário considerar a diversidade de crianças em nossas salas de aula da rede pública de ensino, com diferentes níveis de compreensão sobre a escrita, diferentes capacidades de concentração, de interesse, enfim, uma heterogeneidade, que pressupõe, obrigatoriamente, a apropriação não de um método para alfabetizar, mas sim de várias metodologias. Essas estratégias didáticas deverão considerar os fazeres presentes nos diversos saberes que procuram dar explicações para o processo de apropriação da linguagem escrita, fazeres que poderão ser recriados pelos professores no desenvolvimento de suas práticas.

Para Soares (2017, p.352), o(a) alfabetizador(a) ao ter conhecimento sobre os processos linguísticos e cognitivos envolvidos na aprendizagem da leitura e da escrita, poderá definir de modo seguro e autônomo “procedimentos e ações docentes que estimulem, acompanhem e eventualmente corrijam a aprendizagem inicial da língua escrita pelas crianças “reais” que lhe cabe orientar, em um contexto social, cultural e escolar específico”.

Para concluir esse profícuo diálogo estabelecido basicamente com duas grandes pesquisadoras que alimentam minha ação docente, mesmo sendo de perspectivas teóricas diferentes, mas tendo um comum desejo por uma alfabetização democrática e justa, que garanta efetivamente o direito de todas as crianças da rede pública de adentrarem no mundo da cultura letrada, reitero as ideias de Mortatti (2019, p. 46-47) ao alertar que:

Se quisermos mudar ou manter nossa situação presente e projetar outro futuro, em vista do que foi aqui apresentado não podemos desconsiderar a complexidade do problema nem o passado desse

ensino, ingenuamente supondo que, em relação a esse passado, possamos, ou efetuar total ruptura, ou, de maneira saudosista, buscar seu total resgate, como se não tivesse havido nenhum avanço científico, de fato, nesse campo de conhecimento. É preciso conhecer aquilo que constitui e já constituiu os modos de pensar, sentir, querer e agir de gerações de professores alfabetizadores (mas não apenas), especialmente para compreendermos o que desse passado insiste em permanecer. Pois é justamente nas permanências, especialmente as silenciadas ou silenciosas, mas operantes, e nos retornos ruidosos e salvacionistas, mas simplistas e apenas travestidos de novo, que se encontram as maiores resistências. E é também de seu conhecimento que se podem engendrar as reais possibilidades de encaminhamento das mudanças necessárias, em defesa do direito das crianças brasileiras de ingressarem no mundo novo da cultura letrada, o qual, embora há mais de um século prometido, vem sendo veladamente proibido a muitas delas, que não conseguem aprender a ler e a escrever; em defesa, enfim, de seu direito de, por meio da conquista da leitura e escrita e sobretudo de seu sentido, não serem submetidas ao dever, apenas, de aprender a, quando muito, codificar e decodificar signos linguísticos, na ilusão de um dia, quem sabe?, poderem finalmente ler e escrever, se permanecerem na escola e se alguém lhes ensinar, de fato; em defesa de seu direito de, por meio da conquista do sentido da leitura e escrita, serem resgatadas do abandono da escuridão e da solidão e não capitularem frente à proibição de ingressarem no novo mundo prometido.

Depreende-se que o conjunto de documentos analisados está posicionado na superestrutura da sociedade burguesa, contudo a estrutura tida aqui, formada pelos agentes sociais comprometidos com a classe trabalhadora reagem e fazem resistência. Sabe-se também que superestrutura e estrutura se relacionam dialeticamente no interior de uma sociedade capitalista que, a rigor, determina os papéis ideológicos das instituições. Contudo, também sabemos que essa relação é marcada pelo movimento da contradição e, que permite germinar novas formas de organizar a educação e, mais precisamente, a alfabetização.

## **SEÇÃO 2- POR ENTRE O DITO E O FEITO NA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE ALFABETIZADORES DA SECRETARIA MUNICIPAL DE MANAUS: O DESMONTE DA ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO EM POLO**

Discutiremos nesta seção como as políticas de formação de professores alfabetizadores replicam discontinuidades em nível local, analisando mais especificamente a estratégia de formação em polo, chamada atualmente de rede colaborativa da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM) da SEMED-Manaus. Uma estratégia formativa responsável, como anunciado na parte introdutória dessa pesquisa, pelo atendimento de um maior número de alfabetizadores da rede municipal, tendo demonstrado potencial para a promoção do desenvolvimento profissional dos professores e para a garantia da aprendizagem das crianças.

Uma política de formação de alfabetizadores que se materializa no segundo semestre do ano de 2011, com a constituição de uma equipe formada exclusivamente para atender aos professores que trabalhavam com as turmas de alfabetização. Ressalta-se que a instituição desse grupo vem atender a já citada Resolução N. 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, que no artigo 30, indica que os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar a alfabetização e o letramento, considerando os três primeiros anos como um bloco pedagógico não passível de interrupção. Assim, em função da referida legislação, é atribuída à equipe de alfabetização a denominação formadora do Bloco pedagógico. Destacamos ainda, que essa política de formação de alfabetizadores local também se fortalece seguindo as diretrizes do já contextualizado PNAIC, ao qual SEMED fez adesão.

Ressaltamos que tecer a história da formação dos alfabetizadores no período de 2011 a 2020, a partir das vozes das formadoras que atuavam com alfabetização na rede municipal de ensino, foi fundamental para enxergarmos o desmonte dessa importante política com a intensificação da lógica privatizante e mercantilista presente na SEMED-Manaus.

Assim, reforçamos que nossa intenção no espaço local é evidenciar as contradições entre o dito e o feito, entre o que está presente nos documentos oficiais da rede municipal de educação de Manaus sobre as políticas de alfabetização e de formação de professores e o que vem efetivamente acontecendo nos contextos administrativos da SEMED-Manaus nos últimos anos, que interferem diretamente nos



processos formativos, nas condições objetivas do trabalho dos professores alfabetizadores e por conseguinte na ação alfabetizadora.

Explicitamos que na revisão da literatura local, localizamos algumas pesquisas, dissertações e teses com análises pontuais, que investigam a realidade dos alfabetizadores de uma determinada escola, uma estratégia de formação específica para os professores, não havendo no contexto local, nenhum estudo longitudinal que possibilitasse uma análise mais segura sobre os impactos das políticas de formação de alfabetizadores no contexto local. O argumento justifica-se pelo fato de muitos professores da rede municipal de ensino de Manaus circularem nos anos escolares, não sendo fixos nas turmas, o que impede também de analisarmos com mais segurança suas práxis a partir de determinados programas.

Para tanto, empreendemos esforços nesta seção, para reunir e analisar os documentos norteadores relacionados às Diretrizes e estratégias formativas da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM), setor da Secretaria Municipal de Manaus ( SEMED) que tem a responsabilidade de organizar a formação continuada dos profissionais da educação do município, de modo a evidenciar as descontinuidades governamentais e as lutas desse importante espaço e instrumentos normativos produzidos na última década, como proposta pedagógica dos anos iniciais do ensino fundamental de 2014, plano municipal de educação (2015-2025) e Referencial Curricular Amazonense (2019) .

Desse modo, considerando **o objeto de nossa investigação referente à política de formação de alfabetizadores da SEMED-Manaus**, iniciamos fazendo uma breve contextualização da Rede Municipal de Manaus e da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM), de modo a compreendermos como foram configuradas as políticas de formação de alfabetizadores na educação municipal de Manaus, tomando como fonte de dados documentos oficiais, estudos de pesquisadores locais e fontes orais, com relatos das formadoras que atuavam com alfabetização na rede municipal de ensino.

## 2.1. APROXIMAÇÕES COM O OBJETO DE PESQUISA: A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MANAUS E A DIVISÃO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO MAGISTÉRIO (DDPM)

### 2.1.1. Breve caracterização da Rede Municipal de Educação de Manaus

A Secretaria Municipal de Manaus (SEMED-Manaus) é a terceira maior rede do Brasil, possuindo 498 unidades educacionais, sendo 415 situadas na zona urbana e 83 na zona rural, subdividas em 35 escolas na área rodoviária e 48 na área ribeirinha, cujas escolas concentram-se em comunidades situadas às margens e ao longo do Rio Amazonas. De modo a atender esse quantitativo de escolas e estudantes, a SEMED-Manaus conta com 15.084 (quinze mil e oitenta e quatro) servidores, dos quais, 2.094 são administrativos, 498 (quatrocentos e noventa e oito) são diretores, 990 (novecentos e noventa são pedagogos) e cerca de 12.000 (doze mil), professores.

Em função dessa significativa expressão numérica de profissionais, do aumento da demanda educacional e visando descentralizar as atividades pedagógicas, administrativas e financeiras, a SEMED- Manaus subdivide-se em sete Distritos Educacionais, chamados de Divisões Distritais Zonais (DDZs), que atendem um total de 244.525 estudantes. As DDZs são assim denominadas: DDZ Sul, DDZ Centro-Sul, DDZ Oeste, DDZ Leste I, DDZ Leste II, DDZ Norte e DDZ Rural – Rodoviária e Ribeirinha (LUNA, 2020)

Luna (2020) explica que essa divisão em zonas ou distritos foi organizada tendo como base as áreas geográficas de Manaus, a partir de dados fornecidos pela Divisão de Informação e Estatística (DIE-SEMED), responsável por administrar o SIGEAM-SEM (Sistema de Gestão Educacional do Amazonas). A autora prossegue explicando que o sistema é de expressivo porte, em plataforma Web, criado pela empresa PRODAM, contratada pela SEMED/Manaus. O sistema dá acesso às secretarias de educação a vida escolar dos alunos, recursos docentes e informações de planejamento, permitindo assim, que as secretarias tenham um controle efetivo das atividades das escolas.

Quantos aos processos pedagógicos, a SEMED-Manaus conta com equipes nas sedes das sete divisões distritais, com profissionais denominados por assessores pedagógicos e as equipes denominadas de setores macro da SEMED, distribuídas na

Divisão do Ensino Fundamental (DEF), situada dentro da sede da SEMED e na DDPM.

## 2.1.2. A Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério – DDPM

### 2.1.2.1. Memórias formativas da DDPM-SEMED- Manaus: tecendo a história da formação de alfabetizadores da SEMED-Manaus

Na apresentação do documento Programa de Formação Permanente dos Profissionais do Magistério/Formação Tapiri (DDPM,2020), é sinalizado que o espaço da DDPM é destinado para a formação dos professores da rede municipal de educação de Manaus, refletindo a conquista não apenas de um espaço físico, mas sim, a legitimação da conquista histórica de espaços de discussão para a implantação e implementação de uma política pública de formação e valorização dos professores da SEMED-Manaus.

O documento dispõe sobre os fundamentos, concepção, metodologia, estrutura, funcionamento e processos de avaliação da DDPM, explicando que esse espaço de formação foi criado pela Secretaria Municipal de Educação no ano de 2000, sendo legitimado institucionalmente, no ano de 2001, como Centro de Formação Permanente do Magistério (CFPM), por meio da Lei 591, de 23 de março de 2001, para coordenar o processo de formação inicial e continuada dos educadores da rede municipal de ensino, voltado para o estudo e pesquisa educacional e tendo como base teórica os princípios da transdisciplinaridade.

A trajetória histórica desse programa, segundo o documento, vem sendo marcada por avanços e retrocessos, por descontinuidades governamentais que provocaram perdas e ganhos de direitos, demandando, portanto, um esforço constante para vislumbrar possibilidades dentro das normativas legais, amparando-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN 9394/96), nas Diretrizes Nacionais da Educação Básica (MEC /2007), nos Referenciais para a Formação de Professores (MEC / SEB, 2002) e em outros dispositivos legais que preveem o aperfeiçoamento contínuo dos profissionais da educação para preservar os princípios norteadores da formação reflexiva e humanizadora, considerados pilares dessa formação. Afirma o documento que:

Ao tratar a formação continuada com vistas à formação contínua e permanente, este programa se compromete em desenvolver um percurso profissional docente que inspire e que oxigene as formas de pensar e fazer educação, portanto, prima por um profissional que possa se perceber como sujeito nutrido de sensibilidade imaginativa, criativa, lúdica e dialógica entre o corpo e a mente, o pensar e o sentir, o viver e o aprender, o ser e o conhecer, a arte e a ciência, o cotidiano e não cotidiano, o homem e a natureza, a cidade e a floresta, comprometendo -se portanto, com o desenvolvimento do ser humano integral (DDPM, 2020, p. 15).

Na apresentação do documento é explicitado duas problemáticas para pesquisar sobre a história da formação continuada no município de Manaus. A primeira é a escassez de registros escritos sobre esses processos; a outra dificuldade está relacionada ao acesso dos arquivos existentes, posto que não havia uma conservação e organização desses dados em meio digital. O documento, portanto, nasce de uma compilação dos documentos oficiais físicos como: Programa de Gestão Educacional (1999), Programa de Formação Tapiri (2000), Redimensionamento do Programa de Formação Tapiri (2004), Diretrizes para o Programa de Formação- CFPM (2006), Formação Tapiri: Escola de Desenvolvimento Profissional do Magistério (2010-2012) e Programa de Formação Tapiri (versão incompleta, 2014). No entanto, em nenhum documento se encontrava a história desses processos formativos.

Os documentos indicados derivam de reformas administrativas que fizeram com que no ano de 2006, o Centro de Formação fosse chamado de Coordenadoria de Formação do Magistério (COFM), para que depois, em 2007, fosse denominado Gerência de Formação do Magistério (GFM). No ano de 2009, a partir de mais mudanças na gestão de educação municipal, a GFM passa a se chamar Divisão do Desenvolvimento Profissional do Magistério, sendo composta por duas gerências: Gerência de Formação Continuada (GFC) e Gerência de Tecnologias Educacionais (GTE).

Para tanto, além dos documentos citados, os organizadores buscaram o relato das chefias e formadores que estavam e passaram por esse espaço, considerando as ações formativas da SEMED a partir da década de 1990 até os dias atuais. Assim, ao resgatarem as memórias da história da formação no município de Manaus, tecida por muitas vozes presentes nos relatos de formadores que participaram da criação desse

espaço, as vozes revelaram, também, os desafios de desenvolver processos de formação na terceira maior rede de ensino do Brasil.

Dentre as ações que permitiriam responder a esses desafios de modo a implementar o programa de formação apresentado, o documento cita a aquisição de um sistema de gestão e monitoramento de formação, considerando o grande número de informações e dados a serem mapeados e tratados, a fim de identificar o número exato de profissionais da educação beneficiados pelas ações de formação. A necessidade é justificada pelo fato do mesmo profissional ser atendido por mais de uma estratégia formativa ou, ainda, por sua carga horária nem sempre corresponder a mesma função. O objetivo não é apenas de registrar o quantitativo de atendimento, mas identificar o profissional da educação. Dessa forma, o sistema possibilitaria triangular os dados coletados no quantitativo de profissionais que frequentaram e permaneceram na formação com os resultados apresentados pelos estudantes da rede municipal de ensino.

Outra ação refere-se a maior autonomia institucional para implementar, mediante parcerias, a certificação e a aquisição de materiais e equipamentos necessários para viabilizar as ações de formação presenciais ou mediadas por tecnologias, já que segundo o documento, a aquisição de materiais e equipamentos são muito difíceis, visto que a DDPM não tem o caráter de unidade escolar e nem de Centro ou Instituto de formação de profissionais dentro do organograma institucional da SEMED-Manaus. A DDPM é considerada uma divisão, estando subordinada ao Departamento de Gestão Educacional (DEGE).

O perfil de cunho pedagógico, conforme apontado no documento analisado, possibilitaria uma maior autonomia para adquirirem os materiais, bem como favoreceria a ampliação de parcerias para ajudar na qualificação e certificação dos processos de formação docente, visando a instituição do Centro de Formação Municipal de Educação e a consolidação de uma política pública municipal de formação e valorização dos profissionais da educação.

Vale ressaltar que o Plano Municipal de Educação (PME), instituído pela Lei n.2.000 de 24 de junho de 2015, na meta 16, estratégia 16.2, indica que o município deve:

Consolidar a política municipal de formação de professores da Rede Municipal de Educação em consonância com as diretrizes

educacionais, garantindo previsão nas receitas orçamentárias da SEMED, priorizando áreas afins, instituindo o Centro de Formação Municipal de Educação, em parcerias com instituições públicas e privadas para a certificação das atividades formativas (PME, 2015, p. 161).

Além do PME sinalizar para a criação de uma política municipal de formação de professores, encontramos também respaldo no Decreto nº 2.682, de 26 de dezembro de 2013, que dispõe sobre o Regimento Interno da SEMED, em seu Art. 39, inciso I, destacando que dentre outras competências, compete à DDPM: elaborar, implementar, coordenar e avaliar a Política de Educação Continuada do Magistério Municipal.

Sendo assim, é mister reforçar que as legislações citadas sinalizam para a criação de uma política de formação de professores da rede municipal de ensino que não foi concebida durante as últimas administrações da SEMED-Manaus. O documento representa, de fato, um avanço em relação aos documentos anteriores que eram físicos e fragmentados, impossibilitando, portanto, um conhecimento mais abrangente da trajetória de construção desse espaço destinado a formação, bem como das diretrizes do programa. No entanto, o documento reflete uma política de descontinuidade das ações formativas diante de muitas reestruturações administrativas e um distanciamento da identidade da DDPM anunciada em seus pressupostos teóricos. Além do que, denota uma certa fragilidade deste setor em não assumir as competências que lhe foram atribuídas, indicando uma ausência de articulação com os demais setores da SEMED-Manaus, e escolhas políticas para a manutenção de cargos, em detrimento do compromisso que deveriam ter com a categoria dos professores.

Assim, o documento se insere num conjunto de ações pontuais que reforçam a descontinuidade da política de formação dos professores da rede municipal de educação de Manaus, traduzindo-se numa carta de intenção, cuja materialidade destoa da política apontada pela secretaria, como veremos a seguir no desenvolvimento deste capítulo.

Nogueira (2007, p.44) explica que as reformulações nos documentos da DDPM nos anos de 2000 a 2006 demonstram “que o interstício no qual esses programas foram elaborados revela aspectos das políticas de formação implementadas que extrapolam a pseudoneutralidade das mudanças de nomenclatura ou opções teórico-

metodológicas”. Para a autora, a tese da não neutralidade nas trocas das nomenclaturas para atender as demandas da gestão política da SEMED, referenda a divisão do trabalho. Assim, cabe aos gestores da SEMED as atividades de pensar e elaborar as políticas de formação, impondo à DDPM, a função de executor de políticas de formação continuada, com concepções pragmáticas e tecnicistas antagônicas aos pressupostos teóricos e metodológicos presentes nos seus documentos oficiais.

Ao iniciar a trajetória de formação da SEMED-Manaus, o documento ressalta que antes da década de 1990, a Secretaria Municipal de Manaus tinha um grande número de professores leigos, havendo, portanto, necessidade de promover cursos de capacitação e atualização que eram realizados pelo Departamento de Ensino e suas seções, cujos registros das informações estão presentes no Programa de Gestão Educacional (PMM, 1999).

Na construção desse percurso histórico, a exigência da nova LDBN que no título VI trata dos Profissionais da Educação, sinaliza para a qualificação mínima de graduação para os professores atuarem na Educação Básica, mobilizando estados e municípios, em parceria com as universidades, a organizarem cursos de formação inicial e continuada a fim de atender esse requisito. Somada a essa exigência, outras iniciativas foram tomadas pelo MEC, como a publicação dos Parâmetros Curriculares, Referencial Curricular para a Educação Infantil, Referencial da Educação de Jovens e Adultos e Referencial da Educação Escolar Indígena. Nesse contexto de mudança, a SEMED, que até então não tinha uma proposta curricular própria, adotando a da Secretaria do Estado de Educação e Cultura- SEDUC-Amazonas, no ano de 1997, passa a elaborar, com base nos PCNs, sua proposta curricular por meio da seção de Currículos e Programas, denominada de Programa de Redimensionamento da Educação Básica (PRORED).

Essas ações impulsionaram os programas de formação inicial e continuada, fazendo que, no ano de 1998, O Centro de Treinamento e Aperfeiçoamento de Professores (CETAP) da SEMED-Manaus, tendo como parceiros o MEC e a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME), encaminhasse ações para implementar o Programa de Formação para Professores Leigos, denominado PROFORMAÇÃO, que consistia em um programa de nível médio, com habilitação para o magistério na modalidade normal, realizado pelo MEC em parceria com os estados e municípios por meio da Secretaria de Educação à Distância. O referido programa destinava-se aos professores que estavam lecionando nas classes de

alfabetização, quatro séries iniciais e turmas de EJA sem a formação específica. O documento analisado também faz referência a outras ações formativas, como a formação inicial Programa Especial de Formação Docente da Rede Pública (PEFD-RP), desenvolvido em parceria com a Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e Universidade do Estado do Amazonas (UEA), com o objetivo de graduar os professores que já atuavam na rede pública de ensino.

O documento menciona que no ano de 1999, inicia dentro da SEMED-Manaus a formação continuada dos PCN'S em Ação, que conforme apresentado na primeira seção deste estudo, era uma ação do *Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado do MEC* (BRASIL, 1999 a), com volumes direcionados a um estudo dos PCNs, tendo um módulo específico para a alfabetização, considerando a ausência de publicações oficiais para esse segmento.

No documento da DDPM, portanto, é possível identificar que o referido programa foi realizado para os professores da SEMED-Manaus no mesmo ano do lançamento em âmbito federal, contemplando os professores que trabalhavam com as turmas de alfabetização, 1ª a 4ª séries do ensino fundamental e educação de jovens e adultos, sem apresentar dados referentes ao quantitativo de professores contemplados com essa formação, nem impactos na práxis docente.

Nogueira (2007) afirma que o lançamento do Programa Parâmetros em Ação do MEC mobilizou um grupo de profissionais da SEMED e das escolas para formar um grupo de estudos de modo a adaptar os PCNs à realidade local. Assim, a partir das discussões no grupo foi pensada a criação do Centro de Formação. Segundo a autora, a narrativa dos formadores entrevistados em sua pesquisa evidencia um movimento de imprimir uma identidade local aos processos formativos, com o desejo de estudar, tendo uma autonomia em relação aos programas estabelecidos a nível federal.

No entanto, no registro histórico das ações da DDPM, é possível inferir que essa autonomia não se materializa, posto que o Centro de Formação procurou efetivar uma política de formação continuada dos professores mediante ações específicas dos projetos já desenvolvidos pela SEMED-Manaus, como Educação Infantil, Projeto Avançar, um projeto de correção de fluxos direcionado para as crianças que estavam com distorção de idade-série, Ciclo, Sérição e PCNs em Ação, com diversas estratégias formativas como ateliês, laboratórios, ciclo de palestras, debates abertos, troca de experiências e vivências, concomitantemente com as ações de formação



inicial realizadas pelo Proformação, de nível médio na modalidade normal, PEFD - UFAM (graduação em licenciaturas e pedagogia) e o PROFOMAR -UEA (graduação em normal superior).

Nesse período, segundo Nogueira (2007), o Centro passou por uma reforma que demandou praticamente um ano, limitando as ações dos formadores aos projetos do MEC. Assim, os formadores, visando resgatar a quebra desse trabalho junto aos professores, passam a buscar, nos anos de 2002 e 2003, uma aproximação junto as escolas, interrompida posteriormente pela falta de transporte.

A partir da reforma administrativa realizada pela gestão municipal da época, o Centro de Formação passa a se chamar Coordenadoria de Formação do Magistério (COFM), no ano de 2006, organizando novos focos de atuação, como as oficinas de formação, para subsidiar os professores nas práticas das salas de aula, e a formação em serviço, direcionada para atender as solicitações demandadas pelas escolas.

No ano de 2007, a SEMED-Manaus passa por uma nova reestruturação e a COFM passa a ser denominada Gerência de Formação do Magistério (GFM), com núcleos de formação inicial e continuada. O documento explicita que até o final de 2008, o núcleo de formação continuada coordena os trabalhos de formação de professores, de modo a orientar metodologias para o ensino do I ciclo (correspondente aos três primeiros anos), ficando sob a responsabilidade do núcleo de formação inicial, a condução do Programa Pró-letramento de iniciativa do MEC.

O referido programa do governo federal, como já analisado na primeira parte dessa pesquisa, surge para combater os baixos índices do IDEB e a SEMED-Manaus faz adesão para atender os professores do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, de modo a melhorar a qualidade da aprendizagem da leitura, da escrita e da matemática nos anos iniciais.

Ao analisarmos os programas de alfabetização do governo federal realizados em parcerias com os estados e prefeituras municipais, não localizamos na trajetória histórica das ações formativas da DDPM, referência ao Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) que foi, como já destacado na primeira parte de nossa pesquisa, fruto do aperfeiçoamento do Programa Parâmetros em Ação de Alfabetização, cuja adesão e implementação foi indicada no documento em questão. Inferimos, portanto, que além da própria descontinuidade presente nos programas implementados, posto que as políticas públicas de formação de alfabetizadores são

marcadas pela sua brevidade, a descontinuidade é reforçada pela lacuna apresentada nessa historicidade, indicando ausência de adesão por parte da SEMED-Manaus.

No ano de 2009, quando a GFM passa a se chamar Divisão do Desenvolvimento Profissional do Magistério, a Formação Tapiri enfatiza a formação em serviço com o nome de Projeto Oficinas de Formação em Serviço (OFS). A SEMED com o lema “Todos pela aprendizagem da leitura e da escrita”, direciona uma nova forma de conceber a formação continuada de professores, fazendo com que o Programa de Formação Tapiri trabalhe com projetos formativos a partir de situações-problema do cotidiano escolar, assumindo um caráter de intervenção socioeducativa. No entanto, mais uma vez, com as mudanças de gestão da DDPM, o projeto é interrompido e a proposta não se concretiza nas escolas.

É mister ressaltar, que no ano de 2011, o projeto OFS é retomado numa parceria com a Universidade do Estado do Amazonas (UEA), por meio da Escola Normal Superior. O projeto se caracteriza como um projeto de pesquisa e extensão, tendo como objeto de estudo a formação continuada dos professores da rede municipal de Manaus, visando aproximar a universidade da escola. Em 2017, o projeto OFS passa a ter característica de um curso de pós-graduação lato sensu, com o título de especialização em Gestão de Projetos e Formação Docente.

O documento chama atenção para a publicação do Diário Oficial do município de Manaus de 24 de junho de 2009, em que a SEMED-Manaus passa a definir as competências da DDPM. Desse modo, a formação inicial seria acompanhada pelo setor administrativo nas suas demandas de parceria e convênios com as instituições credenciadas de graduação e pós-graduação. Por sua vez, a Gerência de Formação Continuada organizaria seus processos formativos com base nas necessidades das escolas, indicadas pelas Divisões Distritais.

No documento é explicitado que muitos dos formadores que faziam parte da DDPM, por discordarem das condutas adotadas pela chefia na época no que tange aos processos de formação continuada dos professores, foram realocados em diversas escolas. Sendo assim, no ano de 2010, um novo grupo de formadores é chamado, redimensionando o Programa de Formação Tapiri, tendo dentre as estratégias formativas, a formação em polos para os professores dos anos iniciais. Encontramos ainda, no registro dessas memórias da DDPM, mais uma mudança de chefia no ano de 2011, desencadeando, portanto, novas readequações que culminaram com um novo documento produzido no ano de 2012, que amplia o

atendimento da DDPM, até então restrito aos professores, pedagogos e diretores para toda a comunidade escolar.

Na análise do documento em questão, constatamos uma ausência de registros sobre a história da formação para os alfabetizadores da rede municipal de Manaus. O documento cita muito brevemente apenas dois programas, aos quais a SEMED-Manaus fez adesão: Parâmetros em Ação de alfabetização e Pró-letramento. Os outros programas de formação de alfabetizadores como o PNAIC e o Mais Alfabetização não foram referenciados, considerando que o último, pela sua brevidade, lançado pelo governo federal em 2018 e já em 2019 sendo substituído pela atual Política Nacional de Alfabetização (PNA), nem teve tempo suficiente para sua efetivação por parte da Secretaria Municipal de Educação de Manaus.

Encontramos apenas nos registros da página da SEMED-Manaus, menção ao processo de seleção, nos dias 23, 24 e 25 de abril de 2018, para a constituição de um cadastro de assistente de alfabetização voluntário para atuar no Programa Mais Alfabetização, de modo a cumprir a portaria nº 142 de 22 de fevereiro de 2018/MEC, que institui essa política de alfabetização. Como já destacado, os assistentes de alfabetização faziam parte de uma das ações do programa para atuar com as turmas dos dois primeiros anos do Ensino Fundamental.

Em relação ao PNAIC, esclarecemos que o programa era desenvolvido pelas Universidades em parcerias com estados e municípios. No entanto, as ações da equipe formativa dos alfabetizadores buscou alinhar sua formação aos pressupostos teóricos e metodológicos do programa, considerando que o mesmo serviu de referência para a reformulação da proposta pedagógica da SEMED-Manaus no ano de 2014, como veremos no decorrer desse estudo. Destacamos a importância da construção desta história, posto que encontramos, apenas na análise do Documento Base da Política Municipal de Educação (PME) e na proposta pedagógica dos anos iniciais, uma resumida historicidade sobre a política do PNAIC implementada e efetivada na SEMED-Manaus a ser apresentada posteriormente.

### 2.1.2.2. O desmonte da Política de Formação para alfabetizadores da SEMED-Manaus materializada pela estratégia da formação em polos: vozes das formadoras da DDPM

Na análise do documento intitulado Programa de Formação Permanente dos Profissionais do Magistério/Formação Tapiri (DDPM,2020), conforme já indicado, não conseguimos identificar a trajetória histórica das políticas de formação de alfabetizadores implementadas pela SEMED-Manaus. O documento apresenta lacunas em relação aos processos formativos dos alfabetizadores, referenciando sucintamente a adesão da rede municipal de educação de Manaus a alguns programas instituídos pelo governo federal.

Diante disso, consideramos pertinente nos juntarmos às vozes dos colegas formadores que contribuíram na tessitura do documento em questão, a fim de apresentar nessa pesquisa os processos de formação desenvolvidos pelo grupo de formadoras da DDPM a partir do ano de 2011, quando se inicia a consolidação de uma formação específica destinada para os professores alfabetizadores.

Como fonte de dados, usaremos meus arquivos pessoais de formadora da DDPM, de meados de 2011 a meados de 2013, e relatos das formadoras que compunham a equipe, que serão identificadas como F1, F2, F3 e F4. Ressalta-se que essas formadoras continuaram fazendo parte da equipe de formação de alfabetizadores e da estratégia formativa denominada formação em polos até os anos de 2017, 2019 e 2020.

Quando falamos em estratégias formativas, é necessário compreender que a DDPM realiza suas ações por meio de modalidades de formação continuada que são contempladas mediante a:

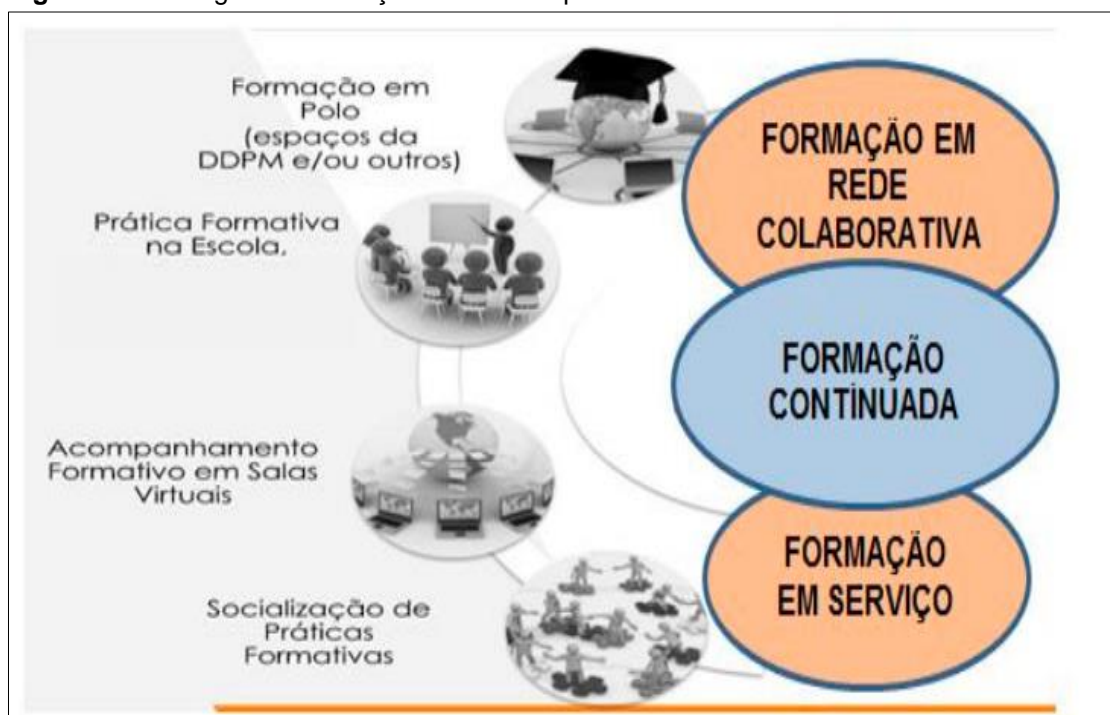
- Formação presencial - considerada como modalidade principal, na qual os formadores fazem atendimento presencial na sede da DDPM (GFC e GTE), nas escolas ou em lugar que seja considerado polo de formação;

- Formação semipresencial – vista como modalidade intermediária, cujos processos de formação são intercalados por encontros presenciais e à distância. É considerada uma formação híbrida (momentos síncronos e assíncronos), considerando o ensino remoto, que acontece ao mesmo tempo, mas em espaços diferentes, e o ensino à distância a ser realizado com as instituições parceiras, visto

que a DDPM não tinha até o ano de 2020, um Centro de Mídias, sendo este criado em junho de 2021 e vinculado ao gabinete do secretário de educação.

No que tange às estratégias de formação continuada presencial são desenvolvidas segundo o mais recente documento da DDPM da seguinte forma:

**Figura 1:** Estratégias de formação continuada presencial



**Fonte:** DDPM (2020, p. 59).

Para os professores alfabetizadores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, objeto deste estudo, a formação em serviço é utilizada pelo GTE com o projeto Letramento digital e pela GFC com os programas de Tutoria Educacional - destinado aos professores em estágio probatório e às equipes gestoras das unidades de ensino. Também fazem parte dessa estratégia, as Oficinas de Formação em Serviço-OFS, em parceria com a Universidade do Estado do Amazonas- UEA, atendendo escolas previamente selecionadas a partir dos baixos índices do IDEB.

A outra estratégia formativa é denominada atualmente de formação em rede colaborativa/polos de formação. No documento, é considerada a estratégia de maior alcance, por atender um número maior de profissionais da educação, posto que a formação em serviço demanda um número maior de formadores para atender um número reduzido de escolas e professores. Segundo o documento, é um “processo

de rede colaborativa, visto que se articula aos professores, pedagogos, diretores e assessores pedagógicos para estabelecimento de elos formativos e de aprendizagem” (p.60). Ancora-se, portanto, como apontado no documento, na reflexão crítica da prática pedagógica, no diálogo contínuo com novas formas de concepção de ensino e aprendizagem, sendo mediada por uma abordagem interdisciplinar. O documento destaca que a DDPM é considerada o maior polo para atender ações macro de formações derivadas de políticas do âmbito federal da educação.

Consideramos necessário detalhar a estratégia de formação denominada de rede colaborativa, visto que, embora essa denominação se torne oficial no ano de 2018, ela já materializa em anos anteriores. E ao contrário do que se anuncia, a estratégia **precariza os processos de formação dos professores alfabetizadores**, (grifo da autora), mudando a dinâmica denominada polos de formação, que atendia conforme veremos a seguir, um número expressivo de professores alfabetizadores da rede municipal, mas que demandava por parte da SEMED-Manaus, um maior investimento financeiro e de logística para atender aos professores da rede. Ressalte-se que junto com essa nova nomenclatura de estratégia, os formadores da DDPM dos anos iniciais e dos demais níveis de ensino perdem as três vans de que o setor dispunha para o deslocamento até as escolas polos e para o atendimento à outras escolas que solicitavam com regularidade os formadores da equipe de alfabetização para ministrarem formações de acordo com as necessidades apresentadas pelos professores, desencadeando, como veremos a seguir, descaminhos na formação dos alfabetizadores da SEMED-Manaus.

Reiteramos que no segundo semestre do ano de 2011 é criada na DDPM, uma equipe para atuar exclusivamente com o ciclo de alfabetização, correspondente aos três primeiros anos do ensino fundamental (crianças de 6 a 8 anos de idade). Na ocasião, inicialmente foi constituído um grupo de, quatro formadoras com experiência sobre alfabetização, do qual eu fazia parte, juntamente com a formadora F1 ( que permanece na equipe até o ano de 2017 ) F2, F3 e F 4 (que são inseridas na equipe a partir dos anos de 2014, 2017 e 2018, respectivamente ), as quais irão com as suas vozes e a da pesquisadora, colaborar no registro dessa experiência de materialização de uma política municipal de formação para alfabetizadores, marcada por poucos avanços e muitos retrocessos.

Destacamos um ponto importante na organização das ações formativas para os alfabetizadores da SEMED-Manaus, que diz respeito ao levantamento de temáticas

indicadas pelos professores alfabetizadores a partir de suas necessidades concretas. Essas demandas foram sistematizadas por formadores da DDPM e por assessores pedagógicos das divisões distritais.

Com base nos dados apresentados e considerando os pressupostos teóricos e metodológicos para ação alfabetizadora definidos pela equipe formadora, elaboramos um projeto de formação para os alfabetizadores da rede municipal de Manaus com o tema *Novas alternativas didáticas de alfabetização*, que se materializa no ano de 2012, sendo realizado prioritariamente por meio da estratégia formativa denominada formação em polos. O projeto de formação foi organizado em três módulos, com uma carga horária presencial de 12 horas, mais 04 h de modalidade à distância com a plataforma moodle para atender aos professores

Assim, as temáticas estudadas nas formações contemplavam as teorias mais recentes acerca dos processos envolvidos na compreensão do sistema alfabético, bem como atividades relacionadas a estratégias para a compreensão leitora e produção coletiva de textos. Apresentamos também para os alfabetizadores uma metodologia de base linguística que desenvolvíamos no programa Reescrevendo o Futuro, da UEA, de Heloisa Vilas Boas, com encaminhamentos para a gradação de fonemas e grafemas e passos metodológicos para apropriação do sistema de escrita alfabética.

Ao organizarmos as formações, tínhamos a preocupação de oportunizar um estudo sobre as diferentes perspectivas do processo de alfabetização, envolvendo as facetas linguística, psicológica, psicolinguística, sociolinguística, de forma a oferecer subsídios teóricos para que os alfabetizadores pudessem conjugar esses diferentes olhares no seu fazer de sala de aula, posto que, como alerta Soares (2020, p. 285), os alfabetizadores precisam de:

uma ação pedagógica muito bem estruturada, fundamentada em uma concepção de aprendizagem da língua escrita que articula contribuições de várias ciências - da Psicogênese da língua escrita, da Psicologia do Desenvolvimento cognitivo e linguístico, da Psicologia Cognitiva, das ciências da linguagem, sobretudo a Psicolinguística, a Fonologia e a Linguística Textual, dos estudos sobre as culturas do escrito.

Além disso, tomávamos como referencial para as formações, não somente o que era demandado pela Divisão do Ensino Fundamental (DEF) e assessores pedagógicos distritais a partir do que estava sinalizado nos documentos oficiais, mas, sobretudo, o que os alfabetizadores consideravam como necessários para suas práticas.

Prosseguindo a explicação sobre a estratégia denominada formação em polos, as escolas da SEMED-Manaus, conforme já exposto, são agrupadas em sete divisões distritais (DDZ's). Portanto, no planejamento das formações, a partir do quantitativo de professores e de escolas existentes em cada uma dessas divisões, eram definidas de 3 a 5 escolas polos em cada área da cidade de Manaus, o que permitia o atendimento de um número expressivo de professores, como veremos posteriormente nos dados do relatório de 2012 da equipe formadora.

Salientamos que no calendário escolar já havia previamente garantido os dias do ano dedicados à formação dos professores, que acessavam uma plataforma do GTE, chamada moodle, para realizarem as inscrições dentre as várias formações oferecidas pela DDPM, não funcionando, portanto, por adesão. Todos os professores deveriam, nos dias indicados no calendário, estar presentes em uma das escolas polos para participar das formações, que poderiam ou não ser específicas para alfabetização.

A estratégia da formação em polos teve muita receptividade por parte dos professores, posto que a formação era realizada na sua área de lotação, muitas vezes próxima de suas casas e com a liberdade para escolher a temática formativa que fosse ao encontro de seus interesses e demandas.

Ressaltamos que houve uma aceitação e avaliação muito positiva por parte dos alfabetizadores em relação aos encontros formativos sobre alfabetização no que tange ao domínio teórico e metodológico das formadoras, que já eram pesquisadoras do campo da alfabetização, temáticas abordadas e didáticas adotadas pela equipe de formação, a ponto de recebermos, com regularidade, convites de inúmeras escolas para ministrarmos formações em serviço, considerando a necessidade dos professores de aprofundarem os estudos introduzidos na formação em polos. Esse aspecto é relevante tendo em vista que os professores, segundo muitos relatos apresentados nas formações, demonstravam ter uma acentuada resistência para participar das formações anteriores da DDPM, alegando fragilidade teórica dos formadores e formações muito academicistas, distantes de suas necessidades reais.



Ademais, a solicitação também derivava de uma das recorrentes avaliações negativas dos alfabetizadores quanto a essa estratégia formativa, visto que os intervalos entre os encontros eram muito longos, pois para voltarmos para uma DDZ para realizar o segundo encontro, precisávamos cumprir o cronograma de ministrar o primeiro módulo para todas as sete divisões distritais, o que dava um intervalo de quase dois meses entre um encontro e outro. Além, ainda, do tempo reduzido de horas de formação, considerado insuficiente pelos alfabetizadores para aprofundamento de estudos que, por sua complexidade, necessitariam de uma maior regularidade de encontros.

A avaliação feita pelos professores alfabetizadores era partilhada pela equipe formadora, considerando que a língua escrita, objeto a ser ensinado pelos alfabetizadores, implica formação permanente sobre a aprendizagem do que será ensinado, uma vez que a alfabetização é complexa e multifacetada, demandando compreensão sobre os processos cognitivos a serem mobilizados pelas crianças e conhecimentos linguísticos a serem ensinados.

Em função disso, tivemos uma rica experiência, no ano de 2012, com alfabetizadores, pedagogos, assessores pedagógicos da Divisão Distrital Oeste que, voluntariamente, organizaram-se para que mensalmente pudessemos nos reunir em 2 escolas polo para aprofundar as temáticas discutidas nas formações, tomando como base a aplicabilidade dos conhecimentos e estratégias adotadas pelos professores, usando as teorias para iluminar suas práticas reais. A experiência em questão foi muito exitosa, totalizando oito encontros e contemplando 98 profissionais da educação, dando a equipe formadora a oportunidade de estar mais próxima dos professores, dialogando presencialmente e por e-mails, nos quais os alfabetizadores compartilhavam seus avanços e dificuldades.

Além das formações em polos e formação em serviço, a equipe de alfabetização também ministrava formações nas instalações da DDPM para pedagogos, assessores distritais, alfabetizadores do programa de aceleração da aprendizagem (PAA), que atendia as crianças com distorção idade e série, e acadêmicos do Programa Mais Educação que atuavam com os anos iniciais.

O quadro a seguir, ilustra o quantitativo de professores atendidos no ano de 2012, totalizando 1.531 alfabetizadores, pedagogos, assessores e estagiários em diferentes estratégias formativas e temáticas trabalhadas. Ressaltamos que a

nomenclatura DRE adotada nos quadros significa Divisão Regional de Ensino que foi substituída pela expressão DDZ.

**Tabela 3:** Número de participantes da Formação em polo: Novas alternativas didáticas de alfabetização

---

<b>DRE I – 71</b>
<b>DRE II- 159</b>
<b>DRE III - 113</b>
<b>DRE IV- 98</b>
<b>DRE V-105</b>
<b>DRE VI - 150</b>
<b>DRE VII - 64</b>
<b>TOTAL GERAL – 760</b>
<b>Número de encontros -04</b>

---

**Fonte:** acervo pessoal da pesquisadora como formadora da DDPM-2012

**Quadro 1:** Formações extras realizadas nas escolas e na DDPM

---

**1- Formação para professores DRE 1- Proposta metodológica de base linguística de Heloisa Vilas Boas-15 professores matutinos; 23 professores vespertino**

**Local:** escola

**N. de participantes:** 38

**N. de encontros:** 02

**2- Formação para professores do 1º e 2º ano DRE I- alfabetização e letramento na perspectiva do lúdico; 120 professores- turno matutino; 95 professores - vespertino**

**Local:** DDPM

**N. de participantes:** 215

**N. de encontros:** 04

**3-Formação para assessores, professores e pedagogos da DRE II - O LETRAMENTO NA MINHA SALA DE AULA**

**Local:** 2 escolas polo

**N. de participantes:** 98

**N. de encontros:** 08

**4- Formação para os professores do Programa de Aceleração de Aprendizagem (PAA) - Novas alternativas didáticas de alfabetização: Proposta**

**metodológica de base linguística: metodologia de Heloisa Villas Boas- Níveis conceituais de leitura e de escrita e intervenções didáticas- Estratégias para a compreensão leitora e produção textual**

**Local: DDPM / SEDE DA DRE VI**

**N. de participantes – 160**

**N. de encontros: 10**

**5- Formação para professores Mais Educação**

**Local: DDPM**

**N. de participantes: 255**

**N. de encontros: 9**

**6-: Formação para professores, pedagogos, assessores e diretores da DRE III: Proposta metodológica de Heloisa Vilas Boas**

**Local: SEDE DA DRE III**

**N. de participantes: 49**

**N. de encontros: 02**

**7- Programa de Aceleração de aprendizagem: Leitura, Escrita e Comunicação Oral**

**Local: DRE I, II, III, IV, V, VI e VII**

**N. de participantes: 172**

**N. de encontros: 05**

**Total de participantes das formações extras: 827**

**Fonte:** acervo pessoal da pesquisadora como formadora da DDPM-2012

Apesar de reconhecermos as limitações das formações da equipe de alfabetização, tendo em vista o número reduzido de formadoras para atender um número grande de professores da rede municipal de educação de Manaus e pela brevidade dos encontros e dificuldades de um acompanhamento mais sistemático e regular, a constituição de uma equipe para atender especificamente os alfabetizadores representou uma conquista diante da necessidade e do desafio de proporcionar uma formação teórica e prática para que os professores pudessem realizar com mais segurança sua ação de alfabetização. Desafio, pois, remete à constância, posto que conforme aponta Soares (2018), os professores alfabetizadores

necessitam de apoio permanente em sua atuação na sala de aula, refletindo sobre suas dificuldades em sua prática cotidiana.

Concordamos com a referida autora (2018, p.12) que assevera que “a articulação entre teoria e prática é mesmo difícil: como a teoria pode se traduzir em prática e como a prática pode confirmar ou contrapor-se à teoria? ” Essa foi uma pergunta recorrente na vida desta grande pesquisadora que afirma que, a partir de situações reais vamos buscando o apoio das teorias que podem iluminar uma determinada realidade ou demandar adaptações para se tornarem eficientes, posto que, segundo a autora, as formações sejam iniciais ou continuadas, serão sempre insuficientes se não estiverem atreladas a práticas, de contextos reais em que se desenvolvem a aprendizagem e o ensino.

Fundamenta sua resposta, em seus muitos livros escritos em todos esses anos, buscando relações entre as teorias e as práticas, compreendendo que as teorias são fundamentais para compreender as demandas da prática vivida. Soares alerta que “basicamente, são as práticas que nos exigem teorias...é por meio delas e para elas que vamos refletindo, com a participação e auxílio das professoras, sobre as relações teorias-práticas” (p.939).

Freire (1996) nos ajuda nessa argumentação ao assinalar que a reflexão crítica sobre a prática pressupõe um movimento dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Esse movimento contribui para o despertar de uma curiosidade epistemológica. Curiosidade que nos faz perguntar, conhecer, atuar, reconhecer. É ela que nos move, inquieta-nos, insere-nos na busca, convocando a imaginação, a intuição e as emoções. Essa curiosidade insere os professores em um processo de autoconhecimento, situando o fazer pedagógico dentro de um espaço e tempo.

Nessa perspectiva defendida pelos autores supramencionados é que a equipe formadora teve o cuidado de preparar uma formação que estabelecesse uma articulação entre teoria e prática, campos indissociáveis do conhecimento humano. Este posicionamento epistemológico e metodológico foi ao encontro das necessidades pedagógicas dos professores em formação, que almejavam um processo formativo calcado nessa abordagem. Assim, durante as ações de formação, foi possível perceber, em um número expressivo dos cursistas, o interesse em discutir os temas abordados, traduzido em assiduidade nos demais encontros, participação mediante relatos de experiências, aplicabilidade dos pressupostos teóricos e

metodológicos nas práticas das salas de aula e extensão das atividades da formação em polo nas suas escolas, sedes das DDZs e nos espaços da DDPM.

Salientamos que a perspectiva de formação defendida pela equipe levou em consideração os saberes dos professores, saberes nascidos de suas experiências e que serviram de ponto de partida para o início de uma relação formador-cursista permeada pela inclusão da subjetividade humana na construção do conhecimento. Durante as formações, antes das discussões teóricas, a equipe formadora provocava reflexões acerca das expectativas, anseios, dificuldades e propostas dos cursistas, de modo a ajustar o plano de formação às demandas dos alfabetizadores. Essa preocupação era necessária, visto que o esquecimento da pessoa é comum nas iniciativas de formação, provocando a ilusão de uma racionalidade técnica. A atitude de desprezo do passado dos professores cria a ilusão de que basta apenas a organização de dispositivos de formação, impregnados da dimensão técnica para se resolver o problema da formação (Warchauer,2001).

Os saberes nascidos das experiências são chamados por Tardif (2007) de saberes experienciais, pois são baseados no trabalho cotidiano, derivados e legitimados mediante a experiência, constituindo a cultura docente; não são pautados em teorias, são fundamentados na prática, visto que os condicionantes surgem de situações concretas, demandando muitas vezes improvisação e habilidades pessoais. Para o autor, este fato é extremamente formador e possibilita aos professores desenvolverem certezas relativas ao seu trabalho, as quais, na maioria das vezes, distanciam-se dos saberes adquiridos nas formações.

Segundo o autor, as crenças que sedimentam o trabalho dos professores devem ser o fio condutor para reflexão e análise do trabalho docente, pois estão incorporadas à prática. Funcionam como representações, definem pontos de referência que irão orientar as ações educativas. Sobre essa questão, Tardif explica que esses modelos podem ser sistematizados por meio de teorias e que sua função seria a de oferecer razões para justificar suas práticas.

Nesse sentido, os processos de formação precisavam ser repensados, concebidos e praticados a partir de oportunidades de inclusão e apropriação dos saberes experienciais dos professores, criando espaços para a reflexão sobre suas ações no contexto do vivido, considerando que as situações educativas são singulares e multifacetadas. Se o caminho comporta diversos olhares, é contraditório adotar o pensamento recorrente do senso comum de que aprendizagem se dá de fora para

dentro, reduzindo as pessoas a comportamentos de escuta e reprodução. (CAMARGO,2012).

Vale ressaltar que o compromisso assumido pela equipe com o processo de escuta permitiu compreender que muitos professores tendiam a reproduzir estratégias pautadas numa perspectiva mecanicista de alfabetização, distante das pesquisas atuais e dos referenciais apontados nos documentos oficiais da SEMED, justamente por não terem tido na academia ou no próprio desenvolvimento do seu fazer pedagógico, acesso a conhecimentos pertinentes ao desempenho de uma tarefa de natureza tão complexa como a alfabetização, que demanda uma formação muito específica para o **ser alfabetizador(a)**.

Nesse sentido, as formações cujo planejamento inicial e redirecionamentos se deram a partir da escuta das vozes dos alfabetizadores, incitaram muitos professores à busca de novos conhecimentos e de estratégias facilitadoras ao processo de ensino-aprendizagem. Essa afirmativa é sustentada pelos relatos de experiências socializados nos encontros formativos, em que era possível perceber o compromisso e o esforço de vários alfabetizadores de criar estratégias didáticas pertinentes à sua realidade, tendo como base os pressupostos discutidos em encontros anteriores.

No ano de 2013, o projeto passa a se chamar Alternativas didáticas para alfabetização na idade certa, de forma a alinhar a formação da DDPM aos pressupostos teóricos e metodológicos do programa PNAIC do governo federal, contextualizado no primeiro capítulo deste estudo, ao qual a SEMED-Manaus aderiu. Salientamos que a estratégia de projeto para a formação dos alfabetizadores da rede segue a recomendação presente no caderno de apresentação do PNAIC (BRASIL, 2012), que orienta para a necessidade de elaborar e desenvolver projetos de formação continuada consistentes e coerentes com os princípios defendidos na proposta curricular das secretarias, que no caso da SEMED-Manaus, passa naquele ano por um processo de reestruturação, tendo como princípios teóricos e metodológicos os pressupostos presentes no PNAIC.

Sales (2020) explica que o PNAIC sustentava uma concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, esclarecendo que o referido programa não adotou um método específico para alfabetizar, enfatizando sua ação na articulação dos conhecimentos científicos na área da alfabetização com foco na linguagem – Língua Portuguesa, e seu trato com a leitura e a escrita. Segundo a pesquisadora, o PNAIC enfatizava “os processos metodológicos privilegiando as mais diversificadas

experiências didáticas mediadas por sequências didáticas, projetos didáticos, relatos de experiências, compartilhamento de pesquisas acadêmicas que expressaram resultados significativos na área de alfabetização (p.101).

Ressaltamos que o PNAIC no Estado do Amazonas teve como instituição formadora a Universidade Federal do Amazonas (UFAM), por meio do CEFORT (Centro de Formação Continuada, Desenvolvimento de Tecnologia e Prestação de Serviços para as Redes Públicas de Ensino), que organizou e realizou as formações dos professores alfabetizadores no período de 2013 a 2018, com exceção da edição de 2016, conduzida pela Universidade do Estado do Amazonas e Instituto Federal do Amazonas (UEA/IFAM), e no ano de 2017, pelo Centro de Formação Profissional Padre José de Anchieta da Secretaria de Educação do Estado do Amazonas (CEPAN/SEDUC/AM).

Encontramos na página da SEMED-Manaus, na reportagem de 21 de junho de 2016, alguns dados referentes ao quantitativo de professores alfabetizadores certificados pelo PNAIC, destacando que 733 professores alfabetizadores passaram por um processo de formação de três anos e que, no mesmo ano, 2 mil professores, que concluíram uma das três etapas do programa também seriam certificados. F3, que atuava na formação da DDPM e na formação do PNAIC, nos explica que muitos alfabetizadores participaram apenas de uma das edições, e que uma das fragilidades na implementação do programa na rede municipal diz respeito ao não cumprimento das orientações presentes no caderno de apresentação do PNAIC (2012), que aponta que, dentre alguns critérios para atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o alfabetizador seja efetivo da rede. As orientações chamam atenção para a necessidade de manter os mesmos professores durante todo o ciclo de alfabetização, considerando como uma boa estratégia para organizar o trabalho dos docentes e uma forma mais segura de garantir a continuidade de planejamento em longo prazo, principalmente para lidar com aprendizagens mais complexas.

Segundo F3, um número expressivo de professores que participaram da formação do PNAIC era de processo seletivo e estava atuando nas turmas do ciclo de alfabetização. Soma-se a esse fator, a participação em apenas algumas das edições e o fato de não termos na SEMED-Manaus uma cultura de permanência dos professores nas turmas que, como já dito, circulam nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental.

Esse aspecto é relevante, considerando que a profissionalização deste professor da rede municipal como alfabetizador é processual, demandando um tempo maior para provocar impactos na sua práxis<sup>8</sup>. Além disso, de nada adiantar oferecer formação se não houver compromisso, por parte da gestão municipal, de garantir a melhoria das condições objetivas para a realização da ação alfabetizadora: escolas precarizadas, ausência de bibliotecas, número excessivo de crianças na sala de aula, estudantes com necessidades especiais, baixos salários são fatores determinantes para o alcance de metas de alfabetização para todas as crianças da SEMED-Manaus.

F3 afirma que o PNAIC como programa federal dá continuidade a uma política de alfabetização já desenvolvida pela SEMED-Manaus e, como apresentamos, reforça os pressupostos teóricos e metodológicos que a equipe formadora da DDPM estudava nos encontros formativos com os professores, fortalecendo, portanto, uma política municipal de alfabetização introduzida pela rede municipal a partir inclusive dos referenciais presentes no programa Pró-letramento, ao qual a SEMED aderiu. Segundo F3, formadores, professores e pedagogos que participaram do referido programa avaliaram positivamente a proposta do PNAIC, já que estava alinhado em termos conceituais e metodológicos com o Pró-letramento, sendo o PNAIC para eles, o melhor programa implementado pelo governo federal e pela secretaria municipal de educação. No entanto, de acordo com F3, faltou uma política pública de acompanhamento, uma gestão de acompanhamento indicada nos cadernos de orientação para a gestão pedagógica, de modo que os municípios pudessem monitorar o desenvolvimento das ações formativas. Explica que uma das grandes dificuldades era a falta de material:

*O PNAIC foi um programa que sinalizou para construção de materiais didáticos fantásticos, mas a escola não tinha esse material e os materiais disponibilizados pelo programa foram poucos. A distribuição, por exemplo, das caixas de jogos não foi boa. Teve escola que recebeu oito caixas de jogos, enquanto muitas escolas receberam apenas uma, e outras nem receberam. Os jogos presentes na caixa, voltados para trabalhar a consciência fonológica, são fundamentais para trabalhar os processos de alfabetização. Outra dificuldade que coloco em relação ao programa foi o fato dos professores irem para a formação, mas os pedagogos e gestores não. No ano de 2014 nós até*

---

<sup>8</sup> [...] A práxis envolve o trabalho, que, na verdade, é o seu modelo – mas inclui muito mais que ele: inclui todas as objetivações humanas, compreendida pelo conjunto de condições, inclusive de se reproduzir intelectualmente, até as condições infraestruturais das escolas (NETTO; BRAZ, 2006, p.43 grifos da autora).



*fizemos uma equipe de formadores do PNAIC lá na DDPM para atendermos professores, pedagogos e gestores. Fomos até as escolas para apresentar o programa, pois os professores sinalizavam nas formações que queriam trabalhar as dinâmicas, trabalhar toda aquela parte metodológica que o PNAIC apresentava, mas o pedagogo e o gestor, que não conhecia, não poderia acompanhar e dar aquele apoio que eles precisavam. Isso gerou um conflito, por isso desenvolvemos essa ação para apresentar toda a parte metodológica do programa. A rotatividade dos professores também foi um fator bem negativo, os professores poderiam até ter essa rotatividade nos ciclos, mas um número grande mudava para os outros anos. Isso foi um problema, não houve esse cuidado, mesmo sabendo que o PNAIC estava com a garantia inicial de três anos.*

F3 evidência em seu relato um fator considerado agravante na formação dos alfabetizadores da SEMED-Manaus que diz respeito ao fato de muitos professores lotados nas turmas do 1º ao 3º ano não terem experiência com alfabetização, tendo trabalhado por muito tempo nas turmas do 4º e 5º anos, afirmando que a maioria dos cursistas de suas turmas pedia sua ajuda, por não saberem como trabalhar com alfabetização. Destacou que nos anos de 2017 e 2018, em um processo seletivo da SEMED, entraram na rede muitas pessoas com idade mais avançada, que estavam há muito tempo sem estudar e que nas formações relatavam “seu desespero” por não saberem alfabetizar. Segundo F3, esses profissionais ficaram durante dois anos até encerrarem seus contratos, sendo substituídos pelos concursados.

A avaliação de F3 corrobora a afirmativa que levantei na parte introdutória do capítulo quanto a dificuldade para analisar os impactos de determinado programa a longo prazo, remetendo à necessidade de pensarmos uma nova cultura de formação de alfabetizadores da rede municipal de Manaus, que contribua para a profissionalização do ser alfabetizador, que demanda conhecimentos específicos, investindo na formação dos professores que atuam com os dois primeiros anos do Ensino Fundamental e garantindo sua permanência nas turmas em questão.

O projeto de formação da equipe formadora dos alfabetizadores contemplou temas direcionados aos níveis conceituais de leitura e de escrita e intervenções didáticas, trabalhando com textos na alfabetização, refletindo sobre o sistema de escrita alfabética e como alfabetizar dialogando com diversas áreas do conhecimento. A carga horária era a mesma de 2012 na modalidade presencial e à distância, com a estratégia da formação de polos, com um público de professores, pedagogos, assessores distritais e da DEF. Vale ressaltar que as temáticas trabalhadas no ano

anterior foram retomadas e aprofundadas, de modo a promover um conhecimento mais consistente sobre os processos envolvidos na alfabetização e no letramento.

No mesmo ano, a equipe de formação também passa atender aos estagiários que atuavam no reforço escolar atendendo as crianças do 2º ao 5º ano com baixo rendimento em leitura e escrita, estagiários do Programa Mais Educação, formação e professores do Programa de Aceleração da Aprendizagem (PAA).

É mister destacar que muitos alfabetizadores que se mantiveram nas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental deram continuidade no ano seguinte aos processos formativos introduzidos no ano anterior, indicando que estávamos contribuindo para a formação profissional do professor alfabetizador. No entanto, por não termos um sistema de monitoramento, como sinalizado no documento da DDPM, para acompanhar de forma mais fidedigna os impactos da formação na práxis dos professores e na aprendizagem das crianças, não podemos apresentar dados quantitativos de professores que permaneceram conosco nos anos seguintes.

Diante do exposto, acreditamos que nesses primeiros anos conseguimos dar passos significativos na direção de uma política municipal de formação de alfabetizadores, materializada pelas ações da equipe formativa da DDPM, provocamos inquietações, vontade para aprender mais, pois o professor deve sobretudo, mediante as práticas formativas, ser autônomo e responsável pela sua aprendizagem.

Um aspecto importante a ser explicitado diz respeito a ação articulada entre as duas gerências da DDPM: GFC e GTE. Os formadores da gerência de tecnologia solicitavam com regularidade nossas formações de modo a compreenderem os processos de ensino e aprendizagem envolvidos na alfabetização. A partir das formações recebidas, a GTE deliberou que cada formador deveria elaborar projetos para serem implementados nas escolas por meio da estratégia formativa em serviço. Nessa direção, os formadores da GFC criaram projetos diversificados a partir da observação das turmas, conversa com os professores e diagnóstico dos níveis de escrita das crianças. Com base no recurso tecnológico que a escola possuía, orientavam os alfabetizadores a usarem os laboratórios de informática, os recursos digitais como editor de textos e aplicativos que favorecessem a alfabetização dos estudantes.

O exemplo de uma ação articulada na formação dos alfabetizadores da rede municipal com as duas gerências da DDPM se faz necessário evidenciar, tendo em

vista que essas ações não se concretizavam entre a Divisão do Ensino Fundamental (DEF), que realizava também ações formativas sem dialogarem com as formadoras da DDPM. Por vezes nas formações, escutávamos dos alfabetizadores, reclamações quanto ao excesso de controle e de recomendações da DEF e de assessores distritais sobre as atividades a serem realizadas com as turmas. Os professores alegavam a ausência de tempo para desenvolverem seus projetos adequados às necessidades dos estudantes, visto que esses setores definiam, inclusive, os temas geradores atrelados às datas comemorativas para o seu planejamento, além de outras ações, tirando dos professores autonomia e criatividade na condução de suas atividades.

Vale destacar que minha atuação na equipe se deu até meados de 2013, quando entro no concurso de carreira para professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, ministrando a disciplina de alfabetização e letramento. No entanto, retorno no ano de 2016 como convidada da equipe de professores formadores do Bloco pedagógico para orientar o grupo de estudos Currículo, interdisciplinaridade, sequência e projetos didáticos no ciclo de alfabetização: teorizando e vivenciando práticas alfabetizadoras, durante 4 meses, para aprofundamento teórico das formadoras, a fim de organizar, para o ano de 2017, a formação dos professores alfabetizadores que não participaram das formações do PNAIC.

Faz-se necessário explicitar que essa cultura de estudo por parte da equipe de formadoras dos alfabetizadores esteve presente desde sua criação no ano de 2011. No calendário interno da equipe, destinávamos um tempo para o estudo coletivo das temáticas a serem abordadas nas formações, bem como para análise e discussão de casos de insucesso escolar de crianças apresentados pelos alfabetizadores.

Conforme exposto, a história sobre a formação dos alfabetizadores da SEMED- Manaus precisou de outras vozes para ser tecida. Para tanto, continuaremos essa narrativa a partir das vozes de outras formadoras.

Segundo F1, em 2014, a formação dos alfabetizadores continua sendo desenvolvida prioritariamente pela estratégia formativa de polos, com o projeto intitulado Escola para alfabetizadores: estratégias metodológicas para aprendizagem do sistema de escrita alfabética, de leitura e de produção textual, com a formação em polos de março a novembro. Nesse ano houve uma mudança em relação ao público atendido, direcionando a formação apenas para os professores alfabetizadores que não haviam aderido ao PNAIC, já que era facultado aos professores participar ou não

do programa. Ademais, o fato de que as formações eram realizadas aos sábados, provocou uma certa resistência em muitos professores quanto a adesão.

A ementa da formação era bem ampla, pois seguia os cadernos de estudos do programa em questão. O objetivo era qualificar a escola como um todo, garantindo a formação de alfabetização com alinhamentos teórico-metodológico ao PNAIC. Na formação foram retomadas temáticas desenvolvidas em anos anteriores, a pedido dos alfabetizadores, como a metodologia de base linguística de Heloisa Vilas Boas, com oficinas para a sistematização de exercícios escritos, tendo como referência os passos metodológicos dessa proposta didática, os níveis de leitura e de escrita e intervenções didáticas recorrentemente demandados pelos professores e outras temáticas.

No mesmo ano também houve uma ampliação do atendimento de professores dos anos iniciais sendo inseridos os professores de 4º e 5º ano com o projeto Desenvolvimento da competência leitora, considerando que muitas crianças desses anos ainda apresentavam níveis baixos de proficiência na leitura e na escrita, demandando um esforço muito grande da equipe, com poucas formadoras para atender professores de segmentos diferentes, com temáticas que extrapolavam a área da linguagem, envolvendo todas as áreas do conhecimento.

No ano de 2015, a formação do ciclo de alfabetização, conforme relatado por F1, passa a ser denominada formação do bloco pedagógico, acompanhando a mudança de nomenclatura da proposta pedagógica da SEMED que foi reformulada, tendo sua última versão datada de 2014. O projeto de formação dos alfabetizadores passa a ser denominado *Bloco Pedagógico: um diálogo com as demais áreas do conhecimento*. Nesse ano, segundo F1, também houve uma mudança quanto ao atendimento dos professores alfabetizadores que são chamados de professores do bloco pedagógico (1º ao 3º ano). As DDZ's passam a indicar os professores que participariam da formação, encaminhando uma lista para a DDPM, conforme o nível de proficiência em leitura e escrita apresentado por suas turmas. A formação também contemplou os professores das classes multisseriadas da zona rural rodoviária e ribeirinha.

F1 destaca que ainda em 2015 as formadoras tiveram que se desdobrar para dar conta dos professores do 4º e 5º ano. Houve também a primeira formação para os gestores das escolas sobre o bloco pedagógico, considerando a necessidade de compreenderem como se davam as formações para os professores com conteúdos

voltados para o bloco, a fim de fortalecerem, na escola, a criação de espaços e ambientes educativos que possibilitassem a aprendizagem das crianças.

Conforme explicado por F1, também houve uma mudança nos dias de formação dos alfabetizadores que passam a ser atendidos no dia de HTP dos professores, estipulado em um calendário a partir de um decreto estabelecido pela SEMED. Houve também um outro movimento de formação semelhante aos anos de 2012 e 2013, no que diz respeito as oficinas extras solicitadas pelas escolas com uma temática demandada pelos professores. Nesse período, ainda segundo F1, a ementa de formação passa a ser diferenciada. A ementa da zona urbana era baseada na organização do trabalho pedagógico com conteúdos trabalhados no bloco pedagógico, como avaliação da aprendizagem e formações destinadas para a Avaliação de Desempenho do Estudante (ADE) avaliação da SEMED, provinha Brasil e a ANA e a da zona rural com conhecimentos referentes a apropriação do sistema de escrita alfabética, letramento e atividades de alfabetização com objetivos diferenciados, conforme os níveis de leitura e de escrita das crianças.

Percebemos que a partir de 2015, a formação dos alfabetizadores da SEMED-Manaus já começa a se distanciar de suas bases iniciais, retirando a autonomia das formadoras, dos alfabetizadores e limitando o atendimento para professores cujas turmas demonstravam baixos índices de proficiência na leitura, além de alinhar as formações às avaliações internas e externas, exaustivamente cobradas pela SEMED-Manaus.

Segundo F2, que entra na equipe do bloco pedagógico em meados do segundo semestre de 2014, tendo participado das formações de polos e também das formações demandadas pelas escolas, é a partir de 2015, que as formações da GFC destinadas para os alfabetizadores passam a ser concentradas na DDPM, mantendo a dinâmica das formações de polos apenas para a DDZ rural, que disponibilizava seu ônibus para que as formadoras pudessem estar nos 3 polos chamados de polo Rodoviário, polo Rio Negro e polo Rio Amazonas. Os encontros com os alfabetizadores, conforme apontado pelas formadoras, passam a ser organizados pelas DDZ's, seguindo como nas formações de polo, um cronograma semanal por DDZ, destacando que no mesmo ano, a DDPM passa também por uma mudança de gestão.

Em 2015, foi mantida a cultura de estudos teóricos pela equipe formadora de modo a fazer os desdobramentos desses estudos com os professores para que a

formação tivesse um reflexo na aprendizagem dos alunos. No entanto, F2 relata que nem sempre essas ações chegavam na atuação do professor em virtude da resistência e insatisfação dos alfabetizadores com a mudança de polo para a DDPM.

*Tenho muito claro na memória o momento de insatisfação dos professores em relação a logística, no entendimento deles, a logística era ruim, principalmente em relação ao espaço e a localização da DDPM, com uma série de reclamações por conta disso. Essa insatisfação de certo modo, interferia no achar a formação interessante, dando um impacto negativo quando se perguntava sobre a formação. Eles gostavam muito da formação presencial na escola polo porque estavam próximos das escolas deles. Eu penso que eles se sentiam mais acolhidos para aquele momento da formação, já na DDPM, eles diziam: eu não quero estar aqui, eu não quero formação aqui. Naquele momento eu era articuladora da formação do bloco pedagógico e eu não tinha o poder de decisão de dizer que no próximo momento nossa formação seria nos polos das escolas. Tivemos que pensar em estratégias para aproximar a equipe formativa desse professor, dizia para a equipe: nós precisamos estar próximos deles como pessoas e não chegar lá e apresentar isso. Precisamos falar das nossas experiências como professoras, trazendo a nossa prática que já vivenciamos dentro da escola nos momentos da formação. Essa foi uma estratégia para lidar com esse momento de resistência. Nas redes sociais, eles desqualificavam a formação chamando de formação tapuru, havia muitas falas negativas e isso obviamente mexe com o trabalho de quem realmente está fazendo um trabalho com seriedade. Você sabe muito bem que um trabalho de formação com professores requer momentos de muito estudo, momentos de reflexão, momento de olhar para cada realidade distinta, pois a minha fala com o professor da DDZ Centro SUL tem que ter uma fala específica, muito diferente de um professor que está lá no Rio Solimões, ou quando vou trabalhar lá no polo da escola do Alto Rio Negro, que é uma escola indígena ou na Leste I e Leste II que são vizinhas nas circunstâncias geográficas, mas que tem suas especificidades. Isso tem uma grande complexidade e ao mesmo tempo que precisamos ter uma base epistemológica, precisamos ter esse olhar para a prática de cada um. Mostrando que viemos do chão da escola e que estamos lá para dialogar com eles.*

A fala de F2 traduz o rompimento de uma ponte que estava sendo construída com os alfabetizadores pela equipe formadora em relação a uma receptividade quanto as formações da DDPM, tendo em vista que muitos professores resistiam para participar dos encontros formativos. A estratégia da formação de polos favoreceu uma proximidade dos formadores com os professores que, como afirmamos, solicitavam com regularidade a continuidade dos estudos introduzidos nos polos para as suas escolas.

A mudança na definição da DDPM como polo central de formação foi impositiva, como todas as ações da SEMED-Manaus, contradizendo o que se anuncia nos pressupostos teórico-metodológicos do documento da formação Tapiri como uma formação contínua que se faz “fundamentalmente, no encontro com o outro, de forma coletiva, cooperativa e em colaboração essencialmente dialógica” (2020, p.46). A democracia começa no respeito pelos percursos formativos escolhidos pelos professores, que sabem que cabe a eles, a possibilidade de defesa destes percursos (NÓVOA, 2012).

O relato de F2 evidencia de que nada adianta criar dispositivos de formação sem favorecer as condições objetivas acordadas com os professores para sua realização. Warschauer (2001) explica que cabe ao professor tomar para si sua própria formação contínua por meio de estratégias individuais ou coletivas, visto que o poder da formação pertence ao que se forma. Os sentidos da formação serão sempre individuais na medida que suas experiências ganham significados no seu próprio percurso formativo. No entanto, como reflete Nóvoa (1999, p.16), “sem um reforço das dimensões coletivas e colegiadas no seio do professorado, não vale a pena levantar a voz (“as vozes”), pois não é por falarmos mais alto que temos mais razão ou que defendemos melhor nossos interesses”.

Para o referido autor, os professores, tradicionalmente oscilam entre um extremo individualismo na ação pedagógica e modelos sindicais típicos de funcionários do Estado, consideradas por Nóvoa, como formas obsoletas de encarar a profissão. Sendo assim, é urgente, encontrar novos sentidos para a ideia do coletivo profissional com a inscrição de rotinas de funcionamento, modos de decisão e práticas pedagógicas que evoquem a corresponsabilidade e a partilha entre os colegas. Nóvoa reforça sobre a necessidade de encontrar espaços de debate, de planejamento e de análise, que reforcem a troca e a colaboração entre os professores.

No período correspondente ao ano de 2016, de acordo com F1, o projeto de formação para os professores do bloco pedagógico passa a se chamar *Tempo e espaço de viver e ler o mundo*, dando continuidade a um atendimento estratégico apenas para as escolas indicadas pelas DDZs, de acordo com o nível de proficiência das turmas. A ementa, como explicada por F1, continua seguindo as diretrizes do PNAIC, com temáticas relacionadas às práticas de linguagem, à proposta pedagógica dos anos iniciais e o documento norteador do bloco pedagógico, retomando outros

temas já trabalhados em anos anteriores, como o sistema de escrita alfabética, oralidade e leitura.

Nesse ano foram trabalhados cinco módulos, enfatizando as questões do planejamento defendidas no PNAIC, como sequências e projetos didáticos. No mesmo ano foi criado o Seminário de socialização de práticas formativas, sendo assim, os alfabetizadores apresentariam, no final do ano, os resultados dessas formações a partir dos projetos realizados com suas turmas.

O documento da DDPM (2020) explica que a socialização de práticas formativas é considerada uma das ações que fazem parte do Programa Permanente dos Profissionais da Educação da DDPM-SEMED, sendo fruto das reflexões dos professores nos encontros formativos. Essa socialização, segundo o documento, é um momento em que todas as estratégias de formação se encontram para trocar experiências dos projetos formativos desenvolvidos nas escolas pelos profissionais de educação da rede municipal de ensino, constituindo-se como um movimento articulado e colaborativo entre as frentes de formação desenvolvidas na DDPM, e em suas duas gerências, para promover um intercâmbio de experiências pedagógicas entre os professores.

Prosseguindo na tessitura da história de formação de alfabetizadores da SEMED-Manaus, F1 destaca um grande desafio apresentado no ano de 2016, que diz respeito a dificuldade para trabalhar com formadores que não tinham experiência com alfabetização. Relata que a chefia da DDPM encaminhava para a equipe formadores que não eram da área de pedagogia ou letras, considerada uma área afim, para trabalhar com alfabetização, demandando um esforço para ministrarem formações para estes formadores que não tinham identidade com o objeto a ser ensinado. Diante disso, pela insegurança teórica e metodológica dos novos formadores, as mais antigas da equipe precisavam trabalhar dobrado para assumirem as turmas, visto que o intervalo exigido para a realização das formações com os professores não era suficiente para que esses novos formadores se apropriassem de conhecimentos de natureza tão específica.

A mesma dificuldade foi levantada por F2, que afirma que nos anos de 2016 e 2017, as equipes de formação da GFC começam a se chamar de **rede colaborativa** (grifo da autora), uma questão conceitual que segundo ela, talvez tenha vindo da formação tutoria e da própria chefia da DDPM, que começa a chamar os processos



formativos com essa nova nomenclatura, inferindo que esse termo também se ajustava aos interesses da gestão municipal.

Explica que a formação do 6º ao 9º ano deixa de pertencer a DDPM, fazendo com que os professores formadores de áreas específicas perdessem suas turmas para uma empresa externa contratada pelas editoras que prestavam serviços para a SEMED. Desse modo, a chefia da DDPM, para não devolver os formadores para as escolas, colocou-os para trabalhar com as turmas de 4º e 5º anos, que já no ano de 2015, começaram a ser absorvidas pelas formadoras do Bloco Pedagógico.

Sobre essa questão, F3 destaca que houve uma **perda da identidade** (grifo da autora) da equipe formadora dos alfabetizadores, já que os outros formadores não tinham a base da pedagogia, não tinham a formação específica para trabalhar com as turmas de alfabetizadores

*Tivemos que ministrar formações para eles, mesmo sabendo que seria insuficiente. Houve uma situação que estávamos em um polo e um formador de outra área, recém entrado na equipe, mostrou muitas fragilidades teóricas, gerando uma polêmica com os professores. Como eu estava nesse dia como coordenadora, tive que mediar e ajudar o professor. Como vou dar uma formação sobre alfabetização se não sei o básico sobre esses processos? Há muito tempo você sabe, trabalhamos os níveis de escrita, mas ainda temos muito professores com dificuldade para compreender isso, então como vou explicar um processo desse para os professores se como formador não detenho esse conhecimento? Isso gera uma fragilidade no grupo e a chefia da DDPM sabia disso, pois falamos muitas vezes sobre isso com nossa gerente e ela dizia que os formadores indicados tinham tido experiência nos anos iniciais. Quando falávamos com os formadores, eles diziam o contrário, que nunca tinham trabalhado com esse segmento e a gerente sabia que eles não entendiam nada de alfabetização.*

Prossegue explicando que os anos iniciais têm uma demanda muito grande de formação, uma frente de trabalho muito solicitada. Além de atenderem as formações da DDPM, atendiam também programas federais aos quais a secretaria aderira, citando o exemplo do programa Novo Mais Educação, que ficou sob a responsabilidade de um departamento da SEMED. No entanto, as formadoras da equipe de alfabetização, que não participaram de nenhuma formação do programa, tiveram que ministrar as formações, recebendo os materiais e as orientações de como realizar o trabalho que apresentava diretrizes próximas ao PNAIC. Sendo assim,

segundo F3, a equipe precisou se preparar para organizar as formações. Cita, dentre as inúmeras demandas de formações, as formações para os estagiários, professores, para a ADE, português e matemática do 3º e 5º ano. Destaca que houve situações em que tiveram que se desdobrar em três frentes formativas, inclusive com a formação do Programa de Gestão da Alfabetização (PGA), a ser apresentado posteriormente, com pressupostos teóricos contrários aos que trabalhavam com os professores; formação do campo, em que as formadoras se deslocam para as comunidades para atender aos professores da área Rodoviária, Rio Amazonas e Rio Negro, citando ainda a formação dos indígenas, cuja responsabilidade é dos formadores dos anos iniciais, com a colaboração de professores de outras áreas.

F3 ressalta em sua fala a importância de os formadores dos anos iniciais terem formação em pedagogia. A lacuna formativa de profissionais de áreas diversas demandava um esforço muito grande da equipe e tempo para planejar as formações que, por si só, já exigiam demais de uma equipe pequena. Isso prejudicou, segundo F3, o processo de reflexão e de reorganização do seus fazeres enquanto formadoras, que foi transformado em uma massa de formação, com uma carga formativa muito acelerada, sem tempo para fazerem uma autoanálise dos processos formativos individual e de grupo.

F2 reforça essa dificuldade, relatando que nos anos de 2018 e 2019, outros problemas foram emergindo: por um lado as formadoras do bloco pedagógico tiveram suas demandas triplicadas a ponto de se sentirem **máquinas de pensar a formação** (grifo da autora), ficando muitas vezes pesado para pensar, refletir, estudar e elaborar os módulos seguintes. Por outro lado, constantes reclamações dos alfabetizadores, que recebiam um excesso de formação vindas também da DEF e da DDZ, o que gerava um grande aborrecimento e descontentamento nos momentos de formações, explicando que:

*Em 2017 e 2018 tinha um quantitativo enorme de formação para o professor: formação PNAIC, formação da aula digital, formação polo DDPM e do PGA. O professor do bloco tinha uma média de 5 tipos de formação diferentes e ao meu ver era ruim, tirando esse professor de sala de aula e pensando em frentes diferentes para se pensar as questões de ordem pedagógica.*

F2 esclarece que a insatisfação era tanta, que situações como falta momentânea de copos ou papel higiênico nos espaços da DDPM eram motivos para que os professores desqualificassem as formações, desconstruindo todo um trabalho organizado pela equipe formadora. Aponta que uma questão superficial levava o professor a desqualificar a formação, destacando a necessidade de estudar os sentidos de uma formação continuada para o professor.

Dentre as inúmeras dificuldades elencadas por F3, que classifica os anos de 2017, 2018 e 2019 como sendo os piores anos de trabalho, estão os principais problemas: equipe pequena para atender uma grande demanda de professores e escolas e falta de condução para o deslocamento até as escolas, posto que a secretaria não disponibilizava o transporte, fazendo com que as formadoras usassem seus carros e combustível, sem qualquer tipo de ressarcimento. Para F3, o ano de 2019 foi tão desgastante pelo excesso de formações ministradas, que teve uma disфонia na garganta e em 2020, já muito cansada e adoecida, pediu para sair do grupo, mudando para outra área de formação, mesmo gostando muito da alfabetização.

Dentre alguns pontos positivos percebidos ao analisarem os impactos das formações na práxis dos alfabetizadores, F3 destaca o fato dos professores terem sido capazes de articular os saberes com os fazeres dos conhecimentos construídos na formação do PNAIC e nas formações da rede. Explica que isso representa um ganho muito grande para o professor, afirmando que quando participou como formadora do PNAIC, tinha 28 professores, e que 15 professores desse grupo vêm tendo seu acompanhamento desde 2013. Para F3 é visível o quanto os professores melhoraram suas práticas, suas produções, dialogando com o que aprenderam no PNAIC e nas formações da DDPM.

Por sua vez, F1 considera que um dos seus maiores ganhos como formadora da DDPM foi sua pesquisa de mestrado, defendida no ano de 2018, destacando que a importância do seu trabalho se deu por estar no campo, demandando, portanto, necessidade de escrever sobre os impactos da formação Tapiri na práxis dos alfabetizadores. Explica que sua pesquisa contemplou 15 professores do bloco pedagógico de duas DDZs diferentes: DDZ Oeste e DDZ Sul, definindo como critério de inclusão estarem lotados no bloco pedagógico e terem participado das formações da DDPM.

Em sua investigação, constatou que, mesmo que as várias mudanças e reestruturações administrativas ocorridas no espaço para a formação de professores tenham potencializado uma ruptura nas políticas de formação de alfabetizadores da SEMED-Manaus, marcadas por avanços e muitos retrocessos, provocando várias discontinuidades como apresentadas na tessitura dessa história, a maioria dos alfabetizadores investigados afirmaram que os processos formativos da DDPM contribuíram para uma maior segurança no desenvolvimento de suas ações alfabetizadoras, apontando maior base teórica e metodológica para a construção de didáticas de alfabetização conjugadas ao letramento. Indicaram que a socialização de experiências e as oficinas de aprendizagens foram as estratégias que mais contribuíram para o desenvolvimento das suas práticas alfabetizadoras nas escolas.

No entanto, ressalta que nem todos os alfabetizadores comungaram dos resultados percebidos em sua pesquisa. Era possível perceber nas formações descontentamento e insatisfação dos alfabetizadores, mais especificamente no que diz respeito às questões estruturais, organizacionais e pedagógicas, como a localização e o reconhecimento da DDPM como espaço de formação, formações mais práticas e com menos pressupostos teóricos, assuntos repetitivos trabalhados nas formações, obrigatoriedade dos professores para participar dos encontros formativos, dentre outros.

A análise de F1 corrobora alguns dos argumentos apresentados pelas outras formadoras, indicando a necessidade de levantarmos algumas questões: Como promover sentidos para uma formação que exclui decisões aparentemente simples, considerando as vozes da representatividade dos professores, mas que seguramente seriam capazes de promover impactos positivos na práxis dos alfabetizadores? A serviço de quem e para quem está a formação dos alfabetizadores da SEMED? O que provocou os descaminhos nas políticas de formação de alfabetizadores materializadas pela GFC da DDPM? Vamos juntando as peças desse quebra-cabeça no decorrer de nossa análise e escrita da tese de modo a responder essas questões.

Entretanto, antes de situarmos o ano de 2020, consideramos pertinente promover um intervalo para apresentar aspectos importantes presentes na análise dos documentos oficiais da SEMED-Manaus, considerando que as políticas de formação de alfabetizadores realizadas na rede de ensino são ancoradas nos pressupostos presentes nesses instrumentos normativos, que nos permitiram evidenciar as contradições entre o dito e o feito.

## 2.2. DOCUMENTOS NORTEADORES DA SEMED-MANAUS SOBRE ALFABETIZAÇÃO

### 2.2.1. Plano Municipal de Educação (2015-2025)

No documento base do Plano Municipal de Educação de 2015-2025, que consiste em um procedimento administrativo para servir de aporte para o Plano Municipal de Educação (PME), encontramos um diagnóstico sobre a alfabetização no município de Manaus e um breve histórico sobre as ações alfabetizadoras da SEMED-Manaus. Destaca-se que desde 2009, de modo a atender o plano de metas Compromisso todos pela educação, estabelecido pelo governo federal, cuja implementação foi instituída pelo Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007, a secretaria de educação já empreendia esforços para melhorar os indicadores de alfabetização do município.

No diagnóstico, segundo os dados do IBGE (2010), a taxa de alfabetização no município de Manaus da população de 5-9 anos era de 66,32 %, a de 10-14 anos de 96,29 e da população de 15 anos ou mais era de 69,04%. As piores taxas estavam concentradas nos bairros do Puraquequara e do Tarumã-Açu, com 50,6% para a faixa etária dos 5-9 anos.

Considerando que o município de Manaus tinha um índice de 84,9% de crianças alfabetizadas ao final do Ciclo de Alfabetização, o município deveria ampliar sua taxa de alfabetização em 15,1%, de forma a cumprir a meta 5 de alfabetizar todas as crianças até o 3º ano do ensino fundamental.

Para alcançar a meta 5 do PNE, a SEMED-Manaus reestruturou sua proposta pedagógica e curricular, cuja versão data de 2014, criando instrumentos de avaliação e monitoramento da aprendizagem para atender os direitos de aprendizagem do Ciclo de alfabetização. É sinalizado no documento que os processos de alfabetização do Bloco Pedagógico, que corresponde às turmas dos três primeiros anos do ensino fundamental dialogam com a educação infantil, pressupondo-se, portanto, que haveria uma continuidade das ações realizadas nesse primeiro nível. Para tanto, realizam avaliações periódicas para aferir os índices de qualidade dessa etapa de escolaridade, além criar a política de formação inicial e continuada de professores alfabetizadores.

O documento cita, dentre as ações de alfabetização, os programas Alfabetizando na Hora Certa, Viajando na Leitura e Matemática Viva, criados pela

Divisão do Ensino Fundamental-DEF, no ano de 2009, cujas ações foram incorporadas ao PNAIC. Aponta, ainda, que nos anos de 2013 e 2014, os professores alfabetizadores tiveram a oportunidade de melhorar suas práticas por meio das formações ofertadas pelo PNAIC, destacando que o grande diferencial do programa foi a transposição didática de todos os temas trabalhados nas formações para a prática dos alfabetizadores, por meio do incentivo de recursos didáticos como os acervos de literatura infantil e jogos educativos que as escolas receberam e o acompanhamento pedagógico de suas novas práticas..

No que tange a meta 5, a lei N ° 2000 de 24 de junho de 2015 que aprova o Plano Municipal do município de Manaus e dá outras providências, apresenta dez estratégias alinhadas às sete indicadas no Plano Nacional de Educação-PNE, definindo:

5.1 garantir a estrutura escolar, com padrões mínimos de qualidade, para o desenvolvimento de processos pedagógicos de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental, articulando-os com as estratégias desenvolvidas na pré-escola, com qualificação e valorização dos professores alfabetizadores e com apoio pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças;

5.2 instituir instrumentos de avaliação periódicos e específicos para aferir a alfabetização das crianças, aplicados a cada ano, bem como estimular as escolas a criarem os respectivos instrumentos de avaliação e monitoramento, de acordo com sua realidade, implementando medidas pedagógicas para alfabetizar todos os alunos até o fim do terceiro ano do ensino fundamental;

5.3 fortalecer a Divisão de Educação Infantil e do Ensino Fundamental nas ações para o desenvolvimento da alfabetização na idade certa, garantindo o direito de aprendizagem, concorrendo para adaptação e minimização da ruptura e acolhimento dos educandos sem vida escolar;

5.4 selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a alfabetização de crianças, assegurando a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, bem como o acompanhamento dos resultados da Rede Pública Municipal de Educação, devendo ser disponibilizadas, preferencialmente, como recursos educacionais abertos;

5.5 criar, no âmbito da Rede Pública Municipal de Educação, programa para o fomento e desenvolvimento de tecnologias educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a alfabetização e favoreçam a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos alunos, consideradas as diversas abordagens metodológicas e sua efetividade;

5.6 estimular a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos específicos, e o desenvolvimento de instrumentos de

acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades quilombolas; (PME, 2015, p.129)

O PME institui em seu art. 4º, parágrafo único, a criação do Instituto Municipal de Estudos e Pesquisas em Educação (IMEP):

Art. 4º As metas previstas, no Anexo Único integrante desta Lei, devem ter como referência os censos mais atualizados da educação básica e superior, disponíveis na data da publicação desta Lei.  
Parágrafo único. Fica criado o Instituto Municipal de Estudos e Pesquisas em Educação (Imepe), vinculado à Secretaria Municipal de Educação (Semed), a fim de identificar mérito e valor das instituições, áreas, cursos e programas nas dimensões da educação básica, orientar a expansão da oferta e o acompanhamento das matrículas, do financiamento da educação, entre outras informações que subsidiem a implementação das metas deste Plano, divulgando os resultados desse acompanhamento nos sítios institucionais da Prefeitura e da Secretaria de Educação do Município (PME, 2015, p. 129).

Realizamos uma pesquisa nos sites governamentais da Prefeitura de Manaus e SEMED, mas não localizamos o registro deste instituto, um dispositivo legal importante para acompanhar o cumprimento das metas estabelecidas, o que evidencia mais uma dicotomia entre o dito e o feito.

Conforme exposto, constatamos uma breve referência ao PNAIC, programa do governo federal, ao qual a SEMED-Manaus fez adesão, explicitando no documento um alinhamento da proposta pedagógica da rede municipal e de seus outros projetos sobre alfabetização aos pressupostos teóricos e metodológicos do programa em questão. O documento também reforça o diferencial do PNAIC na melhoria das práticas dos alfabetizadores.

Dentre as dez metas apresentadas, chamamos atenção para as metas 5.4; 5.5; 5.7 e 5.10 que indicam a “garantia da diversidade de métodos e propostas pedagógicas” (grifo da autora) e, de forma recorrente, o fomento para práticas “inovadoras” (grifo da autora). O destaque para a diversidade de métodos se faz necessário, tendo em vista que o PME cuja vigência se encerra em 2025, promove essa garantia, violada no ano de 2020 a partir da adesão da Secretaria Municipal de Educação à PNA, contextualizada em âmbito nacional no primeiro capítulo, e a ser apresentada posteriormente no contexto local, que impõe um único método para

alfabetizar, fundamentado na ciência cognitiva da leitura, privilegiando o método fônico.

Ao buscarmos a etimologia da palavra inovação, encontramos que ela tem origem no latim *innovatio*, significando aquilo que é novo ou apareceu recentemente, pressupondo, portanto, que o contexto pedagógico da alfabetização deveria potencializar saberes e fazeres contrários ao que tradicionalmente muitos alfabetizadores ainda realizam: práticas mecanicistas apoiadas no ensino cartilhado.

Cagliari (2009) explica que os órgãos da administração pública responsáveis pela educação interferiram muito no trabalho dos professores, ditando regras da burocracia e normas pedagógicas, passando a dar periodicamente pacotes educacionais conforme o modismo da época. Para o autor, “os professores atormentados com tantas mudanças, vítimas da própria incompetência, foram experimentando todos os ‘pacotes’”. Essa loucura serviu mais para criar uma aversão a tudo o que é novo, mesmo que trouxesse contribuições realmente importantes para o seu trabalho (p.34). Segundo Cagliari foram tantos pacotes e decepções em um curto espaço de tempo, que muitos professores apresentam dificuldades para diferenciar o que vale ou não a pena, o que é verdade e o que é engodo, por tantas experiências educacionais.

Os argumentos do referido autor são importantes, tendo em vista o cuidado que precisamos ter ao falarmos sobre práticas inovadoras, para que essa inovação não se traduza no velho. É certo que os alfabetizadores necessitam ampliar sua compreensão sobre os processos envolvidos no ensino e aprendizagem da linguagem escrita, compreendendo que alfabetizar é ensinar a língua portuguesa, mostrando como funciona a linguagem humana e, de modo particular, o português; quais os usos que tem, e como os alunos devem fazer para entenderem ao máximo, ou abrangendo metas específicas, esses usos nas suas modalidades escrita e oral, em diferentes situações de vida.

Em outras palavras, o professor de língua portuguesa deve ensinar aos alunos o que é uma língua, quais as propriedades e usos que ela realmente tem, qual é o comportamento da sociedade e dos indivíduos com relação aos usos linguísticos nas mais variadas situações de vida. (CAGLIARI, 2009, p.24)

Nesse sentido, o conceito apresentado evoca práticas alfabetizadoras que valorizem a criança e a linguagem nas suas diversas modalidades. No entanto, esse novo que se anuncia pode ser o velho ou o tradicional com uma roupagem diferente



e, como questiona Mortatti (2021), com novos trajes, mas com as velhas tramas, como veremos posteriormente a partir da adesão da SEMED-Manaus a antidemocrática e pseudocientífica Política Nacional de Alfabetização.

### 2.2.2. Proposta pedagógica dos Anos Iniciais para o bloco pedagógico

Conforme já apresentado, a proposta curricular da rede municipal de educação de Manaus foi reformulada no ano de 2014, tendo como base os pressupostos teóricos e metodológicos para os processos de alfabetização e de letramento presentes nos cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC 2012). Na história que tecemos sobre a formação de alfabetizadores da SEMED-Manaus, relembremos que no ano de 2013 nossas formações passaram também a se alinhar aos pressupostos do programa PNAIC, e no ano de 2015, ajustando-se à mudança de nomenclatura da proposta pedagógica, a formação passa a ser chamada de formação para o bloco pedagógico.

Na apresentação do documento é explicitado que a proposta curricular foi atualizada com a participação de vários profissionais da rede pública, sendo, portanto, fruto de um esforço coletivo. Faz-se necessário evidenciar que na ocasião da reformulação da proposta, eu ainda estava atuando como formadora da DDPM, em 2013, tendo sido convidada para participar do grupo de trabalho responsável pela elaboração do documento. É muito claro na minha memória o primeiro dia da reunião com o grupo de trabalho: uma sala dentro dos espaços da DDPM, lotada por assessores distritais e funcionários da chefia da Divisão de Ensino Fundamental (DEF) e de outros setores da sede da SEMED e nenhuma representatividade de professores da rede.

Essa situação me inquietou muito, levando-me a questionar para os demais membros do GT: como estaríamos promovendo mudanças na proposta pedagógica da rede sem contar com a participação dos principais envolvidos no desenvolvimento do currículo? Os professores seriam meros executores de um currículo, para o qual não foram convidados a elaborarem, mas estariam reféns das interferências didáticas externas comumente adotadas pela SEMED-Manaus.

Diante disso, sugeri que tivéssemos pelo menos um representante por DDZ para compor os diferentes subgrupos do GT. Na época alegaram que os assessores pedagógicos já tinham dialogado com os professores das escolas, não havendo,

portanto, necessidade dessa representatividade. Diante da minha insistência e de uma resistência contrária ao esforço coletivo destacado no documento, declinei do convite por não acreditar em um currículo no qual as vozes dos professores não se fizessem ouvir, posto que é inútil “escrever textos atrás de textos sobre a práxis e o *practicum*, sobre a *phronesis* e a *prudentia* como referências do saber docente se não concretizarmos uma maior presença da profissão na formação” (NÓVOA, 2012, p.14). O autor citado defende que as nossas propostas teóricas só farão sentido se forem construídas tendo como base a necessidade dos professores que atuam nos espaços da sala de aula de modo a valorizar o conhecimento docente. Tardif (2007, p. 243), por sua vez, corrobora dessa ideia, explicando que:

Os professores só serão reconhecidos como sujeitos do conhecimento quando lhes concedermos, dentro do sistema escolar e dos estabelecimentos, o status de verdadeiros atores, e não o de simples técnicos ou de executores das reformas da educação concebidas com base numa lógica burocrática “top and down”. Pessoalmente, não vejo como posso ser um sujeito do conhecimento se não sou, ao mesmo tempo, o ator da minha própria ação e o autor do meu próprio discurso. A desvalorização dos saberes dos professores pelas autoridades educacionais, escolares e universitárias não é um problema epistemológico ou cognitivo, mas político [...], os professores sempre estiveram subordinados a organizações e a poderes maiores e mais fortes que eles, que os associaram a executores.

Os argumentos de Nóvoa e Tardif são pertinentes nessa discussão, considerando que a práxis tão sonhada e discursada nos documentos oficiais, e pouco vivida nos contextos da rede municipal de Manaus, só acontecerá quando os alfabetizadores, de fato, ocuparem esses espaços de debate e de elaboração de diretrizes para seu trabalho, negando-se a aceitarem currículos que não considerem suas vozes e suas diferentes e específicas realidades.

Day (2001), enriquece nossa argumentação destacando que a mudança nas culturas de aprendizagem e no desenvolvimento profissional são ancorados em três princípios considerados fundamentais. O primeiro diz respeito ao fato de que o desenvolvimento profissional não pode ser concebido como imposição, visto que o professor precisa desenvolver-se de forma ativa. O outro princípio, aponta para o entendimento de que “a mudança que não é interiorizada será cosmética, simbólica e temporária” (p.153). Por fim, para que haja uma mudança profunda e contínua é

necessária uma transformação de valores, atitudes, emoções e percepções sobre a prática, pressupondo, fundamentalmente, um sentimento de posse e participação nos processos que envolvem a tomada de decisões sobre a mudança. O autor prossegue alertando que esses processos são acompanhados de elementos de incerteza, tensão e necessidade de apoio.

Pontes (2002) colabora com esse diálogo afirmando que, para que haja um ensino bem-sucedido, é necessário que permanentemente os professores examinem a sua relação com alunos, colegas, pais e seu contexto escolar, tendo a oportunidade de argumentar suas propostas. Essa atitude indagadora e participativa no desenvolvimento curricular, segundo Pontes, permite assumir uma atividade investigativa sobre a prática, sendo decisiva, portanto, na construção do desenvolvimento de uma identidade profissional dos professores.

Pontes chama atenção para o fato de que as dificuldades relacionadas a construção e gestão curricular não serão resolvidos apenas com boa vontade profissional, implicando necessariamente uma capacidade de problematização e de investigação. O autor justifica a importância de os professores fazerem pesquisa sobre sua prática por meio de quatro razões: serem protagonistas no campo curricular e profissional; uma forma privilegiada de desenvolvimento profissional; fortalecimento da cultura docente e construção de um conhecimento mais sólido sobre os problemas educativos, posto que os professores apresentam uma posição privilegiada, fornecendo uma visão mais real do contexto escolar.

Hargreaves (1998, p. 05) referido por Fullan e Hargreaves (2001), comunga desse pensamento, alertando que a maior parte dos escritos sobre o ensino e o trabalho dos professores apresentam ausência de suas vozes, sendo utilizado apenas como ego de teorias presumidas por investigadores em educação. No entanto

as vozes dos professores têm a sua própria validade e poder de afirmação, os quais podem e devem conduzir a um questionamento, modificação e abandono daquelas teorias, sempre que isso se justifique [...] as palavras dos professores não se limitam simplesmente a fornecer exemplos vivos das teorias existentes. Elas também confrontam tais teorias com problemas e surpresas.

Segundo os autores, o trabalho docente é pautado na aprendizagem acumulada pela experiência e ao menosprezar o que os professores pensam e

praticam, não se consegue abarcar de modo completo a maneira como os professores crescem e mudam. É necessária a criação de oportunidades de confronto entre os pressupostos e crenças subjacentes às práticas desenvolvidas no âmbito escolar.

Comungo do pensamento de Tardif (2007, p. 244) ao defender uma unidade da profissão docente do pré-escolar à universidade, afirmando que “seremos reconhecidos como sujeitos do conhecimento e verdadeiros atores sociais quando começarmos a reconhecermo-nos uns aos outros como pessoas competentes, pares iguais que podem aprender uns com os outros”.

As reflexões provocadas na parte introdutória nessa análise documental foram necessárias, uma vez que situações como a vivida na minha experiência como convidada para compor um grupo de trabalho de reestruturação do currículo municipal de educação continuam a se repetir dentro dos bastidores de poder da SEMED-Manaus, a partir da elaboração de um currículo municipal de educação a ser apresentado posteriormente nesse estudo e imposto aos professores no primeiro bimestre do ano de 2021, alinhado a uma antidemocrática Política Nacional de Alfabetização. Um currículo produzido por “especialistas da rede” sem ouvir, mais uma vez, as vozes dos alfabetizadores.

O documento contempla alguns direitos de aprendizagens a serem assegurados a cada ano do Bloco Pedagógico, evidenciando um alinhamento com os direitos de aprendizagem apresentados nos cadernos do PNAIC (2012), organizados em quatro eixos que contemplam os conhecimentos referentes as práticas de oralidade, leitura, análise linguística e produção textual.

A explicitação de um currículo para alfabetização por meio dos Direitos de Aprendizagem, organizados em quatro eixos representaram um avanço, permitindo aos alfabetizadores compreenderem quais são as competências e habilidades a serem introduzidas, aprofundadas e consolidadas a cada ano. A definição de metas permite, por conseguinte, à apropriação gradativa por parte das crianças do sistema de escrita alfabético-ortográfico e do letramento.

Na fundamentação da proposta é explicado que considerando as especificidades da alfabetização e do letramento que devem estar presentes nos anos iniciais, optou-se por organizar os conhecimentos dos três primeiros anos do ensino fundamental em um bloco de alfabetização não passível de interrupção, com as capacidades introduzidas, aprofundadas e consolidadas a cada ano. O documento afirma que o desenvolvimento destas capacidades deverá estar organizado dentro de

uma determinada lógica, com um “determinado conhecimento ou capacidade, podendo ser introduzido em um ano e aprofundado nos anos seguintes. A consolidação também poderá ocorrer em mais de um ano escolar, uma vez que há aprendizagens que exigem um tempo maior para a apropriação (2014, p.9), destacando que sem essas capacidades introduzidas, aprofundadas e consolidadas, os alunos terão dificuldade de seguir seus estudos com competência e com capacidade.

De acordo com minha assertiva ao analisar o PNAIC no primeiro capítulo deste estudo, considere as metas a serem alcançadas a cada ano do ensino fundamental necessárias para uma ação alfabetizadora mais segura e planejada, já que os professores, como já exposto, apresentam uma fragilidade teórica, acabando por desenvolver suas práticas pautadas no vivido sem reflexão, impedindo a relação entre a teoria e a prática.

As experiências que a grande maioria dos professores tiveram em toda a sua trajetória escolar foram calcadas no modelo tradicional de ensino, que considerava o ensinar como mera transmissão de conteúdos desarticulados da realidade existencial do aluno e o aprender como memorização. Assim, torna-se difícil construir sentidos com os alunos se o professor não está na posição de aprendiz, sendo estimulado a viver constantemente essa construção (CAMARGO, 2012, p. 14).

Nesse sentido, reitero minha defesa no estabelecimento de metas para cada ano de modo a garantir que, ao final do segundo ano, como previsto agora na BNCC, as crianças possam ler e escrever com autonomia. No entanto, essas metas precisam ser construídas coletivamente, com uma representatividade dos professores, visto que o que estava definido nos cadernos do PNAIC e na proposta pedagógica da SEMED- Manaus nem sempre era compreensível para os alfabetizadores.

Na minha experiência como formadora da DDPM, tive a oportunidade de dialogar com os alfabetizadores da rede nos encontros formativos, constatando a dificuldade de entendimento desses direitos, buscando assim, nas formações aligeiradas, esclarecer em que consistia cada uma das habilidades e capacidades dentro de cada eixo. Vale ressaltar que as metas são extensas e que precisamos questionar como elas se traduzem no planejamento dos alfabetizadores.

Na proposta pedagógica encontramos vários quadros muito semelhantes aos cadernos do PNAIC, organizados por eixos, com as denominações de capacidades-direitos de aprendizagem, indicando os conteúdos e conceitos a serem trabalhados

dentro de determinada capacidade, distribuídos nos mesmos eixos do PNAIC : análise linguística (discursividade, textualidade e normatividade) , oralidade, leitura, produção textual com as mesmas convenções adotadas pelo referido programa : Introduzir (I), que indica o conhecimento ou capacidade a ser introduzida em uma das três etapas escolares; Aprofundar ( A), representando uma ação para garantir o aprofundamento de determinado conhecimento e Consolidar (C) para que a aprendizagem seja consolidada no ano sinalizado. Além dos quadros mencionados, também encontramos orientações didáticas a serem adotadas no planejamento dos alfabetizadores.

O documento na parte destinada ao Bloco pedagógico, explica que desde a implantação do Ensino Fundamental com nove anos de duração e início aos 6 anos de idade, instituído pela Lei nº 11.274/2006, o governo federal junto com as secretarias de educação, vinha implementando ações, políticas e programas, diretrizes curriculares que assegurassem a melhoria da qualidade do ensino e que resultassem na aprendizagem das crianças, adolescentes, jovens e adultos. “Assim, ao estabelecer a entrada das crianças de 6 anos de idade no ensino obrigatório, o Estado reafirma o Ensino Fundamental como direito público subjetivo, garantindo-lhes condições de acesso, permanência e um maior tempo para consolidação das aprendizagens de Alfabetização e Letramento” (SEMED, 2014, p.25).

Cita as inúmeras legislações derivadas do Conselho Nacional de Educação e Ministério da Educação apresentadas no primeiro capítulo desse estudo e o arcabouço legal local como a Resolução nº 07/2006/CME/Manaus, que estabeleceu normas e orientações para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração no Sistema Municipal de Ensino de Manaus; a Resolução nº 09/2009/CME/Manaus, que aprova a Estrutura Curricular do Ensino Fundamental de nove anos no Sistema Municipal de Ensino de Manaus e já citada Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos por meio da Resolução nº 07/2010/CNE/CEB, que estabeleceu que se considerassem os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um Bloco Pedagógico ou um ciclo sequencial ininterrupto. (Art. 30, §1º). Acrescenta ainda, a Resolução nº 04/2004/CME/Manaus e Parecer nº 005/2004/CME/Manaus – que instituiu as Diretrizes para a Proposta de Ciclos de Formação Humana nas escolas municipais de Manaus; dentre outras.

Na proposta pedagógica é explicado que o Bloco pedagógico representa uma importante diretriz para garantir o direito à alfabetização e o letramento das crianças

de 6,7 e 8 anos de idade da nova reestruturação do currículo do Ensino Fundamental e uma estratégia pedagógica para mudanças do tempo e espaço escolar e para uma nova concepção de ensinar-aprender com metodologias facilitadoras para alfabetização.

No que tange aos objetivos do Bloco pedagógico (p. 27-28) é sinalizado que os três primeiros anos do Ensino Fundamental devem:

1- Assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os 8 anos de idade, ao final do 3º ano, possibilitando a continuidade da aprendizagem e prosseguimento de estudos, flexibilizando a organização dos tempos e espaço escolar, a fim de favorecer a aprendizagem contínua dos educandos;

2- Desenvolver uma nova cultura de ensinar-aprender, com metodologias facilitadoras e promotoras da Alfabetização e Letramento, bem como, o desenvolvimento das diversas expressões e o aprendizado integrado das áreas de conhecimento: Língua Portuguesa, Literatura, Música e demais Artes, Educação Física; assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia;

3-Romper com a cultura da avaliação classificatória e quantitativa, ressignificando a concepção de avaliação como um processo contínuo, diagnóstico, cumulativo, qualitativo e redimensionador da ação pedagógica como norteadora das intervenções necessárias para a superação das dificuldades e consolidação das aprendizagens dos alunos no decorrer dos três primeiros anos;

4-Reorganizar o trabalho pedagógico no espaço escolar, garantindo aos professores mais tempo para adotar estratégias para superação das dificuldades de aprendizagem dos alunos e condições de trabalho adequadas para planejamento, formação continuada, materiais didático-pedagógicos etc.;

5-Garantir o assessoramento e o acompanhamento sistemático ao processo ensino-aprendizagem, a fim de que o professor se sinta apoiado nos momentos de tomadas de decisão e intervenção pedagógicas que se fizerem necessárias.

O documento sobre a proposta pedagógica esclarece que a alfabetização, o letramento e a ludicidade são eixos indissociáveis e intercomplementares do Bloco Pedagógico, destacando que “a Secretaria Municipal de Educação de Manaus, ao organizar os anos iniciais do Ensino Fundamental (especificamente o 1º, 2º e 3º ano) cumpre o que estabelecem os documentos oficiais do Governo Federal a respeito da educação no nosso País, estando, portanto, em firme consonância com eles.” (2014, p.29). Apresenta posteriormente algumas considerações sobre alfabetização, letramento e ludicidade, que não serão possíveis de serem aprofundadas nesse texto.

Dentre os diversos autores referenciados, a proposta tece considerações acerca da teoria da psicogênese da língua escrita de Ferreiro e Teberosky, que serve de fundamento para as avaliações diagnósticas da rede de ensino, citando também, dentre outros, as contribuições de Vygotsky, Piaget e Wallon no estudo sobre o desenvolvimento infantil e as implicações de suas teorias para a atuação dos professores juntos as crianças.

Conforme o exposto a proposta pedagógica está coadunada aos pressupostos do PNAIC, que como já afirmado, foi um programa que de fato oportunizou uma ampliação quanto ao repertório de práticas didático-pedagógicas para o campo da alfabetização e do letramento, de modo a favorecer os processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, favorecendo uma pluralidade de perspectivas conceituais e metodológicas. No entanto, ao se traduzir no contexto local apresentou diversas fragilidades, não cumprindo, sobretudo, a necessária permanência dos alfabetizadores nas turmas do bloco pedagógico.

No que tange aos objetivos destacados na proposta, consideramos pertinente tecermos uma breve análise sobre currículo prescrito e currículo vivido de modo a evidenciar algumas contradições nos três últimos objetivos apresentados na proposta pedagógica da SEMED-Manaus.

#### 2.2.2.1. Currículo Prescrito X Currículo vivido: reflexões sobre o dito e o feito

Nessa discussão é necessário problematizar e buscar uma relação entre currículo prescrito e currículo vivido, considerando que as experiências de aprendizagens não são pautadas unicamente nas orientações oficiais, mas são, sobretudo, reelaboradas e recriadas no cotidiano escolar. No caderno de formação do Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa (PNAIC,2015), estudado nos encontros com os alfabetizadores, encontramos uma rica contribuição para esse entendimento. O texto defende uma ideia de currículo caracterizada essencialmente, por sua complexidade em que tudo é tecido junto o tempo todo, envolvendo os diversos contextos vividos pelos sujeitos praticantes.

Mesmo considerando que os textos escritos nos documentos oficiais são elementos importantes do currículo, “os professores e alunos tecem alternativas práticas com os fios das redes das quais fazem parte, dentro e fora da escola. ”



(PNAIC, 2015, p.11), evidenciando que mesmo havendo mecanismos homogeneizadores, existem muitos currículos em ação dentro da escola.

O cotidiano [...] aparece como espaço privilegiado de produção curricular, para além do previsto nas propostas oficiais. Especificamente no que diz respeito aos processos de ensino-aprendizagem, as formas criativas e particulares através das quais professoras e professores buscam o aprendizado de seus alunos, avançam muito além daquilo que poderíamos captar ou compreender pela via dos textos que definem e explicam as propostas em curso. Cada conteúdo trabalhado, cada experiência particular só pode ser entendida junto ao conjunto de vida dos sujeitos em interação, sua formação e a realidade local específica, com as experiências e saberes anteriores de todos, entre outros elementos da vida cotidiana. (OLIVEIRA, 2003, pp. 68-69 *apud* PNAIC, 2015, p. 11).

Os argumentos apresentados convergem para um convite de escuta dos professores, de suas necessidades e interesses emergentes, de pensar com eles sobre as mais variadas situações relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem, de compreensão e valorização de saberes e fazeres que emergem na prática cotidiana, de entendimento que os documentos oficiais precisam ser produzidos, tendo como base, as múltiplas vivências dos espaços e tempos escolares.

É importante destacar que as reflexões sobre currículo apresentadas no caderno de formação do PNAIC (2015) correspondem à concepção de currículo presente no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2013). O documento citado adota o conceito de currículo como “experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes” (MOREIRA; CANDAU, 2006, p. 22). Nota-se, portanto, na própria orientação oficial, a importância de articulação e inclusão de saberes e fazeres constituídos nos espaços escolares para as organizações curriculares.

Essa valorização da dimensão da cultura vivida na escola na discussão sobre currículo demanda divulgação e um maior conhecimento, inclusive nas próprias secretarias de educação, que deveriam socializar com os professores, a concepção adotada nos documentos oficiais. Faço essa afirmativa, pois nos meus diversos encontros com os professores, muitos desconheciam o que estava previsto em lei e

reclamavam do excessivo número de projetos e ações organizados verticalmente e que deveriam ser desenvolvidos no âmbito escolar. Muitos alfabetizadores afirmaram não ser possível, por vezes, implementar alguns projetos pessoais por conta da grande quantidade de conteúdos de diversas áreas do conhecimento a serem trabalhados com suas turmas e de propostas pedagógicas com cronograma já definidos previamente a serem realizadas em suas salas de aula.

Os argumentos apresentados evidenciam uma contradição entre o dito e o feito, considerando que dentre os objetivos presentes na proposta pedagógica está previsto a garantia de mais tempo para que os professores possam planejar e criar estratégias de modo a superar as dificuldades de aprendizagem das crianças, implicando portanto, condições favoráveis para o planejamento, materiais didático-pedagógicos e em especial para a formação continuada que, conforme apresentamos, foi perdendo no decorrer desses anos sua especificidade, limitando-se a atender basicamente os alfabetizadores cujas turmas apresentavam níveis baixos de proficiência de leitura, com formadores exauridos pelo número excessivo de demandas da secretaria, fragilidade teórica dos formadores, dentre outros aspectos já discutidos.

Ademais, a garantia de acompanhamento para que o professor se sinta apoiado no seu trabalho, na prática, vem se traduzindo em imposição de estratégias e excesso de burocracia, reduzindo os professores a meros executores de políticas de alfabetização produzidas nos bastidores do poder. A assertiva em questão será detalhada com mais propriedade quando contextualizarmos o crescente processo de privatização da SEMED-Manaus, denunciado por pesquisadores locais e corroborado com as vozes dos alfabetizadores investigados.

O terceiro objetivo que corresponde ao rompimento com a cultura de avaliação classificatória, também como já denunciado no primeiro capítulo, vem se materializando mediante mapas de diagnósticos das hipóteses de escrita das crianças, cobrados repetidamente pelos assessores pedagógicos distritais e usados para classificar as crianças a partir do tipo de escrita apresentado.

Diante dessas falas recorrentes dos alfabetizadores, sempre usava uma das definições de currículo de Moreira e Silva (1994) destacada nas diretrizes oficiais a ser usada como argumento pelos professores nas situações de silenciamento das suas demandas, mostrando que o currículo se constitui em “um dispositivo de grande efeito no processo de produção das identidades dos sujeitos que atuam nos espaços escolares, estando diretamente implicado na criação, recriação, contestação e

transgressão” (BRASIL, 2013, p. 23). O mesmo documento, sinaliza para a importância de que os princípios educacionais à educação formal deverão ser pautados pela “liberdade de aprender, de ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o conhecimento científico, além do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas [...] (BRASIL, 2013, p. 24).

Nessa perspectiva, constatamos no exercício da prática como formadora, um certo distanciamento entre o que está presente nos documentos oficiais e o que efetivamente é praticado nas situações vividas pelos professores. Por mais que esteja sinalizado na legislação uma autonomia para os professores, estes, segundo vários relatos, sentem seu tempo de sala de aula comprometido com programas e ações criados em uma esfera maior e por vezes distantes dos referenciais teóricos e metodológicos destacados na proposta pedagógica da secretaria

### 2.2.3. Referencial Curricular Amazonense - Ensino Fundamental Anos Iniciais

Na apresentação do documento é destacado que nos primeiros meses de 2018 tem início os trabalhos para a implementação da BNCC mediante a construção dos currículos de cada Estado, por meio do regime de colaboração que estabelece relações cooperativas entre os entes federados, numa ação conjunta das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Nesse sentido, foi instituído o ProBNCC (Programa de apoio à implementação da Base Nacional Comum Curricular), com o objetivo de alinhar ações em torno da construção dos currículos de cada estado e município em suas redes de ensino públicas e privadas.

O documento destaca que no Estado do Amazonas, no dia 1 de fevereiro de 2018, é assinado o Termo de parceria técnica entre o Conselho Nacional de Secretarias de Educação – CONSED/AM e a União dos Dirigentes Municipais de Ensino do Amazonas- UNDIME/AM para a formação da equipe de elaboração e implementação do Referencial Curricular Amazonense -RCA, cuja finalidade é a de garantir a participação de todos no processo de construção do documento, unificando os temas de relevância para a aprendizagem dos estudantes do Estado do Amazonas.

O documento sinaliza que o RCA foi elaborado por uma equipe multidisciplinar de professores da Educação Básica das redes estaduais e municipais, constituída pela Comissão Estadual de implementação da BNCC no Amazonas, a partir da Portaria nº 242/2018, Diário Oficial do Estado do Amazonas, tendo como suporte o

Programa de Apoio à Implementação da BNCC-ProBNCC - Portaria nº 331 do MEC, de 05 de abril de 2018, possibilitando à equipe do nosso Estado, subsídios para a elaboração do documento mediante conferências online temáticas e encontros formativos. Na apresentação do documento também é indicado que a Secretaria do Estado de Educação e Qualidade de Ensino (SEDUC/AM) e a Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED-Manaus), disponibilizaram seus professores de todos os componentes curriculares e pedagogos para a elaboração do referido documento.

Cita ainda, como colaboradores no processo de leitura, o Conselho Estadual do Amazonas (CEE/ AM), a União dos Conselhos Municipais do Amazonas (UNCME/AM), O Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino Privado do Estado do Amazonas (SINTEP/AM), o Fórum de Educação Escolar Indígena do Amazonas (FOREEIA), a Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e a Universidade Federal do Amazonas (UFAM), que deram suas contribuições em diferentes etapas da construção do documento em questão. Chama atenção para a legitimidade democrática do regime de colaboração a partir da assinatura do termo de cooperação pelos prefeitos dos 62 municípios.

A seção denominada *Alfabetização e Letramento: os desafios atuais* aponta para a necessidade de um currículo capaz de atender os processos de alfabetização e de letramento, salientando o desafio das escolas e professores de compreensão conceitual, prática e metodológica sobre os dois conceitos já abordados no primeiro capítulo, de modo a inserir os estudantes do Amazonas na cultura escrita, colocando como possibilidade para essa inserção práticas sociais de leitura e escrita, tal como ocorrem em contextos reais. O texto de quatro páginas dedicados a alfabetização, toma como fundamentos teóricos as pesquisas de Magda Soares, Ângela Kleimen e Roxane Roxo, destacando dentre alguns argumentos, as práticas de alfabetização e letramento como processos distintos, mas complementares, práticas de ensino com trabalho com diferentes gêneros textuais e os novos letramentos, incluindo os digitais.

Compreendendo, como já apontado nesse estudo, que a alfabetização é ensinar a língua portuguesa nas suas diferentes modalidades e contextos, prosseguimos nossa análise do documento na seção intitulada *língua portuguesa* de forma a buscar mais elementos para somar-se a sucinta seção sobre alfabetização apresentada no documento.

Na parte introdutória dessa seção é indicado que o componente de língua portuguesa está ancorado nos documentos que norteiam a educação básica do Brasil

como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), que dialogam entre si, enfatizando que o ensino deste componente traz o desafio de levar os alunos a compreenderem a função social da língua, citando a BNCC como documento basilar do Referencial. Explica que o trabalho de língua portuguesa deve estar centrado no texto para servir de ponto de partida para o desenvolvimento das habilidades previstas.

Cita que o ensino da língua portuguesa no ensino fundamental dos anos iniciais segue a mesma estrutura da BNCC, organizado em quatros eixos: oralidade, leitura/escuta, produção de textos e análise linguística/semiótica, distribuídos em quatro campos do conhecimento, “que podem ser entendidos como esfera social no interior dos quais os gêneros se inserem ou são produzidos, circulam e são compreendidos pelos interlocutores a que se destinam” (p.109), sendo assim denominados: campo da vida cotidiana, campo artístico-literário, campo de estudo e pesquisa e campo da vida pública.

Reitera o que já apontamos ao analisarmos a BNCC que a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica nos dois primeiros anos, com os anos subsequentes (3º, 4º e 5º anos) dedicados à ortografização que será consolidada durante a trajetória escolar de nove anos. Reforça que o RCA, caminhando como a BNCC, apresenta o diferencial de entender a alfabetização como um processo de codificação e decodificação da língua, sem deixar de considerar essa aprendizagem na perspectiva do letramento, compreendendo a língua como instrumento de interação social.

A seção apresenta quadros extensos semelhantes aos da BNCC com práticas de linguagem, competências e habilidades e objetos de conhecimento distribuídos em campos de atuação para os anos iniciais do ensino fundamental que, conforme já sinalizado no primeiro capítulo, não serão objetos de análise dessa pesquisa.

Bissoli e Momo (2020) destacam que refletir sobre a BNCC implica direcionar nossa atenção para a efetivação de um ideal presente nos diversos documentos oficiais, como a Constituição Federal de 1988, a LDB e os Planos Nacionais de Educação, marcando a criação e a instauração de currículos com palavras de ordem como democracia, direitos de aprendizagem e igualdade, permeados por ideologias antagônicas, posto que agentes privados partem da ideia de que a eles cabe definir os objetivos, as competências, os conteúdos, os métodos e as avaliações e à escola e aos professores compete a implementação do currículo. Alertam que, embora saibamos que a Base não é, ela mesma, o currículo, quando esta se torna o elemento

central a partir do qual devem ser pensados e elaborados os Projetos Político Pedagógicos das escolas de um Estado, quando sua implementação gera textos norteadores que não são discutidos e formulados com a contribuição do conjunto de profissionais que atuam nas escolas; quando seu conteúdo é apropriado por agentes privados que se alçam o direito de preparar formações certamente atreladas à comercialização de materiais, sua implementação pode nos advertir de que intenções de controle e coerção caminham lado a lado – e contraditoriamente – com a anunciada busca da democratização.

A assertiva das autoras converge para os argumentos expostos nesse estudo de que as políticas públicas de alfabetização são pautadas em discursos salvacionistas e democráticos presentes nos documentos oficiais, mas que na prática se materializam no controle externo de ações que provocam um hiato entre os saberes e as vozes dos alfabetizadores e a obrigatoriedade de cumprimento de um currículo prescritivo. Os modelos de formação subjacentes à BNCC e ao RCA seguem um modelo aplicacionista do conhecimento que separa de um lado os que tomam decisões de como ensinar e as prescrevem e de outro lado aqueles que têm a responsabilidade de implementação. Se as metas ganharem centralidade diante do diálogo reflexivo sobre a BNCC com tempo de estudo garantido aos professores, aliada a um diagnóstico da realidade de cada escola, que demanda condições materiais para que aconteça, teremos apenas um conjunto de documentos que não evidencia os currículos, mas somente sua prescrição. (BISSOLI; MOMO, 2020).

Conforme exposto, os documentos produzidos no contexto local até o momento dialogam com os documentos oficiais do MEC, apresentando como hegemonia teórica o conceito de letramento. Nas próximas análises iremos apresentar o Currículo mercantilista da rede municipal de Manaus, lançado em abril de 2021, que abriga a PNA, misturando-se de forma incompatível com a BNCC, que apesar de propor um currículo mínimo pautado numa educação bancária, teve as duas primeiras versões discutidas democraticamente. O mais recente currículo de alfabetização rompe com as políticas de alfabetização implementadas pela SEMED-Manaus, que contraditoriamente tem como embrião, o Programa de Gestão da Alfabetização-PGA do Instituto Ayrton Senna a ser apresentado na próxima seção.

### **SEÇÃO 3- CADÊ A FORMAÇÃO DOS ALFABETIZADORES DA SEMED-MANAUS? O PRIVADO-PROEMEM COMEU!**

A parlenda *Cadê*, cuja frase inicial: *Cadê o toucinho que estava aqui? O gato comeu* nos serviu de inspiração para o título dessa seção, visto que conforme já discutido até o presente momento, a formação de alfabetizadores da SEMED-Manaus foi se distanciando de suas bases teóricas e metodológicas iniciais, sendo gradativamente *comida* (grifo da autora) pelas forças potentes do capitalismo globalizado, com setores da economia voltados para os setores educacionais, que trazem suas políticas de gerenciamento para o funcionamento das escolas, alinhando assim o currículo e a formação dos professores à lógica das parcerias público-privadas.

Ratificamos que nesta seção procuramos apresentar como se deu o avanço do Instituto Ayrton Senna na política municipal de alfabetização da SEMED-Manaus e seu alinhamento com a já contextualizada e mercantilista Política Nacional de Alfabetização, que resultou, no contexto da pandemia do COVID 19, na apresentação de uma minuta da Política Municipal de Alfabetização coadunada com esta atual política, a qual interfere diretamente nos processos formativos dos alfabetizadores.

Consideramos pertinente relatar, também, o importante movimento de resistência formado por um coletivo de professores da educação básica e da universidade, chamado PMA em debate que impediu que a referida política fosse institucionalizada, embora ela tenha surgido embutida no ano de 2021 no mais recente currículo de alfabetização para que sofresse menos resistência.

A escrita desta seção traduziu meu esforço como pesquisadora de registrar minha luta em defesa de uma alfabetização democrática e inclusiva, destacando a necessária aproximação da universidade aos professores das escolas públicas, visto que a nova política de alfabetização gerenciada pelo IAS e o atual currículo irão disparar políticas de formação dos alfabetizadores tecidas dentro de uma perspectiva engessada, pautada no método fônico, representando mais uma força externa, junto com a GIDE, de alienação e de precarização do trabalho docente como veremos na última seção deste estudo.

A expansão crescente da privatização da educação pública municipal de Manaus vem provocando alterações nos marcos legais, anunciam um conjunto de retrocessos para os alfabetizadores e para as nossas crianças, prescrevendo um

currículo mínimo voltado para uma formação fabril, mas, sobretudo, alienando os professores do trabalho compreendido como atividade social que transforma o mundo objetivo e submete-o ao que figurou previamente em sua imaginação, ao passo que dominar a natureza e transformá-la exige que o homem ponha:

[...] em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos – a fim de apropriar-se de recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza (MARX, 2013, p. 212).

O trabalho do professor alfabetizador supera em aparência a ideia de tarefeiro presente nos marcos legais, bem como nas políticas de formação assentadas no fazer pontual, descolado de uma teoria, isto é, alienado, alheio ao professor, baseado na ideia de repetir, a exemplo da cartilha. Ao contrário, o trabalho humanizado abrange modificar a realidade objetiva modificando-se e, assim, atinge a consciência da atividade, que por sua vez implica um plano mental, ter controle da atividade a ser objetivada. Dessa forma, o trabalho em sua essência ganha sentido à medida que transforma e produz condições objetivas e subjetivas de humanização do próprio professor.

Cabe destacar que o avanço da privatização no município de Manaus vem se efetivando pelo Projeto de Expansão e Melhoria Educacional da Rede Pública Municipal de Manaus (Proemem), articulada pelos assessores do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) com anuência da gestão municipal, tendo a Secretaria Municipal de Educação de Manaus como mediadora desse processo. Salientamos que “essa estratégia de ação da secretaria se constitui como uma política local, que vem sendo palco de debates pela forma verticalizada da sua implantação na SEMED-Manaus” (ARANHA; OLIVEIRA, 2021, p.2).

As autoras citadas alertam que o Proemem representa a materialização das políticas neoliberais, promovendo a expansão das instituições privadas na rede municipal de Manaus ao estabelecer o surgimento de muitos nichos de exploração econômica e mudanças na concepção de escola que não estão gerando melhorias efetivas na rede escolar.

Salientamos que a materialização do Proemem tem início no ano de 2013, quando foi realizado um levantamento que mobilizou todos os departamentos da



Secretaria Municipal da Educação (SEMED), juntamente com a assessoria do BID, cuja culminância deu-se pela exposição dos resultados mediante um workshop para apresentar o diagnóstico de pontos “frágeis” da educação pública municipal. Em 2014, foi aprovada a lei municipal nº 1.921 de 30 de outubro, sendo posteriormente revogada pela Lei municipal nº 2.230, de 4 de julho de 2017, que redefine o Proemem, e sua efetivação no período de 2017 a 2021. (ARANHA; OLIVEIRA,2021)

As autoras explicam que o projeto foi arquitetado para melhorar a qualidade da educação infantil e do ensino fundamental, posto que dentre suas ações está previsto a implantação de programas de correção de fluxo. Sendo assim, no ano de 2014, por indicação do BID, a SEMED-Manaus começa a dialogar com o Instituto Ayrton Senna (IAS), uma instituição sem fins lucrativos que presta assessoria educacional para estados e municípios e com a Fundação Itaú Social (FIS) para a implantação do Programa de Tutoria Educacional (PTE), considerada como uma das estratégias formativas da DDPM para atender professores em estágio probatório. No mesmo ano, a Secretaria Municipal de Educação contrata o Instituto Águila para implantar o Sistema Integrado de Gestão da Educação (GIDE), também indicada pelo BID para muitos indicadores de gestão escolar. As autoras alertam que essa parceria com o setor privado tem dado materialidade a uma nova lógica do mercado na organização educacional, que tende a ser fetichizado pelos produtos e pelos serviços negociados com a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) em Manaus. A política privatista consolidada pelos contratos e convênios vem acompanhada de um reforço da aparência, a fim de diluir as distinções entre o público e o privado como um processo contrastado, implicando um movimento privatizante e constituindo a essência do modo de produção capitalista (ARANHA; OLIVEIRA, 2021, p.2-3)

Desse modo, o Proemem, como amplo projeto de governabilidade, organiza-se em quatro componentes. São eles: Componente 1 – Expansão e Melhoria de cobertura da Educação Infantil e do Ensino Fundamental; Componente 2 – Melhoria da Qualidade da Educação; Componente 3 – Gestão, Monitoramento e Avaliação; Componente 4 – Administração do Projeto.

Considerando o objeto de nosso estudo que diz respeito às políticas de formação de alfabetizadores da SEMED-Manaus, vamos concentrar nossos esforços, sem a pretensão de esgotar essa análise, para compreendermos de que modo mais especificamente o componente 2, que visa aprimorar o rendimento e desempenho escolar dos alunos da rede pública de ensino, e o componente 3, que objetiva o

fortalecimento da educação básica por meio de projetos pedagógicos, reforço escolar e aceleração da aprendizagem, seleção e formação de professores formadores, gestão, monitoramento e avaliação do desempenho escolar dos alunos da SEMED-Manaus, estão se concretizando no cotidiano das escolas, já que esses componentes interferem diretamente no currículo da alfabetização e nas ações de formação e na práxis dos alfabetizadores.

### .3.1. Projetos e Programas de Alfabetização da SEMED

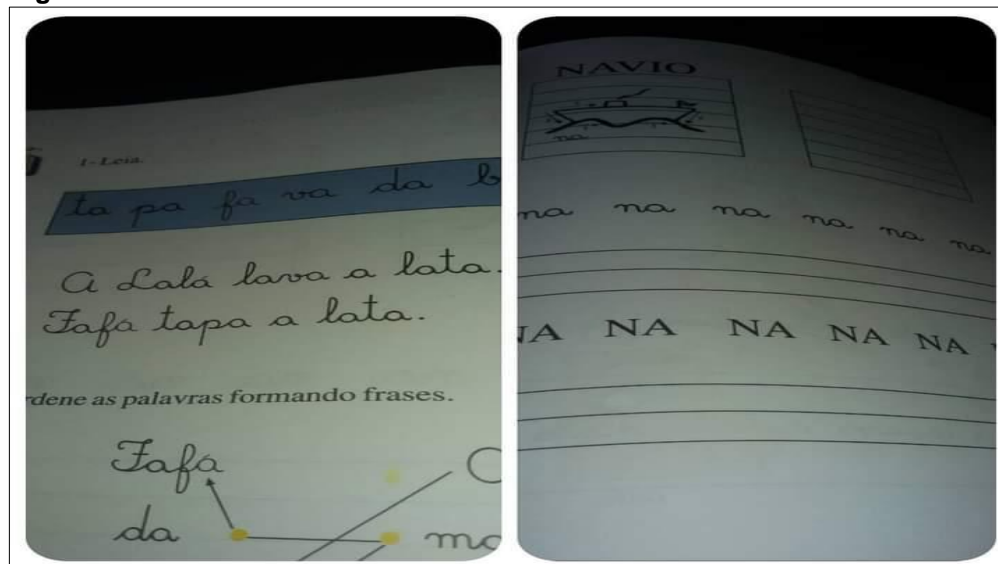
Ao investigarmos os projetos referentes a alfabetização desenvolvidos pela SEMED-Manaus, localizamos na página da SEMED com o título Programas e Projetos, o programa Viajando na Leitura e os programas de correção de fluxo Se Liga e Acelera Brasil e, ainda, o de reforço escolar Pit Stop para os alunos do 3º ao 5º ano do ensino fundamental com dificuldades na leitura e na escrita, todos em parceria com o IAS. No portal de reportagens da SEMED é explicitado que o recurso para a execução da parceria está previsto no financiamento contraído pela prefeitura de Manaus junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

Na reportagem publicada em 02 de fevereiro de 2015 na página da SEMED é indicado o registro do início dessa parceria entre a Prefeitura de Manaus, por meio da Secretaria Municipal de Educação de Manaus com o IAS, no ano seguinte à promulgação do PROEMEM. A parceria visa promover a melhoria da qualidade da educação, mais especificamente a correção de fluxo com a distorção idade-série, sendo justificada como um caminho eficaz para a superação da deficiência do processo de ensino e aprendizagem dos alunos da rede pública de Manaus, com recursos previstos no financiamento contraído pela Prefeitura de Manaus junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Informa que mais de 200 profissionais do magistério serão responsáveis pela execução dos programas após formação com os técnicos do IAS.

Segundo os dados da reportagem, essa parceria atuaria em quatro programas: O Se Liga e o Acelera, com atendimento para os alunos com distorção idade-série do 3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental em 119 escolas. Os outros dois programas, Pit Stop e Fórmula da Vitória seriam destinados para o reforço escolar dos estudantes dos anos iniciais e de 6º e 7º ano, em 73 unidades de ensino com a previsão de mais de 10 mil discentes a serem atendidos.

Cabe sublinhar que em março do mesmo ano, nas minhas redes sociais, fiz uma postagem manifestando minha indignação como pesquisadora no campo da alfabetização e formadora de professores alfabetizadores ao receber de minhas colegas formadoras, o material do Instituto Ayrton Senna para as turmas do Programa de Aceleração de Aprendizagem - PAA, cujas propostas de atividades estão exclusivamente pautadas nos modelos cartilhados e mecanicistas que estamos combatendo há décadas. Na postagem, destaquei que meu maior espanto era saber que foi justamente esse tipo de atividade, lamentavelmente ainda adotada por muitos professores, que ocasionou essa distorção no fluxo de aprendizagem dessas crianças, que não foram alfabetizadas na idade correta. Na ocasião dessa parceria, a SEMED já havia aderido ao PNAIC, cujos referenciais teóricos eram antagônicos ao modelo do material mencionado. Somado a isso, a proposta pedagógica da rede sinalizava concepções de educadores que serviam de aporte para as práticas dos alfabetizadores, que em nada correspondiam ao que estava presente na cartilha, conforme a figura a seguir:

**Figura 2:** Cartilha



**Fonte:** Arquivo pessoal da pesquisadora

Vale ressaltar, a surpresa de vários professores das turmas do Programa de Aceleração da Aprendizagem (PAA), com os quais interagi em ações formativas da SEMED, cujos pressupostos eram completamente distantes do material do IAS, que me procuraram, questionando o que fariam com as bases teóricas discutidas nas formações que iam na contramão do que estava sendo proposto para essas turmas.

Na ocasião, sugeri resistência, continuar desenvolvendo o que havíamos estudado, mas tendo consciência de que as cobranças seriam tantas, conforme já mencionado sobre o controle externo da SEMED, que as propostas que apresentávamos que exigiam a criatividade dos professores iriam ser tragadas pela imposição da SEMED para a utilização dessas cartilhas e pela própria facilidade de utilização do material que não demanda o pensamento criador dos professores, tampouco reconhece as capacidades linguísticas e cognitivas das crianças.

Na postagem também lamentei o fato de termos na UFAM e na UEA professores dispostos a contribuir para que o fracasso na alfabetização fizesse parte de um passado bem distante e que não eram convidados a dialogar com a rede. Também já chamava atenção para não nos calarmos diante de distorções pedagógicas, dando eco para as vozes dos professores.

### 3.1.1. Programa de Gestão da Alfabetização-PGA: o embrião da política municipal de alfabetização mercantilista da SEMED -Manaus

O Programa de Gestão da Alfabetização - PGA, segundo as informações presentes nas reportagens do portal da SEMED-Manaus, faz parte das políticas definidas pela rede de ensino para responder aos desafios da alfabetização e letramento, melhorar o IDEB e alcançar a meta 05 do Plano Municipal de Educação (PME), sendo conduzido pela Divisão de Ensino Fundamental –DEF, em parceria com Instituto Ayrton Senna (IAS). É uma das ações do componente 2 das Diretrizes do Projeto de Expansão e Melhoria Educacional da Rede Pública Municipal de Manaus (Proemem), por meio dos recursos do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

O referido programa foi criado em março de 2018, em 76 Unidades de Ensino da rede de todas as zonas da cidade, com foco nos estudantes das turmas de 3º ano do Ensino Fundamental, atendendo em torno de 12 mil crianças.

De acordo com as reportagens pesquisadas, a formação do programa é direcionada para os professores e para os estagiários, estudantes dos cursos de pedagogia, que cumprem uma carga horária semanal de 20h, a partir da assinatura de um termo de cooperação técnica com o IAS. Desse modo, a rede recebe todo o apoio formativo para capacitação na área de alfabetização e de letramento. A qualificação, de acordo com os dados do portal, atende também pedagogos das

unidades com PGA, assessores pedagógicos dos anos iniciais das divisões Distritais (DDZs), da Divisão do Ensino Fundamental (DEF) e formadores da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM).

O programa tem como eixos de atuação: formação, avaliação da aprendizagem, sistemática de acompanhamento e estagiários. Na formação, os educadores estudam temáticas diversas, conforme sua área de atuação, como planejamento na alfabetização, conhecimento alfabético, gerenciamento do tempo, implementação de uma gestão democrática, diagnóstico de língua portuguesa e matemática, entre outros assuntos. O programa prevê três avaliações durante o ano letivo, identificadas como avaliação diagnóstica, avaliação de percurso e avaliação final. Conforme o grau de desempenho nas avaliações, os estudantes são agrupados em quatro níveis, sendo os dois primeiros referentes aos grupos com maior dificuldade de aprendizagem. A reportagem sinaliza que a meta da secretaria é chegar em 2021 com 100% dos alunos da rede alfabetizados.

Na página do IAS encontramos algumas informações sobre o programa denominado Gestão da Política de Alfabetização, explicando que o programa foi criado em 2016 para “promover a educação integral dos alunos matriculados nos três primeiros anos do Ensino Fundamental”. Para tanto, o Instituto desenvolve parcerias com as redes de ensino, ofertando referenciais pedagógicos e ferramentas de gestão para auxiliar a construção de políticas públicas de alfabetização que envolvam o letramento e o numeramento clássicos, o letramento corporal, científico e socioemocional. Destacam ainda que o foco no programa está na formação dos profissionais da rede de modo a protagonizarem a inovação de políticas de alfabetização.

No manual de orientação da Sistemática de Acompanhamento mensal do PGA (SEMED-MANAUS, 2018) é sinalizado que o programa foi estruturado com diversas ações direcionadas para realizar um acompanhamento mensal sistematizado, de modo a identificar se as atividades estão sendo desenvolvidas conforme as orientações definidas; tomar ações corretivas, em tempo hábil; mensurar os resultados obtidos, a partir da implementação das ações e registrar e divulgar boas práticas entre as Unidades de Ensino da Rede, dentre outras. No documento são apresentadas várias fichas de controle do trabalho dos professores e orientações para lançamento no Sistema Ayrton Senna de Informação (Siasii).

**Figura 3:** Orientações para lançamento no Sistema Ayrton Senna de Informação (Siasii)

**QUESTÃO 2 - ORIENTAÇÕES PARA O PROFESSOR:**

Leia para os alunos a comanda da questão e as palavras da lista.

Em seguida, dite uma palavra de cada vez na ordem indicada dando tempo para o aluno escrever.


**2. ESCRITA DE LISTA DE MATERIAIS ESCOLARES**  
A PROFESSORA DA TURMA DO 3º ANO D COMBINOU COM SEUS ALUNOS A LISTA DE MATERIAIS ESCOLARES QUE NÃO PODE FALTAR NA MOCHILA:

**1**

Ayrton Senna

APONTADOR  
TESOURA  
LÁPIS  
COLA  
GIZ

Anexo 2 – Avaliação Diagnóstica - PROFESSOR



Disponível em: <http://pibere.com/pdfs/Info/044500>. Acesso em 13/12/2017.

**Fonte:** Caderno de Gestão de Política de Alfabetização do IAS- Avaliação diagnóstica de língua portuguesa para alunos do 3º ano- Versão do professor

A figura de uma das atividades a serem propostas para os estudantes, bem como os outros exercícios analisados no manual, já revelam um programa extremamente prescritivo, com o passo a passo a “ser executado pelos professores”, inclusive com a seleção prévia de palavras a serem ditadas a partir de um contexto previamente apresentado pelos professores, antecipadamente calculado pelo PGA. As atividades propostas desconsideram uma formação específica dos alfabetizadores, que demanda, conforme já destacado, conhecimentos sobre os diversos campos do conhecimento, cerceando a atividade criadora dos alfabetizadores ao padronizar exercícios sem considerar a diversidade de contextos culturais e sociais de nossas crianças. Além disso, retira dos professores sua capacidade de reflexão, decisão e ação sobre o seu próprio trabalho.

Nóvoa (2012, p.15) nos auxilia nessa argumentação ao afirmar que o trabalho docente não se traduz numa simples transposição como querem convencer os

especialistas do IAS. Implica uma transformação deliberativa que “por um lado, supõe uma transformação dos saberes, por outro lado, obriga a uma deliberação, isto é, a uma resposta a dilemas pessoais, sociais e culturais. Estes dois princípios, transformação e deliberação, são fundamentais para compreender o núcleo fundamental do conhecimento docente”

É relevante destacar que todos os cadernos do referido programa se anunciam com o título *Gestão de Política de Alfabetização* com pressupostos muito semelhantes ao recente currículo municipal produzido nos bastidores do poder. Esse presunçoso título é encorpado a partir da publicação no ano de 2019, justamente no ano que foi instituída a antidemocrática e mercantilista Política Nacional de Alfabetização- PNA do *Guia Educação Integral na Alfabetização*.

### 3.2. Guia Educação Integral na Alfabetização do Instituto Ayrton Senna

Na apresentação do documento é explicitado que a BNCC levou a educação integral para as escolas, exigindo dos gestores de políticas públicas o desafio de torná-la realidade para os estudantes brasileiros, afirmando que os resultados das redes públicas de ensino estão aquém do desejado, explicando que:

Educação integral implica olhar o estudante em todos os seus aspectos, em todas as suas dimensões, em todas as suas experiências e vivências, usar oportunidades do cotidiano e linguagens diversas para apoiá-lo e engajá-lo com o seu próprio desenvolvimento. Ou seja, estamos falando de uma educação a partir de uma perspectiva 360! (GUIA EDUCAÇÃO INTEGRAL NA ALFABETIZAÇÃO ,2019, p. 03).

**Figura 4:** Guia Educação Integral na Alfabetização

**Fonte:** Guia Educação Integral na Alfabetização (p. 03).

O referido guia aponta para a importância de planejar atividades no âmbito da alfabetização integral, na perspectiva das competências cognitivas e socioemocionais em todos os espaços e tempos da educação, conceituando alfabetização integral como aquisição da proficiência leitora e escritora, necessária para a compreensão de todas as áreas do conhecimento, destacando a dimensão socioemocional.

Assim, o IAS chama atenção para o desafio das redes públicas de ensino de enfrentarem sozinhas essa perspectiva de alfabetização de 360°, disponibilizando o guia como um *instrumento de apoio e modelo inspiracional* (grifo da autora) para essa alfabetização com conhecimentos, evidências e práticas já realizadas pela equipe e parceiros do Instituto, de modo a beneficiar os educadores e gestores, construtores e executores das políticas de alfabetização.

Na leitura do Guia constatamos uma gigantesca contradição, ao afirmar que um dos muitos entraves para que os alunos não se apropriem das habilidades básicas está no fato da adoção de teorias e métodos únicos que engessam as práticas em sala de aula, atribuindo falhas na formação docente que abordam de forma superficial o tema da alfabetização e por um único viés, sem experiência prática e sem



embasamento nos conhecimentos da neurociência. (GUIA EDUCAÇÃO INTEGRAL NA ALFABETIZAÇÃO, 2019, p. 31).

Com todas as ressalvas já sinalizadas pelas políticas de formação de alfabetizadores implementadas pelo governo federal e no contexto local, contemplando dentre vários fatores, o modelo cascata de formação, sistemas de adesão aos programas, fragilidades teóricas de formadores, desvalorização da diversidade de contextos sociais e culturais, num esforço de silenciamento das vozes dos alfabetizadores, reconhecemos que o PNAIC, um dos programas de formação de alfabetizadores com um tempo maior de existência, trouxe uma variedade de métodos e de estratégias metodológicas favorecedoras dos processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita para os anos iniciais. Portanto, o argumento presente no guia não se sustenta ao afirmar que houve um engessamento quanto a questão metodológica. Ao dedicar um capítulo denominado *Como a Neurociência pode esclarecer o processo de aquisição da linguagem?* O guia do IAS já anuncia a sua preferência por um dos inúmeros campos do conhecimento que apresentam saberes e fazeres para as práticas alfabetizadoras.

Vale ressaltar que não estamos desconsiderando as contribuições desta ciência para a formação dos alfabetizadores, mas ignorar os demais paradigmas epistemológicos é negar todas as pesquisas produzidas no Brasil nos últimos quarenta anos e impor, como na PNA, um único caminho para alfabetizar de forma a atender exclusivamente os interesses do mercado.

A política do IAS está claramente coadunada com a PNA, fazendo uso recorrente do termo evidências científicas, como se as demais pesquisas brasileiras no campo da alfabetização não trouxessem evidências, indicando pesquisadores internacionais e a existência da Rede Nacional de Ciências para a Educação, que tem apoio do Instituto Ayrton Senna, com enfoques de trabalhos para a alfabetização direcionados para as práticas e políticas educacionais desse nível de ensino. Ao apontarem o ponto de partida para uma política pública para alfabetização apresentam dentre vários passos, o diagnóstico inicial da realidade e do nível de alfabetização elaborado com base em *evidências* (grifo da autora). O destaque para o termo evidências torna-se necessário pela forma como foi incorporado nas práticas de monitoramento, também sugeridas pelo IAS, por parte dos assessores pedagógicos da DEGE, DEF e DDZ's, que cobram exaustivamente dos professores evidências do

trabalho realizado, principalmente durante as aulas remotas a serem contextualizadas posteriormente.

No guia, IAS chama atenção para a importância de as redes de ensino conhecerem, além da BNCC, a PNA, de modo a usarem as recomendações das duas políticas, mesmo que antagônicas, para embasarem as políticas públicas de alfabetização dos municípios. Cabe destacar que essa recomendação do Instituto Ayrton Senna foi fielmente acatada pela SEMED-Manaus, evidenciando que o IAS está no comando da construção da Política Municipal de Alfabetização de nosso município, como também na formulação do Currículo municipal de alfabetização imposto aos professores da rede.

Na seção denominada Currículo: base da política de alfabetização, mais uma vez identificamos a escolha por uma das facetas da alfabetização ao darem destaque para a formação dos profissionais que serão os responsáveis pela execução da política de alfabetização, indicando a:

Formação sobre avanços da Neurociência e de novas metodologias que permitam o uso de linguagens de outras áreas do conhecimento e ampliem a aquisição do uso do sistema de escrita alfabética, formas de observação e avaliação, disposição de alunos e materiais que favoreçam trabalhos individuais e em grupo, disponibilidade de materiais pedagógicos, entre outros (GUIA EDUCAÇÃO INTEGRAL NA ALFABETIZAÇÃO, 2019, p. 51).

O documento, ao fazer referência a PNA, explica que a nova política de alfabetização traz propostas baseadas na ciência cognitiva da leitura, um ramo da psicologia cognitiva que incorpora conhecimentos da neurociência para a compreensão dos processos de aprendizagem.

Outra seção importante do Guia a ser evidenciada diz respeito ao que o IAS denomina como *Processos Formativos para uma alfabetização eficaz*. Afirma que para a garantia de uma alfabetização eficaz, a formação dos professores alfabetizadores e coordenadores pedagógicos é considerada uma estratégia essencial, de forma a aprofundar os conhecimentos teóricos e a ampliação de estratégias metodológicas, destacando o desenvolvimento de habilidades socioemocionais para que possam superar as inúmeras situações que emergem na prática docente.

Para tanto, sugere a abordagem coaching, que se baseia em vários modelos, e tem em comum: conduzir o cliente a atingir suas metas voltada a gestores corporativos. Catalão (2013) retrata o mais usual de abordagem corporativa que se organiza em três principais momentos: conscientização, responsabilidade e ação. O modelo de coaching – move up ativação de soft skills para mudanças, que preconiza uso de ferramentas específicas para induzir processos de mudança para convergir as necessidades da empresa, constitui-se numa gestão pedagógica análoga a uma empresa privada. E por último, (MILARÉ e YOSHIDA, 2007) o modelo coaching educacional, voltada para os gestores conduzirem o trabalho sob a pecha de executivo/educador que lidera o grupo sob sua tutela com foco na gestão de tempo e dos resultados. Tais, abordagens estão em voga para “o desenvolvimento das habilidades socioemocionais descrita nos documentos que implementam os processos de privatização, pois, não basta privatizar em termos administrativos, é necessário embutir a ideologia e para tanto emergem “as abordagens”, no caso do coaching, que não chega a ser uma teoria própria do campo da educação e sim, do campo corporativo.

Numa abordagem pseudoterapêutica, numa literatura de autoajuda, como se os problemas dos professores alfabetizadores fossem sua baixa-autoestima, ou mesmo uma subjetividade adoecida, descoladas das condições materiais, polarizando objetividade e subjetividade, sobre o que Marx (2009, p.32) esclarece: “não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência”, posto que a consciência é um produto social, ao passo que objetividade é transposta para a subjetividade em função por meio do trabalho. O homem transforma a natureza e, ao mesmo tempo é transformado por ele.

Evidenciado a ideologia que traz o IAS (s/a, p.64) ao destacar a alfabetização ancorada no campo da neurociência, aponta que os professores não são preparados para assumirem as turmas da alfabetização, posto que “lhes falta repertório prático e, em grande parte, também conhecimentos sobre os avanços da Neurociência e da importância das competências socioemocionais para o desenvolvimento integral de crianças e jovens”.

Reforçam sua argumentação explicitando que a fragilidade na formação inicial do futuro alfabetizador precisa ser endereçada para a formação continuada, sendo essa uma das bandeiras do IAS, de forma a ampliar a competência dos professores, articulando os processos de formação com a política educacional das redes de ensino.

Sobre a questão da prática dos alfabetizadores, comungamos dos argumentos de Soares (2014) ao alertar que, para os professores que estão no exercício da profissão, o que se pretende não é continuar a formação, mas promover o desenvolvimento profissional no contexto da prática docente, abarcando experiências, problemas, dificuldades e dúvidas que essa prática suscita no cotidiano do vivido, destacando que é justamente no exercício da profissão que as pessoas desenvolvem competências que só a prática oportuniza. A assertiva da autora vai na contramão da concepção de formação continuada do IAS, que zera os saberes produzidos na prática pelos alfabetizadores, desapossando-os de seus conhecimentos e imputando-lhes programas, currículos e formações muito distantes de suas demandas reais.

No guia é apresentado o percurso formativo da proposta de política de alfabetização que o IAS adota, o já analisado modelo de formação em cascata. Explica que a capacitação se inicia com a formação presencial de coordenadores pedagógicos e equipe de formadores das secretarias de educação, que se tornam multiplicadores do conhecimento repassado pelo Instituto, contemplando apropriação de conceitos, metodologias, práticas e gestão.

Indica que o planejamento das formações adota um sistema organizado com a definição de modalidades, cronogramas, logística e carga horária para atingir todos os profissionais da rede. Explica que a primeira formação dos alfabetizadores acontece no início do ano letivo, abordando pressupostos e dinâmicas da proposta, como o conceito de educação integral, o trabalho com competências socioemocionais e questões práticas de gestão da aprendizagem, do ensino, da rotina escolar e da política educacional. No decorrer do ano letivo, a formação se dá mediante algumas estratégias específicas como:

**Quadro 2:** Estratégias específicas

<b>Secretaria de Educação</b>	<b>Escola</b>	<b>Sala de aula</b>	<b>Comunidade de práticas</b>
implementação do Comitê Gestor, que funciona como um fórum mensal de governança para diferentes áreas da secretaria da educação, com maior presença das diretorias pedagógica e de gestão, além do secretário e	a formação em serviço dos gestores escolares é efetivada por visitas regulares às escolas por profissionais das secretarias de educação, que analisam alguns indicadores de acompanhamento da aprendizagem e	além da primeira formação no início do projeto, os professores alfabetizadores são acompanhados ao longo do ano pelos coordenadores pedagógicos para o trabalho com a proposta de alfabetização, que	outro recurso disponibilizado aos educadores é uma plataforma online, intermediada por especialistas de diferentes linguagens, que tiram dúvidas de práticas pedagógicas e disponibilizam materiais para

<p>assessores. O objetivo é analisar resultados e estabelecer ajustes para atingir as metas dos indicadores de acompanhamento da alfabetização</p>	<p>de processos para identificar ameaças e adotar medidas de intervenção para superá-las. Ao longo do ano, a formação continuada contempla também uma série de encontros presenciais para reflexões e estudos sobre temas atuais de educação.</p>	<p>inclui cadernos formativos, orientações de atividades e estratégias didáticas.</p>	<p>estudos e reflexões sobre como criar e manter um ambiente alfabetizador em sala de aula.</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------

**Fonte:** quadro elaborado pela autora com as informações presentes no Guia do IAS, p. 65.

Vale ressaltar que as metas, conforme estamos acompanhando dentro da SEMED-Manaus, são produzidas pelos técnicos do IAS cabendo aos alfabetizadores apenas cumpri-las por meio de uma excessiva burocracia denunciada pelos professores, como apresentaremos posteriormente.

De forma recorrente no guia do IAS, localizamos o destaque que o instituto atribui para os conhecimentos da neurociência, sinalizando que para que haja um avanço significativo no desenvolvimento profissional dos alfabetizadores é preciso intensificar a análise crítica das práticas docentes e seu impacto no aprendizado dos alunos. Chama atenção para que, dentro do processo de formação continuada, a fim de enfrentar os desafios do processo de ensino e aprendizagem, os alfabetizadores se apropriem de metodologias inovadoras e informações científicas sobre a forma de funcionamento do cérebro durante a leitura a partir dos estudos das neurociências, bem como sobre a importância do desenvolvimento de competências socioemocionais para bons resultados nas habilidades cognitivas das crianças.

Mortatti (2019), ao fazer uma abordagem histórica sobre a alfabetização, alerta para a necessidade de compreendermos o passado para sermos capazes de enfrentar os inúmeros retrocessos políticos, sociais, culturais e educacionais diante de lutas revolucionárias pela hegemonia de verdades científicas, como a anunciada no guia do IAS ao propor o campo da neurociência como o caminho eficaz para resolver os problemas de alfabetização. Explica que a querela em torno dos métodos de alfabetização é historicamente marcada por disputas hegemônicas de novos sentidos para esse ensino, que envolve uma complexa relação entre permanências e rupturas, que vão criando modelos de formação de alfabetizadores e uma busca

acirrada de convencimento dos professores sobre a modernidade e a cientificidade dessas novas propostas.

Para resistirmos a esse discurso salvacionista do IAS, que vem comendo a formação de alfabetizadores da SEMED-Manaus e imputando aos professores sua lógica mercantilista disfarçada de compromisso social pela educação, vamos empreender esforços, na próxima seção, para compreendermos melhor como vem se constituindo essa relação público-privado na gestão municipal de educação.

### 3.2.1. A política de gerenciamento do Instituto Ayrton Sena: desvelando sua real intenção

Tendo ponderado que a privatização da SEMED-Manaus vem provocando um distanciamento dos pressupostos teóricos e metodológicos apontados na formação Tapiri, Programa de Formação de Professores da Rede Municipal, bem como dos seus documentos norteadores, colonizando o currículo e a formação de alfabetizadores, consideramos pertinente tecer algumas breves reflexões sobre as relações entre o público e o privado, sem a pretensão de esgotar essa discussão, para evidenciar a atuação do Instituto Ayrton Senta-as no setor educacional em muitos municípios e estados brasileiros.

As reformas em meados da década de 1990 provocaram uma diminuição do papel do Estado como indutor de políticas sociais. O setor público passa a ser alvo de críticas por setores da comunicação e do empresariado pela sua ineficiência em gerir a educação pública do Brasil. Assim, a solução para superação desse fracasso, amparada nas prescrições dos organismos internacionais e dos salvadores especialistas da educação, é a de transferência da responsabilidade de gestão das escolas para entidades privadas, absorvendo seus pacotes com estratégias infalíveis para uma educação eficaz, negando todos os condicionantes históricos e sociais que contribuíram para o tão proclamado fracasso, bem como as condições objetivas das escolas que interferem diretamente no trabalho dos professores.

Adrião e Peroni (2019), no e-book *Gestão Municipal da Educação e as parcerias com o instituto Ayrton Senna*, trazem os resultados de seus estudos com contribuições de grande relevância para descortinar as relações entre o público e o privado, de modo a compreendermos as consequências dessas parcerias na oferta educacional, e mais especificamente na rede municipal de ensino de Manaus.

Segundo as autoras, o termo parceria designa, de modo geral, os acordos firmados formalmente pelas esferas governamentais com setores da iniciativa privada, explicando que esse debate sobre o significado da relação público-privado é objeto de embates teóricos diversos. Sendo assim, escolheram diferenciá-lo em função da natureza jurídico-administrativa das partes envolvidas, de forma que: por público compreende-se as entidades jurídicas de direito público e por privado as entidades jurídicas de direito privado que constituem os acordos investigados.

É necessário compreender que o Estado, ao transferir a sua responsabilidade de ofertar serviços sociais para a sociedade civil, priva o cidadão dos serviços a que ele tem direito. Ao receber esse serviço por parte de outras instituições é como se essas entidades estivessem realizando um ato de caridade. Assim, ao incentivar determinados programas, o Estado vai se isentando gradativamente de suas responsabilidades sociais. As autoras supramencionadas chamam atenção para o fato de relativizarmos o caráter da não lucratividade dessas entidades, anunciadas como organizações sem fins lucrativos, posto que os braços assistenciais dessas fundações escondem um interesse econômico mediante a isenção de impostos e a melhora da imagem de seus produtos. “Agregar valor social à marca é um fato inerente às ações e projetos sociais desenvolvidos pelas empresas, visando à lucratividade de forma indireta, expressa pela isenção de impostos e marketing”. (PERONI; SILVA, 2019, p.42).

Luz (2019) corrobora desse argumento, esclarecendo que o Instituto Ayrton Senna (IAS) é mais uma das organizações do setor privado com uma característica marcada pela mescla da filantropia com ação direta na gestão e na organização da educação pública. Explica que o surgimento do Instituto Ayrton Senna e sua inserção na esfera pública da educação no Brasil ancora-se em um modelo de racionalidade política que vem respaldando as reformas econômicas e administrativas em diversos países, a partir de meados da década de 1980, tendo como principal objetivo descentralizar a gestão das políticas sustentadas pelo Estado. Sinaliza que, no caso do Brasil, esse modelo de descentralização foi impulsionado no governo de Fernando Henrique Cardoso, no início da década de 1990, materializando-se por meio da participação das organizações de iniciativa privada na gestão pública.

Nos municípios pesquisados, Adrião et al (2019) identificaram algumas similaridades, dentre elas, a forma de implantação sem qualquer discussão prévia ou envolvimento das escolas com a rede, alegando a baixa qualidade dos indicadores de

desempenho como aconteceu na SEMED-Manaus. As pesquisadoras asseveram que a ausência dessa prévia consulta à comunidade escolar pode ser justificada pela lógica intrínseca presente nesse formato de gestão educacional de que a liderança é centralizadora de decisões, seja no âmbito das secretarias, seja no âmbito das escolas. Sinalizam que foi possível constatar que o IAS, ao influenciar a gestão do sistema e da escola, modificou o desenho institucional, a legislação, a concepção de gestão, definindo hierarquias, controle de metas e rotinas do trabalho pedagógico, impondo um planejamento verticalizado e engessado, subtraindo assim dos professores, a liberdade de ensino e autonomia pedagógica prevista na LDB e na Constituição federal.

Peroni e Silva (2019) enriquecem essa discussão, ao destacar que esse formato centralizador pode ser melhor compreendido no controle privado dos dados educacionais de um setor público, explicando que a situação em questão é regulada nos termos presentes no convênio, cujo acesso aos dados do município é vedado, sem a prévia autorização do IAS, sendo permitida pela adesão ao Sistema de Informações Ayrton Senna de informações (Siasi). As despesas de manutenção desse sistema são financiadas pelas prefeituras para que o IAS detenha o acesso a todas as informações sobre a educação municipal, monitorando a política educacional da rede de ensino. (GUTIERRES; COSTA, 2021)

O estabelecimento de metas a serem atingidas também é objeto de reflexão nas discussões de Adrião et al (2019), posto que o IAS define metas idênticas para redes de ensino completamente diferentes, impondo uma homogeneização que não considera as diversas realidades sociais, culturais e econômicas das regiões do Brasil continental.

Peroni e Silva (2019), ao debaterem sobre a parceria entre os sistemas públicos de educação e o terceiro setor, considerando que o Instituto Ayrton Senna é uma instituição desta categoria, apontam que o IAS apresenta o diagnóstico de fracasso e insucesso da rede pública de educação e sua missão é a de colaborar para a superação dos problemas das redes de ensino, tendo, portanto, a fórmula do sucesso para uma qualidade da educação que deve ser minuciosamente seguida pelos sistemas. Desse modo, atuando como se fosse um poder público, o IAS realiza o diagnóstico da rede e propõe soluções para a educação pública.

Quanto à história de crescimento do IAS, ela se inicia com programas complementares em períodos contrários às aulas, passando posteriormente a atuar



com as turmas de aceleração, exercendo atualmente forte influência na política educacional, ao interferir na gestão do sistema e da escola, no currículo e nas aulas dos professores a partir dos programas Escola Campeã e Gestão Nota 10. Cabe reforçar que o problema central é o de levar a qualidade do privado para o setor público, atrelada a uma lógica mercantilista, sustentada na teoria de que Estado é o responsável pela crise na educação pública, sendo o mercado, portanto, o parâmetro de qualidade e de eficiência.

A ampliação no seu campo de atuação se deu pelo fato do Instituto constatar que não era possível atuar em questões pontuais para que houvesse uma mudança significativa. O IAS precisaria atender a educação como um todo, sendo responsável pelo planejamento, monitoramento e avaliação dos sistemas públicos de ensino. Desse modo, validam a tese de ineficiência do público pela incapacidade do Estado para gerir a educação pública e de que são detentores do conhecimento necessário para promover o aprimoramento da tão aclamada qualidade. (PERONI; SILVA, 2019)

As autoras chamam atenção para o fato de os tempos atuais apresentarem novos desafios para que possamos pensar na construção de mecanismos para a democratização da escola pública diante da ascensão das políticas neoliberais e dos inúmeros mecanismos oriundos da reforma do Estado, alertando para a crescente participação de entidades do terceiro setor na escola pública. Segundo as autoras, a análise das consequências das parcerias estabelecidas entre os municípios e o IAS revelou o grau de organicidade entre a esfera pública e a esfera privada proposto nas diretrizes do Instituto em questão para a educação pública, mediante o *Programa Escola Campeã e Acelera*, que promovem mudanças significativas na gestão das redes e nas unidades escolas, posto que o sistema permanece público, mas é uma instituição privada que irá definir o conteúdo da política, estabelecendo metas de acordo com seus parâmetros de qualidade.

Para uma melhor compreensão sobre o IAS, explicitamos que o Instituto se identifica como uma entidade de caráter filantrópico, sem fins lucrativos, tendo sido criado no ano de 1994, objetivando promover e desenvolver projetos culturais, científicos, artísticos, sociais, educacionais e esportivos, com recursos provenientes de parcerias com empresas públicas e privadas, com doações e contratos de uso da marca Senna, derivada da imagem do piloto Ayrton Senna. Em 2009, somada as parcerias estabelecidas com os municípios, o IAS ganha um forte parceiro, sendo contratado pelo MEC por meio do “Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

(FNDE) para distribuir suas tecnologias como os programas *Acelera Brasil* e *Se Liga* para os municípios que manifestassem interesse, num período de 18 (dezoito) meses com um contrato pago pelo FNDE ao IAS em sete parcelas no valor de R\$ 31.502.138,0025 (GUTIERRES; COSTA, 2019).

Sobre a relação com o MEC, Souza e Caetano (2019) esclarecem que o Ministério da Educação, a partir dos indicadores do índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), oferta para os municípios com IDEB baixo, o Guia de Tecnologias Educacionais e Programas do IAS indicando que seus programas integram uma política oficial do MEC, tendo sido os programas mais escolhidos no guia ofertado para os municípios. O extenso volume de parcerias do IAS com o poder público aponta que o Estado se apresenta mais como cliente dos programas realizados pelo Instituto do que elaborador de políticas, evidenciando que o IAS e seus parceiros do setor privado são os principais responsáveis pela definição das políticas que serão executadas pelo setor público.

Nos dez municípios de diversas regiões do Brasil investigados, foi possível constatar que a lógica dessa parceria das redes municipais com o IAS revelou-se bastante hierárquica após a introdução do Siasi, mostrando que o controle e a centralização das escolas foram mais potencializados. Nos municípios pesquisados, os estudos evidenciaram altos custos para o financiamento do Programa Escola Campeã do IAS, como por exemplo no que foi constatado no município de Cáceres:

Quanto ao financiamento do programa, Cáceres apontou os altos custos para a sua manutenção: “em média R\$ 18.000,00 (dezoito mil reais) mensais, para pagar a empresa de consultoria denominada “Inclusão”, credenciada pelo IAS e responsável por “acompanhar a implementação do Programa no Município”, além do pagamento de R\$ 1.800,00 mensais, entre julho de 2009 e julho de 2010, à Empresa Auge Tecnologia e Sistemas, responsável técnica pelo Siasi (ADRIÃO ET AL, 2019, p. 28).

Sobre o município em questão, Gutierrez e Costa (2019) afirmam que em decorrência dessa parceria, os gastos foram excessivos a ponto de promover o rompimento do IAS com Cáceres, no ano de 2010, considerando que em 2008, o valor para a manutenção do programa chegou a atingir R\$ 98.000,00. As autoras alertam uma unanimidade apresentada na fala de todos os entrevistados, no que diz respeito ao fato de que no início das parcerias, algumas ações eram financiadas pelo IAS e

seus aliados. Entretanto, no decorrer dos anos os municípios tiveram que assumir de forma integral as despesas dos programas implementados pelo Instituto.

Cabe destacar que o IAS, estrategicamente, vai abrindo as porteiras para que as editoras brasileiras adentrem o mercado educacional. Os municípios já beneficiados com o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) desperdiçaram seus livros, já que, por conta do acordo firmado com o IAS, precisaram adquirir os livros indicados pelo Instituto, provocando um grande desperdício de recursos públicos. As autoras supramencionadas explicam que essas ações são voltadas de forma integral para o ensino fundamental e os gastos em questão são inseridos no volume de despesas do MDE, o que, segundo as autoras, provoca uma dificuldade para identificá-los nos balanços apresentados pelas prefeituras. Com base no exposto, é possível inferir que os custos dessa parceria, que se anuncia sem fins lucrativos, vêm sendo paga com os recursos do FUNDEF-FUNDEB e do Salário Educação, que financiam uma expressiva parte das despesas do ensino básico.

Quanto à compra de materiais didáticos, Gutierrez e Costa (2019) explicam que inicialmente os livros eram doados pelo IAS, mas posteriormente, como uma contrapartida da parceria, as prefeituras deveriam comprar os materiais por uma editora indicada pelo instituto, a Editora Global, que detém a exclusividade de produção dos módulos, caixa de literatura e todos os kits que levam a marca do IAS.

A lógica da gestão privada por dentro do público, com o parâmetro da eficiência, estimula a produtividade máxima com recursos mínimos, priorizando a qualidade de resultados que podemos chamar de questionáveis, pois não traduzem efetivamente uma melhoria na aprendizagem de nossos estudantes, além de comprometer cruelmente a edificação de uma escola verdadeiramente de qualidade com condições objetivas favoráveis para o trabalho dos professores e com projetos pedagógicos construídos com a participação de todos e derivados das necessidades reais de cada contexto.

Souza e Caetano (2019, p. 86) provocam um interessante e pertinente debate ao discutirem o conceito de rede de relações, elucidando que:

Uma rede é uma estrutura constituída por pessoas ou organizações, ligadas por um ou diversos vínculos, identidades, valores e/ou objetivos. Essas pessoas ou organizações estabelecem interações, possibilitando relacionamentos e trocas entre os participantes. Sendo

assim, redes são relações sociais estabelecidas a partir de uma identidade.

O entendimento de rede faz-se necessário, considerando a existência de uma rede interpessoal de relações do IAS, representada por Viviane Senna, irmã do piloto Ayrton Senna, com pessoas e organizações da iniciativa privada do terceiro setor e do poder público, de modo a exercer forte influência na construção de políticas públicas. As autoras asseveram que os programas de educação formal do Instituto focam na gestão da educação em quatro importantes esferas, sendo elas: aprendizagem, ensino, rotina escolar e política educacional, programas esses que se materializam como políticas públicas em milhares de municípios do Brasil, por meio de sua contratação não somente pelo MEC, como também pela contratação direta com as secretarias municipais e estaduais. Evidenciam que o argumento principal para o estabelecimento dessas parcerias diz respeito ao discurso do IAS de superação dos problemas de insucesso escolar dos alunos, defasagem de idade-série e evasão escolar por meio de programa eficazes com propostas de organização pedagógica como *Escola Campeã*, *Circuito Campeão*, *Acelera Brasil*, *Se Liga* e *Fórmula da Vitória*.

No que tange aos parceiros e aliados, as autoras argumentam que o IAS conta com parceiros de um robusto porte, empresas do grande capital, de famílias da burguesia tradicional do Brasil e empresas estrangeiras dos mais diversos segmentos, como mercado financeiro, comunicação, tecnologia, concessionárias de serviços públicos, dentre outros, que possuem parceria direta com a presidente do IAS em ONGs, conselhos deliberativos, órgãos públicos ou privados, indicando a existência de inter ou pluri relações nos conselhos decisórios de poder. Sobre os parceiros e aliados, citam:

Vale do Rio Doce (mineradora); Instituto Votorantin (ONG ligada ao grupo Votorantim); Siemens (conglomerado de engenharia elétrica e eletrônica); Instituto Vivo (ONG vinculada à empresa Vivo); Brasil Telecom (ONG vinculada à empresa Brasil Telecom); Tribanco (Banco Triângulo S/A, uma empresa do Sistema Martins Integrado); Ale (distribuidora de combustíveis); Martins Distribuidora (uma empresa do Sistema Martins Integrado). Havia algumas empresas que constavam como aliadas e que, atualmente, estão relacionadas no site do IAS, só que agora alteradas para a condição de empresas parceiras do Instituto. São elas: Bradesco Capitalização; Coelba; Celpe; Cosern;

Credicard; Grendene; Lenovo; Nívea; Oracle; Santa Bárbara Engenharia; Suzano Papel e Celulose; Intel; Instituto Unibanco (p.91, 219)

As referidas autoras elucidam que o fato de Viviane Senna agregar à sua imagem um ídolo nacional, seu irmão Ayrton Senna, e manter um círculo de relações com pessoas e empresas de potente poder econômico a torna forte influenciadora das gestões de corporações empresariais e do governo, visto que participa de organizações da sociedade civil que se habilitam a inspirar desenhos de políticas públicas, de forma a reformar os sistemas educacionais, sugerindo novas práticas com projetos criados pelos que detém o capital e imposto para a classe trabalhadora.

### 3.3. Passando a boiada na pandemia do COVID-19: alinhamento da Política Municipal de Alfabetização da SEMED-Manaus com a mercantilista Política Nacional de Alfabetização - PNA

#### 3.3.1. Plano de ação formativa na pandemia no ano de 2020

Em março de 2020, os professores da SEMED-Manaus foram desafiados, em função da pandemia da COVID19 que impôs o isolamento social, a lidarem com a situação inusitada de trabalho remoto, tendo que se adaptar às inúmeras demandas cobradas exaustivamente pela Secretaria Municipal de Educação de Manaus, bem como se apropriar de ferramentas tecnológicas exigidas para o desenvolvimento de suas aulas.

No caso da alfabetização, essa tarefa se tornou muito mais desafiadora, considerando que a alfabetização, por sua especificidade e natureza complexa, requer interação e mediação presencial e imediata, exigindo assim, por parte dos alfabetizadores, um esforço muito maior para atender nossas crianças da rede pública de ensino.

Precisamos destacar que as desigualdades sociais e educacionais se tornaram mais visíveis a partir dessa pandemia, uma vez que nem todas as famílias dispunham do acesso à internet para o acompanhamento desse novo modelo de aula. Ademais, era ingênuo pressupor que os pais desses alunos também estariam de quarentena, já que a maioria de nossas crianças são provenientes de famílias carentes

economicamente e a preocupação maior dos pais seria com o atendimento de suas necessidades de sobrevivência.

A ABAIf em seu posicionamento de abril de 2020, chamou atenção para a necessidade de um amplo debate sobre a garantia desse direito da aprendizagem da leitura e da escrita para nossas crianças, jovens, adultos e idosos em um contexto durante e pós-pandemia, visto que diante de uma grave crise sanitária, o direito à vida se sobrepõe ao direito à educação, reconhecendo os desafios em um cenário marcado por incertezas de implantação de propostas de atividades remotas para a Educação Básica. No documento, a ABAIf faz um convite para que reflitamos sobre esse tipo de trabalho e aulas remotas, apontando para a necessidade de uma formação docente específica, plataformas on-line, condições de acesso a rede de internet e dispositivos didáticos virtuais, dentre outras, e alertando que todas essas ações não se encaixariam na nossa legislação, tampouco na realidade dos alunos da rede pública de ensino.

Sendo assim, diante da emergência imposta em um contexto de pandemia, a ABAIf levantou questões pertinentes para todos que atuam na alfabetização:

- 1) como o docente irá planejar um ensino de emergência/remoto para as mais diversas realidades sociais de crianças, jovens, adultos e idosos, sobretudo àqueles cujo acesso à tecnologia inexistente ou é precário?
- 2) como planejar e ressignificar as estratégias próprias de aulas presenciais, garantindo o acesso e a aprendizagem de todos? Alfabetizar exige afetividade, interação entre pares, jogos, brincadeiras, leituras, conversas, dramatizações, registros diversos, livros e outros materiais, portanto, como garantir que essas atividades ocorram de modo à distância?
- 3) muitas dessas atividades, associadas às interações entre as crianças e entre as crianças e os professores, requerem a observação, participação complementação e intervenção dos professores, para se garantir e ampliar o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a aula remota é um padrão que não permite este gerenciamento pedagógico e essa observação fundamental para se avançar no processo de alfabetização<sup>9</sup>.

Foram justamente essas preocupações apresentadas pela ABAIf que se fizeram presentes em minhas inquietações como professora e pesquisadora sobre alfabetização diante dos vários **pedidos de socorro** (grifo da autora) de

---

<sup>9</sup> <https://www.abalf.org.br/posicionamentos>

alfabetizadores que recebi, muitos deles egressos da UFAM, meus ex-alunos e que recentemente haviam assumido turmas de alfabetização na SEMED-Manaus. Minha maior inquietude e indignação era justamente o fato de a rede municipal insistir em fazer de uma situação de excepcionalidade, uma situação de normalidade, cobrando inúmeras evidências passíveis de muitas dúvidas, como mapas de diagnóstico de leitura e de escrita das crianças, exigindo que os professores **se virassem nos trinta** (grifo da autora) para que os pais interagissem virtualmente com eles, devolutivas de tarefas, prints de que assistiram e encaminharam para os grupos das famílias no WhatsApp as aulas do projeto Aula em casa, controle excessivo dos conteúdos previstos para os anos iniciais, dentre tantas outras evidências de que estavam trabalhando e que a experiência de trabalho remoto da SEMED estava sendo exitosa. Cabe salientar que o projeto Aula em casa consiste na transmissão de vídeo aulas por meio de TV aberta e internet de forma a dar continuidade às atividades letivas.

Salientamos que em um momento de índices assustadores de mortalidade que estávamos enfrentando na cidade de Manaus era preciso definir o que era essencial, ter mais humanidade com as crianças, pais e profissionais da educação, pois a vida, a saúde mental, a arte, o afeto e a alegria deveriam se sobrepor a qualquer controle de conteúdo diante do contexto que estávamos vivendo. Existem outras aprendizagens que poderiam ser vivenciadas em casa e que, seguramente, seriam mais importantes e úteis naquele momento. Foi justamente essa perspectiva metodológica que adotei ao orientar muitos alfabetizadores que me procuravam, socializando vários livros de histórias em PDF, utilização de músicas, poesias, parlendas, leitura e contação de histórias, levando alegria em um momento tão desafiador para todos.

F4, uma das formadoras do agora chamado, grupo de formadores dos anos iniciais da DDPM, que entrou na equipe no ano de 2018 e assumiu a função de articuladora deste grupo de formação, nos ajuda a continuar a história da formação dos alfabetizadores da SEMED-Manaus, apresentada até o ano de 2019, para que pudéssemos fazer um intervalo de modo a discorrer sobre a análise dos documentos e programas da rede municipal de ensino. Segundo F4, no ano atípico de 2020:

*Tivemos que nos reinventar, pois iniciava uma pandemia e o plano de trabalho era outro. Nossa realidade de fato era ajudar o professor a se*

*reinventar na sala de aula, mas com essa situação, ficou na gaveta o planejado e o reinventado ficou para as nossas ações cotidianas.*

Sendo assim, com a pandemia, os processos formativos presenciais são suspensos e a equipe formadora dos anos iniciais emprega um esforço de adaptação aos recursos tecnológicos disponíveis para conduzirem as formações online de forma a reduzir os prejuízos das formações.

F4 elucida que no ano de 2020 foi criado um plano de ação para a pandemia iniciado no mês de junho, com formações destinadas, no primeiro momento, para o domínio das tecnologias necessárias ao trabalho remoto, como produção e edição de vídeos, técnicas e estratégias para a organização de informações por meio de ferramentas tecnológicas e plataformas EAD, oficinas Mentimeter para aulas online com interação entre professor e alunos, dentre outras. F4 explica que as formações funcionavam por adesão. A DDPM disponibilizava o convite para as DDZs e essas, por sua vez, compartilhavam os convites para as escolas, já com o link de acesso para as formações. De acordo com a formadora, as formações tiveram um índice de participação muito expressivo, considerando que os professores estavam com uma necessidade muito grande para aprender novas tecnologias e ferramentas que os auxiliassem nas suas aulas online.

Evidencia que a equipe da Gerência de Tecnologias Educacionais (GTE) não conseguiu dar conta de uma demanda expressiva de professores, tendo a necessidade de mobilizar os formadores da Gerência de Formação Continuada (GFC), que tiveram também que se apropriar dessas formações para multiplicarem essas ações formativas emergenciais.

Em um segundo momento, ao apresentar a retrospectiva do ano de 2020, F4 relata que em outubro houve uma outra importante ação formativa, direcionada para a socialização de experiências sobre a alfabetização de forma remota com os professores da rede municipal de Manaus, traduzindo-se em um rico momento para a troca de saberes e conhecimentos. No mês de novembro, objetivando ampliar o repertório de tecnologias dos professores, foi realizada uma formação para apresentação do podcast como recurso para o processo de ensino e aprendizagem. Além dessas ações, também foram realizadas outras ações como os programas Diálogos Formativos, com a presença em alguns dos encontros de pesquisadores do campo da alfabetização.



É importante reconhecer o esforço empregado nas ações formativas desenvolvidas pela DDPM no contexto da pandemia, necessárias em um cenário marcado pela incerteza e medo do novo, mas que não se coadunaram com as ações da gestão da SEMED-Manaus, que não ofertou condições de apoio financeiro para que os professores desenvolvessem suas aulas online, posto que tiveram, com recursos próprios, de dar conta de um trabalho que exigia rede de internet ou dados móveis e que deveria seguramente ter sido garantido pela Prefeitura de Manaus.

Uma iniciativa muito pertinente a ser destacada conduzida pelo grupo da GFC-DDPM foi um curso de extensão em Fonética e fonologia numa rede de interação com a UFAM e a UFPB, mais especificamente com o curso de letras língua portuguesa, com uma carga horária de 8 horas distribuídas em 4 encontros pela plataforma virtual google Meet. F4 justifica a realização desse curso, afirmando que:

*O processo de formação não é mais só para o bloco pedagógico, havendo a junção do 1º ao 5º ano, fazendo com que o desafio seja muito maior, até por conta da própria formação dos formadores, pois temos formadores pedagogos e formadores especialistas, havendo necessidade de dar essa formação mais específica para esses formadores. Diante de novo formato formativo, nós sentíamos que tínhamos também que ter algo para auxiliar o professor alfabetizador. A partir dessa análise entramos em contato com o Programa de Pós-Graduação de Letras de modo a oferecer essa base teórica para os alfabetizadores que muitas vezes não são dadas nem no curso de pedagogia e nem no normal superior. O curso em um primeiro momento foi limitado a 10 professores por DDZ, totalizando 70 alfabetizadores, com a projeção deles se tornarem em 2021 multiplicadores desse curso que seria aprofundado no ano de 2021. Foi uma experiência que deu muito certo, um momento ímpar que contou com uma avaliação muito positiva dos alfabetizadores.*

Diante dos descaminhos da formação de alfabetizadores da SEMED-Manaus evidenciados na história tecida pelas vozes das formadoras, a iniciativa da GFC em oferecer um curso, mesmo de curta duração, que proporcionasse uma base teórica sobre os aspectos linguísticos envolvidos no processo de alfabetização, traduziu-se em um avanço na direção do que havíamos iniciado em 2011, quando consolidamos na DDPM uma equipe de formadoras para conduzir as formações com os alfabetizadores, posto que essa preocupação estava presente nas nossas ações formativas em que trabalhávamos os conhecimentos linguísticos necessários à formação dos alfabetizadores, como também nas ações do PNAIC com temáticas

direcionadas aos aspectos fonéticos e fonológicos, pois como bem nos alerta Cagliari (2009, p. 29)

*No ensino de português, não há pedagogia, psicologia, metodologia, fonoaudiologia, etc, que substituem o conhecimento linguístico que o professor deve ter. Sem uma base linguística verdadeira, as pessoas envolvidas em questão de ensino de português acabam ou acatando velhas e erradas tradições de ensino ou se apoiando explicita e implicitamente em concepções inadequadas da linguagem.*

Apesar de registrar esse avanço, precisamos também explicitar que essa ação acaba sendo muito pontual diante do que veremos a seguir com a gestão da SEMED- Manaus, representada pela DEGE e pela DEF, com ações contrárias a DDPM, alinhando suas ações a mercantilista PNA. O que acompanhamos dentro da SEMED- Manaus é um campo de disputas. De um lado, uma boa parte dos formadores da DDPM buscando ser fiéis aos pressupostos teóricos e metodológicos sinalizados no documento da formação Tapiri e a sua própria formação de pesquisadores e, de outro lado, assessores da sede da SEMED, mais preocupados com a manutenção de seus cargos, que assumem uma atitude de subserviência contrária à sua formação e aos interesses da classe trabalhadora. Essa disputa pelos espaços de formação acaba por confundir os professores, com orientações antagônicas, que trazem sérios prejuízos para sua formação e seu trabalho docente.

O cenário apresentado provoca a necessidade urgente de lutarmos por uma maior autonomia institucional da DDPM, saindo da posição de subordinação ao Departamento de Gestão Educacional (DEGE) para, conforme está previsto no já anunciado PME, um Centro de formação de professores da rede municipal com a competência para elaborar, implementar, coordenar e avaliar a Política de Educação Continuada do Magistério Municipal.

Prosseguindo na apresentação da história de formação dos alfabetizadores no ano de 2020, ao analisar as condições das ações formativas em um contexto de pandemia, F4 relata que a equipe apresentou as mesmas dificuldades dos professores, com problemas de acesso à internet, conexões lentas, prestação de serviço de rede de dados insatisfatórias, ausência eventual de energia elétrica, dentre outras. No entanto, o sentimento de resiliência exercitado a partir de horas que extrapolavam a jornada de trabalho dos formadores, permitiu que a equipe se

adaptasse às novas tecnologias, preparando as formações online de modo a apoiar os professores dos anos iniciais em seu trabalho remoto.

F4 destaca que diante do desafio do isolamento social imposto pela pandemia do novo coronavírus, a equipe apresentou resultados considerados positivos, auxiliando além dos professores dos anos iniciais, 1º ao 5º ano do ensino fundamental I, seu público-alvo, os demais professores da rede municipal de ensino, dando o suporte para a manutenção das aulas interativas em um cenário de ensino e aprendizagem remoto. Reconhece não ter sido possível contemplar todas as necessidades dos professores alfabetizadores, mas evidencia o esforço e o compromisso da equipe formadora para promover formações para apropriação de recursos tecnológicos e ferramentas para as aulas online, o acolhimento para escutar as demandas dos professores e a oportunização de momentos para a troca de experiências entre seus pares.

Enquanto os formadores, durante a crise sanitária, empregavam esforços para auxiliar os professores no trabalho remoto, nos bastidores do poder da SEMED, uma outra equipe realizava ações contrárias a equipe da DDPM, com controle excessivo do trabalho dos alfabetizadores mediante a cobrança das evidências já citadas, produzindo na escuridão da pandemia, a minuta de uma Política Municipal de Alfabetização alinhada com a Política Nacional de Alfabetização – PNA, já analisada, tendo como embrião desta Política Municipal de Alfabetização, as ações do Programa de Gestão da Alfabetização (PGA) do Instituto Ayrton Senna. A ex-secretária da SEMED seguiu a mesma estratégia do Ministro do Meio Ambiente do Governo Bolsonaro, numa tentativa explícita de passar a boiada em um contexto de isolamento social e de excessiva preocupação dos professores e pesquisadores com a vida, com a saúde de todos e de adaptação ao trabalho remoto. Uma boiada representada pela minuta de uma Política Municipal de Alfabetização que fere os avanços democráticos materializados nos instrumentos normativos vigentes, provocando um grave rompimento com as pesquisas produzidas no Brasil no campo da alfabetização nos últimos quarenta anos, reduzindo nossos alfabetizadores a simples tarefeiros.

### 3.3.2. Resistências em um contexto de pandemia: Movimento Política Municipal de Alfabetização em debate (PMA em debate)

Em junho de 2020, no contexto de escuridão da pandemia do COVID-19 marcado pelo medo, pelo desgaste físico e mental das demandas do trabalho remoto, pela fragilidade emocional em virtude do luto de familiares e amigos, os professores da SEMED-Manaus foram surpreendidos pela apresentação de uma minuta da Política Municipal de Alfabetização lançada pela SEMED/Manaus, em um momento de isolamento social, em meio a uma crise sanitária com índices assustadores de mortalidade na cidade de Manaus.

A referida minuta era uma cópia fiel do Decreto nº 9.765 de 11 de abril de 2019, que instituiu a antidemocrática, pseudocientífica e mercantilista Política Nacional de Alfabetização- PNA já analisada. Esclarecemos que é na esteira de uma política de estado mercantilista, criada para atender uma agenda de privatização, que a Minuta de Lei da PMA é construída, com o apoio da gestão da Secretaria Municipal de Educação de Manaus que, há oito anos, vem se rendendo à lógica do mercado privatista, efetivada pelo Projeto de Expansão e Melhoria Educacional da Rede Pública Municipal de Manaus (PROEMEM), o qual expandiu a presença direta do setor privado. Essa lógica do mercado presente na educação pública municipal de Manaus vem sendo traduzida em um extenso volume de contratos, convênios e acordos entre a SEMED e os setores privados, permitindo a apropriação privada do bem público (ARANHA; OLIVEIRA, 2019).

Assim, de modo a servir uma agenda de privatização com o claro objetivo de satisfazer aos interesses do mercado para disseminar ideologias exclusivistas e vender materiais didáticos, alimentando com dinheiro público editoras, institutos e fundações, a nova minuta coadunada com a PNA é criada, revelando uma forte face de mercantilização e infringindo, conforme nos alerta Mortatti (2019, p. 44),

princípios democráticos e constitucionais (a exemplo de outras áreas e direitos humanos e sociais), especialmente os referentes ao “pluralismo de ideias e concepções pedagógicas” e à liberdade de ensinar e aprender, a PNA visa à “intervenção máxima” na alfabetização, por meio da imposição autoritária de ações pautadas em princípios do ultraconservadorismo político conjugados com fundamentalismo científico religioso, em aparente contradição com os princípios do “Estado mínimo” pautados pelo neoliberalismo ao qual se alinha (de modo subserviente mentalidade colonizada a países e

organismos internacionais) a política econômica do atual governo federal, com objetivo de implementar agenda de privatização das empresas e serviços públicos, a fim de beneficiar interesses “do mercado”, ou seja, de grupos de empresários, rentistas, banqueiros, principais segmentos da população responsáveis pela eleição do atual Presidente.

A atitude da SEMED/Manaus de disponibilizar para a “consulta pública” uma minuta sobre uma nova Política Municipal de Alfabetização, com implicações para a educação de Manaus, em um cenário completamente inadequado, representou uma decisão de extrema insensibilidade, considerando que o momento vivido sugeria, sobretudo, cuidado com a vida das pessoas, com um retorno planejado em condições de segurança para as aulas, com a preocupação em ofertar situações de tranquilidade para os profissionais da educação que estavam atuando em regime de teletrabalho, tendo que se adaptar às novas maneiras para realizar seu trabalho e exauridos com o atendimento e acompanhamento remoto às famílias, aos estudantes e a todas as exigências institucionais do projeto Aula em Casa.

Cabe ressaltar que a Minuta foi apresentada aos profissionais da educação da Rede Municipal de Manaus, no período de 01 a 05 de junho de 2020, acompanhada de uma Pesquisa Institucional, por meio de um questionário dos Formulários Google, composto por 8 perguntas, cujas respostas deveriam ser “sim”, “não”, “parcialmente” e “apenas sugestões”. Esclarecemos que as questões estavam atreladas aos oito artigos da minuta e contemplavam perguntas relacionadas ao atendimento na PMA de todo público previsto (educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, educação escolar indígena, educação especial e educação de jovens e adultos), dentre elas: se a minuta trazia todas as definições necessárias para compor uma política; sobre alguns conceitos, como literacia, literacia emergente, numeracia, engajamento da família, dentre outros; se os objetivos propostos na Minuta contemplavam os anseios de uma política de alfabetização: **“integrar e estruturar ações de formação, materiais e referenciais curriculares e pedagógicos, com base em evidências científicas da Ciência Cognitiva da leitura**, que contribuem para a alfabetização e a literacia, dentre outras questões, provocando desdobramentos negativos ao eleger um único paradigma epistemológico, exatamente como anunciado na PNA.

A intenção, como já destacado, era de fato passar a “boiada”, considerando a estratégia adotada pela gestão da SEMED-Manaus para colocar em apreciação com

poucos dias para a consulta (cinco dias) uma minuta em um contexto de isolamento social que limitaria os debates necessários para uma avaliação crítica e coletiva.

Salientamos que esse processo de análise não poderia ser conduzido de forma aligeirada e limitado apenas a uma parcela do quadro docente, posto que somente os professores das turmas da educação infantil e 1º e 2º ano do ensino fundamental, pedagogos e diretores poderiam participar, por análise individual e por meio do questionário virtual como foi realizado pela SEMED.

O argumento em questão é necessário de ser evidenciado, visto que denota uma visão fragmentada, e não coletiva, fundamental nos processos de gestão democrática. Limitar uma análise com implicações tão sérias compromete a lógica de articulações entre os níveis e anos, posto que não temos na SEMED-Manaus, uma cultura de permanência dos professores nos anos, excluindo, portanto, muitos professores dessa avaliação.

No entanto, mesmo em condições desfavoráveis, os professores tiveram forças para esperar, no sentido freiriano, mobilizando em menos de 24 horas, um movimento de resistência, tecido por muitas mãos, acreditando no poder da sinergia, numa ação coletiva para que suas vozes pudessem ser ouvidas. Salientamos que a decisão sobre uma política municipal de alfabetização requer posicionamento coletivo para deliberar sobre as questões que envolvem a vida e a formação das crianças, jovens, adultos e idosos em processo de alfabetização, tendo em vista que a qualidade dessa formação implicará no sucesso de todos diante dos desafios da sociedade letrada no contexto histórico em que vivemos.

Sendo assim, tornava-se imprescindível que a discussão e a proposta de uma política municipal de alfabetização fossem realizadas no período pós-pandemia com momentos e espaços para debates mais amplos, de forma a favorecer a participação da comunidade escolar, atendendo suas demandas e oportunizando consultas públicas para promover o diálogo com os diversos atores.

Diante do cenário apresentado, foi organizado um movimento de resistência denominado *PMA em Debate*, formado por professores/as da educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, pedagogos/as da SEMED/Manaus, Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado do Amazonas - SINTEAM e professores/as e pesquisadores/as da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, organizados ou não em grupos de pesquisas e/ou fóruns que, apoiados pela Associação Brasileira de Alfabetização, reuniram-se virtualmente, em caráter de

urgência, para analisar a minuta da Política Municipal de Alfabetização lançada pela SEMED/Manaus no contexto de uma pandemia.

É importante destacar que a definição de uma política com implicações tão importantes limitou-se a um grupo de trabalho, com “a finalidade de definir a política municipal de alfabetização” homologado no diário oficial do município de Manaus, edição 4832 de 05 de maio de 2020, p. 12. O referido GT era composto por um professor da Universidade de Cruzeiro do Sul do Estado de São Paulo e de mais 19 servidores da SEMED/Manaus, incluindo a secretária e a subsecretária de educação. Ao analisar esse reduzido grupo é preciso que levantemos as seguintes questões: Onde estão as vozes dos professores? Onde aparece uma representatividade do corpo docente da SEMED no referido GT? Onde ficou o diálogo com as instituições públicas formadoras do Amazonas (IES), que em parceria com a SEMED já implementaram processos de formação continuada na área da alfabetização a exemplo do PNAIC?

Destacamos que essa nova política ignorou o próprio percurso histórico da SEMED, bem como os fundamentos teórico-metodológicos discutidos e estudados nos seus programas de formação e expressos em seus documentos curriculares.

Ao analisarmos a minuta, constatamos que o conceito de alfabetização é o mesmo conceito rudimentar apresentado na PNA do MEC, principalmente no que tange à “instrução fônica sistematizada”, indicando explicitamente a escolha exclusiva pelo método fônico, reforçada no art.6, que define as responsabilidades sobre a implementação da política municipal de alfabetização, inciso II, destacando especialmente as seguintes alíneas:

- c) Desenvolver e/ou adquirir ou distribuir programas, materiais pedagógicos, orientação para o planejamento das aulas e recursos didáticos-pedagógicos de alfabetização, de literacia e de numeracia, fundamentados em evidências científicas, a serem utilizados em toda rede;
- m) Produzir guias de orientação e **promover a compreensão de alfabetização baseada em evidências de acordo com a Ciência Cognitiva da Leitura** (grifo nosso);
- n) Desenvolver critérios e orientações para a sondagem das quatro fases do desenvolvimento da leitura e da escrita: **fase pré-alfabética, fase alfabética parcial, fase alfabética completa e fase alfabética consolidada** (grifos nosso).

Salientamos que a SEMED/Manaus tem usado em suas sondagens, conforme apontamos na história da formação dos alfabetizadores da rede municipal, os estágios de desenvolvimento da escrita pautados no paradigma construtivista, fundamentado na teoria da psicogênese da escrita de Emília Ferreiro. Esse paradigma esteve presente em políticas passadas de formação de professores e, lamentavelmente, são cobrados exaustivamente por meio de mapas pelos assessores pedagógicos, como instrumentos de controle. Entretanto, dessa vez, a SEMED se superou, **impondo** nessa minuta, um instrumento de avaliação totalmente desconhecido para os professores, ancorado no paradigma fonológico das fases de desenvolvimento de Ehri, cujo “foco da teoria de desenvolvimento da escrita na criança é posto na leitura de palavras” (SOARES, 2017, p.74).

Antes de prosseguirmos na contextualização do movimento de resistência que culminou com uma carta aberta dirigida à SEMED e na análise da minuta (anexas à tese), vamos retomar ao ano de 2019 para compreendermos melhor como a proposta dessa política municipal foi se configurando.

É necessário ressaltar que essa aliança com a PNA tem início no ano de 2019. F4 nos explica que logo após a apresentação oficial da PNA, começa na sede da SEMED e DDZs o estudo dessa política com reflexões sobre os programas existentes na secretaria municipal, tendo como referência as ações do Programa de Gestão da Alfabetização-PGA do IAS, considerado o embrião da política municipal de alfabetização a ser implementada.

Em um documento interno a que tivemos acesso, que apresenta um breve histórico da construção da PMA, indica-se, que em outubro de 2019, a pedido da Subsecretaria de Gestão Educacional-SSGE, os setores da DEGE e DEF, receberam a missão de elaborar/construir a Política Municipal de Alfabetização de Manaus. Com base na solicitação, criou-se um GT, que não era ainda oficial, com representantes de vários setores da SEMED, para elaborarem uma agenda semanal de encontros e um cronograma de ações com estudos para a elaboração da PMA, tomando como ponto de partida o que a secretaria já possuía em prol da alfabetização.

Precisamos evidenciar mais uma vez que esses estudos não dialogaram com as experiências conduzidas por pesquisadores locais, com os relatos de práticas alfabetizadoras socializadas na DDPM, com as ações formativas realizadas para os alfabetizadores pela equipe da GFC da DDPM, com as ações do PNAIC e com os



instrumentos normativos vigentes. Jogaram fora a água com o bebê dentro, numa tentativa clara de zerar tudo que foi produzido e conquistado nas últimas décadas.

O que foi considerado como sendo de forma “convenientemente positiva” (grifo da autora) foi o já apresentado Programa de Gestão da Alfabetização-PGA. O argumento em questão se torna mais consistente, pois é justamente o coordenador do referido programa que lidera o grupo de trabalho responsável pela elaboração do novo currículo municipal de alfabetização a ser apresentado posteriormente, estando também a frente das lives formativas realizadas pela SEMED-Manaus no ano de 2021.

Nesse breve histórico presente no documento, também é indicado que a PMA é inspirada no relato das experiências e práticas da política de alfabetização da Colômbia. Localizamos na página da SEMED- Manaus, uma reportagem datada do dia 01-10-2019 com o tema *Manaus e Colômbia realizam intercâmbio sobre escolas transformadoras*.

De acordo com a matéria, a viagem realizada no período de 23 a 27 de setembro foi um convite do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) no Brasil, sem nenhum custo para a prefeitura, com o objetivo de promover o intercâmbio de práticas exitosas na educação. O município foi representado pela ex-secretária da SEMED e sua subsecretária que visitaram escolas em comunidades vulneráveis, onde o modelo de educação implantado tornou-se referência no país. Na reportagem<sup>10</sup>, a ex-secretária da SEMED relata que o trabalho com a educação infantil é todo direcionado para a alfabetização e que elas trouxeram esse material para usar nas escolas de Manaus. A reportagem explica que o programa Escolas Transformadoras teve início em 2009 nos Estados Unidos, tendo se espalhado por 34 países. Atualmente, a rede é formada por 280 escolas, sendo 21 brasileiras.

Conforme veremos a seguir, O BID assume um papel central na condução do projeto de construção da política municipal de alfabetização. Em outra reportagem, datada do dia 26 de novembro de 2019, encontramos informações sobre uma oficina de dois dias organizada pela Prefeitura de Manaus, denominada “Política Pública da Colômbia: Consolidando o Processo de Alfabetização”, em parceria com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), no auditório da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM) com o objetivo de colaborar para a construção e embasamento de uma política de alfabetização do município. A oficina

---

<sup>10</sup><https://semed.manaus.am.gov.br/manaus-e-colombia-realizam-intercambio-sobre-escolas-transformadoras/>

mobilizou o “alto escalão da rede” (grifo da autora), excluindo como historicamente fazem, os professores da discussão e contou com a presença de mais de 30 gerentes e assessores pedagógicos de todas as Divisões Distritais Zonais (DDZ's) e do Departamento de Gestão Educacional da SEMED.

A fala da ex-secretária da SEMED-Manaus demonstra explicitamente o processo de crescimento da lógica privatizante na rede municipal e sua simpatia com as políticas neoliberais, afirmando que a prefeitura começou a transformar a parceria com o BID em algo muito positivo, fortalecendo várias frentes da SEMED e transformando algumas iniciativas privadas em coisas boas e a serviço da educação. A matéria<sup>11</sup> destaca que no primeiro dia da oficina a formação foi conduzida por quatro representantes do BID, Ximena Duenas, PHD em economia e educação e especialista em educação do BID da Colômbia; João Cossi, consultor de educação do BID Brasil; Catarina Duarte, consultora do BID da Colômbia; e o palestrante Orácio Alvarez, especialista em educação do BID do Panamá há seis anos.

Ainda no documento interno que apresenta os passos destrutivos de todos os avanços democráticos conquistados no campo da alfabetização no contexto local, aponta-se que no mês de dezembro foi feito um levantamento do inventário sobre alfabetização da SEMED-Manaus, sem fazer referência a nenhum documento, e que ao final do ano de 2019, o GT até então não oficial, promoveu aproximadamente 10 encontros.

Salientamos que foi também por indicação do Banco Interamericano de Desenvolvimento-BID que chega a Manaus, Renan Sargiani, um dos membros do GT da PMA para conduzir a oficina denominada *Alfabetização baseada em evidências*. Na reportagem divulgada na página da SEMED, no dia 11/02/20, com o título “*Professor referência em linguística e alfabetização ministra oficina voltada para fortalecer ações do Ensino Fundamental*”, informa-se sobre uma ação de formação do grupo de trabalho da Política Municipal de Alfabetização, realizada em tempo integral, nos dias 10 e 11 de fevereiro de 2020, que contou com a participação de gerentes pedagógicos e coordenadores das divisões distritais e setores pedagógicos da SEMED/Manaus, mais uma vez, sem a participação dos professores, reduzidos a meros executores de um política construída nos bastidores do poder.

---

<sup>11</sup><https://semed.manaus.am.gov.br/prefeitura-realiza-oficina-sobre-politica-de-alfabetizacao/>;  
<https://semed.manaus.am.gov.br/professor-referencia-em-linguistica-e-alfabetizacao-ministra-oficina-voltada-para-fortalecer-aco-es-do-ensino-fundamental/>

A reportagem revela o alinhamento da SEMED-Manaus com a PNA, apresentando uma fala da subsecretária da SEMED/Manaus, Euzeni Araújo, indicando que a importância do evento era justificada com a presença de um especialista na área da linguística e da alfabetização. Informa que o palestrante da oficina, Renan Sargiani, é ex-coordenador de neurociência cognitiva de linguística do MEC, considerado um professor especialista conceituado no Brasil, com experiência sobre a política nacional de alfabetização. A subsecretária afirma que o referido professor veio por meio do Banco Interamericano de Desenvolvimento para trabalhar na construção da política municipal de alfabetização, para que a SEMED possa construir e consolidar uma Política Municipal de Alfabetização, conforme apoio e pacto feito junto com o prefeito Arthur Virgílio Neto.

Em nossas pesquisas, localizamos no caderno da PNA, o nome de Renan Sargiani como membro da equipe da Secretaria de Alfabetização do MEC e da revisão técnica de conteúdo. O pesquisador citado foi um dos especialistas nomeados pelo ex-ministro da educação, Abraham Weintraub, para compor o painel de especialistas da Conferência Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências (Conabe), instituída pela portaria nº 1.460, de 15/08/2019, assinada pelo então Ministro da Educação. A conferência teve como tema “A Política Nacional de Alfabetização e o estado da arte das pesquisas sobre alfabetização, literacia e numeracia”, tendo como objetivo a criação do Relatório Nacional de alfabetização baseada em evidências (Renabe). (MORTATTI,2019).

Também localizamos o Diário Oficial do Município de Manaus, edição 4879, de 10 de julho de 2020, p.15, com a contratação do consultor RENAN DE ALMEIDA SARGIANI, em consultoria especializada em alfabetização para apoiar o PROEMEM no valor global de R\$40.560,00 (quarenta mil, quinhentos e sessenta reais). Portanto, mais uma vez precisamos questionar: Como o mesmo autor da proposta de uma política municipal vence um certame? Concorreu com quem? Temos o direito a essas respostas!

Além desse desvio de recurso público para o privado, identificamos também que a consultora do PGA, Suely Amaral, que vem ministrando as formações do programa em questão, considerado “pelos representantes da cúpula da rede municipal de educação”, (grifo da autora), como a política de alfabetização da SEMED, também foi contemplada com valores bem altos de consultoria especializada em gestão da alfabetização, conforme indicado no Diário Oficial do Município, em de 11

de julho de 2018, ano que a SEMED faz adesão ao programa, com valor global de 74.992,80 ( setenta e quatro mil, novecentos e dois reais e oitenta centavos).

Diante disso é preciso questionar: por que a SEMED gasta com palestrantes de fora, a exemplo de Sargiani e Sueli Amaral, mas não oferece condições para que os professores não adoeçam no exercício de sua profissão. Isso prova que precisamos lutar incansavelmente pelas condições de existência material dos professores da Educação Básica.

Por ser uma versão idêntica do Decreto 9.765/19, que institui a PNA, a minuta da política municipal de alfabetização da SEMED-Manaus apresenta os mesmos aspectos já evidenciados no primeiro capítulo com a mesma gravidade e consequências para o tempo presente e futuro, exigindo:

[...] ao menos duas formas complementares de ação coletiva organizada e imediata: “desobediência civil” e reiteração de manifestações críticas com convocações para amplo debate público, com participação de representantes das universidades, associações científicas, professores e outros representantes da sociedade civil brasileira, respeitando-se o princípio do pluralismo de ideias (MORTATTI, 2019, p. 30).

Sendo assim, diante da tentativa de implantação de uma política municipal de alfabetização que desconsidera o conhecimento dos professores e a trajetória da alfabetização no Brasil construída nos últimos quarenta anos, os professores, movidos por um compromisso pedagógico e político, construíram uma ação coletiva “com coragem de denunciar e anunciar” como bem nos ensina Paulo Freire, de modo a reagir criticamente a ousadia dessa mercantilista política. Molhados pelos ensinamentos do Patrono da Educação no Brasil, constatamos a “boniteza” desse importante movimento que teceu fios de sol de esperança em tempos tão desafiadores, sombrios e de silenciamento das vozes dos professores.

Na construção dessa resistência foram usados os recursos das redes sociais, que logo contou com a participação de diferentes atores. Além dos professores da SEMED/Manaus, participaram docentes da Faculdade de Educação-FACED-UFAM, Sindicato dos trabalhadores e interlocutores da ABAIf. Também foram realizadas reuniões por vídeo-chamada e debates sobre o tema. Ressaltamos que os conteúdos

dos vídeos e áudios foram sendo compartilhados e o grupo rapidamente foi crescendo com muitos professores aderindo ao movimento.

Cabe destacar que na mais importante reunião pública, nos chamou atenção, o fato de o pesquisador Renan Sargiani ter conseguido o link para participar da reunião, e por respeito aos princípios democráticos que devem estar presentes nos debates, e diante da recorrência de posicionamentos escritos no chat por parte do consultor da SEMED, que negava a argumentação dos expositores, nós o convidamos para compor a mesa virtual. No entanto, logo após o convite, o referido consultor saiu da sala de reunião.

Relembremos que a SEMED, na ocasião da apresentação da referida minuta, disponibilizou apenas cinco dias para sua apreciação. Assim, como desdobramento das ações do grupo PMA em debate, no quinto dia, prazo final da SEMED, uma Carta Aberta foi escrita coletivamente e encaminhada para a secretaria municipal de educação. Na carta, destacamos o retrocesso que a minuta representava para os avanços conquistados no campo da alfabetização, solicitando em um contexto pós-pandemia um debate mais amplo sobre a nova política.

A referida carta compôs o texto de uma petição pública, denominada *Alfabetização em debate: PMA sem retrocessos*, criada pelo movimento para dar visibilidade à questão e problematizar o assunto junto à sociedade. Salientamos que a Carta Aberta<sup>12</sup> foi assinada pelos Professores da Educação Básica do Movimento PMA em Debate; Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Amazonas-SINTEAM; Associação Brasileira de Alfabetização-ABAlf; Coordenação dos Fóruns Educação de Jovens e Adultos da Região Norte; Fórum Estadual de Educação de Jovens e Adultos do Amazonas; Fórum Amazonense de Educação Infantil – FAMEI; Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Escola de Vigotski – GEPEV; Grupo de Pesquisa Teoria Histórico-Cultural, Infância e Pedagogia, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas; Laboratório de Ensino, Pesquisa e Experiências Transdisciplinares em Educação/ LEPETE da Universidade do Estado do Amazonas; Movimento Inter fóruns de Educação Infantil do Brasil – MIEIB; Núcleo de Estudos,

---

<sup>12</sup> Carta aberta dirigida à SEMED versão ampliada com uma nota sobre a Minuta da Política Municipal de Alfabetização da SEMED-Manaus produzida pelos integrantes do Fórum Amazonense de Educação Infantil- FAMEI, Movimento Inter fóruns de Educação Infantil do Brasil – MIEIB, e membros do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Escola de Vigotski (GEPEV) e a versão reduzida da Carta, anexa a tese que serviram de base para a escrita do artigo de Camargo e Oliveira Vozes de Professores: Política Municipal de Alfabetização de Manaus em Debate | Camargo | Educação (UFSM)

Experiências e Pesquisas Educacionais- NEPE/ FAGED/UFAM, objetivando ampliar para a população amazonense, os olhares e as vozes sobre as políticas de alfabetização.

A gestão da SEMED-Manaus ignorou os pesquisadores locais comprometidos com a educação pública e suas pesquisas situadas regionalmente, abrindo as portas da rede municipal para os institutos, editoras e especialistas, ávidos por comer os recursos públicos. Esclarecemos que alguns desses pesquisadores, mais especificamente, formadores da DDPM que trabalhavam com alfabetização somente foram chamados pela então chefia da DDPM para se posicionarem sobre a referida minuta no dia seguinte a já citada reunião realizada pelo meet, que contou com a minha participação e de outros colegas da Faculdade de Educação como expositores. Os formadores que também participaram do movimento reiteraram nossos argumentos contra a minuta da PMA e em um cenário de forte resistência fizeram valer suas vozes.

Reiteramos que o fracasso ainda recorrente na alfabetização das escolas públicas está associado às desigualdades sociais existentes em nosso país, carências de condições adequadas de infraestrutura nas nossas escolas públicas, questões salariais, processos de formação que considerem os saberes produzidos nas práticas dos alfabetizadores, enfim, vários outros condicionantes que não podem ser reduzidos a um decreto. Sendo assim, um primeiro passo seria ouvir as vozes dos professores, antes da construção de uma minuta, visto que uma política pública afeta diretamente o seu fazer.

Dentre outras ações, em conjunto com a representatividade de professores, foi constituída uma comissão do movimento *PMA em Debate* para estar presente nos novos encaminhamentos, visando um maior fortalecimento do movimento de resistência à minuta em questão, dentre eles:

- Oficializar a comissão de professores com o apoio do SINTEAM para reivindicar a participação no GT da construção da Política Municipal de Alfabetização criado pela SEMED/Manaus. Destacamos que o SINTEAM, importante aliado no movimento, ainda em 2020, encaminhou um documento produzido pela comissão do PMA em debate, solicitando três lugares no GT. No ano de 2021, tivemos a resposta a essa demanda, garantindo uma vaga dessa representatividade do movimento no grupo de trabalho da PMA.
- Promover lives para estudo e análise da minuta da PMA, visando o envolvimento de mais atores no processo de discussão;

- Solicitar junto ao setor de estatística da SEMED com o apoio do sindicato, os resultados da pesquisa (questionário) sobre a minuta da PMA e o quantitativo de professores dos segmentos da educação infantil e dos anos iniciais;
- solicitar e formalizar apoio institucional com as duas universidades públicas responsáveis pela formação inicial: FACE/UFAM e ENS/UEA;
- buscar apoio no Conselho Municipal de Educação e na Comissão de Educação da Câmara Municipal de Manaus, para a socialização das necessidades concretas dos professores e audiências públicas para a discussão da minuta. Salientamos que conseguimos uma resposta positiva do Conselho Municipal que abriu espaço na sua reunião para ouvir a exposição de uma das alfabetizadoras e colega do doutorado, Professora Rosângela Silva que contextualizou a PNA, PMA e o movimento, tendo conseguido sensibilizar os conselheiros para a necessidade de escuta das vozes dos professores e para o fato da minuta infringir documentos normativos vigentes e o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas garantidos na constituição federal e na LDB. Na ocasião recebemos um compromisso formal do Conselho Municipal de Educação de que a Minuta ao chegar no CME para ser apreciada contaria com a presença dos representantes da comissão PMA em debate.

As ações listadas foram emergenciais, pois sabemos que uma política de alfabetização não depende exclusivamente da adoção de um outro paradigma, mas implica sobretudo, processos contínuos de formação de professores, de presença de livros ficcionais e não ficcionais de qualidade nas salas de aula, de condições materiais concretas para o trabalho escolar, de gestão participativa, além de medidas que favoreçam a superação das desigualdades sociais, que, certamente, influenciam os processos de alfabetização de crianças, jovens, adultos e idosos (CAMARGO; OLIVEIRA, 2021).

Outra deliberação importante a ser destacada está relacionada ao fato de que os professores da comissão do *PMA em Debate* deverão buscar envolver seus pares, destacando que, como representantes de um grupo maior, estarão reivindicando essas condições, bem como o que tem sido o grande empecilho nos oito anos de gestão dessa secretaria: a garantia do HTP dos professores e menos burocracia, resultada do excessivo controle da Gestão Integrada da Educação (GIDE), que descaracteriza o protagonismo e a autonomia da gestão pedagógica das equipes escolares.

Em resposta à Carta Aberta encaminhada para a SEMED, o movimento obteve um parecer técnico, datado do dia 25 de junho de 2020, assinado pelo Coordenador do Programa de Gestão de Alfabetização-PGA e pela Chefe da Divisão do Ensino

Fundamental-DEF, com muitas contradições, dentre elas o que segue: “*Por se tratar de uma minuta de um projeto de lei, seu texto apresenta ações amplas e abrangentes, as quais serão minuciosamente detalhadas em um documento posterior à aprovação e publicação da lei*” e que “*a secretaria municipal de educação que prima pelo processo democrático, não oficializaria uma política tão importante e necessária, sem ouvir e contar com a contribuição de todos*”. Além desses pontos, destacamos ainda: “*Almejamos que de fato este documento preliminar, ao se concretizar como uma política de estado para alfabetização, possa refletir os anseios da sociedade e represente um avanço para a educação*”, que “*O debate da minuta em questão, nos convida também a refletir para além das concepções de alfabetização, requer um exercício de construção- desconstrução*”.

O parecer técnico<sup>13</sup> apresentava várias armadilhas discursivas, o que demandou, portanto, outras ações por parte da comissão PMA em debate para o fortalecimento do movimento, dentre elas, uma live formativa denominada Política Municipal de Alfabetização em debate, realizada no dia 05 de agosto de 2020. A live<sup>14</sup> contou com a minha participação e de mais quatro professores do movimento, transmitida via Facebook e Youtube pelo Portal do Movimento Popular e mediada por Cleber Ferreira, representante do SINTEAM, para um maior esclarecimento sobre as graves consequências do alinhamento da Política Municipal de Alfabetização-PMA com a Política Nacional de Alfabetização-PNA.

É necessário explicitar esse movimento de resistência implicou muito esforço emocional e mental por parte de todos nós. Os professores estavam exauridos pelas demandas da secretaria, adoecidos emocionalmente e mentalmente pelas perdas de entes queridos ocasionadas pela Covid19, pelo medo, além da contaminação por esse vírus, de possíveis retaliações. Constatamos em seguida a vitória dessa importante ação de resistência, um forte arrefecimento do movimento. Muitos professores se afastaram, alegando estarem em luto pela perda de seus parentes, adoecidos com crises de ansiedade e depressão e preocupados com a pressão que estavam tendo de alguns gestores e chefes de DDZs.

A pandemia por si só já adoeceu mentalmente a todos nós que tivemos que exercitar a resiliência para lidarmos com uma situação extremamente inusitada e

---

<sup>13</sup> Consta nos anexos o parecer técnico.

<sup>14</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=Lh0iVoBY7Lc&t=32s>



marcada por incerteza e medo. Portanto, os motivos apresentados de esfriamento do movimento foram potencializados por todos os fatores expostos.

Desse modo, para termos forças para resistir de modo a existir e esperar, precisamos ser conduzidos, sobretudo, pela emoção, pelo reconhecimento da nossa unicidade, pelo amor que nos humaniza e que nos alimenta de sonhos para resistirmos a sucessivos golpes que ferem o estado democrático de direito, provocando a precarização do trabalho docente, determinado por uma divisão crescente do trabalho, derivado de um planejamento e controle externo cada vez maior.

É preciso que lutemos, como bem nos alertam Cavalcante e Carneiro (2016, p. 61) por condições para um exercício de uma docência com decência, com direito de vivermos com dignidade, com tempo para ampliarmos as bases teóricas e epistemológicas, com tempo para o lazer, tendo a possibilidade de acesso ao patrimônio cultural necessário para a desejada formação omnilateral. Ao discutirem sobre a práxis como dimensão norteadora do trabalho de formação docente e sobre a existência de uma tensão entre macro e micro, as autoras asseveram:

Com cargas de trabalho massacrantes, com condições precárias de vida, o absolutamente necessário compromisso do educador se esvai ou vira retórica[...] urge, portanto, forjar uma nova consciência, propulsora de ações que revertam esse processo de globalização que existe em benefício de poucos, em favor de muitos, em favor da promoção humana, do processo de humanização. É necessário colocar a justiça como centro-fundamento de nossos esforços educativos. [...] compreender ter sempre em mãos as chaves da porta do afeto, da acolhida, do encontro com o outro. Este novo educador aposta na alegria, no sonho, na rigorosidade ética norteadora de novas relações no cotidiano, e não no discurso vazio de uma ética de conveniência [...] este novo educador se compromete. Enquanto se alia à luta pela construção de uma nova ordem social, mais justa, analisa os graves problemas macroeconômicos e suas repercussões na vida diária, assume o compromisso ético-político de, no cotidiano fazer valer sua opção pela humanização.

O movimento nos mostrou a necessidade urgente da cooperação coletiva entre os nossos pares, professores da Educação Básica, recém mergulhados em sua profissionalização, que precisam do apoio das universidades para continuar em seu processo de formação, e fazer da experiência política, um ato formativo. O movimento de resistência PMA em debate deu eco para as vozes dos professores historicamente

silenciadas. Negou-se a subtrair a autonomia docente, visto que a minuta apresentada reduzia os alfabetizadores a meros executores de uma política construída na solidão de um poder que se serve de quem foi silenciado.

Conseguimos, em tempos de tanto retrocesso, dar passos significativos para avançarmos coletivamente ancorados em redes de trabalho colaborativo, no diálogo e na partilha dos saberes. O movimento despertou o sentimento de pertencimento por parte dos professores, tão necessário na construção das políticas públicas educacionais, traduzindo o desejo da sua emancipação e valorização e como bem diz o texto elaborado pela comissão:

Nós professores, não aceitaremos uma política que não considera a nossa voz, para considerar a voz que, se quer, conhece a nossa realidade. A história mostra que as políticas geradas dessa forma, já nascem fadadas ao fracasso.

### 3.3.3. Novo Currículo Escolar Municipal: Esconde a Política de alfabetização aí!

Finalmente, chegamos ao ano de 2021 com os professores enfrentando no segundo ano da pandemia, os desafios do trabalho remoto impostos pela segunda onda da COVID 19, mais uma vez com altos índices de mortalidade na cidade de Manaus. Entretanto, antes do início do ano letivo, fomos surpreendidos novamente aos termos acesso a versão preliminar do novo Currículo Escolar Municipal, antes de sua apresentação oficial, realizada por meio de uma live dirigida aos professores da rede municipal no dia 06 de abril de 2021.

O título dessa seção justifica-se pelo fato de que ao contrário do que se anuncia na apresentação do documento, afirmando que o currículo está fundamentado na Constituição Federal (CF/1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), no Plano Nacional de Educação (PNE/2014), na Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017), no Referencial Curricular Amazonense (RCA) e na Proposta Curricular vigente, ele esconde, em um extenso volume de 859 páginas, na seção dedicada para a alfabetização (a partir da página 282), o alinhamento, como denunciado no movimento PMA em debate, da política municipal de alfabetização com a mercantilista Política Nacional de Alfabetização, imposta dessa vez em um currículo a ser adotado pela rede municipal a partir do segundo bimestre desse ano.

Conforme explicado no referido documento, a integração se deu porque na última versão, cada etapa de ensino apresentava uma nomenclatura diferente: Currículo básico para educação infantil; proposta pedagógica para os anos iniciais do ensino fundamental e proposta curricular para os anos finais. A partir da análise que fizeram, constataram que havia uma fragmentação, visto que as etapas não dialogavam entre si, impedindo a visão de continuidade. Sendo assim, ao concentrarem os diversos currículos em um único documento, vislumbraram a proposta de educação integrada da educação infantil ao ensino fundamental. Afirma ainda que o documento foi construído coletivamente por aproximadamente 120 profissionais da educação municipal, dentre eles, professores, pedagogos, diretores, chefes, gerentes, coordenadores, gestores, assessores e formadores.

O que inferimos é que a omissão da PNA na apresentação do arcabouço legal que ancora o currículo em questão foi mais uma estratégia para “passar a boiada” (grifo da autora), representada pela materialização da minuta da PMA dentro do documento, numa tentativa incongruente de diálogo com a BNCC. A assertiva justifica-se pelo fato de termos dentre as ações do movimento PMA em debate, o compromisso do Conselho Municipal de Educação de chamar os representantes da comissão diante de qualquer alinhamento da política de alfabetização da rede municipal com a Política Nacional de Alfabetização. Ressaltamos que não iremos concentrar nossa análise no RCA presente no novo currículo e já analisado nesse estudo, focando nossa atenção na centralidade dada no currículo municipal de alfabetização ao método fônico proposto pela PNA e as relações da PMA com o Instituto Ayrton Senna.

Segundo o documento, o início dos trabalhos para a reformulação do currículo teve início em janeiro de 2020, com a jornada pedagógica para estudo das temáticas que abordaram educação infantil - a criança é o verdadeiro currículo; ensino por habilidades e competências; educação integral; metodologias ativas; engajamento familiar no processo de desenvolvimento humano; e competências tecnológicas. Destaca que o trabalho foi desenvolvido de forma remota por conta da pandemia, com reuniões on-line, grupos de mensagens, e-mails e lives.

De acordo com as informações presentes no documento analisado, a elaboração do Currículo Escolar Municipal se deu da seguinte forma: nos meses de fevereiro e março de 2020, a Secretaria instituiu a estrutura de governança para reformulação do Currículo, formada pelo Comitê Gestor, Equipe de Gestão e Grupos

de Trabalho. O Comitê Gestor subdivide-se em dois: Conselho Deliberativo (Secretária, Subsecretária, Diretoras do DEGE e DEGD) e Conselho Consultivo (Diretora DEGE, Chefes e Gerentes DAM, DEI, GEC, DEF, GEJA, GEE, GEEI, DDPM, GFC e GTE). No que tange às formas de atuação, o Conselho Deliberativo ficava responsável por definir e encaminhar ações que deveriam ser desenvolvidas pelos GTs, tendo como referência as proposituras emanadas do Conselho Consultivo.

Chamamos atenção para o fato dos termos utilizados para apresentação da estrutura de organização do currículo serem semelhantes aos que estão presentes na política de alfabetização integral do IAS, que ao citar as estratégias adotadas no percurso formativo dos profissionais da rede, faz referência a implementação do Comitê Gestor que funcionará como fórum de governança para as várias áreas da secretaria, visando analisar resultados e definir ajustes para o alcance das metas tal como indicado no Currículo Escolar Municipal, reproduzindo a lógica centralizadora e hierárquica do modelo de gestão do IAS.

Prosseguem explicando, que, a partir das proposituras, o Conselho Consultivo promovia o debate, propondo maneiras e meios que seriam utilizados pelos GTs na execução do Plano de Reformulação para encaminhar ao Comitê de Gestão Deliberativo para aprovação. Dessa forma, a Equipe de Gestão coordenava as ações do Plano de Reformulação, articulando com os GTs, estruturando os documentos, orientando na comunicação do processo e monitorando o cronograma das ações do Plano em articulação com os demais atores envolvidos.

Esclarece que no mês de abril, efetivamente, tem início a produção dos textos elaborada pelos 13 Grupos de Trabalho da creche até os anos finais. Cita que foram 06 meses destinados aos processos de leitura, análise, discussões e produções. Os estudos tinham como base a BNCC, RCA e documentos oficiais da esfera pública, federal, estadual e municipal de modo a garantir sua legalidade. Os trabalhos foram concluídos no mês de outubro, e em novembro o documento foi encaminhado ao Conselho Municipal de Educação – CME para apreciação e homologação com base na Resolução Nº 0179-CME-2020, aprovada em 03 de dezembro de 2020 e publicada no Diário Oficial do Município no dia 12 de janeiro de 2021.

É explicitado no documento, que com base nos temas discutidos foram definidos 03 pilares para a educação e o currículo municipal: Educação Integral, visando contribuir para a equidade, respeito, diversidade e inclusão considerados eixos fundamentais para a formação integral do sujeito; Aprendizagens e

Desenvolvimento, de forma a garantir o desenvolvimento das habilidades e domínios de competências necessárias para as transformações sociais e, por último, Processos de Ensino, contemplando o desenvolvimento profissional pautado na concepção de Educação Integral, democrática, inovadora e transformadora, afirmando que:

Tudo o que foi construído nos últimos anos na educação municipal, em que o foco foi efetivamente a aprendizagem, a melhoria da aprovação, do índice de desenvolvimento da educação básica, da redução do abandono e da distorção idade ano, do avanço na alfabetização de crianças na idade certa, na criação das escolas de educação integral, no reconhecimento de escolas como transformadoras e nos conhecimentos produzidos pelos educadores que publicam, dialogam nos encontros formativos, inspiraram e se inspiraram na partilha de saberes, se refletem num currículo organizado de forma coletiva e participativa, para garantir o direito de aprendizagem (CURRÍCULO ESCOLAR MUNICIPAL, 2020, p. 05).

No que tange ao currículo de alfabetização, já encontramos uma grande contradição na assertiva em destaque, considerando que ao estabelecer um alinhamento da política municipal de alfabetização com a PNA, temos conforme já analisado, uma intenção muito clara de destruição dos avanços democráticos conquistados em políticas públicas anteriores, no contexto nacional e local e um apagamento da ciência sobre alfabetização produzida no Brasil nos últimos quarenta anos, ciência que traduz nossos esforços para garantir o direito humano e social de aprender a ler e a escrever para todas as crianças brasileiras.

É dito no documento que sua elaboração seguia os princípios democráticos, tendo sido produzido de forma coletiva e participativa. É uma inverdade! O currículo de alfabetização foi elaborado nos “bastidores do poder”, considerando os professores como simples tarefeiros, retirando seu trabalho criativo. Evidenciamos que não tendo êxito na tentativa de passar a minuta da PMA no contexto da pandemia, o comitê gestor formado pela “cúpula maior” da SEMED, responsável por encaminhar as ações para o GT da alfabetização, estrategicamente liderado pelo coordenador do PGA do Instituto Ayrton Senna, insere o conteúdo presente na minuta de forma até incompreensível como veremos a seguir para que possam materializar os objetivos previstos na mercantilista PNA.

Cabe ressaltar que ao analisarmos o currículo lattes dos componentes do GT de alfabetização deste novo currículo, composto por 8 pessoas, constatamos que os

mesmos não têm competência enquanto pesquisadores para escrever uma proposta pedagógica para a alfabetização. O coordenador do GT é da área de matemática e alguns dos membros nem na plataforma lattes estão registrados; a maioria não é pesquisador do campo da alfabetização (com exceção de apenas um integrante).

Na abertura da seção destinada a alfabetização, são apresentados os seguintes objetivos do 1º ao 3º ano:

- Priorizar a alfabetização como foco da ação pedagógica nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a fim de garantir amplas oportunidades para que os estudantes se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos;
- Construir conhecimentos nos diferentes componentes curriculares, por sua inserção na cultura letrada, e de participação com maior autonomia e protagonismo na vida social;
- **Promover a alfabetização baseada em evidências científicas;**
- **Desenvolver a alfabetização por meio de 6 (seis) pilares essenciais: consciência fonêmica, a instrução fônica sistemática, a fluência em leitura oral, o desenvolvimento de vocabulário, a compreensão de textos e a produção escrita;**
- Assegurar que todos os estudantes estejam alfabetizados no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental;
- Desenvolver a alfabetização plena dos estudantes até o 3º ano do ensino fundamental.

Os objetivos grifados, conforme já pontuados na análise da minuta, caminham explicitamente na direção do discurso presente na PNA, que usa do termo evidências científicas para seduzir pelo canto da sereia os gestores municipais e seus assessores, indicando por meio dos pilares para a alfabetização, a escolha pelo método fônico.

É mister reforçar que o conceito de evidências científicas apresentado no Relatório Nacional da Alfabetização Baseada em Evidências (Renabe,2021) destaca o termo como sendo um critério de qualidade, considerando uma alfabetização baseada em evidências aquela que faz uso de procedimentos e recursos cujos efeitos foram testados e se mostraram eficazes, no caso da PNA, a ciência cognitiva da leitura materializada na forma do método fônico.

Por desconhecer o passado, os que se dizem modernos, continuam a repetir os erros do passado, desviando a discussão sobre o fracasso na alfabetização para o

falso debate das evidências científicas. O pensamento científico coloca dúvidas, caso contrário, é fé (MORTATTI, 2021).

A referida autora na aula pública intitulada *Alfabetização: novos trajes, velhas tramas?*, organizada pelo LEPETE-UEA e por mim, representando a UFAM, realizada no dia 16 de abril de 2021, para os professores da educação básica, explica que a PNA tem como centro o método fônico, considerando alfabetizado quem avança no domínio da relação fonema e grafema, um conceito muito rudimentar de alfabetização já superado nas pesquisas produzidas, nas legislações vigentes e nos programas de formação de alfabetizadores já implementados. Para a autora, precisamos compreender que o método fônico está a serviço de pequenos grupos ideológicos, políticos e mercadológicos que não fizeram o diagnóstico da BNCC, que tem força de lei e de políticas anteriores e instrumentos normativos vigentes. Explica que o próprio conceito de literacia, presente na PNA e no novo currículo municipal de alfabetização é, para os idealizadores dessa política, apenas uma intenção para fazer parte de um mundo civilizado que não é o Brasil, é tirar o lugar da alfabetização escolar em nome de um grande projeto de nação que envolve recursos financeiros.

Na referida aula pública, reitera o que afirmamos na parte introdutória dessa seção ao indicar que o texto presente no currículo se torna por vezes incompreensível. Mortatti explica que quando nos esforçamos para ler e compreender algo e isso não acontece é porque não é possível de ser compreendido. Foi exatamente essa sensação que tive ao ler os conceitos de literacia e letramento presentes no documento, como veremos posteriormente, “um conceito inventado” para velar a intencionalidade de alinhamento das políticas nacionais com as de Portugal, país parceiro no Programa de formação de alfabetizadores Tempo de aprender.

Explicitamos que as lives formativas organizadas pelo LEPETE-UEA e FACED-UFAM são formas importantes de resistência diante das duas lives formativas organizadas pelo DEGE e pelo PGA para convencimento dos professores sobre as vantagens para adoção do método fônico. Assim, reiteramos a importância de uma proximidade maior dos professores da Universidade com os professores da educação básica, somando esforços numa luta em defesa da escola pública, gratuita e socialmente referenciada, de modo a garantir nosso espaço nesse importante diálogo com nossos pares, visando o fortalecimento da autonomia didática dos professores e o direito humano e social de todas as nossas crianças para aprender a ler e a escrever.

**Figura 5:** Lives formativas organizadas pelo LEPETE-UEA e FACED-UFAM



**Fonte :** Arquivos pessoais da pesquisadora

A primeira live da SEMED foi realizada na semana pedagógica de abertura do ano letivo intitulada *1º Encontro Pedagógico Alfabetização 2021*, realizada no dia 19 de fevereiro de 2021 e a segunda, com o tema *Novo Currículo Escolar Municipal- apresentação dos anos de alfabetização (1º ao 3º ano)*, para lançamento oficial do currículo, realizada no dia 06 de abril de 2021. Cabe apontar que eu, juntamente com os professores do movimento PMA em debate, estivemos presentes para que durante a apresentação dos especialistas da SEMED-Manaus pudssemos nos posicionar, descontruindo os argumentos apresentados pelos expositores e fazendo perguntas, que, na maioria, não foram respondidas pelos convidados, por total falta de sustentação teórica. A primeira live, inclusive, diante de vários argumentos e questionamentos apresentados pelo movimento PMA em debate, encerrou bem antes do tempo previsto. Conseguimos mais uma vez com esforço coletivo minimizar os impactos dessa antidemocrática política municipal de alfabetização.

Além da aula pública de Mortatti, que contou a participação dos representantes da comissão do movimento PMA em debate na elaboração de perguntas para a autora de forma a esclarecer as contradições presentes no currículo de alfabetização,



também participamos com o LEPETE-UEA de outra live, dessa vez com minha grande Mestra Magda Soares, intitulada *Alfaletrar: uma nova concepção de aprendizagem da língua escrita*, realizada no dia 13 de maio de 2021.

Na ocasião da live, solicitei que a professora Magda Soares deixasse uma mensagem para os alfabetizadores da SEMED-Manaus para que pudessem resistir e esperar diante da gigantesca lógica privatizante dos processos de gestão, currículo e formação de professores. Ela tão amorosa e militante respondeu, usando um dos ensinamentos do Patrono da Educação Brasileira, nosso querido Paulo Freire, cuja epígrafe encerra seu mais recente livro *Alfaletrar: toda a criança pode aprender a ler e a escrever*, em que afirma que depois de ter por décadas formado professores e de ter escrito um livro teórico sobre alfabetização, ganhador do prêmio Jabuti, chamado *Alfabetização: a questão dos métodos*, afirmou que foi no envolvimento da realidade rica dos alfabetizadores, orientando crianças no seu processo de alfabetização e letramento em escolas públicas que sentiu de fato estar cumprindo a advertência do seu mestre Paulo Freire (2000, p. 33):

Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível ajudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes.

Lutar pela alfabetização e pela defesa desse direito historicamente negado para nossas crianças da rede pública de ensino também vem sendo meu compromisso desde minha inserção na rede pública de ensino, tendo participado no ano de 2012 da Assembleia de criação da Associação Brasileira de Alfabetização- ABAIf, da qual faço parte. Associação que vem se posicionando bravamente diante dessa perversa e destruidora política de alfabetização. Luta também abraçada pelo movimento de resistência PMA em debate.

Precisamos compreender que todos os encaminhamentos tomados pela SEMED/Manaus ameaçam frontalmente a profissão docente, pois simplifica a alfabetização como algo que qualquer um pode fazer e posiciona o professor como um tarefeiro, já que terá que executar um método de alfabetizar alinhado a ideologia de alfabetizar resumida à cognição e a retomada do método fônico.

A SEMED está deixando de lado uma compreensão da escola como espaço de humanização, razão pela qual requer decisões democráticas, formativas e de trabalho na sala de aula. Sendo assim, o movimento PMA em debate está dando eco para tantas vozes historicamente silenciadas em políticas públicas de alfabetização que limitam a ação dos professores da rede municipal de Manaus a de meros executores de uma política construída na solidão de um poder que se serve. Precisamos, como bem nos alerta Paulo Freire, compreender a nossa posição no mundo, negando-nos a nos adaptarmos a essas mudanças no currículo de alfabetização que nega nossa formação docente. Transformar a realidade não é apenas denunciar, mas agir no mundo, mobilizando ações para resistir ao fato de a SEMED ignorar repetidamente as vozes dos alfabetizadores e sua participação na elaboração das políticas de alfabetização, que reproduzem uma espécie de colonização por empresas e formadores que desconhecem a realidade local.

A “privatização” dos processos de trabalho se relaciona com a divisão parcelada do trabalho divisão de tarefas dentro do ofício —, rompendo a unidade, no trabalhador, entre concepção e execução, está também controlada pelos administradores (também controlados) e pela máquina. Produzindo para outros, aqueles que de fato trabalham operam com instrumentos e materiais que não produziram, a partir de projetos que não conhecem e de utopias que não são as suas. Vistos como mãos ou olhos vigilantes da maquinaria, que geram excedente, esses sujeitos parcelados, cujo ofício foi também parcelado, vão se formando parceladamente, com necessidades de preparação e qualificação inversamente proporcionais ao avanço da ciência e da tecnologia — ambas a serviço dos que controlam concepção e execução — e como fatores de eficiência e rotina racionalizada das operações de produção. Para isso, na grande maioria dos casos, em termos de instrução básica e preparação, são suficientes semanas ou meses de treinamento na “prática”, e a maquinaria se torna “pelourinho” e “sucedâneo da competência” (MORTATTI, 2019, p. 28).

A referida autora nos explica que nessa perspectiva, o trabalho alienado e educação formal funcionam contraditoriamente como interdependentes. Ao romper no sujeito a unidade entre concepção e execução, os professores são submetidos a utilização desumana, que felizmente não os destrói como seres humanos, dando assim, a possibilidade de lutar por sua superação. A crise na educação segundo a autora é usada como alegação para exigir um aprimoramento técnico que na realidade é uma necessidade de ajustamento ao modo de produção capitalista.

Sendo assim, são nesses descaminhos de prescrição de um trabalho alienado, em que a SEMED imputa a execução de um currículo de alfabetização e com menos trabalho criativo, que implica estudo, planejamento e avaliação do seu próprio trabalho, que a lógica de privatização dos processos de trabalho dos alfabetizadores vai sendo orquestrada pelo GT de alfabetização do Currículo Escolar Municipal, que estava a serviço dos interesses do Instituto Ayrton Senna. Como exposto, o Guia de Alfabetização do IAS, já analisado, se propõe a integrar as duas políticas (BNCC E PNA), cujos pressupostos teóricos não são compatíveis. Assim, o currículo de alfabetização da SEMED-Manaus irá refletir justamente a política do IAS, que logo após a apresentação oficial do Currículo, firma mais uma nova parceria com a secretaria municipal de Manaus.

Na reportagem publicada no portal da Prefeitura de Manaus no dia 16 de abril com o título *Prefeitura e Instituto Ayrton Senna firmam parceria para combater o analfabetismo em Manaus* é explicitado que, visando melhorar os processos de aprendizagem e ensino e dar um apoio maior para os estudantes da educação básica, a Prefeitura, no dia 15 de abril de 2021, firmou um termo de licenciamento com o IAS, para autorizar a SEMED-Manaus a usar as metodologias do Instituto. Na reportagem, o atual secretário de educação Pauderney Avelino<sup>15</sup> afirma que as ações de parceria com o IAS iriam iniciar no mês de maio, data prevista para a volta das aulas híbridas no município, destacando os programas de correção de fluxo e o programa de Política de Alfabetização.

Na página do IAS, ao apresentarem os pilares de uma política de alfabetização, o instituto explica que:

A alfabetização, desenhada e implementada como política pública, deve ser desenvolvida como processo, articulada a outras secretarias de governo, e não como uma ação pontual que pode mudar quando um novo executivo assume a liderança local. Ações efetivas e eficientes, com processos de gestão claros e objetivos, permitem gerar novas evidências e aprimorar constantemente as ações da política com relação aos documentos e materiais referenciais, ao sistema de monitoramento e avaliação e, principalmente, ao aprimoramento dos educadores que podem, e devem, se constituir ao longo do tempo numa equipe de profissionais alfabetizadores, preparados para

---

<sup>15</sup><https://www.manaus.am.gov.br/noticia/prefeitura-e-instituto-ayrton-senna-firmam-parceria-para-combater-analfabetismo-em-manaus/>  
<https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/guia-gestao-para-aprendizagem/pilares-de-uma-politica-de-alfabetizacao.html>

alfabetizar todos aqueles que ainda não dominam o sistema de escrita alfabética, independentemente da idade.

Como já analisado no Guia de alfabetização do IAS, o instituto privilegia o campo da neurociência, indicando na sua página na internet que é essencial que as práticas e os conhecimentos que embasam a alfabetização, em especial os conhecimentos advindos da neurociência, sejam discutidos pelas equipes escolares. Sinaliza ainda para o debate e a construção de ações concretas para mudar o cenário da alfabetização no Brasil com medidas nos processos de gestão, formação de professores, construção de propostas político-pedagógicas para a educação integral e escolha de determinadas metodologias de trabalho.

Desse modo, o município de Manaus vem seguindo a cartilha do IAS, pois, o novo prefeito e o secretário de educação dão continuidade à política pública de alfabetização do Instituto, desconsiderando o diálogo necessário com as universidades públicas, pesquisadores e professores da educação básica.

O documento aponta que o Currículo Escolar Municipal de Alfabetização do 1º ao 3º ano do Anos Iniciais do ensino fundamental da SEMED-Manaus está amparado nos documentos normativos e marcos legais do Ministério da Educação, citando a Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96, Plano Nacional de Educação - PNE - Decênio: 2014-2024, Base Nacional Comum Curricular - BNCC/2017 e finalmente o **Decreto nº 9.765 de 11/04/ 2019 que institui a Política Nacional de Alfabetização- PNA.** (grifo da autora)

Consideramos pertinente trazer para essa discussão as contribuições de Soares (2017, p.346), ao considerar a alfabetização como uma das facetas da aprendizagem da escrita, que implica sobretudo, a contribuição dos conhecimento da área de linguística nessa aprendizagem, explicando que “ a faceta linguista , à qual se reserva a denominação de alfabetização, é componente necessário, mas não o suficiente, do processo de aprendizagem inicial da língua escrita”, ou seja, não conduz a essa aprendizagem na sua totalidade. Chama atenção para a necessidade de que as correspondências entre fonemas e grafemas sejam objeto de ensino sistemático, direto, explícito e intencional e deve ser ensinada de modo associado aos demais processos presentes na aprendizagem inicial da leitura e da escrita. Para a autora, o alfabetizador deve ter por objeto de ensino, não somente a faceta linguística, mas ao mesmo tempo:

A faceta interativa que, envolve o desenvolvimento de habilidades de compreensão, interpretação, produção de textos, de ampliação do vocabulário, de enriquecimento das estruturas linguísticas, de conhecimentos sobre convenções a que materiais impressos obedecem...; e também a faceta sociocultural, que envolve o conhecimento dos fatores que condicionam usos, funções e valores atribuídos à escrita em diferentes eventos de letramento [...] é a integração das três facetas, no processo de aprendizagem inicial da língua escrita, que constitui o **alfabetizar letrando** (grifo da autora).

Para Soares (2017), método é caminho em direção a criança alfabetizada, no entanto, só é possível trilhar esse caminho com o conhecimento do seu curso, dos processos cognitivos e linguísticos de desenvolvimento e aprendizagem da língua escrita. Assim, alfabetizar com método implica saber orientar com segurança esse processo de alfabetização, muito diferente de alfabetizar “trilhando caminhos predeterminados por convencionais métodos de alfabetização” (p.352), como determinado no novo currículo municipal de alfabetização.

Complementa que no projeto Alfalettrar, desenvolvido no município de Lagoa Santa em Minas Gerais, e considerado por mim e por importantes pesquisadores do campo da alfabetização como uma experiência exitosa de uma política municipal de alfabetização a ser contextualizada no último capítulo dessa tese, que o ensinar com método é orientar-se por diagnósticos permanentes, resultantes da atuação dos professores na sala de aula, acompanhando a aprendizagem das crianças e atentos para a manifestação de suas dificuldades e dúvidas (SOARES, 2020).

Mortatti (2021) colabora com essa argumentação, explicando que não é método que alfabetiza, mas a relação de ensino e aprendizagem. O método segundo a autora não é problema e nem solução. O método é a parte mais visível de um projeto de nação. Na aula pública para os professores da educação básica de Manaus, a autora introduziu essa discussão com a epígrafe de Paulo Freire presente no livro *Educação como prática de liberdade*.

Para a concepção crítica, o analfabetismo nem é uma “chaga”, nem uma “erva daninha” a ser erradicada, tampouco uma enfermidade, mas o analfabetismo é uma das expressões concretas de uma realidade social injusta. Não é um problema estritamente linguístico nem exclusivamente pedagógico, metodológico, mas político, como a alfabetização através da qual se pretende superá-lo. Proclamar sua neutralidade, ingênua ou astutamente, não afeta em nada a sua politicidade intrínseca (FREIRE, 1981, p.13).

A autora nos explica que essa citação sintetiza o lugar de onde se fala a alfabetização. A alfabetização é metodológica, é linguística, é didática e muito mais. A alfabetização é uma questão política, resultante das marcas que nos constituem como seres humanos em sociedade. Sendo assim, não há nenhuma ação humana neutra, todas são políticas, pois objetivam uma finalidade e os meios precisam estar muito claros, considerando que nem todos os caminhos levam ao amor ou ao mesmo resultado. Prossegue esclarecendo que é na questão da finalidade que está situada a alfabetização. Muitos professores afirmam que todos chegam lá, conseguem se alfabetizar. No entanto, segundo a autora, precisamos compreender onde é esse lá, que estará intimamente relacionado com os sentidos que iremos atribuir para a alfabetização, visto que as escolhas não são neutras.

Ao explicar a PNA para os professores da educação básica, Mortatti afirma que é uma arrogância dizer que vamos encerrar o tempo passado para inaugurar o tempo presente, pois a tensão entre o novo e o velho faz parte da tradição humana. No caso da alfabetização, essa tensão foi a marca histórica dos projetos de nação, posto que a alfabetização é considerada a base do processo educacional para ajustar as condições sociais e de politicidade intrínseca presente em cada projeto, podendo ser de adaptação para que o povo não reivindique mais do que a alfabetização rudimentar, como a proposta nessa nova política e no atual currículo de alfabetização, ou de caráter emancipatório como defendida por Paulo Freire.

Projeto de nação é uma construção cotidiana que vai das ações para aquilo que se faz e se diz. A disputa por esses projetos de nação se torna visível na disputa por métodos de alfabetização entre o velho e o novo. As disputas entre os sujeitos sempre trazem essa justificativa de ser mais científica. São argumentos reiterados historicamente. (MORTATTI, 2021, transcrição da fala).

No que tange ao conceito de hegemonia, esclarece que essa é construída de vários modos: um deles se dá por meio do financiamento de um projeto de nação, de um projeto de alfabetização. Para a autora, precisamos ter claro que dependendo do que queremos como projeto de nação, o método não é indiferente. O método, mesmo sendo a parte mais visível do projeto de nação, não é o problema e nem a solução. Não é problema, visto que é usado como pretexto para dizer que há um problema. Se não é problema, método não é a solução para resolver os problemas da alfabetização.

Esse é um argumento frágil que não convence quem conhece a história da alfabetização. Explicita que a disputa entre o velho e o novo é a marca na alfabetização e que outras propostas que se tornaram hegemônicas por terem sido assumidas oficialmente em programas, como já contextualizado no primeiro capítulo, não fizeram com que as outras deixassem de existir, ou seja, em outros momentos, outros projetos lograram hegemonia, mas não sufocaram os outros.

A autora foi assertiva na sua brilhante exposição, alertando que a PNA se apresenta com um novo traje, mas chega a ser um ultraje, visto que o método fônico já é conhecido desde o século XIX, estando presente nessa antidemocrática política com uma nova roupagem. Reforça que todas as políticas têm uma politicidade intrínseca. No entanto, a PNA tem uma politicidade intrínseca que não é igual à que defendemos para alfabetização. A PNA é um projeto ideológico e sectário de destruição dos projetos democráticos na surdina.

A PNA está, segundo Mortatti, a serviço de uma politicidade intrínseca que não é a de uma sociedade justa e igualitária. A PNA é perversa pelo que esconde e pelo que mostra. A PNA está a serviço de uma politicidade intrínseca de um projeto de nação sectário porque ela atende ao ensino domiciliar, escola sem partido, matar pessoas sem oxigênio, desmatar a Amazônia, negar a ciência, um projeto de alguns para alguns. Sendo assim, os programas Tempo de aprender, ABC e Conta para mim fazem parte do mesmo projeto de nação.

Assim, um dos projetos desse grupo é a proposta de método fônico salvacionista como se fosse fundamentado cientificamente. Para isso, o grupo que está no poder precisava de algo novo associado a esse projeto de nação, mas antes era preciso eliminar os que eram considerados inimigos, passando a desqualificar Paulo Freire, o construtivismo e o letramento como sendo comunistas, criaram sem base científica, um conjunto de evidências mentirosas para zerar nosso passado. (MORTATTI, 2021).

Na análise da PNA, no primeiro capítulo, chamamos atenção para o apagamento do termo letramento presente na BNCC e omitido estrategicamente na PNA. Para Mortatti, a palavra literacia está a serviço de um embuste, um termo usado pelos portugueses, responsáveis pelos programas de formação de alfabetizadores implementados pela PNA e como indicado no caderno da política, usado para alinhar nossas políticas às políticas internacionais. Portanto, o conceito apresentado no currículo de alfabetização municipal reproduz essa armadilha preparada na PNA,

apresentando os conceitos de literacia e letramento como sendo coisas diferentes. O argumento em questão apresentado por Mortatti é necessário ser explicitado, pois foi uma resposta aos questionamentos dos professores do movimento PMA em debate que alegaram não compreender essa distinção, como também a associação no currículo de alfabetização da BNCC e PNA.

Em relação a essa incongruência em juntar as duas políticas, Mortatti respondeu:

*A PNA não tem relação com a BNCC, mas esse grupo diz que tem. No edital do livro didático eles dizem que é igual, é só encaixar uma coisa com a outra. A BNCC apesar de ter um conjunto de problemas, foi algo que foi feito democraticamente. A primeira coisa que temos que fazer é tirar esse entulho que é a PNA, para depois democraticamente discutir a BNCC.*

Quanto ao não entendimento dos professores, explicou:

*A burrice está no texto! Não entendermos é sinal de inteligência. É uma armação para se fazer o que tem que ser feito e dar um verniz dizendo que é científico, mas não é. A política intrínseca da BNCC é diferente da PNA, uma é democrática e a outra é autoritária e sectária.*

Achamos pertinente destacar os pontos mais relevantes da aula pública de Mortatti, que como já afirmado, é uma forma de resistência diante das formações promovidas pelo DEGE e pelo PGA para promovermos o entendimento necessário sobre as graves implicações do alinhamento da PMA com a PNA.

Na seção do currículo de alfabetização denominada *Alfabetização, literacia, letramento e numeracia*, encontramos um discurso de convencimento sobre o conceito de alfabetização defendido na PNA e pelo grupo a quem convém a implementação dessa proposta, o IAS e as editoras que irão se alimentar dos recursos públicos.

Na introdução do texto é dito que apesar da alfabetização se diferenciar do letramento, os dois devem coexistir no contexto da sala de aula sem nenhum se sobrepor ao outro. Reforçam que esses processos devem ter como fundamento as contribuições da ciência cognitiva, a faceta eleita na PNA como a salvadora para todos os problemas da alfabetização, trazendo no texto, a “armação de cientificidade” (grifo



da autora), discutida na aula pública de Mortatti, com o já analisado argumento das evidências científicas.

A alfabetização baseada em evidências traz para o debate o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita e a visão da ciência, dados da realidade que não podem ser ignorados. Entre os ramos das ciências que mais contribuíram nas últimas décadas para a compreensão dos processos de leitura e de escrita, está aquele que se convencionou chamar ciência cognitiva da leitura (SNOWLING; HULME, 2013; ADAMS, 1990; DEHAENE, 2011). Basear a alfabetização em evidências científicas, tendo por base dados da realidade, não é impor um método, mas propor programas, orientações curriculares e práticas de alfabetização que levem em conta os achados mais robustos das pesquisas científicas. As evidências científicas atuais apontam que o processo de alfabetização deve ancorar-se em seis pilares essenciais: consciência fonêmica, a instrução fônica sistemática, a fluência em leitura oral, o desenvolvimento de vocabulário, a compreensão de textos e a produção escrita. Os seis pilares devem nortear o fazer do professor alfabetizador articulados com as demais áreas e componentes curriculares. Tais pilares conduzem a criança por quatro fases de leitura e escrita: fase pré-alfabética, fase alfabética parcial, fase alfabética completa, fase alfabética consolidada. Logo, a compreensão da leitura de palavras avança por quatro momentos importantes: predição, analogia, decodificação e reconhecimento automático (CURRÍCULO ESCOLAR MUNICIPAL, 2020, p.286)

Cabe apontar a preocupação no texto em afirmar que não estão impondo um método, mas que este estará presente nos programas, nas orientações curriculares e nas práticas de alfabetização que deverão orientar o trabalho dos alfabetizadores que será conforme a política defendida pelo IAS controlada e monitorada, comprometendo a autonomia pedagógica dos alfabetizadores garantida em lei. Explicitam as fases a serem percorridas pelas crianças e aprendidas pelos professores dentro do paradigma fonológico de Ehri, rompendo bruscamente com o paradigma psicogênico de Ferreiro, presentes na proposta pedagógica anterior e discutido nas formações inicial e continuada dos alfabetizadores.

Soares<sup>16</sup> (2019, s/p) sobre essa questão argumenta em uma entrevista, que:

Em primeiríssimo lugar, é necessário lembrar ao MEC que a escolha de método de alfabetização, como também de métodos para qualquer conteúdo de ensino, é direito assegurado por lei aos professores e às escolas. Nem é preciso justificar isso com os dispositivos da Lei de

---

<sup>16</sup> <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/magda-soares-alfabetizacao-saeb/>

Diretrizes e Bases da Educação (LDB) ou do Plano Nacional de Educação (PNE). O subterfúgio de usar o verbo “recomendar” é tão ilegal quanto seria o verbo “impor”, quando essa recomendação vem associada à promessa de apoio às escolas, caso a adotem. Isso nada mais é que uma manobra para seduzir as escolas públicas que necessitam de apoio do poder público – não para intervir em suas opções pedagógicas, mas para que disponham de recursos para melhoria da infraestrutura, sempre precária; para criação ou enriquecimento de suas bibliotecas e laboratórios, a aquisição de computadores ou tablets, à introdução de novas tecnologias de ensino e, sobretudo, para remuneração justa dos professores.

Exatamente como denunciado na minuta da PMA, o currículo de alfabetização apresenta um conceito rudimentar de alfabetização, argumentando que:

A Política Nacional de Alfabetização (PNA), com base na ciência cognitiva da leitura, define a alfabetização como o ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético. Compreende-se por Sistema Alfabético, aquele que representa os caracteres do alfabeto (letras) e os sons da fala. [...] Ao aprender as primeiras regras de correspondência entre grafema-fonema/fonemagrafema, a pessoa começa a decodificar, isto é, a extrair de uma sequência de letras escritas a sua forma fonológica (ou pronúncia), e a codificar, isto é, a combinar em sinais gráficos (letras ou grafemas) os sons produzidos na fala. Em outras palavras, começa a ler e a escrever (CURRÍCULO ESCOLAR MUNICIPAL, 2020, p. 287).

Soares (2019) nos explica que a alfabetização é a aprendizagem de um objeto cultural complexo inventado pelo homem, uma tecnologia abstrata como a representação de sons da fala, os fonemas por letras. As evidências científicas da fonologia, nos mostram que os fonemas não são perceptíveis isoladamente, não sendo, portanto, pronunciáveis como proposto pelos defensores do método fônico. Esclarece que a criança só é capaz de identificá-los por oposição como nos exemplos: MATA e LATA; FACA e VACA.

A complexa aprendizagem da escrita, como nos ensina Soares<sup>17</sup>, implica um acompanhamento do desenvolvimento cognitivo, linguístico e mesmo motor das crianças para manipular os instrumentos e suportes de escrita. Assevera que a criança necessita focar atenção na cadeia sonora das palavras, sendo capaz de diferenciá-la de seu conteúdo semântico, compreendendo que a escrita demanda representação

---

<sup>17</sup> <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/magda-soares-alfabetizacao-saeb/>

do som da palavra e não daquilo que ela representa. Além disso, tem que aprender que é possível segmentar os sons das palavras, inicialmente em sílabas, identificando nas sílabas os fonemas e as letras a serem usadas para escrever a palavra. Assim, a alfabetização é um processo longo, que encerra com a apropriação das relações entre fonemas e grafemas, começo do método fônico, que de acordo com as evidências exclusivistas da psicologia cognitiva deve começar pelo fim do processo.

O conceito de literacia, como denominado por Mortatti na live mencionada é um embuste, se apresentando e subdividindo-se da seguinte forma no currículo municipal de alfabetização:

Literacia é o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita, bem como sua prática produtiva. As habilidades adquiridas antes da alfabetização e desenvolvidas e consolidadas depois dela, permitem o alcance de níveis mais avançados de literacia. No que diz respeito aos estudantes do 1º ao 3º ano cabe a compreensão de literacia básica e intermediária. Da pré-escola ao fim do 1º ano do ensino fundamental está a literacia básica, que inclui a aquisição das habilidades fundamentais para a alfabetização (literacia emergente), como o conhecimento de vocabulário e a consciência fonológica, bem como as habilidades adquiridas durante a alfabetização, isto é, a aquisição das habilidades de leitura (decodificação) e de escrita (codificação). Ao consolidar as habilidades básicas no 1º ano, o estudante tem melhores condições de avançar para conhecimentos mais complexos. Visando a progressão da aprendizagem do estudante, do 2º ao 5º ano do ensino fundamental está a literacia intermediária que abrange habilidades mais avançadas, como a fluência em leitura oral, que é necessária para a compreensão de textos. **A literacia emergente**, que constitui o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita, desenvolvidos antes do processo de alfabetização. De acordo com a PNA (p. 22), na literacia emergente incluem-se experiências e conhecimentos sobre a leitura e a escrita adquiridos de maneira lúdica e adequada à idade da criança, de modo formal ou informal, antes de aprender a ler e a escrever. **A literacia familiar** diz respeito às práticas e experiências relacionadas à linguagem, à leitura e à escrita que elas vivenciam a família, como por exemplo, a leitura partilhada de histórias, ou leitura em voz alta feita pelo adulto para a criança [...] (CURRÍCULO ESCOLAR MUNICIPAL, 2020, p.287-288)

O conceito de letramento por sua vez é apresentado no currículo da seguinte maneira:

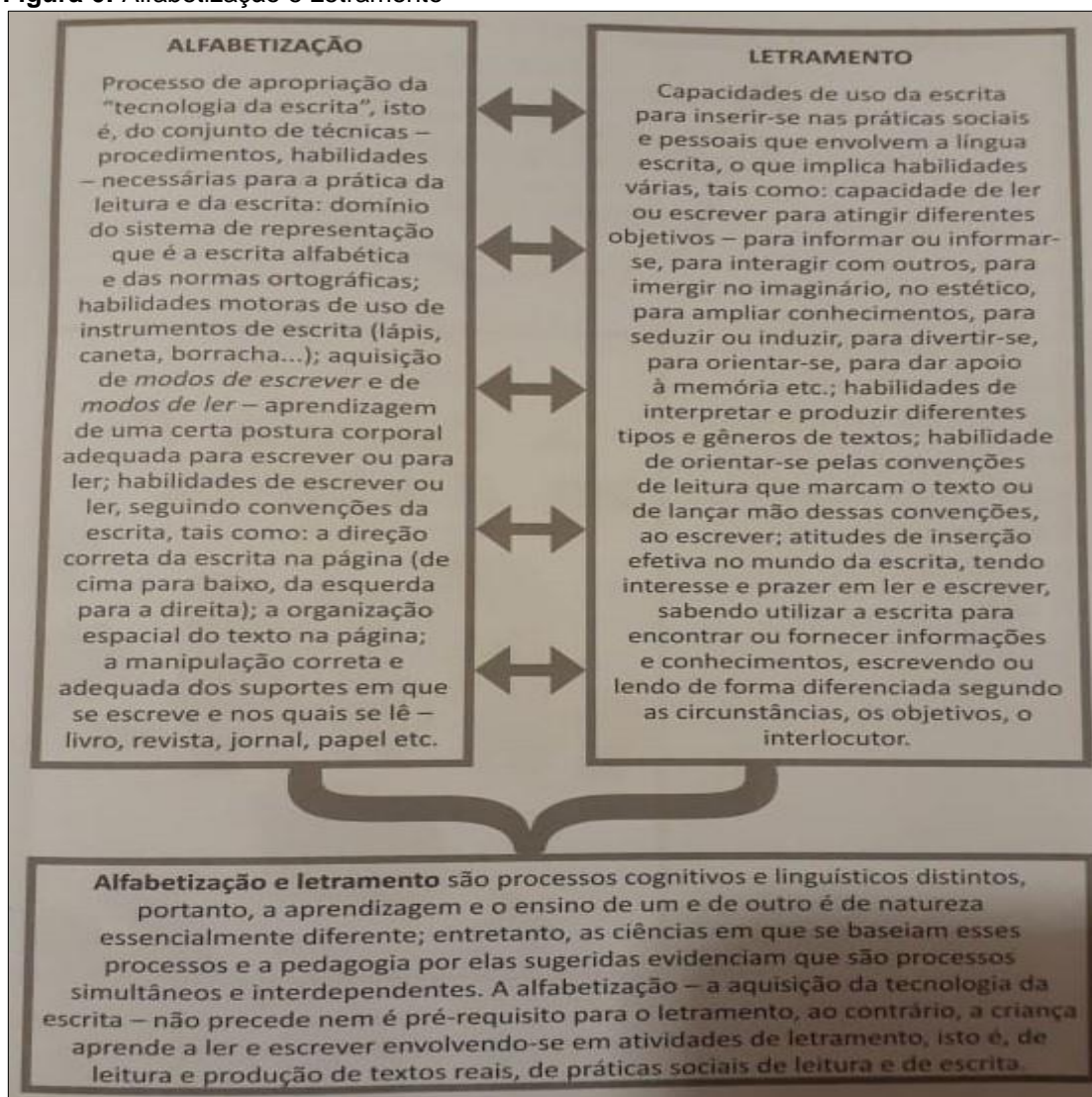
O letramento desenvolve-se por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, ou seja, através de atividades de letramento, e este, por

sua vez, só se pode desenvolver por meio da aprendizagem das relações fonema–grafema, isto é, em dependência da alfabetização (CURRÍCULO ESCOLAR MUNICIPAL, 2020, p. 289).

O texto mostra uma grave fragilidade teórica dos componentes do GT que produziram esse currículo exclusivamente a serviço dos interesses da lógica privatizante da SEMED.

Sendo assim, é necessário reforçar essa distinção entre alfabetização e letramento, entendida e apresentada por Soares por meio da Figura 5 abaixo (2020, p. 27).

**Figura 6:** Alfabetização e Letramento



**Fonte:** Imagem do Livro *Alfaletrar* de Magda Soares publicado no ano de 2020

Diante de várias fragilidades presentes no documento e pela sua verdadeira intencionalidade contextualizada a partir da aula pública de Mortatti (2021), não estenderemos nossa análise para todo o conteúdo do currículo, mas evidenciaremos seus pontos de alinhamento com a PNA a partir do quadro que elaboramos:

**Quadro 3:** Pontos de alinhamento com a PNA

<b>Decreto 9.765 de 11 de abril de 2019 que institui a PNA</b>	<b>MINUTA DA PMA</b>	<b>CURRÍCULO ESCOLAR MUNICIPAL</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>alfabetização - ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético, a fim de que o alfabetizando se torne capaz de ler e escrever palavras e textos com autonomia e compreensão;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>alfabetização - ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético, a fim de que o alfabetizando se torne capaz de ler e escrever palavras e textos com autonomia e compreensão;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a alfabetização como o ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético. Compreende-se por Sistema Alfabético, aquele que representa os caracteres do alfabeto (letras) e os sons da fala</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>fundamentação de programas e ações em evidências provenientes das ciências cognitivas;</li> <li>adoção de referenciais de políticas públicas exitosas, nacionais e estrangeiras, baseadas em evidências científicas;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>fundamentar programas, ações e orientações relacionadas à alfabetização, literacia e numeracia em evidências vigorosas e atuais da Ciência Cognitiva da leitura.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>promover a alfabetização baseada em evidências científicas A Política Nacional de Alfabetização (PNA), com base na ciência cognitiva da leitura, define a alfabetização como o ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>ênfase no ensino de seis componentes essenciais para a alfabetização:               <ol style="list-style-type: none"> <li>consciência fonêmica;</li> <li>instrução fônica sistemática;</li> <li>fluência em leitura oral;</li> <li>desenvolvimento de vocabulário;</li> <li>compreensão de textos;</li> <li>produção de escrita;</li> </ol> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Estabelecer que programas, práticas, e materiais de alfabetização devem dar ênfase em seis pilares essenciais para a alfabetização: consciência fonêmica, a instrução fônica sistemática, a fluência em leitura oral, o desenvolvimento de vocabulário, a compreensão de textos e a produção escrita;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desenvolver a alfabetização por meio de 6 (seis) pilares essenciais: consciência fonêmica, a instrução fônica sistemática, a fluência em leitura oral, o desenvolvimento de vocabulário, a compreensão de textos e a produção escrita;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>literacia - conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita e sua prática produtiva;               <ul style="list-style-type: none"> <li>participação das famílias no processo de alfabetização por meio de</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>literacia - conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita e sua prática produtiva;               <ul style="list-style-type: none"> <li>Engajamento familiar consiste em proporcionar ambientes acolhedores</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>A literacia é o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita, bem como sua prática produtiva. A literacia familiar diz respeito às práticas e experiências relacionadas à</li> </ul>

<p>ações de cooperação e integração entre famílias e comunidade escolar;  literacia familiar - conjunto de práticas e experiências relacionadas com a linguagem, a leitura e a escrita, as quais a criança vivencia com seus pais ou cuidadores;  literacia emergente - conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita, desenvolvidos antes da alfabetização;</p>	<p>com relações respeitadas e de confiança entre pais e professores por meio da construção conjunta de seus papéis, objetivos e estratégias compartilhadas para reforçar o aprendizado em casa por meio da literacia.</p> <p>literacia emergente – conjunto de experiências e habilidades fundamentais para a alfabetização que são desenvolvidas na etapa da Educação Infantil por meio das interações e brincadeiras.</p>	<p>linguagem, à leitura e à escrita que elas vivenciam a família, como por exemplo, a leitura partilhada de histórias, ou leitura em voz alta feita pelo adulto para a criança, a conversa com a criança, a narração de histórias, o manuseio de lápis e giz para as primeiras tentativas de escrita, o contato com livros ilustrados, a modelagem da linguagem oral, o desenvolvimento do vocabulário receptivo e expressivo em situações cotidianas e nas brincadeiras, os jogos com letras e palavras, além de muitas outras que se podem fazer em casa ou fora dela, na comunidade e em bibliotecas</p> <p>A literacia emergente, que constitui o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita, desenvolvidos antes do processo de alfabetização. De acordo com a (PNA, p.22), na literacia emergente incluem-se experiências e conhecimentos sobre a leitura e a escrita adquiridos de maneira lúdica e adequada à idade da criança, de modo formal ou informal, antes de aprender a ler e a escreve</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

**Fonte:** Quadro elaborado pela autora

No que tange à sondagem, conforme já explicitado, o currículo de alfabetização municipal adota o mesmo paradigma fonológico detalhado no caderno da PNA (2019), explicando minuciosamente as fases de Ehri, cujo foco é na leitura, mas no currículo em questão é apresentado como Fases de desenvolvimento da leitura e da escrita.

**Quadro 4:** Fases de desenvolvimento da leitura e da escrita

<b>Caderno da PNA</b>	<b>Minuta da alfabetização</b>	<b>Currículo Escolar Municipal</b>
<p>As Fases do Desenvolvimento da Leitura e da Escrita Fase pré-alfabética: a pessoa emprega predominantemente a estratégia de predição, usando de início pistas visuais, sem recorrer às relações entre letras e sons; lê palavras familiares por reconhecimento de cores e formas salientes em um rótulo, mas é incapaz de identificar diferenças nas letras; pode ainda conseguir escrever algumas palavras de memória.</p> <p>Fase alfabética parcial: a pessoa faz analogias, utilizando pistas fonológicas; depois de aprender os sons das letras, ela começa a utilizá-los para ler e escrever palavras.</p> <p>Fase alfabética completa: depois de conhecer todas as relações entre grafemas e fonemas e adquirir as habilidades de decodificação e de codificação, a pessoa passa a ler e a escrever palavras com autonomia.</p> <p>Fase alfabética consolidada: nesta fase de consolidação contínua ocorre o processamento de unidades cada vez maiores, como sílabas e morfemas, o que permite a pessoa ler com mais velocidade, precisão e fluência, e escrever com correção ortográfica.</p>	<p>Desenvolver critérios e orientações para a sondagem das quatro fases de desenvolvimento da leitura e da escrita: fase pré-alfabética, fase alfabética parcial, fase alfabética completa e fase alfabética consolidada</p>	<p>fase pré-alfabética, fase alfabética parcial, fase alfabética completa e fase alfabética consolidada</p>

**Fonte:** Quadro elaborado pela autora

Soares (2019), sobre a sondagem imposta na PNA, explica que os defensores do método fônico se apoiam em evidências que são resultado de pesquisas de alfabetização em línguas de ortografia muito diferentes da ortografia do português, tendo como base a ortografia da língua inglesa. Esclarece que essas evidências levam

em conta apenas as pesquisas experimentais da psicologia da leitura, excluindo as outras inúmeras evidências que precisam ser consideradas, como a contribuição das teorias do desenvolvimento cognitivo, do desenvolvimento linguístico e da psicolinguística, dentre tantas outras<sup>18</sup>.

Como já apontado, não tivemos a pretensão de avaliar todos os aspectos do Currículo de Alfabetização Municipal, mas denunciar para agir, revelando seu total alinhamento com a PNA e uma justaposição com a BNCC. Um currículo que foi elaborado para receber com menos resistência uma nova minuta de uma política municipal de alfabetização financiada com dinheiro público para beneficiar as empresas que estão à frente desse projeto, no caso da SEMED-Manaus, o Instituto Ayrton Senna e editoras.

Na aula pública, Mortatti (2019) alerta que não podemos jogar a toalha de uma luta que representa a nossa história em defesa da democracia, que é mais forte do que o legado dessa perversa política. Nossa esperança nasce da nossa história que irá demandar paciência histórica, conclui dizendo que

*Toda vez que nós recuamos damos um passo atrás para o mal avançar. Se não conseguirmos dar um passo à frente...ficamos aqui. Se conseguirmos resistir já e um avanço!*

Freire (1967), no livro emblemático *Educação como prática de liberdade*, promove reflexões sensíveis e pertinentes sobre alienação e humanização, que servem de ponto de partida para pensarmos a construção de um movimento de contra-hegemonia, rompendo com esse processo de colonização do currículo da alfabetização, respeitando a ontológica vocação de *ser sujeito* (grifo da autora) e combatendo uma educação para a domesticação e para a alienação, a favor de uma educação para a liberdade e humanização.

Nesse sentido, a diferença crucial entre a educação desumanizadora e educação humanizadora reside no fato de que a primeira “é um simples ato de transferência de conhecimentos e a segunda um ato de conhecer, demandando, portanto, tarefas e procedimentos opostos”. (FREIRE, 1981)

Freire (1967) assevera que a educação para a domesticação e a alienação, ao minimizar e cercear o sujeito, visto como objeto, o acomoda, ajustando-o as suas imposições, sacrificando sua capacidade criação. A educação como ato político não

---

<sup>18</sup><https://www.cenpec.org.br/tematicas/educadoras-comentam-cartilha-do-programa-nacional-de-alfabetizacao>



é neutra. Portanto, precisamos assumir a posição política de uma educação para o homem-sujeito e não mais para o homem-objeto como tratado pela lógica do mercado.

Encerrando a seção, organizamos um quadro para destacar os principais pontos analisados nas seções anteriores de contextos e ações realizadas na DDPM e nos contextos administrativos e de gestão da SEMED, evidenciando o desmonte da formação dos alfabetizadores, a partir da crescente lógica privatizante e mercadológica da rede municipal. Salientamos que algumas das ações do ano de 2021 serão apresentadas na última seção, mas optamos por inserir o quadro no fechamento desta seção para situar os leitores desta tese quanto ao que foi discutido até o momento.

Procuramos explicitar no quadro o avanço do Instituto Ayrton Senna na SEMED-Manaus e seu gerenciamento na política municipal de alfabetização, que resultou na tentativa de institucionalização de uma política de alfabetização local alinhada com a Política Nacional de Alfabetização, gerando um importante movimento de resistência organizado pelos professores da educação básica e da universidade. No entanto, conforme sinalizado, a política apresenta-se embutida no mais novo currículo de alfabetização.

O quadro revela as contradições entre o dito e o feito e a necessidade de análise do arcabouço legal apresentado, a fim de compreendermos as incongruências conduzidas pela SEMED, que ao mesmo tempo em que seguia os programas e legislações nacionais em vigência como o PNAIC, PNE e BNCC com a organização do Referencial Curricular Amazonense, rompia com sua história de formação e com os instrumentos normativos. Esse rompimento se dá a partir da intensificação desta lógica privatista da SEMED que abre seus espaços para que os institutos, empresas e editoras materializem políticas de alfabetização com graves implicações para as políticas de formação dos alfabetizadores e para aprendizagem das crianças da rede pública.

A extensa análise foi necessária, visto que, como já sinalizado na parte introdutória deste estudo e apontado por Mortatti (2008), a história de formação dos alfabetizadores está vinculada diretamente com a história de alfabetização em nosso país e, no caso deste estudo, com a história de alfabetização na SEMED-Manaus, mais particularmente na última década. Relembramos que as políticas de formação de alfabetizadores realizadas na rede de ensino são ancoradas nos pressupostos

presentes nos instrumentos normativos analisados que permitiram evidenciar as contradições entre o dito e o feito.

Ratificamos que a partir do ano de 2015, um ano após a assinatura do PROEMEM, constatamos o início do desmonte da estratégia formativa em polos que atendia o maior número de alfabetizadores da rede, política que representava um avanço na direção de uma política de formação que atendesse as necessidades concretas dos professores com potencial para favorecer os processos de aprendizagem das crianças.

**Quadro 5:** Quadro comparativo entre as ações da DDPM e o contexto administrativo da SEMED, marcado pela lógica privatizante.

<b>Período</b>	<b>Principais pontos do contexto da formação para os alfabetizadores da DDPM</b>	<b>Principais pontos do contexto administrativo e da lógica privatizante e mercadológica da SEMED: por entre o dito e o feito</b>
2011	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Criação de uma equipe da DDPM para trabalhar exclusivamente com a formação dos alfabetizadores atendendo a resolução N.7 de 2010</li> </ul>	
2012	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação em polos com temáticas a partir das necessidades demandadas pelos alfabetizadores</li> <li>• Receptividade positiva por parte de muitos alfabetizadores, que demandavam a presença das formadoras para darem continuidade aos estudos em suas escolas, destacando a organização dos professores e pedagogos da DDZ Oeste para aprofundamento dos estudos em encontros mensais em 2 escolas polos de sua área.</li> </ul>	
2013	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alinhamento da formação da DDPM com os pressupostos teóricos e metodológicos do programa PNAIC do governo federal e aderido pela SEMED- Manaus.</li> <li>• Ampliação do atendimento das formadoras: estagiários que atuavam no reforço escolar, atendendo as crianças do 2º ao 5º ano com baixo rendimento em leitura e escrita, estagiários do Programa Mais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ausência de uma política de acompanhamento por parte da SEMED, indicada como necessária nos cadernos para a gestão pedagógica de modo que os municípios monitorassem as ações formativas: um número expressivo de professores que participaram da formação do PNAIC era de processo seletivo e estava atuando nas turmas do ciclo de alfabetização e ainda rotatividade dos</li> </ul>

	<p>Educação, formação e professores do Programa de Aceleração da Aprendizagem (PAA).</p>	<p>professores nas turmas de 1 ao 5 anos, pelo fato da SEMED não ter uma cultura de permanência dos professores nas turmas de alfabetização.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Início do PROEMEM com um workshop para apresentar o diagnóstico de pontos de fragilidade da educação pública municipal.</li> </ul>
2014	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A formação dos alfabetizadores continua sendo desenvolvida prioritariamente pela estratégia formativa de polos,</li> <li>• A formação passa a atender apenas aos alfabetizadores que não haviam aderido ao PNAIC, já que era facultado aos professores participar ou não do programa.</li> <li>• As formadoras passam a atender aos professores de 4º e 5º ano com o projeto Desenvolvimento da competência leitora, considerando que muitas crianças desses anos apresentavam ainda, níveis baixos de proficiência na leitura e na escrita,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reestruturação da proposta curricular para atendimento do Plano Nacional de Educação, alinhando a proposta pedagógica do bloco pedagógico da rede municipal e de seus outros projetos sobre alfabetização aos pressupostos teóricos e metodológicos do PNAIC.</li> <li>• Aprovação da lei municipal nº 1.921 de 30 de outubro de 2014, sendo posteriormente revogada pela Lei municipal nº 2.230, de 4 de julho de 2017, que redefine o Proemem, e sua efetivação no período de 2017 a 2021</li> <li>• Por indicação do BID, a SEMED inicia os diálogos com o Instituto Ayrton Senna e com a Fundação Itaú Social (FIS) para a implantação do Programa de Tutoria Educacional (PTE), considerada como uma das estratégias formativas da DDPM para atender professores em estágio probatório.</li> <li>• Contratação do Instituto Águila para implantar o Sistema Integrado de Gestão da Educação (GIDE), também indicada pelo BID.</li> </ul>
2015	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Início do processo de desmonte da formação dos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Plano Municipal de Educação (2015-2025) que dentre as dez metas</li> </ul>

	<p>alfabetizadores com a mudança na definição da DDPM como polo central de formação de forma impositiva. As formações são concentradas na sede da DDPM, mantendo a dinâmica das formações de polos apenas para a DDZ da rural, que disponibilizava seu ônibus para que as formadoras.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• As DDZ's passam a indicar os professores que participariam da formação, encaminhando uma lista para a DDPM com os alfabetizadores, cujas turmas demonstravam baixos índices de proficiência na leitura e na escrita, deixando os demais alfabetizadores sem atendimento de formação.</li> <li>• Alinhamento das formações as avaliações internas e externas cobradas pela SEMED-Manaus com formações destinadas para a Avaliação de Desempenho do Estudante (ADE) avaliação da SEMED, provinha Brasil e a ANA</li> </ul>	<p>apresentadas, indicam a garantia da diversidade de métodos e propostas pedagógicas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Início da parceria entre a Prefeitura de Manaus, por meio da Secretaria Municipal de Educação de Manaus com o Instituto Ayrton Senna e seus projetos de correção de fluxo: Se Liga e o Acelera com atendimento para os alunos com distorção idade-série do 3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental em 119 escolas. Programas, Pit Stop e Fórmula da Vitória para o reforço escolar dos estudantes dos anos iniciais e de 6º e 7º ano, em 73 unidades de ensino</li> </ul>
2016	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A equipe de formação dos alfabetizadores é fragilizada com a entrada de outros formadores sem formação acadêmica em pedagogia ou letras e ainda sem identidade e experiência com a temática da alfabetização</li> <li>• A estratégia formativa de polos passa informalmente a ser chamada de rede colaborativa</li> </ul>	

2017	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ampliação das ações das formadoras dos alfabetizadores, destacando que a equipe desde sua criação era considerada pequena para atender o número expressivo de alfabetizadores da rede.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrada de professores sem experiência para atuar com as turmas de alfabetização em processo seletivo</li> </ul>
2018	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formadoras da equipe passam a se desdobrar em várias frentes sendo conforme os relatos consideradas “máquinas de formação”</li> <li>• Formadoras passam a trabalhar com as turmas dos anos iniciais e com todas as áreas do conhecimento, descaracterizando a formação que era específica para o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implantação do programa de gestão da Alfabetização- PGA, conduzido pela Divisão de Ensino Fundamental -DEF em parceria com Instituto Ayrton Senna em 76 Unidades de Ensino da rede de todas as zonas da cidade, com foco nos estudantes das turmas de 3º ano do Ensino Fundamental, atendendo em torno de 12 mil crianças.)</li> <li>• Professores que atuavam com as turmas do de 3º ano e que participavam da experiência piloto do PGA recebiam no mesmo mês formações com pressupostos teóricos e metodológicos antagônicos: PNAIC e PGA</li> <li>• Excesso de formação vindas da DEF e das DDZ mais direcionadas para controle do trabalho do professor.</li> </ul>
2019	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Equipe de formação pequena para atender uma grande demanda de professores e escolas que estavam desassistidos pela estratégia chamada oficialmente rede colaborativa no ano de 2018 e que demandavam formações nas escolas.</li> <li>• Falta de condução para o deslocamento até as escolas, fazendo com que as formadoras usassem seus carros e combustível sem qualquer tipo de ressarcimento por parte da SEMED.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Referencial Curricular Amazonense para implementação da BNCC</li> <li>• Logo após a publicação da PNA tem início na secretaria o estudo dessa política, tendo como referência as ações do Programa de Gestão da Alfabetização-PGA do IAS, considerado o embrião da política municipal de alfabetização a ser implementada.</li> <li>• Início dos trabalhos para a elaboração da Política Municipal de Alfabetização</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oficina em parceria com o BID denominada “Política Pública da Colômbia: Consolidando o Processo de Alfabetização” com o objetivo de colaborar para a construção e embasamento de uma política de alfabetização do município com a presença de mais de 30 gerentes e assessores pedagógicos de todas as Divisões Distritais Zonais (DDZ's) e do Departamento de Gestão Educacional da SEMED.</li> </ul>
2020	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Plano de ação para a pandemia que teve início no mês de junho com formações destinadas no primeiro momento para o domínio das tecnologias necessárias ao trabalho remoto como produção e edição de vídeos, técnicas e estratégias para a organização de informações por meio de ferramentas tecnológicas e plataformas EAD, oficinas Mentimeter para aulas online com interação entre professor e alunos.</li> <li>• Socialização de experiências sobre a alfabetização de forma remota com os professores da rede municipal de Manaus.</li> <li>• Formação para apresentação do podcast como recurso para o processo de ensino e aprendizagem.</li> <li>• Programas Diálogos Formativos com a presença em alguns dos encontros, de pesquisadores do campo da alfabetização.</li> <li>• Curso de extensão em Fonética e fonologia numa rede de interação com a UFAM e a UFPB para uma representatividade de alfabetizadores das 7 DDZ</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realização no mês de fevereiro da oficina denominada <i>Alfabetização baseada em evidências</i> conduzida por Renan Sargiani (membro do GT da PMA e colaborador da PNA) indicado pelo BID.</li> <li>• Início dos trabalhos para a elaboração do novo currículo de alfabetização no mês de janeiro.</li> <li>• Apresentação de uma minuta da Política Municipal de Alfabetização lançada pela SEMED/Manaus no contexto da pandemia e colocada em apreciação no mês de junho</li> <li>• Aprovação do novo currículo de alfabetização alinhado com a PNA pelo Conselho Municipal de Educação em dezembro</li> </ul>

2021	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Depois de meses sem formação é realizada uma formação on-line para os alfabetizadores no mês de setembro, seguindo as orientações do novo currículo de alfabetização alinhado com a PNA por pressão da Departamento de Gestão da SEMED (DEGE), lembrando que a DDPM, é um setor subordinado ao Departamento em questão.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Publicação no Diário Oficial do Município no dia 12 de janeiro de 2021 do Novo Currículo Municipal de Alfabetização.</li> <li>• lives formativas organizadas pela DEGE e pelo PGA para convencimento dos professores sobre as vantagens para adoção do método fônico: A primeira live da SEMED foi realizada na semana pedagógica de abertura do ano letivo intitulada <i>1 encontro pedagógico Alfabetização 2021</i>, realizada no dia 19 de fevereiro e a segunda com o tema <i>Novo Currículo Escolar Municipal- apresentação dos anos de alfabetização (1º ao 3º ano)</i> para lançamento oficial do currículo realizada no dia 06 de abril</li> <li>• Logo após o lançamento do currículo, a Prefeitura no dia 15 de abril firmou um termo de licenciamento com IAS, para autorizar a SEMED-Manaus a usar as metodologias do instituto.</li> <li>• Instituição de um novo GT para a criação da PMA no mês de julho</li> <li>.</li> <li>• Transição do novo currículo de alfabetização alinhado com a PNA no segundo semestre com novos instrumentos de monitoramento da ação alfabetização.</li> <li>• No mês de agosto, acontece o lançamento oficial da adesão da SEMED-Manaus ao Programa Tempo de Aprender com discurso de convencimento para participação dos professores ao programa de formação ABC.</li> <li>• Reuniões em outubro do novo GT da PMA</li> </ul>
------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

#### **SEÇÃO 4- MOSAICO DAS VOZES DOS PROFESSORES: POSSÍVEIS CAMINHOS PARA A POLÍTICA DE ALFABETIZAÇÃO E DE FORMAÇÃO DE ALFABETIZADORES FRENTE A INTENSIFICAÇÃO DA LÓGICA PRIVATIZANTE-MERCADOLÓGICA DA SEMED-MANAUS**

Nesta seção apresentamos algumas das vozes dos professores alfabetizadores da SEMED-Manaus, historicamente silenciadas na construção das políticas de alfabetização e as mudanças em seu contexto de trabalho a partir da chegada da GIDE-Gestão Integrada da escola que mudou drasticamente a cultura escolar. Destacamos que essas vozes não são uníssonas, mas como já anunciado na parte introdutória da pesquisa, representam as vozes com quem tive a oportunidade de dialogar durante o percurso da investigação: na pesquisa empírica, nos encontros do grupo Vozes e durante as ações do Movimento PMA em debate.

Reitero que a pesquisa me permitiu enxergar as condições de um trabalho precarizado e desumano, expressos nas vozes dos alfabetizadores, marcado pelo excessivo controle externo de suas práticas e com teorias distantes de sua formação inicial e do que estava sendo desenvolvido nas formações da DDPM-SEMED.

Assim, objetiva-se corroborar as contradições entre o que está exposto nos documentos oficiais e a realidade vivida pelos professores evidenciadas no decorrer desta investigação. Discute-se, também, possíveis caminhos para a política de alfabetização e de formação de alfabetizadores diante da crescente lógica privatizante da SEMED-Manaus.

##### **4.1. A ESCOLA DE ONDE FALAMOS: BREVE CARACTERIZAÇÃO E SEU CONTEXTO DENTRO DE UMA LÓGICA PRIVATIZANTE**

Conforme já exposto, a partir da ampliação do nosso objeto *formação de alfabetizadores para políticas de formação de alfabetizadores da SEMED-Manaus*, fizemos esforços, nesta seção, para dialogar com os dados empíricos, as fontes orais e análise documental apresentada, posto que a pesquisa de campo já havia sido concluída no período anterior à mudança de linha de pesquisa com objetivos diferenciados, mas que me permitiram constatar as contradições entre o dito e o feito. Sendo assim, procurei olhar meus dados de modo a evidenciar as reais necessidades



dos professores e as condições objetivas de seu trabalho desconsideradas pelos setores de gestão e administrativos da rede municipal de educação.

Foram sujeitos na primeira parte dessa pesquisa, três professores dos anos iniciais (turmas do 1º ao 3º ano), com idade entre seis e nove anos, de uma escola municipal da zona oeste de Manaus, que chamaremos de Escola Esperança.

É importante destacar que o cronograma inicialmente acordado com a pedagoga da escola e professores não teve condições de ser cumprido. Estavam previstos cinco momentos para os grupos dialogais de 4 horas, totalizando uma carga horária de 20 horas. No entanto, foram realizados apenas 3 encontros, sendo o primeiro com a carga horária prevista e os demais com duas horas, impossibilitando assim, desenvolvermos o que havia sido previamente planejado.

Em uma das datas programadas, chego na escola, mas sou informada de que os professores teriam que fazer uma reunião emergencial, dispensando as turmas para dar conta de uma das inúmeras demandas burocráticas da SEMED. Posteriormente, a pedagoga me informou que estava com dificuldade para liberar os alfabetizadores, visto que o calendário estava muito apertado, já que também a escola teve outras intercorrências.

Os fatos apresentados revelam a dificuldade de realização de ações formativas dentro das escolas da SEMED. Fonseca (2017), que realizou sua pesquisa de doutorado na mesma escola no ano de 2015, chama atenção para a resiliência demandada no percurso de sua investigação, destacando que em função de vários contratemplos ocorridos no segundo semestre de 2015, como feriados prolongados, documentos a serem preenchidos para encerramento do ano letivo, programações de última hora da SEMED, reuniões administrativas não programadas, dentre outros, optou em estender a pesquisa empírica por mais um semestre do ano de 2016, posto que não estava satisfeita com a quantidade e qualidade das informações coletadas, já que o seu primeiro grupo dialogal aconteceu depois de várias marcações e remarcações.

Compartilhei das mesmas dificuldades para agendar os encontros com os professores e no último grupo dialogal realizado em dezembro, já tendo sido aprovada para o programa no qual me encontro, optei em realizar uma entrevista coletiva com questões presentes no desenho inicial para ampliação do meu objeto de investigação, cujos dados serão apresentados no decorrer da minha argumentação.

A escola Esperança está situada na zona urbana de Manaus em um ambiente considerado conflituoso pelo tráfico de drogas. Sendo assim, vários alunos residem em áreas de marginalização social, com moradias precárias, em leitos de igarapé, pertencendo a famílias com baixo poder aquisitivo ou com pais desempregados. Segundo as informações coletadas, é comum algumas das crianças das escolas circularem nas casas dos familiares (tia, avó ou outro parente próximo), pelo fato de seus pais estarem presos. Aspectos que indiscutivelmente interferem na frequência regular destes alunos na escola e, por conseguinte, em sua aprendizagem.

Mesmo funcionando em prédio próprio e ter passado por uma reforma e ampliação no ano de 2004, a escola ainda demanda melhores condições para o atendimento das crianças, pelo fato de atender, a partir do ano de 2013, turmas do segundo período da educação infantil, havendo, apenas mudanças na troca de mobília, (de carteiras universitárias para jogos de mesa e quatro cadeiras) para adequar-se a esse atendimento. Destacamos que esse mobiliário de carteiras universitárias também não é considerado adequado para as crianças das turmas do 1º e 2º anos em fase de aprendizagem inicial da leitura e da escrita, obrigando por vezes, a alfabetizadora do 1º ano, que trabalhava muito com jogos e alfabeto móvel a usar sempre o chão para a realização com esse tipo de atividade, inviável com o tipo de mobiliário adotado.

No que diz respeito à estrutura física, a escola, de forma mais geral, conta com nove salas de aulas, um laboratório de informática desativado, uma biblioteca, considerado um dos espaços mais atraentes da escola e conduzido de forma muito didática e organizada pela professora responsável. A escola possui também, sala para os professores, cozinha e um grande corredor que funciona como refeitório e local de socialização das crianças, visto que não há auditório ou quadra.

Fonseca (2017) alerta que a organização do espaço físico e os recursos precisam ser considerados no trabalho com a linguagem escrita. Dessa forma, precisamos refletir sobre as condições materiais ofertadas para as crianças de modo a se apropriarem dessa linguagem. O argumento em questão é pertinente, visto que não são dadas aos professores as condições materiais, de formação, de tempo e de infraestrutura de modo a promover situações adequadas para o trabalho com a linguagem escrita. Corrobora o que constatei na pesquisa de campo, quanto a falta de materiais básicos como papel sulfite, pincel para quadro, cartolina e outros recursos didáticos necessários para as turmas de alfabetização, obrigando os

professores com seus próprios recursos financeiros a comprarem os materiais que a secretaria não oferta. Esclarece que “essas condições materiais não são exclusividade dessa escola. Trata-se de uma realidade das escolas públicas de Manaus” (p.37).

A autora enriquece essa discussão ao explicar como se dá a organização do trabalho na escola em que realizamos nossa pesquisa de campo, chamando atenção para o fato de que desde 2014, a equipe passou a organizar seu trabalho a partir das determinações do Programa GIDE – Avançada, que muda drasticamente a rotina do trabalho pedagógico, cumprindo os objetivos já citados nos componentes 2, que trata sobre o aprimoramento do rendimento e desempenho escolar dos alunos da rede municipal e o componente 3, que visa o fortalecimento da educação mediante várias ações, dentre elas, a formação dos professores e monitoramento da avaliação dos estudantes. Ratificamos que o cumprimento dos objetivos presentes nesses componentes está interferindo no currículo da alfabetização, nas ações de formação e na práxis dos alfabetizadores.

Segundo a pesquisadora citada, esse modelo de gestão e de controle da escola escancarou a presença da lógica neoliberal nessa instituição, desencadeando um clima de estresse e insegurança no grupo de professores, que passam a se preocupar com o cumprimento de um currículo mínimo. Explica que nos anos da pesquisa, assistiu “mais um exemplo de desvalorização do professor como um profissional capaz de pensar o seu fazer [...] reduzido a um mero tarefeiro, a quem cabe aplicar os que outros pensam” (p.41).

Na pesquisa que realizei no ano de 2019 também pude constatar o nível de estresse e de indignação dos professores que recebiam semanalmente a visita de uma assessora de gestão da GIDE, que segundo o corpo docente da escola, tinha prioritariamente a função de controle e de conferência quanto ao cumprimento das metas definidas para a escola. Os professores investigados comentaram que o número de conteúdos cobrados era muito maior que os dias letivos, que lançavam conteúdos nas planilhas da GIDE que não podiam ser repetidos, mas que na prática demandavam mais dias para serem trabalhados; falavam de um número excessivo de papéis a preencher que comprometiam seu tempo e autonomia.

Cabe sublinhar que a GIDE adentra a SEMED-Manaus mediante a abertura da rede municipal de ensino para a consultoria da Empresa Instituto Águila de Gestão LTDA, no período anterior a assinatura do contrato da SEMED com o BID, sem a

cobertura contratual da referida empresa com a própria SEMED. Apesar do primeiro contrato entre a SEMED e a Empresa Instituto Áquila ter sido estabelecido em 01 de abril de 2014, o Instituto Áquila já havia iniciado suas atividades na rede de ensino municipal. (PEREIRA, 2020)

A pesquisadora citada anuncia que a GIDE chega às escolas de uma forma unilateral, antidemocrática e impositiva, convertendo sua lógica empresarial na prática oficial da rede municipal de educação, sem diálogo com as instituições públicas como UFAM e UEA, responsáveis pela formação inicial desses profissionais.

Relembramos, conforme já discutido na seção 2, que essa atitude é novamente adotada nos bastidores do poder, com a elaboração e apreciação aligeirada de uma minuta da política municipal de alfabetização de Manaus e do Currículo Escolar Municipal de alfabetização já analisados, marcados no processo de sua construção pelas características centralizadora, hierárquica e homogeneizadora do Instituto Ayrton Senna.

As ações da GIDE ocupam o espaço escolar com cobranças, expondo as escolas e o trabalho pedagógico em faróis. A autonomia dos professores para selecionar e ministrar os conteúdos curriculares e extracurriculares, considerando as diversas realidades de cada unidade escolar é limitada, posto que a GIDE imputa um excessivo trabalho burocrático, priorizando os registros escritos em detrimento do que é efetivamente desenvolvido dentro das escolas. Suas estratégias são ancoradas em um modelo exclusivamente gerencial de uma cultura fabril, com excesso de testagens e simulados, que revelam treinamento de competências presentes nos descritores, transferência de alunos com baixo rendimento escolar (indicando práticas de exclusão que combatemos veementemente), manipulação de dados do atendimento interno das escolas, dentre outras práticas, que revelam que os dados reais estão muito distantes dos dados oficiais proclamados pela SEMED. (PEREIRA, 2020).

A autora citada, esclarece que aproximadamente cem funcionários da própria rede, com um conhecimento amplo da realidade das escolas públicas municipais e habilitados para serem multiplicadores da metodologia empresarial para padronização das escolas da SEMED, após um treinamento técnico operacional, são inseridos nas escolas para atuarem como assessores de gestão da GIDE. Alerta que na análise do primeiro contrato firmado entre o Instituto Áquila e a SEMED fica evidente o tipo de qualidade almejada para a educação pública do município de Manaus, uma qualidade

que favorece a competitividade e competências de forma a promover a produtividade objetivada pelas empresas.

Os procedimentos da GIDE alienam os professores do seu trabalho criativo, sobrecarregando as escolas de trabalho burocrático a partir das checagens de evidências como atas, planos, fotografias coletadas em uma auditoria semanal para verificar se as ações foram realizadas dentro dos prazos determinados, caracterizando a equipe pedagógica das escolas, “como trabalhadores “multitarefas”, uma vez que desenvolvem no cotidiano das escolas municipais em Manaus, funções que os tornam meros tarefeiros “ (PEREIRA, 2020, p.128).

Desse modo, a contratação da GIDE faz com que a SEMED-Manaus impute uma nova cultura de gerenciamento do trabalho escolar mediante mecanismos de controle traduzidos por faróis, presentes nos relatórios de acompanhamento dos planos de ação, com cores como azul, laranja, verde, amarelo e vermelho que indicam ações a iniciar, ações realizadas fora dos prazos definidos, ações realizadas dentro do prazo, ações em andamento dentro do prazo e ações atrasadas respectivamente.

Pereira explica que o sistema de coleta de dados da GIDE é alimentado pelos assessores de gestão, considerados os olhos da SEMED dentro das escolas, visto que permitem que a secretaria tenha acesso rapidamente as informações sobre as escolas por meio das sinalizações das cores e dados estatísticos.

Vale ressaltar que esse controle verticalizado e externo exercido nas escolas quanto às metas a serem alcançadas não vem acompanhado de um compromisso quanto a melhoria das condições objetivas de precarização do trabalho dos professores. Pereira (2020, p,123) revela que na sua pesquisa de campo foi possível descobrir que

[...] as escolas assumem a responsabilidade para si e realizam as compras de materiais que deveriam vir por parte da SEMED. Para tanto, promovem ações diversas como: rifas, bingos, festas, retirando duplamente os recursos dos pais ou responsáveis e comunidade em geral. Duplamente porque esses já pagam altos impostos que deveriam ser revertidos em recursos para educação, mas antes que tais recursos cheguem até as escolas são realocados ou divididos com empresas privadas e não chegam até seu destino essencial, as escolas.

A pesquisadora constatou que a venda de produtos nas escolas vem sendo a estratégia mais adotada pelos profissionais da rede para suprir o que a SEMED não atende em tempo hábil, como consertos e compra de materiais, não somente didáticos, mas para merenda escolar e limpeza. Enquanto isso, nos “bastidores do poder”, os recursos públicos que deveriam prioritariamente estarem sendo descolocados para a educação pública do município, estão sendo “comidos” pelo setor privado com seus serviços, produtos e políticas pautadas em discursos salvacionistas com resultados imediatos e passíveis de muitas dúvidas.

Prossegue explicando que diante de muitos ambientes nas escolas completamente desassistidos pela SEMED, os diretores acabam por solicitar aos assessores da GIDE que desabilitem, no questionário de avaliação, os espaços em questão, de forma a não ficarem com muitas variáveis em vermelho. Assim, escolas sem espaços adequados de biblioteca, laboratório de informática, refeitório ou área recreativa ficam com um conceito de excelência quanto aos padrões mínimos de funcionamento, velando a inexistência ou necessidade de melhoria de tais espaços.

Diante dessa breve caracterização da Escola Esperança que representa a realidade das escolas municipais, urge abrir espaços para compilação, análise, e discussão das pesquisas produzidas no contexto local, que mostram que a crescente lógica privatizante e mercadológica da educação do município de Manaus, materializada principalmente pelas ações da GIDE e mais recentemente pelo Instituto Ayrton Senna, estão contribuindo para a precarização do trabalho dos professores da SEMED-Manaus. As condições objetivas e saberes dos profissionais da rede municipal não estão sendo considerados para a tão sonhada qualidade da educação, demonstrando como bem explicitado por Pereira (2020), que a prática empresarial da GIDE replicada nas escolas da rede municipal está produzindo uma pseudoqualidade do ensino e que, a longo prazo, irá resultar na desqualificação da escola e do trabalho escolar.

#### 4.2. AS VOZES DOS PROFESSORES DA PESQUISA EMPÍRICA: O QUE PENSAM, O QUE FALAM E O QUE VIVEM NAS SUAS CONDIÇÕES DE TRABALHO

De modo a possibilitar uma caracterização dos sujeitos investigados, faremos uma breve apresentação dos professores, tendo como base a entrevista semiestruturada realizada na segunda etapa dessa investigação. A configuração

semiestruturada “difere apenas em grau da não estruturada, porque na verdade nenhuma interação, para finalidade de pesquisa, se coloca de forma totalmente aberta ou totalmente fechada.” (Minayo,2010, p. 267).

A entrevista teve como objetivo conhecer o perfil acadêmico e trajetória de formação dos sujeitos envolvidos na pesquisa, mediante a definição de algumas categorias, dentre elas, formação inicial, formação continuada, concepção e práticas de alfabetização e currículo da SEMED -Manaus.

Ao definir com os professores do turno vespertino da escola Esperança a forma de apresentação na escrita da tese, optamos por apresentá-los pela letra inicial de seus nomes, sendo, portanto, identificados por professora S, professor P e professora R.

**Quadro 6:** Identificação das professoras

<b>Professora S</b>	<b>Professora R</b>	<b>Professor P</b>
É professora do 1º ano, tem 43 anos, é pedagoga e concursada da SEMED-Manaus há 11 anos, com 17 anos de docência. Fez a graduação em pedagogia na UFAM	É a mais jovem dos sujeitos pesquisados, com 30 anos de idade e menos de 2 anos na rede municipal. É efetiva da SEMED e da SEDUC com formação em pedagogia numa instituição privada, tendo 4 anos de docência e estava atuando com a turma do 2º ano.	Tem 57 anos, é efetivo da SEMED há 14 anos, com 30 anos de docência e estava na ocasião da pesquisa terminando o curso de pedagogia e atuando pela primeira vez com a turma do 3º ano, tendo quase metade dos alunos ainda por serem alfabetizados.

**Fonte:** Quadro elaborado pela autora, 2021

Para uma melhor compreensão do leitor, destacamos que iremos explorar as categorias da entrevista e informações coletadas nas diversas etapas da pesquisa de campo mais importantes para apresentação do nosso objeto, considerando a ampliação desse estudo e as limitações demandadas na escrita da tese. A justificativa faz-se necessária, posto que não manteremos no decorrer desta análise uma ordem das etapas da pesquisa apresentada, mas os dados que nos permitiram dialogar com nossa argumentação, evidenciando prioritariamente as condições objetivas de

precarização do trabalho dos professores e suas vozes esquecidas na implementação e avaliação das políticas de alfabetização da rede municipal de Manaus.

No que tange à formação inicial, solicitei na entrevista que os professores relembassem sua formação inicial na licenciatura, comentando se os conhecimentos adquiridos foram suficientes/adequados para sua experiência como professor alfabetizador(a). Os três professores apresentaram respostas comuns, citando

*Muita gente fala mal da graduação, eu também falo, pois têm muitas disciplinas sobre políticas, história da educação e eu acho exagerado, sei que é importante, mas a disciplina metodologia da alfabetização na época nem era obrigatória, eu fiz como optativa. Eu senti que minha formação foi lacunar. A habilidade mesma para ser alfabetizador fui trabalhando na prática (Professora S).*

Professora R e professor P complementam, afirmando que acharam sua formação inicial fraca com poucas possibilidades de imersão no cotidiano desafiador da escola pública.

Mesmo que os três professores tenham destacado uma fragilidade em relação a formação inicial, tinham características muito distintas em suas práticas alfabetizadoras, indicando que os processos de apropriação de teorias são muito singulares, estando relacionados às nossas histórias de vida e oportunidades de experiências formativas, que nos permitam ampliar nosso repertório de práticas. Fonseca (2017) também chama atenção para o fato de que as duas professoras investigadas desempenharem de forma muito diferente seu fazer docente, apesar de aparentemente terem condições parecidas de formação e de trabalho.

Professora S, que atuava com a turma do 1º ano, realizava um trabalho muito próximo do que ensino em sala de aula com meus alunos da graduação, inseria na sua rotina diária leitura e contação de histórias, produzia textos coletivamente com as crianças, trabalhava com o alfabeto móvel e jogos, organizava a turma em pequenas ilhas com atividades diversificadas, focando as atividades de escrita com a letra de caixa alta, desenvolvendo assim, uma prática distante do ainda muito usado ba, be, bi, bo, bu.

Professora R, por sua vez, adotava práticas consideradas mais tradicionais, privilegiando exercícios de cobrir pontilhados e a cópia de textos tirados do quadro com sua turma de 2º ano. O professor P, com mais tempo de experiência na docência,



estava na ocasião da pesquisa com o desafio de, pela primeira vez, alfabetizar praticamente metade da turma, crianças com idade de nove anos que foram retidas no 3º ano. Ao mesmo tempo que estava muito receptivo para aprender, pedindo constantemente sugestões de textos e atividades, também estava apreensivo, alternando práticas bem tradicionais, como as conduzidas pela professora R e experienciando práticas diferenciadas, que oportunizassem às crianças uma interação mais ativa com a língua escrita.

A fim de evidenciar as necessidades e expectativas dos alfabetizadores quanto a formação continuada, solicitei que discorressem sobre os impactos positivos e negativos das formações promovidas pela SEMED e outros programas em âmbito federal, explicitando um modelo de formação que atendesse às suas necessidades e interesses.

O professor P, com mais tempo na rede municipal, destacou os argumentos expostos na história de formação dos alfabetizadores da SEMED-Manaus quanto a fragilidade teórica dos formadores e o grande intervalo para os encontros, ainda presente no modelo de formação da DDPM, afirmando que

*Antigamente, as formações eram muito ruins, os formadores muito fracos. Hoje temos formadores melhores, mas o tempo é muito reduzido e o intervalo entre uma formação e outra também é muito longo. Também vejo contradições, muitos professores fizeram o PNAIC e não trabalham com alfabetização. Eu não participei da formação do PNAIC e estou com a alfabetização. Gostaria de uma formação que pudesse estudar metodologias de forma contínua e não com intervalos grandes.*

A fala do professor no que diz respeito a formação do PNAIC vai ao encontro de uma das vozes das formadoras ao sinalizar para a ausência de um maior acompanhamento dos professores por parte da SEMED, que não assumiu a contrapartida, ao aderir ao programa, de criar uma cultura de permanência dos alfabetizadores nas turmas do bloco pedagógico.

Professora S, por sua vez, comentou que muitas das formações são realizadas também pelas DDZs, conforme sinalizado na segunda seção deste estudo, no qual explicitamos uma histórica disputa pelos espaços de formação entre a DDPM e os setores administrativos da SEMED, incluindo DEGE, DEF e o projeto piloto do novo currículo de alfabetização: Programa de Gestão da Alfabetização (PGA) do Instituto

Ayrton Senna. A alfabetizadora cita que as formações realizadas pelos assessores pedagógicos se distanciam das formações necessárias para sua prática, limitando-se a questões burocráticas e ao controle de extensos conteúdos a serem cumpridos, traduzindo-se em mais uma coleta e controle de dados.

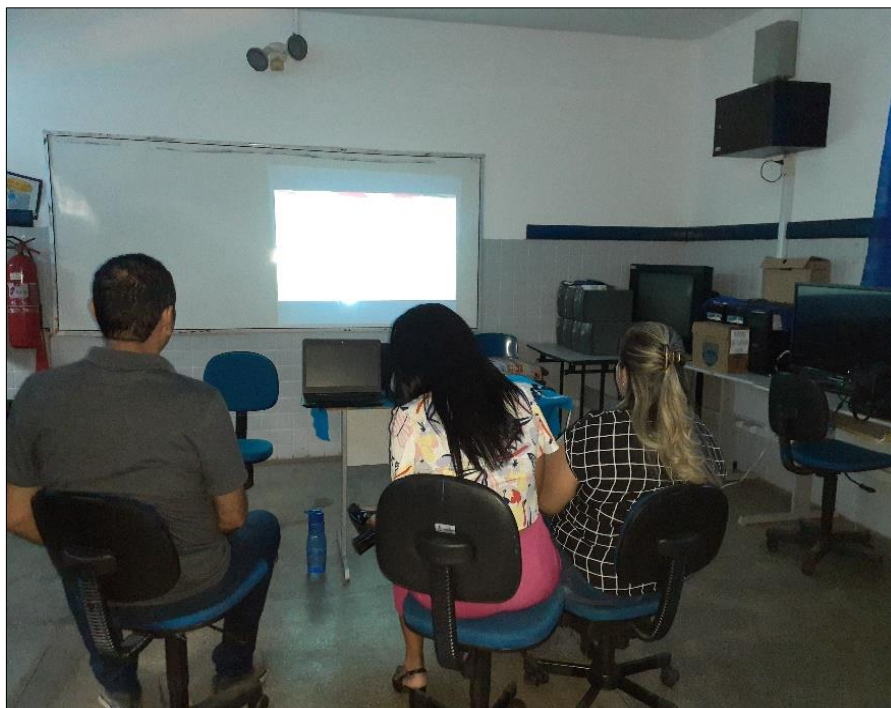
*Cobram demais da gente. Tem formação que vamos e parece que estão falando outra língua, cobrando e propondo coisas muito distantes da nossa realidade.*

Explica que a rotina do bloco é difícil de ser cumprida, não tendo na prática de sala aula, tempo necessário para desenvolvê-la. Expressa sua angústia comungada pela professora R, do controle dos mapas dos níveis de escrita cobrados pelos assessores pedagógicos e uma falta de acompanhamento e de bases teóricas para identificar os níveis e ajudar suas crianças a avançarem.

Esclarecemos que nas primeiras etapas da pesquisa, logo no início do ano letivo, essa foi uma das necessidades apresentadas pelos três professores que não conseguiam realizar com segurança a avaliação diagnóstica das crianças cobradas nos instrumentos da SEMED. Sendo assim, solicitaram minha ajuda para realizarem a atividade com suas turmas. Como estava desenvolvendo uma pesquisa-ação com pressupostos na pesquisa formação, considerando que as intervenções seriam desenvolvidas, tendo como base o que foi observado e as necessidades relacionadas ao fazer pedagógico dos professores, me preparei para ajudá-los.

Na ocasião da pesquisa de campo, elaborei um cronograma para estar nas turmas, orientando quanto a aspectos teóricos que não estavam presentes nas orientações da SEMED, explicando as evoluções e involuções das hipóteses das crianças, chamando atenção para o fato de que essas escritas nem sempre são tão transparentes para serem diagnosticadas, demandando um esforço e atendimento mais individualizado por parte do professor. A situação em questão implicou uma intervenção maior da minha parte, selecionando textos e vídeos para ajudar os alfabetizadores e uma reorganização do roteiro para o primeiro encontro dialogal realizado no segundo semestre do ano de 2019, contemplando atividades solicitadas pelos professores para que as crianças pudessem avançar em sua aprendizagem a partir do diagnóstico.

**Figura 7:** Encontro Dialogal



**Fonte:** arquivo pessoal da pesquisadora no primeiro encontro dialogal – 2019

Sobre o PNAIC, o único dos programas de formação conhecidos pelos professores, Professora S destacou

*[...] O PNAIC trouxe alguns esclarecimentos como a rotina didática, mas acontece que ainda a gente continua com muitas dúvidas, não dominamos muitas linguagens e precisamos de informações mais específicas. Eu acho que quem trabalha com alfabetização deveria ter uma formação específica, uma pós-graduação. O problema que vejo é que essas políticas chegam e colocam qualquer pessoa. Tinha orientador de estudo que nem era do bloco pedagógico. O PNAIC encheu de gente do 4º e 5º ano e o bloco continuou “capenga”*

*[...] O PNAIC apresentou atividades simples que em um primeiro momento parece que não dá resultados, mas se você faz com frequência, as crianças irão aprendendo. Eu fiz o PNAIC, achei muito legal, foram poucos encontros. Muita coisa eu fiz e deu certo com a turma. A formadora trazia muitos exemplos de atividades para a rotina. No começo parecia difícil, mas quando experimentamos, vamos vendo que dá certo. Tu estiveste na minha sala e viste como trabalho. Organizo os meninos em ilhas e vou passando nos grupos. Eu vou pesquisando atividades e vou experimentando com eles. Como dou aula de manhã e à tarde, tem estratégia que não funciona bem com a turma da manhã e à tarde posso pensar em fazer de um jeito diferente e dá certo.*

*A gente tem que insistir, vai falando, lembrando e quando vê, eles aprenderam. Você tem que ser disciplinado, tentar e tentar... quando vê ... você chega.*

Professora R que estava há pouco tempo na SEMED, comentou que

*Eu tive pela SEDUC, gostei da formação do PNAIC, fiz só 01 ano, tinha algumas atividades legais. Fiz em sala de aula e funcionou. Eu gostei muito, pois o que não vi na graduação, pude estudar no PNAIC. Gostaria de ter mais tempo para estudar diversas metodologias e principalmente entender os níveis de escrita e o que fazer com o diagnóstico.*

As duas professoras mesmo tendo participado em apenas uma das edições do PNAIC, avaliaram positivamente o programa quanto as propostas de rotina e de inserção do lúdico para a reflexão sobre o sistema de escrita alfabética. No entanto, destacaram que ainda sentiam muitas lacunas e necessidades de uma formação mais permanente e não pontual como tiveram.

Ratifico as limitações analisadas na primeira seção desta pesquisa, principalmente no que tange ao modelo cascata das formações ou, como denomino, brincadeira do telefone sem fio, pois quando chega a quem de fato interessa a formação, os alfabetizadores, os aspectos teóricos e metodológicos chegam fatiados e empacotados de acordo com o conhecimento dos orientadores de estudo que irão ministrar a formação. O argumento em questão também se justifica pelas limitações de uma base conceitual dos alfabetizadores percebida durante as observações em sala de aula e nas discussões dos grupos dialogais.

Constatamos, como na pesquisa de Fonseca (2017, p.147), que os saberes mobilizados nas práticas dos alfabetizadores necessitam de uma maior fundamentação teórica que lhes permita enxergar as teorias presentes no seu fazer. A autora afirma que na sua pesquisa empírica pôde inferir que as duas professoras que acompanhou desenvolviam “seu trabalho guiadas muito mais pelo pensamento empírico, por conceitos cotidianos (pseudoconceitos) do que pelo pensamento conceitual”.

Vale ressaltar de forma a validar novamente a rotatividade dos professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede municipal, que os sujeitos da pesquisa de Fonseca realizada em 2015 e 2016, não estavam mais atuando com as turmas de

alfabetização no ano de 2019 em que realizei minha pesquisa de campo. A situação apresentada indica a necessidade de criação dentro da rede municipal de uma cultura de permanência dos professores nas turmas de alfabetização, visto que a complexidade inerente a formação dos alfabetizadores demanda um tempo maior para ampliação de seus repertórios teóricos e práticos.

Como avaliar a práxis desses professores a partir de políticas nacionais ou locais se não há uma continuidade desses processos formativos? Se não temos pesquisas longitudinais de ações formativas sistemáticas e não pontuais com os mesmos professores? Essa descontinuidade soma-se às constantes rupturas das políticas públicas de alfabetização implementadas e encerradas a partir de mudanças governamentais. São questões pertinentes que precisamos considerar ao pensarmos nas bases para as políticas locais de alfabetização, visto que essas políticas irão interferir diretamente nas políticas de formação dos alfabetizadores.

A pesquisa de Fonseca também apontou também para a resistência ou indiferença das professoras investigadas quanto à proposta de formação do PNAIC, ressaltando que uma professora estava inscrita, mas desistiu por achar que a formação não iria lhe agregar, fazendo referência a atuação da orientadora de estudo. Como formadora do PNAIC por dois anos, acompanhei alguns orientadores de estudo e me preocupava nas formações aligeiradas que desenvolvíamos, sempre me questionando como os conhecimentos trabalhados iriam chegar aos alfabetizadores.

Lucio (2016, p.21) sinaliza que ao supervisionar o PNAIC e ler os documentos oficiais e editais de municípios, concluiu que "as políticas de formação continuada dos alfabetizadores, na realidade, são direcionadas para a formação de orientadores de estudo e não dos professores, cujo protagonismo precisa ser fortalecido para que efetivamente possamos vislumbrar mudanças em suas práxis."

Comungamos dos argumentos de Lucio ao mostrar-se contrária ao viés gerencialista das políticas educacionais que homogeneizam a formação docente, bem como sua luta para dar visibilidade ao discurso dos alfabetizadores no debate público educacional. Compartilhamos também da sua defesa de uma universidade ressignificada para os professores, como espaço privilegiado de encontros efetivos e de aposta para uma aprendizagem coletiva, sinalizando um compromisso conjunto entre os professores da universidade e da educação básica.

Prosseguindo na contextualização do trabalho de campo, apresentamos objetivamente algumas respostas dos professores relacionadas com a sua práxis de

forma a ilustrar melhor o perfil dos três alfabetizadores acompanhados no ano de 2019. Nessa categoria maior incluímos subcategorias como concepção de alfabetização-prática e currículo.

Objetivando compreender as relações entre as concepções de alfabetização dos professores e suas práticas, pedi que descrevessem sua ação como alfabetizadores, indicando a organização pedagógica do seu trabalho: Alfabetizar a partir de textos ou das unidades menores- letras/fonemas; como iniciavam o processo de alfabetização (com letra cursiva ou de imprensa); explicando se criavam uma rotina lúdica para a aprendizagem das crianças, bem como as estratégias didáticas consideradas exitosas para alfabetizar suas turmas.

**Quadro 7:** Resposta Professora S e R

<b>Professora S</b>
<p><i>Eu sempre trabalho a partir de textos, respeitando a construção deles, as ideias deles. Eu sempre trago um texto com imagens, porque pode remeter a várias coisas. Eu provooco muito, questiono, confronto. Faço isso com o texto escrito, leio, releio, porque ele falou isso? Depois, seleciono uma palavra e vou depois trabalhar as sílabas. Eu trabalho com a letra de caixa alta, mas apresento também a letra cursiva. Me importo mais com a leitura do que com a escrita. Uso muitas atividades para que eles possam ver os dois tipos de letras misturadas. Eu trabalho muito em ilhas, em rodas. Sempre antes da atividade escrita, faço um jogo, uso uma canção. As vezes a gente acha que vai colocar uma atividade muito difícil para as crianças e depois eles te surpreendem. Eu organizo uma situação na rotina de sala de aula para que eu possa trabalhar as dúvidas das crianças, porque eu tenho o momento da leitura, da roda de conversas e a criança vai aprendendo a esperar aquele momento. No final do ano as crianças já conseguem ler toda aquela caixa de livros, mesmo os que não sabem ler de forma convencional, já memorizaram os livros e fazem a leitura.</i></p> <p><i>Faço muitas atividades para que as crianças construam seu próprio material... jogos com sílabas, eles recortam. As crianças montam, remontam as sílabas e as letras, tiram as dúvidas. Mostro para as crianças que o erro é normal. Que faz parte do acertar, uma coisa que eu percebi que quando você trabalha muitos textos, as crianças quando estão no 3º ano, não tem aquela dificuldade com os conectivos.</i></p>
<b>Professora R</b>
<p><i>Gosto de começar com as unidades menores, dá certo para mim. A letra que uso mais é a cursiva, escrevo no quadro e eles também copiam. Gosto de usar</i></p>

<i>as fichas de leitura. Trabalho uma família silábica por semana, faço um texto e mando para a casa com predomínio da sílaba estudada.</i>
Professor P
<i>Eu começo a trabalhar com textos, com frases, mas acho complicado trabalhar uma turma do 3º ano com crianças não alfabetizadas e com a maioria lendo. Até porque minha cabeça funciona melhor quando acredito e esse PGA não concordo, portanto, vai ter goleada. Quanto a letra, eu comecei com a letra cursiva, mas eu vejo que a letra de bastão é mais fácil para aqueles que não tem coordenação. Eu estou muito aborrecido, pois não acredito que é possível trabalhar com níveis tão diferentes. Tem que ter muito papel e eu mesmo estou comprando. Outro fator é o tempo para pesquisar e preparar atividades diferenciadas.</i>

**Fonte:** quadro organizado pela autora a partir dos dados coletados

Conforme apresentado, as práticas dos professores são bem distintas. Mesmo não apresentando um amplo repertório teórico, a professora S é bastante aberta para experimentar novas estratégias didáticas, corroborando o que Soares (2014) afirma ao relatar sua experiência com o Projeto Alfalettrar em Lagoa com Santa quanto a “surpreendente criatividade de quem está cotidianamente na prática para criar procedimentos e estratégias”.

Professora R por sua vez, realizava sua ação alfabetizadora com o repertório teórico e prático de que dispunha, fruto de suas experiências para ser alfabetizada, considerando que não teve na formação inicial, os conhecimentos básicos para realizar seu trabalho. No entanto, enxerguei nessa professora, vontade para aprender e compromisso em alfabetizar suas crianças.

No início do trabalho de campo, a professora R mostrou-se muito reservada, falava pouco e demonstrava não estar muito receptiva para a pesquisa. Conversei com ela de forma muito afetuosa e respeitosa, procurando deixá-la muito à vontade para participar ou não da investigação. Aos poucos fui ganhando sua confiança e no segundo semestre já participava ativamente nos grupos dialogais, levantando muitas questões a partir da leitura dos textos disponibilizados para os estudos.

O professor P, como já dito, pela condição que se encontrava para alfabetizar metade da turma, alternava bastante suas ações alfabetizadoras numa perspectiva mais pautada nos exercícios cartilhados com outras mais reflexivas e lúdicas. A turma do professor P tinha um dos assistentes de alfabetização do programa PGA, que o acompanhava três vezes na semana numa parte da tarde. O professor, entretanto,

discordava de algumas atividades propostas pelo programa, afirmando que estava conseguindo alfabetizar suas crianças a partir das estratégias didáticas que estava experienciando. Destacou que o programa, considerado pelos gestores da SEMED como uma referência para a alfabetização do município de Manaus não é capaz de promover a alfabetização das crianças, encaminhando os repetentes para outro programa do IAS chamado *Se liga*, um dos programas de correção de fluxo do instituto.

No que tange à compreensão das metas, questionei se os professores entendiam o que precisava ser desenvolvido em cada ano e o que consideravam importante no currículo de alfabetização. Os três alfabetizadores disseram que compreendiam as metas, mas que as consideravam muito altas, sendo extenso o conteúdo a ser trabalhado durante o ano.

Também chamaram atenção para a falta de clareza nas nomenclaturas, tendo que buscar em outras fontes, o significado de muitas delas. Esse argumento recorrente nas respostas indicou que os professores não estavam efetivamente tão seguros quanto ao entendimento das metas, que conforme já apontado na análise da proposta pedagógica, são extensas e com termos que demandam um maior aprofundamento teórico por parte dos alfabetizadores.

Ratifico, assim, a necessidade dessas metas serem construídas de forma coletiva com uma representatividade dos professores. Soares (2014) nos apresenta uma rica contribuição ao explicar a construção das metas de aprendizagem no município de Lagoa Santa, estabelecidas para cada ciclo e ano do ensino. A autora relata que as metas foram construídas já na implantação do Projeto, em 2007, sendo atualizadas periodicamente a partir do progresso das crianças e da competência crescente das professoras quantos aos processos cognitivos e linguísticos envolvidos na aprendizagem das crianças. Explicando que

O que se mostrou essencial para reverter o fracasso foi a mudança do foco da ação docente, por meio de um processo cotidiano de desenvolvimento profissional das professoras e dos professores: definição de metas a alcançar em cada ano de escolarização, construídas coletivamente em 2007, bem antes das discussões sobre a Base Nacional Curricular Comum (BNCC); análise criteriosa e enriquecimento das práticas de ensino; orientação dos processos de conceitualização da língua escrita pela criança e de sua progressiva apropriação do princípio alfabético; desenvolvimento de habilidades de leitura fluente e de interpretação de textos, de produção de textos



desde a educação infantil até os anos iniciais do ensino fundamental; tudo isso com apoio de uma biblioteca infantil em cada escola, com riqueza de livros, que são o centro das atividades de aprendizagem. Sobretudo, essas ações se davam em um clima de comprometimento com a aprendizagem das crianças, apoiadas na confiança em sua capacidade de aprender que elas demonstram realmente ter: toda criança pode aprender a ler e a escrever. Diagnósticos periódicos da aprendizagem, elaborados, aplicados e corrigidos pelas/os próprias/os professoras/es, guiam o processo de ensino. Tecnologias de ensino, com as quais não podem contar a quase totalidade das escolas públicas deste país, são substituídas, atrevo-me a dizer que com vantagem, pela produção de jogos e confeccionados pelas/os professoras / es com ajudas crianças. (SOARES,2020, p.13)

A citação longa foi necessária para mostrar que a tão sonhada práxis para a alfabetização é possível desde que sejam criadas condições objetivas para o trabalho dos alfabetizadores e para a garantia do direito à leitura e à escrita para nossas crianças em uma política pública de formação de alfabetizadores que crie o sentimento de pertencimento por parte dos professores, colocando-os como protagonistas desse processo formativo. “Parte dos conteúdos deve ser a formação política do professor que precisa reconhecer-se nas políticas públicas e ações de formação como trabalhador da classe popular.” (LUCIO, 2016, p.96)

A experiência desenvolvida no município de Lagoa Santa com bons resultados comprovados pela elevação durante esses 14 anos, dos índices de qualidade e equidade do processo de ensino e aprendizagem foi traduzida no livro, já mencionado *Alfabetar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*, e que segundo Soares, pode servir de inspiração para ser reproduzida em outros lugares do nosso país.

No município de Manaus vivemos um processo totalmente contrário, em que os professores são arrastados por teorias, como as presentes no atual currículo, que violam os seus próprios saberes e fazeres, e com medidas de controle de seu trabalho desconectadas de sua realidade concreta, como nos esclarece o professor P.

*Quem elaborou isso esqueceu do professor! Não tem espaço no diário para colocar tudo aquilo. A GIDE exige que coloquemos o que está no plano, se não colocamos, levamos bolinha vermelha. Não temos autonomia para trabalhar e apresentar nossa realidade. Os conteúdos são colocados, mas na prática não é possível trabalhar. O ritmo das crianças é mais lento, demanda um tempo maior. Temos a exigência da GIDE de lançar todos os conteúdos. É muito conteúdo em um bimestre e a distribuição não é adequada. Eu escrevo com uma letra bem pequeninha, porque são tantos conteúdos que nem dá para*

*registrar. Eu peguei dias das minhas férias para contar o conteúdo e vi que não bate com a quantidade de dias letivos. Não temos autonomia para priorizar conteúdos de acordo com nossa realidade. Eu gosto de trabalhar tendo como ponto de partida o que o meu aluno sabe, mas somos obrigados a seguir o planejamento anual, pois levamos bolinha vermelha. Falo para assessora das crianças com dificuldades e vejo que os alunos com problemas são invisíveis para a SEMED. Eles não acompanham os conteúdos, mas não temos nem espaço para destacar essas situações no diário.*

A fala do professor demonstra claramente que o cumprimento das metas não acontece de fato na realidade das escolas públicas da rede municipal, evidenciando o mascaramento da realidade, que muitos alfabetizadores relatam, apenas para cumprir as exigências burocráticas da GIDE e não serem punidos com a estratégia de faróis. As vozes dos alfabetizadores investigados denotam **a negligência e descaso da SEMED com a garantia efetiva da alfabetização de nossas crianças da rede pública** (grifo da autora). Professora S destacou que são obrigados, por exemplo, a lançar o conteúdo gêneros textuais, que são diversos e impossíveis de serem trabalhados em um dia, mas que no diário só pode ser registrado uma vez, explicitando o desperdício de dinheiro público em um Instituto que vem apresentando uma pseudoqualidade no ensino e nos índices produzidos, gerindo nos moldes empresariais a educação básica do município de Manaus. “A compra pela prefeitura de Manaus para a SEMED foi um mau investimento dos recursos públicos, engendrou na inserção da cultura fabril nas escolas e produziu um resultado também distante do propagandeado pela empresa consultora” (PEREIRA, 2020, p.205).

Para a pesquisadora citada, o currículo precisa ser repensado de modo a respeitar as particularidades e diversidades de cada escola, posto que as ações padronizadas implementadas pela SEMED, com o apoio da GIDE, provocam a perda da autonomia das escolas, negando aos professores a possibilidade para escolherem os conteúdos adequados e relevantes à sua realidade concreta. Segundo Pereira, o cumprimento acontece de forma aligeirada e fragmentada, estando presente apenas no papel, ocultando nos registros homogeneizadores, os conteúdos considerados mais ricos, denunciando que:

*Os professores das escolas municipais de Manaus destacam que diante de tantas demandas e conteúdos que devem ser ministrados diariamente, os estudantes não estão sendo ensinados com a*

*paciência que o processo ensino aprendizagem exige, mas apenas testados e instruídos ligeiramente nos mais diversos conteúdos curriculares. Esse aligeiramento por produzir resultados elevados fomenta nas unidades educacionais uma corrida que não freia para que se compensem de maneira qualitativa os estudantes com defasagem de aprendizagem. A aparente qualidade apresentada pela SEMED, quando real, se deve mais pela qualidade dos profissionais da educação que atuam nas escolas, e que já realizam práticas de ensino diferenciadas, através do acompanhamento dos resultados que produzem, da busca de técnicas e modalidades de ensino e pesquisa para melhorá-los, profissionais que entendem que sem fundamento, o estudante não aprende, e sem aprendizagem o compromisso social da escola para promoção da cidadania plena se torna uma falácia (p,204)*

É importante reforçar que essa busca por resultados interferiu também, como já apontado, na autonomia das ações da equipe de formação da DDPM, que por cobrança da SEMED, teve que ajustar as formações para os preparatórios da Avaliação de Desempenho Escolar (ADE) a partir do ano de 2015, priorizando também formações apenas para os alfabetizadores cujas turmas apresentavam baixos índices, deixando os demais professores da rede que atuavam com a alfabetização sem oportunidades de realização de ações formativas. Os resultados das aprendizagens que são processuais estão sendo engolidos pelo imediatismo de números que colocam a rede municipal falsamente numa condição que não corresponde à realidade, visto que o crescimento nos índices deriva de massivo treinamento para as avaliações externas. A professora entrevistada por Pereira da turma do 5º ano, recorte de sua pesquisa, desabafa, dizendo

*hoje estou corrigindo essa pilha de provas que um aplicador externo da DDZ trouxe para eles irem se acostumando. Mas desde o começo do ano a gente tem feito muito simulado, minha nossa! Acho que já fizemos mais de 50 ou 100 simulados ou mais. Tem horas que eles [alunos] pedem para parar porque é muita avaliação. Tem semanas que fazemos 2 simulados de 40 questões cada. Fora o que a DDZ aplica e o que a GIDE traz bimestralmente, vixe, é muito né! Eu só sei que estou muito cansada, eu não vejo a hora de chegar a Prova Brasil! (PEREIRA, 2020, p.171)*

As falas dos professores investigados em minha pesquisa, como também das pesquisadoras citadas, indicam que a SEMED não vem preocupando-se com a aprendizagem dos alunos da rede, mas com dados pautados nos simulados, nas

testagens, e no treinamento de competências para responder às avaliações externas. O parâmetro de qualidade concebido para alfabetização visa exclusivamente a elevação dos índices do IDEB, conquistados à custa da exclusão das crianças, treinamento maciço e negação do direito humano e social para que todas as crianças possam aprender a ler e a escrever, direito à aprendizagem da leitura e da escrita, considerado de fato como qualidade para alfabetização.

#### 4.3. O QUE DIZEM OS OUTROS ALFABETIZADORES SOBRE SUAS CONDIÇÕES DE TRABALHO: GRUPO VOZES E MOVIMENTO PMA EM DEBATE

Como anunciado na parte introdutória desta tese, a partir da ampliação de nosso objeto, optamos por trazer alguns relatos do grupo denominado Vozes, composto por egressos da FACED- UFAM, professores da rede municipal, que foram meus alunos na disciplina Metodologia da alfabetização, alguns tendo participado comigo do PIBID, programa de monitoria e projetos de extensão. O grupo foi constituído a partir de um interesse dos novos alfabetizadores da rede em formar um grupo de estudos para um maior aprofundamento teórico sobre alfabetização, a fim de responder às questões suscitadas nas suas práticas na ausência de formações promovidas pela DDPM.

Como já dito, realizamos apenas dois encontros (um presencial e outro on-line), pois fomos surpreendidos pela pandemia que passou a exigir de todos nós, novas formas de adaptação ao trabalho remoto e, no caso dos professores, um grande esforço para apresentação das inúmeras evidências cobradas pela SEMED.

Também fomos pegos de surpresa pela minuta da política municipal de alfabetização apresentada durante a pandemia que exigiu de todos uma mobilização de forças para que conjuntamente pudessemos organizar uma unidade de luta em defesa da alfabetização.

Durante os poucos encontros com o grupo Vozes e em vários diálogos estabelecidos de forma individual, pude constatar o excessivo controle do trabalho pedagógico dos professores e um esforço dos novos alfabetizadores para resistir diante das tentativas de engessamento de suas práticas. É preciso reiterar que o importante movimento de resistência construído diante da apresentação da minuta da nova política municipal de alfabetização, PMA em debate, foi tornando-se mais frágil, havendo logo depois do encaminhamento da Carta aberta à SEMED, um

arrefecimento do movimento com o afastamento de muitos professores. Dentre algumas justificativas apresentadas estavam o adoecimento mental, medo de represálias por muitos estarem em estágio probatório e falta de tempo para darem continuidade às deliberações acordadas, cujas tarefas seriam realizadas pelos membros da comissão do movimento.

As vozes dos egressos da UFAM e dos professores do movimento PMA em debate corroboram as denúncias dos alfabetizadores da minha pesquisa de campo e juntam-se às vozes dos professores investigados por Pereira (2020, p.170) que apontam que a SEMED demonstra “mais zelo pelo que está registrado e arquivado em papel do que de fato é realizado dentro das salas de aula “ As condições de um trabalho precarizado não são vistas nas estratégias dos faróis, tampouco pelos assessores da GIDE, considerados os olhos da SEMED.

De modo a preservar a identidade dos professores, usaremos as letras do alfabeto para identificar alguns das vozes selecionadas, fazendo referência ao nome próprio apenas dos alfabetizadores que participaram das lives organizadas pelo movimento.

Os alfabetizadores relataram, dentre as dificuldades para o desenvolvimento de suas atividades, a ausência do HTP (horário de Trabalho Pedagógico) de 4 horas semanais, presente no documento de direitos e deveres da SEMED, apresentado no processo de inserção do professor na escola. Citam também que a GIDE não mede o trabalho real do professor, mas aquilo que é conveniente para ser medido, pois segundo os participantes do grupo Vozes, os assessores não escutam o que eles falam e registram dados que não correspondem à realidade. A alfabetizadora A explica que:

*O que mais me deixa indignada é um assessor bater na porta da minha sala de aula e dizer que eu não sei fazer o meu trabalho. A rotina proposta para o bloco é maravilhosa no papel, mas na prática não conseguimos cumprir pela quantidade de fichas que temos que preencher, mentindo sobre o que estamos fazendo. Não podemos levar o diário para preencher em casa, não temos HTP e o jeito é deixar as crianças fazendo uma atividade sem o nosso apoio para dar conta disso.*

A fala da professora converge para o que Pereira constatou na sua pesquisa, afirmando que a preocupação excessiva da SEMED com registros resultou numa

educação inscrita somente no papel, denunciando que a crítica dos professores está fundamentada justamente na exigência de conteúdos curriculares ministrados e lançados no diário escolar. Segundo a pesquisadora, os professores investigados destacam que a GIDE imputou muitas mudanças sem preparar os professores que não entendiam as novas demandas, conforme relatado pela professora entrevistada na sua pesquisa, que reforça o argumento apresentado pela alfabetizadora do grupo Vozes.

eles cobram muita ação e não dá tempo para você desenvolver. A gente tem que entregar pilhas e pilhas de papéis sendo que eu estou aqui dentro da sala de aula, como é que eu vou olhar meninos (você percebeu que se eu não tomar conta da sala, eles é que tomam conta), aí não tem tempo para preparar o que pedem porque você não tem tempo nem de sentar, ou faz uma coisa ou faz outra (PEREIRA, 2020, p.169).

Os alfabetizadores do grupo Vozes também denunciaram que são convencidos pelos assessores e gestores das escolas a aprovarem as crianças do 3º ano, mesmo não estando alfabetizadas para não comprometer o IDEB das escolas. Uma das alfabetizadoras explica que ao assumir sua função no concurso público, a gestora de sua escola informou que a única exigência que faria era de manter o IDEB da escola em torno de 8,0, alertando que tinha vindo de uma reunião da SEMED e que a orientação recebida era que se o professor não desse resultado, eles teriam carta branca para devolverem para a sede. Outra professora disse que teme ser devolvida e que “assopra e apaga para não se queimar”. A mesma professora destacou o silenciamento de seus pares, alguns antigos, que naturalizam essa realidade desumana a que são submetidos e outros que, por não serem efetivos, temem a perda de seu trabalho. A fala dos alfabetizadores indica claramente que a SEMED vem atuando de forma coercitiva para criar uma hegemonia de manutenção e elevação do IDEB, desconsiderando toda a complexidade inerente a alfabetização reduzida a uma política gerencialista de resultados.

É mister reforçar que essa também é uma estratégia antiga da SEMED, considerando que na minha imersão como pedagoga da escola pública municipal e ainda nos trabalhos de campo, já como professora e pesquisadora da universidade, pude acompanhar um número expressivo de crianças não alfabetizadas em séries

mais avançadas, refutando, portanto, o argumento apresentado pelos gestores da rede de que Manaus cresce nos índices do IDEB. Não saberia precisar o quantitativo de crianças, dezenas ou centenas de estudantes invisíveis aos olhos do poder público, que são usurpadas no seu direito de inserção na cultura do escrito e na possibilidade de transformação de sua realidade. A alfabetizadora B denuncia que:

*Os próprios assessores da Gide, diretor, pedagogo sabem que é impossível desenvolver aquele conteúdo em um dia. No começo eu não lançava, mas a diretora disse que era para nós priorizarmos a alfabetização das crianças e fingir que demos o conteúdo. Logo que assumi na escola, me negava mesmo a registrar algo que não tinha dado, mas a assessora dizia que se eu não tinha dado, estava tudo bem, mas mesmo assim era bom registrar para não ter cobrança depois. Eles maquiavam os resultados e nós somos obrigados a fazer o mesmo para nos defendermos. Eu me posiciono, digo que acho um absurdo, mas tenho que obedecer, pois os professores antigos dizem que devo tomar cuidado, pois estou em estágio probatório.*

Cabe sublinhar que esse controle verticalizado e externo do professor tem início já na minha época como pedagoga e formadora da DDPM, a partir mais precisamente dos anos de 2006 e 2011, de forma mais discreta mediante a padronização de temas geradores para o planejamento dos professores: projetos a serem implantados nas escolas a partir das datas comemorativas, uso dos mapas dos níveis de leitura e de escrita para classificação das crianças, disputas por espaços de formação pelos assessores da DEF, dentre outras ações. Essa vigilância e inspeção é acentuada de forma massacrante e desumana com a chegada da GIDE na escola, que mascara a realidade concreta vivida pelos professores, reduzindo a ação pedagógica e o trabalho como ato criador a um amontado de burocracias que vem potencializando os quadros de adoecimento mental dos professores da rede municipal, desapego e desencantamento pela docência, além do reiterado fracasso na alfabetização, velado por treino maciço com os preparatórios para as avaliações externas e convencimento explícito por parte dos assessores da GIDE e muitos gestores para considerar como alfabetizadas, crianças com conhecimentos ainda rudimentares sobre a escrita.

Os recursos públicos que estão sendo direcionados para o setor privado deveriam estar sendo usados para a expansão e melhoria da educação pública municipal como anunciado no nome do PROEMEM. Entretanto, a marca que esse programa vem trazendo para a educação na cidade de Manaus é da **exclusão** (grifo

da autora). Escolas do turno noturno que atendiam os estudantes dos anos finais do ensino fundamental, considerados como responsáveis pelo baixo IDEB de Manaus, tiveram essa oferta de segmento encerrada. Muitos alunos foram encaminhados para as turmas de EJA e outros ficaram sem atendimento.

Pereira (2020) explica que a competitividade por resultados melhores internos e externos vem fazendo com que as escolas utilizem diversas estratégias para manter seus índices elevados, dentre elas a de promover uma limpeza nos sistemas escolares, já que os estudantes passíveis de comprometer o IDEB das escolas são vistos como mercadoria avariada. Complementa que a GIDE ao “ranquear e expor as escolas entre melhores e piores fomenta a competitividade e a manipulação de dados, que ocorre principalmente no rendimento interno que falseia a qualidade dos altos índices observados.” (p.177). Uma das diretoras entrevistadas na pesquisa da autora, revela que os estudantes com baixo rendimento, alunos reprovados, com distorção, usuários de drogas são transferidos para outras escolas para garantir 14º, 15º salários.

Destaco uma das vozes dos alfabetizadores para reforçar o argumento em questão

*A gente cansa... eles vão cansando a gente... é complicado porque você percebe muito rápido que não há interesse numa educação de qualidade, não há interesse de emancipar ninguém. Não é esse o interesse, não é esse o foco. O foco é afogar a gente em burocracias, ficando praticamente impossível você atingir um trabalho bom. Quando você tenta ir por um caminho melhor eles te penalizam, você é coagido com muitas amarras infernais, metas impossíveis de serem cumpridas e acabamos sendo penalizados por coisas que não temos controle. Uma das metas era não ter nenhum abandono, no meio da pandemia, impossível, nós tivemos um número pequeno, mas tivemos. É uma ferramenta pra te desestimular e te fazer entrar na onda, entra na onda ... vai na vibe e tem escolas que vão nessa vibe e maquiagem todos dados para ganhar décimo terceiro e décimo quarto salário. Eles jogam junto com a SEMED, a minha escola não faz maquiagem nos dados e a gente nunca ganhou. A gente fica tentando entender qual é a da SEMED. Não apoiam os professores, não apoiam o aprendizado. Vem uma assessora quer baixar a lei de um negócio, eu me imponho, tento fazer alguma coisa, mas os professores... eles se sentem coagidos. Muitos não falam pela questão de serem PS (Processo seletivo) ou estágio probatório. Antes eu ficava gritando sem ninguém e parei... é aquele ditado mesmo... uma andorinha só não faz verão... eu não sabia que teria tantos tentáculos em cima de mim me impedindo. Eu só me sinto bem dentro da sala de aula... eu sinto que lá ainda tenho algum poder, poder de falar com as crianças, eu existo, eu consigo mostrar uma possibilidade de caminhos para que*



*as crianças possam ir se construindo e buscando seu próprio caminho, porque fora da sala de aula... a burocracia são as nossas algemas, eles adoram papel, adoram relatórios e são vários tipos de burocracia diferentes para o mesmo fim. Se você tem um pouquinho mais de inteligência você percebe que a intenção é só para te cansar, pra que você não tenha tempo para ficar esbravejando por ai, pra que você não tenha tempo para perceber que eles já te prenderam, já te abocanharam, pois você não tem mais liberdade e você com tempo vai se dar conta que já era... levaram tua alma, você é só um boneco e ele são os ventríloquos, metem a mão por dentro de ti e fazem o que querem. A gente cansa, eles vão cansando a gente mesmo ... tô perdendo o encanto (ALFABETIZADOR C).*

A fala do professor expressa o necessário e urgente debate com os alfabetizadores, continuamente esquecidos e silenciados na construção das políticas públicas de alfabetização e formação de alfabetizadores da SEMED. Soma-se a essa destruidora ingerência da GIDE no trabalho pedagógico, mais uma força externa de prescrição da ação alfabetizadora, escancarada a partir do ano de 2021 pelo Instituto Ayrton Senna, responsável pela construção do novo currículo de alfabetização já contextualizado com seus pacotes prescritos para uma falaciosa solução dos problemas de alfabetização na rede pública municipal.

Ao refletir sobre essa crescente privatização dos processos de gestão, do currículo e da formação dos alfabetizadores, que fazem parte dos componentes 2 e 3 do PROEMEM, faço uma inferência de que GIDE entra, como denunciado pelo alfabetizador, para efetivamente **cansar e ajustar os professores** (grifo da autora) a outras formas de privatização e de alienação do seu trabalho, dessa vez pelo IAS que está conduzido a atual política municipal de alfabetização.

A alfabetizadora D complementa dizendo: *Professora, estão nos sobrecarregando e isso dificulta nossa participação no movimento PMA em debate, estamos cansados!*

A estratégia de controle e inspetoria de uma linha de produção adotada pelos setores de gestão e administrativos da SEMED é de ajustamento à privatização da educação pública, pois como bem nos alerta Freire (1967, p.42) “toda vez que se suprime a liberdade, fica ele um ser meramente ajustado ou acomodado. E é por isso que, minimizado e cerceado, acomodado a ajustamentos que lhe sejam impostos, sem o direito de discuti-los, o homem sacrifica imediatamente a sua capacidade criadora”. Nosso patrono da educação nos explica que é justamente a partir das relações do homem com a realidade, derivadas de estar com ela e de estar nela pelos

atos de criação, recriação e decisão, que os homens dinamizam o seu mundo e humanizam-se.

Lucio (2016, p.217) enriquece essa discussão, ponderando que é preciso diálogo e tempo para desenvolver pessoas e construir currículos imbricados com docentes e crianças da escola pública, destacando a importância da militância para que os professores das redes públicas de ensino “não sejam vistos como os “desprezíveis”, no processo de construção do conhecimento, e que a vida na escola pública não se reduza ao “pragmatismo” dos especialistas que analisam “coisas” e ignoram quem os cerca”.

Entretanto, o que estamos acompanhando dentro da rede municipal de Manaus são ações em que os professores são reduzidos a espectadores de uma política mercantilista de alfabetização, criada unicamente para atender aos interesses de institutos, editoras e empresários. O descaso da SEMED-Manaus com a vida dos seus profissionais, com as condições objetivas de seu trabalho, com a aprendizagem das nossas crianças fica mais evidente na retomada das aulas de forma semipresencial a partir de junho do ano de 2021, sem a segunda dose da vacina para os professores, e de forma 100% presencial em 23 de agosto do mesmo ano, nas condições de precarização da maioria das escolas do município.

Em conversa com muitos alfabetizadores da rede municipal, pude constatar que não houve uma preocupação em manter os mesmos alfabetizadores que estavam acompanhando suas turmas no ano de 2020 com inúmeras limitações com as mesmas crianças no ano de 2021. Alguns professores informaram que foram lotados em diferentes turmas, iniciando o ano de 2021, ainda de forma remota com crianças com quem não tiveram nenhum contato prévio.

É importante lembrar que em 2020, os alfabetizadores no trabalho remoto não conseguiram interagir com todas as famílias, atendendo apenas, conforme o relato dos alfabetizadores do grupo Vozes e do movimento PMA em debate, metade ou menos da metade da turma, pela total inexistência de uma política nacional ou local que gerasse condições de acesso à internet para as famílias e professores durante o trabalho remoto na pandemia. A alfabetizadora E enriquece essa discussão, afirmando que

*Tenho apenas 2 anos de SEMED e já me sinto baqueada. É incrível como eles nos reduzem a simples aplicadores daquilo que é*

*determinado. Leem os dados baseados apenas em metas, números. E o humano? Onde fica? A assessoria sempre cobrando e dizendo que não ganhamos décimo quarto por incompetência... incompetência de quem? Se todos os dias estamos ali dando nosso melhor e muitas vezes não somos valorizados. Eu falei muitas vezes? Quis dizer nenhuma! Como alfabetizar aquele aluno com a receita pronta da SEMED se existem tantas realidades dentro de uma sala. Eu já chorei por conseguir alfabetizar uma aluna filha de traficante, quais as chances dela nesse mundo? Ao menos eu dei uma ferramenta para que ela possa se estabelecer em nossa sociedade, mas a SEMED enxerga isso? Não ela só enxerga dados. Não recebemos suporte algum! Apenas cobrança, as atividades diferenciadas que faço utilizo materiais que compro com meu dinheiro! Mas a cobrança da SEMED está em dia, nessa pandemia, tudo se expandiu, até mesmo minha revolta com essa situação! Não tivemos nenhum, nenhum, nenhum suporte da secretaria, que nos cobrava resultados, evidências em fotos, nos cobrava papéis e mais papéis. Quando que a burocracia vai deixar de ser prioridade na secretaria? Quando os alunos vão ser, de fato, importantes? Nosso estudo e nosso trabalho intelectual é jogado no lixo, e quanto mais eu nado, mais querem me puxar para o lodo que muitos professores antigos já estão. Aquele lodo das afirmações "você entrou assim e tem que aceitar o sistema", "menina, sai daqui você merece mais do que a SEMED, faz um mestrado e foge", "não adianta lutar contra o sistema, busca se aposentar direitinho". Me sinto muitas vezes sozinha, nadando contra o sistema que engole os profissionais da educação.*

A fala da professora denota que a SEMED vem colonizando os afetos por meio do gerenciamento do medo, nos convidando a examinar como vem sendo produzida a vida material numa sociedade capitalista que prescreve mais trabalho alienado ao imputarem um currículo que reduz o professor à um mero executor distanciando-o do trabalho como ato criativo

Diante do exposto, infere-se a necessidade de alimentar o protagonismo dos professores alfabetizadores, em termos de formação e organização como um coletivo de modo a romper com as práticas que não atestam um ganho para as crianças presentes em muitas salas de aula. E por fim, assumir um compromisso em construir a educação pública como uma forma de vida dentro dos parâmetros de humanização, tendo a possibilidade de escolher um projeto de nação contrário aos que prescrevem os especialistas mercantilistas [...] “inscrevermos na história. Não para ficar prisioneiros dela: a história não é uma fatalidade, é uma possibilidade, mas para que saibamos, a partir da consciência histórica, encontrar novos caminhos para conduzir a nossa intenção de educar” (NÓVOA, 2014, p. 220).

Os argumentos do autor, ilustram o esforço de uma das alfabetizadoras do movimento PMA em debate para encontrar esses caminhos

*Que viver de educação era difícil eu já sabia, mas viver a experiência de sufoco, desvalorização, silenciamento e falta de recursos não chega nem perto ao que imaginamos quando estamos fora do sistema. Estou na secretaria de educação de Manaus há somente dois anos, em pouco tempo me deparei com dificuldades e tive clareza de um sistema falho e frágil, onde os meios estão sempre em confronto com a atividade fim da escola. Não se quer qualidade de educação, senão aquela que esteja pautada em números irreais, não se quer alunos críticos, senão aquele que só saiba codificar e decodificar números e letras, não se quer professores bons, senão aquele que só ensine o ba- be- bi- bo- bu sem nenhuma preocupação em como o aluno aprende. A tarefa docente tem se mostrado pra mim, uma atividade de resistência e ao mesmo tempo solitária. Na medida em que me deparo com uma turma lotada de crianças e com alunos com necessidades educacionais especializadas em fase de alfabetização e sem condições de estrutura e materiais para trabalhar, me vejo em um conflito. De um lado fica a minha indignação com o sistema e de outro tem o sentimento de esperar porque eu sei, que ler e escrever é poder e um ato político, então se parte da minha turma aprender algo eu estou colaborando com a transformação social, e é nesse ato de político que me apego e me faz não desistir mesmo quando eu estou no chão. Desde quando os alunos adentram nas escolas, as chefias com o seu currículo já pensam em um aluno ideal que nunca vai existir, porque nossas salas de aulas sempre são heterogêneas, desta forma, esse currículo formal fica pra um campo burocrático e sem identificação nenhuma por parte dos professores. Temos formações de tudo quanto é jeito, com tudo quanto é gente, mas sempre tenho vontade de dizer olha, eu tenho tais condições, o que é possível de fazer com isso? Talvez eu pudesse ter uma identificação maior dentro desse processo de formação continuada, se ela considerasse a minha realidade em sala de aula. E se não fosse possível fazer nada? Que no mínimo um desses chefes pudesse me ouvir e concordar em melhorar as condições que dificultam o meu desempenho em sala de aula. Mas o que acontece na secretaria é que uns pensam e outros executam, neste caso eu. Tudo o que queria ser era somente professora. Mas tenho desenvolvido tantas atividades que às vezes a minha identidade de professora vai ficando turva, e aqui vai algumas das funções que tenho exercido: blogueira, secretária, pedagoga, diretora, assistente social, psicóloga, psicopedagoga, criadora de conteúdo de exibição da escola e assim vai. É assim a minha luta diária, estou nadando sempre contra as correntezas e quando me canso? Eu paro e descanso e depois continuo novamente, até quando eu não sei, mas agora eu só penso em não ser engolida pelas águas e reajo (ALFABETIZADORA F).*

A fala da alfabetizadora nos convida, conforme apontado por Lucio (2016), a pensar em formas de rompimento com os modelos de formação pautados na

homogeneização e engessamento, ampliando o necessário debate para que as instâncias universitárias e das secretarias públicas responsáveis pelas formações elaborem formações ancoradas em perspectivas autorais e emancipadoras que dialoguem com as experiências e necessidades concretas dos professores, cortando assim, com as teias de um currículo estreito.

Destacamos que a atenção que foi negada para professores e crianças da rede foi direcionada para a produção de uma minuta de uma política municipal de alfabetização a qual conseguimos resistir com a ação de mobilização entre professores da educação básica, da universidade, SINTEAM, Fóruns, grupos de pesquisa e a ABALF, mostrando a força de um coletivo. No entanto, a importante ação não impediu que nos "bastidores do poder", o consultor indicado pelo BID, e os técnicos do IAS, com total apoio da gestão anterior da SEMED, dessem continuidade a construção do novo currículo municipal de alfabetização, pressionando as escolas municipais com a concordância dos novos gestores para, no meio de uma pandemia, fazer a transição desse currículo a partir do 3º bimestre do ano de 2021, desenhado pelo IAS e usado como base para a criação da Política Municipal de Alfabetização.

No retorno às aulas de forma semipresencial, os alfabetizadores ainda em processo de adaptação com suas turmas, passaram a receber a visita dos assessores pedagógicos para usar os novos instrumentos de planejamento e avaliação determinados pelo instituto IAS. Uma semana após essa nova denúncia, organizamos mais uma ação do movimento PMA em debate, que contou a minha participação da Professora Arminda Mourão, representando a Faculdade de Educação da UFAM, juntamente com o SINTEAM e duas alfabetizadoras do movimento. A ação se deu a partir de uma live transmitida pelo Portal do Movimento Popular denominada *O privado tomou conta do público: Política Municipal de Alfabetização*, realizada no dia 15 de julho de 2021.

**Figura 8:** Live "O privado tomou conta do público: Política Municipal de Alfabetização



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=vd557ujkx4>

Na live discutimos sobre a crescente lógica privatizante da SEMED e o avanço do IAS na rede municipal de ensino. Apresentamos também a história da ABAIf e seus objetivos, concepções sobre alfabetização, destacando que apesar do coletivo da ABAIf ser composto por pesquisadores, professores e alfabetizadores com perspectivas teóricas diferentes, existe um respeito aos preceitos constitucionais do pluralismo de concepções. No entanto, comungamos de um mesmo projeto de nação em defesa de uma sociedade mais igualitária e da garantia da alfabetização para todos.

Além disso, sinalizamos para o alinhamento da PNA com a minuta da PMA, o novo currículo e o guia integral de alfabetização do IAS, analisados na segunda seção deste estudo, de modo a explicitar a falsa cientificidade presente nos documentos e suas graves implicações na formação dos professores e na aprendizagem de nossas crianças.

Professora Arminda Mourão com uma história de militância em defesa da educação pública e de uma sociedade mais justa e humana, fez um convite aos professores para fortalecerem o movimento, dizendo:

*Não podemos desanimar, precisamos mostrar nossa competência. Os professores adoecem porque executam um trabalho que não é gratificante. Vocês que são jovens! Não morram antes, pois a luta nos*

*enriquece. Vamos lutar por uma alfabetização transformadora. Precisamos protagonizar essa luta, vai haver tensões, mas precisamos lutar por nossa humanidade, o capital nos individualiza e nos separa de nossos pares. Estamos ao lado da história e das crianças.*

As alfabetizadoras do movimento ao falarem sobre as condições de precarização do trabalho docente, explicaram que

*O tempo é dedicado para preenchimento dos documentos meramente burocráticos que não remetem ao nosso fazer em sala de aula e nada tem a ver com o processo de ensino e aprendizagem dos meus alunos, O tempo que nós temos para a reflexão e planejamento está fora do nosso tempo de trabalho. Estamos atolados de coisas para fazer e nosso fazer fica de mero tarefeiro. Eu procuro com muita resistência ser uma professora que reflete, que analisa sua prática, sempre procurando conversar com a Raiolanda. Muitos colegas estão cansados, pararam de lutar devido essa pressão incessante que a SEMED tem em cima da gente. Já recebemos o aviso que temos que aplicar esse currículo a partir do terceiro bimestre, o que muito me assusta. Em nenhum momento fomos convidados para discutir esse currículo e quando discutimos na live que teve no início desse ano, ignoraram nossas perguntas mais teóricas, perguntas voltadas para o campo da alfabetização considerando todos os métodos. O Trabalho do professor é um trabalho intelectual, precisamos ter domínio teórico, nosso trabalho é reflexivo e crítico. Nós somos intelectuais e não tarefeiros. Precisamos enfrentar a secretaria dizendo não à essa política. Uma andorinha só não faz verão, precisamos dos gestores, pedagogos e de nossos colegas. O mais difícil é saber que as escolas que estão recebendo mais recursos são aquelas que estão seguindo a cartilha da SEMED, fazendo o que ela dita. Se a agente não debate e se conforma, eles vão avançando (ALFABETIZADORA ARYCIA SOUSA).*

A alfabetizadora Rosângela Torres, alfabetizadora da DDZ Leste, por sua vez, chamou atenção na live para o desafio de realizarem uma ação sofisticada como alfabetização nas condições mais adversas, considerando as diferenças entre as escolas do centro e da área periférica, afirmando que quanto mais estiver longe do centro, maiores são suas condições de precarização. Explicou que o professor trabalha com todo seu corpo e é um ser humano sendo colocado para trabalhar com todo seu corpo e energia em condições nada favoráveis. Essas condições contribuem para o adoecimento extremo. Convida os outros professores, dizendo

*[...] a gente tem que reagir para se fortalecer e construir uma unidade da luta pelas condições sobretudo de trabalho, pois a humanidade se constrói no ombro de alguém que é humano no sentido que o acesso à leitura e a cultura nos humanizam. Se um professor está fragilizado, adoecido, a humanidade desse professor está fragilizada. Eu trabalhava numa sala com 29 crianças que não comportava esse quantitativo. Numa escola que se oferta para os pobres dos pobres marcando bem essa divisão de classe, sem professora de apoio com crianças com necessidades especiais e sem o diagnóstico. Uma criança que corre, que bate, demanda de ti uma atitude, um abraço, de atendimento. O mais difícil é o atendimento individual, sabemos da importância do coletivo, contudo no processo de alfabetização esse atendimento individual é necessário. O professor da alfabetização trabalha todas as disciplinas. [...] nosso trabalho tem um nível de dificuldade com crianças com inúmeras dificuldades, trabalhar todas as disciplinas, sem professor de educação física. Não temos uma ousadia para pensar numa política de alfabetização. É como se estivéssemos vivendo a síndrome do colonizador que traz a conserva enlatada e nos diz que é a melhor coisa. A mudança trazida pela PNA não nos pertence, não dialoga com a nossa cultura e nem com os pesquisadores locais, que estão sendo silenciados ao trazer algumas críticas. A gente critica, mas precisamos estar dispostos a construir junto se a gente propõe um trabalho para o alfabetizador em que ele vai ser uma espécie de papagaio, o que será das nossas crianças? Não queremos elas repetindo, lendo sem entender, queremos trabalhar com a poesia, com a arte. Qual a chance dessas crianças que são ensinadas numa perspectiva enlatada? A secretaria precisa representar uma mudança no trato. O capital retirou da gente a liberdade, colocou uma lente nos nossos olhos como se lutar não fosse honroso. Mas lutar é a única forma de resgatar nossa humanidade. Sendo difícil manter a sanidade em um espaço que é impossível cultivá-la. A pior coisa que podemos fazer é mandar nossas crianças cobrir pontilhados, educação é disparar processos de alegria. O nosso movimento representa esse fôlego, esse chamamento. [...] Nós podemos mais, a minha fala é para quem sonha. Precisamos enfrentar essa pobreza gritante que pauperiza também esse professor. Tudo dá trabalho! Ninguém vai nos salvar, é nós por nós mesmos e pela escola pública, que atende mais de 80 % da população brasileira.*

A fala da alfabetizadora propõe um diálogo com os argumentos de Giroux (1997), ao chamar atenção para a necessidade de repensarmos a natureza da atividade docente, encarando os professores como intelectuais transformadores. Para o autor, o atual contexto implica mudanças educacionais que apresentam aos professores um sentido duplo de ameaça e de desafio. Ameaça marcada por uma série de reformas educacionais que demonstram pouca confiança na capacidade dos professores das escolas públicas, reduzidos ao cumprimento de objetivos determinados por especialistas que desconhecem a realidade cotidiana do trabalho docente. Desafio para que possam unir-se ao debate público com seus críticos, dando



a oportunidade de se organizarem coletivamente de modo a melhorar suas condições de trabalho.

*Os intelectuais transformadores precisam desenvolver um discurso que una a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade, de forma que os educadores sociais reconheçam que podem promover mudanças. Desta maneira, eles devem se manifestar contra as injustiças econômicas, políticas e sociais dentro e fora das escolas. Ao mesmo tempo, eles devem trabalhar para criar as condições que deem aos estudantes a oportunidade de tornarem-se cidadãos que tenham o conhecimento e coragem para lutar a fim de que o desespero não seja convincente e a esperança seja viável. Apesar de parecer uma tarefa difícil para os educadores, esta é uma luta que vale a pena travar. Proceder de outra maneira é negar aos educadores a chance de assumirem o papel de intelectuais transformadores (GIROUX, 1997, p. 164)*

Salientamos que na live estavam presentes a chefe da DDPM, a gerente de formação e outras formadoras dos anos iniciais, que nos questionaram sobre como ficaria a formação continuada dos alfabetizadores. A pergunta justifica-se pela resistência que essa equipe manteve inicialmente no ano de 2021 diante das insistentes solicitações do DEGE e da DEF para a realização de formações pautadas na perspectiva teórica presente no atual currículo que imputa o método fônico. Chamamos mais uma vez atenção para o fato de que a DDPM, como divisão, está subordinada no organograma da SEMED ao Departamento de Gestão Educacional, responsável junto com a DEF pelas formações on-line realizadas durante esse ano de convencimento dos professores quanto a adesão para o programa Tempo de Aprender da PNA e para o convencimento dos professores sobre a “eficácia” do método fônico. Na ocasião, chamamos atenção para a importância de mantermos nossas histórias de luta em defesa de uma alfabetização democrática e inclusiva, destacando que as formações ancoradas no atual currículo só convencem quem não conhece a história da alfabetização e sua natureza complexa, posto que o currículo representa uma política com uma falsa cientificidade.

É mister destacar que a atual política de alfabetização da SEMED-Manaus materializada no novo currículo está imbricada com a política de formação dos alfabetizadores, pois são justamente os pressupostos presentes na política que irão disparar os processos formativos dos professores como estamos acompanhando atualmente. Formações de convencimento para participação no programa de

formação da PNA como vimos no mês de agosto com o lançamento oficial do programa Tempo de Aprender pela SEMED e mais recentemente, no mês de setembro, com uma formação conduzida pela DDPM diante das pressões do DEGE para sua realização. Cabe apontar que por estar subordinada a este setor, a DDPM teve que organizar uma formação para a implementação do atual currículo com seus novos instrumentos de monitoramento e de controle do trabalho dos professores.

Anunciamos que a política de alfabetização imputada no currículo está novamente, no ano de 2021, sem o debate público reivindicado pelo movimento PMA sendo construída por um novo grupo de trabalho, instituído pela portaria N. 0594/2021-SEMED/GS, publicada no Diário Oficial do Município de Manaus, Edição 5131, página 13 de 01 de julho de 2021. No GT atual temos cinco subgrupos de trabalho assim distribuídos: comitê executivo, orientações curriculares, formação, avaliação e material didático. Aos termos acesso ao novo grupo de trabalho, o movimento PMA em debate reivindicou a participação no referido GT, indicando três professoras do movimento. Entretanto, até a finalização deste texto, não tivemos resposta por parte da SEMED.

Salientamos que recebemos a denúncia, por parte de um dos membros dos GTs, de que sem a discussão nos grupos de trabalho, a política estava com seu texto bem avançado e elaborado pelo Comitê executivo, composto por funcionários do alto escalão da SEMED sem o debate público e democrático necessário.

Dentre outras ações de resistência do movimento PMA em debate, também encaminhamos um documento para o Conselho Municipal de Educação, solicitando a revisão do currículo de alfabetização diante das incongruências identificadas na análise realizada e cobrando as audiências públicas para a discussão da política municipal de alfabetização (ANEXO I). A cobrança faz-se necessária, tendo em vista que no parecer técnico da SEMED em resposta a Carta aberta produzida pelo movimento diante da minuta de alfabetização apresentada no ano de 2020, a secretaria explicitou que nenhuma política seria instituída sem o necessário debate aos processos democráticos.

Achamos pertinente também registrar uma das últimas ações do Movimento PMA em debate: Um Manifesto para uma nova política municipal de alfabetização por meio das vozes dos professores, lançado em comemoração ao Dia Mundial da alfabetização, no qual os alfabetizadores do movimento requerem as audiências públicas com a participação dos professores e das universidades públicas, bem como

mudanças significativas nas suas condições de trabalho. Destacam ainda, que os recursos públicos direcionados para as empresas sejam investidos em condições de trabalho e salários. No Manifesto<sup>19</sup> produzido depois de 3 horas de reunião com professores que ainda participam do movimento, o convite para a luta é reforçado, colocando dentre muitas reivindicações, a organização de um Fórum com os alfabetizadores das 7 divisões distritais, a fim de assegurar a representatividade dos alfabetizadores na construção da nova PMA que irá interferir diretamente nas políticas de formação dos alfabetizadores.

#### 4.4. POSSÍVEIS CAMINHOS PARA A POLÍTICA DE ALFABETIZAÇÃO E DE FORMAÇÃO DE ALFABETIZADORES FRENTE A CRESCENTE LÓGICA PRIVATIZANTE E MERCADOLÓGICA DA SEMED-MANAUS

As falas evidenciadas no decorrer dessa seção diante da gigantesca lógica privatista e mercadológica da SEMED que provocou o desmonte de uma importante estratégia formativa, que vinha apresentando avanços nas práticas alfabetizadoras, somadas a precarização do trabalho dos professores sinalizam para a necessidade de criação de uma cultura colaborativa nos espaços das escolas. A colaboração é considerada uma estratégia essencial diante dos problemas vistos como pesados para um enfrentamento individual, favorecendo um fortalecimento na vontade de agir e potencializando os recursos necessários para mudanças e inovações.

Assim, ao desenvolver uma cultura colaborativa ampliam-se as possibilidades de aprendizagem mútua decorrentes do diálogo, da interação e reflexão conjunta. (BOAVIDA; PONTES, 2002). Colaboração compreendida como um instrumento a serviço do desenvolvimento profissional, implicando em um cruzamento de saberes e experiências de profissionais e em uma vontade coletiva para colaborar entre si por meio da interação com os outros, de modo a alcançar algo que ainda não tinham e cujo o avanço não seria possível por meio de esforços isolados (ALARCÃO; CANHA, 2013, p. 48).

A experiência de Magda Soares (2014;2020), apresentada no decorrer desse estudo, nos apresenta um rico exemplo sobre comunidades colaborativas. Ao descrever sua experiência no município mineiro de Lagoa Santa-Brasil, a autora

---

<sup>19</sup>[https://secure.avaaz.org/community\\_petitions/po/landa\\_camargo\\_manifesto\\_por\\_uma\\_politica\\_municipal\\_de\\_alfabetizacao\\_que\\_ouca\\_os\\_alfabetizadores/](https://secure.avaaz.org/community_petitions/po/landa_camargo_manifesto_por_uma_politica_municipal_de_alfabetizacao_que_ouca_os_alfabetizadores/)

explica que há uma auto e uma heterosupervisão, visto que professoras formam professoras, numa perspectiva de fortalecimento de uma cultura colaborativa e reflexiva, oportunizando autonomia para a supervisão de suas práticas. A estratégia adotada para a implementação do projeto foi a criação de um Núcleo de Alfabetização e Letramento, formado por uma professora de cada uma das 21 escolas da rede, escolhida pelos colegas como sua representante.

Segundo a autora, isso foi fundamental para o sucesso do projeto, tendo em vista que as participantes do Núcleo são vistas como iguais, colegas eleitas pelas colegas. Nos encontros são discutidas temáticas surgidas na prática, novos procedimentos de ensino são sugeridos, experimentados e socializados nas escolas, criando, portanto, um espírito de rede e um sentimento de pertencimento. A experiência descrita tem garantido que mesmo diante das mudanças das gestões municipais, o projeto se mantenha, revelando avanços nas aprendizagens das crianças e em um maior domínio teórico e metodológico das professoras.

A experiência de Soares deve ser considerada na discussão de uma política municipal de formação de alfabetizadores, considerando, como dito pela autora, que essa é uma experiência que pode ser multiplicada em rede maiores a partir das superintendências ou DDZs, dando aos alfabetizadores, o protagonismo necessário a ser considerado nas políticas a serem implementadas.

**Quadro 8:** Número de professores e escolas com turmas de 1º e 2º anos do ensino fundamental por DDZ na rede municipal de Manaus

ANOS	CENTRO-SUL	LESTE 1	LESTE 2	NORTE	OESTE	SUL	RURAL	TOTAL
1º ANO	107	105	141	149	146	101	54	803
2º ANO	100	107	127	132	126	90	33	715
Total por DDZ	207	212	268	281	272	191	87	1.518
ESCOLAS COM TURMAS DE 1º E/OU 2º ANO	34	41	42	40	45	36	47	285

**Fonte:** quadro elaborado pela autora a partir dos dados obtidos no documento solicitado pela pesquisadora à DDPM - 2021

Considerando a análise da história da formação de alfabetizadores tecida na segunda seção desta pesquisa, que nos possibilitou compreender que a formação dos alfabetizadores da SEMED-Manaus foi distanciando-se de suas bases epistemológicas e teóricas iniciais com a crescente lógica privatista da rede municipal de ensino, bem como um número reduzido de formadoras para atender um número expressivo de alfabetizadores e das especificidades dessas diferentes contextos escolares com comunidades diversas que refletem na ação alfabetizadora, incentivando ou dificultando as mediações nos processos de ensino e aprendizagem, faz-se necessário a partir da leitura desse quadro, repensar novas estratégias formativas.

Além disso, a pesquisa apontou para a necessidade da criação de uma cultura de permanência dos alfabetizadores nas turmas dos dois primeiros anos, tendo em vista que a formação do alfabetizador exige conhecimentos muito específicos que demandam processos formativos contínuos e estudos longitudinais com os mesmos professores, disparados pelas universidades, a fim de revermos os caminhos formativos a partir do que os professores apontem como necessário.

Concordamos com Lucio (2016) ao alertar que a formação calcada em uma perspectiva da homologia de processos e boas práticas provoca uma experiência pedagógica homogeneizada e controlável com a ilusão de que é possível repetir a mesma receita com resultados iguais. Para a autora, “a educação como desenvolvimento humano mostra-nos que “a mesma receita não dá o mesmo bolo”. (p.104), explicando que a formação docente precisa ser vista como uma responsabilidade partilhada entre os professores da educação básica e da universidade, que deve assumir um importante papel na defesa da dimensão teórica, prática e política da docência, vislumbrando a construção de um docente produtor e sujeito-autor de conhecimentos pedagógicos.

Os diálogos com os alfabetizadores do grupo Vozes também evocaram essa necessária aproximação da universidade com os professores da rede, mais particularmente os egressos das universidades públicas, recém mergulhados na profissão, a fim de dar continuidade a sua formação, com cursos de formação continuada no âmbito da extensão universitária e de especialização, juntamente com outras ações que favoreçam o fortalecimento do tripé ensino, pesquisa e extensão. A formação de professores não pode ficar refém de um mercado formado por grupos,

empresas e fundações por ausência das universidades e fragilidades políticas. (NÓVOA, 2019 fonte diferente).

O autor sinaliza que este lugar de formação profissional deve estar ancorado fortemente na universidade, sendo também um lugar híbrido para encontro de várias realidades que representam o campo docente. “Uma casa comum, um lugar de entrelaçamentos e de encontro, mas também de acção pública”. (2017, p,9). Alerta para o necessário exercício de denúncia da situação da escola pública e da formação de professores, no entanto, ressalta que esse diagnóstico só terá sentido se vier acompanhado por “gestos, por iniciativas de mudança, pela coragem da acção” (IDEM, p,10). Assim, o espaço das universidades é um bom lugar para manifestar a coragem dos começos, pois a coragem ao contrário do medo é o antídoto. Ao invés de elaborarmos justificativas para a inércia é necessário a virtude do compromisso e a coragem para agir. (NÓVOA,2019).

Lucio (2016, p.220-221) nos apresenta 10 pertinentes princípios, resultados do seu estudo de tese, a serem considerados nas políticas de formação de alfabetizadores que enxerguem os professores como potenciais conhecedores e criadores dos encontros formativos:

**1º** A formação é um *Encontro* e precisa ser construída de forma coletiva entre os docentes da Educação Básica e da Universidade.

**2º** O currículo de formação deve ser implicado com as questões docentes e sociais.

**3º** Cada professor é livre para ousar e ser autor da sua prática e não produtor de materiais instrucionais ou de “boas práticas”, procurando sempre proporcionar uma aprendizagem significativa para todos os alunos e alunas.

**4º** Todos os docentes e discentes terão direito de ler e escrever em todos os gêneros discursivos, tendo, cada um, sua autoria e individualidades respeitadas.

**5º** Considerando a escrita como uma aquisição histórica da sociedade, fica afirmado que a produção da escrita docente é o alicerce das atividades de formação.

**6º** A leitura literária na formação é um direito docente por lançar pontes entre o *mundo da vida* e da *cultura*, unindo todos nós “por trás das línguas, crenças, dos usos, dos conceitos e preconceitos que nos separam” (LLOSA, 2010, p.8).

**7º** É imprescindível ir ao encontro do processo de valorização docente, por meio do *compartilhamento-publicização* de seus saberes, qualificando *experiências* na escola pública como legítimos.

**8º** A Universidade é um bem público e o local privilegiado da formação docente da produção do conhecimento no campo pedagógico, sendo a potencializadora da publicização do discurso docente, propondo novos *horizontes sociais* e uma nova assunção de posicionamentos.

**9º** Os docentes e discentes não podem ser impedidos de declarar seus ~~valores~~ axiológicos sobre as estratégias didáticas de formação e de serem “julgados” por processos de avaliações externas ao contexto escolar, pois somente os docentes são capazes de realizarem as Verificações Reais de Aprendizagem (VERA) das formações e de seus alunos.

**10º** A universidade deve proporcionar pesquisa-formação e atividades de extensão que apontem para a democratização do espaço universitário, contribuindo de forma significativa na solução coletiva dos problemas sociais e educacionais da escola pública, “adotando” coletivos docentes em horários flexíveis.

Outro caminho interessante a ser discutido com os alfabetizadores em fóruns a serem organizados pela DDPM seria a criação de núcleos de alfabetização por DDZ, dando o protagonismo aos alfabetizadores com experiência nas turmas de alfabetização para atuarem na formação dos seus pares, apostando na necessidade de devolver a formação de professores para os próprios professores como asseverado por Nóvoa (2009, p.6).

Para o autor supramencionado, as propostas e alternativas para a formação docente não podem mais concentrar-se em declarações retóricas, tendo em vista que “elas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho. Enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente” (NÓVOA, 2007, p.8).

A exitosa experiência de Soares e os princípios para as formações de Lucio, apresentam diretrizes que oportunizam um papel de autoria dos professores no seu desenvolvimento profissional, convergindo para as ideias de Nóvoa (2007), que evoca o regresso dos professores como centro das preocupações dos formadores e das políticas públicas.

O autor chama atenção para a existência de um consenso discursivo quanto as medidas necessárias para assegurar **o desenvolvimento profissional dos professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida**, afirmando que:

se multiplica em referências ao desenvolvimento profissional dos professores, à articulação da formação inicial, indução e formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, à atenção aos primeiros anos de exercício profissional e à inserção de jovens professores na escola, à ideia do professor reflexivo e de uma formação de professores, baseada na investigação, às novas competências do professor do século XXI, a importância das culturas colaborativas, do trabalho em equipa, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores [...] (NÓVOA, 2007, p.3)

Segundo o autor, dois grandes grupos contribuíram para a vulgarização desse discurso e para o fosso existente atualmente entre teoria e prática. O primeiro refere-se à comunidade de formação de professores composta por investigadores da área, das ciências da educação e da didática, grupos de trabalho e responsáveis institucionais que produziram uma infinidade de textos com a marca do conceito professor reflexivo. E o segundo grupo, constituído por especialistas internacionais, que criaram e difundiram no plano internacional um discurso alicerçado fortemente nos argumentos mencionados

Desse modo, a renovação do discurso da profissão docente está mais amparada na produção dos especialistas do que nos professores, contribuindo assim, para uma desvalorização das competências e autonomia profissional dos docentes. O autor prossegue, destacando que temos um discurso coerente, mas frágil no que tange a prática, pois “raramente temos conseguido fazer aquilo que dizemos ser preciso fazer” (NÓVOA, 2007, p.4)

Nóvoa chama esse movimento de inflação discursiva que contribui para uma pobreza de práticas, visto que não cria políticas de valorização dos saberes dos professores e da cultura docente. O autor sinaliza alguns caminhos que considera relevantes para novas políticas educativas, dentre elas, passar a formação de professores para dentro da profissão de modo a permitir que os professores tenham um papel predominante na formação de seus pares e uma maior imbricação entre a comunidade de professores e comunidade de formadores de professores.



O autor alerta para a importância de assegurar “a riqueza, a complexidade e a beleza do ensino” (NÓVOA, 2007, p.7), destacando para a necessidade de uma reflexão partilhada com um estudo aprofundado dos casos de insucesso escolar, análise coletiva das práticas pedagógicas, compromisso social e vontade de mudança com práticas de professores pautadas na investigação por meio de uma reflexão sobre seu próprio trabalho

Uma segunda medida considerada pelo autor, refere-se a promoção de novos modelos de organização profissional, visto que uma cultura colaborativa, a colegialidade e a partilha não acontecem por vias administrativas ou superior, sendo necessário criar um espírito de pertencimento e de identidade profissional, mediante a criação de espaços formado por grupos de educadores comprometidos com a pesquisa e a inovação, discutindo ideias sobre os processos de ensino e de aprendizagem e em respostas para o desafio da formação pessoal e profissional. Isso significa a criação de algo designado pelo autor de comunidade *de prática*, implicando a construção de redes de trabalho coletivo, pautadas no diálogo e na partilha dos saberes e fazeres profissionais, traduzindo-se em uma necessidade da profissão. Para o autor, a aprendizagem ao longo da vida deve justificar-se como direito da pessoa e não uma obrigação, como de forma recorrente temos visto nos programas de formação.

Outro caminho proposto por Nóvoa, diz respeito a necessidade de reforçar a presença pessoal e pública dos professores, implicando uma capitalização contínua de aquisição de competência e uma negação para o consumismo de cursos, seminários e ações característicos do mercado de formação. Uma concepção de formação permanente implica a construção de dispositivos de formação pautados nas necessidades das pessoas e da profissão com um trabalho próximo da realidade dos professores, conforme expresso por uma das alfabetizadoras do grupo Vozes que encerra essa seção:

*Tenho observado na prática as necessidades e desafios do processo de alfabetização, e diante do cenário atual, especialmente após as mudanças no currículo da rede municipal, penso em uma formação que possa resgatar o conceito de alfabetização. Também penso que precisamos construir um perfil do que é o professor alfabetizador e uma identificação dos professores com esse perfil, pois nas minhas observações dentro da sala de aula e no chão da escola percebo que meus colegas não entendem muito bem o papel do professor*

*alfabetizador e muitas vezes nem se identificam com esse papel. Algumas vezes eles próprios dizem isso. Também imagino uma formação que nos ajude a entender como alfabetizar em contextos de turmas tão heterogêneas, pois é um grande desafio alfabetizar crianças em diferentes níveis de leitura e escrita. Eu sinto a necessidade de metodologias que me ajudem a trabalhar com essa realidade.*

## CONSIDERAÇÕES FINAIS, EMBORA INCONCLUSIVAS

Ai daqueles que pararem com sua capacidade de sonhar, de invejar sua coragem de anunciar e denunciar. Ai daqueles que, em lugar de visitar de vez em quando o amanhã pelo profundo engajamento com o hoje, com o aqui e o agora, se atrelarem a um passado de exploração e de rotina.

**Paulo Freire,**

Não poderia deixar de usar como epígrafe no encerramento da escrita desta tese as ideias de Paulo Freire que alimentam meu fazer docente e minha militância em defesa de uma educação humanizadora e de uma alfabetização democrática e inclusiva. Parafraseio nosso patrono da educação, expressando o esforço empreendido na tessitura das palavras presentes no meu texto de sonhar, de coragem para anunciar e denunciar, pois o meu objeto esteve em constante movimento no decorrer desta investigação, e nessas considerações finais, embora inconclusivas, continua movimentando-se por caminhos que demandam coragem para sonhar e agir, acreditando que a mudança é possível.

O trecho da música de abertura do V Congresso Brasileiro de Alfabetização (2021) ano. "A mão que escreve, escreve mais, o mundo inteiro tem para ler. A mão que escreve, escreve mais, na resistência de viver", representou meu compromisso político e social para não somente denunciar as condições de precarização da formação dos alfabetizadores e do trabalho docente identificada a partir da extensa análise bibliográfica, documental e das fontes orais, como também de registrar as ações de resistência e de luta em torno de uma Política Municipal de alfabetização e de formação de alfabetizadores que sonhamos e queremos.

Uma alfabetização que respeite os preceitos constitucionais da liberdade de aprender e ensinar e do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, garantindo o direito humano e social de inserção na cultura escrita para todos. Uma formação que atenda às necessidades concretas dos professores, abrindo espaço para a discussão dos problemas e dificuldades suscitados no exercício da prática. Uma formação que busque valorizar os saberes e as práticas docentes, aproximando sobretudo, a universidade dos professores da educação básica. Uma alfabetização e formação de alfabetizadores contrária as políticas gerencialistas, homogeneizadoras e pautadas exclusivamente em resultados de avaliações internas e externas, como

identificadas neste estudo a partir da crescente lógica privatizante e mercantilista que adentra na rede municipal de ensino. Políticas que imputam formações e currículos completamente distantes das demandas urgentes e reais dos professores.

No prólogo apresentei a minha trajetória como professora, formadora e pesquisadora do campo da alfabetização, anunciando que, dentre meus quinze anos dedicados aos estudos dessa temática, escolhi a minha experiência como formadora da SEMED, definindo como objeto desta tese, a estratégia formativa em polo da DDPM, uma estratégia formativa que apresentava um potencial para o desenvolvimento profissional dos alfabetizadores da rede municipal de ensino. Sendo assim, as análises e reflexões apresentadas nesta tese objetivaram compreender como se deu o desmonte da política de formação continuada dos alfabetizadores da rede municipal de ensino, mais particularmente a estratégia de formação em polos a partir da crescente lógica privatista da SEMED-Manaus e suas implicações para os processos formativos e para ação alfabetizadora.

Na discussão realizada na primeira seção, apresentei a interferência dos organismos internacionais na elaboração das políticas públicas de alfabetização, destacando a centralidade dada para avaliação que reduz os processos educacionais e mais particularmente a alfabetização a currículos instrumentais e de resultados. Concepções neoliberais que ganham força nas políticas educacionais do Brasil na década de 1990, naturalizando as desigualdades sociais e responsabilizando os professores pelo fracasso na alfabetização. Políticas que trouxeram programas de formação de alfabetizadores com mais limites do que possibilidades, tendo em vista sua vulnerabilidade temporal e as características analisadas, as quais me posiciono contrária, como o modelo cascata de formação, sistemas de adesão aos programas, excesso de prescrições e ações pontuais, fragilidades teóricas de orientadores de estudo e desvalorização da diversidade de contextos sociais e culturais. No entanto, reitero o que afirmo sobre o PNAIC, que dentre os programas analisados e com um tempo maior de existência, favoreceu com as ressalvas sinalizadas, uma diversidade de métodos e estratégias metodológicas, ampliando o repertório teórico e prático dos alfabetizadores para o desenvolvimento de uma alfabetização favorecedora dos processos de ensino e aprendizagem da língua escrita.

Na segunda seção ao analisar o contexto local, a rede municipal de ensino de Manaus na última década, contemplando um contexto de duas políticas nacionais de alfabetização: PNAIC e PNA com pressupostos teóricos e projetos de nação

completamente antagônicos, centrei minha investigação na estratégia formativa em polo da DDPM, que materializou uma importante política municipal de formação de alfabetizadores com a criação de uma equipe destinada exclusivamente a atender os alfabetizadores da SEMED-Manaus.

Uma política de formação de alfabetizadores que vinha apresentando alguns avanços, mas que no ano de 2015, começou a se distanciar de suas bases iniciais, me permitindo enxergar seu desmonte com a intensificação da lógica privatista e mercantilista que vem se configurando na rede de ensino.

Ficou muito evidente ao escrever essa história, não mencionada em nenhum estudo, as contradições entre o dito e o feito, revelando um campo de disputas, de confronto entre os processos de ensino e aprendizagem com os processos de administração e de gestão da rede municipal. Por um lado, um grupo de formadores comprometidos com sua formação e luta pela alfabetização que queremos, e de outro lado, colegas da SEMED, ocupando posições de chefia, preocupados com a manutenção de cargos, negando sua formação e os interesses da classe trabalhadora, contribuindo assim, para a construção de políticas de alfabetização e de formação marcadas pela lógica empresarial.

Nessa disputa por espaços de formação que limita as ações da DDPM, evocamos a necessidade de lutarmos por sua autonomia institucional, transformando-a em centro de formação, como anunciado no Plano Municipal de Educação. A análise da história da formação dos alfabetizadores da SEMED-Manaus chama atenção ainda, para a necessidade de criarmos uma cultura de permanência dos professores nas turmas de alfabetização, considerando a rotatividade desses docentes nas turmas dos anos iniciais, visando formar essa identidade do “ser alfabetizador”. Uma identidade que demanda, pela natureza complexa e multifacetada da alfabetização, tempo e processos contrários as políticas gerencialistas que estão sendo implementadas com seus programas apostilados, engessados, aligeirados e com a cobrança de resultados imediatos.

Ratificamos que a necessária análise do arcabouço legal construído na última década foi fundamental para revelarmos as contradições na condução dos processos pedagógicos da rede de ensino, explicitando o rompimento com sua história de formação e com os instrumentos normativos em vigência.

A tessitura da história de formação de alfabetizadores da SEMED e a análise documental me permitiu perceber o avanço do Instituto Ayrton Senna no

gerenciamento da política de alfabetização da rede de ensino e suas implicações para os processos formativos apresentado na terceira seção. A tese evidencia que a política de formação de alfabetizadores, materializada pela estratégia formativa em polos foi sendo desmontada pelas políticas de gerenciamento presentes na lógica das parceria público-privada implementada a partir do Proemem, que por indicação do BID, começa a dialogar com o IAS. Um Instituto que entra inicialmente com seus programas de correção de fluxo, mas que também, com a colaboração do BID, vai abrindo espaço dentro da rede de ensino, trazendo em 2018, o programa de Gestão da Alfabetização, considerado no estudo como o embrião da política municipal de alfabetização presente no atual currículo e alinhada com a mercantilista Política Nacional de Alfabetização. Uma política que rompe com os avanços democráticos e com as pesquisas produzidas no Brasil nos últimos quarenta anos, trazendo muitos retrocessos para as práticas alfabetizadoras. A tese apresenta o IAS como sendo mais uma força externa, que junto com a GIDE, aliena e precariza o trabalho docente com sua política fortemente marcada pela hierarquia, centralização e homogeneização.

Na quarta seção apresentamos os impactos dessas forças no trabalho docente, explicitando que os dispositivos de formação precisam estar acompanhados de um compromisso pelos gestores municipais de melhoria nas condições objetivas do trabalho docente. Nas vozes dos professores evidenciamos as condições precarizadas e desumanas de trabalho com escolas aquém das condições previstas em lei, turmas com número excessivo de crianças, crianças com deficiência sem o mediador previsto em lei, sem o HTP previsto também em lei, sem materiais didáticos e com mobiliário inadequado para as salas de alfabetização. As vozes presentes na minha pesquisa dialogaram com as vozes de pesquisadores locais, demonstrando que a alfabetização das nossas crianças vem sendo negada, já que os dados proclamados pela SEMED não correspondem à realidade, pois derivam de treinamento maciço para as avaliações.

Os resultados desta tese apontam que esta realidade desumana não pode ser mais naturalizada, urgindo pensarmos em caminhos como os propostos ao final da última seção da tese, para posicionar os alfabetizadores como profissionais capazes de pensar e desenvolver o processo de alfabetização das crianças de suas turmas. Os caminhos demandam recomeços, novas formas de agir diante das fragilidades encontradas nessas políticas, implicando, portanto, o necessário diálogo e aproximação da universidade com os professores das escolas públicas, por meio de

projetos de extensão, especializações no campo da alfabetização e pesquisas longitudinais com alfabetizadores das diferentes DDZs, contribuindo na formação dos que defendo neste estudo, como futuros formadores de seus pares.

Cabe destacar que a escrita da tese aconteceu em um contexto atípico da pandemia da COVID 19, que mudou drasticamente a rotina de todos nós, nos obrigando a nos reinventarmos e a nos adaptarmos a novas formas do trabalho remoto. Uma pandemia que escancarou as desigualdades sociais e educacionais, tornando mais desafiadora a tarefa de alfabetizar, exigindo dos alfabetizadores um esforço muito grande em manter a aproximação com as estudantes da rede pública, considerando a inexistência de uma política nacional e local de acesso à internet para as famílias.

Registro nas palavras finais deste estudo que não tinha a intenção de escrever uma tese longa, mas meu objeto foi exigindo esse esforço de escrita de modo a deixar neste estudo fios de esperança tecidos com o surgimento de um importante movimento de contra-hegemonia, constituído por professores/as da Educação Infantil, anos iniciais do ensino fundamental, pedagogos/as da SEMED/Manaus, Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado do Amazonas - SINTEAM e professores/as e pesquisadores/as da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, diante da minuta da Política Municipal de Alfabetização lançada pela SEMED/Manaus no contexto de uma pandemia. Uma política que rompe com a história percorrida pela SEMED e com instrumentos normativos em vigência e que irá balizar as políticas de formação dos alfabetizadores da rede municipal de ensino.

O movimento PMA em debate nos mostrou a necessidade da aproximação entre os professores da Educação Básica e da Universidade de forma a fazer da experiência política, também um ato formativo. Sendo assim, a tese representa um esforço de dar vida para o meu objeto, representando passos iniciais para a organização sistemática de um necessário movimento de contra-hegemonia diante de políticas neoliberais que imputam programas aligeirados, negando uma formação mais avançada e crítica. Essas ações registradas no texto representam a práxis que, como bem nos ensina Kosik (1969), deve culminar com o processo de humanização do homem.

Por fim, encerro minha escrita, com o poema Canção para os fonemas da alegria de Thiago de Mello, que traduz minha compreensão da realidade a partir da construção desta tese, na esperança que sempre me move, de que meu texto possa

atravessar os campos, espalhando a boa-nova e ajudando os companheiros a ler o mundo.

*Peço licença para algumas coisas. Primeiramente, para desfraldar este canto de amor publicamente. Sucedo que só sei dizer amor quando reparto o ramo azul de estrelas que em meu peito floresce de menino. Peço licença para soletrar, no alfabeto do sol pernambucano a palavra ti-jo-lo, por exemplo, e poder ver que dentro dela vivem paredes, aconchegos e janelas, e descobrir que todos os fonemas são mágicos sinais que vão se abrindo constelação de girassóis girando em círculos de amor que de repente estalam como flor no chão da casa. Às vezes nem há casa: é só o chão. Mas sobre o chão quem reina agora é um homem diferente, que acaba de nascer: porque unindo pedaços de palavras aos poucos vai unindo argila e orvalho, tristeza e pão, cambão e beija-flor, e acaba por unir a própria vida no seu peito partida e repartida quando afinal descobre num clarão que o mundo é seu também, que o seu trabalho não é a pena que paga por ser homem, mas um modo de amar – e de ajudar mundo a ser melhor. Peço licença para avisar que, ao gosto de Jesus, este homem renascido é um homem novo: ele atravessa os campos espalhando a boa-nova, e chama os companheiros pelejar no limpo, frente a frente, contra o bicho de quatrocentos anos, mas cujo fel espesso não resiste quarenta horas de total ternura. Peço licença para terminar soletrando a canção de rebeldia que existe nos fonemas da alegria: canção de amor geral que eu vi crescer nos olhos do homem que aprendeu a ler.*



## REFERÊNCIAS

- A Política Municipal de Alfabetização em debate. **Youtube**. 5 de ago. de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Lh0iVoBY7Lc&t=32s>. Acessado em: 15 de maio de 2021.
- ABAlf. Associação Brasileira de Alfabetização. **Posicionamentos**. 2020. Disponível em: <https://www.abalf.org.br/posicionamentos>. Acessado em: 08 de junho de 2020.
- ADRIÃO, T. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir do mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem fronteira**, v.18, n1, p-8-28, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/adriao.pdf>. Acessado em: 02 de abril de 2020.
- ADRIÃO, T. et al. Similaridades e especificidades: comentários acerca dos casos pesquisados. In: ADRIÃO, T.; PERONI, V. (orgs). **Gestão municipal da educação e as parcerias com o Instituto Ayrton Senna**. Meio Eletrônico - Brasília: Anpae, 2019.
- ADRIÃO, T; PERONI, V. Notas introdutórias sobre a pesquisa: análise das consequências de parcerias firmadas entre municípios brasileiros e o Instituto Ayrton Senna para a oferta educacional. In: ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera (orgs). **Gestão municipal da educação e as parcerias com o Instituto Ayrton Senna**. Meio Eletrônico - Brasília: Anpae, 2019.
- AKKARI, A. Agenda Internacional para a educação 2030: consenso “frágil” ou instrumento de mobilização dos atores da educação no século XXI? **Diálogos Educ.** Curitiba, v.17, n.53, p.937-958, 2017. Disponível em <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/8495>. Acessado em: 03 de março de 2020
- ALARCÃO, I.; CANHA, B. **Supervisão e colaboração**: uma relação para o desenvolvimento. Porto Editora.,2013.
- AMAZONAS. **Referencial Curricular Amazonense**: Ensino Fundamental Anos Iniciais. Manaus: MEC/CONSED/UNDIME, 2019.
- ARANHA, R. da S. L. **PROEMEM**: a lógica do mercado na educação pública municipal de Manaus. 2017. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017.
- ARANHA, R. da S. L.; OLIVEIRA, S. S. B. de. Agenda do Banco Interamericano de desenvolvimento para a rede municipal de ensino de Manaus. **Educação e Pesquisa**, São Paulo: v.45, e2019. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/162635/156472>. Acessado em: 05 de maio de 2020
- ARANHA, R. da S. L.; OLIVEIRA, S. S. B. de. Lógica do Mercado na Rede Pública Municipal de Manaus/AM. **Fineduca- Revista de financiamento da educação**.

V.11, n.7, 2021 Disponível em <https://seer.ufrgs.br/fineduca/article/view/101356>. Acessado em 15 de maio de 2021.

ARROYO, M. G. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educ. Soc., Campinas**, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out.-dez, 2010. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/WGyPfcRb7yFJPmFsj5pSxPx/abstract/?lang=pt>. Acessado em: 23 de abril de 2021.

BISSOLI, M. de F.; MOMO, M. A implementação da Base Nacional Comum Curricular no Amazonas: desafios, conquistas e contradições em movimento. **Textura**, v. 22, n. 50, p.75-98, abr-jun, 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5499/3717>. Acessado em: 11 de abril de 2021.

BOAVIDA, A. M; PONTES, J.P. Investigação colaborativa :Potencialidades e problemas. In GTI (Org). **Refletir e investigar sobre a prática profissional** (pp 43-55). Lisboa: APM, 2002.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB**, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acessado em: 11 de abril de 2021

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

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997b.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. **Programa de desenvolvimento profissional continuado: alfabetização**. Brasília: MEC/SEF, 1999b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais para a Formação de Professores**, 1999c.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. Guia do formador. Brasília: MEC, SEB, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores-PROFA**. Documento de apresentação. Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. Guia do formador. Brasília: MEC, SEB, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação-PNE**. Brasília: MEC/ SEB, 2001-2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica**: orientações gerais. Brasília: MEC, SEB, 2005.

BRASIL. Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica. **Objetivos, Diretrizes e Funcionamento. Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da educação**. Catálogo 6. 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/catalog\\_rede\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/catalog_rede_06.pdf). Acessado em: 11 de abril de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº. 01, de 15 de maio de 2006**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, 2006b.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3171-decreton%C2%BA-6094-de-24de-abril-de-2007>. Acesso em: 10 de janeiro de 2020.

BRASIL. **Pró-Letramento**: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem. Ed. rev. e ampl. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade certa**. Ano 1. Unidade 1. Brasília: MEC/ SEB, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, 2013.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação-PNE**. Brasília: MEC./SEB, 2014-2024.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015.

Brasília, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade certa**. Ano 1. Unidade 1. Brasília: MEC/ SEB, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de educação Básica. **Base Nacional Curricular Comum**. 2ª versão preliminar. Brasília: MEC, SEB, 2016.

BRASIL. **Ministério da Educação**. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade certa**. Documento orientador. Brasília: MEC/ SEB, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC/SEB, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de educação Básica. **Base Nacional Curricular Comum**. 3ª versão preliminar. Brasília: MEC, SEB, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Mais Alfabetização**: manual operacional do sistema de operação pedagógica e monitoramento. PMALFA. Brasília: MEC/SEB, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Conta para mim**: guia de literacia familiar. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

BRASIL. **Decreto n. 9.765, de 11 de abril de 2019**. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Diário Oficial da União: seção 1 - Extra, Brasília, DF, Edição 70-A, p. 15, 11 abr. 2019b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório Nacional de Alfabetização baseada em evidências (RENABE)**. Secretaria de Alfabetização-Sealf, Brasília, DF, 2020. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso\\_informacao/pdf/RENABE\\_web.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacao/pdf/RENABE_web.pdf). Acessado em: 20 de abril de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Alfabetização Baseada na Ciência**: Manual do Curso ABC. Brasília: Ministério da Educação (MEC); Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), 2021, 557p.

BRITTO, A. C. L.; CORRADI, A. L. Egodocumentos: os documentos que expressam a personalidade, intimidade e motivações dos titulares de arquivos pessoais. **Biblos: Revista do Instituto de Ciências Humanas e da Informação**, v. 32, n. 2, p. 98-129, jul./dez. 2018. Disponível em <https://periodicos.furg.br/biblos/article/view/7968>. Acessado em: 14 de julho de 2020.

BUNZEN, C. Um breve decálogo sobre o conceito de “literacia” na Política Nacional de Alfabetização (PNA,2019). **Revista Brasileira de Alfabetização/Associação Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte: ABAIf vol.1, n.10, jul./dez.2019. p.44-51. Acessado em: 01 de junho de 2021.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 2009.

CAMARGO, R. M. P. **Programa de Letramento Reescrevendo o Futuro: uma experiência de formação de alfabetizadores no estado do Amazonas**. 2012. f.140. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias - Instituto de Educação, Lisboa, Portugal, 2012.

CAMARGO, S.; AMOROSO, C. Educadoras comentam Cartilha da Política Nacional de Alfabetização. **CENPEC Educação**, 2019. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/tematicas/educadoras-comentam-cartilha-do-programa-nacional-de-alfabetizacao>. Acessado em: 22 de maio de 2020.

CAMARGO, R. M. P.; OLIVEIRA, S. S. B. Vozes de Professores: Política Municipal de Alfabetização de Manaus em debate. **Educação**, v. 46, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/55163/html>. Acessado em: 01 de junho de 2021.

CAMPOS, R. G. M. O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores PROFA e suas implicações pedagógicas: concepção de alfabetização, atuação profissional e resultados obtidos. 2006. 112 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, GOIÂNIA, 2006.

Canção dos fonemas da alegria de Thiago de Mello

CATALÃO, J. A.; PENIN, A. T. **Ferramentas de Coaching**. Lisboa: Lidel. 7ed. 2013.

CAVALCANTI, L. I. P.; CARNEIRO, C. R. A práxis na relação com a educação e a formação de professores: tensões e possibilidades de emancipação humana. In: CORRÊA, C. H. AI.; CAVALCANTI, L. I. P.; BISSOLI, M. de F. (orgs). **Formação de professores em perspectiva**. Manaus: EDUA.2016

DAY, C. **Desenvolvimento Profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001.

DOMINGUES, I. Grupos dialogais: compreendendo os limites entre pesquisa e formação. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E.; FRANCO, M. S. A. (Orgs). **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed,1999.

FOERSTE, E. Parceria na formação de professores. **Revista Iberoamericana de Educación**. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/3547>. Acessado em: 15 de maio de 2020.

FONSECA, S. C. da R. **Formação de professores alfabetizadores, suas múltiplas determinações possibilidades de seu vir -a-ser**. 2017. 330 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. A escrita na Política Nacional de Alfabetização. **Revista Brasileira de Alfabetização/Associação Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte: ABAIf vol.1, n.10, jul./dez.2019. p.125-128. Acessado em: 15 de maio de 2020.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 5ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**, 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v.35, nº129, p.1085-1114, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01085.pdf>. Acessado em: 06 de abril de 2020.

FULLAN, M.; HARGREAVES. A. **Porque a vale pena lutar? O trabalho de equipa na escola**. Porto: Porto Editora, 2001.

GARCIA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto-Portugal, 1999.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. **Professores no Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GIROUX, H. A. Professores como Intelectuais Transformadores. In: GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997

GOMES, M. O. Grupos de pesquisa-formação: potencializando o desenvolvimento profissional de educadoras de crianças pequenas. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E.; FRANCO, M. S. A. (orgs). **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

GONSALVES, E. P. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Alinea, 2007.

GONTIJO, C. M. M. **Alfabetização: políticas mundiais e movimentos nacionais**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

GONTIJO, C. M. M; ANTUNES, J. S. C. Diálogo com o Plano Nacional de Alfabetização (2019) :contrapalavras. In: Dossiê Política Nacional em foco: olhares de pesquisadores e professores. **Revista Brasileira de Alfabetização/Associação**

**Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte: ABAlf vol.1, n.10, 2019. p.32-38. Disponível em: <http://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/381>. Acessado em: 02 de janeiro de 2020.

GONTIJO, C. M. M.; COSTA, D. M. V.; PEROVANO, N. S. Alfabetização na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Pro-posições**. Campinas: SP, v.31, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/SSfgKgXvXK5VDq6GqfGfwhK/?format=pdf&lang=pt>. Acessado em: 20 de fevereiro de 2020.

GUTIERRES, D. V. G.; COSTA, M. Financiamento e o controle social dos recursos da educação no contexto das parcerias firmadas entre o Instituto Ayrton Senna (IAS) e municípios brasileiros. In: ADRIÃO, T.; PERONI, V. (orgs). **Gestão municipal da educação e as parcerias com o Instituto Ayrton Senna**. Meio Eletrônico - Brasília: Anpae, 2019.

HARGREAVES, A. **Os professores em tempo de mudança**: o trabalho e a cultura escolar dos professores na idade Pós-moderna. Lisboa :Editora McGraw-Hill,1998.

Instituto Ayrton Senna. **Pilares de uma política de alfabetização**. Guia Gestão para Aprendizagem. S/A. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/guia-gestao-para-aprendizagem/pilares-de-uma-politica-de-alfabetizacao.html>. Acessado em: 20 de maio de 2020.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. Trad. José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez,2004.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Editora Paz e Terra, 1969.

KUENZER, A. Z. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, G. **Educação e crise do trabalho**. Petrópolis, Editora Vozes, 1998, p. 55-75.

LEAL, T. F. Apontamentos sobre a Política Nacional de Alfabetização 2019. **Revista Brasileira de Alfabetização/Associação Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte: ABAlf vol.1, n.10, jul./dez.2019. p.76-85. Acessado em: 20 de maio de 2020.

LEAL, T. F.; MORAIS, A. G. **Avaliação da alfabetização e formação de professores alfabetizadores no Brasil: caminhos e descaminhos**. Em aberto Brasília, v. 33, n. 108, p. 27-43, maio/ago. 2020. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4276>. Acessado em 30 de setembro de 2021.

LIBÂNEO, J. C. Diretrizes curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 843-876, out. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mSLjpLJDzBytgc6t6VcsxYf/abstract/?lang=pt>. Acessado em: 10 de fevereiro de 2020.

LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v.46, n.159, p.38-62, 2016.

Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v46n159/1980-5314-cp-46-159-00038.pdf>. Acessado em: 15 de abril de 2020.

LIMA, A. S.; SALES, T. C.; CAMARGO, R. M. P. Alfabetização no Brasil: história e perspectivas no contexto das políticas públicas. **Revista Amazônica**, ano 01, nº 01, p. 22 – 36, 2016. Acessado em: 15 de abril de 2020.

LIMA, J. F. **Programa de Formação Continuada Tapiri**: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus-Amazonas. 2018. 175 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias Instituto de Educação, Lisboa, 2018.

LUCIO, E. O. **A palavra conta, o discurso desvela: saberes docentes na formação continuada de professores de leitura e escrita**. 2016. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2016.

LUNA, R. E. F. de. **Processos de formação e autoformação de professores(as) formadores(as) da Educação Infantil na SEMED/Manaus**: vivências à luz da perspectiva histórico-cultural. 2020. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2020.

LUZ, L. X. Marco legal do público e do privado na educação no contexto pós-reforma do Estado. In: ADRIÃO, T.; PERONI, V. (orgs). **Gestão municipal da educação e as parcerias com o Instituto Ayrton Senna**. Meio Eletrônico - Brasília: Anpae, 2019.

MACIEL, F. I. P. Alfabetização no Brasil: pesquisas, dados e análise. In: MORTATTI, M. R. L.; FRADE, I. C. S. (orgs). **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014.

MACIEL, F. I. P. Onde estão as pesquisas sobre alfabetização no Brasil? **Revista Brasileira de Alfabetização/Associação Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte: ABAIf. vol.1, n.10, 2019. p.58-59. Acessado em: 15 de abril de 2020.

MANAUS. Prefeitura Municipal. **Secretaria Municipal de Educação**. Decreto N.2.682, de 26 de dezembro de 2013. Disponível em: <https://semed.manaus.am.gov.br/decreto-no-2-682-de-26-de-dezembro-de-2013/>. Acessado em: 30 de janeiro de 2021.

MANAUS. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação de Manaus - PME/Manaus (2014-2024)**. Bloco Pedagógico. 2014.

MANAUS. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Pedagógica Anos Iniciais**. Bloco Pedagógico. 2014.

MANAUS. Secretaria Municipal de Educação. **Prefeitura e Instituto Ayrton Senna iniciam parceria para elevar qualidade da educação municipal**. 2015. Disponível em: <https://semed.manaus.am.gov.br/prefeitura-e-instituto-ayrton-senna-iniciam->



parceria-para-elevar-qualidade-da-educacao-municipal/. Acessado em: 05 de março de 2021.

MANAUS. Secretaria Municipal de Educação. **Professores da rede municipal de ensino recebem certificação do Pnaic**. 2016. Disponível em: <https://semed.manaus.am.gov.br/professores-da-rede-municipal-de-ensino-recebem-certificacao-do-pnaic/>. Acessado em: 01 de março de 2021.

MANAUS. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Programa de Gestão da Alfabetização**. Manual de orientação da Sistemática de Acompanhamento mensal, 2018.

MANAUS. Secretaria Municipal de Educação. **Escolas municipais terão reforço de 200 estagiários do Programa de Gestão de Alfabetização**. 2018. Disponível em: <https://www.manaus.am.gov.br/noticia/escolas-municipais-reforco-estagiarios/>. Acessado em: 10 de março de 2021.

MANAUS. Diário oficial do Município de Manaus. **Edição 4397 de 11 de julho de 2018**, p.25. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/199443204/dom-manaus-caderno1-16-07-2018-pg-17>. Acessado em: 30 de janeiro de 2021.

MANAUS. Secretaria Municipal de Educação. **Programa Mais Alfabetização**. 2018. Disponível em: <https://semed.manaus.am.gov.br/mais-alfabetizacao/>. Acessado em: 22 de fevereiro de 2021.

MANAUS. Secretaria Municipal de Educação. **Manaus e Colômbia realizam intercâmbio sobre 'Escolas Transformadoras'**. 2019. Disponível em: <https://semed.manaus.am.gov.br/manaus-e-colombia-realizam-intercambio-sobre-escolas-transformadoras/>. Acessado em: 05 de maio de 2021.

MANAUS. Secretaria Municipal de Educação. **Prefeitura realiza oficina sobre política de alfabetização**. 2019. Disponível em: <https://semed.manaus.am.gov.br/prefeitura-realiza-oficina-sobre-politica-de-alfabetizacao/>. Acessado em: 10 de maio de 2021.

MANAUS. Diário oficial do Município de Manaus. **Edição 4879 de 10 de julho de 2020**, p.15. Disponível em: <https://imprensaoficial.jundiai.sp.gov.br/edicao-4879/>. Acessado em: 30 de janeiro de 2021.

MANAUS. **Portaria nº 0424/2020**. SEMED/GSA Secretária Municipal de Educação, no uso das atribuições que lhe são conferidas pelos incisos I e II do artigo 86, da Lei Orgânica do Município de Manaus. Diário Oficial do Município de Manaus. Manaus, AM, Ano XXI, Edição 4832, p.12, 2020.

MANAUS. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Programa de Formação Permanente dos Profissionais do Magistério/Formação Tapiri**. 2020.

MANAUS. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo Escolar Municipal- Educação Infantil- Anos Iniciais – Anos finais**. 2020.

MANAUS. Resolução Nº 0179-CME-2020 aprovada em 03 de dezembro de 2020. Diário Oficial do Município, 12 de janeiro de 2021. Disponível em:

[https://cme.manaus.am.gov.br/wp-content/uploads/2021/01/RESOLUCAO\\_180\\_CME\\_2020.pdf](https://cme.manaus.am.gov.br/wp-content/uploads/2021/01/RESOLUCAO_180_CME_2020.pdf). Acessado em: 20 de maio de 2020.

MANAUS. Secretaria Municipal de Educação. **Professor referência em linguística e alfabetização ministra oficina voltada para fortalecer ações do Ensino Fundamental**. 2020. Disponível em: <https://semed.manaus.am.gov.br/professor-referencia-em-linguistica-e-alfabetizacao-ministra-oficina-voltada-para-fortalecer-acoes-do-ensino-fundamental/>. Acessado em: 10 de maio de 2021.

MANAUS. Diário Oficial do Município. **Edição 5131**, página 13 de 01 de julho de 2021.

MANAUS. Secretaria Municipal de Educação. **Prefeitura e Instituto Ayrton Senna firmam parceria para combater analfabetismo em Manaus**. 2021. Disponível em: <https://www.manaus.am.gov.br/noticia/prefeitura-e-instituto-ayrton-senna-firmam-parceria-para-combater-analfabetismo-em-manaus/>. Acessado em: 20 de maio de 2020.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo - Revista Ciências da Educação**, n.8, janeiro a abril, 2009. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/130>. Acessado em: 23 de abril de 2018

MARTINS, Leoneide Maria Brito. **Um estudo sobre a proposta para formação continuada de professores de leitura e escrita no programa Pró-Letramento: 2005/ 2009**. Tese (Doutorado interinstitucional em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília; Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2010.

MARX, K. **Miséria da filosofia**. São Paulo, Expressão Popular, 2009.

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política**. 31ª ed. Tradução de Reginaldo Santa'Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

MICARELLO, H. Alfabetização e evidências. In: Dossiê Política Nacional em foco: olhares de pesquisadores e professores. **Revista Brasileira de Alfabetização/Associação Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte: ABAIf vol.1, n.10, jul./dez.2019. p.60-62. Acessado em: 13 de maio de 2021.

MILARÉ, S. A.; YOSHIDA, E. M. P. Coaching de Executivos: adaptação e estágio de mudanças. **Psicologia Teoria e Prática**, 9(1), p. 86-99, 2007. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1516-36872007000100007&lng=pt&nrm=iso\\_](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1516-36872007000100007&lng=pt&nrm=iso_) Acessado em: 13 de maio de 2021.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MONTEIRO, Sara Mourão. A concepção de alfabetização/MEC/2019. **Revista Brasileira de Alfabetização/ Associação Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte: ABAIf, vol.1, n.10, 2019. p. 39-43. Acessado em: 13 de maio de 2021.

MORAIS, A. G. de. Análise crítica da PNA (Política Nacional de Alfabetização) imposta pelo MEC através de decreto em 2019. **Revista Brasileira de**

**Alfabetização/ Associação Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte: ABAIf vol.1, n.10, jul./dez.2019. p. 66-75. Acessado em: 13 de maio de 2021.

MORAIS, A. G. de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos,2012.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. da. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez,1994.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MORTATTI, M. do R. L. História dos métodos de alfabetização no Brasil. Brasília: **Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate"**, promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, 2006. Disponível em <https://fbnovas.edu.br/site/wp-content/uploads/2019/02/Acervo%20em%20PDF/Hist%C3%B3rias%20dos%20M%C3%A9todos%20de%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20no%20Brasil.pdf> Acessado em: 04 de janeiro de 2019.

MORTATTI, M. do R. L. Notas para uma história da formação do alfabetizador no Brasil. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 89, n. 223, p. 467-476, 2008. Disponível em <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/3709>. Acessado em: 23 de janeiro de 2020.

MORTATTI, M. do R. L. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, v.15, n.44, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/gg3SdLpVLM8bJ7bJ84cD8zh/?format=pdf&lang=pt>. Acessado em: 16 de março de 2020.

MORTATTI, M. do R. L. Um balanço crítico da Década da alfabetização no Brasil. **Cad. Cedes**, Campinas, v.33, n.89, p.15-34, 2013. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/>. Acessado em: 20 de março de 2020.

MORTATTI, M. do R. L. Produção acadêmica brasileira sobre alfabetização: avaliação da qualidade e impacto científico e social. In: MORTATTI, M. do R. L.; FRADE, I. C. A. da Si. (orgs). **Alfabetização e seus sentidos**: o que sabemos, fazemos e queremos? Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014.

MORTATTI, M. do R. L. Brasil, 2091: notas sobre a “política nacional de alfabetização”. **Revista Olhares**, v.7, n.3. Guarulhos, novembro de 2019a. Disponível em <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/9980>. Acessado em: 23 de janeiro de 2020.

MORTATTI, M. do R. L. A “política Nacional de Alfabetização” (Brasil, 2019): uma guinada (IDEO) metodológica para trás e pela direita. **Revista Brasileira de Alfabetização/ Associação Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte: ABAIf, vol.1, n.10, 2019b. p.26-31.

MORTATTI, M. do R. L. **Em sobressaltos**: formação de professora – 3. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2019c.

MORTATTI, M. do R. L. **Métodos de alfabetização no Brasil**: uma história concisa. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2019d.

MORTATTI, M. do R. L. Aula Pública Alfabetização no Brasil: novos trajes, velhas tramas? **Youtube**, 16 de abr. de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=w5EteBsdwNQ>. Acessado em: 15 de maio de 2021.

NETTO, J. P.; BRAZ, M. **Economia Política**: uma introdução crítica. v. 1. Coleção Biblioteca Básica de Serviço Social. São Paulo: Cortez, 2006.

NOGUEIRA, S. C. C. **As políticas públicas de formação continuada efetivadas no centro de formação permanente do magistério de 2000 a 2006**: das concepções descartadas às concepções permitidas. 2007. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2007.

NÓVOA, A. Concepções e práticas da formação contínua de professores. In NÓVOA, A. (org.). **Formação contínua de professores**: realidade e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.25, n1, p.11-20, 1999. Disponível em: [https://www.scielo.br/j/ep/a/FVqZ5Wxm7tVyhCR6MRfGmFD/?format=pdf&lang=pt\\_](https://www.scielo.br/j/ep/a/FVqZ5Wxm7tVyhCR6MRfGmFD/?format=pdf&lang=pt_). Acessado em: 09 de abril de 2020.

NÓVOA, A. O regresso dos professores. Texto publicado em Comunicações. **Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida**. Lisboa: Ministério da Educação, 2007.

NÓVOA, A. Devolver a formação de professores para os professores. **Cadernos de pesquisa em educação**. PPGE/UFES, Vitória, ES.V.18, n35, p11-22, 2012.

NÓVOA, A. **Os professores e o “novo” espaço público da educação**. In: TARDIF, M; LESSARD, C. (orgs). O ofício do professor. Histórias, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de pesquisa**, v.47, n. 166, p 1106-1133, 2017. Disponível em [https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/abstract/?lang=pt\\_](https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/abstract/?lang=pt_). Acessado em: 14 de agosto de 2021.

NÓVOA, A. Os professores e sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.44, n.3, 2019. Disponível em em <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?lang=pt> Acesso em 13 de agosto de 2021.

- OLIVEIRA, H. L. G.; LEIRO, A. C. R. Políticas de formação de professores no Brasil: referenciais legais em foco. **Pro-Posições**, Campinas: SP, v.30, 2019. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-73072019000100508](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072019000100508). Acessado em: 15 de abril de 2020.
- PEREIRA, L. de L. **Escola não é empresa**: a pseudoqualidade da GIDE nas escolas de Manaus. 2020. 236 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus (AM), 2020.
- PERONI, V.; SILVA, M. V. Estado, terceira via, terceiro setor e o Instituto Ayrton Senna.” In: ADRIÃO, T.; PERONI, V. (orgs). **Gestão municipal da educação e as parcerias com o Instituto Ayrton Senna**. Meio Eletrônico - Brasília: Anpae, 2019.
- PICCOLI, L.; CAMINNI, P. **Práticas pedagógicas em alfabetização**: espaço, tempo e corporeidade. Erechim: Edebra, 2012.
- PICCOLI, L. Política Nacional de Alfabetização em análise: breves contribuições para mais um olhar crítico. **Revista Brasileira de Alfabetização/Associação Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte: ABAlf vol.1, n.10, 2019. p. 105-107. Acessado em: 15 de abril de 2020.
- PONTE, J.P. Investigar a nossa prática. In. GTI (org), **Refletir e investigar sobre a prática profissional**. Lisboa: Associação dos Professores de Matemática, 2002.
- PUJOL, L; SOARES, M. “Estou indignada com o MEC”. **Desafios da Educação**, 2019. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/magda-soares-alfabetizacao-saeb/>. Acessado em: 22 de maio de 2021.
- RABELO, C. D. Formação continuada de alfabetizadores: trajetórias recentes e distâncias operacionais. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 533-545, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www.esforce.org.br/>. Acessado em: 28 de dezembro de 2020.
- SALES, C. T. **PNAIC Amazonas**: a emergência de novas mediações para o acompanhamento pedagógico da formação continuada de professores alfabetizadores. 2020. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus (AM), 2020.
- SANTOS, S. R. M. dos. A rede Nacional de Formação Continuada de Professores, o Pró-Letramento e os modos de “formar “os professores. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.3, n.2, p.143-148, jul. Dez. 2008. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/331>. Acessado em: 18 de fevereiro de 2020.
- SAVIANI, D. O plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educ.Soc.** Campinas, v.28, n.100, p.1231-125, out 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/7pgYkYztK6ZyPny97zmQvWx/?lang=pt&format=pdf>. Acessado em :12 de março de 2020.
- SAVIANI, D. Política Educacional Brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, n.24, p.7-16, junho 2008. Disponível em:

<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/108>.  
Acessado em: 22 de março de 2020.

SAVIANI, D. Organização da Educação Nacional: sistema e Conselho Nacional de Educação, plano e Fórum Nacional de Educação. **Educ. Soc.** Campinas, v.31, n.112, p.769-787, 2010. Disponível em:  
[https://www.scielo.br/j/es/a/5vSs583Yt7RFvrNk5QQztsc/?format=pdf&lang=pt\\_](https://www.scielo.br/j/es/a/5vSs583Yt7RFvrNk5QQztsc/?format=pdf&lang=pt_)  
Acessado em: 15 de março de 2020.

SELL, C. E. **Introdução à Sociologia Política**: Política e sociedade na modernidade tardia. Petrópolis: Vozes, 2006.

SENNA, I. A. **Caderno de Gestão de Política de Alfabetização do IAS- Avaliação diagnóstica de língua portuguesa para alunos do 3 ano- Versão do professor**, 2018. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/como-atuamos/gestao-da-politica-de-alfabetizacao-.html>. Acessado em: 22 de março de 2020.

SENNA, I. A. **Guia Educação Integral na Alfabetização do Instituto Ayrton Senna**, 2019.

SILVA, M. de N. C. da. **O letramento através da educação ambiental**: um projeto de alfabetização de jovens e adultos para uma significativa parcela dos povos da Amazônia. Universidade do Estado do Amazonas. Pró- Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários, 2003.

SILVA, M. do C.; OLIVEIRA, R. A. J. de. Entrevista: Dialogando com Magda Soares sobre alfabetização e práticas pedagógicas e formação de rede. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.13, n3, p.928-940. set-dez, 2018. Disponível em:  
<https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/10614>. Acessado em: 06 de junho de 2019.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, M.; MACIEL, F. **Alfabetização**. Brasília-DF: MEC/INEP/COMPED, 2000. (Série Estado do Conhecimento nº. 1). Disponível em  
<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484330/Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o/f9ddff4f-1708-41fa-82e5-4f2aa7c6c581?version=1.3> Acessado em: 23 de março de 2019.

SOARES, M. A reinvenção da Alfabetização. **Revista Presença Pedagógica**, volume 9, n. 52, 2003. Acessado em: 23 de março de 2019.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

SOARES, M. Simplificar sem falsificar. **Revista Educação**: guia da alfabetização, n.1: Belo Horizonte: Segmento, p-6-11, 2010. Acessado em: 23 de março de 2019.

SOARES, M. Alfabetização: o saber, o fazer, o querer. In: MORTATTI, M. do R. L.; FRADE, I. C. A. da S. (orgs.). **Alfabetização e seus sentidos**: o que sabemos, fazemos e queremos? Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014a.

SOARES, M. Formação de rede: uma alternativa de desenvolvimento profissional de alfabetizadores/as. **Cadernoscenpec**: São Paulo.V.4. N.2.pp146-173, 2014b. Acessado em: 23 de março de 2019.

SOARES, M. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, M. Alfabetização: estamos em busca de um método? **Educação em Revista**. BH, n.12, p. 44-50, dez,1990. Acessado em: 23 de março de 2019.

SOARES, M. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, M. Alfaletrar: uma nova concepção de aprendizagem da língua escrita. **Youtube**, 13 de mai. de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mPIJJ9tQDe4>. Acessado em: 15 de maio de 2021.

SOUZA, S. A. de; CAETANO, M. R. Redes de relações e o Instituto Ayrton Senna. In: ADRIÃO, T.; PERONI, V. (orgs.). **Gestão municipal da educação e as parcerias com o Instituto Ayrton Senna**. Meio Eletrônico - Brasília: Anpae, 2019.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 8ª. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TONET, I. **Método científico**: uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

WARSCHAUER, C. **Rodas em rede**: oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

## ANEXOS

### ANEXO A– PARECER COMITÊ DA UNIVERSIDADE DE LISBOA



**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO  
DE UNIVERSIDADE DE LISBOA**

**COMISSÃO DE ÉTICA**

**PARECER**

A Comissão de Ética do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa recebeu o pedido de parecer apresentado por Raiolanda Magalhães Pereira de Camargo, referente ao seu projecto de investigação a desenvolver no âmbito do Doutoramento na área da Formação de Professores e Supervisão, e que se intitula *Tecendo Saberes e Fazeres para o Desenvolvimento Profissional de Professores Alfabetizadores: Perspectivas Metodológicas para Articulação dos Processos de Alfabetização e de Letramento*.

A análise das várias componentes do projecto e seus fundamentos revelou uma exposição clara dos objectivos e dos diversos processos a usar no estudo. A investigadora mostrou também estar consciente dos cuidados de natureza ética inerentes às várias fases da pesquisa, em particular, no que respeita ao modo de recolha dados, relacionamento com os participantes e apresentação do projecto; e, ainda, ao consentimento informado, anonimato e protecção de dados.

Com base nesta informação, a Comissão de Ética deu parecer positivo ao requerimento, considerando que, tanto os princípios como as normas processuais de natureza ética parecem ser respeitados, evidenciando também concordância com o teor estipulado na *Carta Ética para Investigação em Educação*, em vigor no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Lisboa, 20 de Novembro, 2018

*Membro da Comissão de Ética*

*Maria de Fátima Chorão Sanches*  
Marta de Fátima Chorão Sanches



**ANEXO B- CARTA DE ANUÊNCIA DO DIRETOR DA ESCOLA**





DIVISÃO DISTRITAL DA ZONA OESTE

ESCOLA MUNICIPAL SÃO DIMAS

DO: DIRETOR DA ESCOLA MUNICIPAL SÃO DIMAS

PARA: PROFª DOUTORANDA RAIOLANDA M. PEREIRA DE CAMARGO

#### CARTA DE ANUÊNCIA

Pelo presente, AUTORIZO a Profª Raiolanda Magalhães Pereira de Camargo, realizar investigação do Doutorado em Educação, na área de Formação e Supervisão de Professores, com a tese intitulada **“Tecendo saberes e fazeres para o desenvolvimento profissional de professores alfabetizadores: perspectivas metodológicas para articulação dos processos de ensino e aprendizagem da alfabetização e letramento”**, sob os auspícios da Universidade de Lisboa, Portugal e Universidade Federal do Amazonas, com os Professores do Bloco Pedagógico – 1º ao 3º Ano, turno Vespertino, Escola Municipal São Dimas.

Para tanto, fica disponibilizado o espaço de salas de aulas, assim como todo o suporte burocrático necessário para a consecução dos objetivos pedagógicos da Pesquisa.

Por fim, sinte-se acolhida pelo Estabelecimento e seus servidores.

Atenciosamente

Em 16/04/2019

Americo Ramos Gadelha  
Diretor  
Portaria Nº 785/08 CCPA / SEMPLAD

#### ANEXO C- CARTA DE ANUÊNCIA DA SEMED



Secretaria Municipal de Educação  
Subsecretaria de Gestão Educacional

## CARTA DE ANUÊNCIA

Autorizo a realização da pesquisa intitulada **“Tecendo saberes e fazeres para o desenvolvimento profissional de professores alfabetizadores: perspectivas metodológicas para articulação dos processos de ensino e de aprendizagem da alfabetização e do letramento”** a ser realizada no âmbito desta Secretaria, sob responsabilidade da pesquisadora **RAIOLANDA MAGALHÃES PEREIRA DE CAMARGO**, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Lisboa, na área de Formação e Supervisão de Professores, sob orientação da Prof.ª Dr.ª Maria João Mogarro e Co - orientação da Prof.ª Dr.ª Michelle de Freitas Bissoli, a qual terá o apoio desta Instituição.

A Instituição se compromete a solicitar consentimento livre e esclarecido a todos os participantes da pesquisa, bem como obedecer à regulamentação ética de pesquisa em vigor no país.

A pesquisa será realizada após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas – CEP/UFAM.

A doutoranda deverá apresentar ao término de sua pesquisa, os seus resultados, para que seja informado à Divisão de Ensino Fundamental e posteriormente divulgado à Rede Municipal de Ensino.

Manaus, 03 de maio de 2019.



**Euzeni Araujo Trajano**  
Subsecretária de Gestão Educacional/SEMED

Av. Mário Ypiranga, 2549, Parque Dez de Novembro  
CEP. 69.050-030 T. (92) 3632-2054 / 3632-2457

fala@semedgsemed.manaus.am.gov.br  
www.semed.manaus.am.gov.br

**SEMED**  
Secretaria Municipal  
de Educação

**ANEXO D- PARECER DDPM**



SUBSECRETARIA DE GESTÃO EDUCACIONAL  
DEPARTAMENTO DE GESTÃO EDUCACIONAL  
DIVISÃO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO MAGISTÉRIO

### PARECER

**Processo n.º:** 2019.18000.18125.0.003917 (VOLUME 1)

**Interessado (a):** RAIOLANDA MAGALHÃES. P. DE CAMARGO

**Assunto:** SOLICITA AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

A(o): **Departamento de Gestão Educacional-DEGE**

Senhora Diretora,

Em Resposta ao processo n.º 2019.18000.18125.0.003917 (VOLUME 1), referente a *solicitação de autorização para pesquisa de Doutorado intitulada: "Tecendo saberes e fazeres para o desenvolvimento profissional de professores alfabetizadores: perspectivas metodológicas para articulação dos processos de ensino e de aprendizagem da alfabetização e do letramento"*, somos de parecer **FAVORÁVEL**, dada a importância do projeto na formação continuada de professores da rede municipal de ensino, uma vez que esta pesquisa visa "compreender como um processo de formação continuada em serviço pode contribuir para um ensino mais adequado da alfabetização e do letramento para as crianças dos anos iniciais". Ressaltamos que a pesquisadora deverá solicitar o consentimento dos professores da escola e solicitamos que, ao término, deixe disponível uma cópia de seu Trabalho de Conclusão de Curso na Biblioteca da DDPM, como fonte de pesquisa aos servidores desta Secretaria.

Colocamo-nos a disposição para quaisquer outros esclarecimentos, submetemos a apreciação superior,

Atenciosamente

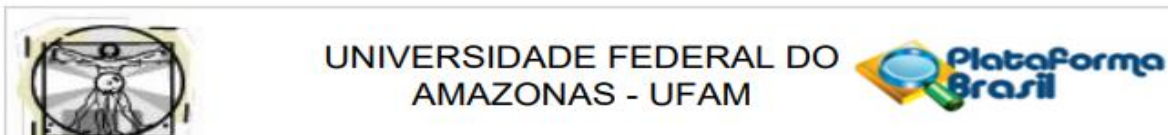
**RITA ESTHER FERREIRA DE LUNA**  
Chefe da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério/DDPM

Manaus, 10 de abril de 2019.



DOCUMENTO ASSINADO POR LOGIN E SENHA POR: RITA ESTHER FERREIRA DE LUNA  
VERIFIQUE A AUTENTICIDADE DESTA DOCUMENTO EM <http://siged.manaus.am.gov.br/cedestrouuarioexterno/verificacao.aspx> INFORMANDO O CÓDIGO: 3139679

**ANEXO E- PARCER DE APROVAÇÃO DO CEP**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
AMAZONAS - UFAM

Plataforma  
Brasil

### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Tecendo saberes e fazeres para o desenvolvimento profissional de professores alfabetizadores: perspectivas metodológicas para articulação dos processos de ensino e aprendizagem da alfabetização e letramento

**Pesquisador:** RAIOLANDA MAGALHAES PEREIRA DE CAMARGO

**Área Temática:**

**Versão:** 3

**CAAE:** 18439619.1.0000.5020

**Instituição Proponente:** FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FACED / UFAM

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.609.738

**Apresentação do Projeto:**

Apresentado.

**Objetivo da Pesquisa:**

Apresentado.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Apresentado.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa foi devidamente submetida na Plataforma Brasil atendendo as determinações das Resoluções, em especial a 466 e 510 da CONEP.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Folha de rosto: adequada

Termo de anuência: adequado

Projeto de pesquisa básico: adequado

Riscos: adequados

Benefícios: adequados

TCLE: adequado

Crítérios de inclusão: adequados

**Endereço:** Rua Teresina, 495

**Bairro:** Adrianópolis

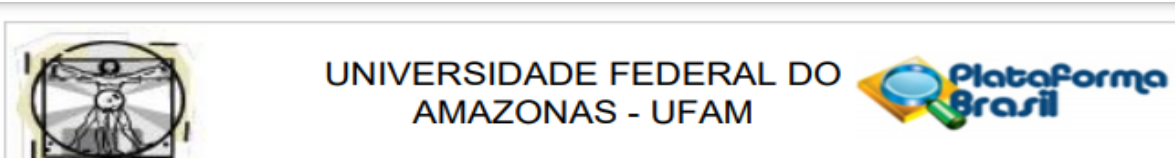
**UF:** AM

**Município:** MANAUS

**Telefone:** (92)3305-1181

**CEP:** 69.057-070

**E-mail:** cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.609.738

Critérios de exclusão: adequados  
 Instrumentos da pesquisa: adequados  
 Cronograma: adequado  
 Orçamento: adequado  
 CV Lattes: apresentado.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Em razão do exposto, foi aprovado o projeto pois cumpriu com as determinações das Resoluções 466 e 510 da CONEP.

É O PARECER.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1393563.pdf	30/09/2019 12:33:50		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	2projetocep.pdf	30/09/2019 12:33:06	RAIOLANDA MAGALHAES PEREIRA DE CAMARGO	Aceito
Cronograma	3VERSAOCRONOGRAMA.docx	30/09/2019 12:30:29	RAIOLANDA MAGALHAES PEREIRA DE CAMARGO	Aceito
Outros	ESCLARECIMENTOSAOCEP.docx	30/09/2019 12:29:55	RAIOLANDA MAGALHAES PEREIRA DE CAMARGO	Aceito
Cronograma	cronograma.pdf	03/09/2019 14:33:19	RAIOLANDA MAGALHAES PEREIRA DE CAMARGO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	03/09/2019 14:32:45	RAIOLANDA MAGALHAES PEREIRA DE CAMARGO	Aceito
Folha de Rosto	novafolhaderosto.pdf	03/09/2019 14:30:57	RAIOLANDA MAGALHAES PEREIRA DE	Aceito

**Endereço:** Rua Teresina, 495

**Bairro:** Adrianópolis

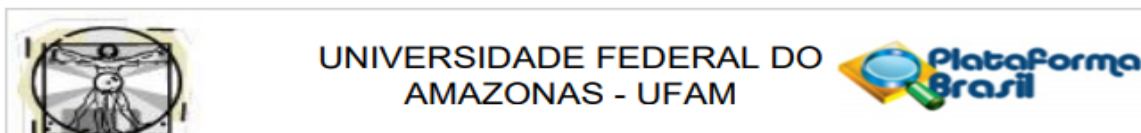
**UF:** AM

**Município:** MANAUS

**CEP:** 69.057-070

**Telefone:** (92)3305-1181

**E-mail:** cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.609.738

Folha de Rosto	novafolhaderosto.pdf	03/09/2019 14:30:57	CAMARGO	Aceito
Outros	ANEXOIIICEP.pdf	05/07/2019 19:36:24	RAIOLANDA MAGALHAES PEREIRA DE CAMARGO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetocep.pdf	05/07/2019 19:34:33	RAIOLANDA MAGALHAES PEREIRA DE CAMARGO	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

MANAUS, 30 de Setembro de 2019

---

**Assinado por:**  
**Eliana Maria Pereira da Fonseca**  
**(Coordenador(a))**

**ANEXO F- MINUTA DA POLÍTICA MUNICIPAL DE ALFABETIZAÇÃO****MINUTA  
LEI Nº , DE XXX DE 2020.**

**DISPÕE** sobre a Política Municipal de Alfabetização para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens, Adultos e Idosos.

**O PREFEITO MUNICIPAL DE MANAUS**, usando das atribuições que lhe são conferidas pelo artigo 80, inciso IV da Lei Orgânica do Município de Manaus.

**CONSIDERANDO** os dispostos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Infantil e do Ensino Fundamental que foi aprovada pelo CNE em 21 de dezembro de 2017, pela Resolução CNE/CP nº 2/2017, com fundamento no Parecer CNE/CP nº 15/2017; Diretrizes Curriculares Nacionais Parecer CNE/CEB nº 7/2010, o Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, que instituiu a Política Nacional de Alfabetização (PNA)

**FAÇO SABER** que o Poder Legislativo decretou e eu sanciono a seguinte,

**LEI**

**Art. 1º** Fica instituída a Política Municipal de Alfabetização (PMA) para Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação Escolar Indígena, Educação Especial e Educação de Jovens, Adultos e Idosos com o objetivo de sistematizar, desenvolver e implementar ações e diretrizes para promover eficiência, qualidade e equidade na alfabetização no Município de Manaus.

**Art. 2º** Para fins do disposto nesta Lei entende-se que:

I - **literacia** é o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita e a sua prática produtiva;

II - **literacia emergente**: é o conjunto de experiências e habilidades fundamentais para a alfabetização que são desenvolvidas na etapa da Educação Infantil por meio de interações e brincadeiras;

III - **alfabetização** é o ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético, a fim de que o alfabetizando se torne capaz de ler e escrever palavras e textos com autonomia e compreensão;

IV - **numeracia** é o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a matemática;

V - **conhecimento alfabético** refere-se ao saber sobre as formas, nomes e fonemas das letras;

VI - **habilidades metalinguísticas** refere-se a capacidade de pensar a própria língua em suas diferentes dimensões: fonológica, semântica, sintática e pragmática;

VII - **conhecimentos de escrita** são as noções básicas sobre as funções da linguagem escrita;

VIII - **engajamento familiar** consiste em proporcionar ambientes acolhedores com relações respeitadas e de confiança entre os pais e professores por meio da construção conjunta dos seus papéis, objetivos e estratégias compartilhadas para reforçar o aprendizado em casa por meio da literacia.

**Art. 3º** A Política Municipal de Alfabetização tem como objetivos:



- I - elevar e universalizar a qualidade do ensino e da aprendizagem no âmbito da alfabetização, da literacia e da numeracia;
- II - assegurar o direito de todos à alfabetização a fim de promover a cidadania, diminuir as desigualdades e contribuir para o desenvolvimento social e econômico de Manaus;
- III - diminuir os índices de analfabetismo, a distorção idade-ano escolar, e elevar os indicadores educacionais em todo o Município de Manaus;
- IV - Integrar e estruturar ações de formação, materiais e referenciais curriculares e pedagógicos, com base em evidências científicas da Ciência Cognitiva da Leitura, que contribuam para a alfabetização e a literacia;
- V - garantir que todos os estudantes estejam plenamente alfabetizados, até o final do 2º ano do ensino fundamental;
- VI - contribuir para o aperfeiçoamento do desempenho dos professores e de seu desenvolvimento profissional;
- VII - encorajar as famílias a desempenharem um papel colaborativo no acompanhamento da aprendizagem dos estudantes;
- VIII - garantir condições para as escolas alcançarem as metas;
- IX - criar o comitê gestor interno da Política Municipal de Alfabetização no âmbito da SEMED.

**Art. 4º** Constituem diretrizes para a implementação desta Política:

- I - fundamentar programas, ações e orientações relacionados à alfabetização, literacia e numeracia em evidências vigorosas e atuais da Ciência Cognitiva da Leitura;
- II - estabelecer orientações curriculares claras e metas de aprendizagem de alfabetização, literacia e numeracia para a Educação Infantil, Ensino Fundamental, nas Modalidades de Educação Escolar Indígena, Educação de Jovens, Adultos e Idosos e da Educação Especial;
- III - estimular práticas de linguagem de literacia emergente na Educação Infantil através das experiências e habilidades fundamentais para a alfabetização que são desenvolvidas na etapa da Educação Infantil por meio de interações e brincadeiras;
- IV - promover a alfabetização no 1º ano do Ensino Fundamental e a consolidação da alfabetização no 2º ano do Ensino Fundamental, considerando as especificidades de cada estudante;
- V - promover a alfabetização na 1ª Fase da Educação de Jovens, Adultos e Idosos;
- VI - promover ações específicas de alfabetização para alunos que não tenham sido plenamente alfabetizados até o 2º ano do Ensino Fundamental.
- VII - estabelecer que programas, práticas e materiais de alfabetização devem dar ênfase em seis pilares essenciais para a alfabetização: consciência fonêmica; instrução fônica sistemática; fluência em leitura oral; desenvolvimento do vocabulário; compreensão de textos; e produção de escrita;
- VIII - desenvolver e fornecer materiais pedagógicos específicos para o ensino de linguagem, alfabetização e ensino de matemática para estudantes e professores da Educação Infantil, 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, Educação Especial, Educação Escolar Indígena e a 1ª Fase da Educação de Jovens, Adultos e Idosos; devendo estes materiais serem adaptados, conforme a necessidade de cada estudante;
- IX - promover a formação continuada em alfabetização, gestão da alfabetização e ensino de matemática para professores da Educação Infantil, do 1º e 2º ano do

Ensino Fundamental, Educação Especial, Educação Escolar Indígena e a 1ª Fase da Educação de Jovens, Adultos e Idosos;

X – estabelecer indicadores, metas e metodologias para a avaliação e monitoramento dos estudantes em processo de alfabetização, considerando as especificidades dos diferentes públicos;

XI - realizar avaliações, e acompanhamento sistemático dos estudantes em processo de alfabetização respeitando todas as especificidades;

XII – respeitar as particularidades da alfabetização de indígenas, quilombolas e público alvo da educação especial e demais especificidades, promovendo adaptações necessárias para a sua alfabetização;

XIII - desenvolver e/ou adquirir obras pedagógicas complementares bem como recursos de tecnologias educacionais para alfabetização;

XIV - instituir, no âmbito da SEMED, um comitê gestor interno da Política Municipal de Alfabetização para acompanhar, subsidiar, coordenar, avaliar e monitorar a implementação da Política Municipal de Alfabetização;

XV - promover ações para a promoção do engajamento das famílias no acompanhamento da aprendizagem dos estudantes;

XVI - promover ações e programas de reforço escolar e/ou aceleração, para os alunos que não conseguiram ser alfabetizados no tempo certo.

**Art. 5º** A Política Municipal de Alfabetização tem por público-alvo:

I – beneficiários:

- a) Crianças do 1º e 2º período da Educação Infantil;
- b) Estudantes do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental;
- c) Estudantes da 1ª fase da Educação de Jovens, Adultos e Idosos;
- d) Estudantes da Educação Especial.

II – agentes:

- a) Professores do 1º e 2º período da Educação Infantil;
- b) Professores do 1º ano e 2º ano do Ensino Fundamental;
- c) Professores da 1ª fase da Educação de Jovens, Adultos e Idosos;
- d) Professores de apoio a HTP;
- e) Professores da Educação Especial;
- f) Professores da Educação Escolar Indígena;
- g) Diretores escolares, pedagogos e gestores educacionais da Secretaria Municipal de Educação;
- h) Instituições de ensino superior das redes pública e privada;
- i) Famílias dos estudantes;
- j) Sociedade civil organizada.

**Parágrafo único.** As ações da PMA terão como foco principal os estudantes da pré-escola e dos Anos Iniciais do ensino fundamental, cabendo aos professores, coordenadores pedagógicos, gestores escolares e gestores públicos uma responsabilidade compartilhada para alcançar as metas de alfabetização.

**Art. 6º** Para a implementação da Política Municipal de Alfabetização, ficam estabelecidas as seguintes responsabilidades:

I - O Município de Manaus será responsável por:

- a) Garantir a estrutura física, recursos humanos, recursos orçamentários e os insumos básicos para que as escolas tenham boas condições de funcionamento e um ambiente alfabetizador favorável à aprendizagem dos estudantes;
- b) Avaliar o cumprimento desta política, por meio de relatórios emitidos pela Secretaria Municipal de Educação;
- c) Destinar recurso orçamentário para implementar as diretrizes e metas da Política Municipal de Alfabetização.

## II - A Secretaria Municipal de Educação de Manaus caberá:

- a) Definir as orientações curriculares sobre alfabetização, literacia e numeracia para a Educação Infantil e para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens, Adultos e Idosos e demais Modalidades contempladas por esta política;
- b) Estabelecer indicadores e metas de aprendizagem para o 1º e o 2º períodos da Educação Infantil, 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, Educação Especial, Educação Escolar Indígena e para a 1ª fase da Educação de Jovens, Adultos e Idosos;
- c) Desenvolver e/ou adquirir e distribuir programas, materiais pedagógicos, orientações para planejamento das aulas e recursos didático-pedagógicos de alfabetização, de literacia e de numeracia, fundamentados em evidências científicas, a serem utilizados em toda a rede;
- d) Desenvolver e ofertar programas de formação continuada para professores da Educação Infantil, Anos iniciais do Ensino Fundamental, Educação Especial, Educação Escolar Indígena e Educação de Jovens, Adultos e Idosos;
- e) Realizar avaliação diagnóstica inicial e avaliação de desempenho semestral dos estudantes do 1º, 2º anos do Ensino Fundamental e do 1º segmento da Educação de Jovens, Adultos e idosos, respeitando as especificidades;
- f) Definir parâmetros para a avaliação interna e monitoramento mensal da aprendizagem das crianças;
- g) acompanhar, mensalmente os indicadores e metas a serem alcançadas pelas escolas;
- h) Acompanhar e orientar os planos de ação de cada escola para o atendimento dos estudantes que não alcançarem as metas de aprendizagem previstas;
- i) Definir, por meio de ato normativo, o número de estudantes recomendados para as salas de alfabetização;
- j) Promover estudos e buscar soluções para o desenvolvimento de práticas pedagógicas com as classes multisseriadas;
- k) Estimular eventos científicos, produção científica, cooperação técnica e o compartilhamento de experiências exitosas em toda a rede;
- l) Desenvolver programas de colaboração entre as escolas com melhores resultados em alfabetização e aquelas com resultados insatisfatórios;
- m) Produzir guias de orientações e promover a compreensão de alfabetização baseada em evidências de acordo com a Ciência Cognitiva da Leitura;
- n) Desenvolver critérios e orientações para a sondagem das quatro fases do desenvolvimento da leitura e da escrita: fase pré-alfabética, fase alfabética parcial, fase alfabética completa e fase alfabética consolidada;
- o) Fornecer suporte técnico-pedagógico de assessoramento para as escolas e professores alfabetizadores;

- p) Orientar as práticas pedagógicas, bem como, o papel dos vários agentes, suas atribuições e responsabilidades a partir do currículo da Educação Infantil e de como essa linguagem se insere nessa etapa, do 1º, 2º ano, Educação Especial, Educação Escolar Indígena e 1ª fase da Educação de Jovens, Adultos e Idosos considerando a alfabetização baseada em evidências;
- q) Assegurar às comunidades indígenas a utilização e aprendizagem de suas línguas maternas e a alfabetização em língua portuguesa como segunda língua;
- r) Assegurar à Comunidade Surda a alfabetização na Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como L1 (primeira Língua) e em Língua Portuguesa como L2 (segunda Língua);
- s) Definir metas anuais próprias, monitorar, avaliar e planejar ações para o seu cumprimento;
- t) Garantir calendário escolar específico, planejamento quinzenal e implementar progressivamente a Hora do Trabalho Pedagógico para escolas que atendem estudantes do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental;
- u) Instituir e regulamentar um comitê gestor interno da Política Municipal de Alfabetização para acompanhar, subsidiar, coordenar, avaliar e monitorar a implementação desta Política;
- v) Desenvolver ações e programas de reforço escolar e/ou aceleração, para os alunos que não conseguiram ser alfabetizados no tempo certo.

### III - A Direção da escola será responsável por:

- a) Gerir os recursos e zelar pelo cumprimento das normativas e metas da Secretaria;
- b) Definir os professores que serão responsáveis pelas salas de alfabetização e garantir que eles participem da formação ofertada pela SEMED;
- c) Avaliar a implementação dos materiais de alfabetização e orientar os professores;
- d) Monitorar a frequência dos estudantes e comunicar os familiares em caso de excesso de ausências;
- e) Desenvolver estratégias de integração e engajamento das famílias na aprendizagem de seus filhos;
- f) Avaliar, monitorar e promover ações para o cumprimento das metas definidas pela SEMED;
- g) Participar juntamente com o pedagogo das formações em alfabetização;
- h) Desenvolver ações que possibilitem o engajamento das famílias na aprendizagem dos estudantes;
- i) Planejar juntamente com o professor, acompanhar o desenvolvimento das aulas e analisar os resultados da aprendizagem dos estudantes;
- j) Compartilhar com as famílias dos estudantes as estratégias de ensino e aprendizagem, acompanhamento e avaliação dos estudantes.

### IV - O professor será responsável por

- a) Realizar o planejamento das aulas;
- b) Organizar o ambiente alfabetizador;
- c) Realizar avaliação dos estudantes;
- d) Implementar os materiais e recomendações da SEMED seguindo as orientações estabelecidas e o referencial recomendado;
- e) Realizar acompanhamento mensal do progresso dos estudantes e promover estratégias de recuperação imediata aqueles que apresentarem dificuldades;
- f) Participar dos cursos de formação continuada ofertada pela SEMED;

- g) Comunicar à direção da escola sobre a aprendizagem e infrequência dos estudantes;
- h) Criar canais para dialogar com as famílias dos estudantes sobre as estratégias de ensino e aprendizagem, acompanhamento e avaliação;
- i) Estabelecer estratégias que possibilitem o desenvolvimento da autonomia das famílias no acompanhamento satisfatório da aprendizagem do estudante.

**Parágrafo único** Art. 205 da Constituição Federal de 1988, educação como direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

**Art. 7º** Caberá à Secretaria Municipal de Educação a edição de atos normativos complementares para viabilizar a aplicação desta Lei.

**Art. 8º** Esta lei entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Manaus, XX de XX de 2020

Arthur Virgílio Neto  
Prefeito Municipal de Manaus

Arthur Virgílio do Carmo Ribeiro Bisneto  
Secretário-Chefe do Gabinete Civil

## ANEXO G- CARTA ABERTA MOVIMENTO PMA EM DEBATE



### CARTA ABERTA

Os signatários desta Carta vêm expor suas considerações a respeito da Minuta que propõe a Política Municipal de Alfabetização para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens, Adultos e Idosos, para a Secretaria Municipal de Educação – SEMED/Manaus, conforme exposição de motivos a seguir:

Consideramos que a decisão da SEMED/Manaus de disponibilizar a Minuta para a consulta interna, direcionada apenas para uma parcela do seu quadro docente, em um tempo exíguo para sua análise, evidencia um processo aligeirado e de consulta seletiva. Tal situação se agrava em função do momento em que a consulta é lançada, em meio a uma crise sanitária de pandemia de COVID-19 vivenciada no país, e que se dá de forma bastante crítica em Manaus e no Amazonas, criando um contexto desfavorável e de limitação de contato entre as pessoas em função do isolamento social. Para os profissionais da educação que estão em regime de teletrabalho, precisando se adaptar às demandas e desafios dessa nova forma de atuação, submetidos a uma sobrecarga de trabalho, a situação se apresenta ainda mais inapropriada para essa discussão. A decisão a respeito de uma política municipal de alfabetização exige o bom senso e a busca de posicionamento coletivo dos envolvidos no processo educativo para deliberar sobre as questões que envolvem a vida e a formação das crianças, jovens, adultos e idosos em processo de alfabetização, pois a qualidade dessa formação implicará no sucesso de todos diante dos desafios da sociedade letrada no contexto histórico em que vivemos.



GEPEV

## **NOTA SOBRE A MINUTA DA POLÍTICA MUNICIPAL DE ALFABETIZAÇÃO DA SEMED/MANAUS**

Nós, integrantes do Fórum Amazonense de Educação Infantil – FAMEI que, junto aos demais 26 Fóruns presentes em todos os estados brasileiros, compomos o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil – MIEIB, e membros do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Escola de Vigotski (GEPEV), criado em 2007, vinculado à Universidade Federal do Amazonas e cadastrado desde 2008 no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq sob a denominação Teoria Histórico-Cultural, Infância e Pedagogia, nos dirigimos à Secretaria Municipal de Educação de Manaus para nos manifestar em relação à Minuta da Política Municipal de Alfabetização da SEMED/Manaus. Entendemos ser essa uma importante forma de buscar o diálogo necessário para que as decisões a respeito da Alfabetização de crianças, jovens, adultos e idosos, neste município, possam ser fundamentadas e gerar medidas práticas que contribuam para a progressiva universalização do acesso à cultura escrita, primando pela participação de diferentes atores, como cabe a toda e qualquer decisão política em uma sociedade democrática.

Como professores e pesquisadores universitários e da Educação Básica, pedagogos e estudantes, com trajetórias profissionais distintas, dentre as quais se destacam algumas de mais de 20 anos de atuação, pesquisas, estudos com/sobre crianças, infâncias e Educação Infantil, entendemos que temos o compromisso de manifestar algumas considerações sobre aspectos da Minuta da Política Municipal de Alfabetização destacando nossa defesa pelos direitos das crianças pequenas.

Ao tomarmos ciência da Minuta da Política Municipal de Alfabetização da SEMED/Manaus, fomos tomados por indignação. Vivemos um tempo marcado por sofrimentos de diversas ordens, ocasionados pela Pandemia (COVID-19), que nos obriga ao isolamento social. Milhares seres humanos sofrem as consequências da doença e do isolamento que ela impõe. No

caso do Brasil, a situação é agravada pelas péssimas condições de vida provocadas pelo sistema político-econômico-social vigente, que concentra cada vez mais a riqueza da humanidade nas mãos de uma pequena parcela da população.

Enquanto pessoas ainda estão enterrando e chorando seus (e nossos) mortos e acompanhando, atônitas, os números crescentes de contágio e de óbitos pelo COVID-19, que projeta um futuro incerto nos cenários nacional e local, eis que o poder municipal nos surpreende com a minuta de lei que “DISPÕE sobre a Política Municipal de Alfabetização para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens, Adultos e Idosos.” Trata-se de um atentado aos professores que, em muito pouco tempo, e sem a oportunidade de debate, devem se posicionar em relação à Minuta, com uma emergência injustificável. Trata-se, ainda, de um atentado à Democracia e aos direitos das crianças pequenas, sobre as quais esse documento deve se debruçar.

Avaliamos que são vários os problemas presentes na Minuta, que merecem ser amplamente discutidos, especialmente com a participação das comunidades escolares da rede pública municipal de educação e das Universidades Públicas do Amazonas em um momento futuro, em que a presencialidade esteja garantida. Nesta nota, pontuamos algumas questões da Minuta que afetam diretamente o contexto da Educação Infantil e que comprometem a formação integral e humanizadora de crianças, de seus professores e familiares.



## ANEXO H- PARECER TÉCNICO SEMED



**PROCESSO Nº: 2020.18000.18125.0.005773 (VOLUME 1)**

**INTERESSADO: PMA EM DEBATE**

**ASSUNTO: RESPOSTA A CARTA ABERTA SOBRE POLÍTICA MUNICIPAL DE ALFABETIZAÇÃO**

### PARECER TÉCNICO

Em atendimento ao processo de número **2020.18000.18125.0.005773** e aos signatários desta Carta que trata da preocupação com a Minuta que propõe a Política Municipal de Alfabetização para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens, Adultos e Idosos.

A **Minuta em elaboração** conta com um **cronograma amplo de ações 2020/2021** com estudos e debates. A consulta pública realizada no período de 01.06 a 06.06.20 foi apenas uma das ações que possibilitarão a ampla discussão sobre a Política Municipal de Alfabetização.

A Minuta em elaboração trata de uma política pública de educação que busca organizar e sistematizar os processos de alfabetização na rede pública municipal, bem como a garantia do direito a uma educação de qualidade por meio de ações pedagógicas, para que as crianças, os adolescentes, os jovens, adultos e idosos, sejam plenamente alfabetizados. Para tanto, buscou-se na literatura e nas evidências científicas de práticas alfabetizadoras de sucesso no Brasil e no mundo, matéria para o início da elaboração, de certo que não é um documento finalizado, mas um documento preliminar que passará por ampla, divulgação, discussão e receberá colaborações dos diversos seguimentos da sociedade civil organizada.

Por se tratar de uma minuta de Projeto de Lei, seu texto apresenta ações amplas e abrangentes, as quais serão minuciosamente detalhadas em um documento posterior a aprovação e publicação da Lei.



**PROCESSO Nº: 2020.18000.18125.0.005773 (VOLUME 1)**

**INTERESSADO: PMA EM DEBATE**

**ASSUNTO: RESPOSTA A CARTA ABERTA SOBRE POLÍTICA MUNICIPAL DE ALFABETIZAÇÃO**

#### **PARECER TÉCNICO**

Esta política pública tem por finalidade o amplo desenvolvimento do educando em todos os seus aspectos, tendo como base as legislações e diretrizes de todas etapas e modalidades de ensino.

A política municipal de alfabetização, não tem como objetivo descaracterizar ou limitar o fazer pedagógico da Educação Infantil, nem desprezitar os documentos legais, mas evidenciar que as habilidades desenvolvidas nessa etapa de ensino tem grande impacto no processo de alfabetização, que ocorre no 1º e 2º ano do ensino fundamental.

Além das amplas habilidades desenvolvidas no contexto do currículo municipal, o educando, em processo de alfabetização requer atenção e acompanhamento no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, preocupação esta refletida na construção do documento.

Como parte do processo democrático, esta secretaria municipal de educação considera importante que o documento da política municipal de alfabetização em elaboração, possa ouvir e contar com a colaboração de todos os envolvidos no processo educativo, e esta participação será oportunizada, por meio de futuras ações que contará com ampla participação dos setores da sociedade.

A construção dessa política pública de estado, em seu estágio embrionário, contou com a participação de educadores alfabetizadores, para organização do documento, mas está secretaria municipal de educação que prima pelo processo democrático, não oficializaria uma política tão importante e necessária, sem ouvir e contar com as contribuições de todos os que se dedicam a melhoria dos processos educativos.

Av. Mário Ypiranga, 2549, Parque Dez de Novembro  
CEP: 69.050-030 T: (92) 3632-2054 / 3632-2457

falosemed@semmed.manaus.am.gov.br  
www.semmed.manaus.am.gov.br

**SEMED**

Secretaria M

de

DOCUMENTO ASSINADO POR LOGIN E SENHA POR: VERA LÚCIA LIMA DA SILVA EM 25/08/2020

DOCUMENTO ASSINADO POR LOGIN E SENHA POR: FRANCINALDO MENDES NOGUEIRA EM 25/08/2020

VERIFIQUE A AUTENTICIDADE DESTA DOCUMENTO EM <http://siged.manaus.am.gov.br/cadastrousuarioexterno/verificacao.aspx> INFORMANDO O CÓDIGO



**PROCESSO Nº: 2020.18000.18125.0.005773 (VOLUME 1)**

**INTERESSADO: PMA EM DEBATE**

**ASSUNTO: RESPOSTA A CARTA ABERTA SOBRE POLÍTICA MUNICIPAL DE ALFABETIZAÇÃO**

### **PARECER TÉCNICO**

Almejamos que de fato este documento preliminar, ao se concretizar como uma política pública de estado para a alfabetização, possa refletir os anseios da sociedade e represente um avanço para educação e garantia dos direitos de aprendizagem das crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos e também o compromisso do município para sua efetivação.

O debate da minuta em questão nos convida também a refletir para além das concepções de alfabetização, requer um exercício de construção-desconstrução. Consideramos importante também refletir sobre o papel dos diversos agentes da sociedade sobre o que fizemos até aqui e o que podemos fazer para melhorar cada vez mais a educação e garantir que as crianças, os adolescentes, os jovens, adultos e idosos, que estão nas escolas públicas municipais sejam plenamente alfabetizados.

Manaus, 25 de junho de 2020.

(Assinatura Digital)

**Francinaldo Mendes Nogueira**  
 Coordenador do Programa Gestão de  
 Alfabetização da Divisão de Ensino  
 Fundamental – DEF/DEG

(Assinatura Digital)

**Vera Lúcia Lima da Silva**  
 Chefe da Divisão de Ensino Fundamental  
 Portaria 0025/2018

## ANEXO I - MOVIMENTO DE LUTA E RESISTÊNCIA À POLÍTICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – PMA



Manaus, 16 de setembro de 2021.

Ofício nº 01/2021

**Ao Tiago Lima e Silva**

Presidente do Conselho Municipal de Educação de Manaus.

Excelentíssimo Senhor,

Servimo-nos do presente para solicitar a revisão do item específico sobre alfabetização, item 04- Alfabetização, páginas 282 a 297 do Currículo Escolar Municipal, aprovado pela Resolução nº. 179/2020 deste egrégio Conselho. O pedido se justifica e fundamenta conforme exposições a seguir.

No mês de junho de 2020, em um contexto grave de pandemia, a SEMED/Manaus colocou uma minuta propondo a política municipal de alfabetização em apreciação, sem a oportunidade, pelo curto espaço de tempo (de 01 a 05 de junho de 2020), de ser debatida com os/as professores/as. Estávamos em plena crise sanitária e com um crescente número de mortes na cidade de Manaus. Uma minuta alinhada à Política Nacional de Alfabetização (PNA) do Governo Federal, que representa um golpe na democracia e na ciência produzida no Brasil nos últimos quarenta anos sobre alfabetização, provocou uma grave ruptura com as políticas

públicas já implementadas, inclusive pela SEMED, por adotar um único caminho metodológico e teórico, ancorado na ciência cognitiva da leitura, destoando dos instrumentos normativos vigentes, que englobam um conjunto de Leis, Decretos, Plano Nacional de Educação, Diretrizes Curriculares específicas das etapas e modalidades da Educação Básica e a Base Nacional Comum Curricular, documento orientador e obrigatório das propostas curriculares das redes e sistemas de ensino municipal.

Neste cenário, foi organizado o movimento chamado Política Municipal de Alfabetização em Debate (PMA em debate) composto por um coletivo de professores/as da Educação Infantil, Anos iniciais e pedagogos/as da SEMED, pesquisadores/as, professores/as da Faculdade de Educação da UFAM, Fóruns Estaduais, SINTEAM e Associação Brasileira de Alfabetização para analisar a minuta, deliberando a construção de uma carta aberta que foi encaminhada para a SEMED (anexa a esse documento) com argumentos teóricos e legais a serem considerados, bem como a solicitação de audiências públicas em um contexto pós-pandemia de modo a respeitar os princípios constitucionais, democráticos e plurais.

A ação do movimento impediu que a minuta fosse institucionalizada, resultando em uma resposta da SEMED materializada em um parecer técnico enviado ao PMA em debate. No parecer (segue anexo), a SEMED compromete-se a respeitar o processo democrático, colocando o documento que estava em fase preliminar de elaboração para ser discutido com a ampla participação dos setores da sociedade.

Embora a minuta não tenha sido institucionalizada naquele momento, não observamos a realização de maiores debates com a Rede, tampouco a realização de audiências públicas conforme assumido no parecer técnico encaminhado em resposta ao PMA. Entretanto, observamos que a SEMED inseriu uma nova versão da referida minuta no documento do Currículo Escolar Municipal, o que demonstra pouco apreço aos processos democráticos que tanto cultivamos como princípio da educação brasileira.

O item específico sobre alfabetização está marcado por contradições e fragilidades teóricas e conceituais sobre alfabetização, que não serão possíveis de serem pontualmente analisadas nesse documento, mas destacamos o arcabouço legal apresentado na apresentação do documento (p.05), explicitando a Constituição

da República Federativa do Brasil, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Plano Nacional de Educação, Base Nacional Comum Curricular, Referencial Curricular Amazonense e proposta curricular vigente. Afirma que tudo que foi construído nos últimos anos, incluindo os referenciais teóricos estão refletidos no novo currículo. Observa-se que na apresentação do currículo não há referência à Política Nacional de Alfabetização, no entanto, na página 282, onde inicia-se o currículo de alfabetização, ao explicitarem o fundamento legal, fazem referência ao Decreto nº. 9.765 de 11 de abril de 2019 que institui a Política Nacional de Alfabetização.

Apesar de fazerem referência à BNCC, e ao Referencial Curricular Amazonense que foi homologado por este egrégio Conselho por meio da Resolução n. 01/2020, portanto se tornou norma no Sistema Municipal de Ensino de Manaus e base para a elaboração de seus Projetos Político- Pedagógicos, priorizam suas orientações coadunadas exclusivamente com a PNA, inclusive destacando os seis pilares essenciais para a alfabetização presentes na política em questão, trazendo o conceito de evidências científicas proclamado na PNA e desconstruído pelo coletivo que concentra os mais importantes grupos de pesquisa no Brasil, reunidos na Associação Brasileira de Alfabetização. Vemos que há uma contradição entre as normativas vigentes, sendo que os aspectos alusivos à alfabetização precisam de alinhamentos.

Na perspectiva do Currículo Municipal aprovado, explicitam o conceito rudimentar de alfabetização a partir de um único campo do conhecimento com base na ciência cognitiva da leitura, trazendo o conceito de literacia que não tem base científica, mas que no currículo é definido de forma completamente distorcida, estabelecendo sua diferença com o termo letramento. Informamos que tal conceito é apenas usado nos países lusófonos e como apresentado no caderno da PNA, com o objetivo de alinhar as pesquisas nacionais aos termos utilizados no exterior. No caso, com as universidades portuguesas responsáveis pela formação dos programas Tempo de Aprender e ABC.

Além disso, indicam que o diagnóstico será feito a partir de um paradigma fonológico com foco na leitura desconhecido pelos/as alfabetizadores/as da rede municipal e contrário historicamente aos estágios de desenvolvimento da escrita, a partir do paradigma construtivista, fundamentado na teoria da psicogênese da escrita de Emília Ferreiro, paradigma esse presente em políticas passadas de

formação de professores/as, conforme explicitado no PNAIC, cuja SEMED fez adesão, realizado no período de 2013 a 2018.

Ao privilegiar um único paradigma que propõe o método fônico, a SEMED fere a Constituição Federal de 1988, mais especificamente, o artigo 206, que estabelece os princípios em que o ensino será ministrado, dentre os quais: II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções. Infringe ainda, o Plano Nacional de Educação- PNE com vigência de 2014 a 2024, instituído pela Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014, que dentre as estratégias, destaca o fomento para o desenvolvimento e divulgação de tecnologias educacionais para alfabetização de crianças, assegurando a diversidade de métodos e práticas pedagógicas inovadoras que garantam o acesso dos/as pequenos/as à cultura escrita.

Portanto, a nova proposta de alfabetização ignora o percurso histórico da própria SEMED, construído nos últimos anos, bem como os fundamentos teórico-metodológicos amplamente discutidos e estudados nos seus programas de formação, inclusive expresso em seus documentos curriculares.

Diante do exposto solicitamos a revisão do referido currículo, especificamente ao que se refere ao item sobre alfabetização (a partir da página 282) para que haja audiências públicas para ampliar o debate sobre essa questão, com a contribuição dos/as professores/as alfabetizadores/as da SEMED-Manaus, e para que se considerem outras perspectivas teórico- metodológicas, necessárias à garantia do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, como definido em nossas normativas maiores

Cordialmente,



Movimento PMA em debate

## APÊNDICES

### APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA O(A) PROFESSOR(A)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA O(A) PROFESSOR(A)

Sr (a) Professor (a) \_\_\_\_\_, queremos convidá-lo(a) a participar da pesquisa “Tecendo saberes e fazeres para o desenvolvimento profissional de professores alfabetizadores: Perspectivas metodológicas para articulação dos processos de ensino e aprendizagem da alfabetização e do letramento”, sob a responsabilidade da pesquisadora Raiolanda Magalhães Pereira de Camargo, doutoranda, com endereço institucional na Faculdade de Educação da UFAM, Av. General Rodrigo Octávio n.6200, Coroado I, Cep 69077-000, Manaus- AM; pelo telefone (92) 33054082, ramal 1785, e-mail: landacamargo@hotmail.com e da Coorientadora, Dra. Michelle de Freitas Bissoli, com endereço institucional na Faculdade de Educação da UFAM, telefone (92)33054082, ramal 1785, e-mail: [mibissoli@yahoo.com.br](mailto:mibissoli@yahoo.com.br).

Nela pretendemos investigar, por meio da pesquisa-ação com pressupostos da pesquisa-formação- como um processo de formação continuada em serviço de professores alfabetizadores, pautado na reflexão sobre a prática, pode contribuir para a articulação dos processos de ensino e aprendizagem nas práticas alfabetizadoras.

Dessa forma, é uma pesquisa que pode contribuir para:

- Ampliação do conhecimento acadêmico;



- Desenvolvimento profissional;
- Valorização dos professores alfabetizadores;
- Estreitamento das relações entre professores e a Universidade.

Para que tudo isso seja possível, assim como o alcance do objetivo dessa pesquisa, faz-se necessário seu envolvimento direto e efetivo em diferentes atividades da pesquisa-formação. Em primeiro lugar, precisaremos realizar observação participante em sua sala de aulas, acompanhando e fazendo o registro fotográfico das atividades que envolvam os processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Posteriormente, realizaremos as entrevistas individuais para conhecer o seu perfil acadêmico, trajetória de formação, temas de seu interesse a serem estudados nas formações e por fim, precisamos de sua participação nos encontros do grupo dialogal. O grupo dialogal será um espaço coletivo para reflexão e aprimoramento da prática docente. Nessa técnica de pesquisa partiremos de um roteiro de perguntas, registros de autorreflexões, textos sobre os processos cognitivos e linguísticos envolvidos no processo de apropriação da língua escrita e outros recursos para fomentar as discussões e reflexões sobre sua ação alfabetizadora.

Pedimos seu consentimento para o registro escrito, gravação de voz nas entrevistas e fotografias que servirão como material para a pesquisa e para a condução dos grupos dialogais. Ninguém deverá pagar ou receber nada porque todas as despesas serão de responsabilidade da pesquisadora, que é discente do curso de Doutorado em Educação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e está sob coorientação pela Universidade Federal do Amazonas.

Considerando que toda pesquisa com seres humanos envolve riscos, nesta pesquisa existe a possibilidade de ocorrência de constrangimentos durante os encontros em grupos dialogais, nas observações das salas de aula, nos registros fotográficos e de gravação de voz nas entrevistas. Durante os encontros no grupo dialogal e nos registros de narrativas, o (a) senhor (a) poderá sentir-se desconfortável com as questões que envolvam reflexões sobre a própria prática e isso poderá causar alguma alteração de ordem emocional.

No caso de mal-estares durante as observações, entrevista ou nos encontros no grupo dialogal ou de constrangimento decorrente dos registros das narrativas, de gravação de voz, cessaremos imediatamente os registros, deixando à sua disposição a decisão de quando se procederá novamente a coleta de dados, além de ser-lhe oferecida assistência imediata e integral, caso a situação dela necessite, como

atendimento médico e psicológico adequado para atender as complicações e danos que decorram direta ou indiretamente da pesquisa, e também lhe serão garantidos acompanhamentos posteriores ao encerramento e/ ou a interrupção da pesquisa.

Por isso, realizaremos um período de ambientação com a equipe de pesquisa e com o equipamento de gravação de voz, de modo que os (as) professores (as) fiquem o mais à-vontade possível com a pesquisadora e o equipamento, na intenção de criar um clima amigável, confiável, empático e de colaboração em todas as decisões da pesquisa de campo, deixando claro, também, que gozam de total liberdade para aderir ou não à pesquisa, bem como para desistir dela a qualquer momento, sem nenhum tipo de ônus.

Caso o (a) senhor (a) tenha algum prejuízo material ou imaterial em decorrência da pesquisa, a pesquisadora assume, formalmente, neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), a responsabilidade pela indenização, e cobertura material para reparação a qualquer tipo de dano causado nas diferentes fases do estudo, previsto ou não neste TCLE, de acordo com a legislação vigente e amplamente consubstanciada na Resolução CNS Nº 466 de 2012 (item IV. 3.h, IV. 4.c e V.7). Em caso de eventuais gastos que o (a) senhor (a) e seu (s) acompanhante (s) possam vir a ter em decorrência da pesquisa, a pesquisadora também assume a responsabilidade pelo ressarcimento integral de ocasionais despesas.

Esclarecemos que: 1º) o (a) senhor (a) pode aceitar ou não participar; 2º) caso aceite, não será prejudicado (a) por participar dessa pesquisa; 3º) em todos os textos que escrevermos, os nomes das escolas, dos (as) professores (as) e o do (a) senhor (a) serão mantidos em sigilo; 4º) não haverá nenhum tipo de prejuízo no caso de desistir em participar da pesquisa a qualquer momento; 5º) a pesquisadora assume a responsabilidade pelo ressarcimento de qualquer gasto decorrente da pesquisa ao senhor (a) e a seus (s) participante (s); 6º) bem como compromete-se em indenizá-lo (a) em caso de qualquer tipo de dano decorrente direta ou indiretamente de sua participação na pesquisa, nas diferentes fases do estudo; 7º) estamos disponíveis para tirar qualquer dúvida sobre essa pesquisa; 8º) o (a) senhor (a) apenas assinará esse documento quando tiver entendido o que lhe explicamos.

Caso o (a) senhor (a) queira fazer qualquer reclamação ou deseje mais esclarecimentos sobre a pesquisa, poderá, a qualquer momento, entrar em contato com o Comitê de Ética – CEP/UFAM, na Rua Teresina, 495, Adrianópolis, Manaus-AM, pelo telefone fixo (92) 3305-1181, ramal 2004, e-mail: cep.ufam@gmail.com.

## Consentimento Pós-Informação

Eu, \_\_\_\_\_,  
fui informado (a) sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar da pesquisa, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em três vias que serão assinadas por mim, pela pesquisadora e pela orientadora da pesquisa, ficando uma via com cada uma de nós.

Manaus, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019

---

**Assinatura do participante da pesquisa**

---

**Assinatura da pesquisadora responsável**

---

**Assinatura da Orientadora**

---

**Assinatura da Coorientadora**

## APÊNDICE B - ROTEIRO PARA ENTREVISTA

### **I. Dados de identificação do(a) professor(a)**

1. Entrevistado:
2. Idade:
3. Formação:
4. Turma de atuação no período da pesquisa:
5. Tempo de docência:
6. Tempo de docência como alfabetizador (a):.
7. Há quanto tempo você atua na rede deste município?
8. Situação Funcional :
9. Teve ou realiza concomitantemente experiência de docência em instituição privada?

No caso de sim, quais as principais diferenças você apontaria entre as duas instâncias

- A. Considerando que nossas vivências enquanto estudantes, podem sedimentar crenças sobre o que é ensinar e aprender. Procure buscar em suas memórias como foi o seu processo de alfabetização e se houve participação efetiva de sua família na aprendizagem inicial da leitura e da escrita.
- B. Relembre sua formação inicial na licenciatura e comente se os conhecimentos adquiridos foram suficientes / adequados para sua experiência como professor alfabetizador(a), destacando desafios, lacunas e possibilidades para o desenvolvimento de práticas alfabetizadoras que tomem como ponto de partida para o ensino-as aprendizagens das crianças.
- C. Discorra sobre os impactos positivos e negativos das formações promovidas pela SEMED e de outros programas em âmbito federal.
- D. Que causas você aponta para os casos de insucesso na alfabetização e que encaminhamentos sugere para essas situações?
- E. Como você descreveria sua prática enquanto alfabetizador? Alfabetizar a partir de textos ou das unidades menores- letras/fonemas? Iniciar o processo de alfabetização com letra cursiva ou de imprensa? Insere em sua rotina uma cultura

lúdica para a aprendizagem das crianças? Cite estratégias didáticas que você utilizou para alfabetizar e que considerou exitosas.

- F. Você compreende claramente as metas que precisam ser desenvolvidas em cada ano do bloco pedagógico? Considera importante um currículo para alfabetização?
- G. Você concorda que os conteúdos de cada ano do bloco pedagógico precisam estar a serviço do desenvolvimento das habilidades de alfabetização e de letramento? Explique como isso seria possível
- H. Como você imagina uma formação que atenda as suas necessidades e interesses? Destaque temas que considere importante para sua prática alfabetizadora

## APÊNDICE C - ROTEIRO PARA O 1º E 2º GRUPO DIALOGAL



### UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS FACULDADE DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

#### ROTEIRO PARA O 1º GRUPO DIALOGAL

Cabe esclarecer que se trata de uma possibilidade de roteiro, uma vez que esta é uma pesquisa com caráter formativo, na qual o encontro do Grupo Dialogal será o momento, também, de formação dos professores. Nesse sentido, é no desenvolvimento da pesquisa, no contato com os sujeitos que surgirão os temas da formação e do próprio Grupo Dialogal enquanto técnica de pesquisa.

1º MOMENTO – Acolhimento; exposição de objetivos e metodologia

2º MOMENTO – Dinâmica reflexiva- Tornar-me um professor alfabetizador

3º MOMENTO- Apresentação de um vídeo curto com a metáfora- Os cegos sábios e o elefante; Discussão dos textos de Magda Soares- Alfabetização: O saber, o fazer, o querer/ As muitas facetas da alfabetização

4º MOMENTO- Análise de um painel com os exercícios fotografados das três turmas- comparando as atividades propostas com as aprendizagens reveladas pelas crianças em algumas escritas a serem apresentadas em Power point, provocando as possíveis questões?

- Qual o objetivo presente na atividade X, Y, W?
- Que habilidades / competências podem ser desenvolvidas com atividade Y?
- Indique algumas atividades do painel que favoreçam a reflexão sobre o sistema de escrita alfabética ou ao letramento.

- Observe algumas das escritas espontâneas das crianças e escolha um dos exercícios do painel que possibilitem o avanço na compreensão sobre o sistema de escrita alfabética.
- Os exercícios propostos para as crianças em sala de aula são selecionados a partir de que referenciais teóricos ou fontes de pesquisa?

#### 5º MOMENTO – FINALIZAÇÃO COM UMA AUTOREFLEXÃO COLETIVA

Os textos, dinâmicas e atividades realizadas lhe convidaram a refletir sobre sua prática? Houve a partir do que discutimos alguma situação que lhe parecia despercebida no seu fazer enquanto professor alfabetizador?

#### 2º ENCONTRO DIALOGAL

- Retomar os assuntos discutidos no encontro anterior
- Mostrar imagens das escritas das crianças e comparar com as atividades propostas
- Desafiar a partir das escritas das crianças- atividades que possam favorecer o avanço nas hipóteses das crianças
- Apresentar os slides explicando os níveis da escrita

## APÊNDICE D - ROTEIRO PARA O 3º GRUPO DIALOGAL

### 3 ENCONTRO DIALOGAL REALIZADO EM 06 DE DEZEMBRO – Proposta de uma entrevista coletiva

#### RELAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NACIONAIS SOBRE ALFABETIZAÇÃO COM AS POLÍTICAS PÚBLICAS MUNICIPAIS E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

- 1- Com base no conhecimento que você tem sobre as políticas públicas de alfabetização, quais delas no seu ponto de vista provocou impactos mais positivos/efetivos na prática pedagógica de vocês e de seus colegas
- 2- Como vocês analisam a política municipal para alfabetização: Proposta pedagógica do bloco pedagógico- metas- formações-rotina
- 3- Considere as propostas apresentadas e comente se as mesmas poderiam ser consideradas em caminhos para a construção de boas políticas públicas de alfabetização
  - A- Professores como atores na elaboração das políticas públicas e na definição de metas para o currículo de alfabetização na Educação Infantil e Anos iniciais
  - B- Políticas de valorização dos saberes dos professores
  - C- Formação em serviço
  - D- Formação interpares
  - E- Desenvolvimento de cultura colaborativa
  - F- Apostar na capacidade de todas as crianças para aprenderem
- 4- Façam uma breve avaliação sobre a observação participativa realizada com vocês na sala de aula logo no início da pesquisa e os dois encontros dialogais que tivemos, destacando contribuições ou lacunas no processo formativo de vocês. As minhas intervenções oportunizaram uma mudança na prática alfabetizadora de vocês?



APÊNDICE E - TERMO DE CESSÃO DE DIREITOS DE USO DE DEPOIMENTOS  
ORAL E ESCRITO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDICPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA  
EDUCANORTE  
ASSOCIAÇÃO PLENA EM REDE

TERMO DE CESSÃO DE DIREITOS DE USO DE DEPOIMENTOS ORAL E  
ESCRITO

Pelo presente documento, eu, \_\_\_\_\_,  
brasileiro/a, RG: \_\_\_\_\_, residente e domiciliado/a à  
rua \_\_\_\_\_, telefone: \_\_\_\_\_,  
**cedo e transfiro neste ato, gratuitamente**, em caráter universal e definitivo, à  
pesquisadora Raiolanda Magalhães Pereira de Camargo, **a plena propriedade e  
a totalidade dos direitos patrimoniais** sobre o depoimento oral/escrito prestado.

Essa autorização **não inclui** (X) a revelação da identidade do cedente.

A pesquisadora está autorizada a utilizar, a disponibilizar, distribuir, comunicar ao público, reproduzir, transmitir, retransmitir, traduzir para outros idiomas, armazenar e a publicar o referido depoimento, no todo ou em parte, editado ou integral, no

formato de texto transcrito na sua tese de doutorado, intitulada **Políticas Públicas de Formação de Alfabetizadores da Secretaria Municipal de Manaus : da escuta às vozes dos professores** do Programa de Pós- Graduação em Educação na Amazônia- PGEDA-EDUCANORTE, podendo também usar em artigos e palestras (voz) **para fins de pesquisa, educação e formação.**

Manaus, \_\_\_\_ de \_\_\_\_ de 2020/ 2021

---

**Nome e assinatura do/a entrevistada/o**

---

**Nome, assinatura e instituição da pesquisadora**

---

Telefones e e-mail para contato: 98203-0340

E-mail: landacamargo@hotmail.com