

Ministério da Educação  
Secretaria de Educação Básica  
Diretoria de Apoio à Gestão Educacional

# **PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO na Idade Certa**

**FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR**

**CADERNO DE APRESENTAÇÃO**

Brasília 2012

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**

**SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA – SEB**

**DIRETORIA DE APOIO À GESTÃO EDUCACIONAL**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

**Centro de Informação e Biblioteca em Educação (CIBEC)**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Centro de Informação e Biblioteca em Educação (CIBEC)

---

Brasil. *Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional.*

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

40 p.

ISBN 978-85-7783-127-2

1. Alfabetização. 2. Formação continuada do professor. I. Título.

CDU 37.014.22

---

Tiragem 403.255 exemplares

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**

**SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA**

Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Sala 500

CEP: 70047-900

Tel: (61)20228318 - 20228320

## **PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA**

### **PRODUÇÃO DO MATERIAL**

#### **Coordenação**

Telma Ferraz Leal, Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa

#### **Autores, leitores críticos e apoio pedagógico**

Adelma das Neves Nunes Barros-Mendes, Adriana Maria Paulo da Silva, Alexsandro da Silva, Alfredina Nery, Amanda Kelly Ferreira da Silva, Ana Beatriz Gomes Pimenta de Carvalho, Ana Catarina dos Santos Pereira Cabral, Ana Cláudia Pessoa da Silva, Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa, Ana Cristina Bezerra da Silva, Ana Gabriela de Souza Seal, Ana Lúcia Guedes-Pinto, Ana Lúcia Martins Maturano, Ana Márcia Luna Monteiro, Andréa Tereza Brito Ferreira, Artur Gomes de Moraes, Carlos Antonio Fontenele Mourão, Carolina Figueiredo de Sá, Cassiana Maria de Farias, Célia Maria Pessoa Guimarães, Constância Martins de Barros Almeida, Cybelle Montenegro Souza, Cynthia Cybelle Rodrigues Fernandes Porto, Dayse Holanda, Débora Anunciação da Silva Bastos Cunha, Edijane Ferreira de Andrade, Eliana Borges Correia Albuquerque, Erika Souza Vieira, Ester Calland de Sousa Rosa, Evanice Brígida C. Lemos, Evani da Silva Vieira, Everson Melquíades de Araújo, Francimar Martins Teixeira Macedo, Ivane Maria Pedrosa De Souza, Ivanise Cristina da Silva Calazans, Joanne Serafim de Lima, José Nunes da Silva, Júlia Teixeira Souza, Juliana de Melo Lima, Kátia Regina Barbosa Barros, Leila Britto de Amorim Lima, Leila Nascimento da Silva, Lidiane Valéria de Jesus Silva, Lygia de Assis Silva, Lourival Pereira Pinto, Luciane Manera Magalhães, Magda Polyana Nóbrega Tavares, Magna do Carmo Silva Cruz, Margareth Brainer de Queiroz Lima, Maria Cláudia Pereira da Silva, Maria Helena Santos Dubeux, Maria Selma de Melo, Maria Thereza Didier de Moraes, Maurício Antunes Tavares, Mônica Pessoa de Melo Oliveira, Niedja Marques de Santana, Nilma Gonçalves Da Silva, Patrícia Batista Bezerra Ramos, Priscila Angelina Silva da Costa Santos, Rafaella Asfora Siqueira Campos Lima, Rielda Karyna de Albuquerque, Rita de Cássia Barros de Freitas Araujo, Rochelane Vieira de Santana, Rosa Maria Manzoni, Rosinalda Aurora de Melo Teles, Rui Gomes de Mattos de Mesquita, Severina Erika Silva Moraes Guerra, Severino Ramos Correia de Figueiredo, Severino Rafael da Silva, Sheila Cristina da Silva Barros, Sheila Vitalino Pereira, Sidney Alexandre da Costa Alves, Silvia de Souza Azevedo Aragão, Simone Borrelli Achtschin, Suzaní dos Santos Rodrigues, Tânia Maria Soares Bezerra Rios Leite, Telma Ferraz Leal, Terezinha Toledo Melquíades de Melo, Tícia Cassiany Ferro Cavalcante, Vera Lúcia Martiniak, Vivian Michelle Rodrigues N. Padilha, Wilma Pastor De Andrade Sousa, Yarla Suellen Nascimento Alvares

#### **Portal**

Ana Beatriz Gomes Pimenta, Felipe Virgínio Vital Torres Barbosa, Laís Moutinho Medeiros, Luísa Carvalho de Abreu e Lima, Lourival Pereira Pinto, Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo Barbosa, Thelma Panerai Alves

#### **Universidades e Fundações de Pesquisa envolvidas**

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ), Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)

#### **Revisão**

Adriana de Oliveira Gibbon

#### **Projeto gráfico**

Anderson Martins

Leonardo Rodrigues

Raian Coelho

Túlio de Azevedo Conceiro

# Sumário

## PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR

<b>Apresentação</b>	<b>05</b>
<b>1. Orientações para a organização do ciclo de alfabetização</b>	<b>06</b>
1.1. A organização de equipes de trabalho e a formação continuada dos educadores	09
1.2. Organização de espaços, materiais e tempos na escola	14
1.3. Ciclo da alfabetização: enturmação, avaliação e progressão continuada	21
1.4. Conclusões	25
<b>2. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa</b>	<b>26</b>
2.1. A formação do professor alfabetizador: responsabilidade social	26
2.2. Organização geral dos cursos	28
2.3. A formação dos orientadores de estudo	29
2.4. A formação dos professores	30
2.5. Funcionamento dos cursos e pessoal envolvido	37
2.6. Critérios de seleção e avaliação dos orientadores de estudo e professores alfabetizadores	39
2.7. Considerações finais	40

# APRESENTAÇÃO

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um acordo formal assumido pelo Governo Federal, estados, municípios e entidades para firmar o compromisso de alfabetizar crianças até, no máximo, 8 anos de idade, ao final do ciclo de alfabetização.

Na história do Brasil, temos vivenciado a dura realidade de identificar que muitas crianças tem concluído sua escolarização sem estarem plenamente alfabetizadas. Assim, este Pacto surge como uma luta para garantir o direito de alfabetização plena a meninas e meninos, até o 3º ano do ciclo de alfabetização. Busca-se, para tal, contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores. Este Pacto é constituído por um conjunto integrado de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas a serem disponibilizados pelo MEC, tendo como eixo principal a formação continuada de professores alfabetizadores.

As Ações do Pacto apoiam-se em quatro eixos de atuação:

1. formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo;
2. materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais;
3. avaliações sistemáticas;
4. gestão, controle social e mobilização.

Dentre as ações do Pacto apresentadas acima, este documento terá como foco discutir de forma aprofundada a formação continuada dos professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo. Assim, na primeira parte, vamos tratar do ciclo de alfabetização, com sugestões e reflexões sobre a sua organização e, posteriormente, serão discutidos aspectos relativos ao projeto de formação continuada.

[www.consed.org.br/index.php/artigos/474-pacto-nacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa](http://www.consed.org.br/index.php/artigos/474-pacto-nacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa)

# 1 Orientações para a organização do ciclo de alfabetização<sup>1</sup>

A educação brasileira, nesta última década, passou por transformações intensas, relativas, sobretudo, ao ingresso das crianças na Educação Básica. A entrada aos seis anos no Ensino Fundamental desafiou os educadores a definir mais claramente o que se espera da escola nos anos iniciais de escolarização. A divulgação pública dos resultados de avaliações em larga escala, como a Prova Brasil, também provocou os gestores a explicitarem, de modo mais objetivo, as estratégias para melhorar a aprendizagem dos discentes e, conseqüentemente, a qualidade do ensino. O aumento de ofertas de formação continuada pelo Ministério da Educação e secretarias de educação provocou a explicitação de diferentes perspectivas acerca da alfabetização. Todos esses fatos impuseram, também, uma maior aproximação entre os professores da Educação Básica e os professores que atuam na formação inicial e continuada dos docentes, favorecendo uma reflexão e um fazer conjunto desses atores, sobre as realidades diversas das escolas brasileiras, na busca de estratégias mais palpáveis e que atendam às diversidades.

Instituições de Ensino Superior e da Educação Básica, neste momento histórico, assumem o compromisso de unirem suas reflexões para pensar nas estratégias para melhoria da Educação Brasileira, tendo como norte que a instituição escolar é um espaço plural e, nesse sentido, a diversidade tem que ser considerada como parte da sua essência e não como algo que justifique a exclusão do aluno. A própria organização do espaço escolar apresenta características específicas que também necessitam ser consideradas. Em algumas escolas rurais, por exemplo, contamos com salas multisseriadas. Nesses espaços, além de os professores terem contato com a heterogeneidade própria da individualidade de cada criança, o tempo de escolaridade também é um fator que deve ser considerado. Outras especificidades também podem ser consideradas, como, por exemplo, as práticas culturais mais comuns em algumas regiões que em outras, os patrimônios históricos, os espaços disponíveis de circulação para as crianças, dentre outros.

Assim, neste documento, dedicamo-nos a refletir sobre algumas estratégias de gestão das redes e das escolas que podem contribuir para o incremento das aprendizagens das crianças, considerando e respeitando suas necessidades, desejos e particularidades ou singularidades.

Uma primeira questão que se coloca ao discutirmos sobre as estratégias para a melhoria da educação é relativa à delimitação de conhecimentos, habilidades e capacidades a ser contemplada nas propostas curriculares. Discutir juntamente com docentes, pais e estudantes sobre quais são as principais aprendizagens esperadas para cada ano escolar

<sup>1</sup> Texto síntese das contribuições dos representantes das secretarias de educação participantes do "Grupo de Trabalho Fundamental em 2010/2011", sob coordenação do MEC.

é uma forma de comprometer toda a comunidade. Obviamente, determinados compromissos precisam ser tomados como ponto de partida das discussões.

Temos definido, em diferentes documentos oficiais (Fascículos do Programa Pró-Letramento, Guia do Programa Nacional do Livro Didático, propostas curriculares de várias secretarias de educação, dentre outros), que o currículo contemple a compreensão e a produção de textos orais e escritos relativos a temáticas variadas. Assim, assumimos que nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental temos como tarefa básica ampliar o universo de referências culturais das crianças, bem como contribuir para ampliar e aprofundar suas práticas de letramento.

Desse modo, introduzimos, no âmbito da educação formal, conceitos que são relevantes em diferentes áreas de conhecimento: Linguagens e Códigos, Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Humanas. A escolha dos conhecimentos que são fundamentais em cada uma dessas áreas precisa ser feita com base na relevância dos temas e nas possibilidades de mobilização desses conceitos para a leitura de mundo dos meninos e das meninas, articulando seus contextos familiares a outras esferas de participação social. A discussão coletiva para definir quais são esses temas e indicar quais gêneros discursivos (debates, entrevistas, notícias, reportagens, cartas de leitores, dentre outros) são mais favoráveis ao trabalho com os diferentes componentes curriculares (Língua Portuguesa, Arte, Matemática, Ciências, História, Geografia, Educação Física) é um dos desafios a ser enfrentado nas redes de ensino, que

poderão impulsionar o estudo e discussão de seus documentos curriculares.

O acesso à diversidade de gêneros que circulam em diferentes esferas sociais favorece o ingresso das crianças no mundo da escrita e sua participação em situações mais públicas de uso da oralidade. No entanto, para que os meninos e as meninas possam participar das diferentes situações de interação não é suficiente ter contato com os textos, eles precisam desenvolver autonomia de leitura e escrita. Podemos, porém, questionar sobre quando tal autonomia é esperada. Nesse documento, defendemos que as habilidades básicas de leitura e escrita sejam consolidadas nos três anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para que, de fato, as crianças estejam alfabetizadas aos oito anos de idade, necessitamos promover o ensino do sistema de escrita desde o primeiro ano do Ensino Fundamental e garantir que os conhecimentos relativos às correspondências grafofônicas sejam consolidados nos dois anos seguintes. Por outro lado, não basta dominar o Sistema de Escrita Alfabética, mas a criança deve desenvolver a habilidade de fazer uso desse sistema em diversas situações comunicativas. Assim, é importante que no planejamento didático possibilitemos a reflexão sobre conhecimentos do nosso sistema de escrita, situações de leitura autônoma dos estudantes e situações de leitura compartilhada em que os meninos e as meninas possam desenvolver estratégias de compreensão de textos, bem como situações em que sejam possibilitadas produções textuais de forma significativa.



Aos oito anos de idade, as crianças precisam, portanto, ter a compreensão do funcionamento do sistema de escrita; o domínio das correspondências grafofônicas, mesmo que dominem poucas convenções ortográficas irregulares e poucas regularidades que exijam conhecimentos morfológicos mais complexos; a fluência de leitura e o domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos escritos.

Por tal motivo, a delimitação conjunta – entre equipes pedagógicas, professores e professoras - das aprendizagens a serem consolidadas em cada ano, em relação a cada uma dessas dimensões do ensino, é tão importante, assim como é também fundamental planejar ações que possibilitem que tais aprendizagens sejam alcançadas pelas crianças. Para colaborar com tal tarefa, apresentamos a seguir algumas sugestões relativas à organização/monitoramento do ciclo de alfabetização nas redes públicas de ensino.

## 1.1 A organização de equipes de trabalho e a formação continuada dos educadores

Considerando a complexidade da tarefa proposta neste documento – organizar boas estratégias de gestão que contribuam para melhorar a qualidade do ensino nos anos iniciais de escolarização –, recomenda-se que sejam constituídas equipes de trabalho voltadas especificamente para planejar, monitorar e realizar ações no âmbito do ciclo de alfabetização em duas instâncias: equipe na secretaria de educação, ligada ao grupo de gestão central<sup>2</sup>; equipes nas escolas.

A equipe central, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação (SMED), deve agir na definição de princípios gerais e construção de orientações globais de trabalho, atuando na articulação entre as unidades escolares. As equipes das escolas devem definir planos de ação por unidade escolar e coordenar o trabalho coletivo, no universo dessas unidades. Para a articulação entre estas duas instâncias, sugere-se a criação de um Conselho ou um Núcleo de Alfabetização que se responsabilize e discuta as políticas da rede de ensino destinadas ao atendimento das crianças dos anos iniciais. Sobre cada uma dessas instâncias, trataremos a seguir.

A equipe ligada à gestão central da Secretaria deve ser formada por profissionais de vários campos do saber (pedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos, licenciados nas diversas áreas de conhecimento), de modo a agregar diferentes tipos de conhecimentos e diferentes modos de análise dos processos de ensino e de aprendizagem. É de fundamental importância que esta equipe seja formada por um grupo destinado a refletir e conduzir ações específicas, voltadas para garantir a alfabetização das crianças, e definir prioridades de participação de profissionais que já tenham efetiva experiência em salas de alfabetização, com reconhecimento pelas estratégias bem sucedidas.

Essa equipe ligada à gestão central de cada rede tem como ponto de partida do seu trabalho a promoção de ações com vistas à construção, reformulação, quando necessário, e implementação de propostas curriculares. Isto é, essa equipe precisa planejar ações voltadas à discussão permanente da proposta curricular, procedendo às reformulações sempre que isso se fizer necessário.

É tarefa dessa equipe, também com base na proposta curricular, planejar as ações de formação continuada e diretrizes gerais para o funcionamento das equipes das escolas, envolvendo

<sup>2</sup>Estamos denominando “equipe de gestão central” a que atua na gestão da secretaria, não estando, portanto, centrada em uma escola específica. Em alguns sistemas é denominada como equipe técnica, diretores de projetos, dentre outros.

ativamente os docentes e coordenadores pedagógicos. Desse modo, ficam mais claramente articuladas as dimensões da formação continuada e da prática de ensino.

Também as ações de avaliação da rede precisam ser planejadas com intenções de verificar se as ações previstas no plano de ação da equipe estão sendo atendidas. Desse modo, é imprescindível que os instrumentos de avaliação, elaborados pela equipe central em parceria com os professores e as professoras, contemplem os conhecimentos, habilidades e capacidades que são direitos de aprendizagem das crianças de cada etapa de escolarização, previstos no documento curricular.

Sem esgotar o leque de responsabilidades dessa equipe central, podemos ressaltar a relevância da elaboração de subsídios para a organização dos tempos e espaços pedagógicos, enfatizando a necessidade de sistematização e diversificação das atividades.

As equipes das escolas, a serem formadas por diretor, vice-diretor, secretários, coordenadores pedagógicos, bibliotecários, mediadores de leitura<sup>3</sup>, professores, especialistas para atendimento das crianças com necessidades educacionais especiais, dentre outros profissionais que possam colaborar para executar ações relativas ao ciclo de alfabetização, precisam planejar o trabalho na escola. Destacamos, entre outras ações relevantes, a construção do Projeto Político-

Pedagógico; a organização dos cronogramas de trabalho; a definição da dinâmica de trabalho coletivo, contemplando os encontros de estudo, de planejamento didático, de avaliação da escola e das crianças, enfim, o planejamento, acompanhamento e avaliação, no âmbito da unidade escolar, dos processos de ensino.

No âmbito dessa equipe escolar é especialmente importante esclarecer acerca das funções dos coordenadores pedagógicos.

Os coordenadores pedagógicos, em consonância com os princípios e diretrizes do Projeto Político-Pedagógico, também podem atuar no sentido de pesquisar e integrar às ações das escolas os projetos culturais da comunidade, de modo a aproximar o contexto escolar dos contextos extraescolares dos quais as crianças participam. Estes profissionais são responsáveis, ainda, por: organizar e orientar a produção de documentos com informações sobre os discentes; decidir sobre o acesso a documentos e relatórios sobre a vida escolar dos estudantes e organizar, junto com o grupo de trabalho, as enturmações/agrupamentos das crianças, com base nas informações registradas na escola.

Os coordenadores também devem atuar no desenvolvimento de ações de articulação com as famílias, para integrá-las à vida escolar, contribuindo com as

<sup>3</sup> Os mediadores de leitura podem ser profissionais que atuam nas escolas para planejar e executar projetos de formação de leitores. Podem ser professores de biblioteca ou outros profissionais que desenvolvam ações relativas ao estímulo dos estudantes à leitura e à escrita. Estes profissionais articulam os projetos desenvolvidos por diferentes professores da escola e criam ações a serem desenvolvidas em diferentes espaços escolares.

condições que garantam a frequência regular das crianças e o acompanhamento de suas atividades escolares. Também são de responsabilidade dos coordenadores, juntamente com os professores e professoras, os encaminhamentos e acompanhamento junto aos órgãos competentes dos casos de abusos, violação de direitos e negligências.

O Conselho ou Núcleo de Alfabetização pode ser responsável por discutir as propostas de ação da equipe ligada à gestão central da Secretaria de Educação e monitorar os trabalhos nas escolas, a fim de que os princípios pedagógicos da rede de ensino sejam contemplados e as aprendizagens sejam alcançadas. Os representantes das escolas, por outro lado, precisam contar com a participação ativa e intensa dos docentes para a construção das propostas. Desse modo, o Conselho, formado por representantes da gestão central da Secretaria de Educação, diretores de escolas, coordenadores pedagógicos das escolas, professores, estudantes, pais e funcionários, pode fazer a articulação entre as escolas e a equipe central.

O Conselho pode, ainda, discutir e analisar as condições de trabalho dos profissionais de ensino, valorizando o trabalho da equipe; propor à gestão central da rede estratégias de composição e organização das equipes de trabalho, de modo a garantir que todos tenham tempo disponível para planejamento, desenvolvimento das ações e formação continuada.

Seria tarefa do Conselho, portanto, discutir e fazer propostas de organização do trabalho dos professores, assegurando que estes profissionais tenham: disponibilidade de tempo para planejar sua prática, coletivamente e individualmente; para selecionar materiais; para confeccionar recursos didáticos; para registrar ações; para criar instrumentos de avaliação e de registro e utilizá-los; para estudar e participar de atividades de formação continuada. Se, além de tempo para todas essas atividades, os docentes também tiverem disponibilidade para desenvolver projetos de apoio às crianças que não tenham consolidado as aprendizagens e para manterem diálogos permanentes com os pais, provavelmente, teremos maior possibilidade de que todos alcancem as aprendizagens estabelecidas pela comunidade escolar.

Cabe aos professores, com base nas definições registradas na proposta curricular, no Projeto Político-Pedagógico e nas discussões realizadas em reuniões com a equipe da escola, planejar ações didáticas. Ao docente, como agente mais diretamente responsável pelo grupo classe<sup>4</sup>, compete a elaboração de planos mais gerais de ação do ano letivo, definindo as rotinas escolares e o planejamento das atividades diárias, elaborando e selecionando recursos didáticos adequados. No planejamento didático, os professores e as professoras, com apoio e orientação da equipe de gestão da escola, devem garantir atendimento diferenciado para a efetiva aprendizagem das crianças.

<sup>4</sup>Estamos denominando "grupo classe" as turmas formadas pelos agrupamentos de estudantes, com base na idade, tempo de escolarização e rendimento escolar.

Isto é, a avaliação e a definição de modos de atendimento diversificados, considerando as necessidades de cada grupo de discentes.

Em suma, para que de fato as aprendizagens sejam garantidas, é necessário investir no planejamento, concebendo que as ações de planejar: orientam a intervenção pedagógica e possibilitam maior articulação dos conhecimentos desenvolvidos nas diferentes etapas de escolaridade; evitam a improvisação desnecessária; permitem aos educadores avaliar seu processo de trabalho e possibilitam o diálogo dos docentes com seus pares e com a coordenação pedagógica.

Os docentes precisam, portanto:

1. participar das atividades de construção da proposta curricular da rede de ensino e da construção do Projeto Político-Pedagógico da escola;
2. participar das reuniões de discussão sobre as avaliações da escola e dos estudantes;
3. participar do planejamento coletivo e desenvolvimento de projetos didáticos que envolvam as turmas da escola;
4. planejar as aulas;
5. selecionar e produzir recursos didáticos;
6. ministrar as aulas;
7. avaliar e redirecionar as ações didáticas com base nas orientações;
8. planejar e desenvolver ações para os meninos e as meninas que estejam com dificuldades.

Para dar conta das demandas relativas à docência, são imprescindíveis processos seletivos de ingresso na carreira com base em critérios articulados com a proposta curricular das redes de ensino, mantendo nos três anos iniciais do Ensino Fundamental professores e professoras efetivos, com experiência na docência, com conhecimentos relativos aos processos de aprendizagem e de ensino da leitura e da escrita. Nesse sentido, dirigentes precisam assumir o compromisso não somente político, mas também social, de fazer cumprir tais princípios.

A continuidade dos trabalhos durante estes três primeiros anos é uma das formas de garantir condições mais seguras de planejamentos em longo prazo, sobretudo para lidar com as aprendizagens mais complexas. Deste modo, manter os mesmos professores durante todo o ciclo de alfabetização é uma boa estratégia de organização do trabalho dos docentes nestes anos de ensino.

No mínimo, os alfabetizadores precisam atender aos seguintes critérios para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental:

1. ter domínio dos conhecimentos necessários ao desenvolvimento do ensino da leitura e da escrita na perspectiva do letramento;
2. ter habilidades para interagir com as crianças, dinamizando o processo pedagógico e promovendo situações lúdicas de aprendizagem;
3. ser assíduo e pontual, evidenciando compromisso com os processos pedagógicos;
4. ter sensibilidade para lidar com a diversidade social, cultural, de gênero e etnia.

Além de garantir que os docentes que atuam nos anos iniciais tenham experiência na docência, sejam efetivos da rede e atendam aos critérios mínimos citados neste tópico, o Conselho, sob coordenação da equipe central, precisa elaborar e desenvolver projetos de formação continuada consistentes e coerentes com os princípios defendidos na proposta curricular.

Portanto, alertamos para a importância do estabelecimento de uma política de formação continuada para docentes, gestores e profissionais de apoio à docência. A formação continuada diversificada, com ações de diferentes tipos (cursos de especialização e aperfeiçoamento, ações de estudo e planejamento coletivo nas próprias escolas, estímulo aos estudos individuais, participação em eventos da área de Educação), atende às demandas dos profissionais quanto aos saberes da docência. Obviamente, é necessário definir as políticas de formação com base nos resultados das avaliações realizadas e garantir que na formação continuada o cotidiano da sala de aula, ou seja, a prática docente, seja objeto central de atenção. A teorização da prática deve constituir o eixo nuclear das ações formativas.

Os projetos de formação continuada devem fortalecer na escola a constituição de espaços e ambientes educativos que possibilitem a aprendizagem, reafirmando a escola como espaço do conhecimento, do convívio e da sensibilidade, condições imprescindíveis para a construção da cidadania.

No entanto, como foi dito anteriormente, a participação da família também é um dos fatores que contribui para a criação de condições favoráveis de aprendizagem. Cabe aos diretores, coordenadores pedagógicos e professores estabelecerem relações favoráveis com as famílias, acatando suas contribuições e fornecendo as informações e orientações que as ajudem a participar efetivamente da vida escolar das crianças.

## 1.2 Organização de espaços, materiais e tempos na escola

Para que a criança brasileira produza e leia textos com autonomia ao final do terceiro ano do Ensino Fundamental, e tenha se apropriado de conhecimentos que ampliem seu universo de referências culturais, nas diferentes áreas do conhecimento, impõem-se alguns compromissos a serem firmados entre as diferentes esferas educacionais: Governo Federal, governos estaduais e municipais, universidades e faculdades, dentre outras agências responsáveis pela Educação Básica. Exige, ainda, como foi discutido anteriormente, planejamento de diversos níveis: da gestão central da secretaria de educação, da equipe gestora da escola, dos professores e professoras de uma determinada turma, dentre outros segmentos que também contribuem com o processo educativo, como os bibliotecários e mediadores de leitura.

Desse modo, a escola deve ser concebida como um espaço social em que pessoas que assumem diferentes papéis interagem no sentido de promover o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes. A reflexão, portanto, sobre a instituição escolar, requer um repensar contínuo sobre sua organização, incluindo temáticas como os espaços, materiais e tempos pedagógicos, conforme trataremos a seguir.

## 1.2.1 Os espaços escolares

Os diferentes espaços escolares são espaços de ensino e de aprendizagem: a sala de aula, a biblioteca, a sala de leitura, a brinquedoteca, o pátio, a quadra de esportes, a sala de informática, a diretoria. A criança precisa se sentir integrante da comunidade escolar, assim como seus pais e demais moradores do bairro. Quanto mais respeitada e valorizada pela comunidade, maior a possibilidade de a escola receber apoio, ajuda e ser reconhecida como espaço cuja responsabilidade deve ser partilhada por todos os atores da comunidade.

A realização de atividades no âmbito da escola, que assegurem a participação desses diferentes segmentos da comunidade, constitui-se, via de regra, como propulsora de aprendizagens da criança. A organização das feiras de conhecimento, das feiras de literatura, dos saraus, das festas, das reuniões de discussão sobre a proposta curricular, das reuniões de avaliação da escola é uma forma de comprometer todas as pessoas com a aprendizagem dos meninos e das meninas.

Por meio das feiras de conhecimento (ou feiras científicas), por exemplo, as crianças aprendem, mas também socializam saberes, buscando soluções para os problemas de seu contexto social. Estas atividades são, geralmente, vivenciadas em espaços diversos da escola. Assim, os diferentes ambientes escolares merecem cuidados, merecem tratamento adequado quanto à conservação, à limpeza, às melhorias, no intuito de fazer com que todos se sintam motivados a permanecer na escola.

Sem dúvida, edificações bem cuidadas, número “adequado” de alunos por sala de aula, salas bem equipadas, iluminadas e ventiladas não só estimulam a permanência das crianças no espaço escolar, como também a convivência da comunidade na escola. Em resumo, é importante garantir um espaço físico ampliado, com biblioteca, pátio, espaço para a prática de esportes, sala de informática, salas de aula, bem conservado e adequado, o que envolve também evitar salas superlotadas, para o desenvolvimento das atividades planejadas de forma que todos possam participar efetivamente.

Os projetos integrados de trabalho podem ser pensados também com a ocupação desses diferentes espaços. A visita constante à biblioteca, as exposições dos trabalhos no pátio ou nos murais de corredores, as apresentações durante o recreio na quadra da escola fazem com que o ambiente escolar seja repleto de estímulos e a finalidade máxima da escola, que é promover o desenvolvimento integral dos estudantes, possa ser perseguida com a participação de todos que a constituem.

Destacamos, também, em relação às questões referentes aos espaços escolares, que não é necessário que todos estejam nos mesmos espaços, em um mesmo tempo. É possível planejar momentos em que uma parte da turma esteja na biblioteca, enquanto outra esteja fazendo uma entrevista na cantina ou digitando um texto na sala de informática. É imprescindível, portanto, criar, nas escolas, estes locais de aprendizagem e tornar menos rígidas as fronteiras dos tempos/espaços.

Experiências docentes diversas evidenciam que é possível, sim, promover um ensino em que as crianças tenham maior autonomia, realizando, por exemplo, projetos de trabalho em grupos, em que os docentes orientem as atividades e deixem que as crianças tentem realizar as atividades sozinhas enquanto fazem o acompanhamento de outros grupos. Os cantinhos de atividades também são formas de garantir que as crianças se distribuam no espaço da sala de aula ou em espaços diferentes (na biblioteca, por exemplo) e sejam desafiadas a resolver problemas ou tarefas em grupos e apresentar os resultados dos trabalhos em um horário combinado com os docentes.

A relação da escola com outros espaços sociais também é uma questão que pode ser enfocada nos projetos pedagógicos das escolas. Promover o conhecimento dos equipamentos culturais da cidade é uma maneira de aproximar a realidade escolar e extraescolar. Organizar passeios, projetos de pesquisa, orientar o lazer das famílias, indicando os eventos sociais, são tarefas que auxiliam as famílias, os meninos e as meninas a desenvolverem o sentimento de pertencimento à cidade, ao bairro, à rua. Estimulam, na verdade, práticas culturais que muitas vezes ainda não são vivenciadas por muitas crianças, como, por exemplo, a ida ao cinema, ao teatro, aos museus, às praças, às associações de moradores, às organizações não governamentais, aos pontos de cultura, dentre outros espaços de convivência importantes na sociedade.

Nas escolas do campo, os bosques, as matas, os espaços de plantação, as cooperativas de beneficiamento e comércio também precisam ser reconhecidos como espaços educativos. É preciso promover a circulação nesses ambientes com olhar investigativo.

Além de diversificar os espaços de aprendizagem na escola e planejar seus usos, também é fundamental garantir materiais didáticos adequados ao trabalho pedagógico da alfabetização.

## 1.2.2 Os materiais didáticos na alfabetização

Para tratarmos a alfabetização como um processo que integra a aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética à apropriação de conhecimentos e habilidades que favorecem a interação das crianças por meio de textos orais e escritos que circulam na sociedade, precisamos garantir que a escola disponha de variados recursos didáticos.

Tais recursos precisam, ao mesmo tempo, favorecer a reflexão sobre a língua e possibilitar a realização de atividades de produção e compreensão de textos orais e escritos.

Dentre os recursos mais relacionados à reflexão sobre o funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética, podem ser citados os jogos de alfabetização, a exemplo dos kits enviados pelo MEC às escolas. Outros jogos, adquiridos pelas escolas e/ou produzidos pela equipe, são sempre necessários, se quisermos garantir uma ação lúdica de alfabetização.

Outros materiais de simples produção/aquisição também podem compor o acervo de materiais didáticos das escolas: abecedários, fichas de pares de palavras/figuras, envelopes contendo figuras e letras ou sílabas que compõem as palavras que representam as figuras. Materiais relacionados a atividades diversas selecionadas ou elaboradas pelos docentes das escolas também são imprescindíveis. Esses materiais podem estar articulados e contemplar outras áreas de conhecimento. A colaboração entre os profissionais da escola, por meio da organização de bancos de atividades, é outra sugestão que amplia as possibilidades de planejamento do cotidiano da alfabetização.

Considerando que o foco central do trabalho na área de língua portuguesa, tal como proposto na maior parte dos documentos curriculares brasileiros, é o desenvolvimento das capacidades de leitura e de escrita, de modo crítico, criativo, propositivo, suportes variados de textos precisam ser disponibilizados aos professores. Alguns materiais já têm sido garantidos em Programas do Ministério da Educação: obras literárias (Programa Nacional da Biblioteca da Escola) e livros diversos para além da esfera literária (Programa Nacional do Livro Didático – Obras Complementares). É necessário garantir que esses materiais distribuídos pelo MEC cheguem às escolas e, uma vez nas escolas, que estejam acessíveis a professores e alunos, e que estejam disponibilizados para o uso a que se destinam.

As secretarias de educação podem, também, complementar os acervos, adquirindo mais obras literárias, outros livros destinados ao público infantil, gibis, jornais, revistas. Além disso, precisam garantir a aquisição, manutenção e uso de equipamentos tecnológicos que permitam ao docente planejar situações didáticas diversificadas e que estimulem a ampliação dos letramentos, tais como a televisão, as filmadoras, os gravadores, os projetores multimídia e os computadores.

O computador, sem dúvida, é, hoje, um equipamento indispensável no processo de escolarização. O acesso à internet é um direito do cidadão, sendo, portanto, obrigação da escola ajudar o estudante a familiarizar-se com as linguagens presentes nesse ambiente. Além disso, por meio da internet, os alunos têm possibilidade de interagir com textos diversos e com pessoas de diferentes partes do mundo. Ampliam-se, portanto, suas condições de reflexão sobre as culturas e multiplicam-se os materiais textuais a servirem como parte do acervo infantil.

Além dos materiais da escola adquiridos pelo Ministério da Educação, secretaria de educação e escolas, é importante que as crianças também possam contribuir, levando, por solicitação da escola, textos em suportes variados (gibis, jornais, revistas, panfletos, cartazes publicitários, embalagens, folders), que possam ser guardados em caixas ou em outros locais de organização. Os profissionais da escola também podem recolher materiais desses tipos e ajudar a compor os acervos.

É fundamental ainda ajudar as crianças a conservar os materiais que recebem durante o ano letivo: dicionários e livros didáticos distribuídos pelo Programa Nacional de Livro Didático; mochilas com materiais que são entregues por grande parte das secretarias de educação, dentre outros. Esses materiais são entregues às crianças, mas compõem os kits utilizados no cotidiano da sala de aula. Orientações acerca do uso, portanto, são indispensáveis.

Além dos materiais didáticos a serem utilizados pelas crianças, é preciso também garantir material de apoio pedagógico ao professor, em decorrência da importância da atualização dos professores, além dos momentos de formação continuada, para melhoria da prática. Nesse sentido, os livros distribuídos no PNBE do Professor, na Coleção Explorando o Ensino e outras publicações do MEC são parte do que pode ser usado como apoio no planejamento.

### 1.2.3 Os tempos escolares

Os tempos escolares também precisam ser repensados sempre: o tempo para o profissional participar de projetos de formação continuada desenvolvidos pelo Governo Federal, secretarias de educação e escolas; o tempo para planejar as ações; o tempo para desenvolver as aulas planejadas; o tempo para desenvolver projetos com as crianças que não tenham atingido as aprendizagens desejadas, dentre outros.

Além do tempo do profissional, o tempo das atividades de sala de aula também precisa ser sempre tomado como objeto de discussão. Como organizar a carga horária de modo a garantir os direitos de aprendizagem?

Uma primeira observação a ser feita em relação a tal questão é a necessidade de um trabalho intencional, com aproveitamento máximo da carga horária semanal em que a criança permanece na escola. O planejamento sistemático, com vistas a garantir as aprendizagens, evita desperdício de tempo. Frequentemente, a falta de planejamento prévio faz com que os docentes improvisem atividades pouco produtivas em relação às prioridades curriculares. Alguns rituais de início e final das aulas ou de retorno do recreio também levam a um desperdício de tempo, sobretudo, quando tais rituais não têm um propósito pedagógico mais claro. A formação de filas no pátio da escola, por exemplo, pode tomar um tempo que seria necessário para a realização de atividades pedagógicas importantes. O encerramento das atividades pedagógicas com muita antecedência do horário de finalização da aula também é um fenômeno a ser discutido no âmbito da escola.

Além da preocupação com o aproveitamento da carga horária, também é importante discutir que esse tempo pode ser organizado de diversas maneiras. Tradicionalmente, os diferentes componentes curriculares são tomados como critério para a divisão do tempo, mas é possível adotar outras formas de organização do trabalho pedagógico, em que as atividades escolares sejam planejadas por temáticas ou por projetos e sequências didáticas.

No caso dos projetos e das sequências, conhecimentos, habilidades e capacidades relativos a diferentes componentes curriculares são atendidos em um mesmo momento, em uma perspectiva interdisciplinar, em que seja constituída uma lógica de trabalho para além das disciplinas. Precisamos, para tanto, fortalecer o diálogo dos conhecimentos, naquilo que é possível, com as áreas, com os componentes curriculares, com os conteúdos, com as dimensões da vida: saúde; sexualidade; vida familiar e social; meio ambiente; trabalho; tecnologias e cultura. Por exemplo, ao desenvolver um projeto de produção de um jornal escolar, as crianças são convidadas a pesquisar sobre diferentes temas para a escrita de reportagens, artigos de opinião, notícias, articulando atividades de leitura e de produção de textos às atividades de ampliação de conhecimentos relativos às temáticas escolhidas para a escrita dos textos. Desse modo, a familiarização com o suporte jornal, e as diferentes espécies

de textos presentes neste suporte, é uma consequência do trabalho didático, que ocorrerá em um mesmo momento em que os meninos e as meninas estejam desenvolvendo estratégias de leitura e de produção de textos, além de ampliarem suas capacidades de uso da oralidade e conhecimentos diversos.

A produção de livros, revistas e outros materiais também se constituem como um projeto que agrega diferentes aprendizagens, fazendo com que uma gama variada de conhecimentos e habilidades possa ser aprendida. Tais livros podem divulgar tanto conhecimentos da esfera científica, quanto textos literários.

No entanto, é necessário garantir que dimensões importantes da aprendizagem não sejam esquecidas. Por exemplo, ao tratarmos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, é prioritário o trabalho que garanta o domínio do sistema de escrita, de modo articulado ao domínio de habilidades de compreensão e de produção de textos orais e escritos. Assim, planejar atividades diversificadas que possibilitem que a criança compreenda o funcionamento do sistema de escrita e que possa utilizá-lo nas situações de interação social é uma tarefa básica no ciclo de alfabetização. Nesse sentido, é importante que sejam propostas atividades de leitura e produção de textos de forma significativa, mesmo antes do domínio do Sistema de Escrita Alfabética. As crianças precisam, por exemplo, ser convidadas a produzirem textos coletivamente, tendo o professor como escriba nesse processo.

Para a compreensão do Sistema de Escrita Alfabética, portanto, podem ser propostas atividades que desafiem os discentes a compreender quais são seus princípios básicos, como, por exemplo, a promoção diária de jogos e brincadeiras que as coloquem em situações em que tenham que comparar palavras, ler palavras, escrever palavras, analisá-las quanto a diferentes dimensões das relações grafofônicas. Porém, não basta a criança dominar o Sistema de Escrita Alfabética, sem que possa fazer um uso efetivo desse conhecimento.

A rotina do ciclo de alfabetização, portanto, deve ser pensada de modo a que as crianças sejam postas em situações em que sejam auxiliadas a compreender o funcionamento do sistema de escrita e a consolidar as correspondências grafofônicas, no caso das que já dominaram os princípios básicos da escrita alfabética.

Nossa tarefa, porém, é fazer mais do que isso: precisamos ajudar as crianças a se constituírem como produtoras de textos diversos, tais como os da mídia, da escola, do mundo do trabalho, dentre outros, além dos literários, que precisam ser destacados na educação dos nossos estudantes. Tal tarefa exige planejamento contínuo, com diversidade de formas de agrupamento das crianças. Esse tema será tratado a seguir.

## 1.3 Ciclo da Alfabetização: Enturmação, Avaliação e Progressão Continuada

Uma questão importante que interfere na aprendizagem das crianças é a enturmação, que é feita segundo parâmetros estabelecidos em consonância com a concepção de ensino e de aprendizagem, ou é resultante da avaliação das crianças e do próprio processo de ensino. Algumas propostas de enturmação tendem a fazer os agrupamentos por idade, de modo a garantir que as crianças tenham interesses comuns e modos de interação também semelhantes. Tal opção favorece as interações entre pares.

No entanto, para que tal opção seja mantida nos demais períodos de escolarização, é preciso assegurar a existência de projetos de atendimento às crianças que não tenham alcançado as aprendizagens esperadas, sob pena de deixarmos que elas progridam sem consolidá-las.

Uma das estratégias para lidar com o problema das defasagens de aprendizagem, em um determinado conteúdo prioritário na escola, é realizar enturmações flexíveis, ou seja, contemplar em um determinado horário ou dia da semana situações em que as crianças sejam agrupadas por necessidades curriculares específicas, como, por exemplo, agrupar as crianças que estejam com dificuldades para avançar na compreensão do sistema de escrita.

Pode-se, ainda, pensar em atividades em que crianças de várias turmas sejam agrupadas para o desenvolvimento de projetos que estimulem a aprendizagem de conteúdos que elas não estejam conseguindo apreender nas situações de ensino de suas classes regulares. Neste tipo de situação, as equipes de trabalho para o desenvolvimento do projeto são formadas por crianças de turmas diferentes.

Ações no horário ampliado, no caso das escolas de tempo integral, ou no contraturno nas demais escolas, para que os meninos e meninas que tenham tido algum percalço no ano letivo – ou que tenham precisado faltar aulas, como os casos de doença, mudanças da família, dramas familiares mais graves, ou mesmo dificuldades de aprendizagem – são geralmente bastante produtivas para que as crianças possam ter atendimento diferenciado.

Todas estas estratégias alertam para a necessidade de promover um ensino que atenda às diferentes necessidades e que preze pela aprendizagem de todos.

Um aspecto importante a ser considerado nas enturmações é o fortalecimento das relações de amizade e companheirismo que se estabelecem entre os estudantes. Manter a criança por um período maior junto à sua turma tende a garantir maior segurança e estabilidade no processo de aprendizagem.

De igual modo, a aproximação espacial entre a escola e a comunidade da qual a criança participa, incluindo a família, é outro fator importante a ser pensado. A presença da escola em espaço próximo ao local de moradia contribui para as possibilidades de processos educativos que fortaleçam as identidades sociais das comunidades e o sentimento de pertencimento das crianças. Por tal motivo, muitos grupos, sobretudo no campo, onde o quantitativo de estudantes por ano de escolaridade é pequeno, preferem a enturmação por turmas multisseriadas ao invés de nucleação.

As turmas multisseriadas são formas de agrupamento dos estudantes em que são encontrados alunos com diferentes idades, diferentes níveis de conhecimento, diferentes etapas de escolaridade em uma mesma turma. Se, por um lado, isso pode dificultar as decisões didáticas e organização do tempo, por outro, garante vínculos afetivos mais sólidos e maior identificação entre as crianças, bem como articulação com a comunidade.

É com esses mesmos argumentos que são defendidas, também, por algumas comunidades, as escolas itinerantes, nos casos em que a comunidade desloca-se para outros espaços físicos. A escola, neste caso, também se desloca, de modo a que as crianças continuem a participar de uma mesma turma de alunos.

Desse modo, os critérios e estratégias de enturmação precisam ser orientados por procedimentos avaliativos consistentes, nos quais sejam explicitados os avanços e as dificuldades das crianças.

Em resumo, a avaliação precisa ser feita para garantir as aprendizagens e não para punir os que não aprenderam - como outrora acontecia nas escolas de todo o mundo. O foco é em uma avaliação formativa, voltada para a redefinição permanente das prioridades e planejamento contínuo do fazer pedagógico. As avaliações diagnósticas utilizadas para conhecer as crianças e detectar quais saberes elas já dominam são pontos de partida para planejar estratégias para aproximá-las da escola.

Com base nos dados de avaliação, podemos definir quais estratégias usar, considerando o tempo previsto para as aprendizagens. As intrínsecas relações entre avaliação e estratégias de enturmação e de ensino são cada vez mais valorizadas nos espaços educacionais. Para isso, no entanto, os profissionais da escola precisam saber claramente quais são os principais conhecimentos, habilidades e capacidades a serem consolidados em cada ano do Ensino Fundamental. Em se tratando dos processos de alfabetização, os três primeiros anos do Ensino Fundamental – o ciclo da alfabetização – têm sido considerados como o tempo necessário para que meninos e meninas consolidem suas aprendizagens sobre o sistema de escrita, possam produzir e compreender textos orais e escritos com autonomia e compreender conceitos básicos das diferentes áreas de conhecimento.

Alguns bons motivos são apontados. Primeiro, temos que considerar que a criança está ingressando na escolarização formal e atenção especial precisa ser dada a este aspecto, pois ela está se apropriando da cultura escolar, entendendo seus modos de interação, suas regras de convivência, os papéis desempenhados por cada um que integra a comunidade. Ela está aprendendo como ser estudante, o que esperam dela e como se comportar para dar conta dos conhecimentos e habilidades a serem aprendidos.

Em segundo lugar, temos observado em inúmeros estudos o quanto aprender o sistema de escrita é complexo e o quanto é necessário intervir para que as crianças consolidem as aprendizagens e possam ler e escrever com autonomia. Por isso, a sistematização do ensino é tão importante. Um tempo muito curto, de fato, não parece ser suficiente para que muitos alunos alcancem um nível de autonomia efetivo. Três anos têm se mostrado um intervalo que favorece um trabalho pedagógico com menor tensão para docentes e para estudantes, considerando o princípio da progressão em que determinados conhecimentos sejam introduzidos no primeiro ano, mas possam ser aprofundados e consolidados em anos seguintes e outros sejam introduzidos, aprofundados e consolidados no mesmo ano letivo.

Por fim, nos três anos com progressão continuada há uma relação mais tranquila da criança com os conteúdos básicos das diferentes áreas do conhecimento. Ela vai se apropriando aos poucos e desenvolvendo

autoconfiança no uso desses conhecimentos, para evitar cobranças em pouco espaço de tempo que possam gerar reprovação. A reprovação logo no início da escolarização causa muita desmotivação. Reprovações, na realidade, não têm sido apontadas como estratégias de melhoria da aprendizagem. Geralmente, as crianças reprovadas tendem a continuar com dificuldades e, frequentemente, evadem mais facilmente da escola.

Importante destacar, ainda, que quando se defende a progressão continuada nos três primeiros anos, é uma progressão em que estejam garantidos os direitos de aprendizagem (conhecimentos, capacidades e habilidades) aos meninos e às meninas nessa fase escolar, e não como uma mera “passagem” para o ano subsequente e isso somente é possível por meio de instrumentos claros de avaliação diagnóstica.

Assim, tendo clareza sobre a importância de avaliar para ensinar, os docentes precisam, ainda, saber o quê avaliar. Precisam, também, construir instrumentos de avaliação que deem condições para, de fato, compreender como a criança está entendendo os conhecimentos ensinados, suas hipóteses, suas dificuldades. Variados instrumentos podem ser apontados. A coordenação pedagógica tem o papel de promover situações de socialização entre os docentes sobre seus instrumentos de avaliação e resultados obtidos pelos estudantes. Desse modo, é importante estimular a existência de colegiados de avaliação para que a equipe pedagógica analise cada caso e possa decidir coletivamente quais são as melhores estratégias para garantir as aprendizagens.

Dentre os instrumentos que os profissionais usam para obter informações sobre as crianças, a Provinha Brasil – instrumento de avaliação diagnóstica disponibilizado pelo MEC a todos os sistemas de ensino – oferece sugestões acerca dos conhecimentos a serem avaliados, bem como propostas de registro do perfil da turma. A proposta pode servir de exemplo para a elaboração de outros instrumentos de registro e de arquivamento dos trabalhos realizados pelas crianças. Os portfólios, os diários de aprendizagem, os cadernos de registro são alguns modos de protocolar e acompanhar a progressão dos meninos e das meninas.

Os dados de outras avaliações em larga escala também são usados para diagnosticar avanços e dificuldades.

A escolha do que vai ser avaliado, dos instrumentos de avaliação e dos modelos de registro, sem dúvida, precisa ser inserida nos encontros de formação continuada, dado que refletem as concepções de ensino e de aprendizagem adotados na instituição escolar. Ressaltamos que todos os instrumentos e estratégias de avaliação devem ajudar os profissionais da escola a definir metas e planejar ações, de modo que as crianças possam progredir continuamente.

É necessário ressaltar, ainda, que não apenas os estudantes precisam ser avaliados, mas também os docentes, as equipes de coordenação pedagógica, os programas desenvolvidos pelas secretarias, o próprio documento de orientações curriculares, dentre outros. A avaliação, portanto, deve ser encarada como um processo de pesquisa, no qual os integrantes da escola analisam as condições de ensino e de aprendizagem e estabelecem estratégias para melhorar a qualidade do trabalho realizado com as crianças.

## 1.4 Conclusões

Definir prioridades é, sem dúvidas, uma ação que ajuda a estabelecer estratégias e concentrar esforços para resolver problemas. Garantir que todas as crianças que frequentam a escola se alfabetizem nos três primeiros anos do Ensino Fundamental precisa ser, no contexto atual, uma prioridade da escola brasileira.

Considerando a complexidade dessa tarefa, dada a natureza multifacetada desse objeto de aprendizagem (a leitura e a escrita), a diversidade cultural e de condições de vida no país, propõe-se que as secretarias de educação avaliem seus modos de gestão da rede e das escolas, a fim de encontrar modos de ação que ampliem as possibilidades de trabalho para tal fim. Algumas sugestões foram propostas, que podem ser encaradas como pontos de partida para que cada sistema, considerando suas especificidades, trace seus próprios modos de funcionamento.

Cada sugestão apresentada foi fruto de discussão entre representantes de diferentes secretarias de educação que, com base em suas vivências, formularam propostas viáveis, mas nem sempre fáceis. Pode-se alertar, no entanto, que nem sempre podem ser encontradas soluções fáceis para problemas complexos.

Desse modo, propomos que este texto seja discutido, com vistas a auxiliar na formulação de projetos e mudanças estruturais que ajudem os docentes e demais profissionais das escolas a propiciarem melhores condições de aprendizagem para as crianças.

## 2 O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

### 2.1 A formação do professor alfabetizador: responsabilidade social

Os problemas da alfabetização no Brasil têm sido amplamente discutidos por diferentes segmentos da sociedade e por pesquisadores de várias áreas. Alguns consensos já começam a ser delineados. Por exemplo, já se concebe, hoje, que um indivíduo alfabetizado não é aquele que domina apenas os rudimentos da leitura/escrita, ou seja, que é capaz de ler/escrever palavras. Espera-se, mesmo na mais tenra idade, que a pessoa alfabetizada seja capaz de ler e escrever em diferentes situações sociais, para que possa, então, inserir-se e participar ativamente de um mundo letrado, frente às demandas sociais e aos avanços da tecnologia, que exigem sujeitos cada vez mais proficientes nas práticas de linguagem diversas.

Desse modo, o papel da escola, quando se trata do processo de alfabetização, é ensinar o sistema de escrita e propiciar condições de desenvolvimento das capacidades de compreensão e produção de textos orais e escritos. Isto é, desde os primeiros anos de escolarização, espera-se que os docentes planejem situações de escrita que, ao mesmo tempo favoreçam a aprendizagem do funcionamento da escrita alfabética e possibilitem o acesso aos textos escritos de modo a garantir a inserção social em diversos ambientes e tipos de interação.

O acesso a esses diferentes ambientes e tipos de interação, por seu turno, implica mais do que dominar a base alfabética e ter capacidade para ler e escrever textos. Implica, sim, na ampliação do universo cultural das crianças, por meio da apropriação de conhecimentos relativos ao mundo social e da natureza.

Não se lê e se escreve **no vazio**. É preciso entender as práticas culturais, ser capaz de construir conhecimentos e participar de modo ativo nos diferentes espaços de interlocução, defendendo princípios e valores. Desde cedo, o acesso aos diferentes gêneros discursivos contribui para que os estudantes possam se perceber como sujeitos políticos possuidores de cultura, e, como tais, sejam agentes de intervenção social, responsáveis pelas suas ações e dos que compõem seus grupos de referência. Desse modo, o ensino da leitura, da escrita e da oralidade precisa ser realizado de modo integrado aos diferentes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, História, Geografia, Matemática, Ciências.

Assim, no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, quatro princípios centrais serão considerados ao longo do desenvolvimento do trabalho pedagógico:

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

Dentro dessa visão, a alfabetização é, sem dúvida, uma das prioridades nacionais no contexto atual, pois o professor alfabetizador tem a função de auxiliar na formação para o bom exercício da cidadania. Para exercer sua função de forma plena é preciso ter clareza do que ensina e como ensina. Para isso, não basta ser um reproduzidor de métodos que objetivem apenas o domínio de um código linguístico. É preciso ter clareza sobre qual concepção de alfabetização está subjacente à sua prática.

A formação do professor não se encerra na conclusão do seu curso de graduação, mas se realiza continuamente na sua sala de aula, onde dúvidas e conflitos aparecem a cada dia. Uma das possibilidades de superação de dificuldades é a oportunidade de discutir com outros profissionais da educação, o que pode favorecer a troca de experiências e propiciar reflexões mais aprofundadas sobre a própria prática.

É com a intenção de assegurar uma reflexão mais minuciosa sobre o processo de alfabetização e sobre a prática docente, garantindo que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, no final do 3º ano do Ensino Fundamental, que se criou o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

A formação de docentes é uma tarefa complexa que precisa contar com o esforço conjunto de diferentes segmentos da sociedade. Este Programa do Ministério da Educação se desenvolve em parceria com universidades públicas brasileiras e secretarias de educação. Não há como garantir a efetividade da formação docente sem a participação ativa desses três segmentos. Cada um desses tem funções específicas a fim de garantir o bom andamento do programa.

## 2.2 Organização geral dos cursos

Serão ofertados quatro cursos em turmas distintas: um curso para professores do ano 1 do Ensino Fundamental, um para os docentes no ano 2; um para os professores do ano 3; e um para professores de classes multisseriadas. Poderão, também, ser formadas turmas mistas, nos casos em que o município tenha um quantitativo pequeno de professores em cada ano de escolaridade.

Os quatro cursos apresentam algumas similaridades e particularidades. Dentre as similaridades, podemos citar as temáticas centrais que serão as mesmas. Os cursos terão também a mesma estrutura e distribuição de carga horária.

Quanto às particularidades, serão levadas em conta as especificidades de cada etapa de escolaridade que compõe o ciclo de alfabetização, centrando as discussões nos modos de abordagem dos temas, na escolha dos materiais didáticos e nos planejamentos de aulas voltados a cada ano. A formação no âmbito deste Programa é focada na prática do professor, de modo que as singularidades do trabalho pedagógico são objeto de reflexão. Refletir, estruturar e melhorar a ação docente é, portanto, o principal objetivo da formação.

## 2.3 A formação dos orientadores de estudo

Os orientadores de estudo passarão por uma formação inicial de 40 horas, na qual será discutida a necessidade de desenvolver uma cultura de formação continuada, buscando propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente. Será foco, ainda, dessa formação, refletir sobre o papel do orientador de estudo no acompanhamento e auxílio ao professor na sua prática diária.

Esse encontro terá como objetivos levar os orientadores de estudo a:

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

Para atingir os objetivos propostos serão asseguradas algumas discussões introduzidas no Programa Pró-Letramento, tais como as concepções de alfabetização; o currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental; direitos de aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental; avaliação na alfabetização; elaboração de instrumentos de avaliação; exploração/conhecimento dos materiais distribuídos pelo MEC para uso em sala de aula. Apesar da articulação com o Programa Pró-Letramento, não é necessário ter participado da sua formação para participar deste curso. Todos os temas, mesmo os que são retomados do que foi discutido no Programa Pró-Letramento, são introduzidos e as discussões serão realizadas com base nos conhecimentos prévios do grupo de professores participantes. Aprofundamentos em relação a cada um desses temas serão garantidos na formação.

Após o curso inicial, serão realizados quatro encontros de formação com os orientadores de estudo, para ampliação de estudos, planejamento da formação dos professores e avaliação das ações desenvolvidas. Cada encontro terá 24 horas.

Na última etapa da formação será realizado um seminário final, para socialização das experiências entre os participantes de cada estado.

Além da carga horária presencial, os orientadores de estudo devem se dedicar a atividades de planejamento, estudo e realização de tarefas propostas, para as quais serão computadas 40 horas.

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

## 2.4 A Formação dos professores alfabetizadores

Os professores serão atendidos em seus municípios pelos orientadores de estudo em encontros presenciais mensais de oito horas, totalizando 80 horas distribuídas em oito unidades. As unidades 2, 3, 7 e 8 serão realizadas em oito horas e as demais unidades (1, 4, 5 e 6), em 12 horas. No total, são computadas as 80 horas relativas às unidades trabalhadas, mais 08 horas de seminário final e 32 horas de estudo e atividades extrassala, totalizando 120 horas.

### 2.4.1 Da constituição de turmas de professores alfabetizadores

A constituição das turmas de professores alfabetizadores obedecerá ao disposto abaixo:

- I Cada turma deverá ter 25 (vinte e cinco) professores alfabetizadores que atuam em um mesmo ano ou que atuam em turmas multisseriadas e multietapas;
  - II Cada turma de professores alfabetizadores deverá ter um orientador de estudo, responsável pela formação.
- Os dados do Censo Escolar do INEP disponível à época da montagem das turmas será a referência utilizada para cálculo da quantidade máxima de professores alfabetizadores e orientadores de estudo que deverão/poderão participar da Formação.
  - No caso de, somando-se todos os anos e turmas, não haver um número suficiente de professores alfabetizadores do mesmo ano ou de turmas multisseriadas e multietapas para compor uma turma, poderão ser formadas turmas mistas com, no mínimo, 10 (dez) professores.
  - No caso de haver menos que 10 (dez) professores alfabetizadores no município ou localidade, deverão ser constituídas turmas mistas com municípios próximos, em comum acordo entre o coordenador das ações do Pacto no estado e o coordenador das ações do Pacto nos municípios envolvidos, desde que viável a locomoção desses professores.
  - Caberá à IES responsável pela formação no município avaliar e deliberar pela fusão de turmas em caso de evasão ou abandono, observados as diretrizes anteriores.

## 2.4.2 Os objetivos da formação e a dinâmica dos encontros

Os objetivos dos cursos são formar professores, contribuindo para que possam:

1. Entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, com aprofundamento de estudos utilizando, sobretudo, as obras pedagógicas do PNBE do Professor e outros textos publicados pelo MEC;
2. Aprofundar a compreensão sobre o currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental e sobre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento nas diferentes áreas de conhecimento;
3. Compreender a importância da avaliação no ciclo de alfabetização, analisando e construindo instrumentos de avaliação e de registro de aprendizagem;
4. Compreender e desenvolver estratégias de inclusão de crianças com deficiência visual, auditiva, motora e intelectual, bem como crianças com distúrbios de aprendizagem no cotidiano da sala de aula;
5. Conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação (livros didáticos e obras complementares aprovados no PNLD; livros do PNBE e PNBE Especial; jogos didáticos distribuídos pelo MEC) e planejar situações didáticas em que tais materiais sejam usados;
6. Planejar o ensino na alfabetização, analisando e criando propostas de organização de rotinas da alfabetização na perspectiva do letramento;
7. Compreender a importância de organizar diferentes agrupamentos em sala de aula, adequando os modos de organização da turma aos objetivos pretendidos;
8. Criar um ambiente alfabetizador, que favoreça a aprendizagem das crianças;
9. Entender as relações entre consciência fonológica e alfabetização, analisando e planejando atividades de reflexão fonológica e gráfica de palavras, utilizando materiais distribuídos pelo MEC;
10. Compreender a importância da literatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental e planejar situações de uso de obras literárias em sala de aula;
11. Conhecer a importância do uso de jogos e brincadeiras no processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, analisando jogos e planejando aulas em que os jogos sejam incluídos como recursos didáticos;
12. Analisar e planejar projetos didáticos e sequências didáticas para turmas de alfabetização, assim como prever atividades permanentes, integrando diferentes componentes curriculares e atividades voltadas para o desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita.

Os objetivos propostos são contemplados em diferentes unidades da formação, em uma perspectiva em espiral, de modo que cada temática é retomada e as reflexões são aprofundadas.

Em cada unidade, algumas atividades são permanentes:

1. leitura para deleite: leitura de textos literários, com conversa sobre os textos lidos, incluindo algumas obras de literatura infantil, com o intuito de evidenciar a importância desse tipo de atividade;
2. tarefas de casa e escola e retomada, em cada encontro, do que foi proposto no encontro anterior, com socialização das atividades realizadas;
3. planejamento de atividades a serem realizadas nas aulas seguintes ao encontro;
4. estudo dirigido de textos, para aprofundamento de saberes sobre os conteúdos e estratégias didáticas.

Além das atividades permanentes, em cada unidade haverá temas/questões a serem aprofundados, por meio de diferentes estratégias formativas, tais como:

- socialização de memórias;
- vídeo em debate;
- análise de situações de sala de aula filmadas ou registradas;
- análise de atividades de alunos;
- análise de relatos de rotinas, sequências didáticas, projetos didáticos e de planejamentos de aula;
- análise de recursos didáticos;
- exposição dialogada;
- elaboração de instrumentos de avaliação e discussão de seus resultados;
- avaliação da formação.

## 2.4.3 As unidades do curso

Os quatro cursos (para os professores do primeiro, do segundo, do terceiro ano e das classes multisseriadas) são organizados em oito unidades, com temáticas similares, mas com focos de aprofundamento distintos. As temáticas gerais de cada unidade são:

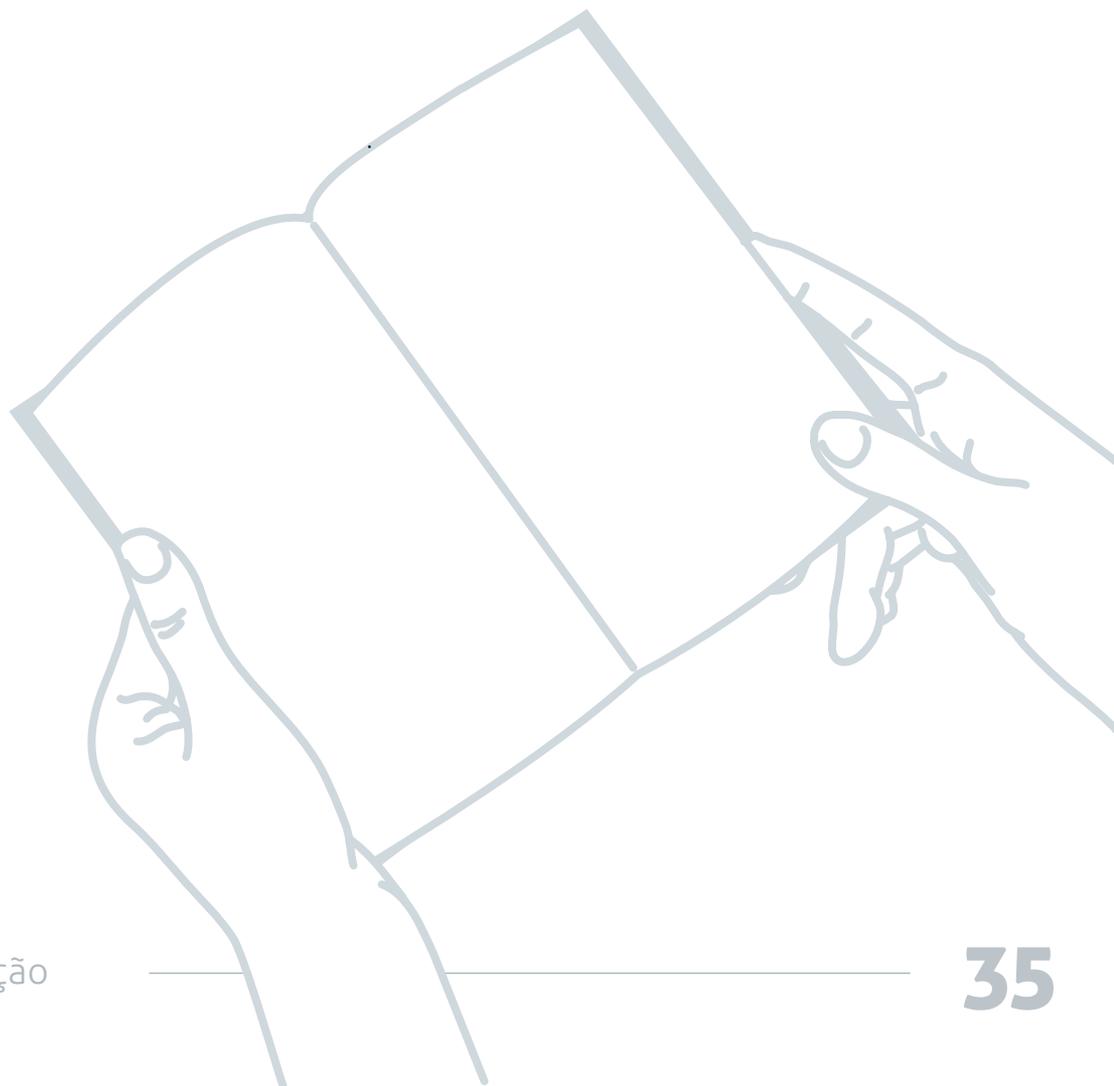
Unidade	Ementa
<b>01</b> (12 horas)	Concepções de alfabetização; currículo no ciclo de alfabetização; interdisciplinaridade; avaliação da alfabetização; inclusão como princípio fundamental do processo educativo.
<b>02</b> (08 horas)	Planejamento do ensino na alfabetização; rotina da alfabetização na perspectiva do letramento, integrando diferentes componentes curriculares (Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte); a importância de diferentes recursos didáticos na alfabetização: livros de literatura do PNBE e PNBE Especial, livro didático aprovado no PNLD, obras complementares distribuídas no PNLD, jogos distribuídos pelo MEC, jornais, materiais publicitários, televisão, computador, dentre outros.
<b>03</b> (08 horas)	O funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética; reflexão sobre os processos de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e suas relações com a consciência fonológica; planejamento de situações didáticas destinadas ao ensino do Sistema de Escrita Alfabética.
<b>04</b> (12 horas)	A sala de aula como ambiente alfabetizador: a exposição e organização de materiais que favorecem o trabalho com a alfabetização; os diferentes agrupamentos em sala de aula; atividades diversificadas em sala de aula para atendimento às diferentes necessidades das crianças: jogos e brincadeiras no processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e sistema numérico decimal; atividades em grande grupo para aprendizagens diversas: a exploração da literatura como atividade permanente; estratégias de inclusão de crianças com deficiência visual, auditiva, motora e intelectual, bem como crianças com distúrbios de aprendizagem nas atividades planejadas.
<b>05</b> (12 horas)	Os diferentes textos em salas de alfabetização: os textos de tradição oral; os textos que ajudam a organizar o dia-a-dia; os textos do jornal; as cartas e os textos dos gibis.
<b>06</b> (12 horas)	Projetos didáticos e sequências didáticas na alfabetização, integrando diferentes componentes curriculares (Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte); o papel da oralidade, da leitura e da escrita na apropriação de conhecimentos de diferentes áreas do saber escolar.
<b>07</b> (08 horas)	Avaliação; planejamento de estratégias de atendimento das crianças que não estejam progredindo conforme as definições dos conceitos e habilidades a serem dominados pelas crianças (direitos de aprendizagem); a inclusão das crianças com dificuldades de aprendizagem e crianças com necessidades educacionais especiais.
<b>08</b> (08 horas)	Avaliação final; registro de aprendizagens; direitos de aprendizagem; avaliação do trabalho docente; organização de arquivos para uso no cotidiano da sala de aula.

## 2.4.4 Os materiais didáticos

Os materiais a serem utilizados durante a formação serão distribuídos pelo MEC ou já estão disponíveis nas escolas e/ou no Portal da Formação. Além dos materiais previstos, outros poderão ser utilizados. Neste caso, serão disponibilizados pelas universidades por meio de fotocópias e/ou do Portal. Os materiais já previstos são:

<b>MATERIAL</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - Formação do Professor Alfabetizador: Caderno de Apresentação	Caderno com informações e princípios gerais sobre o Programa de Formação do Professor Alfabetizador, no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.
Formação de professores: princípios e estratégias formativas	Caderno de reflexão sobre formação continuada de professores e apresentação dos princípios sobre formação docente adotados no Programa e orientações didáticas aos orientadores de estudo.
8 Cadernos das unidades (para cada curso)	Oito cadernos para cada curso (32 cadernos ao todo), com textos teóricos sobre os temas da formação, relatos de professores, sugestões de atividades, dentre outros.
Caderno de Educação Especial - A Alfabetização de Crianças com deficiência: uma proposta Inclusiva	Caderno com texto de discussão sobre Educação Especial.
Portal do Professor Alfabetizador	Portal com informações sobre a formação e materiais para os professores alfabetizadores.
Livros didáticos aprovados no PNLD	Livros adotados nas escolas dos professores alfabetizadores. Na formação, serão realizadas atividades de análise dos livros e de planejamento de situações de uso do material.
Livros de literatura adquiridos no PNBE e PNBE Especial	Obras literárias das bibliotecas das escolas, adquiridos por meio do Programa Nacional de Biblioteca da Escola.
Obras Complementares adquiridas no PNLD - acervos complementares	Livros adquiridos por meio do Programa Nacional do Livro Didático - Obras Complementares.
Jogos de alfabetização	Jogos adquiridos pelo Ministério da Educação e distribuídos às escolas.
Cadernos do Provinha Brasil	Cadernos de avaliação da Provinha Brasil, produzidos e distribuídos pelo INEP.

BRASIL, Ministério da Educação. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.	Livro publicado pelo Ministério da Educação com orientações sobre o atendimento das crianças de 6 anos nas escolas públicas da Educação Básica.
A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de 9 anos	Livro que trata da inserção da criança de 6 anos em práticas escolares de alfabetização.
Livros do PNBE do Professor	Obras pedagógicas das bibliotecas das escolas, adquirida por meio do Programa Nacional de Biblioteca da Escola.
Coleção Explorando o Ensino	Coleção de obras pedagógicas produzidas pelo Ministério da Educação, contendo volumes dedicados ao ensino de diferentes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Literatura, Matemática, Ciências, História, disponível no Portal do Professor Alfabetizador (MEC).
Coleção Indagações sobre o currículo	Coleção de textos que tratam de temas relativos às concepções sobre currículo, disponível no Portal do MEC.



Outros materiais serão confeccionados durante o curso:

- Fichas de palavras/figuras; envelopes com jogos de fichas de figuras e letras; figuras e sílabas;
- Jogos para crianças com necessidades educacionais especiais;
- Materiais necessários para o desenvolvimento de projetos didáticos e sequências didáticas.

Considerando a concepção de alfabetização defendida anteriormente, também se constituem como recursos da formação outros materiais a serem selecionados pelos próprios professores alfabetizadores, que também são importantes no cotidiano da escola:

- Jornais
- Revistas
- Gibis
- Panfletos

## 2.5 Funcionamento dos cursos e pessoal envolvido

Estão envolvidos diretamente na oferta dos cursos os coordenadores gerais e coordenadores adjuntos da formação, supervisores de curso, os formadores dos orientadores de estudo, os orientadores de estudo, os coordenadores pedagógicos e os professores alfabetizadores. Além desses, há, em cada universidade, uma equipe de apoio responsável pela organização dos dados, pela garantia da infraestrutura da formação e acompanhamento do trabalho. Esta equipe também dará suporte/apoio pedagógico aos formadores, orientadores de estudo e coordenação local do programa.

O engajamento de todos é fundamental para um bom funcionamento da proposta do programa.

### 2.5.1 Os coordenadores e supervisores da formação

Em cada Instituição de Ensino Superior (IES), será escolhido um coordenador geral, um coordenador adjunto e supervisores de curso, que são responsáveis pela formação. Esses coordenadores e supervisores são profissionais das próprias universidades que têm como função coordenar todas as atividades da formação no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa na Instituição de Ensino Superior, para que sejam cumpridas as incumbências definidas em Portaria e outras necessárias à implementação do Programa.

O coordenador geral, os adjuntos e os supervisores de cada IES devem, também, oferecer suporte à ação pedagógica dos professores formadores em todas as etapas da formação.

### 2.5.2 Os coordenadores das ações

No âmbito de cada secretaria de educação será selecionado um coordenador das ações do Pacto, seguindo os critérios: ser servidor efetivo da secretaria de educação; ter experiência na coordenação de projetos ou programas federais; possuir amplo conhecimento da rede de escolas, dos gestores escolares e dos docentes envolvidos no ciclo de alfabetização; ter capacidade de se comunicar com os atores locais envolvidos no ciclo de alfabetização e de mobilizá-los; ter familiaridade com os meios de comunicação virtuais.

### 2.5.3 Os formadores da formação dos orientadores de estudo

Os formadores da formação dos orientadores de estudo são responsáveis por ministrar a formação e acompanhar o trabalho dos orientadores na formação dos professores, por meio da orientação em atividades de planejamento da formação e avaliação.

Cada formador deve atender 25 orientadores de estudo.

### 2.5.4 Os orientadores de estudo

Os orientadores de estudo acompanham os professores durante a formação em seu próprio município. Cada turma acompanhada pelo orientador poderá ter no mínimo dez professores e no máximo trinta e quatro professores, exceto nos casos dos municípios que possuem menos de dez professores alfabetizadores, para os quais será assegurado um orientador da própria rede ou da rede estadual. O orientador de estudos que atender professores de etapas de escolaridade diferentes poderá organizá-los em turmas distintas. Por exemplo, pode atender 15 professores do ano 1 em uma turma e 10 professores do ano 2 em outra turma.

### 2.5.5 Professores alfabetizadores

Os professores alfabetizadores serão aqueles que estão atuando nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. As inscrições serão realizadas pelas Secretarias Municipais nos sistemas disponibilizados pelo MEC

## 2.6 Critérios de seleção e avaliação dos orientadores de estudo e professores alfabetizadores

### 2.6.1 Seleção e substituição

Os orientadores de estudo e os professores deverão ser inscritos pela secretaria de educação, que deverá atender aos critérios assim definidos:

O orientador de estudo deve:

1. ser docente efetivo do município;
2. ter concluído curso de Graduação em Pedagogia ou Letras;
3. ter participado do Programa Pró-Letramento ou, nos casos comprovados em que tal critério não possa ser atendido, a Secretaria de Educação deverá promover uma seleção, para escolha do(s) orientador(es) de estudo que considere o currículo, a experiência e a habilidade didática dos candidatos, sendo que o(s) selecionado(s) deve(m) preencher os seguintes requisitos cumulativos:

- I ser professor efetivo da rede;
- II ser formado em Pedagogia ou ter Licenciatura;
- III atuar há, no mínimo, três anos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, podendo exercer a função de coordenador pedagógico;

4. não estar recebendo bolsas de programas de formação inicial ou continuada de professores para a Educação Básica, de acordo com a Lei no 11.273/2006;
5. o orientador de estudo deverá permanecer como professor do quadro efetivo do magistério da rede pública de ensino que o indicou durante toda a realização da Formação de Professores Alfabetizadores, sob pena de exclusão da formação. O orientador de estudo somente poderá ser substituído nos seguintes casos:

- I deixar de cumprir um ou mais requisitos de seleção;
- II por solicitação do próprio orientador de estudo.

O professor alfabetizador deve:

1. Ser professor de escola pública no município onde o curso está sendo ofertado;
2. Estar lotado no primeiro, segundo ou terceiro anos ou turma multisseriada que inclua o ciclo de alfabetização do Ensino Fundamental;
3. Constar do Censo Escolar disponível no momento da composição das turmas.

## 2.6.2 Avaliação e certificação

Os certificados serão emitidos pelas universidades, com base no atendimento dos seguintes critérios:

### **Orientadores de estudo:**

1. ter frequência aos encontros presenciais (mínimo de 75% de frequência);
2. realizar as tarefas previstas em cada unidade do Programa;
3. entregar oito relatórios (um por unidade);
4. entregar as planilhas de acompanhamento dos professores alfabetizadores no prazo determinado pela IES;
5. relatar a experiência no Seminário Final do Programa;
6. encaminhar, à coordenação do Programa, a listagem dos professores que obtiveram 75% de frequência.

### **Professores alfabetizadores:**

1. ter frequência aos encontros presenciais (mínimo de 75% de frequência);
2. realizar as tarefas previstas em cada unidade;
3. avaliar as crianças e preencher o quadro de acompanhamento de aprendizagem das crianças;
4. fazer autoavaliação, considerando o percurso durante a formação, as contribuições do curso e as mudanças em sua prática pedagógica;
5. relatar uma experiência no Seminário Final do Programa.

## 2.7 Considerações finais

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

Desse modo, no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa serão desenvolvidas ações que contribuam para o debate acerca dos direitos de aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização; para os processos de avaliação e acompanhamento da aprendizagem das crianças; para o planejamento e avaliação das situações didáticas; para o conhecimento e uso dos materiais distribuídos pelo Ministério da Educação, voltados para a melhoria da qualidade do ensino no ciclo de alfabetização.