



**Willian Douglas Guilherme
(Organizador)**

**Avaliação,
Políticas
e Expansão
da Educação
Brasileira 6**

Atena
Editora
Ano 2019

Willian Douglas Guilherme
(Organizador)

Avaliação, Políticas e Expansão da
Educação Brasileira 6

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Executiva: Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Natália Sandrini
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof^a Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof^a Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^a Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^a Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof^a Dr^a Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof^a Dr^a Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof.^a Dr.^a Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof.ª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof.ª Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof.ª Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
A945	<p>Avaliação, políticas e expansão da educação brasileira 6 [recurso eletrônico] / Organizador Willian Douglas Guilherme. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira; v. 6)</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-463-4 DOI 10.22533/at.ed.634191007</p> <p>1. Educação – Brasil. 2. Educação e Estado. 3. Política educacional. I. Guilherme, Willian Douglas. II. Série.</p> <p style="text-align: right;">CDD 379.981</p>
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

O livro “Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira” contou com a contribuição de mais de 270 artigos, divididos em 10 volumes. O objetivo em organizar este livro foi o de contribuir para o campo educacional e das pesquisas voltadas aos desafios atuais da educação, sobretudo, avaliação, políticas e expansão da educação brasileira.

A temática principal foi subdividida e ficou assim organizada:

Formação inicial e continuada de professores - **Volume 1**

Interdisciplinaridade e educação - **Volume 2**

Educação inclusiva - **Volume 3**

Avaliação e avaliações - **Volume 4**

Tecnologias e educação - **Volume 5**

Educação Infantil; Educação de Jovens e Adultos; Gênero e educação - **Volume 6**

Teatro, Literatura e Letramento; Sexo e educação - **Volume 7**

História e História da Educação; Violência no ambiente escolar - **Volume 8**

Interdisciplinaridade e educação 2; Saúde e educação - **Volume 9**

Gestão escolar; Ensino Integral; Ações afirmativas - **Volume 10**

Deste modo, cada volume contemplou uma área do campo educacional e reuniu um conjunto de dados e informações que propõe contribuir com a prática educacional em todos os níveis do ensino.

Entregamos ao leitor a coleção “Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira”, divulgando o conhecimento científico e cooperando com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Boa leitura!

Willian Douglas Guilherme

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A BRINCADEIRA DE FAZ DE CONTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CARACTERÍSTICAS E POSSIBILIDADES DE AÇÕES	
Adriane Sanae Matuo Tacahashi Heloisa Toshie Irie Saito	
DOI 10.22533/at.ed.6341910071	
CAPÍTULO 2	10
A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR DA CRIANÇA	
Edjôfre Coelho de Oliveira Claudiana Sousa Silva	
DOI 10.22533/at.ed.6341910072	
CAPÍTULO 3	25
A INTERVENÇÃO MUSICAL COM BEBÊS EM RISCO PSÍQUICO	
Aruna Noal Correa Ana Paula Ramos de Souza	
DOI 10.22533/at.ed.6341910073	
CAPÍTULO 4	36
A PRÉ-ESCOLA E A EMENDA 59/09 NO MUNICÍPIO DE ALVORADA/RS	
Mariane Vieira Gonçalves Ana Cláudia Von Wurmb da Silva Vera Dausacker	
DOI 10.22533/at.ed.6341910074	
CAPÍTULO 5	49
BEBÊS EM BERÇÁRIO: EXPLORAÇÃO SONORO-MUSICAL COTIDIANA	
Aruna Noal Correa Cláudia Ribeiro Bellochio	
DOI 10.22533/at.ed.6341910075	
CAPÍTULO 6	59
CONSTRUÇÃO DA MEMÓRIA DO (NO) CORPO – A IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO DA MOTRICIDADE NA INFÂNCIA	
Deborah Kramer	
DOI 10.22533/at.ed.6341910076	
CAPÍTULO 7	67
COSTURINHAS: ALINHAVANDO AUTORIAS	
Marcelo Magalhães Foohs Ester Julice dos Santos Bastos	
DOI 10.22533/at.ed.6341910077	

CAPÍTULO 8	75
ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO: UM ESTUDO SOBRE A OFERTA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE CAMPINA GRANDE/PB	
Naara Queiroz de Melo Melânia Mendonça Rodrigues	
DOI 10.22533/at.ed.6341910078	
CAPÍTULO 9	79
EXPERIÊNCIAS NARRADAS CORPORALMENTE E AS BRINCADEIRAS DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Luciana Silvia Evangelista Mônica Caldas Ehrenberg	
DOI 10.22533/at.ed.6341910079	
CAPÍTULO 10	95
FIGUEIREDO PIMENTEL: DO NATURALISMO À BIBLIOTHECA INFANTIL	
Soyane da Silva Santos Janahina de Oliveira Batista	
DOI 10.22533/at.ed.63419100710	
CAPÍTULO 11	105
FILOSOFIA E INFÂNCIA: CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS	
Williams Nunes da Cunha Junior Dariely Lays Monteiro de Lima	
DOI 10.22533/at.ed.63419100711	
CAPÍTULO 12	115
MUSICALIZAÇÃO NA PRIMEIRA INFÂNCIA: CRIANÇAS PEQUENINHAS E SUAS EXPLORAÇÕES MUSICAIS	
Maria Cristina Albino Galera Marta Regina Paulo da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.63419100712	
CAPÍTULO 13	131
O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO, O PNAIC E A NOVA VERSÃO DA BNCC: ENTRE TENSÕES E DESAFIOS	
Claudia de Souza Lino Claudia de Oliveira Fernandes	
DOI 10.22533/at.ed.63419100713	
CAPÍTULO 14	144
POLÍTICA DE “UNIVERSALIZAÇÃO” DA PRÉ-ESCOLA NA REDE MUNICIPAL DE CAMPINA GRANDE/PB (2014-2016)	
Kilma Wayne Silva de Sousa Melânia Mendonça Rodrigues	
DOI 10.22533/at.ed.63419100714	

CAPÍTULO 15	157
POLÍTICAS PÚBLICAS E QUALIDADE NA EDUCAÇÃO DA PRIMEIRA INFÂNCIA: UMA PESQUISA EM DUAS EMEIS DE SANTA MARIA - RS	
Andressa Wiedenhof Marafiga	
Jucilene Hundertmarck	
Taciana Camera Segat	
DOI 10.22533/at.ed.63419100715	
CAPÍTULO 16	169
SER CRIANÇA, SER BRINCANTE: REFLEXÕES SOBRE O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Michaelly Calixto dos Santos	
Priscila Gomes dos Santos	
Sayarah Carol Mesquita dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.63419100716	
CAPÍTULO 17	179
SOBRE DIVERTIR, EDUCAR E INSTRUIR AS CRIANÇAS: O CASO DA REVISTA <i>VIDA INFANTIL</i> (1947-1951)	
Mariana Elena Pinheiro dos Santos de Souza	
DOI 10.22533/at.ed.63419100717	
CAPÍTULO 18	193
O EFEITO DAS SESSÕES DE EDUCAÇÃO PARENTAL SOBRE AS PRÁTICAS DOS PAIS/ CUIDADORES RESIDENTES NO DISTRITO DE MATUTUÍNE, PROVÍNCIA DE MAPUTO, TAL COMO PERCEBIDO PELAS PARTICIPANTES E FACILITADORAS	
Lucena Albino Muianga	
DOI 10.22533/at.ed.63419100718	
CAPÍTULO 19	208
“ <i>CRIANÇA NÃO TRABALHA, CRIANÇA DÁ TRABALHO</i> ”: DO CANTO AO DESENCANTO DOS DIREITOS INFANTIS SOB OLHARES DA EDUCAÇÃO FÍSICA	
Maria Cristina Silva Torres Soares	
Claine Gonçalves Nery	
DOI 10.22533/at.ed.63419100719	
CAPÍTULO 20	217
A EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA: DO ONÍRICO AO REAL – POSSIBILIDADES	
Enéas Machado	
Sandra Regina Trindade de Freitas Silva	
DOI 10.22533/at.ed.63419100720	
CAPÍTULO 21	225
CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO PARA REFLEXÃO DO PAPEL DO PROFESSOR: EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	
Deine Queiroz da Conceição	
Marcela Silva Barbosa	
DOI 10.22533/at.ed.63419100721	
CAPÍTULO 22	229
CURRÍCULO INTEGRADO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERDISCIPLINARES NO PROEJA	
Gilvana Mendes da Costa	
DOI 10.22533/at.ed.63419100722	

CAPÍTULO 23	242
EDUCAÇÃO E QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL NA PROPOSTA DO PROJovem URBANO: EMBATES E DESAFIOS	
Marcos Torres Carneiro Maria Aparecida de Queiroz	
DOI 10.22533/at.ed.63419100723	
CAPÍTULO 24	247
MARCOS CONCEITUAIS E LEGAIS E OS DILEMAS ENFRENTADOS PELA JUVENTUDE EM BUSCA DE TRABALHO E EDUCAÇÃO	
Yossonale Viana Alves Márcio Adriano de Azevedo	
DOI 10.22533/at.ed.63419100724	
CAPÍTULO 25	262
O PROGRAMA BRASIL PROFISSIONALIZADO NO RIO GRANDE DO NORTE: ALGUMAS REFLEXÕES	
Suerda Maria Nogueira do Nascimento José Moisés Nunes da Silva Maria Aparecida dos Santos Ferreira	
DOI 10.22533/at.ed.63419100725	
CAPÍTULO 26	275
CENÁRIOS DO CONTEXTO EDUCACIONAL: GÊNERO, INFÂNCIA E (IN) DISCIPLINA	
Franciéli Artl Lopes	
DOI 10.22533/at.ed.63419100726	
CAPÍTULO 27	286
DIVERSIDADE DE PÚBLICO E POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	
Maria Aparecida dos Santos Do Nascimento Sílvia da Aparecida Cavalheiro	
DOI 10.22533/at.ed.63419100727	
CAPÍTULO 28	302
PROBLEMATIZANDO AS RELAÇÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR SOBRE AS CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS	
Kátia Batista Martins Adriana Cristina de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.63419100728	
CAPÍTULO 29	319
UM MODELO DIDÁTICO DO GÊNERO CURIOSIDADE CIENTÍFICA PARA O 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Flávia Simões de Moura Luzia Bueno	
DOI 10.22533/at.ed.63419100729	
SOBRE O ORGANIZADOR	331

O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO, O PNAIC E A NOVA VERSÃO DA BNCC: ENTRE TENSÕES E DESAFIOS

Claudia de Souza Lino

Doutoranda PPGEduc UNIRIO

Rio de Janeiro - RJ

Claudia de Oliveira Fernandes

Professora Associada PPGEduc UNIRIO

Rio de Janeiro - RJ

RESUMO: O presente texto faz parte de uma pesquisa de doutorado em andamento que investiga a implementação do ciclo de alfabetização no cotidiano escolar e as relações imbricadas entre ciclos, currículo, avaliação e formação de professores. A pesquisa tem sido desenvolvida na rede municipal de Duque de Caxias, no estado do Rio de Janeiro, que mantém esta organização desde a década de 90. Neste trabalho, por meio da trajetória da implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no município, discutimos os possíveis caminhos na defesa do ciclo de alfabetização como possibilidade de garantir o percurso dos alunos, sem interrupções, ao longo dos três primeiros anos do ensino fundamental e a implementação da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que desconfigura o ciclo de alfabetização expressado pelo PNAIC em seus documentos iniciais, quando preconiza a alfabetização das crianças nos dois primeiros anos do ensino fundamental.

PALAVRAS-CHAVE: Ciclo de alfabetização, PNAIC, BNCC.

ABSTRACT: The present text is part of the doctoral research being conducted that investigates the implementation of the literacy cycle in daily school life and the relationships between cycles, curriculum, evaluation and teacher training. The research has been developed in the municipal network of Duque de Caxias, in the state of Rio de Janeiro, which has maintained this organization since the 90s. In this text, through the path implementation of the National Pact for Literacy at Proper Age (PNAIC) in the municipality, we have discussed the possible ways of defending the literacy cycle as a possibility to ensure the pathway of students throughout the first three years of elementary education and the implementation of the new National Curriculum Common Core (BNCC), which deconfigures the Literacy cycle expressed by the PNAIC in its first documents, when it prescribes the literacy of children in the first two years of elementary school.

KEYWORDS: Literacy cycle, PNAIC, BNCC

1 | INTRODUÇÃO

A proposta de discutir o ciclo de alfabetização no contexto do Pacto Nacional

pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – advém da experiência de uma das autoras como professora e orientadora pedagógica dos anos iniciais do ensino fundamental e, no período de 2013 até 2016, como orientadora de estudos do PNAIC. Tal experiência foi acrescida pelos estudos no mestrado, que culminaram em uma dissertação que discutia a qualidade da escola, supostamente aferida por instrumentos avaliativos externos e a qualidade na escola, vivida no cotidiano, percebida pelos integrantes da comunidade escolar. Uma boa parte da pesquisa trouxe indícios (GINZBURG, 1989) sobre o quanto a Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA – implementada a partir de 2013, no contexto do PNAIC, encontrava-se distante do currículo praticado nas escolas pesquisadas.

O incômodo provocado por mais esta iniciativa do governo federal, de procurar avaliar o aprendizado dos alunos por meio de exames nacionais em larga escala, desta vez, direcionado aos estudantes do terceiro ano do ensino fundamental, transcorreu ao longo dos três anos de atuação desta autora como orientadora de estudos no Polo Duque de Caxias, atuando junto aos professores deste município.

Neste polo, foi possível observar que as formações oferecidas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro –UFRJ - responsável pelo PNAIC no estado, apontavam para a alfabetização numa perspectiva discursiva (GOULART, 2001, 2014; SMOLKA, 1996), que defende a ideia de que é por meio dos atos de ler, escrever e narrar que as crianças passam a ver e sentir o mundo onde estão inseridas, reconstruindo sua própria história. A realização de um exame com características bem divergentes da proposta trabalhada nos encontros de formação com a universidade e, por conseguinte, com os professores da rede municipal, trouxe o desejo desta autora em aprofundar os estudos sobre o tema.

Nos estudos de doutoramento, iniciados no ano de 2016, as seguintes questões foram levantadas por nós: a que demandas e interesses atende uma formação de professores ancorada nos princípios do PNAIC? Qual/quais a/as concepção/concepções de alfabetização apregoada/s pelo pacto? A proposta baseada em direitos (expectativas) de aprendizagem contempla a diversidade das pesquisas existentes sobre o ciclo de alfabetização? De que forma a participação do professor na formação proposta pelo pacto tem ecoado nas práticas cotidianas em alfabetização? De que forma a autonomia docente é (des) favorecida pela implementação desta política? Será possível que exista um único caminho para alfabetizar todas as crianças? E sobre o caráter das avaliações de desempenho individual dos alunos que, segundo o manual do PNAIC, seriam o guia para o (re) planejamento e (re) dimensionamento da política?

Buscando refletir, ainda que de forma preliminar, sobre estas questões, buscamos um aprofundamento teórico sobre a organização escolar em ciclos e, em especial, na possibilidade de conceber a enturmação dos alunos nos três anos iniciais do ensino fundamental em um ciclo de alfabetização, proposto pelo PNAIC nos seus quatro anos de implementação, de 2013 até 2016. Neste trabalho, discutimos os desafios e alguns

tensionamentos que temos observado no percurso desta investigação.

2 | ALFABETIZAÇÃO E CICLOS: QUAIS OS DESAFIOS?

A forma como uma rede de ensino organiza os tempos escolares parte de construções diretamente ligadas à forma como é concebido o ato de aprender e ensinar. Durante muitos anos a grande ênfase estava em investigar melhores formas de ensinar, que garantissem a aprendizagem dos alunos, considerando que todos deveriam aprender as mesmas coisas dentro de um determinado tempo, imputando a possibilidade de promoção para a etapa seguinte apenas aos que comprovassem domínio dos conhecimentos adquiridos em etapa anterior. Estudos sobre tempos e modos escolares (BARRETO, 2008; FERNANDES, 2009, 2010, 2014; FETZNER, 2009, 2013; MAINARDES, 2010) indicam que é possível reorganizar o espaço pedagógico de forma que o desenvolvimento biopsicossocial dos alunos seja considerado na enturmação.

A defesa de outro agrupamento cuja ênfase superasse a relação propedêutica e linear de aprendizagem apresenta argumentos pautados nos estudos de Wallon (1995) e Vygotsky (1996). A convivência de alunos com idade aproximada em um mesmo espaço escolar possibilita o trabalho coletivo, a valorização da diferença como potência de aprendizagem em um movimento constitutivo onde pares em suas semelhanças, diferenças, conflitos e forma peculiar de ver o mundo colaboram uns com outros na promoção de aprendizagens significativas.

Mesmo para as escolas organizadas em apenas um ciclo nos três anos iniciais do ensino fundamental, como é o caso na rede de ensino onde esta pesquisa vem sendo realizada, os desafios são muitos, tendo em vista a cultura da seriação impregnada nas práticas pedagógicas, organização dos espaços escolares e na compreensão da comunidade escolar como um todo. Desta forma,

os avanços a serem realizados precisam ser entendidos como uma construção progressiva, evolutiva e ascendente. Tal construção é um processo longo e repleto de avanços e recuos. Na prática, as políticas de ciclos colocam inúmeros desafios para os políticos, gestores do sistema educacional, profissionais da educação, pesquisadores e para a sociedade em geral. (MAINARDES, 201, p.66)

Um primeiro desafio que mencionamos se refere à compreensão do conceito de educação escolar para além do senso comum. Tal qual como aparece descrito nas políticas públicas em geral, a educação escolar se prestaria apenas a transmitir conhecimentos e informações. Enxergar a educação como um bem comum e a escola como um espaço favorável à apropriação da cultura é um imperativo à toda a comunidade escolar. Neste sentido, os estudos de Catherine Walsh, contribuem nesta abordagem :

Como projeto político, social, epistêmico e ético, a interculturalidade crítica expressa e exige uma pedagogia e uma aposta e prática pedagógicas que

retomam a diferença em termos relacionais, com seu vínculo histórico-político-social e de poder, para construir e afirmar processos, práticas e condições diferentes. Dessa maneira, a pedagogia é entendida além do sistema educativo, do ensino e transmissão do saber, e como processo e prática sócio-políticos produtivos e transformadores assentados nas realidades, subjetividades, histórias e lutas das pessoas, vividas num mundo regido pela estrutura colonial. (WALSH, 2009, p.16)

A compreensão de que existe uma disputa entre um projeto de sociedade voltado à privatização da educação e despersonalização dos sujeitos em confronto com um projeto voltado para a interculturalidade e humanização. democratização das relações exige um posicionamento dos educadores, afinal,

os fazeres docentes, assim como as práticas familiares e as demais relações sociais estabelecidas, não estão descolados de uma realidade social e cultural que os conforma. Ao mesmo tempo, a família, a escola e as relações de trabalho não apenas reproduzem a sociedade e a cultura onde são geradas, mas, ao reproduzirem-nas (a sociedade e a cultura a que pertencem), transformam-nas (FETZNER, 2009, p.51)

A compreensão da unidade escolar é um segundo fator que merece nossa atenção. Este desafio refere-se à necessidade de cada integrante da comunidade escolar conhecer o projeto de organização em ciclos no qual está baseada a política da respectiva rede de ensino. Temos observado em nossas pesquisas (FERNANDES, 2008, 2009; LINO, 2014) que, muitas vezes, apenas os professores e equipes pedagógicas têm clareza da proposta pedagógica do sistema de ensino e, ainda, da proposta educacional que norteia o projeto politicopedagógico da unidade escolar.

Em relação ao ciclo de alfabetização, observamos em nossas pesquisas, contextos educativos em que alunos, responsáveis e comunidade em geral não estão informados das implicações desta forma de organização do tempo escolar. Em alguns casos, até professores têm dificuldade em explicar o que entendem por uma escola organizada em ciclos, tendo informações incipientes, apenas, sobre como funciona a rotina, os fazeres no cotidiano. Precisamos ter em mente que

a transformação realizada pela escola organizada em ciclos quando compartilha a construção curricular entre professores, famílias, estudantes (em uma perspectiva crítica) constrói outras regras e autoriza outros conhecimentos. Esses fazeres parecem fundamentais para uma escola que se quer democrática. (FETZNER, 2009, p.64)

A implementação de uma organização escolar em ciclos exige, ainda, uma mudança significativa na cultura escolar no que se refere às aprendizagens que os alunos devem/deveriam evidenciar em determinado período letivo.

Em um primeiro momento, podemos pensar que a relação entre currículo e organização em ciclos é mais forte nos aspectos que dizem respeito à sequenciação dos conteúdos, ou seja, a ordenação do tempo em que serão estudados. Entretanto, questões curriculares quanto à concepção de conhecimento, diretamente relacionada com a concepção acerca da função social da escola, bem como questões relativas à metodologia e avaliação, também se mostram importantes quando se introduz a escolaridade em ciclos no cotidiano de uma escola. (FERNANDES, 2009. P.100)

Uma alteração na forma de conceber o currículo perpassa pelo rompimento com a concepção de um conhecimento linear, hierarquizante, compartimentalizado, para a construção de um currículo organizado, por exemplo, por projetos de aprendizagem, onde os temas estariam ligados aos interesses dos alunos, *“que relacionem os conhecimentos com a realidade que os cerca, que o conhecimento trabalhado esteja de acordo com suas possibilidades cognitivas, afetivas”* (FERNANDES, 2009, p, 103).

Finalmente, os princípios da avaliação formativa precisam se fazer presentes, de modo que a diversidade da sala de aula seja contemplada por meio de um processo investigativo onde nenhuma aprendizagem seja invisibilizada. Para tanto, precisamos lançar um olhar sobre a didática, sobre as metodologias que podem ser exploradas na condução da aula como um acontecimento, como um momento único de diálogo, interação, onde a mediação do professor tem um papel de suma importância na aprendizagem dos alunos. Precisamos pensar em

práticas curriculares dinâmicas e críticas, representadas em algumas experiências que trabalham com a organização do ensino por meio de problemas, temas geradores ou complexos temáticos, por exemplo, costumam priorizar a realidade como articuladora dos estudos, a pesquisa como metodologia e as avaliações participativas como forma de acompanhamento dos processos de aprendizagem e de educação escolar. (FETZNER, 2013, p.25)

Este é um grande desafio para uma escola organizada em ciclos, posto que compreender a avaliação como processo de aprendizagem é condição para suas práticas em uma escola em ciclos. Digamos que é uma mudança de paradigma naquilo que compreendemos por práticas avaliativas. Tal mudança carrega em si alguns princípios que norteiam a organização escolar em ciclos:

as verdades são construções provisórias, assim como a ideia do conhecimento como um caleidoscópio, e de que os fatos não ocorrem numa progressão linear, mas que há uma circularidade inevitável, num constante vai e vem, cujo princípio, meio e fim se interpenetram. Dessa forma, a heterogeneidade e os inúmeros padrões possíveis ou até mesmo a inexistência deles tomam lugar. A partir desses pressupostos, a avaliação educacional então se constitui como mais um elemento dos processos de ensinar e aprender e não mais como um elemento a parte. É possível compreender, partindo dessa perspectiva, que a subjetividade do ato de avaliar deve ser assumida e não rejeitada, pois em nada compromete a legitimidade das práticas avaliativas. (FERNANDES, 2015, p.400)

A adesão ao PNAIC, em 2013, que previa a organização dos três primeiros anos do ensino fundamental em um ciclo, corroborou com a ideia da continuidade das aprendizagens, muito embora no regimento escolar da rede onde a pesquisa vem sendo desenvolvida esteja prevista a retenção por frequência dos alunos dentro do ciclo de alfabetização (DUQUE DE CAXIAS, 2005). Alavarse (2014), em seus estudos sobre escolas em ciclos ou séries, faz esta importante consideração:

Evidentemente, não se trata de supor que o debate de formas alternativas à seriação possa *per se* suplantiar todo um conjunto muito mais amplo de determinantes da ação escolar. Porém, se recuperamos que a dimensão de política pública marca intrinsecamente as diretrizes da organização escolar, somos levados ao entendimento de que toda proposta educacional encerra uma luta política, pois

não há como fugir do embate entre as várias possibilidades, arbitrárias. Nesses termos, então, trata-se de advogar uma orientação que possa tensionar ao máximo para radicalizar a democratização da escola. (ALAVARSE, 2014, p. 86, 87)

3 | O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO DO PNAIC E A CONSTRUÇÃO DE UMA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: TENSÕES EM CURSO

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC foi um programa criado para atender ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24/07/2007 que definiu a responsabilidade dos entes governamentais de “alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico”.

Tal programa/pacto estava em consonância com o texto aprovado pelo Senado Federal para a quinta meta do Plano Nacional de Educação (PNE), que se propunha a

alfabetizar todas as crianças, no máximo, até os oito anos de idade, durante os primeiros cinco anos de vigência do plano; no máximo, até os sete anos de idade, do sexto ao nono ano de vigência do plano; e até o final dos seis anos de idade, a partir do décimo ano de vigência do plano. (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2014)

No entanto, quando o texto-base do PNE voltou à Câmara dos Deputados, a redação da quinta meta foi alterada para “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental” (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2014).

Embora, inicialmente o PNAIC tenha sido anunciado na mídia como uma política de formação docente, com a publicação da portaria nº867, de 04/07/2012, é dada uma grande ênfase ao pacto como uma ferramenta de gestão, mobilização e controle social. Os três outros eixos referiam-se à formação continuada de professores alfabetizadores, à aquisição de materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais e a avaliação.

Este último eixo, o da avaliação, se consolida quando a portaria nº482 é publicada no dia 07/06/2013 e passa a compor o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) uma terceira ferramenta de avaliação, censitária, direcionada aos alunos do 3º ano do ensino fundamental: a Avaliação Nacional da Alfabetização. Esta avaliação teria como principal objetivo avaliar os níveis de alfabetização e letramento em língua portuguesa, assim como a alfabetização matemática. As informações coletadas também fazem referência a um outro objetivo desta avaliação, o de verificar as condições de oferta do Ciclo de Alfabetização nas redes públicas. A “ANA” como foi denominada, seria realizada anualmente.

Muito embora ao longo dos três primeiros anos de implementação do PNAIC na rede onde a pesquisa está sendo realizada, os orientadores de estudos tenham enfatizado a avaliação investigativa como a melhor maneira de visibilizar as aprendizagens de cada aluno, com a construção, por parte dos professores cursistas, de diversas estratégias para o descobrimento *do que o aluno já sabe* e de um olhar voltado para as potencialidades *de cada um*, a aplicação deste novo teste veio

confrontar a dinâmica das salas de aula, por aferir apenas a aquisição do sistema de escrita alfabética, por meio de questões estéreis, baseadas em si mesmas (LINO, 2014).

No Portal do MEC é possível ler a entrevista com o então presidente do INEP sobre a eficácia da ANA no ano de 2014. Na entrevista se destaca que, na escola, o foco deve ser o aprendizado dos alunos. Os dados da ANA, segundo ele, oferecem um importante referencial. “Esse é um dado de avaliação que pode impactar o concreto da sala de aula”, disse. “Na educação, o que interessa é o aprendizado — você pode ser melhor do que eu, desde que nós dois aprendamos.”

Na mesma reportagem, é lembrado o fato da ANA estar situada como uma das ações do PNAIC, como um compromisso firmado pelos governos federal, estaduais e do Distrito Federal e administrações municipais. Reafirma-se nesta entrevista que a meta central é assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas aos oito anos de idade até o fim do terceiro ano do ensino fundamental.

No entanto, no documento PNAIC em Ação 2016, há um apontamento de que a avaliação da eficácia deste programa, por meio dos índices captados pela ANA poderia repercutir no fim do ciclo de alfabetização: “O trabalho realizado em 2016 orientará o redesenho do apoio do MEC ao Ciclo de Alfabetização em 2017, e em articulação com as definições sobre a Base Nacional Comum Curricular”. (BRASIL, 2016, p.9)

O documento, de autoria reportada à Secretaria de Educação Básica faz alterações à ideia inicial do PNAIC como, por exemplo, deixando de disponibilizar material para as formações, sugerindo que sejam utilizados materiais diversos nos encontros com os professores:

No entanto, o material anteriormente encaminhado pelo Ministério da Educação continua tendo um papel importante na composição do acervo de suporte à formação dos participantes. A SEB lembra os Cadernos de Formação e os jogos pedagógicos do PNAIC, já trabalhados pelos professores nas formações anteriores; as obras do Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE); os livros do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e vídeos da TV Escola.

Há diversos outros materiais como, por exemplo, os do Projeto Trilhas, também enviado às escolas públicas pelo MEC, o Árvore de Livros e o Portal Ludoeducativo. A esse conjunto, agrega-se uma grande quantidade de materiais didáticos de outros programas de alfabetização, revistas, textos, depoimentos, sugestões de atividades, vídeos e inúmeros outros recursos encontrados em sites da Internet, dedicados ao tema da Alfabetização. Avaliada a qualidade desses recursos, eles poderão compor o acervo dos professores e inspirar novas produções, autônomas e personalizadas, resgatando a Alfabetização como um processo intencional e marcado por especificidade própria. (BRASIL, 2016, p.8)

Importante ressaltar que restavam ainda ser trabalhados os cadernos já preparados para o PNAIC 2015 que, devido aos diversos entraves encontrados pelo governo federal para a implementação do programa, não puderam ser utilizados. Desta forma, os seguintes cadernos: Organização do trabalho Escolar e os Recursos Didáticos na Alfabetização, A Oralidade, a Leitura e a Escrita no Ciclo de Alfabetização, A Arte no Ciclo de Alfabetização, Alfabetização Matemática na Perspectiva do

Letramento, Ciências da Natureza no Ciclo de Alfabetização, Ciências Humanas no Ciclo de Alfabetização e o caderno Integrando Saberes deixaram de ser o suporte para o PNAIC 2016, sendo acrescidos (substituídos?!) por toda e qualquer proposta didático - metodológica que pudesse ser encontrada em um veículo destinado à alfabetização (BRASIL, 2016).

Como indicado no documento PNAIC em Ação 2016, que seria realizado um redesenho do ciclo de alfabetização, tivemos publicizada a notícia, no dia seis de abril deste ano de 2017, que uma nova versão da BNCC acabava de ficar pronta, sendo encaminhada ao Conselho Nacional de Educação neste mesmo dia, para avaliação, antes de sua homologação pelo MEC. Nesta versão, a alfabetização das crianças é antecipada para o segundo ano do ensino fundamental (como desejado desde o início no Senado Federal) com o seguinte argumento de defesa por parte do Ministro da Educação Mendonça Filho, registrado por redatores de uma página educacional na internet:

As crianças do Brasil, as mais pobres, têm o direito de serem alfabetizadas ao mesmo tempo que as crianças das escolas privadas, as pessoas mais ricas da sociedade. E evidentemente que à medida que a gente assegura esse direito para mais crianças do Brasil, está gerando equidade, oportunidade. (BEZERRA, AMORIM, 2017)

A nova versão da BNCC aponta que os dois primeiros dois anos do ensino fundamental precisam ser dedicados à apropriação do sistema de escrita alfabética, com uma série de prescrições no item “Considerações sobre o processo de alfabetização” que inclui, entre outras coisas, a identificação e nomeação das letras como fundamental aspecto a ser ensinado para a aprendizagem da leitura e da escrita. Para o terceiro ano do ensino fundamental consolidar-se-iam os procedimentos linguísticos-gramaticais e ortográficos, entre outras competências a serem aferidas pelas avaliações externas.

Numa leitura ainda preliminar da versão da base homologada em 20 de dezembro de 2017,, ousamos ressignificar os três verbos de ação que foram trabalhados ao longo dos cadernos do PNAIC, em busca do alcance dos intitulados “Direitos de Aprendizagem” no Ciclo de Alfabetização: *Introduzir*, *Aprofundar* e *Consolidar*. Nesta leitura, podemos sugerir que as competências outrora identificadas ao verbo *Introduzir*, no processo de alfabetização, foram destinadas nesta BNCC ao período da Educação Infantil; que o *Aprofundar* que, nesta nova versão, seria a apropriação do Sistema de Escrita Alfabético – SEA – estaria na responsabilidade do “novo ciclo de alfabetização”, de apenas dois anos, e o *Consolidar*, sistematizado a partir do terceiro ano do ensino fundamental.

COMO POSSIBILIDADE DE RESISTÊNCIA

Muito embora as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de nove anos contenha, entre princípios, fundamentos e procedimentos, orientações para a continuidade das aprendizagens, levando em consideração “os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro ano para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro” (BRASIL, 2010, art.30), nossas pesquisas tem apontado que algumas redes de ensino da Baixada Fluminense, no Rio de Janeiro, ainda organizavam em 2013, ano em que o PNAIC foi implementado no país, os três primeiros anos de escolaridade de forma seriada, permitindo a retenção dos alunos desde o primeiro ano do ensino fundamental em virtude da não aprendizagem dos conteúdos previstos para cada ano.

No caso da rede de ensino de Duque de Caxias, município do estado do Rio de Janeiro onde a pesquisa tem sido realizada, de acordo com os documentos disponíveis, o ciclo de alfabetização teve sua gênese a partir de grupos de estudos realizados no ano de 1990, quando foi implantado o projeto Repensando a Alfabetização, embasado na psicogênese da língua escrita, em quatro escolas da rede (DUQUE DE CAXIAS, 2006). Os estudos se ampliaram de tal forma que em 1993 foram realizados encontros com orientadores educacionais e pedagógicos para discutir a questão. No mesmo ano foi instituído o Ciclo de Alfabetização, composto pela classe de alfabetização e pela 1ª série (na época, o primeiro ano do ensino fundamental) com uma proposta de avaliação continuada.

No ano de 1995, com a Reformulação Curricular, há a inclusão da 2ª série ao Ciclo de Alfabetização e, em 1996, a rede embasa teoricamente esta organização por meio do documento de Reorientação Curricular denominado Escola em Movimento. Neste livreto estão explicitadas as escolhas teóricas da rede baseadas no processo de interação, seguindo uma “visão construtivista sociointeracionista”, referenciadas em Piaget e Vygotsky. No que refere à avaliação, o regimento escolar institui uma avaliação continuada que considere os “ritmos, conquistas e dificuldades peculiares” (DUQUE DE CAXIAS, 2005, p. 28), sendo o desenvolvimento do aluno registrado em relatórios descritivos individuais bimestrais ao longo dos três primeiros anos do ensino fundamental.

A alfabetização das crianças surge, em diversas pesquisas sobre as escolas organizadas em ciclos como uma preocupação de todos os envolvidos no processo educativo dos anos iniciais do ensino fundamental (BARRETO, 2008; FERNANDES, 2009, 2010, 2014; FETZNER, 2009, 2013; MAINARDES, 2010). Advogamos a ideia de que a alfabetização precisa ser impregnada de sentido; mais do que ter relação com a vida, ela precisa ser a própria vida. A escola organizada em ciclos, mesmo que seja apenas em um ciclo de alfabetização tem sido e ainda é uma importante e viável alternativa,

Propondo a promoção por idade e não pelo rendimento do aluno, os ciclos

corroboram o questionamento profundo da concepção linear de aprendizagem que tem levado ao estabelecimento de hierarquias de conhecimentos de complexidade crescente as quais, durante muito tempo, serviram de álibi para a reprovação nas séries(...)

A qualidade da educação como direito de todos, tal como a defendem algumas das experiências de implantação dos ciclos, não se limita à questão da eficiência e eficácia de seus resultados. Antes, corresponde à concepção de qualidade defendida atualmente pela Unesco (2007), que, para além da eficácia e eficiência do ensino e de seus resultados, tem a ver com o significado do que se aprende, a pertinência do que é aprendido e o contexto que se reporta a aprendizagem. (BARRETO, 2008, p. 196.)

Nesta direção, a rede de Duque de Caxias tem oferecido certa resistência à aplicação dos exames externos (LINO, 2014). Podemos considerar como dados preliminares desta investigação, que o PNAIC tenha obtido sucesso (isto dito pela grande adesão dos profissionais que atuam no ciclo de alfabetização, assim como de vários ouvintes) nos três primeiros anos do programa, pelo fato do sistema municipal não ter dado ênfase à aplicação dos exames, tornando facultativa, inclusive, a aplicação da Provinha Brasil a partir de julho de 2014. A investigação tem demonstrado que

há muitas experiências que demonstram resistências importantes por parte dos professores e de alguns gestores. As pesquisas com o cotidiano das escolas têm sido fundamentais para desvelar as mazelas que a política provoca, assim como as táticas e estratégias dos sujeitos para lidar com os ordenamentos das políticas. As pesquisas também têm sido importantes para revelar o que temos chamado de fraudes e *despistamentos* na política. Que pistas os *não ditos* e *não feitos* nas escolas nos revelam? Aquilo que é dito e que é feito abertamente? (FERNANDES, 2015, p.402)

O fato da rede ser organizada em um Ciclo de Alfabetização há duas décadas, tendo como legislação e princípio a continuidade das aprendizagens ao longo dos primeiros anos do ensino fundamental é algo que merece ser valorizado e difundido num momento como este em que vivemos, onde a resistência propositiva se torna um imperativo, em meio aos grandes riscos que cercam a educação e, por conseguinte, a escola pública. Como escreveu a estudante Tamires:

Entretanto, a esperança permanece. As universidades já não são mais as mesmas, e uma parte significativa da sociedade se transformou pela educação. Desde junho de 2013 muitos brasileiros redescobriram as ruas como um espaço de fazer política e de lutar por seus direitos. Houve, ao mesmo tempo, o surgimento dos movimentos conservadores e de novas formas de manifestação e de organização com pautas nitidamente progressistas, trazendo à tona palavras de ordem de combate às opressões e que revelaram uma geração de jovens que não aceitam o retrocesso. (...) A pauta desse movimento começa pela defesa de uma educação de qualidade, uma educação que liberte e que represente a realidade de nossa história, que reflita nossa diversidade cultural, que não sustente a intolerância religiosa ou qualquer outro tipo de opressão. Uma educação que se inspire nos ensinamentos de Paulo Freire, que transforme o indivíduo em um cidadão pleno de seus direitos e deveres de cidadãs e cidadãos que não fiquem calados diante das tentativas de retiradas de seus direitos, que não se conformam com a dominação de uma parcela minoritária da sociedade no comando do país e que atue na construção de uma sociedade verdadeiramente justa, democrática e popular. (SAMPAIO, 2016, p. 149)

Problematizar as implicações da aplicação dos exames de larga escala que negam as diferenças, que desqualificam os percursos individuais de aprendizagem sugerindo um padrão único a ser observado e quantificado para fins de construção de indicadores de “qualidade”, tornou-se um viés necessário e urgente na preservação da escola pública. E, neste ensejo, façamos de nossas pesquisas instrumentos de resistência, visibilizando as práticas cotidianas que possam contribuir, a exemplo da brilhante campanha “Aqui já tem Currículo”, promovida pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), para esperar as professoras e professores que atuam nas escolas públicas, revelando a existência de uma escola pública viva, que persiste criando, incluindo, integrando, enfim, celebrando as diferenças!

REFERÊNCIAS

ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Ciclos e seriação: tensões da democratização do Ensino Fundamental. In: FERNANDES, Claudia de Oliveira. **Avaliação das Aprendizagens**. São Paulo: Cortez Editora, 2014. p. 57-91.

BARRETO, Elba. Siqueira de Sá. As escolas em ciclos e seus resultados no processo ensino-aprendizagem. **Ciclos em revista**, v. 4, Rio de Janeiro: Wak Editora, 2008. p. 195-212.

BEZERRA, Mirthyani e AMORIM, Felipe. Mec anuncia mudanças no conteúdo da educação infantil e ensino fundamental. **Educação UOL**. Disponível em <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2017/04/06/mec-anuncia-mudancas-no-conteudo-da-educacao-infantil-e-ensino-fundamental.htm>> Acesso em 06/04/2017.

BRASIL, Ministério da Educação. **Portal do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa**. Disponível em <<http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>>.

BRASIL, Movimento Todos pela Educação. Plataforma online: **Observatório do PNE**. Disponível em <<http://www.observatoriodopne.org.br/sobre-observatorio>>

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto-Lei n. 6.094, de 24 de abril de 2007. **Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **PNAIC em Ação 2016**. Disponível em <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Documento_Orientador_PNAIC_EM_ACAO_2016.pdf>

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 07 de 14 de dezembro de 2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos**. Brasília, 2010.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do cotidiano. Artes de fazer**. Petrópolis, Vozes, 1994,

DUQUE DE CAXIAS, Secretaria Municipal de Educação. **Escola em Movimento – Uma Construção Permanente**. SME, 2002.

DUQUE DE CAXIAS (RJ). Secretaria Municipal de Educação. **Regimento Escolar**. Duque de Caxias. SME, 2005.

DUQUE DE CAXIAS, Secretaria Municipal de Educação. **Trajatória do Ciclo de Alfabetização na Rede de Ensino de Duque de Caxias**. SME, 2006.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. Avaliação sem reprovação: elementos para o debate. In: FETZNER, Andréa R. **Ciclos em Revista**, v.4. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2008. p. 53-70.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. Um currículo entre duas lógicas. In: FERNANDES, Claudia de Oliveira. **Escolaridade em ciclos. Desafio para a escola do século XXI**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009. p. 99 -105.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. Por que avaliar as aprendizagens é tão importante? In: FERNANDES, Claudia de Oliveira. **Avaliação das Aprendizagens. São Paulo: Cortez Editora**, 2014. p. 113-124.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. Avaliação, currículo e suas implicações. **Revista Retratos da escola**, v. 9, n 17, p. 397-408, jul. /dez. 2015. Disponível em <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/588>>

FETZNER, Andréa R. A implementação dos ciclos de Formação em Porto Alegre: para além de uma discussão do tempo-espaço escolar. **Revista Brasileira de Educação**, vol.14, n.40, p. 51-65, jan. / abr. 2009. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a05.pdf>>

FETZNER, Andréa R. FETZNER, Andréa Rosana. Ciclos & Séries: contextos e conceitos na discussão das práticas curriculares e avaliativas. **Educação em Foco: revista de educação**. Universidade Federal de Juiz de Fora. v. 17, n. 3 nov 2012/fev. 2013. Disponível em <<http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2013/10/cap-011.pdf>>

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, Carlo: **Mitos, Emblemas, Sinais**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.p. 143-180

GOULART, Cecília M. A. Letramento e polifonia: aspectos discursivos do processo de alfabetização. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, p. 5-19, 2001.

GOULART, Cecília M. A. O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização. **Bakhtiniana**, Rev. Estud. Discurso [online]. 2014, vol.9, n.2, pp.35-51.

JINKINGS, Ivana. O golpe que tem vergonha de ser chamado de golpe. In: JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo. **Por que gritamos golpe? para entender o impeachment e a crise política no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2016

LINO, Claudia de Souza. **Qualidade na escola e qualidade da escola: as repercussões da cultura do exame em duas escolas públicas de Duque de Caxias**. 130 f. Duque de Caxias: Programa de Pós-Graduação em Educação Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, (Dissertação de Mestrado), 2014.

MAINARDES, Jefferson. Escola em Ciclo no Brasil: aspectos históricos, panorama da situação atual e perspectivas para a pesquisa. In: DAVID, Leila Nivea Bruzzi; DOMINICK, Rejany dos S. **Ciclos escolares e formação de professores**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010. p. 49 -71.

SAMPAIO, Tamires Gomes. A luta por uma educação emancipadora e de qualidade. In: JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo. **Por que gritamos golpe? para entender o impeachment e a crise política no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2016.

SMOLKA, Ana Luiza B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 7. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Faculdade Estadual de Campinas 1996.

VYGOTSKI, Lev. S. **Obras escolhidas: psicologia infantil**. Tomo IV. Madrid: Visor, 1996.

WALLON, Henry. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

WALSH, Catherine. La interculturalidad en la educación, Lima, DINEBI, 2001. _____.
Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro, Ed. 7 Letras, 2009, p. 12-42.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-463-4



9 788572 474634