

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DOUTORADO

Pollyanna Nunes de Oliveira

**Responsabilização coletiva e equidade na política de alfabetização da Rede
Municipal de Educação do Recife**

Recife

2021

Pollyanna Nunes de Oliveira

**Responsabilização coletiva e equidade na política de alfabetização da Rede
Municipal de Educação do Recife**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Alice Miriam Happ Botler

Recife

2021

Catálogo na fonte
Bibliotecária Natalia Nascimento, CRB-4/1743

- O48r Oliveira, Pollyanna Nunes de.
Responsabilização coletiva e equidade na política de alfabetização da Rede Municipal de Educação do Recife. / Pollyanna Nunes de Oliveira. – Recife, 2021.
190 f. : il.
- Orientadora: Alice Miriam Happ Botler.
- Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2021.
Inclui Referências.
1. Alfabetização – Política Educacional. 2. Escolarização - Política Educacional. 3. Letramento – Rede pública de ensino. 4. UFPE - Pós-graduação. I. Botler, Alice Miriam Happ. (Orientadora). II. Título.
- 370 (23. ed.) UFPE (CE2021-057)

POLLYANNA NUNES DE OLIVEIRA

RESPONSABILIZAÇÃO COLETIVA E EQUIDADE NA POLÍTICA DE ALFABETIZAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RECIFE

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor/a em Educação.

Aprovada por videoconferência em: 29/04/2021

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Alice Miriam Happ Botler (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Prof.^a Dr.^a Alicia Maria Catalano de Bonamino (Examinadora Externa)
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
[Participação por videoconferência]

Prof.^a Dr.^a Ângela Maria Martins (Examinadora Externa)
Universidade Cidade de São Paulo
[Participação por videoconferência]

Prof.^a Dr.^a Ana Lúcia Félix dos Santos (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Prof.^a Dr.^a Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
SISTEMA INTEGRADO DE PATRIMÔNIO, ADMINISTRAÇÃO E
CONTRATOS

FOLHA DE ASSINATURAS

Emissão em: 29/04/2021

APROVAÇÃO DA BANCA Nº 155/2021 - PPGEDU (11.45.07)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 25/06/2021 17:01)
LEANDRO DE FONTES BARBOSA
ASSISTENTE EM ADMINISTRAÇÃO
233380

*Dedico esse trabalho a Deus,
autor e consumidor de tudo e a
minha família que me apoiou
em todo os momentos.*

AGRADECIMENTOS

Busquei o Senhor, e ele me acolheu; livrou-me de todos os meus temores. Contemplai-o e sereis iluminados, e o vosso rosto jamais sofrerá vexame. Clamou este aflito, e o Senhor o ouviu e o livrou de todas as suas tribulações. O anjo do Senhor acampa-se ao redor dos que o temem e os livra. Oh! Provai e vede que o Senhor é bom; bem-aventurado o homem que nele se refugia. Temei o Senhor, vós os seus santos, pois nada falta aos que o temem (SALMOS 34:4-9)

Com essa verdade e promessa que começo os meus agradecimentos, com a certeza que em todo o tempo foi Deus que por meio da ação do Espírito Santo me capacitou e me guiou durante o percurso de toda essa pesquisa. Deixo aqui os mais sinceros agradecimentos:

Primeiro e acima de todos Deus, que governa sobre todas as coisas e pela sua vontade cheguei até aqui.

À minha **família** por toda compreensão e carinho. Em especial minha mãe, **Eliane**, e meu pai, **Paulo**, que me ensinaram desde a infância que não existia maior amor que o de Deus em nossas vidas. Assim como me ajudaram nos momentos mais difíceis para a escrita da tese.

Ao meu esposo, **Jadilson**, amigo e companheiro, que foi o meu principal incentivador e sempre acreditou em mim e na minha pesquisa. Obrigada meu amor por fazer parte da minha vida e da minha história

Ao meu filho **Joaquim**, que trouxe a leveza que precisa em todo o processo com toda sua ajuda, carinho e afago.

Às minhas irmãs **Elaine** e **Maria Carolina**, que sempre me apoiou e acreditou no agir de Deus sobre minha vida.

Aos meus sobrinhos **Pedro**, **Miguel**, **Arthur** e **Heitor**, que animaram meus dias.

À minha orientadora, Professora **Alice Botler**, que me acompanhou e me ensinou, com carinho e respeito, a ser uma pesquisadora. Todas as críticas e elogios me ajudaram a buscar mais conhecimento e aprofundamento no meu objeto de pesquisa. Obrigada pelas orientações, conversas e direcionamento estando sempre disponível em todos os momentos que solicitei a sua ajuda. Sei que estava nos planos de Deus o nosso encontro nessa caminhada de estudo e pesquisa.

Às **professoras e professores** do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE pelas sugestões e contribuições ao longo da pesquisa.

A **FACEPE**, por possibilitar o desenvolvimento da pesquisa por meio do financiamento.

À **UFPE**, por me possibilitar o meu crescimento acadêmico.

Aos gestores e aos professores da escola, campo de pesquisa, que permitiram a coleta de dados. Muito Obrigada.

Às gestoras da escola que trabalho, em especial **Wilne**, por toda ajuda e incentivo.

RESUMO

Essa pesquisa parte da compreensão de que a democratização formal-legal do acesso à escolarização não implica necessariamente em responsabilização efetiva na prática. Desta forma, procuramos responder a seguinte questão de pesquisa: Como as escolas *atuam* diante das intervenções propostas pelo PROLER, no que se refere aos processos de responsabilização coletiva na consolidação de princípios ligados a equidade? Diante disso, delimitamos o objetivo geral: analisar como a política de alfabetização desta Rede influencia no processo de responsabilização coletiva nas práticas escolares a fim de garantir a democratização da alfabetização das crianças até os 8 anos de idade. E como objetivos específicos: I. analisar os sentidos de alfabetização e os princípios referentes à equidade que norteiam a inserção do Programa de Letramento do Recife - PROLER na prática escolar; II. analisar como os professores e a equipe pedagógica interpretam e agem diante das orientações normativas e técnicas referentes ao processo de alfabetização das crianças; III. analisar como a avaliação diagnóstica proposta pelo PROLER influencia no processo de responsabilização coletiva nas práticas escolares. Tem como fundamento o debate a respeito da responsabilização coletiva e poder local, pautado em autores como Ball, Maguire e Braun (2016), Sordi e Freitas (2013) e Charlot (2007). Toma como referência também os estudos de Soares (2004, 2020), Leal (2015) a respeito das concepções de alfabetização e letramento, bem como focaliza o debate sobre equidade na gestão escolar (SANTOS E AVRITZER, 2002; DUBET, 2009 e CRAHAY, 2013). Para dar conta do trabalho empírico, optamos pelo Estudo de Caso, com vistas a analisar a interpretação e incorporação da política em um micro contexto escolar. A escola escolhida como campo da pesquisa representa o grupo de escolas atendidas pelo PROLER em sua integralidade, que ganhou status de política por meio do Decreto Nº32.761 de 14 de agosto de 2019 (RECIFE, 2019). Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, observações e análise documental e examinados à luz da Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2016). Entre os resultados, evidenciamos alguns fatores que contribuíram para a responsabilização coletiva no micro campo escolar, a exemplo da concepção ampliada dos sujeitos a respeito da alfabetização, o que foi potencializado pela atuação de um agente externo (Técnica da Secretaria de Educação), que mobilizou a divulgação e análise local dos resultados das avaliações diagnósticas, gerando movimentos internos de acordos coletivos e ajuda mútua. Destaque é dado ao papel da gestora, que reforçou a valorização da ação humana no processo de mudanças sólidas e significativas no interior da escola. Concluímos que a democratização da educação e, especificamente da alfabetização, se tomada como responsabilidade coletiva pela equipe escolar, incluindo as diretrizes e metas de gestão, até à docência da sala de aula, potencializam a efetiva *atuação* sobre a política de alfabetização proposta pela Rede Municipal na prática escolar com qualidade e equidade, o que permite compreender que a mudança é também uma construção local.

Palavras-chave: Política de alfabetização; PROLER; Micropolítica; Responsabilização coletiva.

ABSTRACT

This research is based on the understanding that formal-legal democratization of access to schooling does not necessarily imply effective accountability in practice. In this way, we try to answer the following research question: how do schools act based on the implementation of the so-called literacy policy of the municipal network of the city of Recife? Therefore, we delimit the general objective: to analyze how the literacy policy of that network influences the process of collective accountability in school practices to guarantee the democratization of literacy for children up to 8 years of age. And as specific objectives: I. to analyze the meanings of literacy and the principles referring to the equity that guide the insertion of the Programa de Letramento do Recife/Literacy Program of Recife - PROLER in school practice; II. to analyze how teachers and the pedagogical team interpret and act in the face of normative and technical guidelines regarding the children's literacy process; III. to analyze how the diagnostic evaluation proposed by PROLER influences the process of collective accountability in school practices. It is based on the debate about collective accountability and local power, founded on authors such as Ball, Maguire, and Braun (2016), Sordi and Freitas (2013), and Charlot (2007). It also takes as a reference the studies by Soares (2004, 2020) and Leal (2015) regarding the concepts of alphabetization and literacy and focuses on the debate on equity in school management (SANTOS & AVRITZER, 2002; DUBET, 2009; CRAHAY, 2013). For the empirical work, we chose a case study, to analyze the interpretation and incorporation of the policy in a school micro-context. The school chosen as the research field represents the group of schools served by PROLER in its entirety, which gained political status through Decree No. 32.761 of August 14, 2019 (RECIFE, 2019). The data were collected through semi-structured interviews, observations, and documentary analysis, examined in the light of the content analysis proposed by Bardin (2016). Among the results, we highlight some factors that contributed to collective accountability in the school micro-field, such as the expanded conception of the subjects regarding literacy, which was enhanced by the performance of an external agent (a technician from the Education Department), who mobilized the dissemination and local analysis of the results of the diagnostic evaluations, generating internal movements of collective agreements and mutual aid. I emphasize the role of the manager, who reinforced the valorization of human action in the process of solid and significant changes within the school. We conclude that the democratization of education and, specifically, literacy - if taken as a collective responsibility by the school team, from the guidelines and management goals to the classroom teaching - potentiate the effective action on the literacy policy proposed by the municipal network in the school practice with quality and equity, which allows us to understand that change is also a local construction.

Keywords: Literacy policy; PROLER; Micropolitics; Collective accountability.

RESUMEN

Esta investigación parte del entendimiento de que la democratización formal y legal del acceso a la escolarización no implica necesariamente una responsabilización efectiva en la práctica. Así, se buscó dar respuesta a la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo actúan las escuelas desde la implementación de la llamada política de alfabetización de la Red Municipal de la ciudad de Recife? Por lo tanto, delimitamos el objetivo general: analizar cómo la política de alfabetización de esta Red influye en el proceso de responsabilización colectiva en las prácticas escolares con el fin de garantizar la democratización de la alfabetización de los niños hasta los 8 años de edad. Y como objetivos específicos: I. analizar los sentidos de la alfabetización y los principios referentes a la equidad que guían la inserción del Programa de Alfabetización de Recife - PROLER en la práctica escolar; II. analizar cómo los docentes y el equipo pedagógico interpretan y actúan frente a las directrices normativas y técnicas sobre el proceso de alfabetización de los niños; III. analizar cómo la evaluación diagnóstica propuesta por PROLER influye en el proceso de responsabilización colectiva en las prácticas escolares. Se basa en el debate sobre la responsabilización colectiva y poder local, basado en autores como Ball, Maguire y Braun (2016), Sordi y Freitas (2013) y Charlot (2007). También toma como referencia los estudios de Soares (2004, 2020), Leal (2015) sobre concepciones de alfabetización y letramento, así como se centra en el debate sobre la equidad en la gestión escolar (SANTOS E AVRITZER, 2002; DUBET, 2009 y CRAHAY, 2013). Para el trabajo empírico, se optó por el Estudio de Caso, con el fin de analizar la interpretación e incorporación de la política en un micro contexto escolar. La escuela elegida como campo de investigación representa el grupo de escuelas atendidas por PROLER en su totalidad, que adquirió estatus de políticas públicas a través del Decreto N ° 32.761 del 14 de agosto de 2019 (RECIFE, 2019). Los datos se recopilaron a través de entrevistas semiestructuradas, observaciones y análisis documental y se examinaron a la luz del Análisis de Contenido propuesto por Bardin (2016). Entre los resultados, destacamos algunos factores que contribuyeron a la responsabilización colectiva en el micro contexto escolar, a ejemplo de la concepción ampliada de los sujetos en relación con la alfabetización, que se potenció por la actuación de un agente externo (técnica de la Secretaría de Educación), que movilizó la difusión y el análisis local de los resultados de las evaluaciones diagnósticas, generando movimientos internos de acuerdos colectivos y ayuda mutua. Se enfatiza el rol de la gestora, quien reforzó la apreciación de la acción humana en el proceso de cambios sólidos y significativos dentro de la escuela. Concluimos que la democratización de la educación y, específicamente, la alfabetización, si entendida como responsabilidad colectiva por parte del equipo escolar, incluidas las pautas y metas de gestión, hasta la docencia en el aula, potencian la *acción* efectiva sobre la política de alfabetización propuesta por la Red Municipal en la práctica escolar con calidad y equidad, lo que nos permite comprender que el cambio también es una construcción local.

Palabras clave: Política de alfabetización; PROLER; Micropolítica; Responsabilización colectiva.

Lista de Siglas

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALFALETRANDO	Atendimento da equipe alfaletramento
ANA	Avaliação Nacional da alfabetização
CAPES Superior	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
INAF	Indicador de Alfabetismo Funcional
PNE	Plano Nacional de Educação
PRAVALER Recife	Práticas de Vivências de Alfabetização e Letramento do Recife
PROLER	Programa de Letramento do Recife
RMR	Rede Municipal de Educação de Recife
SADR	Sistema de Avaliação Diagnóstica de Rede

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 ESTADO E POLÍTICA PÚBLICA	20
3 ALFABETIZAÇÃO E POLÍTICA PÚBLICA	31
3.1 AS POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO NACIONAL	32
3.3 CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO NAS PESQUISAS ENVOLVENDO AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS.....	44
3.3 CONSIDERAÇÕES ACERCA DA ALFABETIZAÇÃO E DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL.....	66
4 GESTÃO EDUCACIONAL, EQUIDADE E RESPONSABILIZAÇÃO COLETIVA	71
4.1 DEMOCRACIA: DIFERENTES ASPECTOS E PERSPECTIVAS	72
4.2 RESPONSABILIZAÇÃO COLETIVA EM UMA DIMENSÃO DE ATUAÇÃO LOCAL	80
4.3 ORGANIZAÇÃO ESCOLAR, IGUALDADE E EQUIDADE	90
4.4 CONSIDERAÇÕES EM TORNO DA GESTÃO EDUCACIONAL, EQUIDADE E RESPONSABILIZAÇÃO COLETIVA	96
5 PERCURSO METODOLÓGICO	99
6 O PROLER: CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E PRINCÍPIOS DE EQUIDADE	113
6.1 SURGIMENTO DA POLÍTICA	113
6.2 OBJETIVOS E PRINCÍPIOS DO PROLER	118
6.3 CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO QUE NORTEIAM O PROLER.....	120
7 RESPONSABILIZAÇÃO COLETIVA: CONSTRUINDO SIGNIFICADOS NA PRÁTICA A PARTIR DO PROLER	129
7.1 INTERPRETAÇÃO E TRADUÇÃO: O PROLER NA VIVÊNCIA PRÁTICA	129
7.2 OS SUJEITOS E SEUS PAPEIS: AS DIFERENTES FORMAS DE ATUAÇÃO DO PROLER	138

7.3 O PROLER NO INTERIOR DA ESCOLA: AÇÕES DEMOCRÁTICAS E PARTICIPATIVAS	143
8 AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DO PROLER E PRÁTICAS COLETIVAS SIGNIFICATIVAS	150
8.1 AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DO PROLER: PRINCIPAIS ASPECTOS	150
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS	171
REFERÊNCIAS	176
APÊNDICE	184

1 Introdução

Na presente pesquisa propomo-nos a examinar a política de alfabetização da Rede Municipal de Educação de Recife – RMR, com vistas a evidenciar os processos que envolvem a responsabilização coletiva na prática pedagógica, como meio de garantir a democratização da alfabetização das crianças. Tomamos como objeto de estudo as formas como a escola *atua*¹ a partir do PROLER (Programa de Letramento do Recife).

A alfabetização realizada no período da escolarização básica, envolve o início da preparação da criança para a vida e a aquisição de diferentes conhecimentos materializados de forma articulada as diversas vivências postas no cotidiano, que determinará os sentidos que serão atribuídos. Com isso, acreditamos que esse conceito envolve uma acepção mais ampla do que apenas a aquisição de códigos de leitura, escrita e problemas matemáticos. Ela assume, ao longo de nossa história, um caráter político e pedagógico. A alfabetização envolve a luta pela garantia dos direitos e deveres relacionados ao processo de escolarização, frente a atuação do Estado, por meio das políticas públicas, bem como é um dos meios para se garantir a participação ativa e o envolvimento social, desde a infância.

Para Marcilio (2016), alfabetizar na idade certa é fazer da criança um membro de pleno direito da coisa pública, ou seja, um cidadão em sua totalidade. Com isso, enfatizamos a importância das políticas públicas de alfabetização voltadas para as crianças, para a garantia dos direitos no início do processo de escolarização. Esteban (2012) destaca que as políticas públicas voltadas para a infância representam o compromisso da sociedade com o desenvolvimento pleno e feliz da criança. Entretanto, as ações desencadeadas nem sempre representam o cuidado integral com os diversos processos, dentre eles o da escolarização.

Dados como os do INAF (Indicador de Alfabetismo Funcional) e do IBGE, que englobam o público jovem, e os da ANA (Avaliação Nacional de

¹ O conceito de *atuação* é usado com base nos estudos e pesquisas de Ball, Maguire e Braun (2016), em que examinam os efeitos das políticas educacionais nas escolas e a maneira como cada escola, individualmente, reage e responde, em cada caso, a estas demandas, potencializando a tomada de decisões de forma criativa no campo das práticas.

Alfabetização), voltados para o ciclo de alfabetização, apontam o quanto o Brasil ainda precisa investir em políticas públicas de alfabetização voltadas para a infância para que, na base, as crianças tenham acesso ao conhecimento necessário. De acordo com os dados do INAF que entrevista a cada edição cerca de 2000 pessoas entre 15 e 64 anos de idade, residentes em zonas urbanas e rurais de todas as regiões do país, o Brasil vem reduzindo seu quantitativo de analfabetos por meio de uma escala evolutiva desde 2001 (ano de sua primeira edição) até 2018. Os dados obtidos em 2018, mostram que cerca de 3 em cada 10 brasileiros, são considerados analfabetos funcionais.

Alfabetismo é a capacidade de compreender e utilizar a informação escrita e refletir sobre ela, um contínuo que abrange desde o simples reconhecimento de elementos da linguagem escrita e dos números até operações cognitivas mais complexas, que envolvem a integração de informações textuais e dessas com os conhecimentos e as visões de mundo aportados pelo leitor. Dentro desse campo, distinguem-se dois domínios: o das capacidades de processamento de informações verbais, que envolvem uma série de conexões lógicas e narrativas, denominada pelo INAF como letramento, e as capacidades de processamento de informações quantitativas, que envolvem noções e operações matemáticas, chamada numeramento. (INAF, 2018, p.4).

Nessa perspectiva, alfabetização envolve muito mais que a aquisição de códigos da linguagem materna ou da matemática abrangendo a capacidade de reflexão e de crítica da realidade social em que cada cidadão está inserido. Entretanto, essa questão ainda é um desafio histórico a ser superado no Brasil.

Corroborando com o indicativo exposto pelo INAF em relação a diminuição da taxa de analfabetismo, os dados apresentados pelo IBGE em 2018 afirmam que o percentual de pessoas analfabetas entre a população de 15 anos ou mais, decresceu de 7,2% em 2016 para 7,0% em 2017, o que representa que cerca de 11,5 milhões de brasileiros ainda não sabem ler nem escrever. Embora a diminuição seja visível, os números ainda são muito elevados.

Os resultados obtidos pela ANA, na última edição no ano de 2016, revelam que os investimentos em políticas voltadas para a infância precisam ser fortalecidos e ampliados para a garantia da democratização nos processos de alfabetização nos primeiros anos do ensino formal. Os níveis de proficiência, em leitura em âmbito nacional, concentram o maior percentual nos níveis 2 e 3, com 65%, o que representa mais da metade da população avaliada. Entretanto, nas regiões Nordeste, os níveis com a maior concentração são ainda mais

elementares, com cerca 34% e 35%, nos níveis 1 e 2, respectivamente. Isso significa que a maior dificuldade das crianças está relacionada a interpretação de textos mais complexos, ricos em vocabulário, o que exige um grau de inferência ainda mais elevado (BRASÍLIA, 2018).

Como considerar que no século XXI, ainda existam em um país como o Brasil tantos jovens e adultos analfabetos? Por que não se alfabetizar na idade adequada, ou seja, dos 6 aos 8 anos de idade? Uma das hipóteses que levantamos ao analisarmos a história da educação no Brasil, em específico as políticas voltadas para os anos iniciais de escolarização, é a falta de investimento em uma política que relacione o global (poder municipal) e o local (escola) em uma dimensão tanto política quanto técnico-pedagógica, bem como que essa problemática tem raízes históricas, políticas, culturais, sociais e econômicas.

O primeiro marco legal referente a democratização da escolarização elementar, foi a Constituição de 1824, em que foi decretado, no art. 179, o *direito de todos a educação elementar*, e, a partir de então, deveria se criar escola primária em cada lugar, ginásios em cada província e universidades nos lugares mais apropriados. Entretanto, segundo Romanelli (2005), poucos foram os esforços de captação de recursos humanos e financeiros para que a política fosse posta em prática.

Desde o que foi determinado na Constituição de 1824, até os dias atuais, temos o intervalo de 195 anos, alguns ganhos foram obtidos, ao longo desse período, como nos afirma Estebam (2012), que por meio das lutas das classes populares, as crianças tiveram acesso a escolarização pública, devido a duas grandes modificações: a primeira foi a mudança do perfil dos profissionais que cursavam o magistério, agora sendo oriundos das classes populares e a segunda é o crescimento de unidades escolares nas periferias urbanas. Porém, o acesso que foi garantido às crianças não se refletiu na permanência e na garantia de qualidade da educação, como podemos observar por meio dos dados apresentados pelo Inaf e o IBGE, por exemplo.

Ferraro (2014) ressalta que a questão do alto percentual de analfabetismo no Brasil está relacionada a dívida social do Estado, que tem como dever garantir a educação gratuita e obrigatória dos 4 até os 17 anos de idade.

O direito de qualquer cidadão de ter acesso a uma educação pública e obrigatória desde os anos iniciais do ensino fundamental, ou seja, ter acesso ao

processo de alfabetização na idade regular, foi por muito tempo negado e esteve imerso em um contexto dual e desigual, marcado por um tipo de educação para ricos e outro para pobres. Para Westy (2002) a questão do fracasso escolar na alfabetização é uma questão de desigualdade de acesso e de oportunidade entre ricos e pobres. Tal dualidade permanece, e políticas parecem ainda ignorar as desigualdades sociais e mantem certa expectativa de que o aluno da escola pública brasileira tem semelhantes condições que o da classe média, coisa que não acontece na prática. Por este motivo, as desigualdades têm que ser problematizadas e o processo de planejamento escolar tem que ser contextualizado localmente, no âmbito escolar. Como afirmam Ball, Maguire e Braun (2016)

As políticas raramente dizem-lhe exatamente o que fazer, elas raramente ditam ou determinam a prática, mas algumas mais do que outras estreitam a gama de respostas criativas. Isso é em parte porque os textos de políticas são tipicamente escritos em relação à melhor de todas as escolas possíveis, escolas que só existem na imaginação febril de políticos, funcionários públicos e conselheiros e em relação a contextos fantásticos. Esses textos não podem simplesmente ser implementados! Eles têm de ser traduzidos a partir do texto para a ação – colocados “em” prática – em relação a história e ao contexto, com os recursos disponíveis (p.14).

Com isso, os autores reafirmam o poder da prática, do local, que pode modificar a política que muitas vezes é pensada em âmbito macro para uma realidade que não existe na maioria das nossas escolas públicas. Na prática é que a política ganha vida e se materializa e os textos das políticas são traduzidos para a ação, a partir de cada realidade e não deve ficar restrita ao pensamento uniforme e elitista.

Para Rivero (2002), a alfabetização é um processo longo e complexo e que envolve questões que vão além da aquisição de forma proveitosa da escrita e da leitura. Desse modo, pensar alfabetização na dimensão das políticas educacionais não pode ser limitado a questões que envolvam apenas um campo do saber, que é o da linguagem materna.

Além disso, Rivero (2002) aponta que a falta de alfabetização, ou seja, o analfabetismo, está intimamente imbricado na questão socioeconômica, no nível de desenvolvimento de determinada região, nas diferenças entre o urbano e o rural, bem como nas questões étnico-culturais. O analfabetismo contribui para a perpetuação da pobreza, sendo também um entrave para sua superação.

Atualmente, podemos identificar o discurso de democratização do processo de alfabetização voltado para a infância, que surge de forma mais enfática no contexto atual por meio da Meta 5 do novo Plano Nacional de Educação (PNE- 2014-2022), que apresenta a determinação de alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o 3º (terceiro) ano do ensino fundamental, o que passa a ser conhecido como o *ciclo de alfabetização*, referindo-se aos três anos iniciais da educação básica.

Entretanto, o modo como as políticas se materializam na prática e os instrumentos decisórios podem ser influenciados pelo tipo de atuação local. Diante disso, a nossa pesquisa pretende responder a seguinte questão de pesquisa: Como as escolas *atuam* diante das intervenções propostas pelo PROLER, no que se refere aos processos de responsabilização coletiva na consolidação de princípios ligados a equidade? Para tal, delimitamos como **objetivo geral**: analisar como a política de alfabetização da R.M.R influencia no processo de responsabilização coletiva nas práticas escolares a fim de garantir a democratização da alfabetização das crianças. E como **objetivos específicos**: I. analisar os sentidos de alfabetização e os princípios referentes à equidade, que norteiam a inserção do PROLER na prática escolar a partir dos documentos oficiais a nível municipal e das falas dos profissionais, que contribuíram para o processo de formulação e implementação da política; II. analisar como os professores e a equipe pedagógica interpretam e *agem* diante das orientações normativas e técnicas referentes ao processo de alfabetização das crianças; III. analisar como a avaliação diagnóstica proposta pelo PROLER influencia no processo de responsabilização coletiva nas práticas escolares.

Pela delimitação legal exposta na LDB 9394, em que o município como ente federado assume com prioridade a alfabetização das crianças e sofre influências a partir dos aspectos globalizantes, passamos a considerar como unidade de análise global, o município e, no âmbito local, a escola, onde a política ganha vida e se materializa.

Considerando a Rede Municipal de Educação de Recife, foi instituído o Programa Municipal de Letramento do Recife (PROLER), voltado para o ciclo de alfabetização e, desde 2017, foi inserido o projeto Alfaletramento, cujo objetivo é alfabetizar todos os alunos *na idade certa* por meio da colaboração com a prática docente, sendo uma ação da Rede Municipal, para colaborar com o

professor. O programa é composto pelo *PROLER/ Alfaletando*, que é a estratégia metodológica para alfabetizar letrando e tem como objetivo fomentar reflexões, discussões e ações com o intuito de possibilitar a aquisição dos processos de alfabetização e letramento dos estudantes desde a Educação Infantil (Grupos IV e V) até o 3º ano do Ensino Fundamental; o *PRAVALER* é um conjunto de cadernos de atividades a serem utilizados pelo professor em sala de aula, para a intervenção focada nas dificuldades do estudante, com as atividades para a progressão dos diferentes níveis de apropriação da escrita alfabética (pré-silábico; silábico; silábico-alfabético; alfabético); e a *AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA*, que ocorre em larga escala para todo o município, sendo bimestral (RECIFE, 2019).

Para dar conta dos objetivos propostos, este texto organiza-se com base em três capítulos teóricos. O primeiro capítulo intitulamos *Estado e política pública* traz a discussão sobre a concepção de política e de Estado, relacionada as mudanças nas funções e papéis exercidos dentro do contexto social, econômico e cultural. Ampliando a reflexão, discutiremos as interferências das intervenções do mercado no contexto das políticas públicas, em específico, as educacionais.

O segundo capítulo, intitulado *Alfabetização e política pública*, teve por objetivo problematizar o processo de democratização da alfabetização, por meio do percurso histórico e da análise das políticas educacionais, dentre essas as de avaliação, formuladas e implementadas pelo Estado para os primeiros anos de escolarização formal das crianças. Na segunda etapa, apresentamos a revisão da literatura, a respeito das pesquisas envolvendo as políticas de alfabetização, bem como das concepções inerentes às atuais políticas públicas tanto no âmbito nacional como municipal. Problematiza-se os sentidos da alfabetização nos diferentes contextos com vistas a esclarecer os limites de políticas ditas democráticas.

O terceiro capítulo denominado *Gestão educacional, equidade e responsabilização coletiva*, teve por objetivo aprofundar a discussão sobre democracia, ou seja, elucidar as ambiguidades e complexidades, que envolvem o termo, dentro de uma dimensão liberal, bem como participativa e representativa, e seus desdobramentos no campo educacional sob o processo

de responsabilização. Em outros em termos, problematiza-se as suas consequências na prática pedagógica escolar.

Em seguida, tratamos no Capítulo 4 dos aspectos referentes aos procedimentos metodológicos. Nestes termos, consideramos os princípios adotados por Ball, Maguire e Braun (2016) de analisar as repercussões locais das políticas educacionais, âmbito em que estas se materializam como práticas criativas e responsabilização coletiva. Desta forma, elegemos o estudo de caso a partir dos conceitos tratados por Yin (2001) em que utilizamos entrevistas semiestruturadas e observações de campo em uma escola da Rede Municipal de Educação de Recife. Para o tratamento dos dados usamos a Análise de Conteúdo, conforme abordada por Bardin (2016), em específico a categorial.

Dedicamos os capítulos 5, 6 e 7 à apresentação e discussão dos resultados da pesquisa. No capítulo 5, abordamos os sentidos de alfabetização e os princípios referentes à equidade, que nortearam a inserção do PROLER na prática escolar, bem como os principais conceitos e características do PROLER. No capítulo 6, apresentamos os aspectos que interferiram na construção de significados do fazer pedagógico com a incorporação da política de alfabetização. No capítulo 7, analisamos as principais etapas da avaliação diagnóstica propostas pelo PROLER e sua influência no processo de responsabilização coletiva nas práticas escolares.

Nas considerações finais, tecemos uma análise referente aos aspectos que contribuiriam para o fortalecimento da responsabilização coletiva nos processos de interpretação e tradução do PROLER no cotidiano escolar.

2 Estado e política pública

A pesquisa aqui apresentada tem como objeto de estudo as formas como a escola atua a partir da implementação de uma política pública educacional, no caso específico formulada pelo poder municipal, o PROLER. Para tal, se faz necessário compreender qual a função e o papel do Estado nas intervenções macro e micropolíticas voltadas para a democratização da alfabetização de crianças em idade adequada.

Com isso, dialogamos com o conceito de política a partir das ações do Estado na dinâmica das desigualdades sociais. Nesse contexto, passamos a discutir as interferências do mercado e os tipos de relações assumidas com o Estado, no campo das políticas públicas, em específico, as educacionais.

Para tanto, tratamos do papel e função do Estado, o que remete ao conceito de política. Política pode se referir ao poder, proveniente de *polis* (*politikós*), ou tudo que é urbano, civil, público e social, como em Bobbio (1995), mas também remete à ação humana, que se constitui no universo da prática e da vivência entre sujeitos, como em Arendt (1998). Esta última mais se aproxima ao escopo deste trabalho, já que o conceito é aqui utilizado para se referir à sua manifestação na relação entre sujeitos, como um meio para se projetar o futuro e buscar a melhoria do mundo com a ação humana.

Desse modo, a política, ou seja, a ação humana ganha vida na relação com o outro, na diversidade e na pluralidade dos homens. Arendt (op.cit) também nos chama a atenção quanto à importância da política para a transformação ou modificação do mundo que nos rodeia. Esse processo ocorre por meio da ação de homens que se reúnem em um determinado objetivo privado, social ou público e nele intervém. E essa transformação pode acontecer de forma negativa ou positiva, dependendo da atuação e do sentido atribuído pelos sujeitos. Na forma negativa, ocorre quando se atribui um sentido para a política carregado de juízo de valor como algo negativo para a ação no mundo, o que traz guerras, lutas de poder e desordem. Na forma positiva, o sentido de política é o próprio entendimento do seu conceito sublime, que é o da liberdade. A política no sentido da liberdade pode sempre representar um novo começo, diante da existência da

humanidade, pois a política acontece entre homens que a cada novo começo e nova esperança podem agir no mundo que os cerca de modo a trazer uma mudança para todos (ARENDRT, 1998).

Bobbio (Op.Cit.), no entanto, nos auxilia a compreender o conceito de política a partir das ações de governo, que expressam a relação da sociedade civil com o próprio Estado. Entretanto, essa relação não se expressa de forma linear em função das necessidades da grande parcela da população (RIBEIRO, 2021). Diante disso, é de extrema importância entender o papel e a função do Estado na política.

Um ponto a ser considerado, segundo Hofling (2001), é a separação entre a concepção de Estado e Governo:

Estado como o conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo; e Governo, como o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período (HOFFLING, 2001.p.21).

Portanto, política envolve instituições permanentes, que possibilitam as ações do governo, por meio de programas e projetos que tem como alvo a sociedade como um todo, elencando ações específicas de acordo com cada setor social.

Dentro dessa visão, o Estado assume a responsabilidade pelas questões burocráticas, mas também pelos processos de implementação e manutenção de políticas públicas com foco em grande parte da sociedade. As políticas públicas de um modo geral envolvem a racionalidade das decisões públicas, bem como a análise das diversas relações de poder e o papel dos diferentes grupos no poder, que se questionam quem ganha o quê, por que, e que diferença faz para a política (SOUZA, 2006).

Dentre as políticas implementadas por um governo, em um determinado período, temos as políticas sociais, que estão relacionadas às ações voltadas para a saúde, educação, saneamento, habitação, entre outras, que incorporam a ação redistributiva, que está voltada a grande parcela da população excluída ou marginalizada na tentativa de diminuir as desigualdades sociais (HOFLING, 2001).

Contudo para entendermos essas questões de poder dentro do contexto social e da atuação e do papel do Estado, frente à formulação ou implementação de políticas públicas voltadas para a maioria da população, é necessário refletirmos sobre o contexto atual que engloba os ditames do mercado capitalista, no âmbito da globalização e do neoliberalismo.

Azevedo (1997) oferece contribuições na análise da função e papel do Estado frente às contradições nebulosas do modo de produção capitalista, que por meio de diversas amarras, se impõe na busca pelo poder e pelo controle da sociedade como um todo. A autora, assim como Bobbio (1995), relaciona a política com programas de ação que se expressam em um meio de dominação e da busca pelo poder.

Para a análise de como essas políticas públicas são pensadas e projetadas na prática educacional, Azevedo (1997) apresenta quatro abordagens que definem o papel e a função do Estado: a liberal, a neoliberal, a pluralista e a marxista. Nesse trabalho apresentaremos de modo mais expressivo a liberal moderna, que representa para alguns autores o Estado como Bem-Estar Social e a neoliberal, por acreditarmos que essas duas abordagens são decisivas para a análise das políticas sociais e no processo de diminuição ou manutenção das desigualdades sociais no campo educacional.

A abordagem, chamada por Azevedo (1997) como *liberal moderna*, defende que o Estado deve ser responsável pelo Bem-Estar Social, oferecendo condições básicas para a garantia da igualdade e para o pleno exercício da individualidade. Segundo a autora, uma forte contribuição para reflexão dessa visão de Estado é trazida por Durkheim, que defende a clara atuação do Estado na proteção social na ordem capitalista, expressando uma visão mais humanitária da ação estatal. A visão liberal moderna, se opõe à visão neoliberal clássica, que visa exclusivamente a competição e o individualismo, com a crescente especialização. O Estado de Bem-Estar Social, busca o resgate de valores comuns, que abarquem o coletivo, por meio da cooperação e a solidariedade orgânica na sociedade para promover o seu crescimento. Nesse sentido, a ação estatal, deve ter o seu poder regulatório ampliado, representando um maior aprofundamento nas questões jurídicas e econômicas, na regulamentação entre capital e trabalho, nas questões sociais, possibilitando a igualdade de condições para que todos possam competir no mercado de

trabalho, respeitando os interesses individuais. Dentro dessa abordagem, a educação aparece com uma forte função social e por isso o Estado não pode negá-la, mesmo que seja ofertado dentro de uma relação público-privada (AZEVEDO, 1997).

Segundo Burton (2014), a visão liberal de mercado e de Estado, impacta o setor educacional, em específico, os processos de formulação, implementação e avaliação de políticas educacionais, que são impostas de forma hierárquica, levando em consideração as posições seguidas pelos grupos econômicos dominantes.

Aprofundando um pouco mais as especificidades do Estado de Bem-Estar Social, Pochmann (2004), afirma que o papel e a função do Estado, representa uma preocupação direta com o enfrentamento da pobreza, desemprego e desigualdade. Entretanto, a atuação no processo de proteção social, variou de acordo com o contexto europeu e norte-americano.

Durante esse período, todavia, duas diferenças importantes se fizeram destacar nos propósitos de atuação do Estado de Bem-Estar Social: de um lado, a experiência europeia ocidental, que demarcou fortemente seu propósito de atuar ex-post sobre as iniquidades produzidas pelo desenvolvimento capitalista, por intermédio das políticas de natureza redistributivas (justiça tributária e transferências sociais); e de outro, a experiência norte-americana, que enfatizou bem mais a atuação ex-ante sobre as iniquidades geradas no capitalismo, por meio do sistema educacional e da regulação do patrimônio e do fluxo de renda (imposto de renda negativo) (POCHMANN, 2004, p.4).

Para o autor, o Estado Bem-Estar Social se fundamenta em três condicionantes estruturais. O primeiro é a *lógica industrial moderna*, que representa o avanço e o crescimento do processo de industrialização, responsável pela mobilização de diferentes relações no mercado de trabalho. Com o grande número de empregados no setor urbano, surgem novas formas de lutas organizadas por meio do movimento sindical, bem como a hierarquização das funções e a organização da jornada de trabalho. Além disso a redistribuição de parte dos lucros, entre os empregados, os consumidores e o setor público, possibilitou condições menos desiguais.

O segundo condicionante é a *democratização de massa*, com a universalização do voto e a organização de partidos de base operária e da classe média, com uma maior aproximação desses dois grupos sociais. E, por fim, a *sociedade salarial*, que aumentou o número de empregados assalariados, com

direitos garantidos, reflexo das conquistas legais e dos acordos entre empresários e sindicatos. Com tudo isso o autor defende a importância do Estado de Bem-Estar Social nas economias desenvolvidas para a proteção social e a diminuição das desigualdades.

Entretanto, com a crise do capital no final dos anos de 1970 e com a lógica das produções em redes mundiais, depois de três décadas de sucesso, o Estado de Bem-Estar Social, passa a ser questionado e substituído, por um Estado mais regulador e menos intervencionista. O que oferece elementos para a instauração das concepções neoliberais, tão presentes até os nossos dias atuais.

A abordagem neoliberal tem como base a economia política clássica, que reforça o argumento da neutralidade do Estado. Dentro dessa abordagem fica explícito o papel e a função do Estado e do mercado em uma nova perspectiva da acumulação e regulação no modo de produção capitalista. O mercado assume o papel de regulador e distribuidor de riquezas e de condutor da atividade econômica. O Estado é assim concebido como um Estado Mínimo. (AZEVEDO, 1997).

Ainda sobre a abordagem neoliberal, Gentili (1999) destaca que é importante compreender o neoliberalismo como um complexo processo de construção hegemônica. É uma estratégia de poder em que se articula a um conjunto de reformas no plano econômico, político, jurídico, educacional, bem como estratégias culturais, que imprime na sociedade novos significados sociais. Todas essas ações estão voltadas para encontrar uma alternativa para a crise do capitalismo e conseqüentemente para a crise do Estado. Segundo os defensores da lógica neoliberal, esta crise se explica, em grande medida, pelo caráter estruturalmente ineficiente do Estado para gerenciar as políticas públicas.

Conforme a concepção neoliberal, as políticas públicas sociais implementadas e mantidas pelo governo, ferem a liberdade individual. Cada cidadão tem direito de desenvolver suas habilidades e capacidades e os meios para suprir suas necessidades básicas, sem nenhuma intervenção externa. Acabando com essa liberdade também acaba a competitividade, característica primordial para a manutenção do modo de produção capitalista. Além disso, o argumento neoliberal defende que os gastos com os programas sociais são a causa da crise estatal e do capital. Para a perspectiva neoliberal o Estado não

deve sozinho ser o responsável pela formulação e implementação de políticas sociais, que beneficia em sua grande maioria a parcela pobre da sociedade. O Estado deve, dentro dessa concepção, agir em colaboração com setores privados e deve ser responsável pelo estabelecimento de regras gerais que não impeçam as liberdades individuais nem a liberdade do mercado (GENTILLI, 1999; AZEVEDO, 1997).

Desse modo, o mercado teria total liberdade e poder de se autogerir com pouca ou nenhuma intervenção do Estado, mesmo para preservar o bem público e coletivo. Nessa perspectiva, o Estado se define como Estado mínimo, em que o desenvolvimento está nas mãos do mercado e o Estado é considerado como um empecilho para o crescimento econômico, com investimentos em setores indevidos, tais como educação, saúde, direitos trabalhistas, dentre outros. Com isso, muitas das funções do Estado são suprimidas dando lugar a ações privatizadas, pois as propostas reguladoras do setor público são fracas e falhas para promover o desenvolvimento econômico (KLIKSBURG, 1998).

Charlot (2007), ao analisar a influência da ideologia neoliberal no campo educacional, ressalta alguns elementos que atualmente estão presentes nas políticas educacionais de vários países. Nos Estados Unidos, os *vouchers* oferecidos aos pais para que eles escolham e paguem a escola em que queiram matricular seus filhos, seja pública ou privada; bem como os *management*, que representam a contratação de empresas privadas para gerir as escolas públicas em função do discurso da busca pela eficácia. No Japão e na Coreia do Sul, existem os cursos particulares que oferecem para os jovens o suporte específico para ingresso nas universidades.

Ainda relacionado à essa perspectiva, com bases no liberalismo clássico, o foco é na racionalidade individual, em que cada um dará conta de si mesmo dentro do contexto capitalista e com isso as intervenções ou regulação por parte do Estado se tornam desnecessárias. “O estado (...) é o árbitro e fiador da ordem social, por meio da garantia do cumprimento da lei, da defesa e controle dos territórios” (AZEVEDO, GOMES, p. 97, 2009), oferecendo um mínimo de educação para todos.

Burton (2014), a partir das análises e estudos de outros autores, contribui para a compreensão da mentalidade racional, dentro do contexto de formulação de políticas públicas no campo educacional, apresentando a concepção dessa

abordagem bem como suas limitações. A visão racional de política, envolve elementos da racionalidade de uma administração que busca assegurar os seus ideais e os seus objetivos, dentro de uma dimensão técnica e eficaz e que envolve na maior parte dos casos recursos públicos, mas sofre intervenções do setor privado. Com isso, serão criadas medidas, que originarão uma política, que será proposta e avaliada de um modo genérico e mecânico, dentro de uma visão linear a nível macro (BURTON, 2014).

Entretanto, segundo o autor, existem algumas limitações dentro desse modelo: a primeira está relacionada a própria racionalidade, pregada pelo modelo, que muitas vezes deixa de valorizar a realidade, ou o contexto local de atuação da política. Em segundo lugar, existem outros modelos de formulação de políticas tais como a visão cumulativa da formulação de política, que envolve outros elementos que vão além da racionalidade. Envolve a construção coletiva, ou melhor a reconstrução de políticas já existentes, com base no diálogo entre os atores envolvidos, por meio da negociação, a partir de pensamentos divergentes, contestações, mas com grande compromisso (BURTON, 2014).

Em terceiro lugar, o impacto da visão liberal de mercado e de estado, que em muitos momentos impõe de forma hierárquica a implementação das políticas. Quarto e último ponto de limitação, ressaltado pelo autor diz respeito à previsibilidade atribuída a política no contexto da racionalidade. Esse ponto, deixa de lado elementos que podem surgir no decorrer da formulação da política e até de sua implementação que ficam muitas vezes obscuros pelo seu caráter subjetivo (BURTON, 2014).

Como podemos observar por meio da análise das abordagens, o papel e a função do Estado estão intimamente relacionados à ordem e à manutenção do modo de produção capitalista, no qual as políticas servem para a manutenção do poder de um pequeno grupo dominante. Desse modo, o Estado esteve oscilando, frente às crises do capitalismo ao longo de sua história, entre: uma maior intervenção, com um Estado forte, que interfere e participa ativamente, das questões econômicas, sociais, educacionais, dentre outras; uma maior regulação, que nesse contexto indica redução da ação do Estado, que interfere minimamente na forma que o mercado conduz a sua produção e a sua riqueza, se fundamentando de forma mais expressiva na abordagem neoliberal.

Desse modo, a abordagem neoliberal defende a liberdade individual e a busca solitária pelo bem de cada indivíduo. Diferente do que defendemos, que o Estado, diante do contexto social e político que se manifesta em nosso país, precisa assumir de forma qualitativa a responsabilidade com alguns segmentos sociais, tais como saúde, educação e segurança. Somente com a intervenção de forma mais expressiva do Estado é que políticas voltadas para a diminuição das desigualdades sociais podem ser efetivadas.

A contradição, a exclusão e a desigualdade social vão ganhando espaço dentro da lógica de mercado capitalista em que um grupo minoritário detém a posse de bens e serviços de qualidade. Como nos coloca Cury (2002), mesmo os países centrais que buscaram por meio do Bem-Estar Social uma maior qualidade para todos, dos bens sociais, como saúde e educação, não deixaram de viver a contradição entre o Estado e o mercado dentro da perspectiva neoliberal.

Entretanto, é necessário entender o fenômeno, que modifica as lógicas de mercado, no contexto econômico, social, político e até cultural, que é a globalização. Segundo autores como Charlot (2007), Burton (2014) e Dale (2004), a globalização enquanto fenômeno, amplia as dimensões dos Estados nacionais para uma dimensão internacional, multinacional, que envolve a abertura de fronteiras e de processos na dinâmica do mercado e das relações humanas.

Diante da dimensão que envolve esse fenômeno, Roberstson e Dale (2011) ressaltam que as pesquisas em educação devem deixar explícito que tipo de fenômeno é a globalização, como interfere nas políticas e nos programas e quais as mudanças para os sentidos da educação. Outro elemento que os autores ressaltam diz respeito à forma como o espaço social passa a ser compreendido dentro do processo da globalização, ou seja, as relações entre o local e o global. É necessário pensar o espaço social local ou global, não como duas unidades distintas, e sim como interfaces que se articulam e que influenciam as ações de um ou de outro contexto.

Desse modo, o fenômeno da globalização passa a ser analisado nos contextos local e global, os quais evoluem combinações complexas dentro da forma de pensar o espaço entre o aqui, o local, e o lá fora, o global. A

globalização é um fenômeno que contribui para a mudança da natureza do Estado e sua articulação com a educação (ROBERSTSON e DALE, 2011).

Com isso, Moraes (2004) ressalta alguns elementos que contribuíram para o crescimento e o fortalecimento do processo de globalização dentro da dimensão econômica e que afetou significativamente a função e as ações dos Estados nacionais dentro da dinâmica global. Nos anos de 1970, uma grave crise do capital acometeu os EUA, e na tentativa de solucionar a crise, o papel e a função do Estado e do mercado foram repensados e remodelados. Para entendermos essa forma de organização e de reorganização do capitalismo, Moraes (2004) separa esse contexto histórico em dois momentos, o primeiro conhecido como “idade de ouro” que vai de 1945 a 1970. E a segunda fase que abarca as últimas décadas do século XX.

No capitalismo organizado que veio com a “idade de ouro”, temos um forte crescimento do tamanho do Estado, com uma maior renda da população, uma maior arrecadação e um crescimento do produto interno bruto, bem como uma maior regulação do Estado frente ao mercado, como, por exemplo, as regulamentações trabalhistas. Um segundo aspecto está relacionado à natureza do Estado, que realça a importância dos setores executivos e administrativos, além de organizações públicas no processo de formulação e implementação das políticas públicas. Todos esses aspectos estão intimamente relacionados ao crescimento do capitalismo, ao aumento do lucro, aos grandes negócios que, em contrapartida, tem-se uma maior inclusão da massa assalariada no setor político por meio do voto e o fortalecimento das identidades coletivas com a constituição de sindicatos que lutam por melhores condições de vida e de trabalho (MORAES, 2004).

Dentro desse contexto, segundo Cury (2002), temos o fortalecimento das políticas sociais como um meio de articulação entre o Estado e os grupos privados para garantir e preservar direitos e interesses comuns aos dois segmentos.

Como já afirmamos anteriormente, o mundo do capital é cercado de contradições e de crises que perpassam momentos de expansão e de crescimento econômico e momentos de quebra do capital. Diante disso, surge uma reorganização do capital que abarca o pós-guerra e a busca pela estabilidade econômica, por meio do processo de globalização econômico. O

crescimento econômico e do capital ocorre por meio do alargamento das fronteiras globais e do comércio internacional, bem como a implantação de filiais de diversas empresas em outros países, gerando as multinacionais. O mercado nesse novo contexto começava a se queixar das regulações e intervenções estatais por afirmar que só dificultam o livre comércio e o crescimento do capital (MORAES, 2004).

Para entender esse novo modelo de Estado advindo com a forte globalização é necessário, segundo Moraes (2004), relacionarmos os três monopólios que constituem o Estado moderno:

O monopólio da produção da norma jurídica – só o Estado cria lei aplicável a todos os cidadãos de seu território. O monopólio da extração e do uso coletivo de parte do excedente econômico gerado no mundo privado – só o Estado pode taxar. O monopólio da coerção legítima, uso legítimo da força física – só o Estado pode prender, matar e arrebanhar (MORAES, 2000, p.322).

Diante disso, autores como Dale (2004), Charlot (2007), Burton (2014), Roberstson e Dale (2011), refletem sobre os efeitos da globalização na educação e conseqüentemente, nas formulações, implementações e avaliações de políticas educacionais.

Um dos efeitos-chave da globalização sobre a educação é uma evidente mudança de um sistema educacional predominantemente nacional para uma distribuição mais fragmentada, multi-escalar e multissetorial de atividades que agora envolvem novos atores, novas maneiras de pensar sobre a produção e a distribuição de conhecimento e novos desafios em termos de assegurar a distribuição de oportunidades para acesso e mobilidade social (ROBERSTSON e DALE, 2001, p. 348/349).

Como os autores ressaltam, a globalização muda a forma de pensar sobre o sistema educacional, que antes abarcava uma dimensão muito mais local, com as influências e interferências internas, para uma dimensão global, com novas formas de organização do trabalho, fragmentação e produção.

Este capítulo elucidou questões importantes para a compreensão do papel e da função do Estado na elaboração e implementação de políticas públicas, em específico, as sociais, responsáveis pelo oferecimento de serviços básicos como saúde, educação e segurança à população.

Percebemos que ao longo do contexto histórico e social, definir o papel do Estado quanto a maior ou menor intervenção nas ações do mercado e no avanço ou na crise do capitalismo não é tarefa fácil, ainda mais quando envolve argumentos elucidados pela visão neoliberal para o crescimento econômico e social, que privilegia a formação humana com base na competição, no individualismo e na liberdade de escolha. Estes princípios chocam com a visão de um Estado intervencionista, ou de Bem-Estar Social, que busca garantir por meio de ações diversas a diminuição das desigualdades entre as classes sociais e a democratização do acesso à educação, por exemplo.

O debate referente a globalização, a formulação e implementação de políticas nesse setor, contribuiu para entendermos quais os impactos desse fenômeno sobre a educação, quando gerido por uma lógica neoliberal, ou quando dinamizado por um sentido de colaboração ou solidariedade, visando o melhoramento das ações humanas, como apresentado por Charlot (2007).

Nesse sentido, as políticas educacionais nacionais são reflexo de determinantes políticos globais, e incidem, inclusive, nas alternativas propostas para os processos de democratização da alfabetização de crianças. Nestes termos, é importante considerar a realidade socioeconômica e cultural nacional e local, com todas as desigualdades presentes, tal como apresentado neste capítulo.

Diante disso, passamos a levar em consideração as políticas de alfabetização, imersas no espaço social, que envolve relações locais e globais, nas suas mais diversas formas de intervenção e que podem impactar a prática pedagógica, bem como refletir sobre o papel e o sentido que a alfabetização vem percorrendo no intuito de combater as desigualdades sociais.

A fim de aprofundar o debate sobre essas questões passaremos a tratar no Capítulo 2, de questões que envolvem as políticas públicas de alfabetização de crianças.

3 Alfabetização e política pública

O marco regulador das políticas educacionais é o Plano Nacional de Educação (PNE), que norteia estados e municípios na organização do seu marco normativo. A partir do atual PNE (2014-2022), muitos entes federativos vêm elaborando e implementando políticas para garantir o cumprimento das metas expressas no documento. Dentre essas Metas temos a 5, referente a alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o 3º (terceiro) ano do ensino fundamental. Isso representa um grande desafio para os governantes, pois não basta apenas garantir o acesso das crianças nessa faixa etária, é necessário ir além e democratizar o processo de alfabetização tornando possível que todas as crianças em idade regular possam estar alfabetizadas. Entretanto, como analisaremos nesse capítulo, essa não parece uma meta simples de ser atingida, por suas marcas históricas e sociais.

As políticas educacionais, como já explicitado no capítulo anterior, são pautadas não apenas por demandas internas da sociedade brasileira sobre a educação, mas, tomam por base, principalmente algumas determinações externas relativas às relações comerciais e interesses de alguns grupos preocupados em manter suas condições de dominação. Nestes termos, um dos grandes desafios no campo educacional, para se alcançar a alfabetização para todos, é superar as influências e os princípios impostos pela ideologia neoliberal, que defende a competitividade, a propriedade privada, a liberdade e a racionalidade individual, ou seja, tudo o que se reflete no isolamento e na culpabilização individual por não ter conseguido o mérito para a obtenção do que lhe é de direito.

Este capítulo tem por objetivo nos ajudar nas reflexões referentes ao processo de democratização da alfabetização ao longo do contexto histórico, bem como dos sentidos que vêm sendo incorporados à alfabetização no âmbito nacional na atualidade. Para tal, apresentaremos inicialmente o percurso histórico que envolveu a elaboração e implementação de políticas educacionais voltadas para a alfabetização de crianças e a sua relação com a maior ou menor intervenção do Estado na garantia da democratização desse processo. Na segunda etapa deste capítulo apresentaremos a revisão da literatura, a respeito das pesquisas envolvendo as políticas de alfabetização, bem como das

concepções de alfabetização inerentes às atuais políticas públicas, tanto no âmbito nacional como municipal.

3.1 As políticas de alfabetização no contexto nacional

Analisando a história da educação no Brasil, podemos observar que a política educacional voltada para a instrução primária nos anos equivalentes ao que conhecemos hoje como ciclo de alfabetização sofreram diversas influências internas, de acordo com os interesses e necessidades do Estado (ROMANELLI, 2005; VIEIRA e FARIAS, 2007; SAVIANI, 2005). Além disso, como nos afirma Marcilio (2016), um olhar sobre a história nos auxilia a entender a situação atual da alfabetização frente ao atraso em seus resultados, bem como podemos analisar, como nos afirma Ferraro (2014), a situação da dívida do Estado, em relação a garantia da alfabetização como direito de todos.

Começando no período colonial temos, segundo Romanelli (2005), pouca ação do Estado. A educação vinculada a Companhia de Jesus tinha como principal objetivo combater o avanço do protestantismo e auxiliar a Coroa Portuguesa no processo de submissão da população nativa, em que tinha como grande meta ensinar a ler, escrever, contar e contar.

Avançando mais um pouco na história, com o crescimento do país, surgem a criação de bibliotecas, a construção de escolas, museus, além do primeiro marco legal, que tratava do direito à educação, com a promulgação da primeira Constituição, em 1824, em que foi decretado, no art. 179, o *direito de todos a educação elementar*, e, a partir de então, deveria se criar escola primária em cada lugar, ginásios em cada província e universidades nos lugares mais apropriados. Nesse momento o Estado se compromete legalmente com a ampliação e o acesso das pessoas a educação elementar. Entretanto, segundo Romanelli (2005), poucos foram os esforços de captação de recursos humanos e financeiros para fazer valer essa política.

Segundo Marcilio (2016), nota-se a construção de poucas escolas primárias e uma baixa matrícula da população no período imperial. O ensino de leitura, escrita e aritmética era feito de forma integrada e simultânea, um dos pontos positivos da época. Quanto aos materiais a serem utilizados pelo

professor, eram oferecidas as Cartas ABC, as Cartas Silabárias e a Caligrafia, e como método de ensino prevalecia a soletração e a memorização, com o foco no ensino individual, em que o professor dava instruções gerais a cada aluno, enquanto os outros se mantinham em silêncio na sala de aula. Não havia, portanto, uma diretriz nacional para orientar o ensino e os docentes trabalhavam de maneira individualizada e pautada numa abordagem tradicional.

Na primeira fase da república (1889-1930), alguns marcos se evidenciam tanto a nível internacional quanto a nível nacional. Na Europa no século XIX, atribuiu-se ao Estado a responsabilidade pela garantia da instrução primária e pública, algo que reflete em maiores investimentos na área educacional. No Brasil, tivemos o crescimento econômico e industrial, o que não representou um maior investimento na educação e com isso poucos foram os avanços na política educacional referente a alfabetização, pois ainda eram grandes os percentuais de analfabetos, cerca de 80% da população (MARCILIO, 2016).

Esta autora destaca na política educacional da década de 1890, em contraponto aos poucos avanços, a primeira grande reforma do ensino público, representando um ganho na educação primária, as políticas tinham o foco nas escolas normais para a formação de professores e de gestores e na organização escolar de forma mais sistemática, o que partiu de um grupo de intelectuais paulistas.

A Reforma do Ensino Paulista, partiu de bases legais como a lei nº88, de 8 de setembro de 1892, que dividiu o ensino público em primário, secundário e superior. O primário seria gratuito e obrigatório, dos 7 até os 12 anos. Foram criadas as escolas normais para formação dos professores que atuariam na instrução primária, além dos cargos de inspetor escolar e do conselho superior de instrução pública (MARCILIO, 2016). Com essa reforma houve o fortalecimento dos grupos escolares, que eram espaços estruturados e planejados para a instrução primária, além de rígida avaliação, com uso de exames periódicos e professores especializados.

Os grupos escolares foram estabelecimentos que implicaram numa concepção inteiramente revolucionária do ensino primário no Brasil, um pilar fundamental na montagem do sistema escolar brasileiro. Em prédio construído especialmente para seu funcionamento, estabelecia-se um curso seriado, com exames a cada ano e com reprovações e prêmios, boletins de frequência e aplicação (MARCILIO, 2016, p. 262, 263)

Os grupos escolares, representaram o aumento das matrículas inicialmente no Estado de São Paulo e logo se expandiu para todo o país. Entretanto, a padronização e a imposição no uso de método específicos, de materiais e de mobílias, não representou uma mudança significativa nas reais necessidades da prática de muitos municípios que não conseguiam investir no pessoal capacitado, e em toda infraestrutura que os caracterizaram.

Um outro marco no campo educacional, segundo os estudos de Marcilio (2016), diz respeito a Reforma Sampaio Dória, de 1920, a primeira que fortalecia a autonomia da atuação docente, em que deixava livre a escolha do professor pelo método de alfabetização a ser utilizado nas salas de aulas. Porém, apesar desse respeito e desse marco, a política educacional rebatia com um grande entrave que era a falta de preparo e de formação docente para, de forma consciente e crítica, escolher o que seria ensinado e o como seria ensinado nas escolas primárias. Nesse período a alfabetização estava muito relacionada a “facilitar a aquisição dos códigos e de sua composição” (MARCILIO, 2016, p. 375), tanto em relação ao ensino de língua portuguesa como o de Matemática.

Passando mais adiante temos, conforme Vieira e Farias (2007), o período Vargas (1930-1945) como um marco histórico na configuração da política educacional no Brasil. Nesse período a educação se torna foco de interesse político, e o Estado assume, por meio de algumas reformas, a responsabilidade pela educação. Esse período se caracterizou por uma forte intervenção da União em todos os níveis de ensino, buscando uma maior centralização do aparelho educativo. Algumas reformas, como a de Francisco Campos, nosso primeiro Ministro de Educação, não demonstrou preocupação com a educação elementar. Já a reforma de Gustavo Capanema, apresentou avanços em relação ao ensino primário, levando em consideração o receituário escolanovista, ou seja, as ideias novas que surgiam no campo pedagógico, com o intuito de desenvolver o ensino de modo sistemático e graduado, segundo os interesses da infância e com base em sua realidade para desenvolver as diversas habilidades das crianças.

Apesar de algumas conquistas por meio das políticas voltadas para a educação elementar, poucos avanços se refletiram na prática, mediante o acelerado crescimento do país. A indústria evoluía, a economia se aquecia e em contrapartida, **havia poucas escolas para as camadas populares, um alto**

índice de analfabetismo no país, pouca ou quase nenhuma qualificação.

Essa situação não era mais admitida pelo mercado, que passava a interferir cada vez mais nas ações do Estado. O país precisava investir em educação ou pelo menos na qualificação básica para a massa popular, pois até então muito do que foi feito em termos de política educacional esteve voltado para a organização do sistema educacional das elites, com a forte seletividade de um currículo enciclopédico, aliado a um sistema de avaliação extremamente rígido. Desta forma, acentuava o dualismo tão presente em nosso contexto educacional, que era um tipo de educação para elite, ou seja, uma educação mais completa e outro tipo de educação para a camada popular, ou seja, uma educação mais básica, muitas vezes voltada para os interesses do mercado (ROMANELLI, 2005; VIEIRA e FARIAS, 2007).

Como um meio de fortalecimento da política educacional no Brasil, no período chamado por Vieira e Farias (2007) como *Democracia populista*, a promulgação de uma nova constituição, em 1946, que traz implicações para a educação, sendo orientada por princípios liberais e democratas, dedicou 10 artigos para o tema da educação e cultura. Influenciada pela Constituição, ainda tivemos nesse período a promulgação da nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) Lei de 4.024/61. Essa LDB foi fortemente marcada, segundo Saviani (2005), por traços conciliatórios. Dentre as deliberações, temos a garantia da família ao direito de escolha sobre o tipo de educação que deve dar aos seus filhos e estabelece que o ensino seja obrigação do Poder Público e livre à iniciativa privada. A administração da educação ficou a cargo dos órgãos de gerenciamento, tais como o Ministério de Educação (MEC), Conselho Federal de Educação (CFE), Conselhos Estaduais de Educação (CEE).

Nesse período o processo de avaliação no ensino primário, estava ancorado nas premiações ou punições, o que representava altas taxas de reprovação, cerca de 50% das crianças eram reprovadas na primeira série, o que ocasionava um alto índice de evasão. Tudo isso, ocasionava um gasto elevado do governo para manter um aluno por mais de um ano em uma mesma série ou para manter alunos que abandonavam a escola. Essa situação foi uma das justificativas do governo, que nos anos de 1960, estabelece nas escolas a aprovação automática, nas primeiras séries do ensino primário (MARCILIO, 2016). Entretanto, esse modelo ocorreu sem uma organização prévia,

envolvendo uma maior investigação e intervenção, para sanar as principais causas da reprovação ou da evasão escolar.

Desde a primeira LDB, Lei de 4.024/61, até a promulgação da nova LDB 9394/96, passaram mais de 30 anos e, nesse intervalo, tivemos no período pós 64, da ditadura militar, duas reformas que tinham como objetivo reorganizar o ensino. A reforma universitária, que politicamente representou uma forma de responder as pressões da camada média e popular por acesso ao ensino superior, que não é nosso foco nessa pesquisa. Já as mudanças trazidas pela Lei 5.692/71 visavam as mudanças na organização do ensino de 1º e 2º graus. A ampliação da obrigatoriedade escolar de 4 para 8 anos, trouxe um caráter de continuidade ao 1º grau, ao suprimir os exames de admissão, responsáveis pela seletividade, e para o 2º grau de ensino, um caráter de terminalidade, ao implementar a escola única profissionalizante obrigatória. Entretanto, poucas mudanças aconteceram. Estruturalmente, existiam escassos recursos humanos, físicos e financeiros para transformar todas as escolas em profissionalizantes e além do mais as diversas classes sociais queriam ter acesso ao ensino superior e não apenas ao 2º grau (VIEIRA e FARIAS, 2007).

Com os efeitos e reflexões após as reformas mais atuais que atingiram o ensino universitário e a educação básica, surge um novo cenário no contexto posterior à promulgação da nova Constituição de 1988, com a possibilidade de um maior debate dos temas voltados para a Educação e a consequente elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases (BRANDÃO, 2004).

No campo da alfabetização, surgem políticas que contribuem para a ampliação do acesso e da permanência de crianças nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Dentre essas temos políticas mais ligadas a alfabetização, o que envolve currículo, método e financiamento, tais como as políticas de ciclo, o FUNDEF - Lei 9.424/96, que em 2006 foi substituído pelo FUNDEB, a responsabilização municipal com essa etapa da educação básica e mais recente o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa. Entrelaçadas a muitas dessas políticas, surgiram no âmbito nacional e municipal as políticas de avaliação da alfabetização, tais como a Provinha Brasil e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

Dentre as políticas mais específicas para a alfabetização das crianças temos a política de ciclos, por volta da década de 1970, que surge no Brasil com

o objetivo de diminuir a reprovação e a evasão escolar, de modo mais sistemático. Autoras como Marcilio (2016) e Souza Silva (2017), nos ajudam a entender os aspectos da organização em ciclos.

Analisando a história da alfabetização e das políticas públicas no Brasil com base nos estudos e pesquisas de Marcilio (2016), percebemos que a questão da reprovação e evasão escolar permanecia recorrente nos primeiros anos do ensino fundamental, aspecto esse que foi considerado na arena política, por meio de ações para amenizar essa situação. Conforme esta autora, a partir da década de 1970, foram implementadas políticas, bem como métodos de alfabetização que buscavam diminuir os indicadores de reprovação e evasão no Brasil, entre os quais temos os ciclos de estudos com a aprovação automática, e o foco no aprendizado do aluno, que nesse período passou a ser considerado de forma espontânea e autônoma.

Para Souza Silva (2017) a política de ciclo, tem o seu surgimento atrelado a superação do fracasso escolar e implica um conjunto de mudanças nas práticas escolares. Entretanto, segundo a autora, essa foi uma política enraizada por sentidos e contrasentidos, que se materializaram em dois discursos, o pedagógico e o mercadológico. O pedagógico, que assume a política como um meio de superação da reprovação e evasão escolar por meio do acompanhamento progressivo do aluno num recorte temporal ampliado, e o mercadológico, que foca na redução dos gastos educacionais, com a diminuição da retenção, por meio da ideia da promoção automática. Em todo esse aspecto, a avaliação se torna chave da diferença, pois ela deve existir de forma constante e variada, mas deve ser planejada e pensada respeitando os ritmos individuais, com o maior tempo para a concretização da aprendizagem de determinado conhecimento.

Essa é uma política que pode contribuir com a qualidade da alfabetização, pois o maior tempo para a aprendizagem atrelado a especificação clara de metas e objetivos para cada ano que contempla o chamado ciclo de alfabetização, em um país com tamanha desigualdade social como o Brasil, poderá ser um diferencial para o sistema educacional. Para Moraes (2018), a existência de metas favorece a construção de projetos coletivos no interior da escola e a organização em ciclos não pode representar a falta de compromisso com a aprendizagem dos alunos. Com isso, a política de organização de ciclos, dentro

do campo da alfabetização, deve ser mais uma aliada no cotidiano escolar, para alcançar o objetivo de alfabetizar todas as crianças no período inicial de escolarização.

É no contexto neoliberal cujas políticas delineiam-se com perfil mercadológico, que surgem políticas mais voltadas a avaliação da alfabetização de crianças a nível nacional, com o intuito de diagnosticar e intervir para melhorar a qualidade dos processos educacionais. Dentre essas, temos a Provinha Brasil e a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), que estão imersas no macropolítico das avaliações educacionais, que trataremos a seguir, de modo breve, apresentando seus principais conceitos e características e relacionando os diferentes sentidos atribuídos a essas avaliações, quanto a sua utilização e finalidade, por parte dos municípios e dos espaços escolares.

3.2 Políticas de avaliação da alfabetização

A avaliação, ao longo dos tempos, vem se constituindo como um campo cheio de especificidades que integra, junto a outros aspectos, o universo educacional. Diversos autores e pesquisadores tais como Perrenoud (1999), Luckesi (2011), Esteban (2003), Vianna (2005), entre outros, vêm discutindo os diferentes papéis e funções das avaliações, que se materializam no âmbito educacional de diferentes formas por meio de avaliações internas e externas.

A avaliação interna ocorre no âmbito da sala de aula, envolvendo o processo de ensino e de aprendizagem, e a avaliação externa envolve a realização de provas para averiguação do desempenho e do nível de proficiência dos alunos.

As avaliações externas interferem e contribuem para a criação, implementação e consolidação de políticas públicas, que conseqüentemente repercutem na sociedade, na economia e na educação. Além disso, se insere nas discussões e inter-relações com o Estado e com o governo, que é a instituição responsável por formulá-las. Este tipo de avaliação, a partir da década de 1940, foi se constituindo como uma prática de coleta de dados para fundamentação de decisões de políticas públicas, visando à sistematização, padronização e eficácia da educação com o foco em medir a eficiência dos seus

professores e construir instrumentos, como testes objetivos e padronizados, tendo a porcentagem dos alunos aprovados nos testes como um reflexo da qualidade/eficiência da escola/professor (VIANNA, 2000).

Entretanto, o papel e o conceito de avaliação foram evoluindo ao longo do tempo com a contribuição de diferentes pesquisadores. Por intermédio de Michael Scriven (1967), houve a distinção entre processos avaliativos, de acordo com o seu momento e o seu objetivo. Diante disso, o autor diferencia a avaliação somativa da formativa. A avaliação somativa é aquela que ocorre no final de uma etapa, e a avaliação formativa se caracteriza por ocorrer ao longo do processo, baseada em critérios e no feedback ao aluno e ao professor de elementos que compõem o processo de ensino e aprendizagem (FERNANDES, 2009).

Para Perrenoud (1999) a avaliação formativa e diagnóstica é a avaliação que está em função da melhoria e/ou mudança do processo de ensino e de aprendizagem, buscando soluções para o fracasso escolar, no qual se considera as especificidades de cada aluno com a elaboração e utilização de procedimentos para uma intervenção individualizada. Além de diagnóstica, a avaliação também pode ser formativa, pois com o diagnóstico das situações busca-se a melhoria e uma melhor regulação do processo de ensino e aprendizagem.

Complementando esse debate, Luckesi (2011) relaciona ganhos construtivos no que se refere à evolução histórica e conceitual da avaliação, com a distinção de práticas relacionadas ao exame escolar e a avaliação da aprendizagem. Exame escolar, para o autor, entre outros aspectos, está imerso em um processo estático voltado para o passado, ou seja, somente para o já aprendido, o produto do processo que será julgado e classificado. Diferentemente, a avaliação da aprendizagem, envolve um ato de investigação e o foco é o presente para construção do futuro. Nesse sentido, para o autor, a avaliação estuda a qualidade da realidade e desse modo oferece elementos para a tomada de decisão que podem acarretar mudanças profundas ou redirecionamentos nas ações práticas, levando-se em conta a complexidade inerente a todo o processo.

Ainda sobre isso, Esteban (2003) coloca para nós que a reflexão sobre a avaliação só faz sentido se estiver atrelada a produção do fracasso/sucesso escolar e do processo de inclusão/exclusão social. A avaliação centrada na

classificação das respostas como erro e acerto, sem que essas sejam tidas como base de uma investigação do processo de ensino e de aprendizagem, torna a avaliação excludente, seletiva e classificatória. Para a autora a avaliação precisa superar essa concepção e partir para uma prática investigativa, dialógica e inclusiva.

Todas essas concepções se inter-relacionam e se materializam de modo diferente, dependendo do contexto em que a avaliação está inserida, seja ela interna ou externa. Entretanto, as avaliações externas ganham cada vez mais espaço e visibilidade nas políticas nacionais e municipais, desde a década de 1990 no Brasil, com a Constituição de 1988, e em específico, em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases, nº 9.394 (LDB 9394/96), em seu Art. 9º, inciso VI, que relata como competência da União:

assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino.

Nesse contexto, a avaliação educacional e de sistemas passa a estar relacionada com a qualidade da educação, com a criação de indicadores como o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), bem como com o monitoramento e a responsabilização (FREITAS, 2007).

Segundo Oliveira (2012), a nível nacional para avaliar etapas finais dos ciclos de escolarização temos o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), que foi reestruturado em 2005 para avaliar os alunos de forma amostral do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio e a PROVA BRASIL (ANRESC), que surge nesse mesmo período para complementar as informações obtidas pelo SAEB/Aneb, avaliando os alunos do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental de forma censitária e a cada dois anos.

Entretanto, ao longo dos anos os resultados dessas avaliações indicaram um baixo desempenho dos alunos em diversas habilidades de língua portuguesa e de matemática. Diante dessa situação, o Estado visando a melhoria da qualidade do processo educacional, propôs algumas estratégias, dentre as quais, a elaboração de avaliações externas, que examinassem os alunos no ciclo de alfabetização a fim de possibilitar intervenções mais precoces, tais como a Provinha Brasil e a ANA.

A Provinha Brasil foi criada em 2008, diante dos baixos desempenhos encontrados nos resultados de avaliações nacionais, como o SAEB/Prova Brasil e internacionais, como o PISA. A Provinha Brasil é uma avaliação diagnóstica sem finalidades classificatórias, que tem como principal objetivo oferecer informações aos professores, gestores e Redes de ensino sobre o nível de alfabetização dos alunos/turma nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A avaliação é realizada no segundo ano de escolarização e em dois momentos, no início e no final do ano, para que se possa intervir durante o processo e não apenas no final. Além disso, outro diferencial é que a Provinha pode ser aplicada e corrigida pelo próprio professor da sala, diferente de outras avaliações em larga escala, como o SAEB/Prova Brasil. Esse ponto é o que nos chama a atenção, pois torna o professor sujeito ativo desse processo avaliativo. Entretanto, por restrições financeiras, o exame em 2016 teve versão digital, e em 2017, sua aplicação foi suspensa, para a elaboração de novas Matrizes de Referência para avaliação da alfabetização (TOKARNIA, 2016).

A **ANA - Avaliação Nacional de Alfabetização**-, surge como um dos eixos que fundamentam as ações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, que foi instituído pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. A ANA é uma avaliação diagnóstica do processo de alfabetização das escolas públicas brasileiras, sendo aplicada a estudantes matriculados no 3º ano do ensino fundamental, fase final do Ciclo de Alfabetização, em que se espera que o estudante tenha pleno domínio da linguagem escrita e numérica. A realização da avaliação é anual e tem como objetivos: avaliar o nível de alfabetização dos educandos no 3º ano do ensino fundamental, produzir indicadores sobre as condições de oferta de ensino e concorrer para a melhoria da qualidade do ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional (BRASIL, 2013).

Em relação as avaliações em larga escala, no período inicial da alfabetização de crianças, Morais, Leal e Albuquerque (2009), reforçam a importância do diagnóstico como um meio para monitorar práticas de alfabetização nas redes públicas de ensino, colaborando para a definição de políticas de formação continuada para o aprimoramento de ações que garantam a diversidade de ritmos e estilo dos alunos.

Segundo os autores, a qualidade impressa a partir de avaliações como a Provinha Brasil, que possibilitam o contato mais imediato do professor com o processo de aplicação, correção e com os resultados, permitem o redirecionamento do ensino com foco nas metas estabelecidas para o ciclo de alfabetização. Entretanto, existe a falta de consenso na comunidade acadêmica, quanto aos benefícios do uso de avaliações externas para a melhoria de práticas de aprendizagem. Portanto, é importante o debate constante sobre os instrumentos, os materiais e as formas de aplicação e utilização dos resultados da avaliação em larga escala, tanto em nível macro para as políticas públicas, quanto micro no âmbito escolar e da sala de aula.

Complementando a reflexão quanto a inclusão das políticas de avaliação no contexto educacional, Mainardes (2009) reforça a necessidade de levar em consideração, para a análise e utilização dos resultados, a articulação entre os aspectos macro e micro, ou seja, os contextos sociais, políticos, econômicos e locais, para obtenção de uma visão de totalidade. Além disso, se faz necessário refletir sobre o papel do Estado frente à política investigada, bem como, as relações intrínsecas entre as diversas políticas implementadas em um mesmo período.

Ampliando o debate, autores como Bauer, Pimenta, Neto e Souza (2015), em pesquisa que tinha como objetivo mapear e caracterizar iniciativas dos municípios brasileiros relacionadas à elaboração e implementação de avaliações em larga escala, reforçam a premissa de que a cultura de avaliação em larga escala vem se ampliando no País, pois dos 4.309 municípios que responderam as indagações, a maioria dos municípios brasileiros, cerca de 60% do total investigado, afirma possuir uma avaliação própria ou tem a intenção de construí-la.

Bauer et.al (2015), sobre os usos positivos dos resultados de avaliações em larga escala no âmbito municipal e escolar, afirmam que os gestores municipais apresentam diferentes ações quanto ao sentido atribuído aos resultados obtidos pelas avaliações em larga escala. Nesse sentido, os autores organizaram os dados em cinco grupos agregando as diferentes respostas.

O *primeiro* sentido atribuído nesta pesquisa foi relacionado a questão da mobilização escolar, ora em relação a busca de melhores resultados com cerca de 91% das respostas, ora em relação a discussão dos resultados feitos pelas

escolas com 88% das respostas. O *segundo*, é referente ao uso dos resultados das avaliações para aprimorar ações ou programas educacionais das secretarias, tais como a reestruturação de currículos, desenvolvimento de material didático e a reformulação do Plano Municipal de Educação. As estratégias relacionadas as bonificações apresentaram baixos índices: apenas 10% informaram que as oferecem e 6% proporcionam bônus salarial aos profissionais das escolas (BAUER et.al, 2015).

O *terceiro* uso é feito no sentido de monitorar as escolas para identificar carências, propor intervenções diferenciadas, diagnosticar desigualdades entre as escolas da rede, além de estabelecer metas próprias do município. O *quarto* uso é em relação ao apoio à gestão de pessoal, com destaque para a utilização dos resultados para planejar a formação continuada dos profissionais da Rede, além do remanejamento de gestores e professores. O *Quinto* uso, feito por gestores com os resultados das avaliações, é referente a divulgação pública dos resultados para a comunidade e as famílias.

Com esses resultados, podemos observar que a avaliação padronizada e em larga escala, elaborada pela gestão municipal, vem ganhando força e destaque nas ações que envolvem estruturas amplas, tais como a formação de professores ou a reestruturação curricular, e particulares, com a utilização dos resultados pelas unidades escolares de forma qualitativa para análise e debate coletivo.

Entretanto, autores como Ravitch (2011) e Camini (2010), já apontam para a necessidade de uma reflexão constante sobre o papel e o poder dessas avaliações no contexto educacional, pois algumas pesquisas realizadas nos países da América Latina, nos Estados Unidos e no Brasil, indicam que a cultura de avaliação pode estar atrelada a aspectos ligados a responsabilização individual, e centralização nos processos de planejamento e monitoramento.

Esteban (2012) critica a política de avaliação da alfabetização, que mantém o sentido classificatório, seletivo e excludente, sem possibilitar a reflexão sobre a ação escolar nas diferenças socioculturais. Além disso, para a autora, as avaliações padronizadas não possibilitam avaliar a aprendizagem, pois aferem o desempenho das crianças em habilidades previamente selecionadas como essenciais, por meio de teste objetivo.

Como observamos, a avaliação é um campo complexo e que assume diferentes papéis e funções de acordo com os usos que são feitos dos seus instrumentos e dos seus resultados, tanto por agentes que atuam mais diretamente na escola, no microcampo, quanto pelos que atuam em contextos macro, como as secretarias de educação. Com isso, é preciso no âmbito educacional identificar qual a função de determinado instrumento avaliativo para facilitar o processo de tomada de decisão, garantindo que a avaliação cumpra seu papel de diagnóstica e redirecione práticas pedagógicas, que assegurem a alfabetização das crianças, respeitando a heterogeneidade existente em sala de aula quanto ao tipo de conhecimento já consolidado por cada um.

Com o intuito de aprofundarmos as concepções de alfabetização, refletindo sobre os seus diferentes sentidos e usos, apresentaremos a seguir, os resultados obtidos a partir do levantamento de algumas teses e dissertações, publicadas a partir do ano de 2010, sem o intuito de esgotar todas as fontes, para elucidar de um modo global, quais as especificidades que norteiam o campo atual das pesquisas sobre alfabetização nas políticas públicas.

3.3 Concepções de alfabetização nas pesquisas envolvendo as políticas educacionais

Para a identificação das concepções de alfabetização adotadas nas políticas, delimitamos nossa busca em teses e dissertações publicadas a partir do ano de 2010, por ser um período em que houve um investimento em nível nacional de forma mais dirigida em políticas públicas voltadas para a alfabetização de crianças, como afirma Magalhães (2014), que nas últimas décadas, o Brasil tem passado por um investimento mais específico, no campo científico e pedagógico, e a “alfabetização é um dos campos mais fecundos, em resultado da investigação e do debate público” (p. 62).

Não é nosso objetivo nesse capítulo esgotar todas as pesquisas que envolvem as políticas de alfabetização, pois como Soares (2014) ressalta é um tema amplo e multifacetado que envolve diferentes sentidos, o que repercute em diferentes saberes, fazeres e querereres.

Fizemos o levantamento no banco de teses da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). E, para a coleta, tomamos como

palavras-chave *políticas públicas e alfabetização*. Na primeira busca exploratória, selecionamos os primeiros mil trabalhos, que relacionam de forma direta a temática em questão. Como o nosso objetivo não foi o de esgotar todas as pesquisas que envolvessem essa temática e sim identificar a concepção de alfabetização presente nas pesquisas atuais envolvendo as políticas educacionais voltadas para alfabetização, identificamos, nos trabalhos selecionados, as pesquisas que apresentavam uma discussão integrada entre alfabetização e política pública. Com essa busca, encontramos 12 teses e 50 dissertações, que compuseram a amostra para essa parte da pesquisa.

Diante disso, passamos a olhar de forma mais específica as pesquisas selecionadas para identificarmos quais as políticas educacionais voltadas para a alfabetização, estão sendo mais pesquisadas desde 2010 até os dias atuais. Tomando ciência que as pesquisas sobre alfabetização são vastas e envolvem múltiplos aspectos, Mortatti (2014) esclarece que as produções acadêmicas sobre alfabetização começam no país com a sistematização da pós-graduação *stricto sensu*, a partir da década de 1960.

Percebemos, conforme o Quadro 1, que as teses e dissertações, de um modo geral, focam seus olhares para as pesquisas que envolvem as políticas públicas voltadas para o ciclo de alfabetização a nível nacional, tais como o PNAIC – Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa; as avaliações externas, como a ANA – Avaliação Nacional para Alfabetização e a Provinha Brasil. Ao longo da busca também encontramos pesquisas que focam políticas a nível estadual e municipal, como, por exemplo, o PAIC – Pacto de Alfabetização na Idade Certa, no Ceará e a nível municipal temos o Bloco inicial de Alfabetização em Dourados/ MS; Bloco Pedagógico de Alfabetização em Juiz de Fora, bem como as avaliações externas municipais e estaduais que nas pesquisas se integram às de nível nacional. Também encontramos pesquisas que envolviam, políticas educacionais relacionadas a temas mais amplos, como as novas tecnologias, por meio do PROINFO e as questões de saúde como o Programa de Saúde na Escola – PSE.

Quadro 1 – Tipos de políticas públicas voltadas para alfabetização mais investigadas em teses e dissertações – período 2010-2018

Tipo de política	Nacional/Estadual/ Municipal	Quantidade
PNAIC	Nacional	17
Avaliações externas	Nacional – Provinha Brasil	12
	Nacional – ANA	4
	Nacional e Municipal – diversas	4
PAIC	Estadual	4
Políticas educacionais gerais voltadas para alfabetização	Municipal	14
	Nacional – PROINFO	1
	Nacional – PSE	1
Ensino Fundamental de 9 anos	Nacional	1
Propostas Curriculares	Municipal	2

Fonte: Levantamento da literatura realizado pela autora no Banco de Teses da Capes.

Diante do exposto no Quadro 1, podemos observar que a grande maioria das pesquisas envolvendo as políticas educacionais de alfabetização, apresenta como objeto de estudo a política nacional do PNAIC e as políticas de avaliação externa. Acreditamos que essas escolhas se justificam pela relevância dessas políticas no campo da alfabetização. Entretanto, observamos que o objeto de estudo das pesquisas foi limitado prioritariamente pelas áreas de conhecimento específicas da Linguagem na sua maioria e da Matemática, em alguns casos.

Como a maioria dos trabalhos exploram o PNAIC como política educacional central para a alfabetização e pela importância no cenário nacional, trataremos de forma breve dessa política.

Este Programa é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. Esse programa ganha a adesão da maioria dos municípios no Brasil a partir de 2013 (BRASIL, 2012).

Segundo Leal (2015), o Pacto pela Alfabetização é o programa com maior abrangência do Governo Federal no atual contexto, com número expressivo de participantes: 327.325 professores, em 2013.

O PNAIC, segundo Aranda, Viédes e Lins (2018) se consolidou como política educacional nacional por meio de uma pactuação única, que envolveu todos os entes federados, na busca pela garantia e pela qualidade do processo de alfabetização da criança. As autoras, ao dispor as ações do PNAIC como uma política educacional, enfatizam a importância da qualidade desse processo, como de responsabilidade do Estado. Ao tratar dos quatro eixos que envolvem esse pacto, sendo esses ordenados no Art. 6º: I- formação continuada dos professores; II- materiais didáticos, tecnologias e literatura educacionais; III- avaliação; e IV- gestão, controle e mobilização social (BRASIL 2012a), enfatiza-se a qualidade do processo de alfabetização com seus objetivos:

Constata-se que os objetivos estão voltados à qualidade da alfabetização das crianças, tendo em vista que busca garantir a redução déficits na alfabetização e letramento, diminuir a distorção idade-série na educação básica, melhorar o IDEB, aperfeiçoar a formação, também visa colaborar na construção de propostas que vise o direito a aprendizagem, o desenvolvimento da criança, bem como, a extensão da jornada escolar. O discurso envolve ações voltadas à criança, aos seus direitos de aprendizagens, aos índices de produtividade, aos professores, escolas e programas (ARANDA, VIÉDES, LINS, 2018, p. 46).

Entretanto, um dos tópicos criticados pelas autoras no que tange a qualidade do processo de alfabetização foi ter deixado de fora a direção escolar dos processos de formação, pois contemplou de forma oficial apenas o professor alfabetizador e o coordenador pedagógico. Esse tópico apontado pelas autoras nos chama a atenção, pois também defendemos que a alfabetização envolve o todo da escola e seus diversos sujeitos, no microcampo de atuação da política nacional.

Leal (2015), analisando os documentos do PNAIC para discutir as propostas curriculares para o ensino de língua portuguesa, ressalta alguns aspectos importantes que compõem esse programa, dentre os quais destacaremos alguns que acreditamos serem de relevância para a ampliação da concepção de qualidade na alfabetização.

Os aspectos universal e singular aparecem de modo interligado, sendo que o universal se relaciona à luta pela alfabetização enquanto direito para todos, expressa por meio da definição de direitos de aprendizagens gerais, entretanto, não nega a necessidade de se levar em conta o contexto local da escola, e da sala de aula, valorizando a singularidade de cada comunidade. Outro ponto é a

exploração do caráter social da alfabetização, que contribui para a formação de valores e atitudes sociais, por meio da aprendizagem da leitura, da escrita, da fala e da escuta, que são significativas para a vida. A autora também salienta que nos documentos oficiais a alfabetização vem sendo concebida de forma ampla, pois integra os componentes de diversas áreas do conhecimento ao ensino da base alfabética.

A concepção ampla da alfabetização, envolvendo o letramento com o uso mais abrangente de outros conhecimentos, nos parece de extrema importância quando tratamos da qualidade da alfabetização. Ao concebermos a alfabetização como um processo amplo e que não se limita apenas ao ensino da leitura e da escrita e, de modo restrito à área de linguagem, defendemos que o seu ensino pode e deve ser relacionado e integrado às diversas áreas do conhecimento e que deve ser expresso, de forma sistemática, nos diversos materiais que são produzidos para orientação ou formação do professor alfabetizador. Leal (2015), ressalta que nos documentos do PNAIC a relação com outras áreas do conhecimento vem sendo tratada de modo transversal em alguns cadernos de formação do professor alfabetizador. A este respeito, Moraes (2018) também defende que o ensino na área de língua portuguesa deve ser priorizado no dia a dia da sala de aula e no cotidiano escolar, porém esse ensino deve estar atrelado aos outros componentes curriculares.

Entretanto, o que nos chama a atenção é a maneira como essa concepção ampla de alfabetização vem sendo abordada nas diversas políticas de alfabetização e que incidem diretamente na prática docente. Acreditamos que é de extrema importância que as outras áreas sejam articuladas e integradas de forma sistemática na alfabetização das crianças, como um meio de garantia que elas tenham acesso ao máximo de conhecimentos para a construção de uma cidadania e formação plena. Como exemplo, ao tratar do tema do meio ambiente na sala de aula, tópico que envolve a área de ciências, o professor pode, com o debate e a vivência das experiências que envolvem a construção de uma consciência ambiental, tratar de vários princípios que envolvem o Sistema de Escrita alfabética e de modo sistemático propor o trabalho com a leitura e a escrita.

Em levantamento da literatura que realizamos com recorte temporal, nos últimos 10 anos, procuramos por pesquisas que abordassem tópicos referentes

a alfabetização no campo das políticas públicas (Apêndice 1). Como afirma Maciel (2014), o surgimento das políticas públicas tem forte influência nas produções de teses e dissertações no país, e foi o que aconteceu nas décadas de 1980 e início de 1990 com a implementação da política do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA), cujas pesquisas localizadas focaram especificamente nas questões ligadas a aprovação automática.

Nesse momento, passaremos a analisar as concepções de alfabetização apresentadas por essas pesquisas. Para tal, realizamos a análise prévia dos resumos e dos sumários das pesquisas, na busca de identificar tópicos específicos sobre a alfabetização. E diante dos resultados, passamos a analisar a concepção de alfabetização de um modo mais restrito, envolvendo a codificação e a decodificação. E a alfabetização no seu sentido mais amplo, que pode ser direcionada apenas às questões de língua materna, ou ao uso mais abrangente, com a integração de conhecimento de outras áreas do saber.

Quadro 2 – Sentidos de alfabetização nas pesquisas envolvendo políticas de alfabetização

Sentido da alfabetização nas pesquisas	Quantidade de pesquisas
Sentido amplo da alfabetização envolvendo o letramento no uso das questões da língua materna.	29
Sentido amplo da alfabetização envolvendo o letramento com o uso mais abrangente de outros conhecimentos.	11
Sentido descritivo referente aos diversos componentes que integram a política investigada.	18
Sentido restrito da alfabetização	2

Fonte: Levantamento da literatura realizado pela autora.

Conforme descrito no Quadro 2, a grande maioria das pesquisas apresentam a concepção ampla da alfabetização, envolvendo aspectos do letramento e das habilidades e aquisição da leitura e da escrita, o que corrobora com os resultados apresentados por Maciel (2014), referente as pesquisas, dados e análise sobre a alfabetização no Brasil, afirmando que o conceito de alfabetização se torna ainda mais relevante nas pesquisas quando aumentam

no Brasil as discussões sobre letramento, ou sobre mudanças de concepção de leitura e escrita.

Em relação a concepção de alfabetização ampla envolvendo o letramento na língua materna, de acordo com o levantamento da literatura, localizamos 29 entre 60 trabalhos, que se encaixam nessa categoria (DIAS, 2015; GIARDINI, 2016; CARDOSO, 2015; LIMA, 2014; SANTOS, 2012; SILVA, 2013, dentre outros).

A maioria das pesquisas, apoia a sua discussão teórica no trabalho de Magda Soares (2000, 2003, 2020) que defende o processo de alfabetização imerso no cotidiano do estudante e das práticas sociais mais amplas relacionadas ao processo de leitura e escrita. Acreditamos que isso ocorra, por ser uma autora que se destaca na produção a respeito do tema, uma vez que, desde 2007 no Município de Lagoa Santa, vem desenvolvendo um projeto de alfabetização, intitulado de “Alfaetrar”, em parceria com a Secretaria de Educação do Município, que se tornou referência nacional sobre alfabetização no Brasil.

Soares (2000, 2003), aborda a dimensão da alfabetização e do letramento, na perspectiva teórica e prática de habilidades e competências relacionadas a aquisição da leitura e da escrita. Para tal, a autora traz uma reflexão sobre a diferenciação e utilização dos termos de alfabetização e letramento no Brasil. Assim, se faz necessário situarmos a discussão com a diferenciação histórica dos termos de alfabetização e letramento.

A alfabetização envolve o aprendizado de uma técnica, extremamente importante para o processo de aquisição da leitura e da escrita.

Chamo a escrita de técnica, pois aprender a ler e a escrever envolve relacionar sons com letras, fonemas com grafemas, para codificar ou para decodificar. Envolve, também, aprender a segurar um lápis, aprender que se escreve de cima para baixo e da esquerda para a direita (SOARES, 2003, p. 15).

Sendo assim, a alfabetização, no processo de ensino e aprendizagem não pode ser apreendida de forma espontânea, pois, como técnica, envolve diferentes e complexas especificidades que precisam ser adquiridas pelas crianças de forma sistemática, no processo de ensino e aprendizagem.

Entretanto, com o surgimento do termo “Letramento”, que está mais relacionado ao uso dessa técnica nos contextos sociais, e que foi sendo

dissociada do ato de alfabetizar, acarretou no desprezo pelo ensino sistemático das diversas técnicas, ou seja, dos princípios do sistema de escrita, que envolvem o processo de alfabetização. Esse fenômeno foi denominado criticamente por Soares (2000, 2003) de “desinvenção da alfabetização”.

Essa negligência quanto ao uso do método e da técnica nos processos de ensino no campo da alfabetização, segundo a autora, está atrelada ao uso exacerbado do aspecto social que envolve a leitura e a escrita, desde os anos de 1980 no Brasil, com o surgimento do termo letramento.

Além disso, Soares (2000) também aponta que uma das causas da perda de especificidade do processo de alfabetização, foram as errôneas concepções sobre a política de ciclo de alfabetização, como uma possibilidade apenas de progressão automática, o que ocasionou a confusão ou a falta de interesse em se explicitar de forma clara e objetiva sobre o que é meta para cada etapa do processo de alfabetização dentro do ciclo.

Ao mesmo tempo em que surge o termo letramento, incorporado ou até substituindo os aspectos inerentes ao processo da alfabetização, como ensino e aprendizagem das técnicas, ou dos princípios do sistema de escrita, uma perspectiva para a alfabetização é apresentada, por meio do paradigma construtivista, tendo como principal representante Emília Ferreiro, referente à psicogênese², em que o foco deixa de ser restrito (código) e passa a se pensar em representação.

Além dessas questões, Soares (2000, 2003) aponta que, com os estudos de Emília Ferreiro sobre a psicogênese da língua escrita, muitos estudiosos interpretaram o ensino do sistema de escrita e ortográfico de forma errônea, como algo espontâneo da natureza da criança e, portanto, sem a necessidade de sistematização no processo formal de escolarização, o que acarretou altos índices de fracasso escolar durante o processo.

Dados recentes que indicam o nível de alfabetização da população brasileira evidenciam que o problema do fracasso na alfabetização de crianças

² Refere-se as fases de desenvolvimento da escrita pela criança desde a pré-escola, que passa de uma fase inicial chamada de pré-silábica, em que não percebe que as letras representam os sons, para a fase intermediária, denominada de silábica, em que a criança escreve uma letra para cada sílaba, inicialmente sem valor sonoro e posteriormente com valor sonoro. É por fim chega a fase alfabética, que marca o início da compreensão dos princípios alfabéticos. Ver FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

ainda não foi superado. Na Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) em 2016 cerca de 54,7% das crianças no terceiro ano do Ensino Fundamental apresentaram índices insuficientes nas habilidades que envolvem leitura, escrita e interpretação de pequenos textos (SOARES, 2020).

Para Soares (2020), os esforços para superar essa condição, ao longo da história, têm sido em relação a escolha de métodos para se alfabetizar, com uma constante alternância entre diferentes propostas que, de um modo geral, vem restringindo o conceito de alfabetização, sem levar em consideração suas múltiplas facetas.

Para a autora, no Brasil o pêndulo está ora do lado da alfabetização, ora do lado do letramento. Essa concepção é muito perigosa para os impactos das práticas que ocorrem em sala de aula e que refletem a qualidade do processo. Desse modo, a autora defende o uso dos dois termos no Brasil, tanto de forma metodológica, quanto política, para que não haja interferências e equívocos em suas interpretações e, conseqüentemente, nas ações formais escolarizadas. Entretanto, alfabetização e letramento, apesar de serem termos distintos, devem ser entendidos como processos integrados e indissociáveis.

Assegurados esse letramento, de que são muitas as facetas – imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito – e o que é propriamente a alfabetização, de que também são muitas as facetas – consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações fonema–grafema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita (SOARES, 2000, p. 15, grifo nosso).

Para a autora, a alfabetização não representa a aprendizagem de um código em que a criança precisa memorizar as relações entre letras e som, envolve a compreensão da escrita com a sua notação e representação em um processo que integra a alfabetização ao letramento em uma ação educativa. Essa ação educativa vem sendo denominada por Soares (2020) de *Alfalettar*, que não restringe a alfabetização a uma questão de método em uma perspectiva de como ensinar, mas sim em uma ação estruturada que busca compreender como a criança aprende a língua escrita, apoiada por diferentes contribuições de várias ciências linguísticas e psicológicas.

Diante do exposto, concordamos com a autora quanto a necessidade de se estruturar de forma mais clara e objetiva o que deve ser ensinado em cada etapa do ciclo de alfabetização, para a garantia da qualidade e da alfabetização para todos. Entretanto, apesar de a autora tratar da dimensão mais social desse processo por meio do letramento integrado a alfabetização, acreditamos que para a formação integral da criança, outros aspectos precisam ser considerados e também sistematizados de forma explícita, tais como a integração mais objetiva e direta de outras áreas do conhecimento nos processos de leitura e escrita, como já foi ressaltado.

Voltando para nossa análise da concepção de alfabetização, como podemos observar no quadro 2, encontramos: 11 dos 60 trabalhos com um sentido amplo da alfabetização envolvendo o letramento com uso mais abrangente de outros conhecimentos; 9 pesquisas, com foco na alfabetização matemática, partindo das políticas de avaliação externa, tais como a Provinha Brasil e a ANA, e do PNAIC, por serem políticas que contemplam além de língua portuguesa a matemática (MINDIATE, 2015; SPERRHAKE, 2016; PORTELA, 2016; MOURA, 201; PELLATIERI, 2013; SOUZA, 2016; COSTA, 2016; SOUSA, 2014; SALLES, 2016); apenas 2 trabalhos que envolviam outras formas de letramento, na área de tecnologia e na de saúde bucal (ABREU, 2014; IGDAL, 2016).

Apesar dessas pesquisas tratarem de outros tipos de letramento, não encontramos dados que abordam a alfabetização e o letramento de forma articulada entre as diversas áreas do saber, ou seja, as pesquisas tratam de outros letramentos no processo de alfabetização, mas não de forma integrada. Esse dado pode revelar a escassez de políticas de alfabetização que orientem de forma explícita e sistemática o trabalho articulado entre as diversas áreas do saber. Podemos citar o PNAIC, como uma possibilidade de tratar esse aspecto, entretanto, as pesquisas aqui levantadas não investigaram e não destacaram esse elemento.

Outra questão que nos chamou a atenção foi que, dos 60 trabalhos, 18 não apresentam um debate teórico reflexivo sobre a concepção de alfabetização e letramento, apresentando apenas a descrição da política investigada. Como nos afirmam Ferraro (2014), Rivero (2002) e Unesco (2009), a alfabetização envolve aspectos que vão além de métodos e técnicas relacionados a um campo

de saber específico, pois está relacionada a questões sociais e políticas mais amplas, como a desigualdade e a falta de garantia pelo Estado de uma alfabetização de qualidade para todos.

Em contrapartida encontramos apenas 2 trabalhos que apresentavam um sentido restrito da alfabetização com base em métodos (GONÇALVES, 2015; MIZIARA, 2014), o que para nós indica um aspecto positivo, pois as pesquisas voltadas para a alfabetização estão mais coerentes com estudos que indicam um novo olhar sobre todo esse processo.

Analisamos de forma mais específica alguns trabalhos, como uma amostra das políticas investigadas. Dentre essas, Santos (2012) delimita como objetivo geral, um estudo de caso do Programa Pacto com os Municípios: Todos pela Escola, que se configura numa parceria do Estado da Bahia com os municípios para alfabetizar as crianças das Redes públicas até oito anos de idade e extinguir o analfabetismo. Para tal, foi realizado um estudo comparativo em três programas: o Programa Pacto com os Municípios de Juazeiro, o Programa de Intervenção Pedagógica de Minas Gerais e o Programa de Alfabetização na Idade Certa do Ceará. Esta autora apresenta concepção relacionada aos múltiplos letramentos, como algo necessário à contemporaneidade, referentes ao letramento digital, tecnológico e comunicacional, aspecto que seria de suma importância como contribuição para a reflexão sobre as políticas de alfabetização. Entretanto, a autora não se detém nessas definições apresentando como foco do debate e de sua análise a concepção de alfabetização como letramento, ou seja, como processo de leitura e escrita imerso nas práticas sociais.

Nunes (2013) buscou analisar o delineamento da política de alfabetização no município de Dourados/MS a partir da apreciação do BIA- Bloco Inicial de Alfabetização. O autor lança um olhar mais específico sobre as questões relacionadas a alfabetização e letramento, tomando como base as definições apresentadas pelo documento nacional do Ensino Fundamental de Nove Anos e por meio do documento da política municipal de Dourados/MS do BIA.

Além dessas pesquisas, temos as de Mélo (2005), Miranda (2016), Lima (2016) que tomam como objetivo central o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Mélo (2005), tem como foco, analisar a articulação entre as proposições expressas no PNAIC, com relação à formação continuada do professor e as propostas iniciais dos cursos de Pedagogia das universidades públicas da Paraíba. As concepções de alfabetização, expostas nos textos são embasadas por meio das reflexões teóricas apresentadas por Magda Soares com foco na alfabetização e letramento.

Nas pesquisas de Miranda (2016) e de Lima (2016), observamos um interesse de estudo em questões que envolvem aspectos de gestão, sejam eles a gestão a nível municipal e estadual, por meio do regime de colaboração ou da significância da gestão no processo de alfabetização.

Miranda (2016) se propõe a analisar a constituição histórica do processo de implantação e desenvolvimento do Programa *Pacto pela Educação* no contexto do Estado da Bahia e a materialidade do regime de colaboração. No decorrer do texto podemos observar algumas menções às noções de alfabetização como letramento e a alfabetização Matemática que devem ser garantidas às crianças. No entanto, apesar de a autora citar alguns documentos internacionais, nacionais e estaduais que tratam do tema da alfabetização, a mesma não expõe de forma reflexiva, ao longo de toda a pesquisa, uma concepção de alfabetização própria.

Lima (2016), diferente de Miranda (2016), traz uma posição explícita sobre o entendimento de alfabetização dentro de uma perspectiva da política pública educacional e da gestão escolar. A autora considera, para apresentar suas reflexões sobre alfabetização, as políticas nacionais que tratam do tema, além do uso de dados quantitativos a nível nacional e municipal, tais como: a matrícula, o atendimento, o número de turmas, os indicadores do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). Todas essas questões são levantadas como pontos desafiadores das políticas que tratam do tema da alfabetização.

Os documentos oficiais municipais, também são apresentados pela autora como uma justificativa para abordar o tema da alfabetização de forma mais ampla ao que se vêm discutindo que focaliza de forma quase que exclusiva nos processos de leitura e escrita. A alfabetização envolve aprendizagens de conteúdos relacionados a vida e a convivência social (LIMA, 2016, p.17). Desse modo, a autora tem como objetivo analisar a concepção de qualidade educacional evidenciada para a gestão do processo alfabetizador no espaço

local, decorrente de normatizações, propostas teóricas e práticas presentes em duas grandes ações da política educacional brasileira: o Plano de Ações Articuladas (PAR) e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

A concepção de qualidade identificada pela autora, com base nas falas dos sujeitos investigados em sua pesquisa, indica que existe uma prioridade nos aspectos quantitativos, decorrentes do Índice de Desenvolvimento da Educação, da Provinha Brasil e da Avaliação Nacional da Alfabetização, porém também apresenta outros indicativos tais como a formação docente e dos profissionais que compõem a escola; as práticas pedagógicas e de avaliação, as propostas curriculares; a escolha do livro didático; as metodologias específicas para a alfabetização; tempo para assistência individual/coletiva aos alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem; aspectos referentes a parte de infraestrutura da escola; diversidade e acessibilidade de materiais pedagógicos que, segundo a autora, são aspectos que se integram ao que é definido pelo PAR e no PNAIC.

Como podemos observar, muitos dos artigos, dissertações e teses selecionados tomando como eixo as palavras-chave “política pública e alfabetização” trazem de um modo geral a concepção de alfabetização como letramento, apoiados nas definições de programas e políticas que abordam a concepção proposta especialmente por Magda Soares. Concordamos com os autores quando articulam suas pesquisas aos conceitos apresentados pela autora, por ser uma referência no campo da alfabetização, porém acreditamos que o debate que envolve o tema de alfabetização e política pública, precisa apresentar um olhar mais ampliado sobre o conceito, relacionando autores diversos que tratem de outras dimensões da alfabetização, pois a mesma não se restringe ao ensino da leitura e da escrita. Além disso, as pesquisas estão muito atreladas ao macro campo da política educacional e não apresentam como objeto de análise a micropolítica, ou seja, aquilo que ocorre na prática escolar como um todo integrando os diversos sujeitos da educação.

As políticas de alfabetização ao longo do percurso histórico no Brasil até os dias atuais, envolvem diferentes sujeitos, sejam eles jovens e adultos em idade não regular, ou crianças na idade considerada certa para o ciclo de

alfabetização que vai até o terceiro ano do Ensino Fundamental³, em geral, até os oito anos de idade, sendo a alfabetização inicial o foco do nosso estudo.

Autores como Mortatti (2010, 2013), Rivero (2002), Bordignon (2015), Weisz (2002) entre outros, vêm discutindo sobre a alfabetização nas políticas públicas do Brasil, por meio de diferentes olhares que nos ajudam a compreender esse conceito, tão complexo e tão primordial para a formação integral do ser humano. Por meio da alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é possível a consolidação formal de uma cidadania plena, que possibilita meios diversificados para lutar contra questões que envolvem a desigualdade social, principalmente para uma parcela específica da população de baixa renda em nosso país.

Segundo Mortatti (2010), a alfabetização é um processo que envolve questões pedagógicas teóricas e práticas, referentes aos processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita, bem como envolve questões políticas, relacionadas aos direitos e deveres, direito de todo cidadão ter acesso a alfabetização quando criança e dever do Estado em garantir acesso e permanência. Desse modo “a alfabetização é um processo complexo e multifacetado” (MORTATTI, 2010, p. 329).

Esta autora situou a análise das políticas de alfabetização com base nas mudanças no campo teórico, didático e metodológico. Além disso, analisou as tensões e disputas que perpassam as políticas de alfabetização como resposta aos grandes índices de reprovação e abandono.

Mortatti (2010) em sua análise relaciona o surgimento das políticas de alfabetização elaboradas e implementadas no país por volta dos anos 1980 com as principais mudanças de modelos teóricos, didático e metodológico, incorporados na prática pedagógica no Brasil.

Dentre os modelos, temos o *Construtivismo*, representado principalmente por Emilia Ferreiro que, por meio da psicogênese da língua escrita na criança, explica como ocorre o processo de conhecimento na leitura e na escrita. Paralelo e em complemento a essa concepção, surgem estudos e pesquisas que trazem novas características e especificações no processo de leitura e escrita que foram

³ A meta 5, do novo PNE (2014-2022), é a de alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o 3º (terceiro) ano do ensino fundamental, em que se encontra o ciclo de alfabetização, nos três primeiros anos iniciais do ensino.

os modelos do *Interacionismo Linguístico*, e o *Letramento*, com Magda Soares (MORTATTI, 2010, 2013).

Weisz (2002), diferente de Mortatti, não traz uma reflexão com base nas mudanças de modelos didáticos e pedagógicos. A autora foca suas reflexões nas causas políticas que permitiram os altos índices de fracasso escolar, que perpassam a alfabetização de crianças, desde anos de 1956 (56,6%) até 1996 (41%). A autora levanta três grandes questões que toma como referência para explicar estes indicadores. *A primeira questão* “Como foi possível aceitar esses índices passivamente por quase cinquenta anos?” Um dos pontos de reflexão sobre essa questão diz respeito aos exames de admissão entre o ensino primário e ginásial que por muito tempo dominaram a avaliação rígida em nosso país, resultando em forte exclusão de grande parte da população por um caráter mais elitista, como também nos coloca Romanelli (2005).

Entretanto, apesar do fim dos exames de admissão, a questão do fracasso escolar não foi resolvida, no processo de alfabetização. “A escola era obrigatória, mas isso não significava que era para todos: apenas para os mais capazes. Que por acaso são os mais ricos. Ou melhor, os menos pobres” (WEISZ, 2002, p.225).

Diante disso, surge *a segunda questão*: que explicações se construíram para o fenômeno?” Para Weisz (2002), as causas levantadas para o fracasso escolar no período da alfabetização ao longo do contexto histórico e refletida nas políticas públicas, foram relacionadas *ora ao aluno*, a sua falta de interesse pelos estudos; *ora à pobreza*, as questões sociais e nutricionais; e *ora à família*, que não estimulava os estudos e não dava condições para os alunos se desenvolverem em sua escolarização.

E por fim, a terceira pergunta relaciona-se com as políticas públicas e as ações do estado para conter o fracasso escolar. Com base nos motivos levantados pelo Estado para o fracasso escolar, como já exposto na segunda questão, alguns programas até os anos 2000 foram formulados e implementados, dentre esses, o Programa de Merenda Escolar, o Bolsa Escola, a Organização da Alfabetização por Ciclo, alguns programas de formação de professores alfabetizadores como o PROFA. Ainda segundo a autora, apesar desses avanços, são recentes os esforços mais expressivos para se formular e implementar políticas voltadas para a alfabetização inicial de crianças.

Assim como Westy (2002) levanta a questão do fracasso escolar na alfabetização como uma questão de desigualdade de acesso e de oportunidade entre ricos e pobres, Rivero (2002) aponta que a questão do analfabetismo reside na desigualdade social.

Com isso, Rivero e Westy trazem uma dimensão mais social, política e econômica à questão da alfabetização, não se detendo às questões de definições teórico-metodológicas sobre o processo de alfabetização, ou letramento relacionado à leitura e escrita, como o faz Mortatti.

Para Rivero (2002), a alfabetização é um processo longo e complexo e envolve questões que vão além da aquisição de forma proveitosa da escrita e da leitura. Desse modo, pensar alfabetização na dimensão das políticas educacionais não pode ser limitado a questões que envolvam apenas um campo do saber, que é o da Linguagem materna.

Além disso, Rivero (2002) aponta que a falta de alfabetização, ou seja, o analfabetismo, está intimamente imbricado na questão socioeconômica, no nível de desenvolvimento de determinada região, nas diferenças entre o urbano e o rural, bem como nas questões étnico-culturais. O analfabetismo contribui para a perpetuação da pobreza, sendo também um entrave para sua superação.

Precisamos insistir no sentido de que a alfabetização seja vista como um processo mais longo e complexo, que envolve a aprendizagem de diferentes níveis de domínio da linguagem escrita e de outros códigos, e que se perceba que as noções de “alfabetismo” e “alfabetização” não têm idade. Por isso, quando se fala de analfabetos, **não devemos pensar apenas em alguém sem competências básicas de leitura, mas em alguém que não possui as competências e destrezas básicas para sua inserção social e no mercado de trabalho e para assumir tarefas significativas, capazes de melhorar sua qualidade de vida** (RIVERO, 2002, p.242, grifo nosso).

Outro autor que traz uma abordagem crítica da questão da alfabetização no Brasil dentro dessa dimensão mais política e social, é Ferraro (2009, 2014) que aborda uma forte relação entre o analfabetismo e as questões de exclusão e desigualdade social. O autor, a partir da análise de três recortes, reflete sobre os sentidos da alfabetização inicial nas políticas públicas no Brasil, relacionando as questões da universalização do acesso a alfabetização ao longo do tempo histórico.

O primeiro recorte é feito com base na primeira reforma eleitoral de introdução ao voto direto no período Imperial em que foram excluídos ao direito do voto, as pessoas analfabetas, ou seja, aqueles que não sabiam nem ler nem escrever. Entretanto, no período eram altos os índices de analfabetismo, e essa relação do voto com o estar alfabetizado, acarretou um sentido negativo e excludente, que levava à baixa autoestima de grande parcela da população brasileira. O autor questiona como exigir uma população alfabetizada em um país em que as políticas e ações do governo ficaram presas apenas à forma da lei, pois não se tinha escolas em cada lugar ou província como determinava a Constituição de 1834 (FERRARO, 2009, 2010).

O segundo recorte feito pelo autor, diz respeito a luta de movimentos e de muitas pessoas pelo fim do analfabetismo por meio de políticas que pudessem mudar essa realidade no país, com a mudança de sentido do que significa ser analfabeto no país. Para tal era preciso investimento com qualidade para a educação, dentre os quais temos o movimento de cultura popular, a União Nacional dos Estudantes, Paulo Freire, Dom Helder Câmara, entre outros. Entretanto, durante o período militar o que sobressaiu foi a política do MOBREAL, com uma ideologia de aprendizagem aligeirada e de baixo custo para o governo. Entretanto, pouco mudou o cenário e os índices de analfabetismo no país (FERRARO, 2014).

O terceiro recorte está relacionado ao contexto mais atual a partir da Constituição de 1988 e da Emenda Constitucional nº 59, que garante a educação como direito da população e um dever do Estado. Diante disso, o autor considera que o Estado tem uma dívida com a população, pois se é o seu dever garantir educação gratuita e obrigatória dos 4 até os 17 anos de idade, período em que a população deveria estar alfabetizada, o país deveria ter baixado de forma expressiva seus índices de analfabetismo, entretanto, os dados dos censos mostram o contrário. Com isso, a dívida do Estado cresce para com a população brasileira.

Diante disso, Ferraro (2014) conclui que a alfabetização vai muito além de questões metodológicas, teóricas, técnicas, envolvendo também elementos políticos e sociais que garantam uma análise mais profunda das desigualdades referentes ao aproveitamento escolar no processo de alfabetização de cada cidadão brasileiro.

Em relação a esse contexto, observamos que autores como Mortatti, Westy e Rivero, defendem que as ações do Estado devem ter o foco na alfabetização de crianças nos anos iniciais do processo de ensino e aprendizagem, tentando prevenir e evitar os altos índices de analfabetismo que assolam a nossa população jovem e adulta. Rivero (2002) ainda vai além, colocando que não bastam investimentos apenas em leitura e escrita, mas as políticas devem focar questões que envolvam processos de ensino de leitura, escrita e cálculo, qualificação docente, atenção nesse processo especifica para crianças com necessidades especiais, bem como a inclusão da família no processo de alfabetização das crianças, dentre outros.

Reforçando essa dimensão mais global, social e política da alfabetização, a UNESCO (2009), em seu texto “O desafio da alfabetização global”, ressalta o caráter plural e dinâmico do conceito de alfabetização como um meio para o desenvolvimento integral de cada cidadão que ocorrerá de forma contínua ao longo da vida. Por meio da alfabetização serão garantidos os direitos de acesso à cultura local e global e a todas as dimensões da vida social, política e econômica, sendo resguardado o direito à igualdade de oportunidade para todos, independente da classe social.

Com isso, temos uma concepção mais ampla da alfabetização que contribui para o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao pensar criticamente, ao saber organizar as diversas informações que surgem no mundo globalizado com a possibilidade de transformá-las em conhecimento, além disso envolve a capacidade de negociar e resolver problemas de naturezas diversas e com tudo isso saber se comunicar nas diversas redes de relacionamento:

A alfabetização é o ponto de entrada para a educação básica e um passaporte para a aprendizagem ao longo da vida. Uma compreensão mais ampla da alfabetização e do domínio das operações matemáticas básicas como práticas sociais e fundação da aprendizagem ao longo da vida está vinculada **a competências básicas como: pensar criticamente, gerir informações e transformá-las em conhecimento, negociar e resolver problemas, e nos comunicarmos em redes complexas e diversas de relacionamentos.** Os usos da leitura e da escrita tornaram-se mais amplos e cada vez mais complexos, incluindo a alfabetização digital, em todas as sociedades, ricas e pobres, do Norte ou do Sul, desenvolvidas e em desenvolvimento (UNESCO, 2009, p. 21,22, grifo nosso).

Alguns autores dos textos supracitados, nos ajudam a pensar na alfabetização de uma forma mais ampla, dentro de uma dimensão mais política e social de desigualdade e de exclusão, tais como o fracasso escolar no processo de alfabetização (WESTY, 2002), o analfabetismo e a desigualdade social (RIVERO, 2002 e FERRARO, 2009, 2014).

Com isso, percebemos que os processos, as políticas e as ações pensadas e executadas com o foco na alfabetização, sejam de crianças ou de adultos, envolvem também aspectos políticos, sociais, culturais e históricos, que não podem ser restritos apenas ao campo da Linguagem, com a aquisição da leitura e da escrita.

Com isso, é de suma importância pensarmos um pouco em outras áreas do conhecimento que podem se integrar de forma harmônica com o ensino da leitura e da escrita na alfabetização de crianças, como um meio de possibilitar a ampliação de vivências diversas no âmbito escolar.

Dentre esses componentes temos a alfabetização matemática e a alfabetização científica, alfabetização ligada a Saúde e ao uso de tecnologias, que, ao nosso entendimento, se complementam às práticas de leitura e de escrita.

No documento elaborado pelo MEC, Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1.o , 2.o e 3.o anos) do Ensino Fundamental, nos é apresentada uma visão mais ampla da alfabetização, que envolve elementos que vão além da aquisição do Sistema de Escrita alfabética, garantindo com isso uma formação mais integral da criança que estará mais capacitada com diversas ferramentas para ser um cidadão mais ativo e crítico na sociedade.

O termo Alfabetização pode ser entendido em dois sentidos principais. **Em um sentido *stricto*, alfabetização seria o processo de apropriação do sistema de escrita alfabético.** Para que o indivíduo se torne autônomo nas atividades de leitura e escrita, ele precisa compreender os princípios que constituem o sistema alfabético, realizar reflexões acerca das relações sonoras e gráficas das palavras, reconhecer e automatizar as correspondências som-grafia. É certo, portanto, que, na alfabetização, a criança precisa dominar o sistema alfabético, o que demanda que o professor trabalhe explicitamente com as relações existentes entre grafemas e fonemas. No entanto, esse aprendizado não é suficiente. **O aprendiz precisa avançar rumo a uma alfabetização em sentido *lato*, a qual supõe não somente a aprendizagem do sistema de escrita, mas também os conhecimentos sobre as práticas, usos e funções da leitura e da**

escrita, o que implica o trabalho com todas as áreas curriculares e em todo o processo do Ciclo de Alfabetização. Dessa forma, a alfabetização em sentido *lato* se relaciona ao processo de letramento envolvendo as vivências culturais mais amplas (BRASIL, 2012, P.27, *grifo nosso*).

Dentre as pesquisas que abordam o tema da alfabetização matemática temos o texto de Mindiate (2015), que apresenta como objetivo traçar um perfil de uma política pública brasileira que tem como foco a educação e, em particular, a alfabetização de crianças com idade entre seis e oito anos. A política analisada é o PNAIC (Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa), especificamente a alfabetização Matemática na perspectiva do letramento.

Para embasar a concepção de alfabetização Matemática, a autora parte da concepção de alfabetização com base no letramento a partir da língua materna, embasado nas concepções apresentadas por Soares (2000), bem como em autores específicos da área da alfabetização Matemática, tais como Danyluk (1993) e Lopes (2014), no qual a alfabetização se torna o lugar onde as crianças podem desenvolver as primeiras noções da Linguagem Matemática. O termo alfabetização Matemática para Danyluk (1993), foi adotado para se referir ao ensino e aprendizagem da leitura e da escrita do texto matemático, por meio de sua interpretação e compreensão.

Relacionado a essa definição, Fonseca (2014) ressalta os elementos dentro do campo da Matemática que estejam relacionados com os contextos da vida cotidiana e real da criança, tanto dentro da escola quanto fora dela, envolvendo

as relações com o espaço e as formas, processos de medição, registro e uso das medidas, bem como estratégias de produção, reunião, organização, registro, divulgação, leitura e análise de informações, mobilizando procedimentos de identificação e isolamento de atributos, comparação, classificação e ordenação (FONSECA, 2014, p. 31).

No que se refere a alfabetização científica, autores como Chassot (2006), Santos (2007), Brandi (2002), nos ajudam a pensar no processo de alfabetização científica como um meio para a inclusão social, dentro de um contexto de prática social que faça sentido para o cidadão como autor de sua história.

Entretanto, não é nosso foco esgotar todas as concepções e divergências inerentes as pesquisas e estudos no campo da alfabetização científica. O objetivo é trazer elementos que nos ajudem a pensar sobre uma concepção de alfabetização, dentro das políticas públicas, de uma forma mais ampla e integral,

que esteja presente nos documentos e que seja passível de efetivação na prática escolar.

Segundo Chassot (2006), a alfabetização científica deve estar integrada no campo educacional de forma sistematizada desde o ensino fundamental. Mas o que viria a ser a alfabetização científica? Para o autor é “o conjunto de conhecimentos que facilitariam aos homens e mulheres fazer uma leitura do mundo onde vivem” (p. 94). A leitura de mundo dentro dessa perspectiva científica possibilita a cada cidadão agir no mundo, transformá-lo para uma melhor qualidade de vida.

Segundo Santos (2007), o debate e as discussões sobre alfabetização científica, teve início do século XX. Em meados dos anos de 1950, em plena Guerra Fria, com o lançamento do primeiro satélite artificial – o Sputnik –, explode um movimento cientificista, com uma supervalorização da ciência em relação as outras áreas. E com isso, surge um movimento mundial em defesa da educação científica, o que ocasiona uma mudança nos projetos curriculares que trariam como ênfase a vivência do método científico em sala de aula.

No Brasil por volta dos anos 1930, com o crescimento industrial e econômico, a educação científica se torna um componente a ser incorporado ao currículo escolar (SANTOS, 2007).

Quais as contribuições da alfabetização científica, para possibilitar ao cidadão fazer uma leitura de mundo de forma consciente e transformadora? Para Chassot (2006), entender a ciência é também prever as transformações na natureza, que sejam guiadas para uma melhor qualidade de vida de um modo coletivo, como por exemplo, a educação ambiental, o estudo, a pesquisa e o debate sobre as transformações sociais, a ação do homem na natureza, os efeitos para toda a sociedade, entre outros elementos.

Em todo o seu texto o autor nos chama a atenção para a importância da alfabetização científica para a inclusão social, por meio da reflexão, da conscientização e do agir no ambiente de forma transformadora, a criança ou o adulto podem transformá-lo em algo melhor por se sentir pertencente ao mundo e responsável pelas suas mudanças, sejam elas positivas ou negativas.

(...) seria desejável que os *alfabetizados cientificamente* não apenas tivessem facilitada a leitura do mundo em que vivem, mas entendessem as necessidades de transformá-lo – e,

preferencialmente, transformá-lo em algo melhor. Tenho sido recorrente na defesa da exigência de com a ciência melhorarmos a vida no planeta, e não torná-la mais perigosa, como ocorre, às vezes, com maus usos de algumas tecnologias (CLASSOT, 2006, p.94).

A alfabetização científica também é tratada por Santos (2007), que traz algumas reflexões a respeito com base nas mudanças curriculares em função dos contextos sociais e históricos em cada tempo e espaço. O autor afirma que as mudanças, no foco na educação científica, estão intimamente relacionadas ao contexto, como, por exemplo, por volta dos anos de 1970 e no início da década seguinte, surgem propostas curriculares com ênfase nas inter-relações ciência-tecnologia-sociedade, devido aos graves problemas ambientais causados pela ação do homem. Com isso não se pode dissociar a alfabetização científica de sua dimensão social, pois as consequências no meio ambiente são reflexos do modelo de desenvolvimento científico e tecnológico adotado por determinada sociedade.

Entretanto, o autor aponta que o enfoque da alfabetização científica no currículo não é um consenso entre os especialistas, pois uns defendem o ensino científico com base nos conteúdos com a aquisição de conhecimento e habilidades científicas, como, por exemplo, do que é ciência, de pensar e fazer ciência, enquanto que outros, defendem a educação científica como uma intervenção social, envolvem aspectos relacionados à natureza cultural, prática e democrática por meio de uma participação ativa, em questões sociais, culturais e políticas.

Para este autor não se pode pensar a alfabetização científica como um campo neutro, que não intervém na vida das pessoas e da sociedade. Por isso, o ensino de ciência envolve a relação entre a compreensão dos conteúdos específicos dentro de uma dimensão social, possibilitando ao indivíduo agir ativamente na sociedade.

Nesse contexto, o letramento dos cidadãos vai desde o letramento no sentido do entendimento de princípios básicos de fenômenos do cotidiano até a capacidade de tomada de decisão em questões relativas a ciência e tecnologia em que estejam diretamente envolvidos, sejam decisões pessoais ou de interesse público. Assim, uma pessoa funcionalmente letrada em ciência e tecnologia saberia, por exemplo, preparar adequadamente diluições de produtos domissanitários; compreender satisfatoriamente as especificações de uma bula de um medicamento; (...) (SANTOS, 2007, p. 480).

Santos (2007), enfatiza que o conhecimento científico no campo da alfabetização, envolve conhecimentos importantes para a vida e que devem ser vivenciados de modo teórico e prático para resolver situações problemas do nosso dia a dia. Esse ponto levantado pelo autor é muito importante quando pensamos na qualidade da alfabetização das crianças, que envolva um ensino mais amplo e diversificado.

3.3 Considerações acerca da alfabetização e das políticas públicas no Brasil

Com a análise do contexto histórico, social e político, que envolve as políticas de alfabetização percebemos que desde os anos de 1824, com a promulgação da primeira Constituição, tivemos de forma legal a preocupação com a democratização do acesso às escolas primárias. Entretanto as ações legais não representaram investimentos reais ligados a democratização da aquisição dos processos que envolviam a alfabetização para todos, independente de classe social.

Desde então, observa-se que o Estado, em períodos específicos, fomenta ações voltadas para a escolarização básica da população como resposta às pressões de setores econômicos e ao capitalismo. Segundo Pochmann (2004), o Brasil, apesar de não pertencer aos países centrais do capitalismo mundial, desempenhou um aumento na sua atividade econômica a partir de um novo modelo econômico, que envolvia uma maior articulação entre classes sociais e um aumento na produção industrial e urbana. Entretanto, segundo esse autor, o crescimento econômico foi na contramão ao aumento de investimento nas políticas sociais, dentre essas a educacional, refletindo na manutenção de desigualdades sociais, com elevados níveis de pobreza, o que representa um entrave para o fortalecimento de uma sociedade mais justa e igual.

Com isso, concordamos com Viédes e Brito (2015), que afirmam que as políticas voltadas para a alfabetização de crianças precisam de um planejamento sistemático e de um financiamento a longo prazo que ultrapasse os limites de períodos de governo e se torne uma política de Estado.

Ampliando a nossa reflexão, a segunda parte desse capítulo nos mostrou que o conceito de alfabetização nas pesquisas sobre as políticas educacionais

relacionadas ao nosso objeto, envolve concepções diversas com diferentes focos. Contudo, o sentido da alfabetização atrelado ao letramento no uso das questões da língua materna, nos parece ser predominante. Com isso, poucos trabalhos apresentaram um olhar mais amplo envolvendo outros componentes curriculares de forma integrada, bem como uma visão mais política da alfabetização, que foca nas mudanças sociais da população. Alguns autores no campo da Linguagem tais como Soares (2000, 2003) e Leal (2015), ressaltam a importância do ensino da leitura e da escrita articulado com outras áreas do saber.

Além desse aspecto, observamos que a grande maioria das pesquisas apresentam como foco o professor e a formação continuada como sendo o diferencial para a busca da qualidade da alfabetização. Viédes e Brito (2015), ao realizarem um resgate histórico dos programas de governo voltados para a alfabetização desde 1999, com o PCN em Ação- Alfabetização até o ano de 2012, observaram que a formação continuada foi e continua sendo o alvo das políticas educacionais que, em alguns exemplos mudam de nome, mas mantem praticamente as mesmas características e objetivos.

O professor e a formação continuada são de extrema importância para a efetivação da qualidade dos processos de alfabetização das crianças, e conseqüentemente alvo das políticas educacionais. Entretanto, defendemos neste projeto que o foco pode ser ampliado e que o professor não deve ser o único responsável pelo processo e pela qualidade da alfabetização das crianças, dentro do ciclo de alfabetização. Como Viédes e Brito (2015) relataram, são mais de 10 anos de políticas que focam exclusivamente no professor ou que tem nele o principal responsável. O professor é o grande agente de transformação e quem está diretamente com os alunos dentro de sala de aula, mas a escola não se resume às quatro paredes da sala e nem apenas a um ator educativo.

Com isso, enfatizamos que as políticas de alfabetização, na sua formulação e implementação, precisam ampliar e rever o foco das suas ações, relacionando e responsabilizando de forma colaborativa todos os atores educacionais que compõem a escola, tais como coordenadores, gestores, alunos, pais, dentre outros. Defendemos que no microcampo em que a política incide diretamente, há reverberação no sentido da ampliação da responsabilidade, integrando os diferentes atores e fatores que envolvem o ato

de ensinar e aprender. Entretanto, essa atuação deve ser articulada com o dever do Estado, em assumir sua responsabilidade na garantia do acesso e permanência de forma qualitativa, nesse período de escolarização, o que trataremos de forma mais detalhada no capítulo 3 desta tese.

Outro aspecto que merece um maior esclarecimento é referente ao termo *idade certa*, usado na maior parte dos documentos oficiais nacionais, estaduais e municipais, a exemplo do PNAIC. Entretanto, a alfabetização envolve diferentes processos e também diferentes intervenções que não dependem somente da escola, da criança, dos pais, ou dos responsáveis do Estado, mas envolvem um conjunto de ações e de sujeitos, que de forma integrada podem garantir a alfabetização da criança dentro do ciclo específico. Com isso, defendemos que a alfabetização deve ser adquirida nos anos iniciais de escolarização formal da criança, porém muitos outros fatores podem interferir nesse processo, tais como: o tipo de política usada no município, os tipos de recursos materiais e humanos disponíveis, as diferentes concepções de alfabetização, a formação continuada oferecida aos profissionais envolvidos com a alfabetização das crianças dentro da escola; o processo de responsabilização coletiva assumida pela gestão.

Além desses fatores, os aspectos sociais e econômicos das famílias, as condições de vida e habitação, podem refletir de modo direto no tipo de vivência e estímulo proporcionado à criança. Entretanto, acreditamos que a alfabetização de qualidade oferecida no período inicial da fase de escolarização formal da criança, projetada de forma contínua, integrada e sistematizada, pode contribuir para superar as condições sociais e econômicas da maioria da população, que compõe o corpus da educação pública e que carrega as marcas da desigualdade ao longo de sua história de vida.

Com isso, enfatizamos que o foco do processo de ensino e da aprendizagem no período da alfabetização da criança, não pode ficar isolado no campo da Linguagem, como as caixinhas que envolvem cada área de conhecimento. Nessa fase a criança precisa de integração entre os saberes de diversos campos de conhecimento, de forma organizada e sistematizada e que também envolva, no âmbito da responsabilização, os diferentes sujeitos que fazem a escola. Com isso, o trabalho com a alfabetização incorporaria conhecimentos que ampliariam a visão de mundo dos alunos e os tornaria mais

capacitados para lutarem pela melhoria de suas condições sociais e por uma sociedade mais justa e igual para todos, o que, supomos, ganha corpo no interior de cada organização escolar, em seu coletivo.

Como podemos perceber, a alfabetização é extremamente importante para a formação e a constituição de cidadãos atuantes dentro de uma sociedade. Para a efetivação das políticas de alfabetização na busca pela qualidade e pela garantia da alfabetização para todos até os 8 anos de idade, a análise e a interpretação dos acontecimentos que envolvem a micropolítica, ou seja, o local, se torna um diferencial. Entretanto, não foi o que encontramos na maioria das pesquisas que envolvem a alfabetização, pois apresentavam como eixo principal de análise a elaboração, implementação e avaliação da política no macro campo, ou seja, na sua concepção ou idealização no âmbito dos governantes e dos documentos que norteiam os textos legais.

Acreditamos que a análise apenas no campo macro, não traduz o que acontece na prática. Como afirma Mainardes (2009), o campo de pesquisa de análise de políticas públicas, deve ser incorporado a uma visão crítica e dialética, entre os estudos de natureza teórica e os estudos de políticas específicas. Devemos levar em consideração os aspectos de articulação macro e micro, ou seja, dos contextos sociais, políticos, econômicos e locais, na busca de uma visão de totalidade. Portanto, se faz necessário refletir sobre o papel do estado frente à política investigada, bem como as relações intrínsecas entre as diversas políticas implementadas em um mesmo período. Além disso, as pesquisas que envolvem a micropolítica, precisam ser ampliadas para a compreensão da atuação dos sujeitos na prática, que é um campo fértil e que suscita investigações mais profundas sobre as ações no local em que a política é vivida.

Como nos aponta Mainardes (2006) com base nos estudos elaborados por Stephen Ball e Richard Bowe, para a análise das políticas educacionais, é no contexto da prática que a política ganha vida, ou seja, a política original é interpretada, recriada, transformada de modo mais significativo para aqueles atores que a implementam de fato dentro do seu campo de atuação. Dentro desse contexto os professores e/ou profissionais da educação são sujeitos ativos em todo o processo de implementação da política e por isso o modo como eles pensam e fazem a política irá influenciar no modo como ela será posta na prática.

A implementação ou a “encenação das políticas”, termo usado por Ball, Maguire e Braun (2016), para especificar o local de atuação das políticas na prática, é um espaço complexo, que envolve diferentes atores, diferentes formas e diferentes processos e “colocar as políticas em prática é um processo criativo, sofisticado e complexo. O trabalho com as políticas tem seus prazeres, satisfações e seduções e, para alguns tem benefícios pessoais” (p. 21)

4 Gestão educacional, equidade e responsabilização coletiva

O processo de alfabetização é algo complexo, amplo e envolve diferentes saberes, métodos, técnicas, recursos humanos e financeiros. Inerente a essa complexidade, o Estado assume a responsabilidade de garantir acesso e permanência das crianças na escola, investindo em métodos de ensino e aprendizagem que resultem na qualidade da alfabetização. Com isso, esse processo não pode ser de responsabilidade apenas de um polo de atuação que é o da prática, o da escola, ou da sala de aula, com o professor. A LDB (BRASIL, 1996) deixa claro em seu Art. 2º que a educação é dever da família e do Estado, ou seja, as responsabilidades devem ser partilhadas de uma forma democrática e participativa, a fim de que todas as crianças sejam alfabetizadas no ciclo de alfabetização, levando em consideração o contexto social e econômico que compõe cada realidade.

Entretanto, vale perguntar se é de interesse da democracia brasileira, o fim do analfabetismo no Brasil e o cumprimento da meta que todas as crianças estejam alfabetizadas dentro do ciclo de alfabetização e que estejam aptas a participar de forma conjunta para a construção de um país mais justo e menos desigual?

Para contribuir com essa reflexão, este capítulo tem como objetivo ressaltar a importância da responsabilização coletiva no processo de democratização da alfabetização de crianças dentro do ciclo de alfabetização. Para tal fim, iniciamos o capítulo com uma discussão sobre democracia, elucidando as ambiguidades e complexidades que envolvem o termo, dentro de uma dimensão liberal, participativa e representativa, bem como os seus desdobramentos no campo educacional sob o processo de responsabilização. Posteriormente, tratamos da política pública no âmbito da micropolítica, que focaliza o poder local e os processos de atuação na prática com a integração de diferentes atores sociais na geração de mudança e transformação social. Em seguida, tratamos da organização escolar e das perspectivas de atuação com vistas à igualdade social. Por fim, articulamos as diversas ações que interferem na atuação local com foco na gestão escolar democrática, e que se materializam nos princípios de justiça e igualdade em uma dimensão igualitária, meritocrática ou corretiva.

4.1 Democracia: diferentes aspectos e perspectivas

Neste tópico abordaremos de forma breve a discussão a respeito do termo democracia, pois é nesta perspectiva que se contribui para a compreensão do processo de democratização da alfabetização no contexto da prática escolar.

O Brasil, a partir do final da década de 1970 e início da década de 1980, viveu um movimento social de busca pela redemocratização do país. Todo esse movimento esteve atrelado a discussão dos mecanismos necessários para garantir uma efetiva participação que representasse a multiplicidade da população (MORONI, 2005).

Para o autor, no processo de estruturação da Constituição de 1988, por meio do movimento social, as concepções políticas foram aprofundadas e detalhadas com base na luta pela democratização e publicização do Estado. Além dessas questões, era necessário o controle social, que foi garantido por meio da Constituição através de cinco dimensões: a formulação, a deliberação, o monitoramento, a avaliação e o financiamento das políticas públicas. A democratização, a publicização do Estado e o controle social, por meio dessas diretrizes, nortearam diversas políticas, em específico as políticas sociais.

Segundo Macedo (2008), a Constituição considera o Estado como democrático por direito e incorpora a concepção de democracia como o poder que emana do povo, por meio do voto, da representação e da participação popular. A Constituição é composta por fundamentos que afirmam a soberania popular como princípio.

Tudo objetivando assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social (MACEDO, 2008, p. 186).

Entretanto, o termo democracia não pode ser dimensionando em uma única concepção e nem está diretamente atrelado a participação ativa da população nos contextos sociais. A herança histórica e social é determinante para entendermos o movimento democrático e o seu uso pela sociedade.

A concepção de democracia é tida por muitos teóricos como um termo plural, que envolve múltiplos elementos. Dentre os autores, temos Rancière

(2014) e Santos e Avritzer (2003), que serão tratados de forma breve, pois o objetivo não é esgotar todas as concepções e sim refletirmos, com a ajuda desses autores, sobre a complexidade que envolve o processo democrático e a sua relação com a participação e atuação direta do povo.

Segundo Rancière (2014), democracia é entendida “como o reino dos desejos ilimitados dos indivíduos da sociedade de massa moderna” (p.8). Com isso, podemos entender que os indivíduos que vivem em uma sociedade democrática, estão sempre em busca de satisfazer suas necessidades para a busca ou a manutenção do poder. O termo democracia carrega em si a ambiguidade dos seus sentidos, sendo concebida, em determinados períodos como governo do povo por ele mesmo, e por isso só pode ser estabelecida a partir de uma conquista interna. Em contrapartida, pode ser concebida a partir de algo externo, estabelecido de fora para dentro, ou seja, trazida por outro povo para uma dada nação, por meio da força com o uso de armas, com o intuito de conter o que é considerado como desordem democrática. Como exemplo citado pelo autor temos os governos totalitários que, em nome da democracia e pelo uso excessivo da força e da violência, exerceram o seu poder, reflexo do extremismo que coloca como possível apenas uma forma de governança.

Em um dado momento histórico, o governo democrático viveu crises atreladas a luta do povo para tomar o poder nas mãos, entrando em disputa com o governo, reivindicando direitos comuns que beneficiariam a grande massa da população. O movimento de reivindicação e de participação mais ativa da maioria da população pode ser considerado um reflexo da bagunça causada pela democracia. Nesse sentido a “crise” da democracia, para Rancière (2014), é causada quando o povo usa a sua liberdade para requerer direitos comuns, representando uma participação ativa na política, que torna a vida democrática mais intensa. Entretanto, essas ações podem ser consideradas como um mal governo e para conter a onda de participação democrática o governo valoriza elementos referentes ao individualismo, ao bem privado, que representaria o fim do interesse do povo pelo bem comum e público. Assim, o autor aponta a questão: Como conter esse duplo excesso, nem participação demais, nem participação de menos?

Nesse sentido a democracia, serviria a interesses individuais e privados, contrários a qualquer movimento que visasse o bem coletivo, público e comum.

“Em linguagem moderna, diremos que, sob o cidadão universal da constituição democrática, devemos reconhecer o homem real, isto é, o indivíduo egoísta da sociedade democrática. (RANCIÈRE, 2014, p. 50)”.

O autor ressalta que a democracia é uma forma de política de outra era, uma forma antiga, que envolvia contextos díspares, mas ao mesmo tempo semelhantes ao mundo moderno. Esse é um dos elementos que tornam esse termo extremamente ambíguo e complexo e não pode ser entendido de forma simples apenas no sentido do governo do povo para o povo. A democracia para ser incorporada pelos governos nos tempos atuais precisa de uma mudança profunda em sua estrutura, em específico na relação entre participação do povo de forma ativa na política, sem que as decisões sejam reflexo dos interesses de uma minoria dominante sobre uma maioria.

Para o mundo moderno, a forma julgada de um bom governo democrático seria possível por meio da representação. Um dos argumentos apontados é o crescimento da população e para representar o povo em seus interesses múltiplos, a eleição por meio da livre escolha pode ser a forma considerada mais democrática. Entretanto, para Rancière (2014), a democracia representativa, continua sendo “uma forma oligárquica, uma representação das minorias que tem títulos para se ocupar dos negócios comuns” (p. 69). A democracia representativa seria uma forma de governo democrático se conseguisse superar a herança oligárquica e se o poder das elites, expresso por interesses individuais, dominantes e minoritários, fosse neutralizado em favor do povo e do coletivo.

Na Constituição de 1988, as palavras democracia e participação são expressão de um bom governo político e que representa o governo do povo pelo povo e para o povo, entretanto como podemos observar por meio das reflexões apontadas por Rancière, a relação entre democracia, participação e bem comum não é tão direta como aponta o nosso ordenamento jurídico. E essas questões se refletem no campo educacional e na forma como a democratização se concretiza.

Portanto, a democracia não pode ser vista sob um único ponto de vista; se assim o for, ela será tida como única forma de governo e provocará o aumento das desigualdades em nome da liberdade e da igualdade de condições. O autor conclui que para entendermos o termo democracia é necessário entender os

conflitos e ambiguidades presentes nessa palavra, entender todos os deslocamentos, fundamentos e inversões inerentes ao processo. E por isso, que esse entendimento o torna tão complexo e tão necessário quando discutimos políticas públicas e, muito mais quando tratamos do contexto da micropolítica.

Ampliando esse debate, Santos e Avritzer (2002) tratam da concepção de democracia participativa, iniciando as suas reflexões com base na concepção hegemônica, que marcou a segunda metade do século XX.

O século XX foi um período de intensa disputa nos fundamentos que norteiam a democracia. A tensão entre o capitalismo e a democracia é um exemplo dos conflitos inerentes ao termo. Dentro dessa disputa a democracia ganha marcas liberais, quando serve exclusivamente aos interesses do mercado, ou seja, do capital, e exclui do debate democrático os setores sociais. Para os autores, a expansão da democracia liberal pelos vários países em desenvolvimento, é reflexo da crise no processo de participação e de representação. Dentro desse contexto, poucos participavam ativamente das práticas democráticas e a maioria da população se sentia representada pelos líderes eleitos (SANTOS e AVRITZER, 2002).

Com isso, a concepção que prevaleceu no pós-guerra esteve relacionada a forma hegemônica de democracia, que gira em torno de três elementos centrais, são eles: *o procedimento e forma*, ligados aos processos de eleição que, nessa perspectiva, privilegiam os interesses da elite; *a burocracia* que exerce controle sobre a política e propõe soluções homogêneas independente do contexto social ou do tipo de situação administrativa; a questão da *representação em larga escala*, que surge como única solução democrática para a questão da autorização.

Este último elemento, a representação, merece destaque por ser utilizado por vários modelos democráticos até os dias atuais. E, como apontado por Rancière (2014), a democracia representativa nem sempre garante a representação da maioria da população, nem é sinônimo de igualdade e justiça social. Para Santos e Avritzer (2002), a representação, dentro do campo democrático, não garante que os diversos segmentos ou setores sejam representados em suas reivindicações e as tomadas de decisões representem de forma expressiva a opinião da maioria.

Para os autores, essas e outras críticas referentes as concepções hegemônicas de democracia no pós-guerra fria e com o aprofundamento de processos de globalização, e o debate entre democracia representativa e democracia participativa ganham novas percepções.

Com isso, surgem no final do século XX, as concepções não hegemônicas, que definem a democracia a partir de uma nova gramática histórica, ou seja, como uma forma sócio-histórica que representa mudanças, rupturas e inovações. Essa concepção representa uma nova forma de relação entre Estado e sociedade, em que a participação social tem um papel basilar. A teoria contra hegemônica vai se consolidando em alguns países que tentam redefinir suas práticas democráticas no campo político, incorporando novos elementos à gramática social, novos atores e novas temáticas (SANTOS e AVRITZER, 2002).

Como exemplo dessa redefinição, os autores apontam alguns exemplos de países que investiram em projetos mais participativos e inclusivos, o que representou a libertação de concepções ligadas ao colonialismo e a democratização.

O caso do orçamento participativo no período pós-ditadura no Brasil, em específico em Porto Alegre e Belo Horizonte, representa uma forma de participação que mobilizou três de suas características principais:

O orçamento participativo surge dessa intenção que, de acordo com Santos, se manifesta em três das suas características principais: (1) participação aberta a todos os cidadãos sem nenhum status especial atribuído a qualquer organização, inclusive as comunitárias; (2) combinação da democracia direta e representativa, cuja dinâmica institucional atribui aos próprios participantes a definição das regras internas e (3) alocação dos recursos para investimentos baseado na combinação de critérios gerais e técnicos, ou seja, compatibilização das decisões e regras estabelecidas pelos participantes com as exigências técnicas e legais da ação governamental, respeitando também os limites financeiros (SANTOS, AVRITZER, 2002, p. 66).

Alguns questionamentos e posições são postas pelos autores para a reflexão sobre as críticas inerentes às práticas hegemônicas de democracia e as possíveis contribuições para a superação dessas pela teoria contra hegemônica. *O primeiro refere-se a demodiversidade* defendida pelos autores como “a coexistência pacífica ou conflituosa de diferentes modelos e práticas democráticas” (SANTOS e AVRITZER, 2002, p. 72). A demodiversidade é fragilizada pela visão do modelo liberal, que defende a homogeneidade e a

universalidade. *O segundo ponto diz respeito a relação entre o local e global* no processo de participação ativa. As relações transnacionais possibilitadas pela globalização podem fortalecer as práticas locais, pelas ações em rede regionais, nacionais, continentais e globais. Com isso, as experiências podem ser socializadas e as práticas participativas no campo democrático podem ser expandidas e fortalecidas.

A complementariedade entre democracia representativa e democracia participativa é o terceiro ponto defendido pelos autores como um meio de superar as concepções hegemônicas de democracia. A complementariedade representa, segundo os autores, uma articulação mais profunda entre representação e participação sendo uma decisão da sociedade política de ampliar a participação em nível local, levando em consideração a diversidade cultural e a inclusão social dos diversos segmentos a nível também global.

Dowbor (2016), enriquece o debate sobre democracia, a partir da definição sobre a atuação do *poder local*, que se caracteriza como o município, o bairro e a comunidade, para promover mudanças significativas na melhoria da qualidade de vida dos cidadãos. Para o autor, o poder local permite que a democracia se manifeste com base na participação, na descentralização e na desburocratização, o que explicaremos com mais detalhes a seguir.

Para ressaltar a importância da atuação do poder local, é necessário entendermos os grandes problemas que assolam a humanidade, tais como a desigualdade social, de renda e de escolarização, como se divide entre ricos e pobres o acesso aos bens básicos da vida, bem como a questão ambiental (DOWBOR, 2016). Para enfrentar o que o autor chama de *desequilíbrios herdados* é necessária uma forma de organização que integre os diferentes atores sociais, tais como o Estado, as empresas e a sociedade civil. Nessa perspectiva, nenhum segmento deve caminhar de forma isolada, nem centralizada.

A ideia que aqui desenvolvemos é simples: quando as decisões se tomam muito longe do cidadão, correspondem muito pouco às suas necessidades. Assim, a dramática centralização do poder político e econômico que caracteriza a nossa forma de organização como sociedade leva, em última instância, a um divórcio profundo entre as nossas necessidades e o conteúdo do desenvolvimento econômico e social (DOWBOR, 2016, p. 20).

Com isso, o poder local, como um importante instrumento de gestão e de democratização, pode ser um meio para a transformação e a mudança das condições de desigualdade e ambientais.

A maioria dos problemas que envolvem questões do nosso dia a dia, como a fiscalização da limpeza de uma rua, a construção e gestão das escolas, questões de ordem financeira e comercial, questões ambientais, como outras, podem ser resolvidos de forma local, levando em consideração as reais necessidades da população. Esta abordagem é contrária à visão centralizadora de responsabilização única do Estado ou do mercado, que não estão contribuindo para a superação dos desequilíbrios herdados e para a busca da melhoria de qualidade de vida dos sujeitos; a descentralização dos processos decisórios e participativos, se torna uma característica do poder local, ou seja, o poder está nas mãos dos interessados diretamente com a mudança (DOWBOR, 2016).

Essa organização exige uma nova forma de pensamento, no que se refere a visão democrática de intervenção do cidadão sobre a transformação social. Para o autor, a concepção democrática marcante no nosso contexto apresenta dois eixos centrais: o primeiro eixo é o político-partidário, em menor escala, e tem como instrumento central a eleição de representantes; o segundo é o sindical-trabalhista, o instrumento que o constitui é a negociação empresarial e a greve. Entretanto, o autor ressalta que o fortalecimento da democracia local requer um campo de atuação e um instrumento decisório diferenciados, o que o autor denomina de terceiro eixo, que se integraria aos demais. O “terceiro eixo”, tem como instrumento a organização comunitária ou organização social de forma geral, e como espaço de ação o bairro, o município, o chamado “espaço local”, o espaço de moradia (DOWBOR, 2016).

O autor aponta que a visão de democracia local, expressa por meio desse “terceiro eixo”, é algo que no Brasil poderá ser alcançado de forma gradual, pela nossa herança histórica e pela falta de perspectiva da população de atuar de forma direta na intervenção de ações que compõem o seu município, bairro e comunidade. Entretanto, essa visão precisa ser superada. Exemplos vivenciados dentro de alguns municípios e das comunidades refletem a mobilização de diversas organizações da sociedade civil em parceria com o poder municipal para uma melhor qualidade de vida na questão ambiental, por exemplo. Desse

modo, a democracia representativa, com o uso apenas do voto em períodos determinados, é superada por uma democracia participativa e permanente, que equilibra os diversos níveis do processo decisório.

Relacionando algumas visões apresentadas até o momento, com a questão educacional, podemos perceber que as diferentes perspectivas democráticas incidem de forma complexa e ambígua na participação do povo a nível local ou global. Ao longo do debate democrático, surgem pontos relacionados ao individualismo, universal e homogêneo, bem como o coletivo, o público, o heterogêneo e o participativo. Esses pontos, incidem nas questões referentes as igualdades e as desigualdades dentro do contexto social, o que também recai na escola ou é influenciado por ela. Rancière (2014) apresenta duas teses que tratam dessas questões: a tese sociológica e a republicana. De acordo com a tese sociológica, apoiada nos trabalhos de Bourdieu e Passeron, a escola seria mais igual se os conteúdos abordados por ela fossem adaptados ao contexto dos alunos mais carentes. Para a tese republicana, a igualdade para todos só é possível por meio da homogeneidade das formas e métodos, o discurso em favor do universal, sem considerar as origens e as diferenças sociais. Com esse discurso homogêneo que promove a igualdade, e que todos estariam aptos a reivindicar a sua individualidade, surge mais uma dicotomia dentro do contexto democrático, pois a individualidade é uma coisa boa para a elite; torna-se um desastre para a civilização se a ela todos tiverem acesso.

Com as contribuições de Dowbor (2016), podemos repensar o papel ativo que o município e a comunidade escolar podem assumir na busca pela transformação da prática, levando em consideração as reais necessidades dos alunos e seus diferentes ambientes sociais, econômicos e culturais. Desse modo, as políticas não seriam pensadas de cima para baixo e representariam a busca por soluções de problemas locais a partir da integração e mobilização de diversos segmentos e atores sociais.

Diante do exposto nesse tópico, podemos concluir que o conceito de democracia não é algo simples e direto como o “governo do povo pelo povo e para o povo”. A concepção democrática ao longo do contexto histórico se manifestou de diferentes formas, servindo a interesses diversos no campo político. A democracia representativa, nem sempre implica a participação ativa do povo na vida, nem os interesses da maioria da população. A participação

democrática ativa se torna um meio de superar a falta de atuação e representação múltipla no campo político, possibilitando o debate, as trocas, e o conflito inerente ao campo democrático. A democracia numa perspectiva da participação efetiva tende a gerar sensibilização e responsabilização coletiva, como veremos no próximo item.

Autores como Derouet (2010), Dubet (2004), Freitas (2012), Sordi e Freitas (2013), auxiliam a relacionar as questões que envolvem a igualdade, o individualismo e a responsabilização coletiva no campo educacional com as diferentes formas e funções do Estado e os processos de democratização social.

4.2 Responsabilização coletiva em uma dimensão de atuação local

Derouet (2010) retrata os efeitos da passagem de concepção de um Estado de bem-estar, para o Estado gerencial para o campo educacional. Para tal, utiliza como análise o Relatório *A nation at risk*, publicado em 1983, nos Estados Unidos, que aponta a competitividade como elemento central para a formação humana, com base nas exigências do mundo do trabalho, em detrimento da igualdade. O autor afirma que esse tipo de formação acentua as diferenças entre as elites e as camadas populares, pois reforça a dicotomia entre as funções a serem desenvolvidas, por cada pessoa ou grupo de indivíduos, de acordo com a classe social e econômica da qual se originam.

Segundo o autor, o Estado gerencialista se caracteriza pela busca de resultados mediada pelo controle e pela avaliação. E os seus projetos educacionais são embasados por princípios liberais, que focam em uma responsabilização individualizada e competitiva, em que:

os meios acompanham-se de obrigações de resultados, a dinâmica do sistema repousa sobre a concorrência entre estabelecimentos, a remuneração dos docentes depende do desempenho dos alunos, os estabelecimentos que continuam tendo maus resultados são fechados etc. (DEROUET, 2010, p. 1004).

Desse modo, no contexto gerencialista e liberal, todo funcionamento ou encaminhamento educacional depende dos resultados quantitativos que são obtidos pela instituição e pelos profissionais que a integram. E o Estado, em nome da coesão social e da eficácia, além de investir na formação das elites,

assume a responsabilidade com os alunos de origem mais humilde e que apresentam dificuldades de aprendizagem.

Contribuindo com nossa reflexão, Charlot (2007) ressalta que o Estado, na lógica econômica, garante a educação da massa para o desenvolvimento nacional. Como exemplo, no Brasil, temos a expansão do ensino fundamental com o aumento no nível e no tempo de escolaridade da população. A escola passa a ser um espaço ocupado pela maioria da população, em específico as classes médias e populares, que vislumbram nessa medida uma oportunidade de obterem novos empregos com mais qualificação, o que contribui para a democratização, mas também uma maior reprodução social. Nessa nova realidade, as questões como igualdade e justiça social dentro da escola, passam a ser debatidas e refletidas, pois a escola deixa de ser de exclusividade de uma camada social da população.

Diante disso, a escola passa a ser reestruturada para garantir a qualidade no serviço oferecido, qualidade essa que será regulada e avaliada constantemente. O professor passa a ser um agente que deve saber resolver os problemas que envolvem a sala de aula para garantir a qualidade e eficácia do ensino:

Hoje o professor é considerado um profissional. O seu trabalho já não é, ou pelo menos não é apenas, cumprir tarefas predefinidas, é também, e antes de tudo, resolver os problemas. Pode inovar, pedir conselhos a quem quiser, mobilizar recursos locais etc.: o que importa é que ele encontre um jeito para resolver os problemas na sua classe e entregue alunos bem-sucedidos (CHARLOT, 2007, p. 131).

Essa lógica de mercado, que fundamenta o paradigma da gestão pública, referenciado por Ball (2001), pela OCDE em seu relatório em 1995, assume dimensões de influência global e impacta princípios, valores e normas de diversos países desenvolvidos e em desenvolvimento. A base desse paradigma para a gestão pública, remete às ações focadas na eficiência, eficácia e qualidade dos serviços prestados, com base em uma gestão descentralizada e flexível na busca pelo baixo custo. Além disso, os serviços públicos passam a compor um ambiente que priorize a produtividade e a competitividade. Todos esses aspectos, segundo essa lógica, garantiriam a qualidade do serviço oferecido (BALL, 2001).

Entretanto, o que este autor questiona não é a garantia da qualidade na educação, mas sim o sentido da qualidade com base no sistema eficaz aos moldes de uma lógica do capital neoliberal.

Dentro da dimensão mercadológica, reacende a discussão sobre a qualidade da educação como um jogo de disputa ou de acordos entre empresários e políticos na busca de atalhos, com robustos investimentos do setor privado, que contam com o apoio político e da mídia, para a inserção da iniciativa privada na educação básica (SORDI e FREITAS, 2013).

As ações estão apoiadas pela lógica do Estado gerencialista de prestação de contas, em que todos dentro do seu campo de atuação prestam contas do seu trabalho dentro de uma hierarquia imposta e não interiorizada de mudança que leva a melhoria da qualidade na educação.

O Estado gerencial apoia-se na obrigação de prestar contas: os docentes devem prestar contas à sociedade pelos resultados dos investimentos que esta consente para a formação, os estabelecimentos escolares devem prestar contas às empresas pelo preparo dos jovens, os Estados europeus prestam-se contas mutuamente pela formação que dão aos futuros trabalhadores, etc (DEROUET, 2010, p. 1007, 1008).

Autores como Freitas (2012), analisam as ações dos reformadores empresarias no contexto Norte-Americano e na América Latina e seus impactos na educação, por meio da atuação de fundações e organizações sociais, que apresentam como estratégias para melhoria da qualidade da educação pública desses países as premiações ou punições. Para tal, apresentam como referência as políticas de avaliação que testam de forma padronizada todos os estudantes e tornam públicos os seus resultados. O desempenho recai de forma isolada para o professor, o gestor da escola e/ou o sistema de ensino. Entretanto, para Freitas (2012), tanto as premiações quanto as punições, dentro da lógica meritocrática e da responsabilidade individualista e competitiva, denigrem a figura do professor. O professor passa de um agente ativo na busca da melhoria da qualidade da educação, para um agente passivo, diante do jogo imposto por essa política, que cumpre e busca metas que não são muitas vezes de sua realidade atual.

Para Sordi e Freitas (2013), esse conceito de mudança, que ressalta a prestação de contas e a interferência direta do setor privado na educação

pública, precisa ser repensando. Os autores tomam como base pesquisadores como Bryk e Schneider, que tratam do conceito de “confiança relacional”, em que as relações no contexto educacional se baseiam no respeito, na competência, na consideração para com os outros e na integridade. Além disso, apontam as discussões apresentadas por Paulo Freire, no que tange ao papel da participação e da comunicação no processo de formação dos homens.

O processo de mudança só acontecerá de forma efetiva se for considerado de forma colaborativa e participativa, com todos os elementos e atores constitutivos do interior da escola. Além disso, a mudança deve acontecer como um processo que visa a transformação do contexto local para a resolução dos problemas, em que cada órgão ou sujeito assume o seu papel de forma mútua e coletiva, sem transferência de responsabilidade, como exposto pelos autores:

A mudança é uma *construção local apoiada* e não uma *transferência* desde um órgão central para a “ponta” do sistema. Tal construção é guiada por um projeto pedagógico da instituição local – sendo consideradas as políticas globais –, que configura uma cesta de responsabilidades com as quais se compromete, demandando do poder público as condições necessárias para a sua realização (SORDI e FREITAS, 2013, p. 89,90).

Dessa forma, a mudança e a inovação, para serem efetivadas, devem passar por um processo de reconstrução no interior da escola, fundamentado por princípios que relacionam o coletivo, a colaboração, a solidariedade e a cooperação. Autores como Charlot (2007) e Sordi e Freitas (2013) apontam alguns caminhos ligados as ações e decisões dentro desse âmbito local.

Charlot (2007), ao tratar dos efeitos da relação entre o global e o local no campo educacional, ressalta a importância das ações humanas, reflexo de um processo de solidariedade entre todos a partir da atuação de um grupo chamado de *altermundialistas*, que

defendem a ideia de solidarização dos membros da espécie humana e destes com o planeta Terra. Trata-se de acabar com a fome no mundo, proteger a saúde de todos, alfabetizar e educar todos os seres humanos, salvar o nosso planeta dos perigos que vêm crescendo. (CHARLOT, 2007, p. 135).

Estes aspectos mostram que a relação entre o global e o local possibilita uma mudança no agir com o outro e a educação é defendida como um direito fundamental, e não apenas público, que deve ser garantido em todos os níveis.

Nesse sentido, a escola passa por uma transformação profunda, sendo um lugar de sentido, de prazer de aprender e de construção da igualdade social (CHARLOT, 2007).

Um dos meios apontados por Sordi e Freitas (2013) é a “responsabilização participativa”, que “Implica exercitar o coletivo da escola em processos de apropriação dos problemas do cotidiano e refletir sobre o futuro, principal função dos processos avaliativos” (*Op.Cit.*, p.91).

A responsabilização participativa integra o coletivo da escola na busca de solucionar os problemas, sem a responsabilização exclusiva do professor; bem como firmar alianças entre diversos profissionais comprometidos com a educação e que queiram contribuir com a prática pedagógica, repensar a dinâmica do *accountability*, dentro de uma lógica democrática. Os pilares que apoiam esse modelo são a participação e a negociação. A responsabilização é bilateral, de um lado assume o poder público e os seus deveres em relação a educação e, do outro lado, a escola junto com todos os seus atores, de forma autônoma, se compromete com a garantia da qualidade da educação.

O fazer de cada escola, de cada microcontexto não será uniformizado nem generalizado, pois de acordo com cada contexto e com cada dimensão social, as ações serão moldadas e repensadas. E como nos coloca Derouet (2010, p. 1011) “que um projeto político forte não implica a centralização nem a uniformização dos estabelecimentos”.

Dentro dessa concepção, as políticas educacionais quando forem formuladas e implementadas para gerarem mudanças e sanarem problemas que surgem no contexto das escolas, deveriam levar em consideração as especificidades locais, dentro de um acordo comum em que cada setor assume a sua responsabilidade, em articulação com o compromisso maior que é a melhoria da qualidade da educação.

A mudança no interior das escolas, local em que as políticas são transformadas, adaptas ou simplesmente implementadas, são sugeridas pela micropolítica:

A política não é “feita” em um ponto no tempo; em nossas escolas é sempre um processo de “tornar-se”, mudando de fora para dentro e de dentro para fora. É analisada e revista, bem como, por vezes, dispensada ou simplesmente esquecida (BALL, MAGUIRE E BRAUN, 2016, p.15).

Na valorização do poder local, as escolas se tornam protagonistas no processo de implementação de políticas, contribuindo para a melhoria da qualidade educacional. Os estudos e pesquisas realizados por Ball, Maguire e Braun (2016), recaem sobre como as escolas “fazem” política e nos ajudam a entender melhor o nosso objeto de estudo, bem como a importância do âmbito local para a concretização de mudanças que impactam o cotidiano da escola.

Conforme esses autores, no interior das escolas, as políticas são interpretadas, traduzidas, reconstruídas e refeitas de maneira dinâmica e não-linear e que caracterizam a atuação de formas diversas de um espaço para outro ou até em um mesmo espaço pelos diferentes atores. Assim, a construção do significado na prática de determinada política envolve os processos de interpretação e de tradução da política do contexto macro para o micro, que são feitos por diversos atores de política, que trabalham com a política na prática.

Com isso, é importante destacarmos as diferenças entre esses processos. A interpretação refere-se as questões formais e representa a linguagem da política na sua dimensão institucional. “A interpretação é uma leitura inicial, um fazer sentido da política – o que esse texto significa para nós? O que nós temos que fazer?” (BALL, MAGUIRE E BRAUN, 2016, p. 68). A tradução é a linguagem da prática, ou seja, é a *política em ação*, como ela é moldada e significada em cada ambiente escolar. “A tradução acontece em relação aos imperativos e às exortações com diferentes tipos de criatividade e espaços de invenção e “produção” em cada caso (Op.Cit., p.70).

Esses aspectos são distintos, mas influenciam um ao outro no processo de significação da atuação da política na escola e na sala de aula. Na medida em que a política é interpretada de forma positiva ou negativa, a sua tradução será impactada. Segundo os autores, a tradução se manifesta a partir de um processo de invenção e de criatividade ou de conformidade, em que a política muda o processo de atuação do professor, e o professor também a modifica para melhorar sua prática. Toda essa mudança, que pode ocorrer no ambiente escolar, traz elementos para a reflexão sobre o *trabalho criativo* e quais componentes podem interferir para a expressão da criatividade.

Na tentativa de ampliar a conceitualização do processo de tradução na atuação de política na prática, buscamos autores, tais como Amabile (1997) e

Alencar e Fleith (2003), que trazem ricas contribuições sobre o conceito de criatividade e inovação no ambiente de trabalho.

Alencar e Fleith (2003), inicialmente, nos chamam a atenção para a diversidade conceitual sobre criatividade, reforçando que não existe um consenso, nem um significado exato. Contudo, um ponto central é a forte influência do contexto social, histórico e cultural para a estruturação e utilização do conceito da criatividade e, além disso, “implica a emergência de um produto novo, seja uma ideia ou uma invenção original, seja a reelaboração ou o aperfeiçoamento de produtos ou ideias já existentes” (p. 13,14).

Alencar, Bruno-Faria e Fleith (2010), apresentam algumas definições da criatividade, com base em diferentes estudos e pesquisas, como sendo um conceito múltiplo, complexo e dinâmico.

Entretanto, não é nosso objetivo esgotar esse termo e sim trazer elementos que enriqueçam a discussão sobre a importância desse componente no movimento interno escolar a partir da implementação de uma nova política.

A criatividade se torna um constructo de interesse para o estudo e para a pesquisa em um cenário de constantes mudanças, complexidades e globalização, que exigem inovação para a resolução de problemas (ALENCAR E FLEITH, 2003).

Amabile (1997), por meio de várias pesquisas longitudinais em grandes empresas, aponta alguns componentes importantes para a expressão da criatividade. Apesar do foco nesses estudos terem sido organizações empresariais, muitos dos seus resultados se aplicam ao ambiente escolar, e em específico, ao momento de implementação de uma determinada política, como trataremos a seguir.

A autora aponta três componentes que se inter-relacionam promovendo a expressão da criatividade, seja de um indivíduo ou de um grupo pequeno, no ambiente de trabalho: a habilidade de domínio (*expertise*), os processos criativos e a motivação intrínseca.

Para Amabile (1997), a *expertise* é fundamental para o trabalho criativo. Diante de uma situação problema, o domínio aprofundado do assunto em questão e o uso de experiências anteriores, serão a chave para o surgimento de soluções criativas e inovadoras que farão a diferença no ambiente de trabalho. Os processos criativos, segundo componente, estão relacionados às

características da personalidade relacionadas à “independência, autodisciplina, orientação para assumir riscos, tolerância para lidar com ideias diversas, perseverança diante da frustração e relativa falta de preocupação com a aprovação social” (p.43)⁴. O desenvolvimento dessas técnicas e a prática diária, podem ajudar a potencializar o pensamento criativo.

O terceiro e último componente é a motivação, aspecto ao qual a autora tem se dedicado com mais afinco nas suas pesquisas. Para a autora um dos aspectos chave para a criatividade, é a motivação intrínseca, que é influenciada, em grande medida, pelo prazer e pela satisfação pessoal a partir de algo que venha a ser elaborado ou reestruturado. Quanto maior o nível de interesse, maior será a motivação intrínseca e conseqüentemente a busca de soluções criativas.

Para a autora a motivação pode ser intrínseca, estimulada pelo interesse e envolvimento, curiosidade e prazer pelo desafio diante da atividade posta em evidência no ambiente de trabalho. E a motivação pode ser extrínseca, referente a uma situação externa a si mesmo, por exemplo, alcançar uma meta, ou vencer uma competição. As duas motivações podem se relacionar e contribuir para aumentar o envolvimento da pessoa no trabalho. Isso ocorre quando o trabalho é desafiador e desperta um profundo interesse pessoal e, paralelamente, há um reconhecimento externo por tudo o que foi feito e um feedback com informações que possibilitam uma melhoria no processo.

Entretanto, tais pesquisas têm mostrado que os efeitos mais benéficos para a expressão da criatividade ocorrem quando existe um alto nível de investimento na motivação intrínseca, pois em alguns casos, em que o foco está na motivação extrínseca, há um prejuízo na criatividade, como por exemplo, o uso excessivo de bonificações e de avaliações externas e sem sentido, bem como a competição com parâmetro na individualidade. Com isso, o tipo e o modo como a motivação é vivenciada determina o que uma pessoa pode fazer e o que de fato ela fará.

Para Amabile (1997) todos esses componentes se acentuam com práticas de gerenciamento que valorizam a autonomia individual e o trabalho coletivo com base em uma comunicação mútua e constante, que expõe com clareza os

⁴ Creative thinking depends to some extent on personality characteristics related to independence, self-discipline, orientation toward risk-taking, tolerance for ambiguity, perseverance in the face of frustration, and a relative lack of concern for social approval.

planejamentos e objetivos a serem atingidos. Com isso, as práticas de gerenciamento da criatividade envolvem a integração e a valorização de diferentes habilidades e conhecimentos que se somam em uma relação de confiança e de troca de uns com os outros, dentro do grupo de trabalho

Para nossa análise é importante transpormos esses três componentes da expressão da criatividade para o ambiente escolar, e mais específico para o processo de interpretação e tradução de determinada política na prática. O cultivo da criatividade para o enfrentamento de determinada situação problema, que no nosso caso é garantir a alfabetização com qualidade de todas as crianças no ciclo de alfabetização, pode ser uma aliada para as ações de gerenciamento que envolvem a responsabilização coletiva e que reflitam mudanças concretas no interior da escola. E para isso os profissionais precisam estar preparados com conhecimento aprofundado do objeto em questão, a partir de uma base e formação sólida, além de ter potencializado as características individuais ligadas ao trabalho coletivo e colaborativo que culminam em um envolvimento pessoal e uma valorização em todo o processo.

Retomando para as contribuições apresentadas por Ball, Maguire e Braun (2016), é importante destacarmos os diferentes papéis e funções na prática escolar para o gerenciamento das ações da política que, como já destacamos, pode ser fortemente influenciado pelo fator da criatividade. Para tal, os autores especificam em um quadro os diferentes atores e papeis no processo de interpretação e tradução da política na prática. Porém, cada categoria exposta não se limita em si mesma e não é acabada, ou seja, cada pessoa pode assumir diferentes papeis e funções no cotidiano escolar.

Quadro 3 – Atores de políticas e “trabalho com política”

Atores de política	Trabalho com política
Narradores	Interpretação, seleção, e execução de significados
Empreendedores	Defesa, criatividade e integração
Pessoas externas	Empreendedorismo, parceria, e monitoramento
Negociantes	Contabilidade, relatórios, acompanhamento/apoio, facilitação
Entusiastas	Investimento, criatividade, satisfação e carreira
Tradutores	Produção de textos, artefatos e eventos
Críticos	Representantes do Sindicato: acompanhamento da gestão, manutenção de contradiscursos
Receptores	Sobrevivência, defesa e dependência

Fonte: Ball, Maguire e Braun (2016, p 75)

O Quadro 3 apresenta a síntese realizada pelos autores, no que se refere ao papel de várias pessoas dentro do contexto escolar, na perspectiva da atuação da política. Desse modo, apresentaremos de forma resumida cada um desses atores e do seu trabalho com política *na* escola, pois são elementos que contribuem para entendermos os processos de interpretação e de tradução na escola de forma coletiva e colaborativa.

Os **narradores**, fazem a interpretação da política no âmbito escolar e a seleção do que pode ser feito e do que vai ser feito naquele espaço, elaborando significado, a partir da realidade local e do projeto de escola a ser alcançado. Tudo isso implica um envolvimento coletivo, que busca ampliar o compromisso e o entusiasmo de todos para integrar a política na escola. Os **empreendedores**, são os que fazem a defesa da política dentro da escola, são agentes de mudança, integrados com a prática escolar e conseguem influenciar outras pessoas, em favor da integração da política na escola como um aspecto positivo, no dia a dia da escola (BALL, MAGUIRE E BRAUN, 2016).

As **pessoas externas** não fazem parte da escola, mas podem assumir um papel importante no processo de interpretação e tradução da política. Os **negociantes**, são os responsáveis por tornar a política, dentro da escola, visível para outros membros, internos ou externos, por meio de dados que reflitam os seus efeitos, e em alguns casos, esses negociantes estão relacionados com a questão financeira e de responsabilidade orçamentaria. Os **entusiastas** e os **tradutores**, são aqueles que falam da política a partir da sua vivência prática, ou seja, os exemplos são expostos a partir do que é ou do que já foi vivenciado e, com isso, se tornam exemplo de atuação na escola, em um processo que visa uma dinâmica de responsabilidade coletiva, para que a política ganhe vida e ofereça resultados significativo para todos (BALL, MAGUIRE E BRAUN, 2016).

Entre os atores de política ainda temos **os críticos**, que são, na maioria dos casos, representantes sindicais, que buscam mediar os processos de interpretação e de tradução, buscando melhores condições de trabalho e de serviço na escola, a partir da política implementada. Os **receptores**, são os profissionais que, dentro da escola, demonstram uma dependência, por vezes cega, da política, como se o êxito de sua prática dependesse exclusivamente da vivência da política e, desse modo utiliza as ações sem uma reflexão crítica e sem criatividade (BALL, MAGUIRE E BRAUN, 2016).

Com isso, os agentes envolvidos no processo de atuação da política na escola podem assumir um ou mais papéis, e podem variar de escola para escola sendo complementares ou até inexistentes. Para os autores, cada escola é única e por isso assume características específicas em todo o processo.

Desse modo, entendemos que a escola é viva e dinâmica e a mudança envolve um processo cíclico de fora para dentro e de dentro para fora. Com isso, é possível andar na contramão de políticas gerencialistas, que visam apenas o controle por meio de aspectos quantitativos ou de prestação de contas, ou que estejam distantes da realidade local. No item que se segue trataremos dessa dinâmica e de como os atores se organizam e se constituem enquanto organização escolar, imersos em uma sociedade caracterizada por tensionamentos que pendem ora para uma visão mercadológica, ora que vislumbra a instituição de critérios de justiça e de igualdade.

4.3 Organização escolar, igualdade e equidade

A organização escolar se constitui, como vimos no item anterior, como complexo de atores que atuam num determinado contexto que tende ora para valorizar as determinações externas, ora para criar alternativas internas na busca da superação de marcas enraizadas que exaltam o privado em detrimento do público, o individual sobreposto ao coletivo, o que gera conceitos distintos de justiça e de igualdade.

Os conceitos de justiça e igualdade são incorporados dentro das sociedades democráticas com base no mérito, diferente do que era preconizado nas sociedades aristocráticas, que valorizavam o nascimento para definir o tipo de educação dos alunos. Em nome de uma igualdade de oportunidades para todos que teriam acesso à educação, os resultados seriam consequência do mérito de cada um: “A escola é gratuita, os exames são objetivos e todos podem tentar a sorte” (DUBET, 2004. P. 542).

Entretanto, ainda segundo o autor, os países que optaram pela igualdade de oportunidades não apresentaram a diminuição das desigualdades entre os diversos grupos sociais. As oportunidades no âmbito escolar podem ter sido as mesmas para todos, mas isso não refletiu em uma maior igualdade e justiça, pois o resultado refletia as diferenças entre os contextos familiares e sociais. No dia a dia o trato com os alunos era diferenciado de acordo com a sua origem social,

ou com suas dificuldades cognitivas, pois as diferenças sociais interferiam no desempenho escolar.

Desse modo, o modelo meritocrático não torna a escola mais justa e igual para todos, pois as desigualdades reais, que interferem diretamente no desempenho dos alunos, não estão sendo levadas em consideração e todos são tratados como iguais, dentro de um sistema que é desigual por natureza.

O sistema justo, ou menos injusto, não é o que reduz as desigualdades entre os melhores e os mais fracos, mas o que garante aquisições e competências vistas como elementares para os alunos menos bons e menos favorecidos (DUBET, 2004, p. 547).

Ampliando esse debate, Crahay (2013) aponta que os princípios éticos, nas ações pedagógicas, se materializam com base em diferentes concepções de justiça, dentre essas temos a igualitária, a meritocrática e a corretiva.

A *justiça igualitária*, considera todos iguais e com isso todos tem direito à mesma segurança, à mesma qualidade da saúde e à educação. A *justiça meritocrática*, pressupõe que cada um receba de acordo com os seus próprios méritos, recompensas ou punições, como exemplo, as notas obtidas nas avaliações. E por fim a *justiça corretiva*, em que o Estado assume a responsabilidade de garantir a igualdade entre todos possibilitando a utilização de mecanismos diversos, voltados para os mais fracos (CRAHAY, 2013).

O autor em sua teoria defende a justiça corretiva no ambiente escolar, pois ela contribui para a diminuição das desigualdades ao propor uma maior atenção aos considerados mais fracos.

Quanto à escola, caberia a ela lutar contra o peso das desigualdades de origem social, levando todos os indivíduos a adquirir os aprendizados fundamentais. Essa concepção pedagógica nos leva a considerar justo que se dê mais atenção àqueles que enfrentam as dificuldades mais significativas (CRAHAY, 2013, p. 13).

De acordo com esse pensamento surge o conceito de igualdade de conhecimentos adquiridos, em que o ensino é organizado a partir de objetivos pré-estabelecidos para todos de igual modo, entretanto, é fundamental levar em consideração as reais necessidades de cada indivíduo (CRAHAY, 2013).

Dentro da visão do autor, para se conseguir uma igualdade que seja justa para todos, as diferenças precisam ser tratadas de forma sistemática no processo de ensino e de aprendizagem. Essa diferenciação leva em

consideração o desenvolvimento físico, os ritmos de aprendizagens, os estilos cognitivos, os níveis de linguagem, os interesses e as motivações. Crahay (2013) aponta alguns caminhos que contribuem para a garantia da igualdade de conhecimentos adquiridos, dentre os quais temos: *a organização por grupos segundo necessidades, o tutorado e a aprendizagem cooperativa*. Esses elementos seguem na contramão de uma visão de educação individualista e meritocrática.

A organização por grupos segundo necessidades, é uma modalidade que investe tempo em uma composição por grupos homogêneos, ou seja, os alunos compõem turmas heterogêneas, mas, de acordo com determinado objetivo pedagógico, um grupo homogêneo é formado para atender as necessidades pontuais de determinados alunos.

Essa modalidade de agrupamento de alunos foi muito testada nos países Anglo Saxões dentro do quadro de referência do projeto Joplin. Segundo esse projeto, os alunos são reunidos numa classe heterogênea de acordo com a idade. No entanto, eles saem da classe para participar de determinadas aprendizagens – leitura ou matemática – que se desenvolvem em grupos homogêneos (CRAHAY, 2013, p. 13).

Esse tipo de organização se preocupa com o tempo e com o espaço com que os alunos vivenciam as atividades. Nos grupos homogêneos, normalmente o tempo é menor e envolve atividades específicas de leitura e matemática e nos grupos heterogêneos, englobam atividades das outras áreas do conhecimento, que podem ser desenvolvidas de diferentes formas. Além disso, a avaliação é feita de forma periódica e permite a flexibilização da composição desses grupos em função das competências exploradas. Para Crahay (2013) todos esses elementos beneficiam os alunos mais fracos, que podem progredir em suas aprendizagens.

O autor ainda aponta dois outros tipos de diferenciação, o tutorado e a aprendizagem cooperativa. *O tutorado* é feito por um aluno que já alcançou determinado objetivo e usa o seu conhecimento para ajudar seus colegas de turmas, que estejam com dificuldades. *Na aprendizagem cooperativa*, os alunos são organizados em grupos heterogêneos (com alunos que dominam e que não dominam determinada habilidade), as atividades e vivências são feitas de forma coletiva e as notas são compostas pela média de todos do grupo. Tudo isso, contribui para acentuar um sentimento de solidariedade e de responsabilização

coletiva, pois todos se sentem participantes de sua aprendizagem e da aprendizagem dos outros.

Nesse sentido, acreditamos que Crahay (2013) com seu estudo, trouxe fortes contribuições para entendermos como é possível vivenciar uma dimensão mais justa e equitativa nas ações educativas direcionadas às crianças na prática, que chegam na escola com um desnivelamento na aprendizagem de determinado conhecimento, provenientes dos mais variados contextos. Com isso, reforçamos que o mérito não pode ser posto para todos de igual modo, pois a equivalência nas habilidades e nos tratamentos, entre todos e para todos, não torna o processo mais democrático.

Ampliando o debate, Ribeiro (2013), embasada pelas discussões apresentadas por Dubet (2009) e Crahay (2000), enfatiza que as avaliações externas podem ser um importante vetor de justiça na perspectiva da equidade ao proporcionar intervenções pedagógicas fortalecendo os vínculos entre o currículo, o ensino e a aprendizagem. Os resultados obtidos por meio das avaliações fundamentam de forma positiva as políticas educacionais na medida em que se define de forma previa as habilidades e as competências que as crianças devem alcançar ao final de cada etapa de sua escolarização.

O debate sobre a equidade também é tratado por Botler (2018), que ressalta que a justiça é um meio de proteção contra as desigualdades e o individualismo. A justiça nessa dimensão é construída localmente, a partir do consenso e da responsabilidade coletiva e, dessa forma, a democracia se constitui por meio do diálogo e da argumentação. Tudo isso contribui para pensar no papel da escola e da aprendizagem para os alunos o que, segundo a autora, deve estar intimamente relacionado ao projeto de vida, ou seja, à mudança de perspectiva e de posicionamento na sociedade.

Para Azevedo (2013) “igualdade e equidade constituem valores essenciais para a construção de políticas públicas voltadas para a promoção da justiça social e da solidariedade (p.131)”. O lema histórico da “liberdade, igualdade e fraternidade”, advindo da luta e dos resultados da Revolução Francesa, refere-se à ideia de que todos são iguais perante a lei, sem distinção social, política e econômica.

Entretanto, esse discurso da igualdade para todos, quando é incorporado em uma sociedade de bases extremamente desiguais, se torna um desafio. O

autor, a partir das ideias de Marx, ressalta que o direito igual para todos é expressão de um pensamento burguês, que usa essa concepção para garantir a relação capitalista de dependência e subordinação entre proprietário e proletário. Com isso, para Marx, em uma sociedade desigual nas suas relações sociais e econômicas, os cidadãos não podem receber tratamentos iguais. Na busca por uma igualdade para todos, o direito precisa ser desigual garantindo a diminuição das desigualdades sociais. Esse pensamento deveria se materializar na elaboração e implementação de políticas educacionais de responsabilidade do Estado, garantindo tratamentos desiguais, ou seja, diferenciados na busca pela igualdade e garantia de todos ao direito à educação.

Diante disso, as ações da escola que se fundamentam na igualdade de oportunidades, priorizando apenas o mérito nos processos de ensino e aprendizagem sem levar em consideração as diferenças sociais, econômicas e educacionais em que as crianças iniciam cada ano de sua escolarização, vão na contramão de uma atuação de responsabilização coletiva em uma dimensão que envolve princípios equitativos. Pensar o sistema educacional a partir de uma perspectiva em que todos são iguais e por isso merecem ter os mesmos materiais, os mesmos recursos, os mesmos métodos, não garantirá uma aprendizagem mais justa e equitativa para todos, podendo acentuar desigualdades já enraizadas.

Na “Oração aos Moços” Rui Barbosa ressalta que:

A regra da igualdade não consiste senão em quinhoar desigualmente aos desiguais, na medida em que se desigualem. Nesta desigualdade social, proporcionada à desigualdade natural, é que se acha a verdadeira lei da igualdade. O mais são desvarios da inveja, do orgulho, ou da loucura. Tratar com desigualdade a iguais, ou a desiguais com igualdade, seria desigualdade flagrante, e não igualdade real. Os apetites humanos conceberam inverter a norma universal da criação, pretendendo, não dar a cada um, na razão do que vale, mas atribuir o mesmo a todos, como se todos se equivalessem (BARBOSA, 1997, p. 26).

Nesse extrato Rui Barbosa nos ajuda a refletir sobre as formas de tratamento que visam a igualdade entre todos. Igualdade, que não representa oferecer a mesma medida para todos, ou seja, cada um teria de acordo com as suas reais necessidades.

Em uma aplicação prática na dimensão educacional, Franco *et al.* (2007) discutem a noção de equidade com base na análise dos fatores escolares que se inter-relacionam na promoção da eficácia escolar e da equidade intraescolar e que podem ser determinantes nas desigualdades dentro das escolas. Para os autores, o conceito de equidade está relacionado a dimensão social dos alunos que frequentam a mesma escola e os fatores promotores de equidade são os que buscam a diminuição ou superação dos impactos sociais na desigualdade do desempenho escolar dos alunos.

Como resultado Franco *et al.* (2007) concluem que diversos fatores intraescolares interferem no desempenho dos alunos, tais como o clima acadêmico da escola, como passar e corrigir dever de casa; a organização e gestão da escola, que prioriza a colaboração entre professores; os recursos e materiais, referentes a conservação de equipamentos. Entretanto, concluem que algumas práticas e políticas visando a melhoria da qualidade da educação com base na melhoria dos desempenhos educacionais, possibilitavam um aumento nas desigualdades da distribuição social do aprendizado escolar. Os autores ressaltam que as políticas de qualidade precisam ser relacionadas com as políticas de equidade intraescolar.

Com base nesse debate podemos observar que o conceito de equidade é algo muito complexo de ser entendido e de ser colocado em prática, quando se trata de diminuir as desigualdades sociais. É preciso entender que não basta criar leis e regras que busquem uma igualdade para todos, como o expresso na meta 5 do novo PNE, que busca alfabetizar todas as crianças até os 8 anos de idade. O atingimento dessa meta, segundo a concepção de equidade, visa a valorização, criação e manutenção de mecanismos que tratem de formas diferenciadas os desiguais para que eles alcancem a igualdade. Entretanto, esse tratamento diferenciado não significa privar os alunos da aquisição dos processos de alfabetização dentro do ciclo e sim o contrário, possibilita, a partir de ações diferenciadas, que os alunos dos diferentes contextos sociais consigam ter acesso a esse direito ainda enquanto crianças. Se isso não for levado em consideração na criação e implementação de políticas educacionais no nível macro e micro teremos a negação desse direito e a ampliação das desigualdades.

A condição de igualdade entre todos perante a lei é importante para garantir o direito das crianças de terem acesso a alfabetização dentro dos anos estabelecidos. Entretanto, as ações práticas para garantir esse direito não podem excluir os determinantes que afetam as desigualdades entre os que são considerados iguais, tais como as questões naturais, sociais e econômicas. Tal concepção, no entanto, é colocada em prática em cada ambiente em que se processa, cotidianamente, vinculada a determinados valores e princípios, variando, portanto, em cada organização que reflete, por sua vez, distintos modos de se fazer a gestão da escola.

4.4 Considerações em torno da gestão educacional, equidade e responsabilização coletiva

Percebemos a partir dos estudos de Rancière (2014) e Santos e Avritzer (2002), que o conceito de democracia não é algo simples de ser entendido. Em específico no Brasil, que, apesar da Constituição de 1988 representar um marco democrático, que prioriza a soberania popular, a participação e a representação, as marcas históricas de um país desigual ainda não foram superadas. Com isso, é preciso transpor a herança oligárquica e colonial, para que o governo se torne representativo de todos, com foco na construção de uma sociedade com menos desigualdades e maior justiça social. Desse modo a democracia proporcionaria uma maior integração entre a representação e a participação ativa na política, por meio da ampliação das atuações em níveis locais.

Todos os conflitos que envolvem o termo democracia, se refletem no campo educacional, que vive a tensão entre o estabelecimento de mecanismos de forma hierárquica para a prestação de contas, e uma maior atuação a nível local da comunidade escolar, que visa uma mudança concreta e real. Todas essas questões culminam em tipos diferentes de responsabilização: por um lado, uma responsabilização individualizada, atrelada a uma lógica punitiva, em que o não cumprimento de metas é culpa de um ou dois atores envolvidos nas ações, por outro, uma responsabilização coletiva articulada a uma dimensão participativa e colaborativa, em que todos os envolvidos assumem diferentes funções para valorizar o desenvolvimento coletivo e individual dos alunos.

Nessa última perspectiva o contexto social e local é levado em consideração, ao longo de todo o processo, na perspectiva de propor diferentes

ações para a garantia da democratização da alfabetização das crianças nos primeiros anos de escolarização formal considerando, não apenas padrões de desempenho, mas, sobretudo, suas particularidades. Este é um dos pontos levantados por Sordi e Freitas (2013), referente à responsabilização coletiva, em que cada um dentro dos contextos locais ou globais, assume a responsabilidade pela busca da qualidade da educação.

Este pensamento nos leva a refletir especificamente sobre o nosso objeto, as formas como a escola atua a partir do PROLER, no sentido da busca pela garantia de que todas as crianças estejam alfabetizadas. Para tal, a integração entre os diferentes contextos, global e local, na perspectiva de elaboração e implementação das políticas, se torna um diferencial. O Estado assume a compromisso com a proteção social e a diminuição das desigualdades, por meio da elaboração, implementação e avaliação de políticas educacionais voltadas para crianças nos primeiros anos de escolarização, em específico, os estados e municípios, que legalmente assumem o dever com essa etapa da escolarização. Mas tal garantia só será efetivamente qualificada se assumida de forma coletiva com o intuito de formar uma rede colaborativa, que seria completa com a atuação no contexto da prática, ou seja, os docentes, a escola, a sala de aula, em que as políticas incidem diretamente e pode tornar a mudança mais efetiva.

A meta expressa por diferentes documentos e planejamentos globais e locais tem um ponto em comum que é a busca pela alfabetização de todas as crianças, independente da sua origem social. Com isso, as políticas de alfabetização, seja no momento de implementação, a nível global ou no momento de tradução e atuação, no contexto local da prática, devem levar em consideração a proposição de diferentes mecanismos, para atingir os diversos níveis de aprendizagens dos alunos nas variadas áreas do saber, bem como suas diferenças sociais e relacionais.

Estes aspectos nos conduzem a supor que a democratização da educação, com particular recorte para a democratização do processo de alfabetização de crianças, se tomada como responsabilidade coletiva da equipe escolar, incluindo as diretrizes e metas de gestão, até à docência da sala de aula, potencializam a efetiva *atuação* sobre a política de alfabetização proposta pela Rede Municipal da cidade do Recife na prática escolar numa perspectiva de

qualidade/equitativa. É isso que procuraremos analisar, conforme o que se segue.

5 Percurso metodológico

Os autores e conceitos tratados na fundamentação teórica nos conduzem a compreender que as políticas educacionais voltadas para a alfabetização podem contribuir para a diminuição das desigualdades sociais, desde que sejam propostas numa perspectiva de participação ativa dos diversos segmentos e atores que compõem a escola visando a responsabilização coletiva nas práticas escolares. Por isso, neste capítulo apresentaremos o percurso metodológico, que conduzirá a nossa pesquisa empírica, na busca pela resposta da seguinte questão central: Como as escolas *atuam* diante das intervenções propostas pelo PROLER, no que se refere aos processos de responsabilização coletiva na consolidação de princípios ligados a equidade?

Em outras palavras, propomos relacionar a qualidade do processo de aprendizagem numa perspectiva equitativa com a dinâmica escolar que envolva a responsabilização coletiva, como *atuação* ou tradução das políticas de alfabetização.

Desta forma, compreendemos que para a alfabetização de crianças nos primeiros anos de escolarização, devem ser considerados os diferentes elementos na perspectiva da alfabetização e do letramento, na sua dimensão técnica e social, como nos aponta Soares (2000, 2003), bem como no delineamento e na clareza de metas e objetivos para cada ano do ciclo de alfabetização, como ressalta Morais (2018). Entretanto, enfatizamos que as políticas que tratam da alfabetização na sua dimensão micro, ou seja, que têm como objetivo atingir e modificar a prática pedagógica, devem possibilitar movimentos no interior da escola que conduzam a um maior envolvimento e uma maior responsabilização coletiva de toda equipe escolar, no sentido de um engajamento com o foco na qualidade do processo de alfabetização de todas as crianças da escola, o que inclui formação continuada de professores, ações conjuntas entre professores e equipe gestora, uso de materiais diversificados, análise e compreensão dos resultados das avaliações para o redirecionamento das práticas, bem como a integração entre as diferentes áreas dos saberes formais.

Com isso, a nossa pesquisa tem como **objetivo geral**: analisar como a política de alfabetização da R.M.R influencia no processo de responsabilização

coletiva nas práticas escolares a fim de garantir a democratização da alfabetização das crianças. E como **objetivos específicos**: I. analisar os sentidos de alfabetização e os princípios referentes à equidade, que norteiam a inserção do PROLER na prática escolar a partir dos documentos oficiais a nível municipal e das falas dos profissionais, que contribuíram para o processo de formulação e implementação da política; II. analisar como os professores e a equipe pedagógica interpretam e *agem* diante das orientações normativas e técnicas referentes ao processo de alfabetização das crianças; III. analisar como a avaliação diagnóstica proposta pelo PROLER influencia no processo de responsabilização coletiva nas práticas escolares.

Para dar conta do trabalho empírico, realizamos um estudo de caso, de tipo instrumental⁵, em que o caso envolve uma questão mais ampla, como a análise da incorporação de determinada política pelo ambiente escolar (ANDRÉ, 2013). Para a análise dos dados utilizamos a Análise de Conteúdo, conforme os preceitos de Bardin (2016). Ao longo do texto descrevemos alguns aspectos que compõem o método para melhor responder a nossa questão de pesquisa e aos nossos objetivos.

Segundo Yin (2001), pesquisas que buscam responder a questões de “como ou por que” algum tipo de programa funciona ou não, bem como investigação de acontecimentos contemporâneos da vida real, conduzem ao uso de estudo de caso como método. O autor ressalta que o estudo de caso é uma estratégia de pesquisa abrangente e integra provas quantitativas e qualitativas na busca da compreensão do caso estudado.

Ampliando a compreensão, Yin (2001), cita os componentes de um projeto de pesquisa que envolvam um estudo de caso, que são “1. as questões de um estudo; 2. suas proposições, se houver; 3. sua(s) unidade(s) de análise; 4. a lógica que une os dados às proposições; e 5. os critérios para se interpretar as descobertas” (YIN, 2001, p. 42). O autor afirma que a literatura sobre estudo de caso, pouco tem explorado os dois últimos componentes, que são referentes ao momento de análise dos dados. Mas são de extrema importância de serem

⁵ André (2013), tomando como base a definição de Stake, delimita três tipos de estudo de caso: o intrínseco, que estuda um caso bem específico; o instrumental, que estuda uma questão mais ampla; e por fim o do tipo coletivo, em que o pesquisador escolhe diferentes tipos de casos.

delimitados ao longo do projeto de pesquisa, para saber qual caminho seguir e quais as descobertas que os dados apontam.

Ao longo do texto tentaremos expor os diferentes componentes de nossa pesquisa que se integram tanto aos três elementos destacados na proposta deste autor, bem como à construção de nossa própria lógica que une os dados às proposições, com a definição de critérios para se interpretar as descobertas geradas a partir da análise dos dados coletados.

Para Yin (2001), utilizar um estudo de caso como método é deixar claro o que se pretende com a pesquisa no que se refere às percepções teóricas e analíticas.

O desenvolvimento de teoria não apenas facilita a fase da coleta de dados do estudo de caso decorrente. A teoria apropriadamente desenvolvida também é o nível no qual ocorrerá a generalização dos resultados do estudo de caso (Yin, 2001, p. 52, 53).

Em relação ao primeiro e ao segundo componentes, já ressaltamos que a nossa pergunta de pesquisa tem interesse em investigar como as escolas atuam a partir da implementação da denominada *política de alfabetização* da Rede Municipal da cidade do Recife, o PROLER - e como proposição teórica defendemos a articulação entre a efetivação da qualidade do processo de aprendizagem numa perspectiva equitativa com a dinâmica escolar que envolva a responsabilização coletiva. Segundo o autor, no estabelecimento da teoria poderá ocorrer a generalização, entretanto, nesse método ela é analítica e não estatística, pois o pesquisador busca com os seus dados generalizar um conjunto específico de resultados a alguma teoria mais ampla.

Para pensarmos em relação ao terceiro componente apontado por Yin (2001), que é a unidade de análise do estudo de caso, utilizaremos os estudos e pesquisas realizados por Ball, Maguire e Braun (2016), que delimitam uma teoria de *atuação* de política no interior das escolas. Para os autores, cada escola carrega em si uma complexidade e contextos variados, desde a sua história, matrícula, infraestrutura, os desafios de ensino e aprendizagem, dentre outros, que são mobilizados de forma criativa ou não no percurso de interpretação e atuação da política na escola.

Nosso objeto de estudo recai sobre a análise das formas como a escola atua a partir do PROLER, que sofre influência de uma exigência marcada por um cenário histórico com altos índices de analfabetismo. Diante disso, o novo

PNE (2014 – 2022) define como uma das metas, alfabetizar as crianças até o 3º ano do ensino fundamental, considerando ser esta a fase adequada da vida para tal finalidade ou também denominada de “idade certa”. Este fato contribuiu para a mobilização de vários municípios em elaborar e implementar políticas voltadas para a alfabetização. Entretanto, é na escola que a política ganha vida, podendo ser incorporada ao ambiente escolar como mera prestação de contas ao governo, mas pode refletir uma mobilização do coletivo escolar engajado com a mudança.

Segundo Gil (2008), o estudo de caso é um estudo em profundidade e exaustivo nos diversos aspectos que podem compor um ou mais casos de modo que um conhecimento amplo e detalhado seja construído. Com isso, realizamos ao longo da pesquisa análise documental e entrevistas. Propusemos inicialmente realizar também observações em profundidade por meio do contato prolongado com o campo. No entanto, considerando a conjuntura da pandemia do Covid-19, conseguimos acompanhar duas reuniões de professores, antes do isolamento social, cujos dados coletados serão analisados.

Com isso, para dar conta do nosso primeiro objetivo específico, que é analisar os sentidos de alfabetização e os princípios referentes à equidade, que norteiam a inserção do PROLER na prática escolar, realizamos a análise documental e a entrevista semiestruturada com sujeitos do sistema educacional, como técnicos pedagógicos, diretoria de alfabetização e dos anos iniciais do município de Recife.

Analisamos os documentos presentes no portal de educação da Prefeitura do Recife, referentes a política do PROLER, bem como os Cadernos Pedagógicos, que constituem a base de fundamentação teórica e metodológica da atual política de alfabetização. O Plano de Ação da escola solicitado no início do ano pela Secretaria Municipal de Educação também foi objeto de atenção. Entre as categorias analisadas no estudo documental, estão os sentidos da alfabetização, os contextos de surgimento do PROLER, as interferências teóricas e práticas e os objetivos e princípios.

A entrevista semiestruturada, realizada com duas funcionárias responsáveis pela Gerência de Alfabetização e Letramento, Educação Infantil e Anos Iniciais, e que participaram de todo o processo de implementação da política no Município, foi guiada com base em um roteiro elaborado com os

seguintes temas: origem da atual política de alfabetização para a Rede Municipal, objetivos e marcos teóricos que a fundamentam, o sentido e a concepção de alfabetização presente na política, a implementação da política nas escolas da Rede, formação docente, atores envolvidos nos processos, limites e resistências à política, avaliação da implementação e dos objetivos/metasp e, potencial da política.

Nosso segundo objetivo específico é analisar como o professor e a equipe pedagógica interpretam e *agem* diante das orientações normativas e técnicas referentes ao processo de alfabetização das crianças. Para atingir esse objetivo, inicialmente selecionamos a escola campo de pesquisa, tomando como base alguns critérios. O primeiro, que fosse uma escola de médio porte e que tivesse mais de cinco turmas do ciclo de alfabetização, para termos um bom número de professores entrevistados e acompanhados. O segundo foi que contemplasse a política do PROLER em sua plenitude, o que inclui o PRAVALER, o alfaletramento e a avaliação diagnóstica. O terceiro critério foi que apresentasse o acompanhamento da equipe do alfaletramento no período da tarde, pois seria o turno disponível pela pesquisadora para a coleta dos dados no final do ano de 2019. Com o contato da equipe na Secretaria Municipal de Educação, obtive a informação de que 27 unidades contemplavam o PROLER em sua integralidade e dessas, em média, 5 tinham o acompanhamento de uma técnica do alfaletramento no período da tarde. A partir disso foi feita uma escolha aleatória a depender da aceitação da gestão e das professoras em participarem da pesquisa.

Diante disso, realizamos a entrevista semiestruturada com um dos gestores da unidade educacional, que aceitou participar da pesquisa, cinco professores do ciclo de alfabetização que estavam presentes no período da tarde na escola, e com uma técnica da equipe do alfaletramento, que fazia o acompanhamento no ano de 2019. A ideia inicial era realizar a entrevista e o acompanhamento com todos os professores do ciclo de alfabetização da escola nos turnos da manhã e da tarde, entretanto, com o fechamento das escolas em 2020 devido a pandemia decorrente da COVID-19, não foi possível. Os dados coletados, de qualquer forma, foram consistentes para responder a nossa questão central de pesquisa e atingir os objetivos delineados.

Os roteiros dessas entrevistas contemplaram a coleta de informações sobre o perfil dos sujeitos, tais como formação: Há quanto tempo você trabalha em ensino? Em ensino neste ciclo? E na escola? E nesta função? Neste período, você tem participado de alguma etapa/debate sobre as políticas: concepção, elaboração, execução, avaliação de políticas? Em seguida, perguntas mais direcionadas ao conhecimento da política do PROLER, seus objetivos e princípios e qual o sentido de alfabetização e em que ela difere de outras políticas anteriores. As outras perguntas estão relacionadas ao contexto de atuação e de interpretação da política no interior da escola, com a atuação dos diferentes atores, e os seus limites e potencialidades. O último tópico do roteiro é referente a avaliação da aprendizagem no PROLER, os efeitos dos aspectos positivos e negativos na dinâmica e no cotidiano escolar, com vistas a conhecer a organização escolar com base em ações isoladas ou colaborativas.

Entre as categorias analisadas nas entrevistas e observações, estão as apresentadas por Ball, Maguire e Braun (2016), referentes a interpretação e tradução de política; a atuação do poder local; a participação e a responsabilização coletiva nas decisões e ações nas salas de alfabetização, a materialização dos princípios ligados a equidade, resistência e ou aceitação da política na escola e na sala de aula, as possíveis mudanças na organização da escola a partir da interpretação da política, as possíveis mudanças na prática pedagógica a partir da política, como foi e quais os diferentes atores e papéis no processo de interpretação e tradução da política na prática.

O terceiro objetivo específico da pesquisa, analisar como a avaliação diagnóstica proposta pelo PROLER influencia no processo de responsabilização coletiva nas práticas escolares. Ball, Maguire e Braun (2016) enfatizam que na busca pela elevação de padrões e metas, as escolas veem o seu trabalho atrelado às exigências dos processos de globalização e da competitividade econômica nacional. Diante disso, e para alcançarmos tal objetivo, analisamos as entrevistas semiestruturada realizada com os professores, gestores, coordenadores e técnicos da prefeitura ligados a política, identificamos qual o movimento que essas avaliações provocam no interior da escola; como o resultado é analisado e por quem é feito; quais os limites e possibilidades para a prática pedagógica. Além disso, analisamos a integração dos efeitos da avaliação aos princípios ligados a competitividade ou a coletividade.

Análise de conteúdo

Para avançarmos a etapa seguinte, que é a análise dos dados, recorreremos a alguns elementos que norteiam a análise de conteúdo tomando como referência Franco (2018) e Bardin (2016).

Segundo Franco (2018) o foco da análise de conteúdo é a mensagem, que pode ser captada de diversas fontes e formas, manifestada por meio de um significado e um sentido.

O ponto de partida da Análise de Conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. Necessariamente, ela expressa um significado e um sentido (FRANCO, 2018, p. 21).

Para Bardin (2016) “A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações (p. 37)” e essa análise deve prezar pelo rigor, ou seja, a interpretação e as inferências a serem realizadas não devem expressar uma posição pessoal e sim teórica que visa revelar as descobertas da pesquisa.

As fases que delimitam todo esse processo são a princípio a descrição analítica do conteúdo das mensagens que passam pelas inferências para se chegar às interpretações das comunicações (BARDIN, 2016).

Ainda de acordo com essa autora, a inferência é um aspecto basilar para a interpretação das mensagens, que não devem ser apenas descritas no processo de análise. Os dados se mostram relevantes quando nos ensinam algo e, para tal, podem servir a dois tipos de problema, de acordo com o objetivo da pesquisa, primeiro referente às causas ou antecedentes da mensagem e o segundo aos efeitos da mensagem.

Segundo Franco (2018), nesse processo de inferência, os conhecimentos gerados a partir das mensagens revelam conteúdos que podem estar explícitos no texto, como também latentes, ou seja, “ocultos”, que se manifestam nas entrelinhas, nos contextos sociais, históricos. Além disso, para a autora um dado deve se relacionar com outro dado que emerge das comunicações analisadas a fim de garantir uma relevância teórica para todas as descobertas.

Com isso, a descrição e a interpretação, que passam pelo processo de inferência serão realizadas nessa pesquisa tendo como base uma das técnicas da análise de conteúdo que é a análise categorial, apresentando como unidade de registro o tema.

A análise categorial “funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos (BARDIN, 2016, p. 201).” Conforme a autora, as categorias devem obedecer a determinadas regras para serem validas e que são importantes de serem levadas em consideração nessa pesquisa, dentre essas temos: a *homogeneidade*, referente à escolha de critérios claros e relevantes ao tema escolhido; *exaustividade*, busca de elementos que visem a totalidade do texto, nos seus diversos aspectos; *exclusividade*, os elementos do conteúdo devem ser classificados em uma única categoria; *adequados ou pertinentes*, ajustadas ao conteúdo e ao objetivo.

Desse modo, as **categorias** são a classificação dos diversos elementos expressos nas comunicações com base em características comuns e genéricas. Para tal é relevante escolhermos a unidade de registro que nos ajudará a organizar todo o material coletado nas categorias. Lembramos que o *corpus* da nossa pesquisa é composto pelos documentos referentes a política do PROLER (os cadernos de orientação para o professor; o documento de oficialização da política de alfabetização); além das entrevistas realizadas com as responsáveis pela implementação da política na Secretaria de educação, os professores do ciclo de alfabetização e o gestor, da escola pesquisada, com a técnica da equipe alfaletando; e os registros oriundos de duas observações de reuniões do PROLER na escola pesquisada.

A unidade de registro é o tema, que é “a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura (BARDIN, 2016, p. 135)” A análise temática servirá para descobrirmos os sentidos nos diversos tópicos das comunicações com base na teoria que ancora essa pesquisa. Os temas/eixos tratados como estruturadores dos roteiros de análise documental, entrevistas e observações são: avaliação educacional e da aprendizagem, alfabetização, letramento, poder local, responsabilização coletiva e equidade.

Delimitados todos os elementos que nos ajudaram no processo de coleta e de análise dos dados, passaremos à descrição analítica com base em algumas categorias pré-elaboradas e outras que emergiram durante o processo de coleta dos dados da pesquisa. Para o nosso primeiro objetivo específico elencamos como categoria base de análise, os sentidos atribuídos a alfabetização, quais

sejam: um sentido amplo, conforme apresentado por Soares (2000; 2003;2014), Morais (2014), Ferraro (2014), Rivero (2002) e Unesco (2009) ou restrito, a partir da língua materna e métodos isolados.

Para o nosso segundo objetivo específico, delimitamos três categorias que são 1) incorporação da política no interior da escola e 2) tradução da política, que foram analisados a partir das contribuições apresentadas por Ball, Maguire e Braun (2016); 3) O poder local, com base na política no contexto municipal e escolar (DOWBOR, 2016; RANCIÈRE 2014; SANTOS e AVRITZER, 2002; DEROUET, 2010).

O terceiro objetivo específico está centrado na influência e interferência das avaliações para o processo de responsabilização. Com isso, as categorias utilizadas foram: 1) a avaliação diagnóstica da aprendizagem no cotidiano escolar, sendo analisada a partir dos estudos de Luckesi (2011), Esteban (2003), Vianna (2005), Freitas (2018); 2) formas de **mobilização coletiva** nas práticas escolares de alfabetização (SORDI e FREITAS, 2013; DEROUET, 2010).

Documentos selecionados para a análise

Os documentos escritos referentes ao PROLER, estão organizados na Coleção de Cadernos Pedagógicos Alfabetização e Letramento, que é composta por 6 volumes, com orientações teóricas e práticas referentes aos processos de alfabetização e de avaliação da alfabetização (RECIFE, 2019). Os cadernos foram construídos de forma coletiva, com a participação de:

gestores, assessores e técnicos da Divisão de Educação Infantil, do Núcleo de Alfabetização e Letramento do Recife, da Divisão de Anos Iniciais, do Núcleo de Avaliação de Recife e da Escola de Formação de Educadores do Recife Professor Paulo Freire, de professores e coordenadores da Rede Municipal de Ensino do Recife, que durante um ano construíram um trabalho com apoio de Assessorias Técnicas da Universidade Federal de Pernambuco, da Universidade Estadual de Ponta Grossa e do Núcleo de Alfabetização e Letramento da Prefeitura de Lagoa Santa – MG (RECIFE, 2019, p. 4).

Nosso interesse na pesquisa recai sobre o volume 1 dos Cadernos Pedagógicos, intitulado “Fundamentação e ação didático-metodológica da alfabetização e letramento”. Esse volume “destina-se a apresentar a fundamentação e orientações pedagógicas gerais para a ação didática nas classes de Alfabetização e Letramento” (RECIFE, 2019, p. 5). Os volumes 2, 3, 4 e 5, abordam aspectos gerais do PRAVALER e das especificidades das

avaliações diagnóstica, para cada ano de escolarização e com isso, escolhemos de forma aleatória o Volume 3, intitulado “Alfabetização e letramento no 1º ano do ensino fundamental”.

Caracterização da escola

A escola campo de pesquisa, pertence a rede municipal da cidade do Recife. Foi fundada no ano de 1988, fazendo parte de um cenário histórico de lutas por maior igualdade e justiça social. É uma escola de médio porte com vinte e duas turmas no total, dessas são: três da Educação Infantil, quinze do Ensino Fundamental I (1º ano: 3 turmas; 2º ano: 3 turmas; 3º ano: 3 turmas; 4º ano: 3 turmas; 5º ano: 3 turmas); duas Correção de Fluxo (Programas Se Liga e Acelera); e três de Educação de Jovens e Adultos. O total de alunos atendidos em 2019 foi de 563.

A unidade educacional em 2019, tinha quarenta funcionários no geral, sendo vinte e dois professores de sala de aula; uma professora no atendimento educacional especializado (AEE), quatro profissionais em função técnico pedagógica; oito terceirizados e três agente de apoio ao desenvolvimento escolar especial; uma gestora e uma vice gestora.

Em relação a estrutura física, a unidade possuía vinte e duas salas de aulas amplas, uma sala dos professores, que foi construída em 2019; uma sala de recursos pedagógicos; uma sala de coordenação pedagógica; um laboratório de Informática e Jogos Educativos; uma Secretaria e três almoxarifados. A escola também possui um refeitório amplo e diversos banheiros (seis infantil; quatro para os estudantes maiores; um de acessibilidade; um masculino; um banheiro feminino).

Além desses elementos, um dos critérios para a escolha dessa escola como campo de pesquisa, foi a incorporação do PROLER nas turmas do ciclo de alfabetização com o apoio da técnica pedagógica da equipe alfaletramento, o que explicaremos melhor a seguir.

O PROLER – ALFALETRAMENTO, no que diz respeito ao acompanhamento às unidades educacionais, conta com o apoio de técnicos da Secretaria de Educação, de coordenadores e docentes, divididos em três grupos diferentes:

1° Equipe Alfabetramento – Consiste numa equipe pedagógica externa, formada por técnicos da Secretaria de Educação/Núcleo de Alfabetização e Letramento que, em consonância com o/a professor(a), mediará o desenvolvimento das ações previstas;

2° Coordenador(a) Pedagógico (a) – Neste grupo, a mediação do processo será realizada pelo(a) coordenador(a) pedagógico(a) da unidade de ensino, ativamente envolvido(a) no PNAIC, seja como orientador(a) ou participante, junto aos professores da unidade em que está lotado(a);

3° Orientações Gerais – Compreende aquelas unidades de ensino que receberão todo o suporte material do projeto, bem como as orientações para o seu desenvolvimento, sob a condução do (a) professor(a) responsável pela turma (RECIFE, 2019).

De acordo com o Volume 1 dos Cadernos Pedagógicos no ano de 2019, 27 unidades eram acompanhadas pela equipe do alfabetramento; 33 unidades pela coordenação pedagógica; 182 unidades pertencem ao grupo de orientação, totalizando 242 unidades.

O nosso interesse recaí sobre o grupo que compõe o acompanhamento da equipe do alfabetramento, que tem por objetivo contribuir com a prática do professor com intervenções sistemáticas dentro da sala de aula, por ser a ideia original da política para toda a Rede Municipal do Recife. O grupo das 27 unidades ainda se dividiam em 15 unidades acompanhadas integralmente e 12 acompanhadas parcialmente.

Diante disso, a escola escolhida para a nossa pesquisa é uma escola de médio porte, que compõe o primeiro grupo com a equipe do alfabetramento e é uma escola acompanhada de forma parcial, ou seja, a técnica só participa das ações da escola no turno da tarde. Além desses critérios, buscamos uma escola que se destacava por um envolvimento direto da equipe da escola no âmbito pedagógico e não apenas técnico.

Perfil dos sujeitos da pesquisa

A partir dos dados coletados elaboramos os quadros 5 e 6, com a intenção de apresentar os sujeitos da pesquisa.

No primeiro momento, em específico no início do ano de 2018, realizamos entrevistas com duas das responsáveis pela formulação e implementação da política, e que, com vistas à garantia do sigilo ético da pesquisa, chamaremos de S1 e S2.

Quadro 4 – Perfil das entrevistadas externas à escola

Código	Graduação	Pós-graduação	Tempo de experiência com ensino
S1	Pedagogia	Doutorado em Educação	20 anos na educação básica; 10 anos na Secretaria de Educação.
S2	Pedagogia	Especialização	15 anos na Educação Básica; 3 anos na Secretaria de Educação

Fonte: Dados coletados pela autora

De acordo com o quadro 2, podemos observar que as entrevistadas são formadas em pedagogia e que apresentam mais de 10 anos de experiência com a educação básica e com isso apresentam uma formação técnica na área educacional e vivência prática e não apenas teórica referente ao campo da alfabetização.

Em um segundo momento realizamos a entrevista semiestruturada com os sujeitos que atuavam diretamente na escola com a interpretação e a tradução dos aspectos que compõem o PROLER. Entrevistamos em 2019, 5 professoras que na análise dos dados chamaremos de P1, P2, P3, P4 E P5; 1 técnica da equipe do alfaletramento, que será TEC; e 1 gestora G1.

Quadro 5 – Perfil das entrevistadas no contexto escolar

Código	Graduação	Pós-graduação	Tempo de experiência	Participou de formação da elaboração ou implementação?
P1	História, Pedagogia e Psicologia.	Especialização em psicopedagogia, e mestrado em educação e direitos humanos.	30 anos na educação básica. No ciclo de alfabetização: 1 ano; Na escola: 1 ano.	Não participei de nenhuma formação específica. Conheci aqui na escola, quando fui apresentada pela técnica, ela que apresentou o PROLER E O PRAVALER.
P2	Magistério e Pedagogia	Especialização em coordenação escolar.	35 anos na educação básica; No ciclo de alfabetização uns 15 anos; Na escola: Menos de 1 ano.	Nas formações do (Centro de Formação de Professores) Paulo Freire falava um pouco do PRAVALER e mostrava o material, muito rico.
P3	Pedagogia	Especialização em Estudo da Arte e Religião.	17 anos com a educação básica; No ciclo de alfabetização: 4 anos de experiência. Na escola: 4 anos.	Participo das formações da Prefeitura e não é falado nada do PRAVALER.

P4	Pedagogia	Especialização em gestão escolar.	20 anos na educação básica; No ciclo: 10 anos; Na escola: 3 anos.	Nada, não me consultaram para nada.
P5	Pedagogia	Especialização em gestão escolar.	14 anos na educação básica; No ciclo de alfabetização: 3 anos de forma contínua, mas já estive em outros momentos; Na escola 2 anos e meio.	Assim, fora não, mas aqui na escola sim, com o acompanhamento da técnica.
TEC:	Pedagogia		8 anos na educação básica; No ciclo de alfabetização: 5 anos; E como técnica na escola tem 1 ano.	Não participei de nenhuma etapa de elaboração do PROLER. Participei de alguns momentos discutindo algumas atividades e a gente contribuiu em alguma coisa junto com as coordenadoras para a parte de matemática.
G1	Pedagogia	Especialização na área de coordenação e supervisão pedagógica.	18 anos na educação básica; Nessa função e na escola tem 1 ano e 2 meses.	Eu era da parte do monitoramento pedagógico e aí a gente fazia o monitoramento nas escolas e nas creches era um movimento bem significativo.

Fonte: Dados coletados pela autora

De acordo com o quadro, que retrata o perfil dos profissionais da escola que participaram da pesquisa, podemos perceber que todas possuem o curso superior em pedagogia e 6 delas tem algum tipo de pós-graduação. Entretanto, um dado que nos chamou atenção, que nenhuma especialização tem relação direta com alfabetização e atrelado a isso apenas 1 entrevistada afirma ter participado de alguma formação referente ao PROLER proporcionada pela rede municipal. Esse aspecto, trataremos com mais profundidade nos próximos tópicos analisados. Em relação ao tempo de experiência com ensino, 6 das entrevistadas apresentam mais de 10 anos com a educação básica, o que é um dado positivo, pois são profissionais que atuam na prática e que vivenciaram diferentes momentos da educação. No que se refere ao tempo de ensino no ciclo

de alfabetização apenas P2 e P4, apresentam mais de 10 anos e P1 é a que apresenta menos tempo de atuação nesse ciclo.

A partir dos esclarecimentos apresentados neste capítulo, passamos à descrição e análise dos dados coletados.

6 O PROLER: concepções de alfabetização e princípios de equidade

Nesse capítulo, temos o objetivo de analisar os sentidos de alfabetização e os princípios referentes à equidade, que norteiam a inserção do PROLER na prática escolar. Para tal, é importante conhecermos os elementos que caracterizaram o seu surgimento e implementação, bem como os objetivos e os princípios que o norteiam. Com isso, inicialmente apresentaremos a caracterização do PROLER, a partir do cruzamento das informações obtidas na entrevista semiestruturada, realizada com duas das responsáveis pela formulação e implementação da política, bem como na descrição apresentada pelo Volume 1 dos Cadernos Pedagógicos.

6.1 Surgimento da Política

A política educacional surge a partir de demandas quantitativas do sistema educacional, mas também de ideias que emergem dos sujeitos que ocupam funções nas secretarias de educação. Esse aspecto pode ser observado na Secretaria Municipal de Educação de Recife, em que a ideia de implementar uma política específica sobre alfabetização no município, surge a partir de um interesse pessoal e do envolvimento acadêmico na área de linguagem de uma das responsáveis pelo Núcleo de Alfabetização do município.

Eu faço doutorado também na área de educação, na linha de linguagem, e a gente começou a estudar de uma forma mais macro. Então, no Brasil a gente acompanhou se alguém relacionava a avaliação, as formas de intervenção, aquilo que pudesse ajudar o professor na progressão do ensino, de forma que esse aluno pudesse aprender de forma progressiva (S1).

Partiu de S1, por ser uma área de interesse dela. Desde 2017 nos transformamos em uma gerência de alfabetização e letramento; antes éramos uma gerência de monitoramento, e colocou S1 como gerente do processo exatamente por estar estudando na área. (S2)

Os extratos acima permitem perceber que apesar de o Programa PROLER ter surgido em 2014, ele assumiu status de política em função da valorização oferecida pela equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação. Em geral, a ocupação do cargo é destinada em função de certo perfil técnico necessário. No caso em foco, a presença da gestora determinou mudança de eixo na gerência específica, que antes tinha função de monitoramento e passou

a desempenhar uma nova, agora com fins de alfabetização e letramento, já direcionada a determinada concepção.

Em nenhum momento da entrevista, como justificativa para a incorporação do PROLER como política municipal, foi citada a influência das exigências para a alfabetização com base nas determinações impostas por organismos multinacionais ou as do mercado, a partir de processos como a globalização. É como se os fundamentos que consolidam a ação municipal fossem alheios às questões globais, que vêm influenciando as políticas educacionais como apontado por Dale (2004), Robertson e Dale (2011), que ressaltam os efeitos positivos ou negativos da globalização na educação e conseqüentemente, nas formulações, implementações e avaliações de políticas educacionais.

Além disso, não foi mencionada a finalidade referente a alfabetização no Plano Municipal de Recife que, a partir da lei Nº 18.147/2015, estabeleceu como Meta 5: “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental”. Entretanto, as influências desses elementos podem ter sido sutilmente incorporadas.

A Meta 5 traz como estratégias:

- 5.1) promover a estruturação de processos pedagógicos de alfabetização, nos anos iniciais do ensino fundamental, articulando-os com as estratégias desenvolvidas na pré-escola, com qualificação e valorização dos (as) professores (as) alfabetizadores e com apoio pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças;
- 5.2) colaborar com o Ministério da Educação para a instituição de instrumentos de avaliação nacional periódicos e específicos para aferir a alfabetização das crianças, aplicados a cada ano, bem como estimular os sistemas de ensino e as escolas a criarem os respectivos instrumentos de avaliação e monitoramento, implementando medidas pedagógicas para alfabetizar todos os alunos e alunas até o final do terceiro ano do ensino fundamental;
- 5.3) selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a alfabetização de crianças, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas;
- 5.4) promover e estimular a formação continuada de professores (as) para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação stricto sensu e de formação continuada de professores (as) para a alfabetização;
- 5.5) respeitar o tempo pedagógico das pessoas com deficiência, com transtorno global do desenvolvimento, com dificuldades de aprendizagem e em situação de vulnerabilidade e altas habilidades;

5.6) investir em insumos como biblioteca, laboratórios de informática e aquisição de material de apoio didático, qualificando os educadores para a utilização desses recursos;

5.7) implantar, progressivamente, biblioteca nas unidades educacionais públicas, instituindo programas de estímulo à leitura promovidos pela rede pública, garantindo funcionamento e a atualização do seu acervo (RECIFE, 2015, n.p).

Percebemos, a partir da fala das entrevistadas e dos documentos oficiais, que o Município de Recife, com a implementação do PROLER em toda a Rede Municipal, delimita ações para cumprir com algumas das estratégias traçadas pelo Plano Municipal de Educação de Recife.

Além desses aspectos, foi citado ao longo das entrevistas o apoio de Magda Soares, que inspirou as ações do Município de Recife gerando o PROLER. De acordo com o Volume 1, podemos encontrar algumas das influências do projeto ALFALETRAR. A primeira delas é a *Cultura de Rede*, que se configura a partir de um trabalho contínuo e sistemático. A segunda é referente aos princípios que nortearam a política com um todo; a terceira é referente as formas de estruturações dos tipos de gêneros e dos seus contextos, bem como dos modos e usos das narrações e dos usos dos textos a partir dos seus níveis de complexidade (do mais fácil para o mais difícil).

Algumas dessas influências, seguidas pela Secretaria de Educação do Município de Recife, são expressas nos extratos de fala:

Então a gente só encontrou o apoio de Magda Soares em Lagoa Santa. Levamos a equipe para lá, eu fui várias vezes, durante o ano de 2016, 2017, o diálogo inicial foi 2015, depois 2016, 2017. Ai a gente viu que Lagoa Santa faz um projeto pioneiro. No Brasil não tem algo tão aprofundado. **E pedimos autorização para tentar desenvolver, logicamente com a nossa identidade** (S1)

A gente trabalha muito à luz do que Lagoa Santa faz, mas puxando para a realidade de Recife, porque não temos como comparar, porque são estruturas bem diferentes. Lá o município é bem pequeno, se não me engano são 26 escolas. A própria Magda tinha o desejo em fazer algo mais amplo, mas não tão amplo, até por questões de ter condições para (S2).

Nesses trechos das falas de S1 e S2, também fica evidente a atuação do poder local para a formulação e implementação das políticas educacionais, o que ressalta a importância de a estrutura atual do PROLER ter sido criada com base nas especificidades locais e com a participação de pessoas da própria Secretaria de Educação e das escolas.

Apesar de o PROLER ter sido uma política decorrente da iniciativa de uma atora institucional (S1), alguns indícios nas falas das entrevistadas e no extrato do documento oficial, ressaltam a participação colaborativa entre diferentes segmentos no processo de formulação, para a construção dos materiais teóricos e práticos que envolvem as ações da política.

Durante as construções, tivemos a participação de gestores, assessores e técnicos da Divisão de Educação Infantil, do Núcleo de Alfabetização e Letramento do Recife, da Divisão de Anos Iniciais, do Núcleo de Avaliação de Recife e da Escola de Formação de Educadores do Recife Professor Paulo Freire, de professores e coordenadores da Rede Municipal de Ensino do Recife, que durante um ano construíram um trabalho com apoio de Assessorias Técnicas da Universidade Federal de Pernambuco, da Universidade Estadual de Ponta Grossa e do Núcleo de Alfabetização e Letramento da Prefeitura de Lagoa Santa – MG (RECIFE, 2019, p.4).

Como podemos observar pela fala das entrevistadas e pelos registros oficiais, o PROLER, dentro desse formato atual, é uma política criada e implementada com base no micro campo, ou seja, foi pensada pelas pessoas locais, da Secretaria Municipal de Educação envolvidas com a área de alfabetização e por representantes dos professores.

Esse movimento pode ser analisado com base no ciclo de políticas formulado por Stephen J. Ball e colaboradores que, segundo Mainardes (2006), é utilizado como um referencial analítico nas pesquisas de políticas educacionais, e apresenta três contextos principais, que são: o contexto de influência, de produção de texto e o da prática. Por meio da análise desses diferentes contextos é possível se obter um panorama macro e micro dos diversos elementos que compõem a formulação, implementação e avaliação de determinada política educacional.

Em específico, no extrato de fala de S1, ressaltamos a importância do contexto da prática, em que a política ganha vida, ou seja, a política original é interpretada, recriada, transformada, de modo mais significativo para aqueles atores que a implementam, dentro do seu contexto de atuação. Nesse contexto, os professores e/ou profissionais da educação são sujeitos ativos em todo o processo de implementação da política e por isso o modo como eles pensam e fazem a política irá influenciar no modo como ela será posta na prática (MAINARDES, 2006).

Destaca-se no extrato de fala de S2, que a elaboração e a implementação da política de alfabetização, surgem a partir da escuta do professor e as atividades que compõem as ações do Programa foram criadas pelos profissionais da própria Secretaria Municipal. Essas intervenções se caracterizam com base na concepção de poder local apontada por Dowbor (2016), que ressalta a importância da constituição de uma democracia local, que parte da participação, da descentralização e da desburocratização dos diversos segmentos sociais: Estado, empresas e sociedade civil.

O autor afirma, que quando a solução para determinado problema surge do poder local, pode ocorrer uma transformação mais profunda, pois emerge das necessidades reais dos que estão envolvidos e serão atingidos diretamente pela solução da situação vigente. Com isso, tanto a tomada de decisão, quanto a atuação para a resolução da situação emanam do povo para o povo, dentro do espaço local.

Ampliando essa dimensão da micropolítica, ao longo das entrevistas e do documento da política, é citada a instituição de uma *Cultura de Rede*, que contribua para a incorporação local de um trabalho sistemático e contínuo:

(...) um **acompanhamento sistemático**, uma **Cultura de Rede**, como Magda Soares chama lá em Lagoa Santa, que trata da alfabetização, acompanhando todas as escolas e acompanhando esse aluno. Eu vou falar uma palavra que não é muito bonita, mas é o 'nivelamento do processo': **o aluno sai de uma escola da rede e vai para outra e ele aprendeu exatamente a mesma coisa de uma escola e de outra**. Ele saiu de uma escola e o outro professor que vai pegar esse aluno, sabe que ele vai continuar a aprender, a ideia é exatamente essa. (S1, *grifo nosso*).

Entretanto, é necessário um alerta em relação a concepção de uma *Cultura de Rede*, que visa um nivelamento entre todos os alunos, idealizado a partir de condições de oportunidades e de chances como sendo iguais para todos, sem considerar as interferências sociais, econômicas, culturais, familiares e escolares, que impactam no desenvolvimento e na progressão das aprendizagens pelas crianças. Como ressaltado por Dubet (2004), os conceitos de justiça e de igualdade podem ser incorporados nas sociedades contemporâneas, com base no mérito pessoal, sem levar em consideração as especificidades de cada indivíduo, o seu contexto de origem e a sua realidade.

Acreditamos que a *Cultura de Rede*, pode ser um caminho que envolve a justiça e a equidade na garantia dos direitos de aprendizagem para todos, porém a busca pela sistematização e pelo universalismo deve levar em consideração as desigualdades reais, que interferem no desempenho dos alunos.

6.2 Objetivos e Princípios do PROLER

O PROLER, é um programa voltado para a alfabetização das crianças matriculadas na Rede Municipal da Cidade do Recife, desde a Educação Infantil (Grupos IV e V) até o terceiro ano do Ensino Fundamental.

O Programa de Letramento do Recife – PROLER – se configura como uma política pública de educação voltada à alfabetização dos estudantes matriculados na Rede Municipal de Ensino do Recife e vem desencadeando ações pedagógicas como as desenvolvidas pelo Projeto ALFALETRANDO, que tem início desde a Educação Infantil (Grupos IV e V) até o Ensino Fundamental (1º ao 3º ano), possibilitando aos estudantes a apropriação da leitura e da escrita (RECIFE, 2019, p.8).

Esta política de alfabetização, parte da macro política da Rede que é o grande guarda-chuva do processo. De acordo com o Portal de Educação da Prefeitura do Recife, o PROLER:

É uma estratégia política, social, pedagógica e metodológica, em total consonância com a Política de Ensino da Secretaria de Educação do Recife e se propõe a orientar, dinamizar e acompanhar a articulação de recursos pedagógicos, desenvolvimento profissional, apoio técnico-pedagógico e das avaliações de Rede, em ações direcionadas à efetividade das práticas em alfabetização e letramento (RECIFE, 2019).

Um dos aspectos metodológicos delimitados, são os princípios do Alfaletando, inseridos no PROLER e são os mesmos do Projeto Alfaletar, desenvolvido por Magda Soares no Município de Lagoa Santa. E são eles: a continuidade, a integração, a sistematização e o acompanhamento permanente.

De acordo com a descrição do Volume 1, a continuidade se materializará a partir do processo de ensino, com foco no professor e nas suas ações, pois o professor vai preparando o que vai ser feito, dando continuidade ao ano anterior, e da estruturação dos conteúdos que serão abordados em cada ano de escolaridade, para que haja um crescimento contínuo, ano a ano. O segundo princípio é o da integração entre os componentes do processo de alfabetização e letramento, o que garante que os professores saibam o que foi ou deveria ter sido trabalhado no ano anterior e, no ano subsequente, possam atuar a partir da

interação com o outro. A continuidade e a integração contribuem para o desenvolvimento dos conteúdos e das habilidades (RECIFE, 2019).

E todos esses elementos são estruturados de forma sistematizada, o que caracteriza o terceiro princípio, em que o ensino é organizado em uma sequência que “acompanha o processo de aprendizagem do aluno, cada momento avançando em relação ao que foi realizado, preparando o que virá em seguida” (RECIFE, 2019, p. 26). O quarto princípio é o acompanhamento permanente para avaliar a efetivação dos outros princípios na qualidade da aprendizagem dos alunos.

Os princípios acima listados fundamentam os ciclos de aprendizagem, tal como defendem o PROLER e Magda Soares, no Projeto Alfalettrar em Lagoa Santa, como uma das formas de organização escolar, que pode garantir a efetivação da vivência desses princípios. Desse modo, o ciclo de alfabetização tem um papel imprescindível para a viabilização do PROLER na Rede Municipal de Recife como um meio de garantir a continuidade da aprendizagem dos estudantes, de forma inclusiva, democrática e de maior flexibilidade na organização escolar e curricular.

Em Lagoa Santa, o Projeto tem conseguido que o ensino funcione realmente em ciclos, com continuidade e integração dentro de cada ciclo e entre um ciclo e outro: um Ciclo de Introdução à alfabetização e ao letramento, que vai da creche ao infantil II, seguido do Ciclo Básico, do 1º ao 3º ano do ensino fundamental, em que se completa a alfabetização e se avança no letramento, seguido do Ciclo de Consolidação, que engloba os 4º e 5º anos, em que se consolida a alfabetização e se aperfeiçoa a ortografia, sempre em contexto de letramento (RECIFE, 2019, p. 26).

Autores como Souza Silva (2017) e Morais (2018), ressaltam a importância da organização do ensino em ciclo, que deve acontecer atrelado a um planejamento sistemático que reflita um compromisso com a aprendizagem dos alunos. A partir da vivência prática e efetiva dos princípios de continuidade, integração, sistematização e acompanhamento permanente dentro do ciclo de alfabetização, acreditamos que o trabalho realizado pelo professor seria sequenciado dentro dessa cadeia, em que o trabalho de um interfere e contribui para o trabalho do outro.

Ao analisarmos a efetivação desses princípios na prática docente, por meio das entrevistas com os profissionais que compõem a escola campo da

pesquisa, percebemos que a sua materialização ainda é frágil. As professoras, de um modo geral, não demonstram em suas falas apresentar conhecimento sobre os conteúdos que são delimitados para cada ano do ciclo de alfabetização e a importância do trabalho contínuo e integrado. Uma das professoras deixa claro que não tem interesse em nenhuma outra turma que não seja a dela. “Por que na verdade eu só me interessar pela minha turma, não me interessar pelas outras” (P1). Seu universo relacional se restringe, portanto, ao seu objeto de trabalho naquele momento, não se envolvendo com o que vem adiante ou de onde provém seus alunos em termos de aprendizagem. Compreendemos que essa pode ser uma forma de resistência relacionada a concepção de ciclo de aprendizagens, que pressupõe entre outros fatores o trabalho docente colaborativo.

6.3 Concepções de alfabetização que norteiam o PROLER

Nessa parte do capítulo, temos o objetivo de analisar as concepções de alfabetização que norteiam o PROLER, a partir do cruzamento das informações presentes no Volume 1 dos Cadernos Pedagógicos Alfabetização e Letramento, “Fundamentação e ação didático-metodológica da alfabetização e letramento”, e das falas obtidas por meio das entrevistas semiestruturadas, com 5 professoras que atuam no ciclo de alfabetização da escola pesquisada, 1 técnica do alfaletramento e 1 gestora.

A discussão nesse tópico, estará atrelada a **concepção de alfabetização** apresentada pelo PROLER, tomando como base as discussões referentes as concepções de alfabetização e letramento, abordadas por Soares (2000, 2003); bem como, Mortatti (2010), Rivero (2002), Bordignon (2015), Weisz (2002), Unesco (2009) e MEC (2012), que tratam da dimensão mais abrangente, social e política da alfabetização no Brasil.

Quando perguntamos o que conheciam da política, quais os seus objetivos e qual o sentido de alfabetização presente na política e os seus limites, obtivemos elementos que contribuíram para identificarmos qual o sentido da alfabetização presente no PROLER.

De acordo com a fala de 6 das entrevistadas, a alfabetização é apresentada de forma contextualizada e diversificada, tomando como base a alfabetização e o letramento, como podemos observar nos extratos:

Traz questões, que trabalha com rima e com a descoberta de qual letra que começa, com qual letra que termina as palavras, então a criança vai refletir. É muito interessante, porque não trabalha a letra A, B e C solta e sim dentro da palavra, onde você encontra o A na palavra abelha. Você vai encontrar no início e no fim pelo som. É diferente de como antigamente se alfabetizava (P2).

Então a base do PROLER é alfabetizar letrando (TEC).

A este respeito, Soares (2000), ressalta que o termo alfabetização e letramento, devem ser interpretados como processos intrínsecos e integrados para garantir a alfabetização de crianças de forma sistemática, planejada e organizada. Além disso, para a autora, o letramento envolve a proximidade com o ambiente original da criança, a diversidade de experiência e de materiais que ofereçam tipos e gêneros textuais amplos. Esses elementos ficam explícitos nas falas a seguir:

Então o foco é isso, é alfabetização e letramento, com ampliação do vocabulário, oralidade, que tem que trabalhar isso desde a educação infantil. (TEC).

Então, você vê, tudo é muito contextualizado, eles trabalham a questão da fonética, é muita quantidade de sílabas, quantidade de letras, muitos gêneros textuais e muita produção de texto. (P4).

Os dados indicam que a maioria dos sujeitos corrobora a concepção de alfabetização e letramento explicitada no Volume 1 dos Cadernos Pedagógicos do PROLER, que “propõe o desenvolvimento do processo de alfabetização numa perspectiva transformadora, no qual o letramento aponta para a necessidade de se reconhecer e inserir práticas sociais de leitura e de escrita contextualizadas” (RECIFE, 2019, p. 8). Desse modo o PROLER, defende o ato de alfabetizar letrando, ou seja, a criança terá contato desde a infância com o mundo letrado, e os diferentes saberes linguísticos, de forma contextualizada, de modo a desenvolver o senso crítico de uso das informações, sejam escritas ou orais, que envolvem a sua realidade (RECIFE, 2019).

A alfabetização é entendida como um processo ativo, que envolve:

uma práxis alfabetizadora que garanta a leitura e produção de textos presentes no mundo das práticas letradas, atividades que possibilitem a aquisição do Sistema de Escrita Alfabética – SEA e sua compreensão como um ser histórico (RECIFE, 2019, p. 17).

Somando-se a essa concepção, as ações do PROLER se embasam nos estudos da psicogênese da língua escrita, considerando as diferentes hipóteses sobre a representação linguística. Esse aspecto, fica expresso na fala de uma das entrevistadas ao ressaltar o objetivo do PROLER e os níveis de avanço que os alunos apresentaram ao longo do ano letivo.

O objetivo é alfabetizar mesmo as crianças. É bastante enriquecedor mesmo, melhorou bastante. Eu peguei muitos meninos que estavam pré-silábicos e esse projeto ajudou muito e muitos estão saindo alfabético e ortográfico (P3).

O extrato denota a concepção da maioria. Entretanto, apenas uma entrevistada demonstrou uma visão oposta, relacionada a uma concepção restrita da alfabetização, dentro do campo da língua portuguesa, “conhecendo as letras e algumas palavrinhas, as mais fáceis, e o nome dele, que é importante que ele saiba (P1)”. Na fala é ressaltado apenas a aquisição de habilidades que envolvem a codificação e a decodificação, o que consideramos uma visão simplista de todo o processo.

Em muitos extratos o trabalho com os gêneros textuais é citado pelas entrevistadas, como um recurso que norteia a concepção e as atividades propostas para alfabetizar as crianças, em específico as apresentadas no material do PRAVALER - Práticas de Vivências de Alfabetização e Letramento do Recife. É importante frisarmos que o uso de gêneros textuais pode ser um dos indícios do trabalho com o letramento dentro da sala de aula. Segundo Soares (2020) o letramento envolve habilidades variadas dentre essas: “a de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros textuais ... atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever... (p.27).

Nesse sentido, ressaltamos a concepção do uso dos gêneros textuais de acordo com o Volume 1 dos Cadernos Pedagógicos, que tomam como base os estudos de Schneuwly e Dolz (2004):

Os gêneros textuais são originários de maneiras, modos e fatos sociais que se realizam dentro e fora da escola, em situações do cotidiano que aclamam sua existência, podendo ser reconhecidos pelo (a) estudante como parte da sua vida e por isso devem ser utilizados primeiramente os que fazem parte do universo cultural e social do(a) estudante, que irão favorecer o domínio dos diversos gêneros encontrados na sociedade letrada em que vivem, desenvolvendo a consciência crítica deste(a) (RECIFE, 2019, p.17).

Tal concepção permite compreender que o planejamento de atividades e ações de alfabetização para as crianças, conforme consta no PROLER, está embasado na diversidade de gêneros textuais, produzidos socialmente, partindo inicialmente do universo da criança, mas não se limita a ele para garantir a ampliação da dimensão social. O trabalho com a alfabetização que envolve diferentes tipos de textos ampliando o repertório de conhecimento das crianças, pode contribuir com a diminuição da desigualdade, tornando o processo de alfabetização mais equitativo. Rivero (2002) e Ferraro (2009, 2014) ajudam a entender a importância da garantia da efetivação dos processos de alfabetização de forma universal e ampla e a sua negação contribui para acentuar questões de desigualdades sociais e econômicas.

Assim sendo, um dos elementos para que as políticas de educação possam garantir a efetivação dos processos de alfabetização com qualidade é a ampliação do universo de conhecimento das crianças, levando em consideração a diversidade de contextos sociais, econômicos, educacionais e de aprendizagens. A aquisição das habilidades que envolvem a leitura e escrita, poderia ser direcionada de forma concomitante aos outros campos do saber, sendo desenvolvida de forma dinâmica, criativa e reflexiva.

Nesse sentido, ao serem questionadas a respeito dos limites da política de alfabetização, três das entrevistadas afirmam que o PROLER não traz a integração com outras áreas, como as falas a seguir:

Eu não vejo por enquanto, por exemplo, nada na área de matemática, é mais escrita e letramento do português mesmo. Em geral, não tem ciências, não tem outras áreas não (P3).

Eu acho que esse modelo que nós temos do PROLER, é o modelo que atende as nossas crianças; eu não vejo necessidade nenhuma da questão de outras disciplinas (G1).

As outras 4 entrevistadas, afirmam que o material possibilita o trabalho com outras áreas do conhecimento, de acordo com a temática que é explorada, porém a sistematização e articulação depende do professor e de sua dinâmica de trabalho em sala de aula.

No material não tem explícito as outras áreas, o que está lá é alfabetizar, são atividades de alfabetização e letramento, é o professor tomar a iniciativa, é por isso que eu falo que depende do perfil do professor (TEC).

Acho que depende muito do olhar do professor de desenvolver outras áreas, eu acredito que vai mais da autonomia do professor realmente de explorar mais e, dependendo da aula, ter esse olhar de desenvolver, se não ele fica limitado à questão do português em si (P5).

A partir das falas das entrevistas, podemos perceber que no PROLER, o que prevalece é a alfabetização e o letramento numa perspectiva apenas da língua materna. A integração com outras áreas do conhecimento numa dimensão de formação integral, humana e cidadã, não é exposta de forma sistemática, em específico nas atividades do PRAVALER, que é o material que interfere no planejamento e na forma de condução das aulas que envolvem a aquisição das habilidades de leitura e escrita.

Ainda sobre esse aspecto, no Volume 1 dos Cadernos Pedagógicos, podemos encontrar elementos referentes a ampliação do repertório da criança, a partir do contato com diferentes gêneros textuais, diferentes práticas de leitura e de escrita e que podem contribuir para uma atuação cidadã mais consciente: “É neste sentido, que o letramento vem como o domínio da língua e seu uso, tornando-se uma verdadeira condição para a sobrevivência e a conquista da cidadania” (RECIFE, 2019, p.16). Além disso, o PROLER defende, com base em Soares (1998) e Leal e Melo (2006), uma visão de leitura de forma contextualizada e carregada de significado. O ato de ler é considerado um ato social, em que a criança, de posse dessa habilidade, pode buscar a compreensão e os sentidos dos textos em diferentes áreas de conhecimento (RECIFE, 2019).

Concordamos com essa concepção da alfabetização e do letramento de um modo amplo no campo da língua materna. Entretanto, como foi descrito na metodologia, esses cadernos são para orientação das práticas e vivências dos professores na escola e identificamos poucos elementos referentes à integração dos eixos da língua portuguesa com outras áreas do conhecimento de forma explícita e sistemática. Com isso, entendemos que a temática referente a outras áreas do conhecimento poderia ter sido explorada de forma mais significativa, para o professor poder ampliar as possibilidades de utilização de todo material oferecido pelo PROLER.

Dessa maneira, defendemos que uma política pública, que visa garantir a todas as crianças, no início do processo de escolarização formal, uma educação de qualidade e cidadã deve ter a concepção de alfabetização ancorada na

perspectiva do letramento, porém, esse processo não deve ficar limitado aos eixos da língua portuguesa, pois para a estruturação de um pensamento crítico e reflexivo dos diversos elementos que compõem o ambiente que cerca a criança, e mais global à sociedade, é necessária uma dimensão múltipla de saberes e isso deve ser possibilitado, desde o seu processo inicial de alfabetização formal. Com isso, concordamos com o posicionamento da Unesco (2009) que defende uma compreensão mais ampla da alfabetização que se integra as outras áreas do conhecimento, bem como afirma o documento oficial da União que reforça a importância de oferecer as crianças do ciclo de alfabetização “não somente a aprendizagem do sistema de escrita, mas também os conhecimentos sobre as práticas, usos e funções da leitura e da escrita, o que implica o trabalho com todas as áreas curriculares” (BRASIL, 2012, p.27).

Como alguns exemplos, temos a valorização da alfabetização matemática e científica no processo inicial de escolarização formal das crianças. Autores como Fonseca (2014) ressaltam os diversos eixos da matemática que se integram aos contextos da vida cotidiana e real da criança, tais como o sistema monetário, a análise de informações em gráficos e tabelas, o entendimento da função social do número, dentre outros. E autores como Chassot (2006) e Santos (2007) reforçam a necessidade do trabalho sistemático em uma dimensão científica de cuidado e valorização do meio ambiente e do contexto social, em que cada um tem o seu papel na construção da história.

Diante de todo o exposto, podemos observar que os sentidos atribuídos pelas entrevistadas e pelo material teórico apresentado no Volume 1 dos Cadernos Pedagógicos, expõem uma visão ampla da alfabetização em uma perspectiva do letramento dentro dos eixos que envolvem a língua portuguesa, como oralidade, a apropriação do sistema de escrita alfabética, a análise linguística, leitura e compreensão e produção de texto. As relações com os processos de alfabetização e a dimensão social e cidadã, foram expostas pela parte teórica do PROLER, por meio do trabalho com a diversidade de gêneros, de leituras e de textos a partir dos níveis de apropriação do SEA.

Entretanto, uma lacuna se fez presente em todo o material e nas falas das entrevistadas, referente a proposta de ampliação da visão da alfabetização com as diversas áreas do conhecimento na perspectiva de uma educação humana integral. Assim, pode-se pensar que a qualidade da alfabetização envolve uma

proposta de trabalho que promova a inovação e a criatividade no planejamento de ações com a integração de conhecimentos no processo de apropriação e sistematização dos diversos eixos da língua portuguesa com outras áreas do saber.

Complementando a visão apresentada pelo PROLER, que norteia a concepção de alfabetização, passaremos a analisar alguns elementos referentes aos princípios de equidade apresentados nas entrevistas e nos Cadernos Pedagógicos.

Tais princípios são explicitados ao tratar no Volume 1 dos objetivos da coleção Cadernos Pedagógicos “Alfabetização e Letramento”:

Para isso, sistematizamos todos os documentos normativos da Rede, construídos através de Grupos de Trabalho, com representantes de cada setor envolvido com a Alfabetização e o Letramento, disponibilizando, a partir de uma lógica estruturada, de conhecimentos necessários para atuação, tendo em vista a garantia, a todos os estudantes da rede pública de ensino de Recife, o direito de aprender a ler e escrever, dando-lhes condições não só de prosseguirem com sucesso sua escolarização, mas, sobretudo, de se apropriarem de competências indispensáveis para a plena inserção na vida social e profissional: competências de leitura e de produção textual, além de habilidades reflexivas, argumentativas e decisórias, fundamental para o desenvolvimento de competências cidadãs (RECIFE, 2019, p. 16).

Alguns elementos são importantes de serem ressaltados nesse extrato: o primeiro é em relação a sistematização de documentos e a estruturação de conhecimentos que possam contribuir para a atuação docente; o segundo diz respeito a igualdade de direito, defendida pelo PROLER, em que todos os alunos da Rede têm o direito de aprender a ler e a escrever. Tal direito, entretanto, não se esgota na igualdade pura, pois afirma que serão dadas condições para prosseguirem e se apropriarem das competências indispensáveis para a plena inserção na vida social e profissional. Desse modo, existe equidade no reconhecimento do direito coletivo, em que todos devem aprender a ler e a escrever, atrelado as necessidades reais, ou seja, as crianças teriam o mesmo direito em relação ao resultado do ciclo de alfabetização, porém as suas condições de partida seriam levadas em consideração e isso seria refletido em ações, métodos e materiais diferenciados.

Na fala de três, das sete entrevistadas, ao serem perguntadas sobre o que conhecem do PROLER e de seus objetivos, também encontramos aspectos referentes ao princípio da equidade.

Ele é todo voltado e pensado para que a alfabetização se concretize nesses três primeiros anos do fundamental da criança. **Eu sempre fiz**, porque eu achava que me auxiliava muito na questão de atividades, para eles não terem que escrever tanto em caderno. Na época a gente estava sem livro, alguns tinham, outros não tinham e em uma sala com 20 meninos, 10 têm, o que eu faço com os outros? (P4)

E o aluno, ele aprende, ele é alfabetizado, através de textos, de gêneros textuais e do acesso a toda essa diversidade. (P5)

Tem texto pequeno para menino pequeno e texto maior para menino maior. (TEC)

A fala das três entrevistadas se embasa no material do PRAVALER, que são os cadernos de atividades disponibilizados para todos os alunos ao longo do ciclo de alfabetização. No extrato de P4, percebemos que a entrevistada ressalta a importância do PRAVALER, como uma forma de garantir que todos os seus alunos tenham acesso ao material que será trabalhado em sala de aula. Diferente do que pode acontecer com a distribuição do livro didático, que depende do Censo Escolar do ano anterior: se o número de alunos da turma do ano seguinte exceder o quantitativo do ano anterior, alguns alunos ficariam sem receber, mas isso não acontece com o PRAVALER, em que a distribuição ocorre para todos os alunos, de acordo com a quantidade do ano vigente. Com isso, o tempo pedagógico, na sala de aula, é investido na aprendizagem do aluno, que não precisa ocupar o tempo reproduzindo atividades do livro didático.

A fala de P5 refere-se à diversidade de gêneros proposta nas atividades do PRAVALER e, de acordo com os Cadernos Pedagógicos do PROLER, esse é um dos aspectos que embasam a parte metodológica, com os variados tipos (documentativo, enumerativo, epistolar, expositivo, injuntivo, narrativo, persuasivo e poético) e contextos (doméstico, social, escolar e lazer) (RECIFE, 2019). Ao oferecer uma grande diversidade de textos para as crianças, o seu universo de conhecimento é ampliado e atrelado a uma dimensão social, ou seja, a criança tem acesso aos gêneros que pertencem a sua realidade e a outros que ela pode encontrar fora do seu contexto. Com isso, serão oferecidas ferramentas para lidar com as diversas situações da vida, diminuindo as condições de desigualdades.

Na fala da TEC, também percebemos uma dimensão equitativa referente ao tamanho dos textos e, buscando ampliar essa concepção, questionamos

sobre a distribuição do tamanho dos textos, ao que foi pontuado que para cada nível de aprendizagem eram trabalhados textos diferentes. Isso reflete a preocupação do PROLER, em oferecer um material que seja adequado às diferentes necessidades das crianças, respeitando seu tempo e o seu ritmo de aprendizagem. A padronização no tipo de material e no tamanho dos textos para todas as crianças e para todos os anos do ciclo de alfabetização não contribuiria para a progressão das aprendizagens.

De acordo com autores como Crahay (2013), Azevedo (2013) e Dubet (2004), os princípios ligados a equidade têm relação com sentimentos e atitudes que envolvem a solidariedade e a cooperação entre si mesmo e o próximo. Esses aspectos se materializam em ações e em um espaço escolar que busca diferentes estratégias e utiliza diferentes recursos no intuito de que os alunos possam ser todos alfabetizados dentro de um ciclo de aprendizagem.

Dentro dessa dimensão equitativa, nós defendemos que no ciclo de alfabetização, as crianças seriam tratadas como iguais em relação ao direito que todos teriam que estar alfabetizados até o final do 3º ano. Esse direito deveria ser garantido a todos independente de sua condição social. Entretanto, o percurso de todo esse processo, não seria ancorado na igualdade de oportunidades e as crianças teriam acesso a recursos, métodos e tratamentos diferenciados de acordo com cada necessidade. As relações entre a escola e os professores, entre professores e alunos e entre alunos e alunos e vice e versa seriam pautados na solidariedade e na cooperação mútua. Os resultados obtidos não seriam o reflexo de um sistema competitivo, que atua em função do mérito individual, mas de um trabalho cooperativo.

7 Responsabilização coletiva: construindo significados na prática a partir do PROLER

Neste capítulo iremos tratar dos aspectos que podem interferir na construção de significados na prática escolar com a incorporação do PROLER, como política de alfabetização que norteia o fazer pedagógico. Para tal, analisamos como o professor e a equipe pedagógica interpretam e *agem* diante das orientações normativas e técnicas referentes ao processo de alfabetização das crianças.

Inicialmente, é importante ressaltar que os resultados revelaram que os profissionais que atuavam na escola campo de pesquisa, até o final do ano de 2019, tinham sua prática norteada, especificamente pelas orientações e atividades expressas no material do PRAVALER e nas orientações repassadas pela técnica da Secretaria de Educação, que trabalha com o alfaetramento. Esse é um dado que pode ser generalizado para todas as escolas da Rede Municipal de Recife, que até o final do ano de 2019 não haviam recebido os Cadernos Pedagógicos, referentes ao PROLER, o que pode ter interferido na implementação dessa política, ou seja, os profissionais da escola, não possuíam um embasamento oficial e normativo referente à política de alfabetização que, mesmo assim, foi implementada.

7.1 Interpretação e tradução: o PROLER na vivência prática

Os estudos e pesquisas realizados por Ball, Maguire e Braun (2016) ressaltam que a política ganha vida no interior das escolas e que a construção de significados na prática envolve os processos de interpretação e tradução. Com isso, nesse tópico tomaremos como base central, as definições e categorias apresentados pelos autores, referentes a interpretação e tradução, com as delimitações dos atores e papéis do trabalho com política na escola, como já discorreremos no terceiro capítulo.

Em relação a incorporação do PROLER na rotina da escola, verificamos que a interpretação e a tradução ocorreram de forma distinta e foram influenciadas por três elementos latentes nas falas das entrevistadas. O primeiro

referente ao tipo de gestão e de atuação da técnica do alfaetramento. O segundo, em relação aos processos de formação integrados ao PROLER. O terceiro elemento foi referente ao ato de resistir diante das novidades incorporadas a rotina escolar.

A interpretação, representa o primeiro contato dos atores da escola com a política e pode ser determinante para a forma de atuação desenvolvida no espaço local. Ou seja, a política ganha um sentido próprio e vivo, e vai sendo moldada com as traduções e vivências, que representam uma mudança interna para melhorar os processos dentro do espaço escolar. Os resultados obtidos, a partir das entrevistas semiestruturadas, com os profissionais, permitiram observar que esse primeiro contato com o PROLER na escola variou de acordo com os sujeitos envolvidos em cada fase do processo, denotando a importância do fator humano.

A escola campo de pesquisa, apresentou diferentes linguagens para a interpretação do PROLER em sua dimensão institucional, que resultou em três momentos distintos. O primeiro foi em 2017, conforme a fala de P4:

Chegou da seguinte forma, em 2017, pelo que me lembro, chegou assim: a gestora foi e nos informou que existia um projeto que era do PRAVALER, que vinham cadernos de atividades para que a gente fosse fazer com os alunos. Recebemos uma pilha enorme de cadernos, a gente não entendia muito bem como se passava aquilo, então você tinha uma sala com 25 meninos para ler aquilo ali, então eu vi muita gente não aplicando ou muita gente aplicando assim: “tome meu filho, faça isso para me deixar em paz”! Foi dessa forma, não chegou ninguém da Rede para parar com a gente. (P4)

Alguns pontos podem ser ressaltados a partir desse extrato. O primeiro é referente a falta de motivação e de envolvimento pessoal e coletivo, por parte da gestão da escola em 2017, que reduz o PROLER apenas às atividades e vivências apresentadas pelos cadernos do PRAVALER. O descaso pode ser percebido a partir da fala de G1: “Quando eu cheguei aqui, todo material do PROLER estava engavetado, ele estava no almoxarifado externo que não tinha porta e estava molhado, tinha lixo”. Segundo, que os processos de interpretação e de tradução da política nesse espaço ficaram limitados apenas à figura do gestor, pois não foi citada em nenhuma expressão das entrevistadas a presença de nenhuma outra pessoa interna ou externa. E por fim, revela que não houve uma preocupação em rede com a formação dos profissionais que atuam

diretamente nas escolas, aspecto que trataremos com mais detalhes mais adiante.

O segundo momento é vivido em 2018, com a incorporação da técnica do alfaletramento com a mesma gestão da escola do ano anterior, como podemos observar nos extratos de duas das entrevistadas:

Tinha a outra técnica que entrava na sala de aula, fazia contação de história, fazia atividade com os alunos (P3);

No ano passado veio uma técnica, três vezes na semana, e ela ficava com os alunos que tinham mais problemas de aprendizagem. Era assim: ela ficava com esses alunos e fazia um trabalho diferenciado com eles, sentava-se no cantinho e fazia algumas atividades. Depois ela passava o que íamos fazer nas avaliações diagnósticas, aí ela nos dava um retorno do que tinha do resultado, do que tinha sido naquela avaliação, mas nada de chegar para a gente mesmo e dar um feedback. Ela falava e via se houve crescimento ou se não houve, mas assim, muito ainda superficial. Ela saiu e não terminou nem o ano. (P4)

Na fala das entrevistadas, não percebemos, mesmo com a incorporação da técnica do alfaletramento, um entusiasmo e um envolvimento coletivo que redefine práticas e mobiliza de forma interna e externa uma mudança significativa, em que a política modifica a prática docente e a prática docente modifica a política, com a sua atuação criativa.

O terceiro momento é referente a incorporação de uma nova técnica e de uma nova equipe gestora na escola no ano de 2019.

Eu tive acesso ao PRAVALER através da técnica, que é a mediadora, a coordenadora do PRAVALER, foi ela quem reuniu e apresentou o PRAVALER. É ela quem me mostra tudo, ela quem me norteou. (P1)

A técnica não faz o acompanhamento pela manhã, mesmo assim, ela se prontificou em me dar um suporte e dá um suporte muito grande nessa parte. O mesmo material da tarde, ela deixa para os professores da manhã. (P2)

Então posso falar de como o PROLER chegou aqui esse ano, eles decidiram fazer uma apresentação do PROLER geral nas escolas, mas aqui na escola foi diferente, porque a gestão pediu para que eu apresentasse para todos da escola e ela ficou com todos os alunos lá embaixo e eu apresentei para os professores: porque o PROLER está chegando na escola e qual a função do PROLER para todos os professores. Isso foi um pedido da gestão para fazer para toda escola, mas eu comuniquei na gerência que orientou que não tinha problema nenhum, mas nas próximas tem que se reunir com ciclo específico, e como as atividades atendem até o quinto ano, então por isso que eu achei que era importante que todos da escola soubessem um pouco como funciona. (TEC)

Com os extratos, percebemos que a técnica do alfaletramento, no ano de 2019 junto com a nova gestão, foram um diferencial para a construção de significados, moldando um novo ambiente para a incorporação do PROLER, no dia a dia da escola e da sala de aula.

Com isso, a técnica, no momento de interpretação e tradução, apresentou uma participação ativa e atuante, envolvendo todos no processo, como ressaltado pela fala de P2 que, mesmo sem obter o acompanhamento direto da técnica em seu turno de trabalho, se sentiu integrada e ativa. No extrato da TEC, podemos ressaltar a importância da atuação da nova gestão, que delimitou um novo sentido ao PROLER no interior da escola ao propor uma reunião coletiva com todos os profissionais que estariam ligados direta ou indiretamente ao ciclo de alfabetização. Essa ação, reflete princípios ligados a cooperação mútua, ao respeito de uns para com os outros e a valorização do conhecimento e da troca, bem como do aprendizado coletivo, elementos que resultam em um processo de identificação dos sujeitos com a escola.

Nesse sentido, Charlot (2007) resalta a importância das ações humanas, reflexo de um processo de solidariedade entre todos em que a escola, por meio de uma transformação profunda, pode se tornar um lugar de sentido, de prazer de aprender e de construção da igualdade social.

O segundo elemento que influenciou na incorporação da política no interior da escola, foi referente às formações. Ao serem questionadas sobre a participação em formação relacionada a apropriação dos princípios e das concepções que fundamentam o PROLER, todas as entrevistadas afirmaram que não existiu uma formação em rede, com apresentação, debate e aprofundamento:

Eu nunca participei, e é isso que eu sinto falta, de saber como trabalhar (P1).

Então acho que a gente deveria ter formações exclusivas ao PRAVALER. Eles deveriam investir mais nos profissionais que estão em sala de aula, assim na formação que a gente tivesse algo direcionado ao PRAVALER (P4).

Existem as formações no (Centro de Formação) Paulo Freire, que ouvi muito de que tinha melhorado bastante, agora uma formação específica para o PROLER, que tenha saído algo no Gestor em Rede, formação para o PROLER, não tem. (G1).

A Instrução Normativa nº 13/2015, que discorre sobre a Política de Formação de Professores e demais Profissionais da Educação da Rede Municipal de Ensino do Recife, em seu Art.6º, delimita o local para as ações de formação, que são realizadas na Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Educadores do Recife Professor Paulo Freire (EFAER). E de acordo com o Art. 10º, alínea b, as formações ocorrem uma vez por mês, relacionadas a Política de Ensino da Rede, seus conteúdos e objetivos nos diversos campos de conhecimento.

Art. 10º A formação dos professores por etapas de ensino dar-se-á da seguinte forma:

b) Anos iniciais do Ensino Fundamental: será ofertada formação através do programa específico para esses profissionais, com encontros mensais, de carga horária de 5h/aula, contemplando os diversos componentes curriculares ou eixos, conteúdos e objetivos da Política de Ensino, de acordo com o planejado, organizado e amplamente divulgado na Rede.

Na fala de todas as entrevistadas é notória a afirmação da ausência de uma formação específica em rede, para um maior aprofundamento do PROLER. Entretanto, apenas P1 e P4 reforçam esse dado com críticas, o que se fundamenta com a Instrução Normativa nº 13/2015, ou seja, Recife é um município que possui um espaço amplo e privilegiado para a formação e mantém em sua política a destinação de um dia no mês para um debate coletivo, fora da sala de aula, para ampliar o conhecimento dos professores e demais profissionais da educação. E esse momento de formação não foi utilizado, até o ano de 2019, como espaço para debate sobre o PROLER.

O conhecimento amplo da política, posta em ação na escola, deveria ser um dos pilares para uma atuação crítica e criativa. Como ressaltado por Amabile (1997) a *expertise* é fundamental para o trabalho criativo, ou seja, o conhecimento aprofundado e o domínio dos diferentes elementos que compõem o objeto a ser estruturado ou reestruturado é a chave para o surgimento de soluções criativas e inovadoras que farão a diferença no ambiente de trabalho. Com isso, acreditamos que essa falta de formação em rede pode interferir de forma negativa nos processos de introdução e tradução da política nas escolas da Rede que têm sua prática de alfabetização direcionadas, a partir do PROLER.

Além da formação, a utilização dos materiais disponibilizados também é foco de atenção. Até o ano de 2019, todas as escolas da Rede recebiam a cada

bimestre um bloco de atividades referentes ao PRAVALER, com o caderno do aluno e o caderno do professor, com orientações gerais e a avaliação diagnóstica do PROLER para ser aplicada com os alunos. Entretanto, como exposto nos extratos de fala a seguir, o PROLER, não se resume a aplicação de atividades do PRAVALER com os alunos, o seu uso deve envolver uma sistematização coerente com o planejamento docente e integrada a prática para ser um vetor de mudança criativa.

O PRAVALER, não é somente eu entregar o caderno e deixar a criança responder; ele tem um objetivo, qual é o objetivo daquele texto? O que eu quero daquela atividade? O que eu posso contemplar? O que é que eu posso usufruir? Então eu acho que deveria ter um investimento nas formações (P4).

Então não houve uma reunião. O professor está em sala de aula e chega uma atividade para que ele aplique, e eu até achava que era uma coisa passageira, que foi só naquele momento. Depois que a gente vai entender, compreender que veio para ficar, no caso permanente. Mas, até o dia, eu pensava que era só uma avaliação diagnóstica mesmo, que tinha vindo em rede para ser realizada assim em relação à aprendizagem dos alunos, mas não houve essa informação não, esse repasse, não para a gente. (P5)

Compreendemos que esse dado, mesmo sendo coletado em apenas uma escola, pode ser generalizado para a maioria das salas do ciclo de alfabetização, pois das 242 escolas que atendem este ciclo na Rede, apenas 27 compõem o grupo de escolas que recebem uma técnica do alfaletamento. Com isso, a maioria das escolas possui apenas os materiais do PRAVALER e as orientações gerais para a sua formação, em relação a atuação na sala de aula.

Diante disso, a atuação da técnica do alfaletamento, pode fazer um diferencial para o processo de mudança e de responsabilização participativa, que envolve o coletivo da escola na apropriação dos problemas do cotidiano e na busca de soluções, principalmente se a técnica tiver experiência prática de sala de aula, como foi destacado por P4 e pela TEC.

Como ela também tem os dois pezinhos em sala de aula, então isso é muito importante, ela vive na prática (P4).

Eu pesquiso muito, a gente não pode pegar só de uma fonte. Eu tenho uma prática, que tudo aquilo que eu pesquiso e eu sugiro pra elas, experimento na minha turma antes de trazer pra elas, porque eu acho que fica com mais vida, não fica com aquele discurso: *É muito fácil você trazer pra mim*, e pergunta: Fez? Não, eu estou trazendo aquilo

que eu vivi com meus alunos. O Cantinho da Leitura mesmo, não peguei foto da internet, eu fiz e trouxe pra elas. (TEC)

Uma das funções da técnica é realizar reuniões com os professores do ciclo de alfabetização para o aprofundamento de conceitos importantes, para a explicação dos materiais utilizados, como o PRAVALER e a avaliação diagnóstica. Como expresso na fala de P1:

Nas reuniões com a técnica, ela vem e explica como é que tá acontecendo, o que a gente deve fazer, qual o período de avaliação, a cada bimestre ela vem e faz a diagnóstica, e passa para gente o que é o PROLER. (P1)

O extrato denota a valorização das orientações recebidas. Durante a coleta de dados da pesquisa, pudemos observar uma dessas reuniões, com a participação de 5 professoras do ciclo de alfabetização junto com a técnica do alfaletramento. A gestão não estava participando, pois havia ficado com os alunos para as professoras poderem participar. A seguir descreveremos alguns extratos retirados do caderno de campo.

A reunião teve como tema a “fluência leitora”, iniciando com uma oficina intitulada “Fluência em leitura: da teoria à prática”. O material teórico utilizado foi norteado pelo documento: *Orientações sobre o desenvolvimento da fluência leitora no ensino fundamental – anos iniciais* (FORTALEZA, 2020), e apresentou alguns exemplos de atividades que poderiam contribuir para o desenvolvimento da leitura nos alunos do ciclo de alfabetização, conforme a fala da TEC a seguir:

Vamos iniciar com a leitura compartilhada de parte da oficina de fluência leitora de algumas atividades que podem contribuir para o desenvolvimento da fluência leitora (TEC).

Na sequência, cada professora foi lendo parte dos tópicos e tecendo comentários sobre suas práticas e a técnica contribuiu com exemplos práticos vivenciados em sua turma, como no momento da leitura compartilhada, do tópico “Leitura coletiva”.

Leitura coletiva - leitura em grupo são estratégias eficazes para a promoção da fluência porque os estudantes estão ativamente engajados e menos apreensivos com a possibilidade de cometer um erro, o que geralmente ocorre quando realizam a leitura em voz alta sozinhos (P5).

Para esse tópico, trouxe um vídeo para vocês dos meus alunos fazendo um tipo de leitura assim. Todos estão lendo o texto “O TREM”

do material do PRAVALER. Nós trabalhamos o texto na sala por duas semanas, para isso, líamos todos os dias, as vezes eu, as vezes coletivamente e devido a familiaridade deles com o texto, até quem não sabia ler, conseguiu acompanhar a leitura no momento coletivo (TEC).

Nesse extrato da reunião, podemos observar pontos relevantes para a nossa pesquisa. Primeiro em relação a valorização de um momento de troca de experiência teórica e prática, vivido dentro da escola. E o segundo é referente a diversidade de atividades que promovem a integração e a participação de todos no processo de aprendizagem, como o exemplo trazido pela técnica no momento de leitura coletiva com os seus alunos, em que mesmo os que não sabiam fazer a leitura técnica do texto, o faziam de memória. Tudo isso, revela a busca de uma transformação interna a partir dos problemas e das necessidades reais da escola, das professoras e dos alunos, que têm suas ações pensadas dentro do contexto local e de uma interação humana, que revela respeito e confiança.

No início desse tópico, ressaltamos que a incorporação do PROLER na rotina da escola, foi influenciada por três elementos, o primeiro referente ao tipo de gestão e de atuação da técnica do alfaletramento e o segundo em relação aos processos de formação. Nesse momento passamos a analisar o terceiro elemento, qual seja, o ato de **resistir**, que se articula e complementa a análise das informações obtidas no primeiro e segundo elementos.

Ao serem questionadas sobre a existência de algum tipo de resistência no interior da escola diante da introdução do PROLER, quatro das entrevistadas afirmam que não houve resistência, como expresso por P1 e três afirmam que sim, como nos exemplos dos extratos de P3 e P4:

Olha, até agora não vi nenhuma resistência dos professores não. (P2)

Mas já teve resistência, teve uns que não queriam, mas foi mais no início que teve aquela cobrança, mas hoje eu não vejo ninguém falar de resistência (P3).

Houve resistência, mas a resistência existe porque não há formação adequada, não há informação adequada, não fomos estimulados a isso, não fomos capacitadas para trabalhar com o PRAVALER (P4).

O ato de resistir pode ser influenciado pela forma como as informações são passadas e analisadas pelos seus receptores, como ressaltado por P3 e P4, ao relacionarem a resistência à forma de atuação da gestão nos anos de 2017 e

2018 e à falta de formação em rede. Observamos a falta de informação adequada referente ao PROLER, como um dos pontos levantados para a recusa de muitos professores, em participar de forma ativa de todo o processo de tradução da política no ambiente escolar. Acreditamos que esses dados podem ser generalizados para as demais escolas da Rede.

O PROLER na escola envolve diferentes instrumentos e ações pedagógicas, que modificam o dia a dia da sala de aula de alfabetização e da escola como um todo, com o PRAVALER, que são os cadernos de atividades que contemplam os diferentes níveis de apropriação da escrita alfabética (pré-silábico; silábico; silábico-alfabético; alfabético); as avaliações diagnósticas, compostas pelos testes padronizados, que ocorrem em larga escala para todo o município, bem como os mapas de consolidação das aprendizagens; e a atuação da técnica do alfaetramento nas salas de alfabetização, nas escolas selecionadas. (RECIFE, 2019).

O formato do PROLER demarca uma nova dinâmica no cotidiano da escola e carrega em si incertezas e inseguranças quanto ao seu impacto no trabalho docente, pois pode estar integrado a elementos que remetam à ideia da prestação de contas associada ao mérito, à competitividade e ao individualismo, como reforçado por P5 e P1.

Agora, o que o professor não gosta é quando isso se torna uma coisa que deixa de ser pelo prazer de auxiliar de sala de aula para se tornar uma questão só de resultados, de metas, de foco em outro objetivo que não seja realmente a aprendizagem do aluno. Aí teve a questão do mapa de leitura e produção de texto, uma planilha, que tem que colocar, não cheguei a utilizar, então acho que quando começa a ser muito essa análise, que não cabe ao professor e sim aos técnicos específicos, que devem analisar esses dados, ver esse mapa (P5).

Inclusive trouxe uns cartazes, com nomes dos alunos e fichas de leitura, que eu nem peguei neles, que eu acho desnecessário, não fiz, nem vou fazer os cartazes (P1).

Os extratos demonstram aspectos de discordância das entrevistadas quanto ao processo e seus princípios. Como ressaltado por Derouet (2010), a concepção de educação que se fundamenta no discurso do controle e da avaliação de resultado, com foco nas metas e nos dados quantitativos, está relacionada aos princípios liberais, o que é marcado pela forte influência do mercado no direcionamento das ações pedagógicas. Essa lógica de mercado,

de acordo com Ball (2001), influencia a gestão pública que fundamenta suas ações na busca pela eficiência, eficácia e qualidade dos serviços prestados, priorizando a produtividade e a competitividade. Com isso, o sentido da qualidade se baseia no sistema eficaz aos moldes de uma lógica do capital neoliberal. A resistência dos sujeitos pode ser compreendida como crítica a estes princípios.

Como descrito no Volume 1 dos Cadernos Pedagógicos, o PROLER, surge a partir de uma preocupação com as aprendizagens dos alunos e com a apropriação com autonomia dos princípios do SEA, desde o grupo VI até o terceiro ano do Ensino Fundamental. Com isso, o foco do PROLER é com a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagens possibilitando a todos os alunos, por meio de diferentes recursos e ações, a sua alfabetização dentro do ciclo. Entretanto, se esse sentido for alterado com a incorporação de elementos sem base qualitativa, que produzam um sentimento nos profissionais da escola de que estão sendo controlados e medidos, os processos de tradução na atuação do PROLER na prática serão intimamente modificados e a satisfação e entusiasmo docente podem ser transformados.

7.2 Os sujeitos e seus papéis: as diferentes formas de atuação do PROLER

Com o intuito de aprofundar os elementos que integram as formas de atuação do PROLER no contexto local, delimitamos os diferentes atores e seus papéis na escola pesquisada, tomando como base a classificação apontada por Ball, Maguire e Braun (2016), no quadro 4, apresentado no capítulo 3 dessa tese. As categorias são: os narradores, os empreendedores, as pessoas externas, os negociantes, os entusiastas, os tradutores, os críticos e os receptores. Ressaltamos, como afirmam os autores, que na identificação das categorias, percebemos que estas se integram umas nas outras, não sendo um fim em si própria.

Os *narradores*, fazem a interpretação da política no âmbito da escola, selecionando o que será apresentado e vivenciado de acordo com a realidade local. A função desse ator também envolve a busca pelo entusiasmo e o comprometimento coletivo para o projeto de escola almejado. Na escola campo de pesquisa, quem assumiu esse papel foi a TEC, que se tornou a responsável

direta pela condução das ações do PROLER, organizando e apresentando todo o material, como ressaltado no extrato de P3, além de buscar a integração de todos no processo.

Aqui na escola tudo que envolve o PROLER, as avaliações, as atividades, quem entrega tudo aqui a gente é a técnica, que, quando chega, é ela quem separa, separa as avaliações, as atividades também, ela separa as caixas, com tudo já pronto. (P3).

Para você ver, aqui na escola, depois dessa ideia do cantinho da leitura, até os professores do quinto ano e do quarto ano, todos fizeram e me chamavam, “vem olhar” e eu nunca fui falar com eles sobre isso, só apresentei o projeto no início do ano e elas fizeram coisas bem interessantes. (TEC).

Além da técnica do alfaetramento, algumas professoras apontam a gestão como atuante e engajada com toda a política na escola, conforme afirma P4.

A gestora, ela é extremamente engajada, ela me ajuda e eu sei que o que precisar ela me ajuda. Inclusive no final do semestre ela ficou chamando uma vez por semana os alunos com mais dificuldade e fez um caderninho, encapou os caderninhos dos meninos, para eles fazerem atividade (P4).

A gestora, portanto, denota ser também uma narradora, integrando a política a realidade local.

Outro ator de política apresentado por Ball, Maguire e Braun (2016), são os *empreendedores*, que fazem a defesa da política dentro da escola, sendo agentes de mudança, influenciando outras pessoas na integração da política. Os dados permitem perceber que todas as entrevistadas, eram pessoas envolvidas com a política na escola e assumiram esse papel, pois ao serem questionadas sobre as potencialidades que se vislumbra a partir da implementação do PROLER, todas defendem as vantagens do PROLER como uma política que veio para enriquecer o trabalho docente com a alfabetização das crianças, ampliando e diversificando as atividades a serem desenvolvidas no dia a dia da sala de aula, como podemos observar nas falas de P1 e P2:

A vantagem é que nos ajuda muito, eu acho que as atividades ajudam os meninos a chegar a uma vertente de leitura, me ajuda muito (P1).

As vantagens, são as opções variadas, diversificadas de atividades enriquecedoras, isso facilita nossa vida. Em vez da gente buscar na internet, já tem tudo pronto, já vem um caderninho pronto, é só a gente trabalhar, essas são as vantagens de ter um material bom e de qualidade. (P2).

Complementando a atuação da política na escola encontramos elementos que delimitam papéis relacionados aos *negociantes, entusiastas e tradutores*, responsáveis por tornar a política visível, assumindo como vetor de mudanças, dentro da escola, as ações a partir de vivências práticas exitosas. Observamos que a técnica do alfabetramento e as professoras assumem esse papel no contexto de tradução do PROLER, em específico a partir da criação de um grupo de WhatsApp.

Foi criado um grupo interno, só nosso daqui do colégio onde só participam os professores alfabetizadores, a técnica e a gestão. E aí nesse grupo a gente troca figurinhas, alguma dúvida que a gente tem de alguma coisa ou alguma sugestão de atividade, ela vai lá e posta para gente, a gente fez alguma coisa em sala, a gente posta, enfim a gente tem esse grupo que se chama PRAVALER mesmo! (P4).

A técnica me colocou no grupo do WhatsApp, ela interage e todas as novidades, ela passa pra gente e a gente sempre fica sabendo (P2).

Percebemos que a criação desse grupo no WhatsApp trouxe inúmeras possibilidades para a integração da política com todos os envolvidos na escola, pois, como já foi ressaltado, a técnica só atua no turno da manhã e tem professores que não são acompanhados por ela e, nesse grupo, todos tem a oportunidade de compartilhar ideias e esclarecer suas dúvidas, mantendo sempre o foco na melhoria do processo de alfabetização, a partir da realidade local e dos alunos que compõem a escola.

Como ressaltado por Sordi e Freitas (2013), “A mudança é uma construção local apoiada, e não uma transferência desde um órgão central para a “ponta” do sistema” (p. 89). Com isso, o PROLER, foi uma política que surgiu a partir de pessoas da Secretária de Educação do município, mas o processo de tradução na escola pode revelar ações criativas e coletivas, que utilizam o material a partir de uma dinâmica local. Mobilizou os sujeitos como narradores, empreendedores e tradutores com foco no comprometimento coletivo, refletindo mudanças reais na dinâmica escolar.

De acordo com os extratos de P4 e da TEC, o sindicato dos professores, no início do processo de implementação do PROLER, apresentou um posicionamento contrário a atuação da técnica do alfabetramento, junto as unidades escolares.

Ano passado houve um problema com o sindicato, que o sindicato falou que não era para gente deixar esses profissionais entrarem na sala e aí, na época, a técnica daqui falou que quem não quisesse ela não entraria na sala de aula, que era uma decisão do professor: “olha, se vocês não quiserem que eu entre, não tem problema, eu vou entender” (P4).

Até eu, quando chegou a minha técnica, lá na minha sala, o sindicato fez uma pressão que seria uma pessoa que iria olhar e espionar a gente, só que eles falam de uma forma totalmente errada (TEC).

Entendemos que o sindicato tenha tomado essa atitude pensando no bem-estar do professor e prevendo alguma forma de constrangimento ou até de monitoramento. Entretanto, as ações desempenhadas pela técnica do alfabetramento, na escola pesquisada, se integram em uma dinâmica de troca, compartilhamento e ajuda mútua entre diferentes profissionais, que visam a melhoria da qualidade da alfabetização para todas as crianças. Ao longo das entrevistas nenhuma outra objeção foi apontada em relação a atuação do sindicato.

Em contrapartida, algumas professoras desempenham o *papel crítico* dentro da escola em relação a uns recursos enviados pela Secretaria de Educação, como apontam os registros feitos no caderno de campo.

Um dos tópicos da reunião foi referente aos cartazes de leitura e escrita, que foram entregues aos professores para preencherem com as informações das atividades vivenciadas pelos alunos. Algumas professoras comentam que não preencheram esses cartazes. Os cartazes são enormes e cheio de informação, sem lógica (caderno de campo)

Esse ano tudo bem, era mais para vocês conhecerem e se adaptarem, mas em 2020 será algo cobrado pela secretaria (TEC).

Durante a reunião, todas as professoras falaram desses cartazes em tom crítico e como um recurso inutilizado, no ano de 2019. Os cartazes, eram em folha A4, para serem preenchidos pelo professor da sala de aula, conforme a Figura 1 e a Figura 2:

Figura 1: Ficha de acompanhamento bimestral de leitura autônoma

Secretaria de Educação
Diretoria Executiva de Gestão Pedagógica
Gerência de Alfabetização e Letramento,
Educação Infantil e Anos Iniciais/ Núcleo de Alfabetização
e Letramento

PROLER

ACOMPANHAMENTO BIMESTRAL DE LEITURA AUTÔNOMA

Ano de Referência: _____ Escola: _____ Prof.: _____ Turma: _____

Textos			Estudantes						Total de Estudantes
DATA	TÍTULOS	GÊNERO TEXTUAL	SOBRE A LEITURA	1	2	3	4	5	
			Lê texto com pausas entre palavras						
			Lê com fluência em diferentes situações						
			Reconhece a finalidade do texto						
			Identifica o gênero textual						
			Identifica título e autor do texto						
			Retira informação explícita						
			Realiza inferências						
DATA	TÍTULOS	GÊNERO TEXTUAL	SOBRE A LEITURA						
			Lê texto com pausas entre palavras						
			Lê com fluência em diferentes situações						
			Reconhece a finalidade do texto						
			Identifica o gênero textual						
			Identifica título e autor do texto						
			Retira informação explícita						
			Realiza inferências						

Obs: Caso o estudante não tenha lido o título no mês proposto, o espaço poderá ser preenchido em momento posterior.
OBSERVAÇÃO: Os cadernos extras do PRAVALER podem subsidiar esse momento de leitura autônoma, possibilitando o acompanhamento sistemático.

Fonte: Adaptada do PROLER (2019)

Figura 2: Ficha de acompanhamento bimestral de produção textual

Secretaria de Educação
Diretoria Executiva de Gestão Pedagógica
Gerência de Alfabetização e Letramento,
Educação Infantil e Anos Iniciais/ Núcleo de Alfabetização e Letramento

PROLER

ACOMPANHAMENTO BIMESTRAL DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Ano de Referência: _____ Escola: _____ Prof.: _____ Turma: _____

LEGENDA:
1 - Não
2 - Pouco
3 - Regular
4 - Bom
5 - Muito

Produção			Estudantes								Total de Estudantes
DATA	TEMA/Título	Gênero textual	PRODUÇÃO TEXTUAL	1	2	3	4	5	6	7	
			Atende as características do gênero textual								
			Coesão								
			Coerência								
			Respeito ao tema proposto.								
			ANÁLISE LINGÜÍSTICA								
			Domínio das correspondências entre letras ou grupo de letras, de modo a escrever palavras corretamente.								
			Segmentação de palavras em textos								
			Uso correto da pontuação*								
			Emprego de letras maiúsculas e minúsculas								
			Uso do parágrafo								

Fonte: Adaptada do PROLER (2019)

Os dois arquivos foram adaptados para facilitar a visualização, mas o original apresenta 30 colunas, correspondentes ao quantitativo de alunos, para ser preenchida de acordo com o quantitativo da sala de aula e 9 nove campos com a parte de textos e de produção para serem preenchidos, ao longo de cada bimestre. Como podemos observar, esse é um documento longo que pode ser exaustivo e representar um instrumento de controle e de monitoramento.

A delimitação dos diferentes papéis exercidos pelos profissionais que compõem a escola nos ajudou a entender a dinâmica da atuação do PROLER no cotidiano escolar. Percebemos que a técnica do alfaletamento, foi uma pessoa externa que fez um diferencial no processo de tradução da política como agente criativo e integrador, assumindo de forma mais enfática os papéis de narradora, entusiasta e tradutora, os quais, segundo Ball, Maguire e Braun (2016), são significativos e relevantes para que a política ganhe vida.

Além disso, a gestão não apenas se mostrou envolvida com os aspectos pedagógicos e possibilitou a abertura para as trocas e ajuda mútua entre todos, como fazem os empreendedores na defesa da política, que gera mudanças dentro da escola. Ela também mobilizou os profissionais daquela escola a desenvolverem certa relação de solidariedade com vistas à responsabilização coletiva, demarcando seu papel de liderança.

Os professores assumiram diferentes papéis de forma diversificada, se mostrando engajados e confiantes na política como um meio para transformar a realidade local, apontando elementos da política implementada, que podem ser modificados e/ou ampliados. Como ressaltado por Ball, Maguire e Braun (2016), a tradução é a *política em ação* e cada ambiente escolar a molda e a torna significativa.

7.3 O PROLER no interior da escola: ações democráticas e participativas

O processo de democratização da alfabetização de crianças, ganha vida no interior da escola, que se torna agente de transformação ao focar o bem coletivo, público e comum, integrando princípios equitativos no todo. Neste item, procuramos relacionar este aspecto ao que afirma Dowbor (2016), que a democracia se manifeste com base na participação, na descentralização e na desburocratização, ao permitir que o poder local, como o município, o bairro, a

comunidade e as instituições, atuem na construção de mudanças significativas para a melhoria da qualidade de vida dos cidadãos.

Nesse sentido, passamos a analisar as ações vivenciadas no interior da escola a partir da implementação do PROLER. Para tal, realizamos o cruzamento das informações obtidas nas entrevistas e nas orientações oficiais, retomando as indicações globais dos Cadernos Pedagógicos, determinadas pela Secretaria de Educação e as possíveis modificações feitas no *chão* da escola.

Ao serem questionadas sobre a forma de utilização dos recursos que envolvem o PROLER, e possível flexibilidade para sua modificação, todas as professoras direcionaram suas respostas ao uso das atividades estruturadas que compõem os cadernos do PRAVALER, afirmando que a utilização do material compõe sua rotina diária.

De acordo com as declarações das entrevistadas, percebemos que a utilização do material do PRAVALER variou em função dos níveis de desenvolvimento da escrita e das formas de agrupamento para a realização das atividades.

Quanto a esse aspecto duas professoras afirmam utilizar o PRAVALER de acordo com a divisão por níveis de desenvolvimento da escrita, como exposto por P4 e P5.

Faço muito o texto fatiado, para trabalharmos a noção de leitura e escrita, mas agora eu não trabalho todos. Por exemplo, estou ali com uma caixa do pré-silábico e só 5 fizeram, porque eu não vou fazer isso com uma criança que está alfabética, ele perde a vontade de fazer, eles dizem: "oh tia, que coisa boba!". Ai eu já faço o que é direcionado (P4).

Então, aquele pré-silábico, foi enviado 26 cadernos para uma turma, onde, vamos dizer, que no terceiro ano, 15 não vão fazer uso. Vai ficar guardado, então foi gasto de impressão, gasto de tudo, de material, de verba pública mesmo. Se eu estou dividindo por níveis, tem que procurar saber com o professor em que nível de escrita os alunos estão e enviar para aquela turma o que realmente está de acordo com o nível do aluno (P5).

Os extratos acima mostram que as docentes tecem certa crítica em relação ao quantitativo dos materiais recebidos, porque muitas vezes não está relacionado à configuração da turma específica.

Em relação a forma de utilização das atividades do PRAVALER, três das entrevistadas, afirmam que realizam todas as atividades com todos os alunos sem diferenciação, conforme o extrato de P1 e de P3.

Aí eu vou seguindo os níveis todo mundo junto, tem nível silábico, alfabético, mas eu vou fazendo todo mundo junto. A ideia que me foi passada era para fazer os níveis separados, dar o pré-silábico para uns e o silábico para outros. Eu acho péssimo, eu prefiro fazer com todos em um nível só. Aí eu vou avaliando o que cada um conseguiu evoluir, por isso que eu demoro com o meu, por isso que ainda estou no primeiro, ainda tem a questão da sobra, eu acho melhor, porque todo mundo trabalha junto, todo mundo presta atenção. Em algumas situações eu deixo que cada um ajude o outro (P1).

Eu primeiro fiz isso de separar por nível, mas ficava muita atividade sem fazer e ficava muito difícil trabalhar com eles dessa forma. Eu coloco todo mundo fazendo a mesma atividade, os que já sabem vão fazer e os que não sabem eu vou ajudando aqueles que têm dificuldade em fazer. Os outros que já sabem, digo para ler e fazer (P3).

[Quando você entrega as atividades do nível alfabético para todos, como fica?] (PESQUISADORA).

É bem mais difícil, as atividades de produção, geralmente eu digo para não fazer, só faz os que estão alfabetizados (P3).

Entretanto, essa é uma opção docente e, pelos relatos, essa atitude pode causar desinteresse por parte dos alunos, tanto os que já estão alfabetizados e vão realizar atividades do nível pré-silábico e provavelmente responderão sem grandes dificuldades, quanto os que estão no nível pré-silábico e terão que responder questões que estão além do seu nível de conhecimento. Essa visão pode ser associada a dificuldade docente em trabalhar com a heterogeneidade nos níveis de conhecimento dos alunos, embasada em uma ideia meritocrática no campo educacional que, de acordo com Dubet (2004), relaciona os resultados alcançados ao mérito de cada um.

Além desse aspecto, um dos elementos que pode contribuir para a forma como o material do PRAVALER é utilizado no dia a dia da sala de aula, diz respeito a compreensão de como a criança aprende. Soares (2020) ressalta que historicamente o processo de alfabetização foi marcado pela questão do método, ou seja, pela disputa de concepções que elencavam propostas pedagógicas que focavam no objeto da aprendizagem, desconsiderando, desta forma, no sistema de escrita alfabético, o sujeito da aprendizagem. Tradicionalmente, os métodos de alfabetização são constituídos, quase que em sua totalidade, como material didático para ensinar a ler e a escrever sem integrar as contribuições dos fundamentos psicológicos e linguísticos que focam no como a criança aprende.

Com isso, nos questionamos se a forma de utilização das atividades pelos sujeitos da pesquisa, que variou entre padronizada para todos ou diversificada quanto ao nível de escrita, pode estar associada ao tipo de compreensão do

como a criança aprende? Qual a função do material diversificado? Tais questões poderiam ser esclarecidas com uma formação geral em Rede, para o debate e a compreensão dos princípios que fundamentam a estruturação do material do PRAVALER, consolidando um agir coeso nas diversas escolas da Rede Municipal de Educação.

Um dos aspectos relevantes, apontados pelas entrevistadas e que interferiram na forma da utilização desse material, é quanto às sobras das atividades do PRAVALER. Como ressaltado por P4 e P5, um dos aspectos negativos da quantidade do material enviado pela Secretaria de Educação, são as sobras das atividades e isso se configura em gasto de verba pública. E uma das justificativas de P3, em utilizar todas as atividades com todos os alunos é para não sobrar.

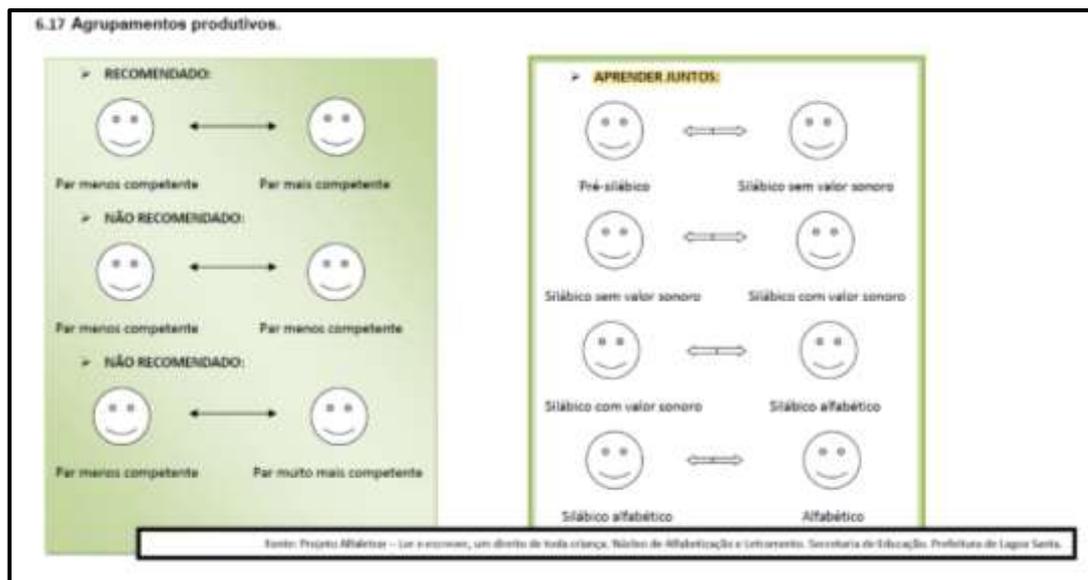
Com isso, percebemos que a quantidade de alunos por nível de desenvolvimento de escrita não é levada em consideração pela Secretaria de Educação, que envia para uma turma 25 blocos de atividade do pré-silábico e do silábico, mais 25 blocos de atividade do silábico-alfabético e alfabético e mais 25 blocos do ortográfico. Ainda sobre esse aspecto, não percebemos, pelas falas das entrevistadas, nenhum movimento coletivo da escola em relação a utilização dessas sobras para alguma outra finalidade.

Entendemos que a escola poderia ter assumido uma postura mais ativa em relação às sobras das atividades do PRAVALER, como ressaltado por Dowbor (2016), uma vez que o poder local pode ser um importante instrumento de gestão e de democratização, pode ser um meio para a transformação e a mudança das condições de desigualdade e ambientais.

Complementando as informações sobre a utilização dos recursos do PROLER, as entrevistadas ressaltaram algumas formas de agrupamentos para a realização das atividades, que se relacionam com as orientações do documento oficial.

De acordo com a Figura 3, podemos observar os tipos de agrupamentos recomendados pelo PROLER para a realização das atividades que envolvam os princípios do SEA.

Figura 3: Tipos de agrupamento por nível de desenvolvimento de escrita propostos pelo PROLER.



Fonte: (RECIFE, 2019, p. 51)

Com os extratos das professoras, percebemos que a maioria segue as orientações do documento oficial.

Aí eu coloco de dois em dois cada um faz o seu, porque eu vou perguntando e tiro as dúvidas no quadro (P3).

Quando eu faço o PRAVALER eu faço em dupla, mas cada um com o seu. Eu pego o caderno e entrego a todos os alfabéticos, e os que estão no pré-silábico eu dou o pré, eu ponho o alfabético e o pré-silábico, que são 6, e vou colocando as duplas dessa forma, vão ter duplas iguais com os dois no mesmo nível. Ai os que já sabem ler, ficam com a responsabilidade de ler para o colega e ir ajudando e eles se sentem como se tivessem tomando conta (P4).

Na fala de P4 percebemos uma ação positiva no que se refere a cooperação na realização das atividades entre os próprios alunos. De acordo com Crahay (2013), o *tutorado* é uma forma de diferenciação das ações pedagógicas para se alcançar objetivos que são comuns a todos os alunos, em que um aluno que sabe mais ajuda um aluno com mais dificuldade. Essa atitude docente é muito relevante para nós, que defendemos em nossa tese a construção de princípios ligados a equidade em uma dimensão que amplia e fortalece a responsabilização coletiva entre todos que compõem o ambiente escolar.

Além disso, P5 expressa uma forma diferente de organização, que podemos classificar, segundo Crahay (2013), de organização por grupos segundo necessidades.

A gente iniciou o ano letivo assim, logo no início do ano, que realmente tivemos aquele choque de realidade em sala de aula, eu peguei o grupo 1 e Sandra pegou o grupo 2, então ela deu andamento para que o aluno ele não tivesse retrocesso e eu fiz essa questão realmente desde o início de formação de palavras, de leitura, bem próximo. Aí quando a gente viu que realmente eles já estavam andando, a gente voltou cada um para sua sala normal (P5).

Essa ideia surgiu com vocês? (PESQUISADORA)

Não, foi sugestão da técnica, ela chegou para gente no início do ano letivo e mediante a avaliação diagnóstica, que ela fez, uma avaliação individual de cada aluno, então ela pegou e trouxe para a gente em que nível de escrita os alunos estavam. Diante da quantidade muito grande de alunos que ainda não estavam alfabetizados, no terceiro ano, ela sugeriu dividir a turma e fizemos esse trabalho da divisão, os alunos se sentiam mais à vontade, então depois que voltou cada um para sua sala aí a gente deu continuidade com esse objetivo do projeto, pegando os cadernos e dividindo. Aí um aluno que é pré-silábico e silábico ficava com o outro do mesmo nível, um auxiliando o outro (P5).

Alguns elementos são importantes de serem ressaltados do extrato de P5. Inicialmente, percebemos o papel da avaliação diagnóstica, no início do ano, como alavanca para a construção de ações coletivas para a diminuição de possíveis desigualdades, no conhecimento inicial dos alunos, em relação aos princípios do SEA. Posteriormente, a responsabilização coletiva com a mobilização das duas professoras do ciclo de alfabetização e a técnica da equipe do alfaletramento, que de forma colaborativa pensaram em ações para beneficiar todos os alunos, tanto os que já estavam avançados e podiam ampliar a sua dimensão de leitura e escrita para objetivos mais complexos, quanto os alunos com mais dificuldades nas habilidades iniciais de escrita e de leitura, que poderiam avançar nos princípios básicos.

De acordo com Crahay (2013), esse tipo de modalidade se estrutura a partir da composição de grupos homogêneos com a finalidade de atender necessidades específicas e, nesse processo, a avaliação tem um papel fundamental, pois direciona a formação desses grupos, que é flexível, e os tipos de atividades a serem desenvolvidas, para que os objetivos globais sejam alcançados por todos.

Para Sordi e Freitas (2013) o processo de mudança real no interior da escola é reflexo de ações colaborativas e participativas que, com base no respeito mútuo, visam a busca de soluções para problemas locais e pontuais.

A flexibilização no uso do material do PRAVALER e na forma de organização do ato pedagógico, é uma das características da atuação autônoma e colaborativa da escola pesquisada, em função dessa política, reforçada na fala de G1:

O material do PROLER você pode fazer uso, você pode trocar com a outra turma, você pode misturar as turmas por nível de desenvolvimento e de hipóteses de escrita, você pode criar material de suporte, ou seja, é um material rico, colorido, com atividades de acordo com os níveis dos estudantes, você acompanha a evolução a cada caderno e a cada simulado (G1).

Com os relatos apontados pelas entrevistadas, percebemos que o material do PRAVALER possibilita uma atuação dinâmica, criativa e local. Muitas foram as possibilidades apontadas na forma de organização das turmas e na forma de condução do processo de ensino e aprendizagem por parte dos professores. Algumas ações reforçam princípios ligados a visão meritocrática, punitiva e individualista da educação e outras estão mais ligadas a princípios democráticos e equitativos, com a busca de diminuição de desigualdades, a partir da diferenciação de modalidades para alcançar diferentes níveis de conhecimento de leitura e escrita com a possibilidade de progressão.

8 Avaliação diagnóstica do PROLER e práticas coletivas significativas

Neste capítulo, apresentaremos, a partir da coleta de dados das entrevistas e dos aportes teóricos dos Cadernos Pedagógicos do PROLER, a análise de como a avaliação diagnóstica proposta pelo PROLER, influencia no processo de responsabilização coletiva nas práticas escolares. No primeiro momento, apresentaremos os conceitos, as etapas e os elementos que compõem a avaliação diagnóstica do PROLER, a partir dos documentos oficiais da política.

Posteriormente, apresentaremos as percepções declaradas, a partir das entrevistas, sobre a proposta da avaliação do PROLER, seus aspectos positivos e negativos para a aprendizagem, bem como os efeitos dessa forma de avaliação de resultados na dinâmica escolar e as expectativas em relação a qualidade do trabalho de alfabetização que está sendo feito a partir do PROLER. Após essa análise, faremos o cruzamento dos dados à luz do debate teórico, refletindo sobre os efeitos do processo de avaliação do PROLER, no tipo de estruturação de práticas pedagógicas.

8.1 Avaliação diagnóstica do PROLER: principais aspectos

De acordo com o Caderno Pedagógico Volume 3, as avaliações diagnósticas compõem uma das ações do PROLER e são realizadas a cada bimestre para validação e avaliação das aprendizagens em língua portuguesa das crianças do Grupo V da Educação Infantil e do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental.

Tais diagnósticos são realizados com o objetivo de avaliar e acompanhar a evolução das aprendizagens dos estudantes e, acima de tudo, subsidiar o/a professor(a) no planejamento mais apropriado das intervenções pedagógicas, de acordo com as necessidades de aprendizagem dos estudantes, com base nos direitos de aprendizagem definidos para cada nível e ano (RECIFE, 2019b).

Na descrição apresentada pelos Cadernos Pedagógicos, a avaliação do PROLER é diagnóstica e voltada para os processos de ensino e de aprendizagem, na medida em que possibilita a obtenção de resultados que

reorientam as ações do professor e regulam as aprendizagens das crianças. Nestes termos, corroboram a concepção de avaliação diagnóstica e formativa apresentada por Perrenoud (1999), que tem como foco a regulação para a melhoria e/ou mudança do ensino e da aprendizagem considerando as necessidades coletivas e individuais na busca por soluções para o fracasso escolar.

Além disso, as avaliações diagnósticas do PROLER incorporam características das avaliações externas, pois são avaliações padronizadas, elaboradas por pessoas externas às escolas, que são os especialistas que compõem a Secretaria de Educação. Segundo Vianna (2000), as avaliações externas constituem a criação, implementação e consolidação de políticas públicas em uma dimensão macro política.

A vertente externa da avaliação do PROLER, pode ser importante para que o poder municipal possa repensar a sua atuação, em relação aos materiais de apoio didático, aos recursos humanos e financeiros, que estão sendo disponibilizados para a implementação do PROLER nas escolas e para a garantia dos processos de alfabetização de forma efetiva, para todas as crianças até o final do ciclo de alfabetização. Para tal, é necessário que a prática avaliativa esteja atrelada a uma institucionalização formal para fornecer de forma qualitativa aos profissionais da escola subsídios para a devida captação dos seus sentidos e objetivos. Como nos apontam Ravitch (2011) e Camini (2010), é necessária uma reflexão constante sobre o papel e o poder das avaliações em larga escala no contexto educacional, considerando as práticas avaliativas que alguns países da América Latina, entre os quais o Brasil, e dos Estados Unidos, apontam para uma cultura que traz enraizados aspectos como a responsabilização individual e uma centralização nos processos de monitoramento.

Entretanto, não foi o que observamos ao longo das entrevistas e da análise dos Cadernos Pedagógicos do PROLER. Não houve uma formalização teórica, nem prática, em relação aos modos de aplicação, correção e análise dos resultados a nível de Rede. Este aspecto é reforçado com os resultados da pesquisa de Bauer et.al (2015), que observaram que apenas 16% do total de 4.309 municípios brasileiros que responderam às perguntas por telefone ou por e-mail, possuem algum tipo de normatização para a avaliação externa.

A avaliação do PROLER é estruturada com base em uma matriz de referência, o que valoriza os dados coletados nas instancias locais, nas escolas, proporcionando uma maior transparência e legitimidade. “As matrizes de referência são um referencial curricular do que será avaliado em cada disciplina e série, informando as competências e habilidades esperadas dos alunos” (BRASIL, 2011). Desse modo, a matriz do PROLER delimita um referencial curricular a partir dos direitos de aprendizagem estabelecidos pela Rede Municipal da cidade do Recife, como observado no Quadro 7.

Quadro 7: Matriz de referência para a avaliação diagnóstica anos iniciais

MATRIZ DE REFERÊNCIA DOS ANOS INICIAIS				
1. APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA		ANOS AVALIADOS		
Nº	DIREITOS DE APRENDIZAGEM	1º ANO	2º ANO	3º ANO
D1	Escrever palavras com sílabas CV (consoante+vogal), CCV (consoante+consoante+vogal), CVC (consoante+vogal+consoante), palavras em que há presença de dígrafos (ss, rr, lh, nh, ch, gu, qu), palavras iniciadas por h.	x	x	X
D2	Escrever o nome completo.	x	x	x
D3	Diferenciar letras de outros sinais gráficos.	x		
D4	Identificar letras lidas por leitor experiente.	x		
D5	Escrever letras, palavras e/ou frases lidas por leitor experiente.	x	x	
D9	Empregar a ordem alfabética.			x
D12	Identificar número de sílabas em palavras.	x		
D13	Comparar palavras quanto ao número de sílabas		x	
D14	Identificar palavras e/ou figuras em que os nomes começam com o mesmo som.	x	x	
D15	Identificar palavras e/ou figuras em que os nomes terminam com o mesmo som.	x	x	
D16	Completar palavras com a letra inicial.		x	
D17	Completar palavras com a letra medial.		x	
D20	Ler palavras formadas por sílabas CCV (consoante+consoante+vogal), CVC (consoante+vogal+consoante) e palavras iniciadas por vogal oral ou nasal.		x	x
2. ANÁLISE LINGUÍSTICA: DISCURSIVIDADE, TEXTUALIDADE E NORMATIVIDADE		ANOS AVALIADOS		
D32	Identificar os espaços entre as palavras no texto.		x	
D33	Identificar diferentes suportes textuais.		x	

D34	Utilizar adequadamente a pontuação em textos.		x	
3. LEITURA E COMPREENSÃO		ANOS AVALIADOS		
D44	Localizar informações explícitas em textos.	x	x	x
D45	Identificar a finalidade de diferentes gêneros textuais.	x	x	x
D46	Identificar informação implícita em textos verbais ou verbais e não verbais.		x	x
D47	Ler e interpretar textos não verbais, em diferentes suportes.	x	x	
D49	Identificar personagens principais em textos narrativos verbais ou verbais e não verbais.			x
D51	Estabelecer relações entre partes do texto, identificando substituições.			x
D52	Estabelecer relações entre fatos/ideias apresentados no texto: tempo, lugar, causa, consequência.			x
D53	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de sinais de pontuação e outras notações.			x
D54	Identificar assunto, ideia central ou principal de texto verbal ou texto verbal e não verbal.			x
D55	Inferir o sentido de palavras ou expressões a partir do texto e do contexto.		x	x
4. PRODUÇÃO DE TEXTO		ANOS AVALIADOS		
D67	Produzir textos com vocabulário adequado ao gênero, segmentação de frases e palavras, utilização de parágrafos, pontuação, letra maiúscula, e recursos coesivos para articular ideias e fatos.	x	x	X

Fonte: RECIFE, 2019c, p. 75-78. (Adaptação de autoria própria)

De acordo com o Quadro 7 podemos observar os diferentes direitos de aprendizagem que são avaliados em cada ano de escolaridade do ciclo de alfabetização, sendo desses: 12 direitos de aprendizagem no 1º ano do Ensino Fundamental; 16 direitos de aprendizagem no 2º ano; e 16 direitos de aprendizagem no 3º ano do Ensino Fundamental.

Entretanto, é necessária a reflexão sobre a função das matrizes de referência nas avaliações em larga escala, que não podem ser confundidas com as metas estabelecidas para cada ano do ciclo de alfabetização, pois pela delimitação própria do tipo de instrumento, não é possível esgotar todas as habilidades que precisam ser exploradas em sala de aula. De acordo com Soares (2020), a definição clara de metas é primordial para a realização de diagnósticos mais justos, pois haverá uma delimitação a partir do que foi de fato ensinado para a criança. Entretanto, as metas estabelecidas para cada ano do ciclo de alfabetização não podem ser diluídas nos descritores que orientam a elaboração das questões do instrumento diagnóstico.

Outro elemento que compõe a diagnose do PROLER, é a utilização de um sistema próprio, que contribui para a organização dos resultados obtidos. O Sistema de Avaliação Diagnóstica de Rede – SADR, gera um Mapa de Consolidação das Aprendizagens com a inserção dos dados, feita pelos professores de cada turma, pelo coordenador pedagógico ou pelo gestor da escola.

Este processo de avaliação tem como produto principal o Mapa de Consolidação das Aprendizagens, o qual oferece uma visão didática e objetiva dos resultados, possibilitando análises qualitativas e quantitativas das aprendizagens, bem como intervenções e atividades adequadas a realidade da turma e de cada criança (RECIFE, 2019b, p. 9).

O Mapa com os resultados é apresentado a partir de um perfil de cores, no qual o professor poderá acompanhar e refletir sobre a evolução das aprendizagens dos alunos, de modo individual e coletivo. O Mapa se organiza tomando como referência quatro eixos da língua portuguesa, quais sejam: Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética; Análise Linguística: Discursividade, Textualidade e Normatividade; Leitura e Compreensão e Produção de Texto (RECIFE, 2019b).

A partir da visualização das quatro cores que o mapa oferece, o professor pode refletir sobre as respostas dos alunos e fundamentar as ações de intervenção no seu planejamento para melhorar o desempenho dos estudantes.

As cores utilizadas no perfil são VERMELHO, AZUL, AMARELO e VERDE. Estará no:

Perfil VERMELHO (de 0 a 19% de acerto) o/a estudante que não demonstrou um mínimo de apropriação em relação a um direito específico;

Perfil AZUL (de 20 a 49% de acerto) o/a estudante que demonstrou um mínimo de apropriação em relação a um direito específico.

Perfil AMARELO (de 50 a 79% de acerto) o/a estudante que apresentou evolução na apropriação do direito, e

Perfil VERDE (de 80 a 100% de acerto) o/a estudante que demonstrou pleno desenvolvimento do direito (RECIFE, 2019b, p. 17).

Figura 5: Direito e perfil das cores

D2 - Escrever o nome completo				
1º AO 4º BIMESTRE				
D2_Escrever o nome completo.	O estudante escreve letras aleatórias, algumas letras do nome ou o primeiro nome.	O estudante escreve parcialmente o seu nome (nome e sobrenome) corretamente ou com omissão/lacunas de letras.	O estudante escreve o nome completo com troca de letras.	O estudante escreve o nome completo.

FONTE: RECIFE (2019B, p. 26).

A partir da Figura 5, podemos entender como seria a progressão das aprendizagens referente ao descritor delimitado na matriz de referência do PROLER. Essa análise é enriquecida pelo contato direto do professor com os dados obtidos na avaliação. Com esse tipo de feedback, o professor poderá redirecionar suas ações, planejando intervenções individuais e coletivas para a superação das dificuldades e para a ampliação das aprendizagens já consolidadas. Morais, Leal e Albuquerque (2009) ressaltam que o contato imediato com os resultados das avaliações pode levar a intervenções específicas para o redirecionamento do ensino e da aprendizagem com base nas metas pré-estabelecidas para o ciclo de alfabetização.

Esse fator delimita um tipo de avaliação que possibilita uma **atuação local**, a nível municipal e da comunidade escolar, que pode optar por uma vertente com foco nos processos e no acompanhamento constante trilhando um caminho de reconstrução de forma coletiva e colaborativa. Entretanto, esse fator

não pode ser aprofundado com as observações, devido ao fechamento das escolas com a Pandemia da COVID -19.

Desse modo, consideramos que a diagnose do PROLER apresenta características de uma avaliação externa, elaborada por pessoas externas ao âmbito escolar, estruturada com base em uma matriz de referência, que orienta o instrumento avaliativo. Além disso, possui um sistema próprio para a análise dos resultados e, devido ao seu formato, proporciona um olhar pedagógico imediato para o planejamento de ações interventivas que visam a progressão da aprendizagem das crianças, nos diferentes eixos da língua portuguesa.

8.2 Avaliação diagnóstica do PROLER na escola

Nesse tópico apresentaremos, a partir da fala das entrevistadas, as percepções e as ações que mobilizaram o cotidiano da prática escolar, com base nas avaliações diagnósticas do PROLER. A partir do questionamento sobre como é proposta a avaliação da aprendizagem no PROLER, pudemos observar diversos elementos que integram a metodologia de avaliação à rotina diária escolar.

Todas as entrevistadas enfatizam a importância da avaliação diagnóstica do PROLER, como uma avaliação que redireciona práticas e contribui para a melhoria da alfabetização em sala de aula.

No PROLER a diagnose a cada etapa tem alguns descritores para serem contemplados, que são os direitos de aprendizagem e cada direito de aprendizagem a gente colocou como descritor (TEC).

A avaliação é como a avaliação que Jussara Hoffman propõe, por que ela é uma avaliação diagnóstica, você não vai só trabalhar a perspectiva do PROLER, mas você vai estar sempre avaliando ele e de forma a perceber se está havendo avanço e se não está (G1).

De acordo com os extratos citados, podemos observar que os principais aspectos descritos nos Cadernos Pedagógicos do PROLER estão coerentes com as percepções vivenciadas na prática escolar. O sentido atribuído à avaliação é de um processo construtivo, que apresenta como foco a aprendizagem da criança, como aponta Luckesi (2011), que afirma que a

avaliação da aprendizagem envolve um ato de investigação para a reflexão sobre a qualidade da realidade, oferecendo subsídios para a tomada de decisão.

Para aprofundarmos o conhecimento no que se refere aos efeitos da avaliação no dia a dia da escola, questionamos sobre os aspectos positivos e os negativos da avaliação como um todo para a aprendizagem. De acordo com a totalidade das entrevistadas, percebemos que existe uma aceitação quase que total da avaliação diagnóstica, e muitos foram os pontos positivos ressaltados. Entretanto, em alguns momentos, foram citados elementos importantes de reflexão e de crítica em relação a essa ação do PROLER.

Dentre os aspectos negativos citados temos as trocas e substituições dos professores ao longo do ano letivo, a quantidade de provas aplicadas com os alunos, a falta de articulação entre algumas atividades do PRAVALER e a diagnose, além da incoerência de algumas questões com a realidade vivida em sala de aula.

Com as trocas e substituições dos professores ao longo do ano letivo, um dos problemas citados, por uma das entrevistadas, é a falta de atualização dos dados no SADR para inserção dos dados obtidos na avaliação.

Eu sinto dificuldade as vezes em inserir os resultados, eu já fiz da minha turma, mas o sistema está no nome de outra professora e não estou conseguindo inserir, então tem a falta de atualização dos dados e aí dificulta. Eu vou ter que entregar a consolidação pra direção inserir e fazer, e ela já disse que se eu não conseguir, *pode me dar que eu faço* (P2).

A avaliação diagnóstica do PROLER, acontece em quatro momentos ao longo do ano, de acordo com cada bimestre a ser avaliado pelo professor. Nesse sentido, uma das entrevistadas critica o excesso na quantidade de provas para avaliar as crianças.

Agora, eu acho quatro avaliações um exagero, muito! Agora mesmo, demanda de final de ano, aí a gente teve que parar para fazer essa avaliação e corrigir. Eu acho que a cada semestre era suficiente. A avaliação diagnóstica que eu imagino é a avaliação inicial, ou faz essa avaliação logo no começo e outra no final para saber como o aluno chegou e como ele tá saindo, um diagnóstico, e uma no final, mas 4 avaliações, minha filha, é complicado, a gente se vira nos 30! (P5).

A expressão de discordância da professora revela que ela comporta uma noção de avaliação diagnóstica distinta do PROLER, que contemplaria uma

avaliação inicial para balizar o seu planejamento e outra ao final para verificação do que aconteceu. Na proposta do programa outras diagnoses aconteceriam no processo para redimensionar o planejamento, o que permitiria modificar e ampliar as ações à medida em que estas vão acontecendo. Também percebemos um certo teor de crítica em relação ao excesso de trabalho que quatro avaliações ao longo do ano podem acarretar.

Outro tópico que foi citado apenas por uma das entrevistas, foi em relação à falta de delimitação de um dia para aplicação.

... aí, assim, eu acho que deveria ter uma data definida a nível de rede para aplicação, onde teria uma mobilização para o aluno não faltar nesse dia... Eu tenho um aluno que faltou na prova de matemática e dei para ele fazer porque já está alfabetizado, mas ele já tem três dias que está tentando fazer e dizendo que não quer fazer, desmotivado. Faz uma mobilização um dia único para que o aluno não falte, estimular (P5).

Entretanto, acreditamos que a autonomia conferida à escola e ao professor para delimitar e estabelecer o melhor dia e o momento, dentro da sua rotina diária, para a aplicação da avaliação do PROLER, fortalece práticas que estimulam o professor a refletir e direcionam as ações para a responsabilização coletiva e para o poder local que, por estar imerso na realidade concreta, pode tomar a decisão mais justa para todos, diminuindo os impactos da desigualdade e da exclusão.

A falta de articulação entre algumas atividades do PRAVALER (Cadernos das atividades vivenciadas com os alunos no dia a dia da sala de aula) e as questões da avaliação diagnóstica foi citada apenas por uma das entrevistadas.

O que eu sinto falta é que ele põe uma avaliação diagnóstica dessa com vários segmentos textuais, mas que no PRAVALER, no que a gente tá trabalhando na sala de aula, ele deixa muito fechado. Por exemplo, no PRAVALER deveria ter um textinho com as palavras todas juntas para a criança separar as palavras: "a mamãe foi à feira e não teve o que comprar" tudo junto para eles lerem e verem que aquelas palavras deveriam estar separadas. Deveria ter isso no PRAVALER também (P4).

O extrato esclarece que uma das críticas é que a avaliação não deveria trazer questões que não tenham sido trabalhadas nas atividades do PRAVALER.

Em relação a produção de textos, uma das entrevistadas citou o excesso de produção de texto na prova da avaliação diagnóstica que, segundo a

entrevistada, atrapalhou o processo de produção e de criação de texto autoral pelas crianças.

A avaliação diagnóstica vem com várias produções de textos, não traz só uma, ela traz para a criança reescrever um texto, depois ela traz para a criança produzir um texto, para criança reescrever um texto colocando ponto, travessão, toda a pontuação; depois ela colocou outro, olha eu já tive avaliação diagnóstica de a criança ter que fazer três textos! Então, quando chega no último, que ele tem que fazer um texto que é a folha todinha, ele não faz, ele pega duas linhas e faz. Eu pergunto cadê o restante? Eles dizem que não querem fazer mais. Fica cansativo! (P4).

Observa-se que o hábito da escrita e reescrita não faz parte do cotidiano e, no momento da avaliação, a criança sente a diferença no ritmo ao qual deveria estar acostumada. Já a TEC ressalta um outro aspecto em relação a limitação de um único descritor: avaliar um eixo inteiro da língua portuguesa. De acordo com o Quadro 7 da matriz de referência da avaliação diagnóstica do PROLER, só existe um descritor para os três anos do ciclo de alfabetização, no eixo de produção de texto: “D67 - Produzir textos com vocabulário adequado ao gênero, segmentação de frases e palavras, utilização de parágrafos, pontuação, letra maiúscula, e recursos coesivos para articular ideias e fatos.”

Para mim a avaliação é quase 100% positiva. Eu só faço uma pequena crítica na parte de produção de texto porque é um descritor só, isso que a gente até conversou bastante na assessoria, um descritor só não tem como avaliar tudo de produção: coesão e coerência; análise linguística, discursiva e textual, em um único descritor é difícil, a única ressalva é essa. Fora isso pra mim é 100% (TEC).

Um dos aspectos apontados por uma das entrevistadas como algo negativo, foi em relação ao nível das questões que é desproporcional ao nível de conhecimento dos alunos.

... Na última veio umas questões de pontuação, nossa muito alto, às vezes até o professor fica na dúvida do que aquele descritor quer dizer, então assim acaba ficando uma coisa meio complexa de compreensão, mesmo de compreender. (P5)

Nesse sentido, a entrevistada ainda ressalta que, pela falta de integração entre os níveis de algumas questões da avaliação diagnóstica com a aprendizagem, os alunos não conseguem demonstrar o conhecimento que adquiriram até aquele momento.

E a avaliação também não permite que o aluno mostre o que ele sabe, o que ele realmente domina daquele descritor, eu sei que as avaliações externas são assim e se fosse de mudar tem que mudar desde lá, os bichinhos chamam essa época que chega SAEB, SAEPE, eles não atingem o nível não (P5).

Os aspectos negativos citados englobam duas dimensões do processo avaliativo: a primeira é em relação a fatores externos, relacionados ao poder municipal, um dos polos da política, tais como a atualização dos dados no SADR e a quantidade de atividades diagnósticas a serem aplicadas ao longo do ano com os alunos. A segunda é em relação a fatores internos interligados ao processo de ensino e de aprendizagem, tais como o tipo de atividades vivenciadas em sala de aula e os itens do instrumento avaliativo, além do nível das habilidades exigidas, nas questões. Entretanto, esses aspectos foram citados apenas por uma das entrevistadas, pois a maioria afirma que os itens da avaliação são coerentes com as metas estabelecidas para cada ano do ciclo de alfabetização. Nestes termos, percebemos que os pontos positivos da avaliação do PROLER se sobressaíram aos negativos.

Entre os aspectos que as entrevistadas citaram como positivos, temos: a complementariedade entre os resultados obtidos com o uso de diferentes instrumentos de avaliação, a clareza nos objetivos das questões avaliadas, e a forma de aplicação, correção e divulgação dos resultados.

A contribuição da avaliação do PROLER para as avaliações internas de cada professor na sua turma, foi citada por 3 das entrevistadas como forma de complementar as informações obtidas nas atividades gerais, que são desenvolvidas em sala de aula. A contribuição é na elaboração das avaliações internas que também acontecem a cada bimestre, mas é realizada pelo próprio professor.

A avaliação me ajuda muito, eu não vejo aspectos negativos não. Eu só vejo a avaliação com aspectos positivos ... e até para eu fazer as minhas avaliações bimestrais, ela me ajuda muito (P1).

Bom, além dessa avaliação diagnóstica, nós fazemos as avaliações internas da escola a cada bimestre. Além de todas as avaliações, tem essa também, elas são corrigidas por nós, só não colocamos nota (P4).

É importante ressaltarmos a fala de P4, ao afirmar que a escola instituiu a necessidade de o professor manter sua avaliação interna, com elaboração

própria para complementar as informações obtidas na diagnose do PROLER. Como já ressaltado, as avaliações em larga escala possuem uma limitação em relação ao tipo de instrumento aplicado e, com isso, não avalia todas as habilidades pré-estabelecidas no currículo de cada ano do ciclo de alfabetização. Esse aspecto, é importante para o fortalecimento do poder local escolar, pois possibilita a autonomia docente em elaborar seus próprios instrumentos avaliativos, no sentido de complementar as informações obtidas no PROLER e agregar certos elementos subjetivos. Como ressaltado por Dowbor (2016), a democracia local se desenvolve a partir da elaboração de instrumentos decisórios, que integram diferentes atores sociais para a tomada de decisão gerada a partir da coletividade.

Outra forma de contribuição é em relação a complementariedade das informações obtidas pela avaliação do PROLER e as atividades diversas que são desenvolvidas em sala de aula pela professora:

A avaliação ajuda muito e também tem as atividades do dia a dia deles mesmos, que também vai avaliar, não é só essa provinha, porque nas atividades já vou vendo também quem consegue e não consegue (P3).

Quando questionamos a respeito do nível de aprendizagem dos alunos, todas as entrevistadas afirmaram que a avaliação diagnóstica do PROLER contribui para identificar o nível de desenvolvimento da escrita alfabética pela criança (pré-silábico; silábico; silábico-alfabético; alfabético), além dos níveis em relação aos outros descritores avaliados.

Na avaliação você percebe quem está alfabetizado e quem não está. Tem na primeira, segunda, terceira e na quarta unidade e vem toda vez e você vai saber quem está ortográfico e quem está pré-silábico (P3).

A avaliação me ajuda um bocado, porque através dela eu já tenho uma ideia dos níveis em que estão os meus alunos (P1).

Essa contribuição enriquece o diagnóstico realizado em sala de aula para identificar possíveis lacunas no processo de construção do conhecimento e planejar ações para sua superação, corroborando com a concepção de Luckesi (2011), de que a avaliação da aprendizagem, envolve um ato de investigação e o foco é o presente para construção do futuro.

A importância da clareza dos objetivos apresentados pelas questões da avaliação diagnóstica, foi considerada por três das entrevistadas como um aspecto positivo.

Esses descritores estão baseados na política de Rede que vem por bimestre (P5).

Eu acho também interessante as orientações da avaliação, porque já vem os cadernos com o desempenho que eles precisam ter, com o objetivo daquela questão, vem bem mastigado (P2).

As entrevistadas ressaltam a contribuição para a realização de diagnósticos mais precisos com a clareza nos objetivos, expressa pelos descritores da matriz de referência. Para Soares (2020), a realização de diagnósticos demanda a definição clara do que se pretende que a criança aprenda. Com isso, observamos que a definição de metas previamente estabelecidas pode contribuir para nortear o professor na realização de suas atividades avaliativas e principalmente nas ações que precisam ser desenvolvidas para a melhoria da qualidade da alfabetização.

Os aspectos citados pelas entrevistadas, em relação a parte mais técnica da avaliação, foram referentes à forma de aplicação da avaliação com os alunos, ao momento de correção e de lançamento dos dados no sistema que, na escola campo de pesquisa, são de responsabilidade do professor da turma.

Quem aplica somos nós, e aplico sozinha. Para colocar os dados no sistema somos nós. A escola abre e colocamos, a gente aplica hoje e na outra semana escolhemos um dia para lançar no sistema (P1).

A divulgação dos resultados é feita por meio do Mapa de Consolidação das Aprendizagens, que disponibiliza de forma imediata a sistematização das respostas dadas pelos alunos nas questões da avaliação diagnóstica. De acordo com as entrevistadas, o Mapa de Cores se tornou um diferencial na prática docente.

O mapa de cores também ajuda muito a gente fazer uma reavaliação do nosso ensino, o que já trabalhamos e o que a gente precisa ainda trabalhar, é como se fosse uma radiografia. Eu gosto de como vem também apresentado os descritores e pelas cores sabemos qual o descrito o que a maioria está com dificuldade, então eu tenho que fazer mais atividades, fazer outras coisas pra que eles possam melhorar. Eu tenho que reavaliar a minha aula também e ver como eu tenho que passar de outra forma (P2).

Se eu sei que os alunos do primeiro ano não diferenciam letras e palavras de outros sinais gráficos, se eu sei que a minha turma está com dificuldades eu vou fazer bastante atividades pra sanar isso aqui. Então qual é o objetivo? é identificar onde é que a criança está com problema no dia a dia e que a turma está com problema. A Função da diagnose é descobrir qual é o problema para trabalhar atividades mais direcionadas (TEC).

Os extratos permitem perceber que o Mapa de Cores tem uma importância para a regulação das aprendizagens e para a retomada do planejamento pelo professor, que repensa ações futuras para melhorar as aprendizagens, que ainda não estão consolidadas.

Nas falas de P2 e da TEC, percebemos que a forma de divulgação dos resultados possibilita a análise das dificuldades dos alunos para cada descritor especificado pela questão avaliada, como, por exemplo, o descritor D3 é “Diferenciar letra de outros sinais gráficos” e se o Mapa de Cores mostra um número significativo de alunos na cor vermelha, pode significar a falta de consolidação desse direito pelos alunos. Na fala de P2 também ficou explícito que o sinal vermelho dado pela cor no Mapa, pode possibilitar a reflexão sobre a eficácia das ações planejadas até o momento da aplicação da avaliação com um olhar para o futuro e para a melhoria do processo de aprendizagem.

Ainda em relação ao Mapa de Cores, outras entrevistadas focaram na importância da forma gráfica da apresentação dos dados por meio de planilhas, como P4 afirma:

Aquele gráfico, eu vou focar justamente nos que eu tenho que ter prioridade, que são aqueles tipos que não escrevem o nome completo ainda, os que eu sei que não estão alfabéticos. Eu vou para o foco dessas crianças, aquilo ali já me dá uma leitura geral de como está minha turma. Então quando a gente pega o primeiro e pega o último, a gente vê bem direitinho, porque quando a gente tá em sala de aula, mesmo vendo nota, você sabe que a criança cresceu, mas a gente não tem isso em gráfico, e aí eu acho um grande ganho, porque aquilo ali tá registrado (P4).

Na fala de P4 percebemos a importância do Mapa de Cores para analisar os dados e ter um olhar diferenciado para os alunos que apresentam dificuldade na aprendizagem, além de possibilitar o acompanhamento de forma mais clara e objetiva da progressão anual dos alunos sem a utilização necessária de notas para esse registro. Acreditamos que a forma como os resultados são organizados e apresentados para a escola facilita a compreensão e a utilização desse instrumento de avaliação para a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem.

Além disso, percebemos a influência da gestão no direcionamento das práticas que intervêm no modo como o Mapa de Cores é interpretado e utilizado pelas professoras. Esse aspecto pode ser reforçado no extrato de P4, que afirma utilizar os dados obtidos no Mapa de Cores como um documento avaliativo utilizado nas reuniões bimestrais dos conselhos pedagógicos.

Então, quando a gente vai fazer os conselhos, quem me orienta é o gráfico, quando eu vou para o conselho não pego nada, além daquele gráfico, do meu entendimento e da minha visão que eu tenho dos meus alunos, além das notas, que eu nem acho tão importante. Eu acho aquele gráfico lá mais importante (P4).

O sentido conferido pelos atores da política na escola, a partir dos aspectos apontados como pontos positivos, permitem compreender que a avaliação do PROLER, apesar de ser uma avaliação em larga escala e padronizada para todas as crianças, permite uma intervenção pedagógica que regula aprendizagens. Autores como Esteban (2012), afirmam que provas estandardizadas não possibilitam uma avaliação da aprendizagem, pois aferem metas previamente estabelecidas. Entretanto, os pontos apresentados nos extratos foram na contramão dessa afirmação.

Ao serem questionadas sobre como a escola se organiza em relação às ações de alfabetização, podemos identificamos elementos na dinâmica interna da escola, que caracterizaram ações que envolviam acordos coletivos e ajuda mútua para o melhor aproveitamento dos dispositivos avaliativos gerados a partir do PROLER.

Nas entrevistas, foram citados três tipos de reunião que acontecem de forma sistemática para planejar e redirecionar as ações a partir dos resultados da avaliação do PROLER.

A gente lança os dados e faz a análise na nossa aula atividade (P2).

Na reunião para o planejamento coletivo especificado pela Rede, existe um primeiro momento com todos e, depois da reunião do geral, a gente se reúne em grupos, eu fico com o ciclo da alfabetização e o outro grupo do 4º e 5º ano fica com a gestão. E o que eu faço com elas aqui nessa escola especificamente? Usamos o plano de ação para melhorar os resultados. Então a fala da gestão é sempre trazer tudo pedagógico, então todas as ações que foram colocadas no plano de ação a gente tenta colocar para que as turmas possam fazer para sanar as dificuldades (TEC).

Assim teve um gestor em rede que saiu para que a gente no planejamento coletivo, fizesse essa análise dos resultados. Então é o que eu falo, quando a Rede propõe esses momentos que a gente realmente possa refletir sobre o resultado para criar planos de ações, né, eu não sei se foi um conselho ou foi em um planejamento coletivo, aí a gente parou de acordo com os anos e a gente fez essa reflexão: são os que realmente estavam abaixo, quais ações iríamos fazer para que houvesse essa melhora (P5).

De acordo com as falas de P1, da TEC e de P5, percebemos que existiu em 2019 um momento de planejamento coletivo a partir da aula atividade dos professores, instituída pela Rede Municipal. Nesse sentido, é importante analisarmos qual a organização estabelecida pela Rede para a aula atividade dos professores dos anos iniciais no ano de 2019.

De acordo com o Ofício Circular nº. 022/2019 – GESTOREMREDE, a aula atividade é para ser vivenciada pelo professor, com momentos que envolvem a formação continuada em espaços externos e no âmbito escolar, contemplando atividades de planejamento, organização, elaboração de atividades e preenchimento do Diário de Classe online.

A aula-atividade é um direito do professor regente, disciplinado na RMER pela Instrução Normativa Nº 02/2015; constitui-se em momentos de formação continuada, podendo ocorrer em espaços educativos externos e no próprio ambiente escolar.

Nestes encontros, individuais e/ou coletivos, os professores ampliam seus conhecimentos, elaboram e avaliam instrumentos diagnósticos e avaliativos no intuito de melhorar a ação docente e (re)definir estratégias de ensino que garantam a aprendizagem dos estudantes.

Ao organizar o horário de aula, o Gestor Escolar deve salvaguardar o dia destinado a formação continuada externa (EPM) de acordo com os componentes curriculares, respeitando a orientação da Gerência de Educação Integral e Anos Finais – GEIAF, bem com o calendário da Rede.

Nos dias em que não houver formação externa, o expediente deve ser dado no âmbito da escola, com o professor desenvolvendo atividades de planejamento, organização, elaboração de atividades e preenchimento do Diário de Classe online (RECIFE, 2019c).

Como citado, a aula atividade deve ser vivenciada em encontros individuais e/ou coletivos. Complementando essa informação, identificamos no Ofício Circular nº. 046/2019 as especificações estabelecidas para o ano de 2019. Em relação aos encontros coletivos nas unidades escolares, conforme o anexo 1, foram cerca de 7 atividades coletivas, divididas em 3 encontros para planejamento coletivo e 4 para o conselho pedagógico.

De acordo com a fala das entrevistadas, os encontros de planejamento coletivo foram um diferencial para a análise dos resultados obtidos na avaliação diagnóstica do PROLER.

Para as reuniões de planejamento coletivo, a rede envia de forma prévia os tópicos para serem debatidos e vivenciados nas unidades escolares, com o intuito de refletir sobre as ações em todo o semestre. No Ofício Circular n.º 120/2019 – GESTOREMREDE, encontramos as orientações para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

- Refletir sobre a **diagnose** e os resultados das **avaliações do I Bimestre** realizadas com os estudantes;
- Analisar as metas e objetivos traçados coletivamente no **Plano de Ação**;
- A partir da análise da diagnose e das avaliações bimestrais, elencar o que se alcançou, ou não;
- Analisar o **Mapa das Cores** (levantamento das dificuldades apresentadas pelos estudantes);
- Analisar os resultados do I Simulado Aprova Recife (4º e 5º Anos);
- Com base nos resultados apontados, **estabelecer coletivamente estratégias pedagógicas** que visem à superação das dificuldades apresentadas, utilizando os recursos disponíveis na Rede (PRAVALER, Aprova Recife, Mesas Educacionais, jogos de alfabetização, entre outros) (RECIFE, 2019d).

Conforme as orientações oficiais para o planejamento coletivo, percebemos que a Rede delimita momentos para a análise e para a reavaliação das ações de forma coletiva com foco na melhoria do processo de aprendizagem dos alunos no ciclo de alfabetização.

Entretanto, de acordo com a fala da TEC e de P2, a escola possui outras formas de organização própria, como as reuniões que acontecem com a técnica do alfaletamento e as reuniões que envolvem todas as turmas.

Quando os resultados chegam a gente se reúne com a técnica, um pouco antes de terminar as aulas, e junto com ela a gente vai analisando os mapas, observando, e vai dando dicas pra gente do que pode ser feito (P3).

Na reunião comigo, a equipe gestora assumia as turmas, e era feita a socialização das atividades, do que foi feito, também para tirar dúvidas, para expor novas ideias e para falar do Mapa de Cores, no final do bimestre (TEC).

Com a fala de P3 e da TEC, percebemos que além da reunião instituída pela Rede no planejamento coletivo, a escola se mobiliza de forma coletiva, com o apoio da gestão, que desenvolve junto com os alunos atividades extras, para a garantia desse momento de planejamento e debate.

Outro tipo de reunião que acontece na escola, de acordo com o extrato da TEC e de P2, envolve todas as turmas e professores, com diferentes enfoques. Entretanto, o ciclo de alfabetização ganha mais um momento para a reflexão sobre os resultados da avaliação diagnóstica e de outras ações que envolvem o processo de alfabetização.

Na escola existe uma reunião mensal para planejamento, com toda a gestão, em que libera os alunos mais cedo e quando chega o Mapa de Cores também é analisado (TEC).

Quando o Mapa de Cores chega, é feita uma reunião, pela gestão... Então larga todo mundo mais cedo e todo mundo analisa esses dados. Nessa reunião é mostrado o gráfico, onde avançou e onde tem que melhorar, quais descritores precisam de maior entendimento e aí a gente vê a nossa turma, a partir dali a gente vê e lança a proposta no papel de como poderia rever essa situação pra poder ter um retorno positivo (P2).

A intervenção vivenciada no interior da escola, revela uma dinâmica possibilitada a partir da introdução da avaliação do PROLER, em específico dos mecanismos disponibilizados para a análise dos resultados com o Mapa de

Cores, a sua forma de visualização e de projeção. Tal dinâmica é marcada por uma vivência com base em princípios voltados para o coletivo, a colaboração, a solidariedade e a cooperação. Esses elementos foram ressaltados por Charlot (2007) e Sordi e Freitas (2013) ao analisarem os efeitos enraizados de uma mudança gerada a partir do movimento local.

Finalizamos a entrevista, questionando sobre as expectativas de cada uma em relação à qualidade do trabalho de alfabetização que está sendo feito a partir do PROLER.

Traz um norte muito bom pra gente, para os alunos, também o material é muito relacionado a realidade dos alunos, até os nomes próprios são Severino, Serafina, que vem da realidade deles, eu acho muito positivo isso. Eu já vejo melhoras com esse material pelo tempo que eu tenho de experiência com alfabetização, porque vem uma outra forma de aprender a ler e não como obrigação, mas por necessidade... (P2).

Os resultados só vão melhorar também a partir do momento em que o professor se engajar, ... eu acredito assim: você pode ter o melhor projeto, a melhor mágica, se o professor ele não acreditar, se o professor não confiar, se ele não tiver à vontade realmente de executar e o compromisso em executar da forma que é para ser executada, não terá sucesso nada que se proponha (P4).

Minhas expectativas são as melhores, eu acho que realmente, cada vez mais, eles vêm tentando aperfeiçoar o trabalho, então eu gosto (P5).

A expectativa é que no próximo ano eles já respirem isso e já internalizem isso de uma forma tão tranquila que não precisa ninguém estar dando dicas e chegar junto, porque agora eles já conhecem melhor o programa de forma mais prática e teórica. (TEC).

Com base nos extratos, percebemos que as expectativas de todos os profissionais envolvidos com o PROLER na escola são positivas, no sentido de contribuir para a melhoria da qualidade da alfabetização das crianças no ciclo de alfabetização. Tudo isso se reflete na melhoria da própria política, que pode intensificar uma formação em rede dos profissionais alfabetizadores, como ressaltado por P4, para um maior engajamento e aperfeiçoamento pessoal e coletivo.

Portanto, a avaliação é um campo complexo e cheio de especificidades e envolve tensões e disputas, tanto no âmbito interno quanto externo. Entretanto, apesar das contradições, um ponto central é a busca pela melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem a fim de garantir o direito de toda a

criança se alfabetizar no tempo adequado. Um dos meios para identificar possíveis problemas e dificuldades durante o percurso escolar é através de um diagnóstico consolidado, que possibilite a análise e a utilização dos resultados de forma qualitativa, gerando ações interventivas, de responsabilização coletiva dos diversos profissionais que integram a escola. Com isso, observamos que a avaliação do PROLER apresenta elementos que contribuem para uma intervenção local e autônoma por parte das escolas e dos seus sujeitos. Entretanto, devido à natureza do tipo de avaliação em larga escala e padronizada para todos os elementos, pode reproduzir exclusões e gerar mais desigualdade.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa teve por objetivo analisar como a política de alfabetização da R.M.R influenciou no processo de responsabilização coletiva nas práticas escolares a fim de garantir a democratização da alfabetização das crianças. Para o seu alcance buscou-se, especificamente, analisar e compreender: os sentidos de alfabetização e os princípios referentes à equidade, que nortearam a inserção do PROLER na prática escolar; como o professor e a equipe pedagógica interpretaram e *agiram* diante das orientações normativas e técnicas; como as etapas da avaliação diagnóstica, propostas pelo PROLER, influenciaram no processo de responsabilização coletiva nas práticas escolares.

O atual PNE (2014 – 2022) definiu como uma de suas metas “alfabetizar todas as crianças até o 3º ano do ensino fundamental”, diante do que é evidente o desafio do Estado, como promotor de políticas, com vistas a garantir o acesso de todas as crianças de forma qualitativa aos conhecimentos específicos relacionados a alfabetização da criança. Mortatti (2010) aponta que a alfabetização vai muito além de questões teóricas e metodológicas, envolvendo os direitos de todas as crianças terem acesso, e os deveres dos governos a nível nacional, estadual ou municipal, em garantir qualidade em todo o processo.

Como resposta às determinações legais, algumas políticas de alfabetização promoveram mudanças na forma de organização do espaço, do tempo, dos recursos e dos materiais, bem como das concepções de como se ensina e de como as crianças aprendem, que incidiram diretamente na prática escolar.

As ações mobilizadas nos contextos macro e micropolíticos foram e ainda são delimitadas por princípios ligados a duas vertentes de forma mais expressiva. A primeira, é a lógica de mercado, própria da abordagem neoliberal, que foca na visão da formação humana, em que o cidadão, pelo seu próprio mérito, a partir da instrução que lhe é oferecida, tem a liberdade de escolha para ingressar em um mundo competitivo e individualista. A segunda está relacionada ao bem comum que, de acordo com Burton (2014) e Dowbor (2016), atribui um sentido de política, que aponta um caminho para a construção coletiva, que interfere na realidade local, levando em consideração os diversos contextos e,

assim, os resultados são efeitos de um processo que envolve diálogo e negociação.

Acreditamos que a visão de bem comum apontada por esses autores interfere de forma positiva nos processos de responsabilização coletiva, no âmbito da prática em que a política ganha vida e se materializa, apesar das amarras estabelecidas por meio de avaliações em larga escala. Diante disso, propusemo-nos a analisar os processos de *atuação* da escola, a partir da incorporação da política de alfabetização na sua dinâmica diária.

O estudo de caso numa das escolas da Rede Municipal de Educação de Recife que contava com o suporte da técnica pedagógica da equipe alfabetamento, permitiu a análise da incorporação da política de alfabetização, no caso, o PROLER, no contexto da prática, no intuito de compreender toda dinâmica escolar e as ações que foram mobilizadas a partir dos sujeitos que a integram.

Tomando como base a hipótese levantada no início da pesquisa de que, historicamente, foi escasso o investimento em políticas que proporcionam uma relação entre o global e o local em uma dimensão tanto política quanto técnico-pedagógica, os dados revelaram que alguns aspectos do PROLER limitaram a relação entre a secretaria municipal de educação e a comunidade escolar, demonstrando certa tendência em considerar aspectos mercadológicos. Em contrapartida, os resultados reforçam a importância do papel ativo do ambiente escolar, em específico da equipe gestora, que apresentou mudanças em sua dinâmica interna de forma engajada, autônoma e criativa.

Em relação à *Cultura de Rede*, expressa como objetivo da política do PROLER, algumas ressalvas são necessárias. A ideia revelada pelos formuladores foi atrelada à percepção de que todas as crianças terão acesso ao mesmo material, às mesmas metodologias e poderão adquirir as competências básicas exigidas para cada ano de escolaridade, numa abordagem universalizante. O aspecto singular, social e econômico, do tipo de escola, do tipo de sala de aula, não foi levado em consideração para o alcance dos direitos de aprendizagens pelas crianças, expressos nos documentos oficiais da rede municipal. Além disso esse tipo de visão reforça a ideia do mérito individual para alcançar determinado resultado. E como exposto por alguns autores como Dubet (2004) e Crahay (2013) as diferenças sociais e reais precisam ser tratadas de

forma diferenciada e sistemática, para a garantia do direito de todos à aprendizagem.

No entanto, os dados confirmam a falta de uma formação em rede, com apresentação, debate e aprofundamento dos objetivos da política, do seu sentido e dos seus princípios, o que denota limites à utilização do PROLER de forma criativa e autônoma, via o conhecimento aprofundado da política, como defendemos. A escola campo de pesquisa, nesse aspecto apresentou um diferencial, pois teve incorporado ao seu pessoal um agente externo, que é a técnica do alfaetramento que, além de outras funções, faz a ponte entre a escola e a secretaria municipal.

Porém, a falta de formação em rede pode ter interferido de forma negativa nos processos de interpretação e tradução da política na realidade local, pois, como ressaltamos, apenas 27 escolas do total de 242, tiveram a presença da técnica na sua rotina diária. Essa lacuna pode ter interferido de forma substancial na relação entre o global e o local e na forma de tradução do PROLER na rede como um todo, limitando o acesso a um processo de alfabetização qualificado.

Na implementação do PROLER a nível municipal, identificamos outra lacuna referente à inconsistência nos processos de interpretação e tradução da política, pois até o final do ano de 2019, os profissionais da escola possuíam apenas os cadernos do PRAVALER, as orientações das avaliações diagnósticas, e as orientações da técnica do alfaetramento. Ou seja, os Cadernos Pedagógicos próprios da política não foram entregues em nenhuma escola da rede, o que torna esse ponto fragilizado.

Em relação ao sentido atribuído à alfabetização pelo PROLER, uma das críticas que levantamos foi em relação ao aspecto global da alfabetização. O PROLER, em sua definição, deixa explícito ser uma política de alfabetização dentro do campo da linguagem e não identificamos de forma consistente a integração com outras áreas de conhecimento. Alguns documentos oficiais como os da UNESCO (2009) e do MEC, bem como diversos teóricos como Leal (2015), Moraes (2018) e Soares (2020) apontam para a importância da ampliação do conceito de alfabetização, levando em consideração a sistematização necessária para o ensino e para a aprendizagem da língua materna, integrados aos diversos componentes curriculares.

Lembramos que não localizamos, no levantamento da literatura apresentado no capítulo 2 desta tese, pesquisas envolvendo políticas de alfabetização com foco na integração sistemática do processo de alfabetização com as outras áreas do conhecimento, desafio que recai sobre os municípios. Assim, resta a sugestão para a proposição de políticas que incidam no contexto da prática e que mantenham em seu cerne a formação integral em todos os aspectos, sem deixar de lado os elementos específicos do campo do saber da língua materna.

Entre os pontos positivos, as entrevistadas relevaram a avaliação do PROLER, que precisa ser constantemente revisitada e refletida, com vistas a evitar a exclusão social em função da padronização do sistema. Os princípios do PROLER, como a continuidade, a integração e o acompanhamento permanente por meio dos ciclos de aprendizagem também foram valorizados.

A atuação local no processo de tradução e interpretação da política na prática foi valorizada pois os professores, a técnica do alfaetramento e a gestão, juntos, buscaram soluções no âmbito interno para garantir um melhor desempenho dos alunos, considerando ações diferenciadas.

A gestão se mostrou um fator chave na integração da política à realidade local, possibilitando intervenções práticas que contribuíram para o desenvolvimento do programa e, além disso, permitiu uma atuação autônoma, criativa e colaborativa das professoras junto à técnica do alfaetramento no interior da escola. Assim, as professoras também se mostraram agentes de mudança, influenciando outras pessoas na integração da política na escola com diferentes formas de integração e de participação dos alunos no processo de aprendizagem. Com isso, reforçamos o que nos apontam Arendt (1998) e Charlot (2007), a respeito de que a política deve ser entendida como ação humana compartilhada, em que todos estejam empenhados em atingir um objetivo que traduza uma transformação do mundo em volta.

Tais aspectos contribuem, a nosso ver, para o fortalecimento do poder local, considerando ainda a formulação e implementação dessa política pelo pessoal técnico da Secretaria Municipal de Educação, e por representantes dos próprios professores, que foram envolvidos em várias reuniões para a elaboração dos materiais teóricos e práticos que compõem o PROLER, bem como a institucionalização legal dessa política com o intuito de estruturar uma

Cultura de Rede, a partir de um trabalho contínuo e sistemático. Esses aspectos se mostraram relevantes no sentido de potencializarem certa aproximação com uma lógica própria da escola, bem como certo distanciamento de uma lógica de mercado, que visaria a competição e o individualismo. É nestes termos que reforçamos que é no âmbito local que a macro política se materializa.

Ainda podemos identificar com a pesquisa que a avaliação diagnóstica do PROLER se tornou um elemento norteador das ações dos profissionais envolvidos com o ciclo de alfabetização. Em relação ao fortalecimento das ações coletivas na escola destacamos alguns aspectos que podem ser generalizados para outras escolas. O primeiro foi referente ao poder global, municipal, que possibilitou uma forma de apresentação dos resultados simples e com acesso imediato pelo professor; o segundo foi a institucionalização de alguns encontros de planejamento coletivo, incorporados ao calendário escolar, facilitando momentos de troca e debate coletivo; o terceiro, referente ao poder local, com a atuação da gestão escolar, que criou estratégias para que todos pudessem de forma colaborativa refletir sobre os resultados obtidos na avaliação e pensar estratégias que pudessem gerar soluções para o fracasso escolar, como, por exemplo, as intervenções mais individualizadas de acordo com os níveis de desenvolvimento da escrita.

Por fim, compreendemos que os resultados obtidos na pesquisa apontam para um maior aprofundamento de elementos relacionados as ações citadas pelas entrevistadas de um processo de responsabilização coletiva, que incluiu a materialização na prática dos encaminhamentos estabelecidos pela equipe escolar diante dos resultados obtidos nas avaliações diagnósticas, os seus efeitos na progressão da aprendizagem dos alunos em determinado período e a intervenção da gestão na prática com professores e alunos que apresentam dificuldades ao longo do processo, consolidando o lugar da organização escolar na responsabilização coletiva e equidade diante da política de alfabetização.

Referências

ALENCAR, Eunice, S. de.; FLEITH, Denise de S. O que é Criatividade in: ALENCAR, Eunice, S. de. FLEITH, Denise de S. **Criatividade: Múltiplas perspectivas**. 3 ed.- Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003.

ALENCAR, Eunice. S.; BRUNO-FARIA, Maria. F.; FLEITH, Denise. S. A medida da criatividade: possibilidades e desafios. In: **Medidas de criatividade: Teoria e prática**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

AMABLE. Teresa. M. Motivating Creativity in Organizations: on doing what you love and loving what you do. **California Management Review** vol 40, no, i fall 1997.

Analfabetismo cai em 2017, mas segue acima da meta para 2015. **Agência IBGE Notícias**, 18/05/2018. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21255-analfabetismo-cai-em-2017-mas-segue-acima-da-meta-para-2015>>. Acesso em: 13 nov. 2018.

ANDRÉ, Marli Elisa D.A. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papyrus, 2013.

ARANDA, Maria Alice de Miranda.; VIÉDES, Silvia Cristiane Alfonso.; LINS, Cristina Pires Dias. O pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC) como política educacional. **Laplage em Revista** (Sorocaba), vol.4, n.2, maio-ago. 2018, p.40-53.

ARENDDT, Hanna. **O que é Política?** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública**. Campinas SP. Autores Associados, 1997.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de e GOMES, Alfredo Macedo. Intervenção e regulação: contribuição ao debate no campo da educação. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 15, p. 95-106, jan/jul. 2009.

AZEVEDO, Luís Carlos Tramuja de. **Políticas para a alfabetização: a implementação em escolas com baixos índices educacionais (campo grande, 2009-2011)**. 2013. 126 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de na área História, Políticas e Gestão da Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Campo Grande, 2013.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016. 220 p.

BALL, Stephen J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez 2001.

BARDIN, Laurence. **Análise do conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARBOSA, Rui. *Oração aos moços* / Rui Barbosa; edição popular anotada por Adriano da Gama Kury. – 5. ed. – Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1997.

BAUER, Adriana.; PIMENTA, Claudia Oliveira.; NETO João Luiz Horta.; SOUSA, Sandra Zákia Lian. Avaliação em larga escala em municípios brasileiros: o que dizem os números? *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 26, n. 62, p. 326-352, maio/ago. 2015.

BOBBIO, Noberto *et alli*. Política. In: **Dicionário de política**. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1995.

BORDIGNON, Lorita Helena Campanholo; PAIM, Marilane Maria Wolff. História e Políticas públicas de Alfabetização e letramento no Brasil: Breves apontamentos com enfoque para o Plano Nacional de Educação. **Momento: Diálogos em Educação**, Rio Grande/rs, v. 24, n. 1, p.89-117, 2015.

BOTLER, Alice. Justiça e democracia na escola: a arte de justificar práticas. **ETD**, Campinas, SP v.20 n.2 p. 305-324 abr./jun. 2018. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/issue/view/1512>.

BRASIL, **Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental**. Brasília, dezembro, 2012.

BRASIL. **Provinha Brasil de Matemática: guia de aplicações**. Brasília DF: Ministério da Educação/INEP, 2011.

BRASÍLIA. **Relatório SA EB/ANA 2016: panorama do Brasil e dos estados**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.

BURTON, Guy. Teorizando o Estado e a Globalização na política e políticas educacionais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 315-332, jul./dez. 2014.

CAMINI, Lucia. A política educacional do PDE e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. In: **RBPAE**, v. 26, n. 3, pp. 535-550, set/dez., 2010.

CHARLOT, Bernard. Educação e Globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate. **Revista de Ciências da Educação**, n.º 4, out/dez, 2007.

Chassot, Attico. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. **Revista Brasileira de Educação**, núm. 22, jan-abr, 2003, pp. 89-100 Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Rio de Janeiro, Brasil.

CRAHAY, Marcel. L'école peut-elle-êre juste et efficace? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis. Belgique: **De Boeck**, 2000.

CURY, Carlos Jamil. Políticas da Educação: um convite ao tema. IN: FÁVERO, Osmar e SEMERARO, Giovanni (orgs). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma "Cultura Educacional Mundial Comum" ou localizando uma "Agenda Globalmente Estruturada para a Educação"?. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, ago. 2004.

DANYLUK, Ocsana Sonia. **Alfabetização matemática**: cotidiano da vida escolar, 3ªed. São Paulo: EDCUS, 1993. p. 26-45.

DOWBOR, Ladislau. O que é poder local. Imperatriz, MA: Ética, 2016.

DEROUET, Jean-Louis. Crise do projeto de democratização da Educação e da formação ou crise de um modelo de democratização? Algumas reflexões a partir do caso francês (1980-2010). **Educação e Sociedade.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 1001-1027, jul.-set. 2010

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.

ESTEBAN, MARIA TERESA, Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação** 2012. <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27524689005>>

ESTEBAN, MARIA TERESA. Ser professora: avaliar e ser avaliada. In: ESTEBAN, M.T. (org) **Escola, Currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2003

FERRARO, Alceu Ravello. Alfabetização no Brasil: problema mal compreendido, problema mal resolvido. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (Org.). **Alfabetização e seus sentidos: o que fazemos e queremos?** São Paulo: Unesp, 2014. p. 65-90.

FERRARO, Alceu Ravello. Liberalismos e educação. Ou por que o Brasil não podia ir além de Mandeville. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 41 maio/ago. 2009.

FERNANDES Domingos. **Avaliar para aprender**: fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FONSECA. Maria da Conceição Ferreira Reis. Alfabetização Matemática. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Apresentação / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2014.

FRANCO Creso.; ORTIGÃO Isabel.; BONAMINO Alicia.; AGUIAR Glauco.; ALVES Fátima.; SÁTYRO Natália. Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de “fatores intra-escolares”. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.15, n.55, p. 277-298, abr./jun. 2007.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise do conteúdo**. 5. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2018.

FREITAS, Dirce Nei. Teixeira. **A avaliação da educação básica no Brasil: dimensões normativa, pedagógica e educativa**. Campinas, SP, 2007.

FREITAS, Luís. Carlos. Os Reformadores Empresariais da Educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Revista Educação e Sociedade**, v. 33, n. 119, p. 379-404, abri-jun, 2012.

GENTILLI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. IN: SILVA, T.T; GENTILLI, P. (org) **Escola S.A.** quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. editora: CNTE, 2 ed, 1999.

HOFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. IN: **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, novembro/2001

INAF. INAF Brasil 2018: resultados preliminares. **Ação educativa**. Instituto Paulo Montenegro, Ação social do IBOPE, 2018.

KLIKSBERG, B. **Repensando o papel do Estado para o desenvolvimento social**. 1998.

LEAL, Telma Ferraz. Currículo no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: os direitos de aprendizagens em discussão. **Educação. Foco**, Juiz de Fora, Edição Especial, p. 23-44 fev 2015.

LIMA, Franciele Ribeiro. **Política e gestão do processo alfabetizador na relação PAR/PNAIC em Dourados, MS: qual qualidade?** 2016. 152 f. Dissertação (Mestrado) Curso de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados – MS, 2016.

LOPES, Antonio José. Matemática e realidade. In: VIANNA, Carlos Roberto;

ROLKOUSKI, Emerson (org.). **Saberes matemáticos e outros campos de saber**. coletânea – Caderno 8. Brasília: MEC, SEB, 2014. Cap. 1. p. 6-24.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Paulo Sergio Novais. Democracia participativa na Constituição Brasileira. **Brasília**. 45 n. 178 abr./jun. 2008.

MAGALHÃES, Justino. Escolarização e literacias: os sentidos da alfabetização e a diversidade cultural. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (Org.). **Alfabetização e seus sentidos: o que fazemos e queremos?** São Paulo: Unesp, 2014. p. 39-64.

MAINARDES, Jefferson. Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. In: **Contrapontos**, volume 9, n. 1, pp. 4-16, Itajaí, jan/abr, 2009.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>

MARCIEL, Francisca Izabel Pereira. Alfabetização no Brasil: pesquisas, dados e análises. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (Org.). **Alfabetização e seus sentidos: o que fazemos e queremos?** São Paulo: Unesp, 2014. p. 109-130.

MARCILIO, Maria Luiza. **História da alfabetização no Brasil**. São Paulo: Ed. Usp, 2016. 528 p.

MARK Richmond (Ed.). **O desafio da alfabetização Global: Um perfil da alfabetização de jovens e adultos na metade da Década das Nações Unidas para a Alfabetização 2003 – 2012**. Paris: Unesco, 2009.

MÉLO, Silmaria Cássia Barbosa. **Interrogações sobre o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa e a formação inicial do pedagogo na Paraíba: “compromisso”, “adesão” e “pacto” na produção do professor alfabetizador**. 2015. 158 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

MINDIATE, Manuel Joaquim. **Uma compreensão da alfabetização matemática como política pública no pacto nacional pela alfabetização na idade certa**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Exatas, Programa de Pós-graduação em Ciências e em Matemática. Curitiba, 2015.

MIRANDA, Josimara Santos. **Alfabetização de crianças na Bahia: o Programa Pacto pela Educação**. 2016. 152 f. Tese (doutorado) Curso de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

MORAES, Reginaldo Carmelo Correa de. Globalização e políticas públicas: vida, paixão e morte do Estado nacional? **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 304-333, maio/agosto 2004.

MORAIS, Arthur Gomes de. A republicana proposta curricular de Língua portuguesa que Magda Soares vem construindo com os educadores de Lagoa Santa – MG: coerência e inovação. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 3, p. 857-877, set./dez. 2018 Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa> Acesso em: 01/02/2019.

MORAIS, Artur Gomes de.; LEAL Telma Ferraz.; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia. “Provinha Brasil”: monitoramento da aprendizagem e formulação de políticas educacionais. **RBPAE** – v.25, n.2, p. 301-320, mai./ago. 2009.

MORONI, José A. “O Direito à Participação no Governo Lula”. **Saúde em Debate**, vol. 29, no 71, pp. 284-304. 2005.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p.329-341, maio/ago. 2010.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Um balanço crítico da “Década da alfabetização” no Brasil. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 33, n. 89, p.15-34, jan./abr. 2014.

NUNES, Emiliana Cristina Rodrigues. **O delineamento da política de alfabetização no município de Dourados/MS: considerações sobre o bloco inicial de alfabetização**. 2013. 122 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2013. Disponível em: <<http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOUTORADO-EDUCACAO/EMILIANA CRISTINA RODRIGUES NUNES.pdf>>. Acesso em: 04 jun. 2018.

OLIVEIRA, Pollyanna Nunes. **A Provinha Brasil de matemática e o conhecimento estatístico: instrumento avaliativo a ser utilizado pelo professor?** 2012. 158f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica da Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2012.

PERRENOUD, Philippe. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

POCHMANN, Marcio. Proteção social na periferia do capitalismo: considerações sobre o Brasil. **São Paulo Perspec.** São Paulo, v. 18, n. 2, p. 3-16, junho de 2004.

RANCIÈRE, Jacques. **O ódio à democracia**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2014.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Trad. Marcelo Duarte, Porto Alegre: Sulina, 2011.

RECIFE. Lei Nº 18.147/2015. Aprova O Plano Municipal de Educação. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/pe/r/recife/lei-ordinaria/2015/1814/18147/lei-ordinaria-n-18147-2015-aprova-o-plano-municipal-de-educacao>>. Acesso em 07 MAI. Recife, 2015.

RECIFE. **PROLER**: Objetivos e metodologia. Recife, 2019. Disponível em: <<http://www.portaldaeducacao.recife.pe.gov.br/todos-documentos>>. Acesso em 14 jan. Recife, 2019a.

RECIFE. Secretaria de Educação. **PRAVALER 1**. Caderno único. Caderno do professor. Recife, 2019b.

RECIFE. Secretaria de Educação. Fundamentação e ação didático-metodológica da alfabetização e letramento. Volume 1, 2019.

RECIFE. Secretaria de Educação. Fundamentação e ação didático-metodológica da alfabetização e letramento. Volume 3, 2019.

RIBEIRO, Vanda Mendes.; BONAMINO Alicia.; CARVALHO, Cynthia Paes de. Equidade e desigualdade escolar em um recorte da produção acadêmica da sociologia da educação sobre políticas educacionais no Brasil (2006-2017). **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 13, n. 9. fevereiro de 2019.

RIBEIRO, Vanda Mendes. Justiça como equidade na escola, igualdade de base, currículo e avaliação externa. **Cadernos Cenpec** | São Paulo | v.3 | n.1 | p.63-78 | jun. 2013.

RIVERO, José. As diferentes faces do analfabetismo. Alfabetização no contexto das políticas públicas. "Alfabetização no contexto das políticas públicas." **Congresso Brasileiro de qualidade na Educação: Formação De Professores**. 2002. Disponível em: <<portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1d.pdf>>. Acesso em: 09 out. 2017.

ROBERTSON, Susan; DALE, Roger. Pesquisar a Educação em uma Era Globalizante. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 347-363, maio/ago. 2011.

ROMANELLI, O. O. Fatores atuantes na evolução do sistema educacional brasileiro. IN: ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil: 1930/1973**. 29 ed. – Petrópolis: Vozes, 2005.

SANTOS, Boaventura; AVRITZER, Leonardo. Para ampliar o cânone democrático. In: SANTOS, Boaventura.Santos. (Org.). **Democratizar a democracia**: os caminhos da democracia participative. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Maéve Melo. **Política de alfabetização da rede municipal de ensino de Juazeiro – BA: contribuições para o programa Pacto com os municípios - todos pela escola**. 2012. 107 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Gestão e Avaliação da Política Pública, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

PEREIRA DOS SANTOS, Wildson Luiz. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. **Revista brasileira de Educação**, vol. 12, núm. 36, setembro-dezembro, 2007, pp. 474-492. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesq.

RIBEIRO, Paulo Silvino. **Ideia de Política em Norberto Bobbio**. Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/sociologia/ideia-politica-norberto-bobbio.htm>. Acesso em 21 de maio de 2021.

SAVIANI, D. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Projeto 20 anos do Histedbr". Campinas, 25 de agosto de 2005.

SCHEIBE, L. PNE 2014-2024: novos desafios para a educação brasileira. In: **Retratos da escola**, Brasília, v. 8, n. 15. Jul/dez. 2014.

SOARES, Magda. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: contexto, 2020.

SOARES, Magda. Alfabetização: o saber, o fazer, o querer. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (Org.). **Alfabetização e seus sentidos: o que fazemos e queremos?** São Paulo: Unesp, 2014. p. 27-35.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. /, n. 25, p.5-17, jan./abr. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2018.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. /, n. 25, p.5-17, jan./abr. 2004.

SOUSA SILVA, ANUSKA ANDREIA DE. **A Política do Ciclo De Aprendizagem nos Anos Iniciais Do Ensino Fundamental: uma análise a partir do ciclo de políticas**. 2017. Tese (Doutorado)- Curso de Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

SORDI, Mara Regina Lemes.; FREITAS, Luiz Carlos. Responsabilização participativa. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 12, p. 87-99, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. In: **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45.

TORKANIA, Mariana. Provinha Brasil terá apenas versão digital por restrições financeiras, diz **Inep**. Brasília, 08, agost. 2016. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-08/provinha-brasil-tera-apenas-versao-digital-por-restricoes-financeiras-diz>> Acesso em 28, jan.2019.

VIANNA, Heraldo. Marelin. **Fundamentos de um programa de avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Avaliação educacional: teoria, planejamento, modelos**. São Paulo: Ibrasa, 2000.

VIÉDES, Sílvia Cristiane Alfonso. BRITO, Vilma Miranda de. A política educacional de alfabetização da criança consubstanciada pelos programas,

projetos e pactos: o novo ou tudo de novo? **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 63, p. 147-171, jun 2015.

VIEIRA, S. L.; FARIAS, I. M. S. de. **Política Educacional no Brasil**: introdução histórica. Brasília: Líber livro, 2007.

WEISZ, Telma. Alfabetização no contexto das políticas públicas. "Alfabetização no contexto das políticas públicas." **Congresso Brasileiro de qualidade na Educação: Formação De Professores**. 2002. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1d.pdf>. Acesso em: 09 out. 2017.

YIN, ROBERT. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

Apêndice

Quadro 6 – Levantamento das concepções de alfabetização nas pesquisas envolvendo as políticas educacionais.

Concepção de alfabetização	Título	Autor/Ano	Palavras-chave
Sentido amplo da alfabetização envolvendo o letramento no uso das questões da língua Materna.	“Os efeitos do programa de intervenção pedagógica no ciclo de alfabetização: o desafio para que todos os alunos leiam e escrevam até os oito anos de idade”	DIAS (2015)	Alfabetização. Gestão. Intervenção pedagógica
	“Pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC): caminhos percorridos pelo programa e opiniões de professores alfabetizadores sobre a formação docente”	GIARDINI (2016)	Formação continuada de professores alfabetizadores. Avaliação de políticas públicas. Ciclo de políticas. Pnaic.
	“O programa de intervenção pedagógica/alfabetização no tempo certo-PIP/ATC em Teófilo Otoni”	CARDOSO (2015)	Política pública, intervenção pedagógica, práticas gestoras
	Avaliando a implementação do programa de intervenção pedagógica/alfabetização no tempo certo (PIP/ATC): Estudo de caso da Sre “Zona Da Mata”	LIMA (2014)	PIP/ATC. Implementação. Avaliação. Gestão
	“Políticas de currículo no âmbito escolar: um olhar sobre o ciclo de alfabetização no Rio de Janeiro	SANTOS (2012)	Política curricular. Ciclo de alfabetização. Prática curricular. Casa de alfabetização
	“Programa de alfabetização na idade certa: Uma experiência bem sucedida em fortaleza”	SILVA (2013)	Alfabetização. Paic. Mudança pedagógica
	“O delineamento da política de alfabetização no município de Dourados/MS: considerações sobre o bloco inicial de alfabetização”	NUNES (2013)	Políticas educacionais; b; ciclos; políticas de alfabetização.
	“Políticas para a alfabetização: a implementação em escolas com baixos	AZEVEDO (2013)	Políticas públicas para a alfabetização; alfabetização; índices

	índices educacionais (campo grande, 2009-2011)”		Educacionais.
	Política e gestão do processo alfabetizador na relação PAR/PNAIC em dourados, ms: qual qualidade?	LIMA (2016)	PAR; PNAIC. Qualidade educacional. Gestão da alfabetização. Política educacional.
	“Propostas e práticas de alfabetização em uma turma de segundo ano do ensino fundamental no município de vila velha/es”	STIEG (2012)	Alfabetização. Letramento. Política educacional
	“Avaliações em larga escala na alfabetização: contextos no ensino público de um município do estado do Ceará”	SILVA (2016)	Avaliação em larga escala; Ensino-aprendizagem; Alfabetização e letramento.
	“Interfaces entre a provinha brasil e as práticas de Alfabetização da rede municipal de ensino em Catalão-Go”	SILVA (2015)	Alfabetização; provinha brasil; prática docente
	“Implementação da avaliação nacional da alfabetização na gestão do processo alfabetizador em Dourados-MS	TEIXEIRA (2017)	Ana; política educacional. Gestão do processo alfabetizador
	“A provinha brasil como contribuição para a melhoria do processo de alfabetização de crianças: um estudo de caso em uma escola Municipal de salvador”	CEMIN (2014)	Provinha brasil. Processo de alfabetização. Avaliação em larga Escala.
	“Do produto ao processo: contribuições da provinha brasil na reorganização da prática pedagógica alfabetizadora”	MORAIS (2014)	Provinha brasil. Alfabetização. Letramento. Avaliação da aprendizagem. Avaliação externa.
	“Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: Possibilidades e percepções no contexto da formação Docente”	LEME (2015)	Pacto nacional pela alfabetização na idade certa; política Pública; formação de professores; são paulo.
	“Alfabetização e letramento: desafios e possibilidades de uma escola pública municipal	LEITE (2014)	Alfabetização, letramento, PNAIC, gestão, formação

a partir do Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa”		continuada de professor.
“Alfabetização com letramento: uma análise à luz da proposta curricular de Santa Catarina, Lages (sc)”	COAN (2013)	Alfabetização; letramento; proposta curricular; política pública educacional
“Formação dos professores do 1ºano que atuam no programa de alfabetização na Idade certa: PAIC”	SILVA (2014)	Formação docente. Alfabetização e letramento. Práxis.
“Ensino fundamental de nove anos e Possíveis implicações no processo de alfabetização: Um estudo de caso”	BRANDÃO (2012)	Letramento. Alfabetização. Educação infantil. Ensino fundamental de Nove anos. Qualidade na educação.
“Política de alfabetização da rede municipal de ensino de Juazeiro – BA: contribuições para o programa pacto com os municípios - todos pela escola”	MELO (2012)	Alfabetização. Política pública. Resultado
“Provinha Brasil: A utilização e avaliação dos testes de diagnósticos da Alfabetização pelos professores”	MAIA (2010)	Avaliação externa. Alfabetização. Provinha brasil
“Provinha brasil e regulação: implicações para a organização do trabalho pedagógico”	DIAS (2014)	Provinha brasil; avaliação externa; regulação; organização do trabalho pedagógico; alfabetização.
“Avaliação e gestão da alfabetização: Usos da provinha brasil no município de Dourados-MS”	POTT (2013)	Política educacional. Educação municipal. Ensino fundamental
“Diálogos sobre a alfabetização, a leitura e a escrita no programa provinha brasil”	ENDLICH (2014)	Provinha brasil. Alfabetização. Leitura. Escrita
“Alfabetização com letramento: uma análise à luz da proposta curricular de Santa Catarina Lages (SC)”	COAN (2013)	Alfabetização; letramento; proposta curricular; política pública educacional

	“PNAIC: uma análise crítica das concepções de alfabetização presentes nos cadernos de formação docente”.	BARRA NOVA (2015)	Alfabetização. Letramento. Formação. Professor alfabetizador. Sócio-histórica.
	“Formação continuada de professores alfabetizadores: análise do Pacto nacional pela alfabetização na idade certa.	CRUZ (2016)	Políticas educacionais. Formação continuada de professores. Alfabetização. Pnaic.
	“Políticas públicas de alfabetização na rede municipal de ensino de São Paulo: uma trajetória para a consolidação do direito à educação”	WATANABE (2015)	Políticas públicas; Alfabetização; Currículo; Direito à educação
Sentido amplo da alfabetização envolvendo o letramento com o uso mais abrangente de outros conhecimentos.	“Uma compreensão da alfabetização matemática, como política pública no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”	MINDIATE (2015)	Políticas públicas. Educação. Educação matemática. Alfabetização Matemática. PNAIC.
	“O dispositivo da numeramentalidade e as práticas avaliativas: uma análise da “Avaliação Nacional da Alfabetização”	SPERRHAKE (2016)	Dispositivo. Numeramentalidade. Práticas avaliativas em larga escala. Avaliação nacional da alfabetização
	“Alfabetização matemática: um paralelo entre a avaliação nacional e cenários estaduais”	PORTELA (2016)	Alfabetização; matemática; avaliação
	“Influências da provinha brasil de matemática na organização do trabalho pedagógico de um grupo de professoras de uma escola pública do distrito federal”	MOURA (2014)	Avaliação. Organização do trabalho pedagógico. Provinha brasil de matemática.
	Letramentos matemáticos escolares nos anos iniciais do ensino fundamental	PELLATIERI (2013)	Letramento matemático; anos iniciais do ensino fundamental; prática pedagógica; avaliações externas.
	“Formação continuada com foco na alfabetização matemática: o impacto do PNAIC no rio de janeiro”	SOUZA (2016)	PNAIC. Formação continuada. Formador de língua portuguesa. Formador de matemática. Orientador de

			estudos. Professor alfabetizador.
	“Narrativas de professores alfabetizadores sobre o PNAIC de alfabetização matemática”	COSTA (2016)	Educação matemática. História oral. Alfabetização matemática. PNAIC.
	“Uma sequência didática como contribuição para as formações do pacto Nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC)”	SOUSA (2014)	Alfabetização matemática. PNAIC. Formação continuada.
	“Formação continuada de professores do ciclo de alfabetização na avaliação de coordenadoras locais a partir de ações do PNAIC em municípios do rio grande do sul”	SALLES (2016)	Formação continuada de professores. Políticas públicas Educacionais. Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa (PNAIC). Ensino e Aprendizagem de matemática.
	“O programa nacional de tecnologia educacional – PROINFO e a alfabetização nas escolas assistidas pelo núcleo de Tecnologia educacional de Monte Carmelo: desafios e entraves”	ABREU (2014)	TIC – alfabetização – formação continuada
	“Conhecimento e literacia em saúde bucal de Professores do ensino fundamental: o primeiro Passo para ações educativas na escola”	IGDAL (2016)	Saúde bucal, promoção de saúde, educação em saúde, alfabetização Em saúde, saúde escolar.
Descreve apenas os diversos componentes que integram a política investigada.	“PNAIC polo são paulo: desafios da implementação de uma política pública de educação”	VENTURA (2016)	Políticas públicas. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa (pnaic). Formação de professores.
	O PNAIC e a educação básica em jataí-go: O que revelam os documentos?	ASSIS (2016)	Pnaic, políticas públicas educacionais, alfabetização, formação continuada.
	“A hora da alfabetização: Atores, ideias e instituições na construção do PAIC-CE	SUMIYA (2015)	Formação de agenda, elaboração, coalização advocatória, neoinstitucionalismo

		histórico, política de alfabetização.
“Política de formação continuada na rede municipal de juiz De fora – mg: uma perspectiva de análise a partir do curso Encontro de professores alfabetizadores, no período de 2009 a 2011”	ROFINO (2012)	Políticas públicas educacionais, políticas de formação continuada, professor e alfabetização.
“Bloco pedagógico de alfabetização: possibilidades e entraves desta política em duas escolas da rede municipal de juiz de fora”	CASTRO (2014)	Bloco pedagógico, alfabetização, ensino fundamental
“A utilização dos resultados da Provinha Brasil na rede municipal de ensino em laguna-SC”	COSTA (2014)	Provinha Brasil. Alfabetização. Avaliação
“Avaliação Nacional da Alfabetização e Provinha Brasil: percepção dos gestores e suas funções”	PEREIRA (2015)	avaliação; avaliações em larga escala; políticas educacionais, ANA e Provinha Brasil
“Avaliações em larga escala: impactos na escola e nas práticas docentes”	SOUZA (2016)	Políticas educacionais; Avaliações em larga escala; Alfabetização.
“Políticas de Avaliação para o Ensino Fundamental: A Provinha Brasil e suas implicações na prática docente”	SILVA (2014)	Provinha Brasil, alfabetização, qualidade, prática docente
“As ações gestoras para a efetivação das metodologias do Pnaic na prática docente”	BASTOS (2016)	Alfabetização; PNAIC; gestão pedagógica
“O bloco pedagógico como política pública: implementação e gerenciamento em quatro escolas da rede municipal de Juiz De Fora”	CARVALHO (2015)	Bloco pedagógico; implementação; gerenciamento.
“Vozes docentes no cenário das avaliações externas: práticas Avaliativas no ciclo de alfabetização em uma escola da SME/RJ”	ANDRADE (2016)	Ciclo de alfabetização; avaliação externa; práticas avaliativas.
“Bloco alfabetizador: como é concebido pelos gestores e qual	CARDOSO (2013)	Gestão. Gestores. Bloco alfabetizador. Leitura. Escrita

	Seu lugar na atuação desses profissionais?”		
	“Os impactos do pacto nacional pela alfabetização na idade certa na formação matemática de professoras alfabetizadoras e sua relação com a cultura da performatividade”.	FARIA (2016)	Alfabetização matemática, formação de professores, PNAIC, subjetivação, cultura da performatividade.
	“Alfabetização de crianças na Bahia: o programa pacto pela educação”	MIRANDA (2016)	Alfabetização - regime de colaboração - política e educação - professores alfabetizadores (formação) - programa pacto pela educação
	“O PAIC e o desafio de erradicar o analfabetismo infantil no Ceará”	SOUSA (2016)	Avaliação. Aprendizagem. Gestão de resultados. Política pública
	“PNAIC Polo São Paulo: desafios da implementação de uma política pública de educação”	VENTURA (2016)	Políticas públicas. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC). Formação de professores.
	“Provinha Brasil (ou provinha de leitura): mais uma avaliação sob medida” do processo de alfabetização e letramento inicial”	MELO (2012)	Provinha Brasil; discurso estatístico; discurso pedagógico; discurso psicológico; discurso linguístico. Alfabetização e letramento.
Sentido restrito da alfabetização	“As relações grafofônicas na <i>Provinha Brasil</i> (2008-2012)”	GONÇALVES (2015)	Alfabetização. Relações grafofônicas. <i>Provinha Brasil</i> .
	“A função do coordenador de área no programa além das palavras”	MIZIARA (2014)	Políticas públicas. Programa além das palavras. Coordenadores de área. Alfabetização. Método fônico.

Fonte: Levantamento da literatura realizado pela autora.