

Pacto pela alfabetização, de quem?

Pact for literacy: whose?

André Luciano Alves¹
Andrea da Silva Avanze²

Resumo

A pesquisa analisa a implementação do Sistema de Ensino Estruturado (SEE) em uma rede pública da Grande Porto Alegre/RS, desde 2019, para a alfabetização. O objetivo principal é refletir sobre a proposta de ensino estruturado, abordando sua formação, execução e os resultados em uma escola da rede, e avaliar criticamente seus impactos no processo de ensino-aprendizagem das crianças de inclusão. A justificativa para o estudo reside na necessidade de avaliar como o modelo estruturado influencia a formação dos estudantes e para propor ajustes que garantam uma alfabetização inclusiva e efetiva. A metodologia qualitativa incluiu entrevistas com seis professores, que relataram a falta de flexibilidade e a inadequação do modelo às necessidades individuais dos alunos. A formação continuada foi percebida mais como um treinamento técnico do que como uma verdadeira formação. O estudo destaca a importância de uma abordagem educacional que valorize o contexto local e a autonomia dos professores, alinhada à pedagogia decolonial e a uma educação mais inclusiva e adaptada às realidades regionais.

Palavras-chave: Alfabetização; Sistema de ensino estruturado; Formação continuada; Pedagogia decolonial; Ensino padronizado.

Abstract

This research examines the implementation of the Structured Teaching System (SEE) in a public school network in Greater Porto Alegre/RS, since 2019, for literacy. The main objective is to reflect on the structured teaching proposal, addressing its formation, execution, and results in a school within the network, and critically evaluate its impacts on the teaching-learning process of inclusive children. The study's justification lies in the need to assess how the structured model influences student development and to propose adjustments that ensure inclusive and effective literacy. The qualitative methodology included interviews with six teachers, who reported a lack of flexibility and the model's inadequacy to meet individual student needs. Continuing education was perceived more as technical training than genuine professional development. The study highlights the importance of an educational approach that values local context and teacher autonomy, aligned with decolonial pedagogy and a more inclusive education adapted to regional realities.

Keywords: Literacy; Structured teaching system; Continuing education; Decolonial pedagogy; Standardized teaching.

¹ Doutor em Educação pela Universidade La Salle (UniLasalle). Professor das Faculdades Integradas de Taquara (Faccat). E-mail: pedagogoa@yahoo.com.br

² Doutora em Educação pela Universidade LaSalle (UniLasalle). Orientadora pedagógica na Educação Básica Municipal. Pesquisadora no Grupo de Pesquisa em Educação Intercultural (GPEI). E-mail: andrea.avanze@gmail.com

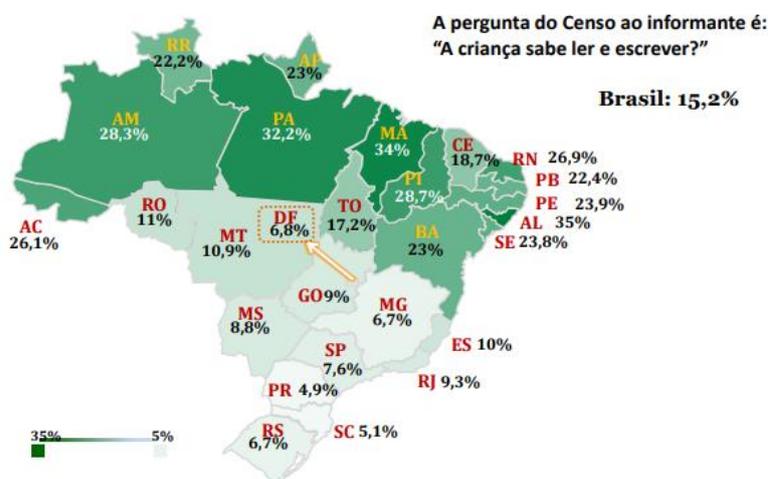
1. Introdução

A presente pesquisa ocorreu desde o início da implementação do Pacto pela Alfabetização na idade certa, em 2019, em um município da Região Metropolitana de Porto Alegre/RS, o qual adotou um material didático denominado de sistema de ensino estruturado. É importante salientar que tal método de alfabetização já havia sido testado no Rio Grande do Sul, em meados de 2003 e 2004, quando buscou-se comparar o índice de alfabetização de crianças com o uso de três propostas diferentes, sendo elas: Instituto Ayrton Senna, Instituto Alfa e Beto e Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação (GEEMPA).

Em 2019 a proposta do Instituto Alfa e Beto retorna, no meio do primeiro semestre daquele ano, para os 1º anos do ensino fundamental, por ocasião de um novo gestor na secretaria municipal de educação e, em 2020, inicia na educação infantil, com as crianças de 5 anos e se estende até o segundo ano. A partir de 2021 é ampliado, gradativamente, aos demais anos do ensino fundamental.

Essa proposta é diferente daquela que era denominada de PNAIC. O Pacto Nacional pela Alfabetização de Crianças na Idade Certa (PNAIC) surge no governo Dilma Rousseff, em meados de 2013, a partir dos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no qual apontava no Censo de 2010, que a taxa de crianças não alfabetizadas no Brasil era de 15,2%. Sendo que as regiões do norte e nordeste as que apresentavam maiores taxas de crianças não alfabetizadas se comparadas com outras regiões do país (Figura 1).

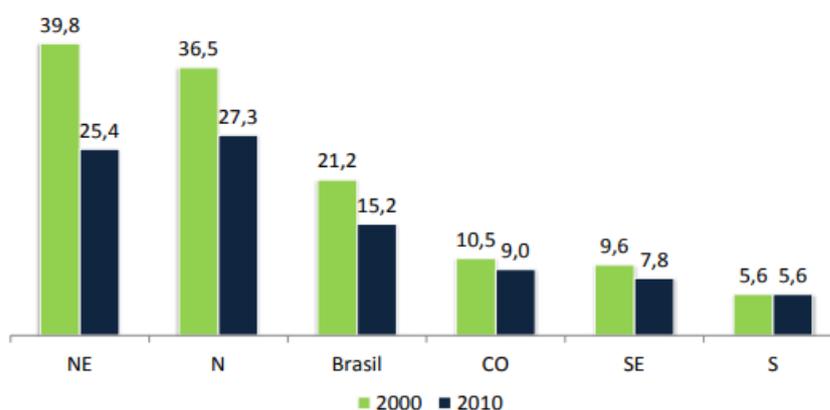
Figura 1 – Taxa de crianças não alfabetizadas aos 8 anos



Fonte: Censo 2010 do IBGE (Ministério da Educação, 2012)

Embora se comparamos as taxas de alfabetização entre os anos de 2000 e 2010 verifica-se que, neste último, houve um crescimento nos índices de alfabetização (conforme abaixo evidenciado), mas que ainda os dados trazem um elevado grau de preocupação, a ponto de o Governo Federal investir em torno de 2,7 bilhões nos anos de 2013 e 2014 visando implementar a política nacional de alfabetização das crianças até os oito anos de idade (Figura 2).

Figura 2 – Taxa de crianças não alfabetizadas aos 8 anos (por região)



Fonte: Censo 2010 do IBGE (Ministério da Educação, 2012)

O objetivo principal do programa consistia em alfabetizar todas as crianças em língua portuguesa e em matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental, aos 8 anos de idade. Tal investimento da proposta previa ações de formação, aquisição de materiais, processos avaliativos, gestão do programa/mobilização dos Estados e Municípios e o reconhecimento/premiação de escolas e professores.

Dos investimentos vamos nos deter em apenas dois: a formação e os materiais. A formação se dava com a participação dos professores do 1º ao 3º ano do ensino fundamental, nos municípios em que atuavam, com formações em serviço de modo presencial, com tutoria de dois anos com formadores de universidades, que eram os responsáveis em conduzir o processo formativo e cujo o foco estava pautado nas práticas pedagógicas em sala de aula ancorados nos direitos de aprendizagem de cada etapa.

Quanto aos materiais os professores recebiam os livros do programa de forma física³, além dos livros didáticos distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático/PNLD, jogos pedagógicos para apoio à alfabetização para as turmas de 1º e

³ Disponível em: <<https://educacaoemteia.digital/2021/04/10/cadernos-do-pnaic>>. Acesso em 10 de jan. 2024

2º anos, livros de literatura para a montagem de bibliotecas em cada turma, inclusive para as crianças com deficiência e obras de apoio pedagógico para os professores, entre outros materiais.

Por outro lado, o “pacto pela alfabetização” adotado, como sendo um sistema de ensino estruturado, está calcado no desenvolvimento da consciência fonêmica como sendo a capacidade de identificar os segmentos do som que formam uma palavra.

De acordo com o Manual de Consciência Fonêmica (2010), para se alfabetizar, o aluno precisa descobrir o princípio alfabético, ou seja, que as palavras são formadas por fonemas e essa são representadas por grafemas (letras), aprender a decodificar, ou seja, a relação fonema/grafema e, por fim, aprender o princípio ortográfico. Os alunos dos anos iniciais receberam um conjunto de livros deste sistema composto por livros didáticos de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, além de alfabeto móvel e alguns materiais para uso do professor, bem como cartazes com o alfabeto para afixação em sala de aula e cartazes de pescoço para uso em aula com os alunos.

Este estudo tem por objetivo refletir sobre a proposta de ensino estruturado adotada em uma escola da rede pública municipal de ensino da grande Porto Alegre/RS, para a alfabetização de crianças desde sua implementação, perpassando pela formação e os resultados alcançados em uma escola da rede de ensino.

A justificativa para a realização desta pesquisa reside na necessidade de avaliar, criticamente, os impactos que o modelo estruturado de alfabetização tem causado na formação dos estudantes e no processo de ensino-aprendizagem, à luz de princípios pedagógicos que consideram o desenvolvimento integral da criança. A compreensão sobre as potencialidades e limitações desse modelo torna-se fundamental para propor ajustes que possam garantir uma alfabetização inclusiva, significativa e efetiva. Além disso, o estudo busca contribuir para o debate sobre as práticas educativas que são aplicadas nas redes públicas, promovendo reflexões que possam orientar as políticas educacionais mais assertivas às necessidades reais dos diferentes alunos.

O referencial teórico que sustenta esta pesquisa está ancorado nos estudos de Freire (2011), que enfatiza a importância de uma educação libertadora e dialógica, centrada no respeito à autonomia do sujeito. Também se apoia em Silva (2020), que

nos apoia teoricamente através da pedagogia descolonial que valoriza cada diferente contexto de vivências humanas e afirma:

É a experiência vivida nesse espaço que dá significado às construções de diferentes maneiras e que, por sua vez, contribuem para (re)construir a noção de 'estar no lugar'. A reflexão, a escrita e a produção de conhecimento ocorrem a partir de onde e com quem estamos (SILVA, 2020, p. 18).

A análise se dá a partir de uma perspectiva que valoriza as vivências dos sujeitos, promovendo uma educação que não apenas liberta, mas também se reconstrói continuamente a partir das experiências contextuais e da interação entre o indivíduo e seu ambiente.

2. Metodologia

A metodologia da pesquisa é de natureza qualitativa. A pesquisa qualitativa preocupa-se com os aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. Para Minayo (2019), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser quantificáveis.

Trata-se de uma pesquisa exploratória, do tipo pesquisa de campo, uma vez que visa adquirir maior familiaridade com o fenômeno pesquisado possibilitando aumentar o conhecimento do pesquisador sobre os fatos (GIL, 2010). Os participantes da pesquisa são professores que atuam no ciclo de alfabetização e que aceitaram, previamente, participarem do estudo com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), como forma de garantir a ética na pesquisa e a proteção dos direitos dos participantes conforme estabelecido por Freitas e Oliveira (2010).

De acordo com Gil (2010), a escolha do questionário, enviado via Google Forms, como instrumento de coleta de dados é apropriada quando se deseja obter tanto dados objetivos quanto subjetivos, possibilitando uma análise detalhada das percepções dos participantes sobre o fenômeno estudado. O questionário estruturado permite a coleta sistemática de informações, facilitando a análise e interpretação dos dados (GIL, 2010). Os resultados obtidos foram analisados e interpretados por meio

da análise de conteúdo temática, na qual as categorias emergiram dos dados da pesquisa (MINAYO, 2019).

3. Análise e discussão dos dados

Este capítulo aborda a análise e discussão dos dados coletados na pesquisa, focando nos participantes que contribuíram com suas experiências e percepções. Participaram da pesquisa seis professores da rede pública municipal da Grande Porto Alegre/RS, que atuam diretamente no ciclo de alfabetização dentro da proposta de ensino estruturado (SEE). A escolha dos participantes se baseou em sua vivência com a metodologia adotada, proporcionando uma diversidade de perspectivas quanto à sua implementação e eficácia. A partir disso, será possível compreender as particularidades das experiências docentes, o impacto do SEE na prática pedagógica e as implicações dessa política educacional nos contextos locais. A discussão busca destacar as percepções dos professores sobre a transição do PNAIC para o SEE, o grau de envolvimento na escolha e implementação do programa, e a maneira como os processos formativos afetaram suas práticas e a relação com os alunos.

3.1 Participantes da pesquisa

Participaram desta pesquisa seis professores de uma escola da rede pública municipal de ensino da grande Porto Alegre/RS, que atuam diretamente com a alfabetização de crianças no âmbito da proposta de ensino estruturado (SEE). A seleção desses profissionais foi feita com base em sua experiência direta com o programa, buscando uma diversidade de percepções e experiências quanto à implementação e aos resultados da metodologia adotada. Todos os participantes possuem experiência prévia no ensino fundamental e vivenciaram a transição da proposta do PNAIC para o modelo de ensino estruturado e o aceite de participação se deu por adesão voluntária.

A participação dos professores no SEE era condição para todos os professores que atuassem no ciclo de alfabetização, conforme expressou uma das professoras participantes participante “participei por livre e espontânea pressão”, o que demonstra a imposição por parte da Secretaria Municipal de Educação (SMED). Das seis participantes da pesquisa, duas iniciaram no SEE em 2020 e as demais em 2021.

A partir das respostas dos seis professores, a pesquisa revela uma sensação generalizada de alienação na definição e execução do SEE. Todas as seis participantes relataram que sua participação foi limitada ou inexistente, com descrições como "completamente nula", "participação imposta" e "sem envolvimento no conteúdo". Apenas um professor mencionou alguma forma de participação via rede municipal, e outro destacou a participação em formações, que, no entanto, eram mais voltadas à execução do que à construção da proposta.

3.2 Participantes da pesquisa

A implementação do SEE foi realizada sem a participação dos docentes na escolha dos materiais e métodos. Um dos professores observou que o material didático veio pronto, sem considerar a experiência e o conhecimento docente. A escolha de um sistema externo, já testado e imposto sem adaptações locais, reforça a ideia de que a educação é um processo homogêneo e universal, ignorando a diversidade dos contextos escolares.

Essa abordagem reflete uma visão colonial da educação, em que um modelo externo, considerado superior, é imposto às comunidades locais sem adaptação ou consulta. Tal prática não só ignora as realidades culturais e históricas dos alunos, como também silencia a experiência acumulada dos professores, que têm uma compreensão mais próxima das necessidades dos seus alunos. Essa imposição pode ser vista como uma forma de neocolonialismo educacional, onde o saber legítimo é produzido fora da comunidade e impingido sobre ela.

A implementação do SEE também se deu em outros municípios da Região Metropolitana/RS, em que imperava tal imposição, conforme aponta o estudo de Fagundes (2022):

Assim sendo, houve, por parte do corpo docente da rede do município, um movimento que visava questionar não apenas a forma como a implementação do SEE foi realizada, mas seu modelo e método. A análise dos posicionamentos dos atores envolvidos no processo de adoção do SEE mostrou que, segundo a prefeitura do município, o IAB e o Instituto Raiar, o SEE estaria revolucionando a Educação no Município e, inclusive, alfabetizando crianças já no primeiro ano (FAGUNDES, 2022, p. 54).

Corroborando com o que aconteceu em outros municípios os professores participantes da pesquisa assim se posicionaram ao serem questionados como se deu a participação deles na definição da proposta:

“Completamente nula”. “Foi imposta a participação”. “Não houve participação dos professores”. “Não existe participação dos professores. Não participamos da escolha de conteúdos, nem habilidade, nem das atividades. O material vem pronto. Somos cuidadores dos alunos. Mesmo tendo muito conhecimento sobre a realidade da rede municipal e tendo experiência de mais de 20 anos estudando e fazendo formações todos os anos”.

As falas dos docentes retratam claramente a falta de participação na rede municipal para a definição da proposta, assim como se deu em outros municípios da região. A ausência de participação ativa dos professores na definição do SEE reflete uma prática de controle top-down que desconsidera o conhecimento local e experiencial dos docentes.

Em um contexto descolonial, isso se traduz na reprodução de um modelo em que o saber hegemônico prevalece sobre o saber local, minando a autonomia dos professores e perpetuando relações de poder que marginalizam as vozes dos educadores e das comunidades escolares. Tal postura impede uma construção coletiva de práticas educacionais que realmente atendam às necessidades das crianças e respeitem as especificidades regionais e culturais.

3.3 Formação ou treinamento?

Os dados apontam que as formações oferecidas aos professores foram, em grande parte, conduzidas com foco em garantir a execução do programa, muitas vezes culpabilizando os docentes por resultados insatisfatórios. Alguns professores relataram que as formações focaram em repetições e orientações rígidas, ao invés de promover uma verdadeira formação continuada que levasse em consideração suas experiências e conhecimentos prévios.

Ao invés de uma formação dialógica, que promove a troca de saberes e a valorização da experiência docente, o processo relatado se assemelha mais a um treinamento técnico, que visa o cumprimento de metas estabelecidas externamente. Essa abordagem reforça a lógica colonial de que o conhecimento legítimo vem de

fora, marginalizando o saber local e prático dos professores, e reproduz uma pedagogia bancária, conforme descrita por Paulo Freire, na qual "o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber" (FREIRE, 2011, p. 72), estabelecendo uma transmissão unidirecional de conhecimento.

De acordo com Soares (2020, p. 84):

Além dos materiais de orientação fornecidos, há, também, uma capacitação básica inicial, em serviço e antes do início do ano letivo, para o professor aprender os conceitos e habilidades para implementar o programa de ensino. Fica evidente que o termo capacitar, utilizado pelo programa, reflete uma perspectiva empresarial-produtivista, limitante ao que pensamos sobre formação continuada. Nesse contexto do que denominam de treinamento, percebemos uma concepção de professor como mero executor de tarefas. É tirado desse profissional o protagonismo no processo de ensino e aprendizagem. Ele é treinado a operacionalizar a proposta tal qual foi gestada.

Os processos vivenciados pelos professores mais se assemelham a treinamentos para a aplicação eficiente e eficaz da proposta e a capacitação como forma de prepará-los para o uso do material de forma correta. Tal concepção assemelha-se ao que Imbernón (2010) aponta como sendo um processo que busca dar solução a problemas genéricos, uniformes e padronizados. Há uma padronização das práticas pedagógicas, na qual o docente é visto como um mero executor de tarefas idealizadas por especialistas e fica visível uma proposta taxativa de homogeneização da prática de ensino.

No entanto, o "treinamento e/ou capacitação" está longe de se constituir em um processo de formação continuada, conforme defende o autor, em que a formação continuada deve estar baseada em situações problemáticas centradas nos problemas práticos e nas necessidades da escola. Onde a mesma passa a ser o foco do processo (ação-reflexão-ação), conforme aponta Imbernón: "a formação, enquanto processo de mudança, sempre gerará resistências, mas estas terão um caráter mais radical, se a formação for vivida como uma imposição arbitrária, aleatória, não verossímil e pouco útil" (p. 56). De acordo com o autor do SEE:

Um dos principais problemas da educação no Brasil refere-se à formação dos professores. Tradicionalmente vem-se tentando corrigir esse problema estrutural com medidas paliativas, especialmente na forma de capacitação de professores. As evidências colhidas ao longo dos últimos anos comprovam que essas estratégias não dão

resultado. O IAB parte do pressuposto de que nem todos os professores dominam de maneira adequada os conteúdos das disciplinas que lecionam ou as metodologias de ensino mais apropriadas. Para tanto inclui nos livros dos alunos e nos manuais dos professores os instrumentos para que o professor possa trabalhar com segurança. Daí a importância do entendimento e do uso sistemático de todos os materiais e orientações do IAB para cada programa (OLIVEIRA, 2011, p. 9).

Embora acima se critique o treinamento e a capacitação não estaria o SEE reforçando tal perspectiva a qual crítica? Segundo uma das participantes: “Dois dias de formação com uma pessoa do instituto, demonstrando como fazer uso dos livros”. Outra participante diz que “após a apresentação e a implantação do SEE na rede ocorreram reuniões mensais para troca de experiências, esclarecimento quanto a aplicação das atividades e alinhamento do cronograma entre as turmas do mesmo ano”.

A formação continuada, de acordo com Imbernón (2010) provoca movimento na engrenagem motivadora do ser para o fazer, o que, no contato com outras pessoas, dá o sentido itinerante da pessoa humana como ser inacabado e sempre em processo de construção desse fazer. De acordo com outra professora, “no ano de 2020 passamos uma semana em formação. A formação vista pelo programa é apenas escuta e repetir o que for solicitado, no tempo solicitado”.

Nesse aspecto, a formação continuada de professores deve primar pela construção de um percurso profissional caracterizado pela autoconfiança e pelo sucesso profissional do professor, por meio da conciliação entre o trabalho em equipe e da autoaprendizagem e reflexão na e sobre a prática docente. O que pelas falas observadas das participantes não acontece!.

A pesquisa de Silva (2019) intitulada: “Alfabetizar ou seguir o manual?”, ao se debruçar sobre os manuais do programa constatam:

- 1) uma forte relação do conceito de alfabetização à noção de código alfabético, o que implica no modo como esse processo é desenvolvido didaticamente;
- 2) um conjunto mais forte de fazeres a serem seguidos do que saberes construídos pela professora considerando sua turma;
- 3) e a compreensão de que materiais de orientação podem suprir conhecimentos como material de formação, reduzindo o processo formativo da docência caracterizada como ineficiente. Tais descobertas nos levam a refletir sobre a importância da associação entre teoria e prática na formação docente de modo amplo para que a professora seja capaz de fazer suas escolhas didáticas (SILVA 2019, p. 5).

A pesquisa aponta que a adoção de material estruturado retira do professor a possibilidade e a autonomia de escolha de métodos e de materiais didáticos, bem como inviabiliza a escolha de estratégias de ensino que sejam adequadas à realidade da turma e das condições de aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido um planejamento criativo, estimulante e que seja significativo para a aprendizagem deixam de existir.

3.4 Resultados alcançados na percepção dos docentes

A percepção dos docentes sobre a eficácia do SEE foi amplamente negativa, com todos os professores afirmando que o sistema falhou em atender as necessidades individuais dos alunos. Problemas como a falta de flexibilização, a cronometragem rígida do ensino e a ausência de consideração pela diversidade de ritmos de aprendizagem foram citados como fatores que limitam o sucesso da proposta.

Ao serem questionados sobre o fato do SEE alcançar a intenção de alfabetizar todos os alunos como era o intento da proposta e da Secretaria de Educação os professores pontuaram:

“Não. Cada indivíduo é único, existem muitas maneiras de aprender e nem todos aprendem da mesma forma, logo, ensinar a todos de forma igual, não alcança todos os estudantes”. “Não, pois cada aluno aprende no seu tempo e de acordo com suas especificidades e, tais características, não são contempladas dentro do SEE”. “Não, pq cada aluno aprende de formas diferentes”.

Esses relatos evidenciam como o SEE, ao padronizar o processo de ensino-aprendizagem, acaba excluindo aqueles alunos cujas trajetórias não se encaixam no molde prescrito pelo sistema. Esta exclusão é, em si, uma manifestação do pensamento colonial, que impõe uma única forma de aprender, ignorando a multiplicidade de inteligências e maneiras de construir conhecimento. Um sistema de ensino que realmente pretendesse ser inclusivo precisaria não apenas reconhecer, mas valorizar essa diversidade, adaptando-se às necessidades dos diferentes sujeitos.

Também colocam os alunos como “meros espectadores, esperando pela resposta pronta. Suas realidades não são levadas em conta” (conforme uma das

participantes). Além disso pontuam outras professoras que: “as turmas não apresentam o mesmo desenvolvimento na aprendizagem”, ou ainda mencionam o fato de não ser possível a realização de “flexibilização nas atividades e ter tempo cronometrado para fazer as atividades”, referindo-se aos alunos público alvo da educação especial, aos alunos com dificuldade de aprendizagem ou aqueles com outras particularidades que impedem de acompanhar, ao mesmo tempo, os demais e o cronograma.

Visando desse modo: sincronizado, cronometrado, seguindo o manual, por meio das testagens: “promover o conceito de educação baseada em evidências com foco em intervenções voltadas para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental com ênfase na alfabetização e leitura” (OLIVEIRA, 2013, p.17).

3.5 Avaliação da proposta pelos participantes

Ao avaliar os aspectos positivos e negativos do SEE, alguns professores reconheceram que o material era bem organizado e atraente, mas criticaram a falta de conexão com as realidades dos alunos e a ausência de flexibilidade nas atividades. O conteúdo imposto não levava em consideração o tempo individual de aprendizagem, nem refletia as especificidades culturais da região.

O fato de os materiais serem vistos como bem organizados, mas desconectados da realidade local, ilustra a dissonância entre a forma e o conteúdo em sistemas educacionais coloniais. Embora esteticamente atraentes, esses materiais perpetuam uma visão do conhecimento como algo neutro e descontextualizado, sem raízes na vida e nas experiências dos alunos. Tal abordagem, ao ignorar o contexto social e cultural dos estudantes, compromete a relevância do processo educativo, afastando-o das vivências e saberes locais que poderiam enriquecer e transformar a aprendizagem em algo significativo e emancipador.

Um aspecto importante a ser destacado é o fato de o programa, ao adotar um cronograma a ser executado por todos os docentes ao mesmo tempo, além de retirar dos professores sua autonomia ele reforça o controle e o gerenciamento tendo em vista o cumprimento dos prazos, em razão dos períodos de testagens, que visam avaliar e/ou acompanhar o desenvolvimento do programa.

O que nas palavras de Soares (2020, p. 87):

[...] a professora reproduzia, em certa medida, as orientações do programa, dando ênfase à reprodução dos conteúdos feita pelos estudantes, de forma automática e sem variações. O ensino estava pautado numa perspectiva empirista-associacionista, com ênfase na memorização e na aprendizagem de um código.

Além disso, o cronograma apresenta, detalhadamente, o que deve ser ensinado em cada dia de aula, durante a semana, as lições a serem vencidas durante o período, bem como as atividades a serem realizadas em sala e levadas de tema para casa, conforme cronograma do 1º ano, a título exemplificativo relativo ao mês de maio (Quadro 1).

Quadro 1 – Cronograma do 1º ano

Cronograma III - 1º ano

SEMANA	LIVRO APRENDER A LER	LIVRO DE CALIGRAFIA	LIVRO DE MATEMÁTICA	MINILIVROS	MANUAL DE CONSCIÊNCIA FONÊMICA	LIVRO DE CIÊNCIAS	LIVRO GIGANTE (P2- Arte)	ENSINO RELIGIOSO (HABILIDADES) Material de Apoio: Coleção Trilhas - AlfabetizaTchê	LIVRO EDUCAÇÃO FÍSICA
10 De 13 até 18/05 15/05 NÃO LETIVO	Revisão das lições para aplicação do teste. REVISÃO	Atividades das páginas: 19, 20 e 21.	Revisão 1 REVISÃO	Nº 16 até 20	Revisão REVISÃO	Aulas 19 e 20 páginas 28 e 29.	Preguiça-de-coleira. Página 16.	(EF01ER05) (EF01ER06)	Unidade 2 Página: MP031
11 De 20 até 24/05 Semana de Teste	Texto da lição 6, página: 64: Os três ursos. Atividades das páginas: 66 até 70	Atividades das páginas: 22, 23 e 24.	Unidade 5 - Números Ordinais	Nº 21 até 25	Capítulo 6 Parte I, vogais nasais /am/em/im/om/um/ (pág. 69 até a 73)	Teste de Ciências Aula 21 e aula 22 (enviar de tema de casa) páginas 30 e 31.	Ficha da Preguiça-de-coleira. Página: 17	(EF01ER05) (EF01ER06)	Unidade 2 Página: MP031
12 De 27 até 29/05 Feriado 30/05 Ponte 31/05	Texto da lição 6, página: 64: Os três ursos. Atividades das páginas: 71 até 76.	Atividades das páginas: 25, 26 e 27.	Unidade 6 - Números até 20. (Irã se estender até a semana 15)	Nº 21 até 25	Capítulo 6 Parte II, vogais nasais /lh/nh/ (pág. 74 até a 77)	Aulas 23 e 24 páginas 32 e 33.	Pedro Malasartes: O passeio ao céu. Página: 18	(EF01ER05) (EF01ER06)	Unidade 2 Página: MP031

Fonte: Secretaria de Educação (2024).

No estudo apontado por Lima (2011) a autora denuncia a partir de uma pesquisa realizada em três escolas do Rio Grande do Sul os efeitos nefastos dessa proposta sob a égide de resultados baseados em evidências a ênfase para o controle do trabalho docente, a homogeneização do ensino e, a falta de tempo para o atendimento às individualidades dos alunos, como pontua a autora:

Nas observações realizadas, foi possível perceber que as professoras não conseguem fazer a recuperação pretendida pelo IAB, pois, ao mesmo tempo em que precisariam dedicar esse tempo especial aos alunos com dificuldade, é necessário, também, continuar trabalhando as atividades do programa, para que consigam dar conta, ao final do ano letivo, do cronograma estabelecido pelo Instituto. Esse é um aspecto importante da intensificação do trabalho docente, pois as professoras não conseguem dar atenção às crianças que necessitam, já que existe uma série de atividades que exigem que as docentes trabalhem em um ritmo acelerado (LIMA, 2011, p. 146).

Além dos alunos com dificuldades de aprendizagem, a autora aponta em sua pesquisa a falta de atendimento aos alunos de inclusão, pelos professores, em razão do ritmo frenético das atividades, a quantidade de atividades a serem realizadas, bem como, o tempo para que o cronograma possa ser vencido. Ainda quanto à inadequação do material e a exclusão dos alunos de inclusão nas testagens realizadas.

4. Considerações finais

A pesquisa foi conduzida em um contexto educacional onde a proposta de ensino estruturado foi implementada em uma rede pública municipal. O SEE é um modelo padronizado que segue uma linha metodológica rígida, oferecendo materiais didáticos prontos e um cronograma predefinido (pelos técnicos da secretaria de educação) para os processos de alfabetização. O programa tem sido alvo de debates em relação à sua eficácia, pois visa à uniformização dos resultados entre os alunos, mas tem levantado questões sobre sua adaptação às necessidades individuais e à diversidade dos estudantes.

O contexto inclui uma rede de ensino em que o programa foi implementado com o objetivo de melhorar os índices de alfabetização, mas tem gerado questionamentos entre os educadores sobre a adequação às realidades regionais e às necessidades individuais dos alunos.

A análise dos dados coletados nesta pesquisa permite entender como o Pacto pela Alfabetização, na forma de um Sistema de Ensino Estruturado (SEE), reflete não apenas uma metodologia de ensino, mas também um processo de imposição de saberes e práticas que ignora a pluralidade e a subjetividade dos contextos educacionais locais.

Esse fenômeno pode ser compreendido à luz de uma perspectiva descolonial, na qual a implementação de sistemas padronizados de alfabetização perpetua uma lógica colonialista, que impõe um saber considerado universal e neutro, desconsiderando as particularidades e a voz dos sujeitos envolvidos no processo educacional. Além disso, devemos lembrar que 'a educação não é um nado sincronizado' e que contamos com crianças que acabam excluídas do processo estruturado de ensino, porque são crianças com necessidades educacionais específicas. O SEE, ao adotar uma abordagem homogênea, muitas vezes não considera as necessidades e ritmos diferenciados dessas crianças, contribuindo para uma exclusão sistemática dentro do próprio sistema educacional.

Segundo Oliveira (2004, p. 20), o ensino do princípio fônico "tem como objetivo capacitar o aluno a compreender essas correspondências sonoras, facilitando a aprendizagem da leitura e escrita". Essa abordagem inclui a utilização de materiais didáticos padronizados desde a educação infantil, além de processos de planejamento e gestão baseados em indicadores de desempenho e controle de frequência escolar, buscando melhorar os índices de alfabetização. Embora a proposta seja centrada na aprendizagem e tenha como meta a alfabetização da maioria das crianças até o final do primeiro ano, vale ressaltar que esses objetivos podem entrar em conflito com os princípios e finalidades da educação delineados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394/96, que prioriza o desenvolvimento pleno do ser humano, o exercício da cidadania e a preparação para a vida profissional.

A análise dos dados revela que o SEE, na sua implementação, reforça uma visão homogênea e hegemônica do processo educativo, ignorando as especificidades culturais, regionais e individuais dos sujeitos envolvidos. Ao impor um modelo padronizado e tecnicista, o SEE perpetua dinâmicas de poder que desvalorizam o saber local, marginalizam a diversidade e alienam os professores de um papel mais ativo e autônomo na construção das práticas pedagógicas. Para que se possa construir um sistema educacional verdadeiramente inclusivo e emancipador, é necessário desconstruir essas estruturas coloniais, reconhecendo e valorizando a pluralidade de saberes e experiências presentes em cada contexto educacional.

Quando pensamos na alfabetização para crianças de inclusão, essa necessidade de ruptura com o modelo padronizado torna-se ainda mais evidente. Crianças com diferentes formas de aprendizado exigem abordagens diversificadas e

adaptadas às suas necessidades específicas, respeitando suas subjetividades. Um sistema educacional inclusivo deve ir além de práticas homogeneizadoras, proporcionando uma alfabetização que acolha múltiplas maneiras de aprender e ensinar, com estratégias que integrem as diferentes dimensões cognitivas, emocionais e sociais. Assim, é fundamental que os professores vivenciem processos de formação continuada para utilizar metodologias flexíveis e criativas que favoreçam a participação ativa de todos os alunos, promovendo a equidade e o desenvolvimento pleno de cada um.

A perspectiva da pedagogia descolonial oferece uma lente crítica para entender essas questões, destacando a necessidade de uma abordagem educacional que valorize e incorpore os saberes locais, respeite a diversidade cultural e subjetiva dos alunos e permita uma verdadeira autonomia e participação dos professores no processo educativo. Somente através de uma revisão crítica e da implementação de práticas pedagógicas mais inclusivas e contextualmente adequadas será possível avançar em direção a uma educação que seja efetivamente equitativa e emancipatória.

Ao longo desta pesquisa, refletimos sobre a questão essencial: Pacto pela alfabetização, de quem? O Sistema de Ensino Estruturado (SEE), na sua concepção padronizada e tecnocrática, demonstra que esse pacto não foi feito em diálogo com os sujeitos diretamente envolvidos no processo educativo. Em vez de construir uma educação que acolha a pluralidade de saberes e respeite as particularidades dos contextos locais, o SEE perpetua uma lógica colonialista que marginaliza os saberes locais, desvaloriza a diversidade e reduz a autonomia de professores e alunos. Para que possamos redefinir esse pacto de alfabetização de maneira inclusiva e verdadeiramente emancipadora, é necessário romper com essas práticas homogeneizadoras e construir um novo pacto – um pacto descolonial. Esse novo pacto precisa reconhecer e valorizar a pluralidade cultural, respeitar as subjetividades de todos os envolvidos e devolver a professores e alunos o protagonismo em suas trajetórias de aprendizado. Somente através dessa transformação será possível promover uma alfabetização que seja equitativa, inclusiva e capaz de emancipar todos os sujeitos da comunidade escolar.

Referências

- ARIAS, P. **Corazonar**: uma antropologia comprometida com la vida. Quito: Abya Yala, 2010.
- FAGUNDES, F. **Pacto Viamão pela alfabetização**: a implementação do Sistema de Ensino Estruturado do Instituto Alfa e Beto no município de Viamão. (Trabalho de Conclusão de Curso). Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2022.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- FREITAS, M. A.; OLIVEIRA, L. M. **Ética e metodologia da pesquisa em educação**. In: Metodologia da Pesquisa em Educação. São Paulo: Cortez, 2010.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2010.
- IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- LIMA, I. **A adoção de “programas de intervenção pedagógica” e as novas dinâmicas no trabalho docente**: uma análise a partir de três escolas estadual no Rio Grande Sul. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2011.
- MINAYO, M. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. São Paulo: Vozes, 2019.
- OLIVEIRA, J. **Alfabetização de crianças e adultos**: novos parâmetros. Belo Horizonte: Alfa Educativa, 2004.
- OLIVEIRA, J. **Manual de consciência fonêmica**. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2010.
- OLIVEIRA, J. **Manual de orientação do Programa Alfa e Beto**. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2011.
- OLIVEIRA, J. **Manual de orientação do Programa Alfa e Beto**. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2013.
- SOARES, G. Programa Alfa e Beto: as tessituras do saber-fazer docente. In: PERFEITO, M. (Org). **Fazeres-saberes na alfabetização: desafios do ensino da leitura e da escrita em cotidianos escolares**. Campo Grande: Editora Inovar, 2020.
- SILVA, G.; MACHADO, J. **Saberes em Diálogo um programa de formação continuada em rede**: Universidade e Educação Básica. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 28(68), 2020. Disponível em: <<http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/4937>> Acesso em 19 de abr. 2024.
- SILVA, N. **Alfabetizar ou seguir o manual?** Algumas reflexões sobre a formação da professora alfabetizadora e sobre alguns materiais de orientação em um programa de ensino estruturado. (Trabalho de Conclusão de Curso). Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2019.