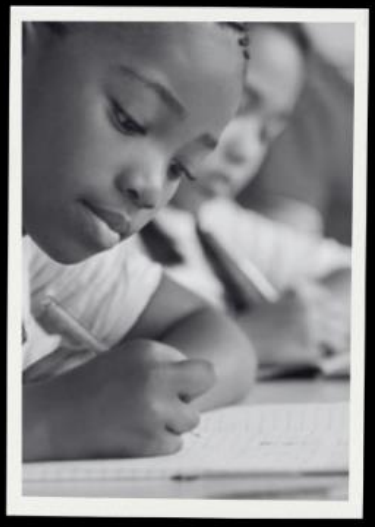
EFEITOS DO PROGRAMA ALFABETIZA+POA NAS PRÁTICAS DE GESTÃO PEDAGÓGICA EM TURMAS DE ALFABETIZAÇÃO



IARA
BARATA
COLLET
PIAZZA

UNISINOS

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL
NÍVEL MESTRADO PROFISSIONAL

IARA BARATA COLLET PIAZZA

EFEITOS DO PROGRAMA ALFABETIZA+POA NAS PRÁTICAS DE GESTÃO PEDAGÓGICA EM TURMAS DE ALFABETIZAÇÃO

SÃO LEOPOLDO
2025

IARA BARATA COLLET PIAZZA

Efeitos do programa Alfabetiza+POA nas práticas de Gestão Pedagógica em turmas de alfabetização

Dissertação apresentado(a) como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão Educacional, pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional - Mestrado Profissional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Orientadora: Prof.ª Dra. Maria Alice Gouvêa Campesato

São Leopoldo
2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

372
P584 Piazza, Iara Barata Collet

Efeitos do Programa Alfabetiza+POA nas práticas de gestão pedagógica em turmas de alfabetização. / Iara Barata Collet Piazza. – São Leopoldo, RS: Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), 2025.

212 f. : il. color. ; 30 cm.

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão Educacional, pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, RS.

Orientadora: Prof.ª Dra. Maria Alice Gouvêa Campesato

1. Educação: alfabetização. 2. Gestão educacional: práticas. 3. Gestão Pedagógica. 4. Supervisão escolar. 5. Racionalidade neoliberal. 6. Política pública. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada por Mara Solange Franke – CRB 10/1787

Bibliotecária da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre

AGRADECIMENTOS

Inicio esta seção agradecendo a Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre pelo oferecimento da bolsa de estudos integral que me possibilitou a realização desse curso de pós-graduação e que contribuiu, sobremaneira, para minha qualificação profissional enquanto docente desta Rede Municipal de Ensino.

Chegar no momento de escrever os agradecimentos parece tão distante quando se inicia um estudo desta proporção, pois, de certo modo, eles marcam a finalização não apenas da pesquisa, da escrita, mas do curso. Contudo, sua disposição na organização do texto talvez lhe confira o real valor, pois sem as pessoas e os eventos aqui carinhosamente relembrados (e, tomara que ninguém/nenhum esquecidos) não seria possível a realização deste trabalho desta forma.

Desde a possibilidade de participar do processo seletivo deste curso, as colegas de trabalho me impulsionaram e acompanharam e a elas agradeço com carinho. Obrigada Patrícia, Jacqueline, Karina, Marina, Kelly e Débora! Só vocês sabem o que tivemos que enfrentar neste início da jornada e vocês foram fundamentais!

Ao iniciar o curso houve conversas, compartilhamento de metas, algumas explicações e acordos prévios com as pessoas mais próximas da família e com quem dividiria a nova rotina que se estabeleceria. Obrigada aos primeiros que embarcaram nessa comigo, minha mãe Juremar e Isaías por me incentivarem e me fazerem acreditar em meu potencial, por entenderem minhas ausências e me darem o suporte necessário.

Ter uma orientadora que compreendeu, identificou-se e promoveu a escrita e a composição deste trabalho respeitando “o meu jeito” desde a leitura do projeto foi revigorante e tornou esse percurso mais tranquilo e prazeroso, sem dúvida. Obrigada professora Maria Alice Campesato pelo teu acolhimento e compreensão, pelo teu olhar humano, pelas tuas preciosas contribuições e rigor no acompanhamento realizado, pela tua crença no meu potencial, pelo teu comprometimento com os encontros, as orientações e com o trabalho que desenvolvemos juntas. Foi uma grande parceria e para a qual não tem palavras suficientes que expressem meu agradecimento e carinho.

Uma oportunidade ímpar, proporcionada pelo curso, foi o estágio em docência pelo qual agradeço imensamente a professora Maria Alice pela mediação

e a professora Betina Schuler pelo aceite, por compartilhar tão generosamente sua sala de aula e sua turma e pela vivência, mesmo que breve, da docência no ensino superior com uma infinidade de aprendizados.

Agradeço às supervisoras escolares, minhas colegas de rede, sem as quais eu não poderia ter realizado esta pesquisa. Obrigada pelo comprometimento e seriedade com que participaram deste estudo e por terem dado voz e visibilidade a este setor da escola, representando tantas outras colegas que não puderam participar.

Obrigada ainda a querida banca examinadora, composta pelas professoras Viviane Klaus e Renata Sperrhake, por tantas contribuições para este e para trabalhos futuros; agradeço pelo tempo e atenção dispensados.

Por fim, para concluir este trabalho, foi necessária uma dose generosa de resiliência, coragem e apoio — de minha parte e de quem me acompanhou neste percurso.

Em meio aos inesperados da vida, para os quase jamais estaremos preparados, e para os conseguintes recomeços, não foi tarefa fácil sustentar e equilibrar tantas emoções e compromissos. Por tanto, não há palavras que exprimam, de modo suficiente, meu agradecimento pelos abraços e afetos que recebi de muitos amigos, e também de pessoas que nem conheço, e que me mantiveram de pé para encerrar capítulos que só eu poderia fazer.

Agradeço à coordenação do Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional da Unisinos pelo cuidado e atenção diante de toda tragédia ocorrida, pelo tratamento humano e pela concessão de tempo necessário para que este trabalho fosse realizado e concluído da melhor maneira possível.

Gratidão às minhas amigas mestras e doutoras Aline, Lara e Maria do Carmo por não deixarem que nenhuma dúvida sobre a minha capacidade e competência pudesse criar raiz e por me inspirarem, pelos seus exemplos, a dar o meu melhor.

Obrigada Dimitrius pelo *ganbatte kudasai* na reta final, que me ajudou a lembrar, desde muito, da minha responsabilidade com os compromissos assumidos e que, dessa vez, apesar de tudo, não haveria de ser diferente.

Por fim, mas soberano a tudo já foi expresso por mim, agradeço a Deus pelos Seus planos infinitamente melhores do que os meus e por Sua mão que tem me sustentado e me conduziu até aqui.

Obrigada a todos por tudo e por tanto!

RESUMO

Esta dissertação busca *investigar os efeitos das formações do Programa Alfabetiza+POA nas práticas dos gestores pedagógicos no que diz respeito à alfabetização*. Para tal, apresenta um estudo desenvolvido com o grupo de supervisoras dos anos iniciais que, prioritariamente, também eram as responsáveis pelas turmas de alfabetização das escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. A partir de um ano de implementação do referido Programa, esta pesquisa voltou-se à compreensão e análise de que modo as formações e outras ações oferecidas tinham impactado na rotina dessas gestoras. Inicialmente é apresentado um panorama nacional com programas e políticas públicas voltadas à alfabetização e, a partir de um recorte, a pesquisa se detém mais no programa municipal já exposto. Como ferramenta metodológica foi utilizado o questionário estruturado. A partir do material produzido pelas supervisoras foram elaboradas categorias analíticas sendo elas: as atribuições do cargo de supervisora; a profissionalização da supervisão escolar; o tempo na e para a escola; a formação continuada e a gestão educacional e política. Para olhar para tais categorias utilizou-se das lentes de autores que trabalham com a supervisão escolar e suas funções e autores pós-críticos como Michel Foucault, Stephen Ball, Viviane Klaus, Alfredo Veiga-Neto e Zygmunt Baumann. Conclui ao final deste estudo que as supervisoras demonstraram estar mais cientes de suas atribuições e, portanto, mais comprometidas com seu grupo de professores. Em função disso a sensação de celeridade na passagem do tempo na contemporaneidade, causa angústia por não permitir que sejam executadas todas as ações que elas gostariam, sobretudo, aquelas que envolvem a formação continuada. Derivado deste mestrado profissional foi elaborado um produto direcionado aos supervisores que consiste em um percurso formativo visando auxiliar na formação dos professores em suas diferentes etapas profissionais. Tal material foi estruturado a partir dos estudos de António Nóvoa sobre a profissionalização docente e considera quatro percursos formativos

focando em diferentes dimensões da carreira profissional de um(a) professor(a).

Palavras-chave: Supervisão escolar. Alfabetização. Práticas de Gestão Educacional. Racionalidade neoliberal.

ABSTRACT

This Dissertation seeks to investigate the effects of the Alfabetiza+POA Program training on the practices of pedagogical managers with regard to literacy. To this end, it presents a study developed with a group of supervisors from the initial years who, primarily, were also responsible for the literacy classes at schools in the Municipal Education Network of Porto Alegre. After a year of implementation of the aforementioned Program, this research focused on understanding and analyzing how the training and other actions offered had impacted the routine of these managers. Initially, a national panorama is presented with programs and public policies aimed at literacy and, from a perspective, the research focuses more on the municipal program already exposed. The structured questionnaire was used as a methodological tool. Based on the supervisors' statements, analytical categories were created, namely: the duties of the supervisor's position; the professionalization of school supervision; time to and from school; continuing training and educational and political management. To look at such categories, we used the lenses of authors who work with school supervision and its functions and post-critical authors such as Michel Foucault, Stephen Ball, Viviane Klaus, Alfredo Veiga-Neto and Zygmunt Baumann. At the end of this study, I concluded that the supervisors demonstrated that they were more aware of their duties and, therefore, more committed to their group of teachers. As a result, the feeling of speed in the passage of time in contemporary times causes anguish as it does not allow all the actions they would like to be carried out, especially those that involve continued training. Derived from this professional master's degree, a product aimed at supervisors was created, consisting of a training path aimed at assisting in the training of teachers in their different professional stages. This material was structured based on António Nóvoa's studies on teacher professionalization and considers four training paths focusing on different dimensions of a teacher's professional career.

Keywords: School supervision. Literacy. Educational Management Practices. Neoliberal rationality.

LISTA DE FIGURAS

Imagem 1: Planos Nacionais de Educação e/ou Programas de Alfabetização de 2001 à 2023. 27
Imagem 2: Eixos do Pnaic 43
Imagem 3: Pessoas físicas que desenvolvam trabalho excepcional, ministrando aulas, poderão receber o selo "Alfabetizador do Brasil". 59
Imagem 4: Pessoas físicas ou jurídicas que submetam projetos de alfabetização para contemplar públicos mais abrangentes concorrerão ao prêmio "Projeto Alfabetizador Cidadão". 60
Imagem 5: textos vinculados ao PNA 69
Imagem 6: Indicadores acerca da construção de vocabulário de uma criança 71
Imagem 7: Estratégias do Governo Federal para apoiar as Redes de Ensino. 86
Imagem 8: Resultados da Avaliação Diagnóstica da RME/POA – 1º ano ..128
Imagem 9: Resultados da Avaliação Intermediária da RME/POA – 1º ano 129
Imagem 10: Resultados da Avaliação Diagnóstica da RME/POA – 2º ano 130
Imagem 11: Resultados da Avaliação Intermediária da RME/POA – 2º ano 131
Imagem 12: O todo e as partes envolvidas no processo educativo 136
Imagem 13: As cinco categorias de ação da coordenação pedagógica....153
Imagem 14: Dimensões distintas e complementares na profissionalização docente como estruturantes para o percurso formativo. 166

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Propostas pedagógicas da SMED em diferentes momentos.....22
Quadro 2: Estratégias propostas pelo PNE para atingir a Meta 5 e ações desenvolvidas pela Sealf para atender este objetivo. 62
Quadro 3: Práticas de Literacia familiar indicadas pelo Programa.....70
Quadro 4: Principais entregas do Programa.....73
Quadro 5: Eixos estruturantes do Programa Tempo de Aprender e as principais ações.....76
Quadro 6: Resultados da Revisão Bibliográfica 98
Quadro 7: Trabalhos com maior aproximação com minha pesquisa 100
Quadro 8: Turmas de 1º e 2º anos da RME/POA em 2023.....132
Quadro 9: Questionário enviado às supervisoras de alfabetização 138

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Metas de aprendizagem para 1º e 2º anos da RME/POA 126

Tabela 2: Atribuições das supervisoras 140

Tabela 3: Acompanhamento do planejamento das aulas 142

Tabela 4: Observações em sala de aula..... 142

LISTA DE SIGLAS

ULBRA	Universidade Luterana do Brasil
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
IC	Iniciação Científica
CNPQ	Conselho Nacional de Pesquisa
GEIN	Grupo de Estudos em Educação Infantil
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
SMED/POA	Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre
RME	Rede Municipal de Ensino
EJA	Educação de Jovens e Adultos
PNAIC	Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
MEC	Ministério da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
PNME	Programa Novo Mais Educação
SEB	Secretaria de Educação Básica
CAED	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
PMAlfa	Programa Mais Alfabetização
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
PNA	Política Nacional de Alfabetização
Sealf	Secretaria de Alfabetização
Semesp	Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação

SE	Secretaria Executiva
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
CNE	Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PCF	Programa Criança Feliz
ABC	Alfabetização Baseada na Ciência
UFG	Universidade Federal de Goiás
UAP	Universidade Aberta de Portugal
FPCEUP	Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto
CIIL	Centro de Investigação e Intervenção na Leitura
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
CNCA	Compromisso Nacional Criança Alfabetizada
SEDUC	Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul
PARC	Programa Estadual de Apoia à Alfabetização
ABC	Associação Bem Comum
PME	Plano Municipal de Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
RH	Recursos Humanos

Sumário

PARTE I: CAMINHOS DA PESQUISA ____ *16*

1.1 Para iniciar os trabalhos ____ **16**

1.2 Os caminhos que me trouxeram até aqui ____ **17**

1.3 Cenário da pesquisa ____ **21**

PARTE II: POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO ____ *26*

2.1 Breve panorama de políticas públicas nacionais de Educação e como estas abordam (ou não) a alfabetização ____ **27**

2.1.1 Plano Nacional de Educação – decênio 2001-2010 ____ 29

2.1.2 Programa Brasil Alfabetizado ____ 31

2.1.3 Plano Nacional de Educação – decênio 2011-2020 (efetivamente em exercício no decênio 2014-2024) ____ 34

2.1.4 Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa ____ 41

2.1.5 Programa Novo Mais Educação ____ 49

2.1.6 Programa Mais Alfabetização ____ 52

2.1.7 Política Nacional de Alfabetização ____ 55

2.1.7.1 Programa Brasil Alfabetizado ____ 64

2.1.7.2 Programa Conta Pra Mim ____ 67

2.1.7.3 Programa Tempo de Aprender ____ 75

2.1.8 Programa Alfabetiza Brasil ____ 82

2.2 Estabelecendo aproximações: Programas de Alfabetização do Rio Grande do Sul ____ **87**

2.2.1 Programa RS Alfabetizado ____ 88

2.2.2 Programa Estadual de Apoia à Alfabetização (PARC) — Alfabetiza Tchê ____ 88

2.3 Programas Municipais ____ **89**

2.3.1 Programa Municipal de Educação – DECÊNIO 2015-2025 ____ 89

2.3.2 Programa Alfabetiza+POA ____ 90

PARTE III: CAMINHOS METODOLÓGICOS ____ *92*

3.1 O que já foi falado e estudado sobre o assunto, antes de mim: uma revisão de literatura ____ **93**

3.2 Escolhas metodológicas que conduziram a pesquisa ____ **102**

3.2.1 Empiria, objetivos, instrumentos de pesquisa e tratamento do material produzido ____ 102

3.2.1.1 Atravessamentos metodológicos durante o percurso 106

PARTE IV: QUEM LEVAREI PARA PENSAR JUNTO COMIGO? _ 110

4.1 Alfabetização _____ 110

4.2 Práticas e subjetivação _____ 117

4.3 Governamentalidade _____ 118

PARTE V: SOBRE A PESQUISA _____ 120

5.1 A que se dedica esse estudo _____ 121

5.1.1 Diretrizes do Programa Alfabetiza+POA _____ 122

5.1.2 Sobre o papel das supervisoras escolares _____ 134

5.2 Um primeiro breve ensaio analítico _____ 137

5.3 Categorias de análise a partir dos dados elaborados _____ 144

5.3.1 Atribuições da Supervisão Escolar _____ 146

5.3.2. Profissionalização da Supervisão Escolar e dos docentes 151

5.3.3. Tempo - (des)conhecimento das funções do gestor _____ 154

5.3.4. A Formação Continuada em serviço _____ 158

5.3.5. Gestão Educacional e Política _____ 160

5.4 Apresentação da Proposta de Intervenção _____ 165

5.4.1. Desenvolvimento de uma disposição pessoal _____ 167

5.4.2. Construção de uma interposição profissional _____ 167

5.4.3. Promoção de uma composição pedagógica _____ 168

5.4.4. Reconhecimento da exposição pública _____ 168

6. PARA FINALIZAR _____ 184

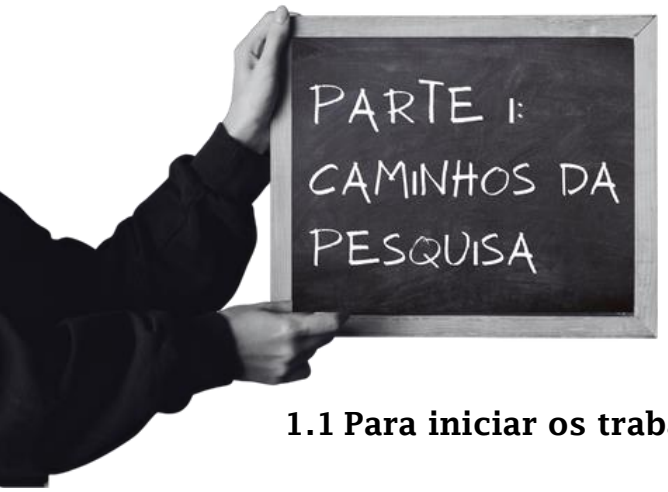
Ainda concluindo, mas não sem refletir... _____ 185

REFERÊNCIAS _____ 190

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO A FORMAÇÃO CONTINUADA NO PROGRAMA ALFABETIZA+POA _____ 203

01

CAMINHOS DA PESQUISA



1.1 Para iniciar os trabalhos

Quando criança, durante as brincadeiras “de aulinha”, tive meu primeiro aluno, meu irmão um ano mais novo, e o “alfabetizei” antes mesmo dele entrar na escola regular. Só lembrei desse episódio anos mais tarde. Todavia, já seria esse algum indicativo da profissão futura? Devaneios a parte, cito isso para dizer que o tema *alfabetização* cruzou meus caminhos, com suas muitas possibilidades e facetas, diversas outras vezes até chegar aqui aonde me encontro hoje, sendo assessora pedagógica na Secretaria de Educação, corresponsável pela elaboração de um plano de alfabetização municipal e instigada a investigar seus efeitos.

Sendo assim, apresento, inserido na temática da alfabetização, a implementação do Programa Alfabetiza+POA na Rede Municipal de Porto Alegre, nos 1º e 2 anos do Ensino Fundamental regular e busco averiguar os efeitos deste nas práticas pedagógicas referentes à alfabetização das supervisoras escolares, visto que o programa prevê formação específica para esse grupo de gestoras. A pergunta central é: *Quais efeitos as formações promovidas pelo Programa Alfabetiza+POA ao grupo de gestores (supervisoras escolares) produziram em suas práticas no que diz respeito à alfabetização?*

Como material empírico, para tal pesquisa, elegi como metodologia, depois de uma série de modificações que explicito mais adiante, o *questionário* com perguntas abertas direcionado às supervisoras escolares.

Durante o percurso de debruçar-me sobre o Programa Alfabetiza+POA e sobre a investigação de seus efeitos alguns autores foram fundamentais para compor esse estudo e para refletir sobre conceitos-chave desta pesquisa. São eles: *Alfabetização,* através do olhar de Magda Soares (2006, 2011, 2016 e 2022), e de Emília Ferreiro (1999 e 2011) entre outros;

S*ubjetivação* e *Governamentalidade*, que, a partir de Michel Foucault, me auxiliaram a analisar os materiais produzidos.

As categorias de análise foram constituídas a partir do material empírico produzido pelas supervisoras, fomentadas pela minha intenção investigativa ao elaborar o instrumento de pesquisa. São elas: as atribuições do cargo, a profissionalização da supervisão escolar, o tempo na e para a escola, a formação continuada e a gestão e política.

1.2 Os caminhos que me trouxeram até aqui

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. (...) o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos. ((LARROSA, 2002, p. 21).

Ao debruçar-me sobre minhas memórias, faço um recorte das experiências vivenciadas em âmbito acadêmico e profissional e ponho-me a pensar sobre o que me constitui e o que me fez chegar até aqui. É sobre o que produziu algumas marcas que vou brevemente refletir. Seguirei trilhando esse caminho de memórias acompanhada por Larrosa (2009, p. 66) que nos diz que contando "nossas próprias histórias, o que nos acontece e o sentido que damos ao que nos acontece, que nós damos a nós próprios uma identidade no tempo".

Quando nos propomos novos desafios no campo profissional, estamos, ao mesmo tempo, direcionando nosso olhar para o futuro, mas também nos colocamos, inevitavelmente, nesse lugar de retrospectiva do que já foi percorrido. Contudo, para além de elencar uma série de situações, percebo aqui uma oportunidade de dar novos sentidos àquilo que já vivi, em busca de construir, de reelaborar uma nova possibilidade de existência para esta ocasião.

Mudanças desacomodam e, apesar de não ter sido fácil, precisei alterar minhas escolhas no início da vida acadêmica. Em 2007, ingressei no curso de Design na Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) pelo potencial criativo exigido por essa profissão e assim o frequentei durante três anos, até que, por intercorrências da vida que fugiam da minha alçada, tive que interromper esse caminho que estava sendo muito profícuo.

Todavia não se pode negar as forças que nos constituem e, procurando levá-las em consideração, o que motivou minha escolha pela educação e, depois, todos os caminhos decorrentes, foi acreditar que, para desempenhar um bom trabalho docente, é necessário ser criativo. Rotinas monótonas não me animam, preciso dos imprevistos diários, novidades e de toda dinamicidade sobre os quais, descobri mais tarde, a escola e as relações de ensino são fontes infinitas.

Quando, em 2008, iniciei a graduação em Pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) um novo mundo abriu-se. Ao mesmo tempo que as dinâmicas da escola me pareciam familiares — afinal todos temos lembranças dos tempos escolares — meu olhar agora era outro, e me via, literalmente, "do outro lado".

Em 2010, tive a oportunidade de ser bolsista de Iniciação Científica (IC) do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPQ), no Grupo de Estudos em Educação Infantil (GEIN) participando na Linha de Pesquisa *Cultura Visual e Educação* e sendo orientada pela prof.ª Dra. Susana Rangel Vieira da Cunha. As imagens sempre funcionaram muito na composição da minha imaginação e poder aprofundar-me nos estudos que compreendem que elas contribuem igualmente para as narrativas que criamos despertou em mim esse "radar" pesquisador que busca sempre investigar mais. O modo como eu veria as imagens que atravessam a infância e a intencionalidade com que são remetidas e/ou atribuídas, por exemplo, de acordo com o gênero das crianças, nunca mais seria o mesmo.

Conforme avançavam os semestres da graduação, tinha a sensação de que a Educação Infantil "me ganharia", pois gostava da possibilidade de as crianças terem vivências inéditas por meio das aulas que eu poderia propiciar a elas. Entretanto, quando começaram as disciplinas de

linguagem, me percebi encantada com o processo de alfabetização. Descobrir como as crianças constroem esse aprendizado e como constituem a linguagem escrita e a leitura despertou meu olhar para outro mundo — instigante, desafiador e muito prazeroso.

Meu interesse e curiosidade por saber mais desses processos foi tamanho, que decidi fazer meu estágio curricular obrigatório nos anos iniciais do Ensino Fundamental — e, de preferência, em um 1º ano! E assim foi! Ao ser acolhida pela professora Maria Isabel Dalla Zen como orientadora, assumi, pela primeira vez, o papel de professora em sala de aula — meu coração ficava tranquilo porque sendo supervisionada me parecia que qualquer erro poderia ser revertido — e realmente foi muito gratificante essa vivência. Meu envolvimento foi tal que, sem hesitar, dei sequência aos meus estudos iniciando, em 2012, o curso de Especialização em Alfabetização e Letramento nos Anos Iniciais (UFRGS).

Ainda em 2012, participei do *II Congresso de Iniciação Científica e Pós-Graduação e Mostra Unisinos de Iniciação Científica da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)*, no qual recebi menção honrosa pela apresentação oral do trabalho *"Tudo que a gente vê é uma imagem!" — Percepções das crianças sobre as imagens em seus processos de alfabetização*, que derivou do meu trabalho de conclusão de curso de graduação no qual busquei aproximar duas das minhas paixões: as narrativas visuais e a alfabetização.

Com as bagagens dessas vivências e estudos, foram nove anos atuando em anos iniciais e permanecendo ligada e comprometida com o letramento e a alfabetização de muitos pequenos. Inicialmente, tive uma breve experiência como professora no Ensino Fundamental em uma escola particular de Porto Alegre sendo titular de uma turma de 1º ano. Logo em seguida, um ano depois, fui nomeada como professora de anos iniciais no município de Porto Alegre. Desde então, já atuei como professora referência[1] de 1º e 2º anos e como professora do Laboratório de

[1] Em Porto Alegre consideramos professora referência aquela profissional responsável pelas diversas áreas de conhecimento, ficando a maior parte do tempo com a turma do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Em outros lugares do país é também referida como professora unidocente.

Aprendizagem — projeto da Rede Municipal de Ensino que prevê auxiliar alunos que apresentem alguma significativa "dificuldade de aprendizagem" ofertando atendimentos mais personalizados e em grupos menores.

Felizmente, pude constatar, ao longo desses anos de trabalho em sala de aula, que não estava ~~e~~quivocada e que a criatividade é, de fato, um elemento importante (pessoalmente penso ser quase imprescindível) no planejamento das rotinas escolares para propiciar momentos atrativos e potentes para as aprendizagens almejadas, bem como para o desenvolvimento de outras tantas habilidades envolvidas propiciando mais completude aos processos.

Contudo, mesmo com toda inventividade, os dois últimos anos foram os mais complexos da minha jornada e, no contexto pandêmico[2] ficou evidente que a alfabetização não é um processo nato. Alfabetizar exige conhecimento técnico, saber como cada criança aprende e como elabora suas hipóteses e, para além disso, requer o planejamento de intervenções adequadas para que sejam efetivas e propiciem avanços nas aprendizagens.

A expectativa de retorno às aulas presenciais era alta, as crianças estavam ansiosas por voltar à escola, mas a escola ainda não estava preparada para tudo que viria e cada grupo acabou tendo uma série de especificidades a serem atendidas que antes não eram tão explícitas ou generalizadas — além da heterogeneidade já esperada nos grupos em anos anteriores à pandemia.

Observada toda essa conjuntura, quando pensei que meus desafios estavam postos, o ano de 2022 ainda tinha reservado outra surpresa: recebi um convite para ir trabalhar na Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SMED/POA). E, movida a novidades que sou, cá estou, no setor da Gestão Pedagógica do Ensino Fundamental, atuando nessa outra instância do que também é pedagógico e para além dos muros da escola, e sendo

[2] O referido contexto pandêmico diz respeito a pandemia de COVID19 que, mundialmente, abateu-se sobre a humanidade a partir de março de 2020 e que tem seus efeitos e sequelas ainda reverberando, nesse caso, nas escolas e nas aprendizagens dos estudantes.

provocada a entender mais sobre como funciona esse papel da gestão da educação. Novamente senti uma imensa motivação para voltar a fazer pesquisa e me apropriar dos conceitos e do funcionamento dessa outra área que ainda reserva, com certeza, muitos aprendizados para mim. Nesse contexto, foi muito oportuna essa possibilidade que nos foi apresentada de poder cursar o Mestrado, cujo foco é, precisamente, a gestão educacional.

A rotina da sala de aula, por vezes, nos sufoca e nos deixa sem tempo para muitas ações, mas sempre permaneci problematizando muitas questões sobre esse assunto que me é tão caro — a alfabetização — sobretudo, no âmbito da escola pública. A possibilidade que tenho agora, de me aprofundar em questões mais burocráticas que envolvem a educação, com certeza contribuirão para que consiga ter um olhar mais amplo sobre minha área de atuação enquanto permaneço aqui na Secretaria ou quando estiver novamente em sala de aula. Dessa forma, vejo a chance de estar no Mestrado, neste momento, como algo que complementa, sobremaneira, a experiência que estou tendo na SMED e acrescenta muito na minha formação como professora que, ainda que desempenhando outro papel nesse momento, continuarei sendo e sempre serei.

1.3 Cenário da pesquisa

O campo no qual se desdobrou esta pesquisa está centrado, principalmente, na Secretaria de Educação Municipal de Porto Alegre (SMED/POA) e sua gestão, bem como o desdobramento destas ações nas escolas da Rede. Conforme dados públicos no *site* da SMED, a Rede Municipal de Ensino (RME) "é formada por 99 escolas com cerca de 4 mil professores e 900 funcionários, atende mais de 50 mil alunos da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Profissional de Nível Técnico, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Especial" (Porto Alegre, [2023?]).

São explicitados, neste mesmo *site*, que os pilares da Educação Municipal de Porto Alegre são "Gestão Democrática, Educação Inclusiva, Educação Integral, Garantia e Qualificação da Aprendizagem e Valorização

e Formação Continuada dos Profissionais da Educação" (Porto Alegre, [2023?]).

Esta Secretaria foi criada pela Lei nº 1.516, de 02 de dezembro de 1955. Ao longo das décadas seguintes, diferentes propostas pedagógicas foram apresentadas pelas gestões municipais, as quais reuni de forma sucinta no quadro abaixo:

Quadro 1: Propostas pedagógicas da SMED em diferentes momentos

Década de 50	Período assinalado pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 4.024, que defendia a *democratização da educação*, com educação gratuita dos 7 aos 14 anos.
Década de 60	Porto Alegre participa do Plano de Estado e Cidades, que tinha, como principal meta, implementar a *Campanha Paulo Freire "Pró-Erradicação do Analfabetismo do Adulto".*
Década de 70	A Proposta Pedagógica vigente foi *"A Cidade que Educa" ou "A Cidade Educativa"* com o entendimento de que "todos os setores da sociedade precisam participar desta tarefa. [...] A responsabilidade com a educação é de todos".
Década de 80	O mote do projeto de governo era *"No Rumo de uma Gestão Participativa"* e a SMED baseava sua proposta pedagógica na ideia filosófica de que é "fundamento da educação humanizar e personalizar o homem, um homem entendido como corpo, espírito, ser no mundo, ser constituição gradual dos Centros Integrados de Educação Municipal (CIEMs) com turno integral. Ênfase no atendimento de crianças e na alfabetização de adultos com dois projetos: *"Nenhuma Criança sem Escola" e "Nenhum Adulto Analfabeto".*
Década de 90	Crescente consolidação das teorias construtivistas. Na RME foram construídas 4 escolas com um projeto arquitetônico construtivista. Em meados dos anos 1990 acontece o Congresso Constituinte construindo os Princípios de Convivência, Gestão, Currículo e

	Avaliação, dentro do Projeto *"Escola Cidadã: aprendizagem para Todos"*. Em 1996, iniciou a implantação da nova *Organização Curricular por Ciclos de Formação* com o propósito de ter um olhar diferenciado para o tempo, o espaço escolar e as aprendizagens dos estudantes pretendendo "a construção de uma cultura voltada para a inclusão, para a emancipação e para a construção de sujeitos sociais autônomos".
Anos 2000	A Proposta Política Pedagógica da SMED inicia a década trabalhando com o conceito de *Cidade Educadora*. Na metade dessa década, com a mudança de governo, a SMED passou a ter como proposta a *Cidade que Aprende*. Tal gestão foi assinalada por grandes eventos pedagógicos, como as edições do *Conversações Internacionais*.
Anos 2010	Inicia com a proposta pedagógica "*O Conhecimento Fazendo a Diferença"*. A SMED, focou em quatro *Eixos Prioritários: Gestão Educacional de Resultados, Conhecimento, Inclusão e Integralidade da Educação.* Entre os Programas e Projetos destacam-se: Educação em Tempo Integral – Escola Aberta, Cidade Escola –; Inclusão Digital – Robótica Educacional e Mídias Escolares; Fronteiras da Educação – Diálogos com a Geração Z e com os Professores; Jogos Escolares. A gestão neste período foi representada pelo trinômio Articular, Integrar e Qualificar, que "investe na ampliação do atendimento a crianças, adolescentes e jovens; na realização de uma gestão articuladora e sustentável; na inclusão, no mais amplo sentido do conceito, nas ações que estimulem a produção de conhecimentos e, principalmente, na integralidade da educação, propondo uma oferta maior de oportunidades complementares de formação e enriquecimento curricular."

Fonte: quadro elaborado pela autora com base nos dados[3] disponíveis no site da SMED (2023).

[3] Dados disponíveis em: https://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_secao=518. Acesso em 8 ago. 2023.

Diante desse quadro, pode-se perceber o quanto as propostas pedagógicas, que serviriam de base para a SMED gerenciar a RME, foram transformadas ao longo dos anos, em grande medida, para acompanhar as propostas de governo que também se modificavam grandemente, sobretudo, nas trocas de governo. Esse é o modelo de política recorrente no Brasil, que se ocupa de providenciar políticas de Governo, mas não de Estado, ou seja, a cada governo se tem um recomeço, na tentativa de vincular uma nova simbologia ao novo político eleito.

Outro ponto a ser destacado é que se encerram, nos anos 2010, os dados disponíveis (públicos e oficiais) sobre o histórico da SMED. Os últimos treze anos não têm um registro tão didático e nem público e o que se pode encontrar são notícias de uma ação ou outra. Por estar, neste momento, trabalhando na assessoria pedagógica da SMED busquei informações complementares, todavia essa "dificuldade" de encontrar materiais aponta certo desinteresse com relação à própria história da rede, evidenciando que a cada gestão, há, sim, um movimento de apagamento do que veio antes. É válido salientar que o termo gestão, aqui nesse caso, não se refere apenas a troca do governo à frente da prefeitura, mas também a troca de quem está no cargo maior da Secretaria de Educação e mesmo nas coordenações dos diversos setores desta pasta.

Para citar um exemplo, foi definido em 2023, que a organização curricular da RME não teria mais como base os ciclos de aprendizagem e sim a educação seriada. Em decorrência dessa mudança curricular, muitos outros pontos desta estrutura prévia não conseguiram manter-se, deixando as escolas com algumas carências, sobretudo, de recursos humanos.

Soa, no mínimo, contraditório o governo querer resultados cada vez melhores na educação, mas não propiciar um número suficiente de professores para executar o que é necessário na escola. Infelizmente tais atitudes não nos surpreendem e conforme ressalta Laval (2004, p. 12) "a escola neoliberal pretende também elevar a qualidade da força de trabalho no seu conjunto, [...] e mesmo, tanto quanto possível, reduzindo a despesa pública" e aponta ainda que "no plano da administração escolar a tendência

é para a descentralização, para o gerenciamento moderno e para a ‘gestão pela demanda’" (Laval, 2004, p. 13).

A recorrência deste movimento, ano após ano, governo após governo, gestão após gestão, tem sinalizado uma intenção não ocasional que tem gerado um desmonte progressivo da/na escola pública. Libâneo (2018) expõe que esses são efeitos das políticas neoliberais, do modo como estas encaram a funcionalidade da escola e dos objetivos em relação à redução de despesas públicas para o setor da educação.

Aproximando o contexto da RME/POA para o campo dessa pesquisa, ao tratar do Programa Alfabetiza+POA e buscando ver seus efeitos no trabalho desenvolvido pelas supervisoras o faço do ponto de vista do gerenciamento do Programa, ou seja, de uma perspectiva administrativa, por isso fica tão evidente todas essas ações de alguma forma conectadas.

Há de se ressaltar que, já há algum tempo, está acontecendo uma mudança na ênfase da administração para a Gestão Educacional que, de acordo com Klaus (2014, p. 10-11), “está completamente atrelada a estas novas formas de vida que estão relacionadas com o neoliberalismo e com a reforma do Estado”, em que o empresariamento de si é um dos efeitos de subjetivação.

POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO

02

P

2.1 Breve panorama de políticas públicas nacionais de Educação e como estas abordam (ou não) a alfabetização

Para iniciar esse estudo (e até mesmo para pensar sobre as possíveis intervenções que deste podem derivar) foi imprescindível fazer um levantamento sobre o que já foi feito e proposto na área da alfabetização. O que apresento é um recorte feito acerca dos Planos Nacionais de Educação e/ou Programas específicos de Alfabetização a partir do ano de 2001, marcado pela elaboração do primeiro Plano Nacional vigente para este século, abrangendo até as ações mais recentes, conforme mostra imagem abaixo.

Imagem 1: Planos Nacionais de Educação e/ou Programas de Alfabetização de 2001 à 2023.

Fonte: elaborado pela autora com base nos programas consultados (2023).

Para tal investigação busquei informações em documentos e leis, sobretudo, no site oficial do Ministério da Educação (MEC) e do Planalto. Saliento que para construir essa base de dados detive meu olhar naquilo que os Programas abordavam, bem como as omissões, sobre a temática da alfabetização qualquer que fosse a modalidade escolar ou grupo específico de alunos.

Logo pude constatar que sobre muitas ações propostas ficaram poucos registros, boa parte referentes à época do lançamento ou da implementação dos Programas. Cito, como exemplo, o site próprio do Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), porque lembro de tê-lo acessado à época em que o Programa estava vigente, e que já não se encontra mais *on-line*. Tinha um vasto material sobre alfabetização, muito bem elaborado, a propósito, e que agora se encontra espalhado e/ou

"perdido" pela *internet* e que foi salvo por um ou outro professor ou por alguém interessado no assunto que o queira compartilhar.

Infelizmente, esse é um movimento recorrente na política brasileira que acaba por promover políticas de governo e não políticas públicas de Estado que visem uma continuidade, conforme apontado anteriormente. É um constante "avança e para", "retrocede e reinicia". Independentemente se determinado Programa apresentou "bons resultados" ou tenha "boas perspectivas" em vista, parece que nada do que foi feito por outro governante tem validade; a ordem é que é preciso deixar as suas próprias marcas (ainda que isso implique apenas em mudar o nome do programa![4]). Isso ficou bastante evidente na realização da pesquisa que ora apresento, conforme será desenvolvido na parte analítica desta Dissertação.

Não à toa, o avanço dos programas e, consequentemente, as aprendizagens dos estudantes são afetadas em função desse pensamento, pois o período de quatro anos, correspondente ao mandato de um governo, é curto para que qualquer programa apresente resultados robustos. Além disso, é importante salientar que a educação não muda *do dia para a noite*. A seguir, apresento, de forma breve, os programas, em diferentes esferas, que tratam da alfabetização a partir do ano de 2001.

2.1.1 Plano Nacional de Educação – decênio 2001-2010

O Plano Nacional de Educação (PNE) foi elaborado em 1996, para ter vigência entre os anos de 2001 e 2010. Apresentava muitas metas sem, no entanto, oferecer critérios e/ou instrumentos para mensurá-las, o que dificultaria o acompanhamento da implementação. Previa que os Estados e Municípios deveriam elaborar planos decenais correspondentes e que a União faria avaliações periódicas sobre a implementação do referido Plano, bem como das metas mencionadas neste documento. O PNE ainda apontava, com bastante ênfase, os índices de matrículas e escolarização

[4] Embora não seja da área da educação, refiro-me aqui ao Programa Minha Casa, Minha Vida que se manteve praticamente o mesmo, mas foi nomeado de Casa Verde e Amarela pelo governo posterior ao que o estabeleceu.

por faixa etária e ressaltava a importância da universalização da educação e do acesso e permanência na escola.

Em vista disso, o documento estabeleceu como prioridade a "garantia de Ensino Fundamental a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram" (Brasil, 2001) e, especificamente em relação à alfabetização, salientava que "a erradicação do analfabetismo faz parte dessa prioridade, considerando-se a alfabetização de jovens e adultos como ponto de partida e parte intrínseca desse nível de ensino" (Brasil, 2001). Vale ressaltar que essa determinação consta na Constituição Federal "como um dos objetivos do Plano Nacional de Educação a integração de ações do poder público que conduzam à erradicação do analfabetismo (art. 214, I)" (Brasil, 2001).

Sendo assim, uma das metas posta para a EJA foi "estabelecer, a partir da aprovação do PNE, programas visando a alfabetizar 10 milhões de jovens e adultos, em cinco anos e, até o final da década, erradicar o analfabetismo" (Brasil, 2001).

Quanto a expressão posta no PNE, *"erradicar o analfabetismo"*, Paulo Freire nos esclarece o quão carregado de significado isso é

> A concepção, na melhor das hipóteses, ingênua do analfabetismo o encara ora como uma "erva daninha" – daí a expressão corrente: "erradicação do analfabetismo" –, ora como uma "enfermidade" que passa de um a outro, quase por contágio, ora como uma "chaga" deprimente a ser "curada" e cujos índices, estampados nas estatísticas de organismos internacionais, dizem mal dos níveis de "civilização" de certas sociedades. Mais ainda, o analfabetismo aparece também, nesta visão ingênua ou astuta, como a manifestação da "incapacidade" do povo, de sua "pouca inteligência", de sua "proverbial preguiça" (Freire, 1981, p. 13).

O sujeito analfabeto, foco da ação alfabetizadora, para Freire, é, sobretudo, alguém que apesar de inserido na cultura escrita, não aprendeu a ler e escrever, mas que nem por isso é inferior e, sim, merece respeito. Sendo esse um sujeito que vive no mundo, age sobre ele produzindo conhecimento e tem o que dizer na relação e no diálogo com o outro.

Outro trecho do Plano Nacional de Educação em que apareceu a alfabetização foi na modalidade da educação indígena em que uma das metas propostas foi

> estabelecer e assegurar a qualidade de programas contínuos de formação sistemática do professorado indígena, especialmente no que diz respeito aos conhecimentos relativos aos processos escolares de ensino-aprendizagem, à alfabetização, à construção coletiva de conhecimentos na escola e à valorização do patrimônio cultural da população atendida (Brasil, 2001).

Oxalá a oferta de formação ao professorado indígena realmente sinalizasse uma valorização desta cultura, assim como da importância dela na constituição do povo brasileiro, visto que desde os primórdios da educação no Brasil, com a catequização dos povos indígenas pelos jesuítas, e por algum tempo subsequente, os indígenas eram tomados por "selvagens".

2.1.2 Programa Brasil Alfabetizado

Ancorado em uma das metas do PNE, o MEC realizou, desde o segundo semestre de 2003, o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), voltado para a alfabetização de jovens, adultos e idosos.

Ao se constituir, o Programa indicou a prioridade da EJA para a educação do país, tanto que "o governo federal chamou para si a responsabilidade política e constitucional de induzir, sustentar e coordenar um esforço nacional para a oferta de alfabetização de qualidade" (Brasil, 2011a, p. 6). Tendo isso em vista, o Programa Brasil Alfabetizado "adotou uma concepção de política pública que reconhece e reafirma o dever do Estado de garantir a educação como direito de todos" (Brasil, 2011a, p. 7). Para além disso, o PBA buscou substituir a ideia já constituída de que a alfabetização de jovens e adultos é "uma ação periférica e compensatória" visto que essa "passou a constituir-se um dos eixos estratégicos da política educacional do país, integrando-se a outras

políticas públicas voltadas para a inclusão dos grupos sociais historicamente excluídos" (Brasil, 2011a, p. 5).

O PBA foi desenvolvido em todo território nacional em parceria com estados, Distrito Federal e municípios, ainda que priorizasse alguns locais com alta taxa de analfabetismo. Seu principal objetivo foi

> promover a superação do analfabetismo entre jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos e contribuir para a universalização do Ensino Fundamental no Brasil. Sua concepção reconhece a educação como direito humano e a oferta pública da alfabetização como porta de entrada para a educação e a escolarização das pessoas ao longo de toda a vida (MEC, 2003?).

O censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), realizado em 2010, mostra que, da população com 15 anos ou mais, 13,9 milhões são considerados analfabetos (MEC, 2013a). O PBA estabeleceu como meta, para 2010, alfabetizar 2.500.000 de sujeitos jovens, adultos e idosos, indicando que, anualmente, deveriam ser estabelecidas novas metas.

O analfabetismo de jovens e adultos vem reduzindo no Brasil — passou de 11,5% em 2004 para 8,7% em 2012, conforme a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad) (MEC, 2013b).

Em 2011, foi elaborado um documento visando à orientação dos princípios, diretrizes e estratégias, delineando melhor o PBA acerca da dimensão teórico-metodológica da formação e da ação alfabetizadora. Ainda no sentido de dar suporte, este documento

> apresenta elementos norteadores que deverão estar contemplados na formação e que, na qualidade de ações de apoio ao PBA, podem ser traduzidos como instrumentos e estratégias que qualificam o processo de alfabetização, possibilitando atingir melhores resultados no que se refere ao atendimento do público jovem, adulto e idoso, garantindo o direito à educação de qualidade e o exercício pleno da cidadania (Brasil, 2011a, p. 4).

Tal documento ainda destacou a importância de

> pensar uma metodologia que transcenda a perspectiva puramente técnica de aquisição da escrita, possibilitando aos jovens, adultos e idosos, aprendizagens significativas, compreendendo a escrita como patrimônio sociocultural e o processo de alfabetização em estreita relação com a vida dos sujeitos (Brasil, 2011a, p. 9).

Como um importante instrumento de apoio aos professores o PBA apresentou uma Matriz Referencial de Avaliação, que indicava quais habilidades deveriam ser desenvolvidas pelos educandos em Língua Portuguesa e Matemática. Sendo assim, essa matriz seria fundamental para elaboração tanto dos planos de aula dos alfabetizadores como também de suas avaliações diagnósticas, a partir das quais, eles guiariam suas práticas já desde o início desse processo com os alunos.

Para cada Matriz foi lançado também um caderno complementar que, além dos gabaritos das avaliações, apresentava "orientações sobre o que significa o erro do aluno; indicações de atividades ou estratégias que podem melhorar o desempenho do aluno; e uma tabela para a interpretação pedagógica dos resultados" (Brasil, 2011a, p. 17).

Este programa foi reativado pelo MEC em 2022 com um novo ciclo proposto pela Secretaria de Alfabetização (Sealf), mantendo o objetivo principal do programa, mas com uma reformulação que visa "valorizar o alfabetizador, simplificar o trabalho dos entes executores, ofertar materiais de qualidade, baseados em evidências científicas, e implementar as ações de forma regionalizada" (MEC, 2022?b). A intenção foi de realizá-lo como um ciclo-piloto no estado de Alagoas.

Não obstante a alfabetização de jovens e adultos não seja o foco deste estudo, vale salientar que apesar do regime de colaboração previsto na Constituição e reafirmado mais recentemente no Decreto nº 10.959, de 8 de fevereiro de 2022, o município de Porto Alegre tem realizado, principalmente desde 2017, alguns movimentos visando diminuir a oferta de vagas da EJA, alegando ter um custo elevado, concomitantemente com um alto número de evasões. Uma das propostas foi centralizar as

matrículas de EJA em uma única escola o que inviabilizaria o acesso de muitos estudantes, na medida em que muitos desses jovens e adultos moram nas periferias e frequentam escolas perto de suas casas. Ainda foi anunciado publicamente que a SMED estaria fazendo convênios para ofertar essa modalidade à distância. (Fogliatto, 2018)

Diante deste quadro, cabe o questionamento sobre o comprometimento do poder público municipal na execução desta política pública que é nacional e que deveria ser viabilizada a todos que pudessem e/ou desejassem dela usufruir.

2.1.3 Plano Nacional de Educação – decênio 2011-2020 (efetivamente em exercício no decênio 2014-2024)

Com texto finalizado e enviado em 2011, mas aprovado no Congresso apenas em 2014, este Plano Nacional de Educação acabou criando, durante este período de discussões até sua aprovação, um vácuo em políticas para a educação sem que houvesse diretrizes nacionais sobre o assunto. Dessa maneira, os estados e municípios passaram a gerenciar suas redes de ensino sem um planejamento integrado, visto que ficaram sem um regime de colaboração entre os entes federados, bem como sem um norte ou uma diretriz que guiasse as melhorias desejadas para a educação.

Entretanto, comparado ao PNE que o antecedeu, este documento mostrou-se mais sucinto e objetivo, facilitando sua compreensão. Estas características ficaram evidentes, na medida em que foram deliberadas somente vinte metas, mas com um importante diferencial, uma vez que as metas “se fizeram acompanhar das estratégias indispensáveis a sua concretização” (Brasil, 2011b, p. 1), ou seja, critérios fundamentais para sua implementação. De acordo com este documento, tal detalhamento intentou que “a sociedade tenha clareza das reivindicações a serem opostas ao Poder Público” (Brasil, 2011b, p. 1).

Além disso, o novo PNE previu o acompanhamento do cumprimento das metas. No próprio texto da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação, está registrado que

> a cada 2 (dois) anos, ao longo do período de vigência deste PNE, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) publicará estudos para aferir a evolução no cumprimento das metas estabelecidas" (Brasil, 2014).

Especificamente sobre alfabetização estava posta a *meta 5*, que, na versão de 2014, determinava alfabetizar todas as crianças até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental. O entendimento era de que "pode-se considerar alfabetizada uma criança que se torna capaz de apropriar-se da leitura, da escrita e das habilidades matemáticas, a fim de participar efetivamente da sociedade na qual se encontra envolvida" (BRASIL, 2015a, P. 85).

Tal compreensão sobre o que é considerada uma criança alfabetizada denotava um importante avanço teórico nas especificidades que envolvem a etapa da alfabetização, visto que na primeira versão do Plano, elaborada em 2011, na *meta 5*, o entendimento era de que "depois de passar pela Educação Infantil e por três anos do Ensino Fundamental [...] as crianças têm plena condição de obter as habilidades fundamentais de alfabetização e de letramento" (Brasil, 2011b, p. 27). Habilidades essas que permitiriam, de acordo com o documento citado, que as crianças "adquiram um domínio satisfatório do sistema ortográfico e desenvolvam habilidades de escrita como, por exemplo, escrever um bilhete ou anotar um recado" (Brasil, 2011b, p. 27).

Esse modo de conceber a etapa da alfabetização pode passar a falsa ideia de que esse é um processo nato e que se daria apenas pelo fato de as crianças frequentarem a escola, desconsiderando as intervenções que precisam ser feitas por professores qualificados e preparados para alfabetizar, eximindo também o governo de promover formação continuada aos professores como modo de qualificar a educação. Não obstante, parece que se "nivela por baixo" o que é esperado da alfabetização.

De igual maneira, o acompanhamento previsto acerca do índice de alfabetização no Brasil era vago e impreciso. De acordo com o documento "para medir a alfabetização de crianças de 8 anos, o indicador será o percentual de crianças de 8 anos que 'sabe ler e escrever', pergunta constante do questionário de pessoas de Pesquisa Nacional de Amostras de Domicílios" (Brasil, 2011b, p. 27). Considerando que as informações captadas pela Pnad são declaratórias, fornecidas pela pessoa entrevistada, me questiono aqui, será que cabe às famílias essa averiguação sobre a alfabetização dos seus filhos?

Como professora de anos iniciais e alfabetizadora sei que essa etapa pode ser bastante complexa para as famílias compreenderem e acompanharem com precisão, normalmente suas experiências particulares quando eram crianças 'falam mais alto' e balizam seu entendimento. Sendo assim, seria esse um modo confiável de apresentar um índice tão importante para a educação brasileira? Posto dessa forma o 'estar alfabetizado' não estaria relacionado com a capacidade da criança de utilizar a leitura e a escrita e as habilidades matemáticas, uma vez que não é baseado em testes educacionais que mensurem o nível de proficiência das crianças nessas habilidades, mas sim fundamentado no julgamento de quem responde a entrevista, ou seja, um processo extremamente complexo que envolve a alfabetização e que ficaria restrito à opinião de familiares.

Por sorte, segundo o texto final, aprovado em 2014, as estratégias previstas para consolidar a *meta 5* foram bem mais elaboradas e consistiam em:

> - Estruturar os processos pedagógicos de alfabetização, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, articulando-os com as estratégias desenvolvidas na pré-escola, com qualificação e valorização dos (as) professores (as) alfabetizadores e com apoio pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças;
> - Instituir instrumentos de avaliação nacional periódicos e específicos para aferir a alfabetização das crianças, aplicados a cada ano, bem como estimular os sistemas de ensino e as escolas a criarem os respectivos instrumentos de avaliação e monitoramento, implementando medidas pedagógicas para alfabetizar todos os alunos e alunas até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental;

> - 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, devendo ser disponibilizadas, preferencialmente, como recursos educacionais abertos;
> - Fomentar o desenvolvimento de tecnologias educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a alfabetização e favoreçam a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos (as) alunos (as), consideradas as diversas abordagens metodológicas e sua efetividade;
> - Apoiar a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos específicos, e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades quilombolas;
> - Promover e estimular a formação inicial e continuada de professores (as) para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação stricto sensu e ações de formação continuada de professores (as) para a alfabetização;
> - Apoiar a alfabetização das pessoas com deficiência, considerando as suas especificidades, inclusive a alfabetização bilíngue de pessoas surdas, sem estabelecimento de terminalidade temporal (Brasil, 2014).

Para acompanhar o cumprimento dessa meta "busca-se construir um indicador que meça, além das capacidades de codificação e decodificação, as habilidades de leitura e escrita, bem como as habilidades matemáticas, no desenvolvimento dessas atividades." (BRASIL, 2015a, p. 86)

Neste sentido, indo ao encontro da meta aqui estabelecida, surgiria o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), em 2012, como um compromisso nacional em prol da alfabetização de todos os estudantes. O Pnaic seguirá sendo detalhado posteriormente, mas, em linhas gerais, o Programa entendia que

> aos oito anos de idade, as crianças precisam ter a compreensão do funcionamento do sistema de escrita; o domínio das correspondências grafofônicas, mesmo que dominem poucas convenções ortográficas irregulares e poucas regularidades que exijam conhecimentos morfológicos mais complexos; a fluência de leitura e o domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos escritos (Brasil, 2015a, p. 86).

Um dos eixos de implementação do Pnaic foi a avaliação e, por isso, foi iniciada, em 2013, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), produzida e aplicada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) com intuito de "aferir os níveis de alfabetização e letramento em língua portuguesa (leitura e escrita) e matemática dos estudantes do terceiro ano do Ensino Fundamental das escolas públicas" (Brasil, 2015, P. 86).

Neste PNE ainda se encontra a *meta 9*, que estipulava a elevação da taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015, e a erradicação do analfabetismo absoluto e redução em 50% da taxa de analfabetismo funcional[5] até o final da vigência deste Plano. O desafio imposto nessa questão era acelerar a queda do analfabetismo.

Embora a partir de 2004, com a efetivação do Programa Brasil Alfabetizado, os números corroborassem com esse ponto, o declínio ainda se mostrava insuficiente, conforme os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE):

> o analfabetismo absoluto, que era de 11,45% em 2004, alcançou os 9,7% em 2009, representando uma queda média de 0,35 pontos percentuais ao ano nesse período. Vale dizer que para chegar aos 93,5% de alfabetização em 2015 seria necessária uma queda de 0,53 pontos percentuais ao ano até 2015 (Brasil, 2011b, p. 61).

Sobre a alfabetização da população de 15 anos ou mais, durante o período de 2004 a 2013, os dados do PNAD/IBGE atestaram que "esse percentual veio crescendo gradualmente, num total de 3 pontos percentuais durante a série histórica, saindo de um patamar de 88,5% em 2004 para 91,5% em 2013" (BRASIL, 2015a, p. 161). Faltando pouco para atingir a meta proposta, foi constatado que a tendência de crescimento

[5] O conceito de analfabetismo funcional adotado pelo IBGE considera analfabetas funcionais as pessoas de 15 anos ou mais de idade sem os anos iniciais do Ensino Fundamental concluídos.

ocorreu em todas as grandes regiões do país, entretanto nem todas as regiões chegaram nesse mesmo nível de avanço.

Já sobre a taxa de analfabetismo funcional da população de 15 anos ou mais a meta foi alcançar os "15,3% em 2024, ou seja, metade do valor verificado em 2012: 30,6%" (BRASIL, 2015a, p. 168). Seguindo a mesma série histórica, de 2004 a 2013, os dados demonstraram que o percentual de analfabetismo funcional da já referida população "veio diminuindo gradativamente, num total de 9 pontos percentuais, saindo de um patamar de 38,4% em 2004 para 29,4% em 2013" (BRASIL, 2015a, p. 168).

Todavia esses dados mostram-se muitos mais complexos quando cruzados com outras informações que incluem idade, renda *per capita*, raça/cor, local de residência (rural/urbana), sexo e ainda por grandes regiões Brasil e suas unidades federativas. Diante de todos os aspectos explicitados, as conclusões não reservam nenhuma novidade a quem acompanha o dia a dia da educação, indicando que

> é necessário intensificar políticas públicas que incentivem a alfabetização de pessoas com 15 anos ou mais e que estimulem a permanência e a conclusão da educação básica. Tal desafio assume contornos ainda mais complexos ao se considerar a situação dos residentes nas áreas rurais, dos mais pobres e dos negros, grupos nos quais é preciso avançar ainda mais de forma a efetivar os objetivos da meta de forma equitativa (Brasil, 2015a, p. 175).

Pode-se ainda pontuar, no que diz respeito à qualificação geral da educação, que a *meta 15* visava garantir que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Reconhece-se, desse modo, que "a formação acadêmica do professor é requisito importante para sua qualificação no exercício do magistério, na perspectiva de reunir habilidades e competências para promover uma educação de qualidade" (Brasil, 2015a, p. 88) e que sem essa condição os resultados desejados para os estudantes brasileiros podem ficar comprometidos. Por conseguinte, "a qualificação do docente constitui um

dos pilares de sustentação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com o estímulo à crescente qualificação e a ampliação do acesso dos educadores à universidade" (Brasil, 2015a, p. 88).

No mesmo sentido, mas ampliando a abrangência e o nível de estudo, a *meta 16* definia a formação de 50% dos Professores da Educação Básica em nível de pós-graduação *stricto e lato sensu*, em cursos de especialização, mestrado ou doutorado, e a garantia de formação continuada a todos(as) docentes em sua área de atuação por entender que

> ao passar por esses cursos, [...] os professores são expostos a metodologias científicas, aprofundam seus conhecimentos, ampliam seu olhar com relação à sala de aula e, consequentemente, tem maior propensão a estimular o raciocínio científico em seus alunos (Brasil, 2015a, p. 93).

Com igual intento da meta 15, o alvo foi buscar a qualificação cada vez mais apurada de quem está ali na ponta do fio educacional, "*tête-à-tête*" com os estudantes.

A *meta 17* do Plano buscava valorizar os professores da educação básica das redes públicas, de modo a igualar seu rendimento médio com o de outras carreiras profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência do plano, ou seja, até final de 2020. Ao proporem essa meta ficava evidente o reconhecimento de que a profissão docente é muito desvalorizada no Brasil, o que inclusive auxiliaria na projeção de um futuro breve em que poucos jovens escolherão a docência como profissão[6].

Conforme o documento *Planejando a Próxima Década* lançado pelo MEC também em 2014, o governo parecia ter bem claro que

> a melhoria da educação e, consequentemente, dos índices educacionais e das taxas de escolarização da população e o

[6] De tempos em tempos ressurge o alerta sobre o apagão docente – assim denominado a falta de professores para lecionar na educação básica. Se nada for feito para alterar a situação, até 2040 teremos 20% a menos de professores aptos a lecionar para essas turmas. Mais informações em: https://revistaeducacao.com.br/2023/02/06/apagao-docente-jovens-se-afastam-da-profissao/ Acesso em: 12 ago. 2023.

> desenvolvimento social e econômico do País estão relacionados, entre outros, à valorização dos profissionais do magistério das redes públicas da educação básica (MEC, 2014, p. 53).

Imprescindível para o cumprimento da meta acima exposta era a *meta 18*, a qual visava assegurar, no prazo de dois anos de implantação do PNE, a existência de planos de carreira para os profissionais da educação básica (e superior) pública de todos os sistemas de ensino. Os planos de carreira dos profissionais da educação básica pública deveriam tomar como referência o piso salarial nacional profissional definido em lei federal. Com a aprovação do PNE já está posta a obrigatoriedade de a União, os estados e os municípios garantirem planos de carreira para os profissionais da educação básica e superior pública.

O MEC entendia esta meta como uma estratégia para "tornar a carreira do magistério atrativa e viável, com o objetivo garantir a educação como um direito fundamental, universal e inalienável" além de equiparar com "demais áreas profissionais tidas como estratégicas para o desenvolvimento social e econômico da sociedade" (MEC, 2014, p. 56-57).

Sob este aspecto, Porto Alegre tem seguido o caminho contrário, não no sentido de ter um plano de carreira, mas sim porque este está bastante defasado, por exemplo, no que diz respeito à qualificação docente, mestrado e doutorado não são incentivados, sob a ótica do plano de carreira, pois não acrescentam nenhum valor extra nos rendimentos dos professores. Além disso, o plano de carreira tem passado por frequentes modificações que tem afetado muito sua estrutura e mexido com a carreira de muitos profissionais da educação básica que hoje, facilmente, optam por assumir outros concursos ou até mesmo uma vaga no setor privado.

2.1.4 Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa

"Alfabetizar plenamente todas as crianças até a idade de oito anos, sem exceção, nas 27 unidades federativas": este era o desafio que estava posto quando o Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) foi criado no final de 2012. Esta era a meta 5 a ser cumprida em conformidade

com o PNE 2011-2020[7]. Desse modo, o PNAIC constituiu-se como "um compromisso formal e solidário assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios" (MEC, 2017, p. 3)

As diretrizes do Plano, ao mesmo tempo em que salientaram as especificidades dos professores alfabetizadores, também ampliaram a ideia de que

> a responsabilidade pela alfabetização das crianças precisa ser acolhida por docentes, gestores e instituições formadoras como um imperativo ético indispensável à construção de uma educação efetivamente democrática e socialmente justa (MEC, 2017, p. 3).

Considerando sua amplitude, o Pnaic representou uma grandiosa ação concentrada em "um programa integrado cujo objetivo é a alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática, até o 3º ano do Ensino Fundamental, de todas as crianças das escolas municipais e estaduais, urbanas e rurais, brasileiras" (MEC, 2012?, p. 2).

Suas principais características foram:

> - a integração e estruturação, a partir da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, de diversas ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas do MEC que contribuem para a alfabetização;
> - pelo compartilhamento da gestão do programa entre Governo Federal, estados e municípios;
> - pela orientação de garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a serem aferidos pelas avaliações anuais (MEC, 2012?, p. 2).

O Pnaic foi um Programa robusto que teve, como principal investimento, a oferta de formação continuada para os professores responsáveis por essa etapa fundante na escolarização. À época, a média nacional de crianças não alfabetizadas até os oito anos chegava a 15,2% —

[7] Plano que, efetivamente, não foi aprovado nesse período tendo seu texto final aprovado em 2014 com validade até 2024 e que modificou um pouco o entendimento sobre alfabetização bem como o acompanhamento desta meta como pode ser visto na seção 1.3.

de acordo com dados do Censo 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Concebido sob cinco eixos, confirme figura abaixo, — *Materiais Didáticos e Literatura; Avaliação; Formação Continuada de Professores Alfabetizadores; Gestão, Controle e Mobilização Social; Comunicação e Divulgação* — o Pnaic previu estratégias de implementação e acompanhamento para cada etapa de cada eixo.

Imagem 2: Eixos do Pnaic

Fonte: retirada do Manual Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - O Brasil do futuro com o começo que ele merece (2012).

Como são pontos mais próximos com a pesquisa desenvolvida por mim, optei por focar no eixo da formação continuada e da gestão bem como suas estratégias de desenvolvimento.

Segundo o Caderno de Apresentação do PNAIC, do ano de 2015, apenas a formação inicial “não dá conta da sala de aula, dos ritmos de aprendizagem dos alunos, das influências internas e externas que a escola sofre e das diversidades e especificidades da educação brasileira” (BRASIL, 2015b, p. 55). A grande parceria do Pnaic para a formação continuada

foram as Universidades Públicas e as Secretarias de Educação por meio do regime de colaboração entre Governo Federal, Estado e Municípios.

Outro ponto a ressaltar é que a formação continuada do Pnaic foi estruturada de modo muito interligado com o cotidiano das escolas, partindo do que acontecia no dia a dia dos professores alfabetizadores, visando potencializar as práticas educativas. Sendo assim,

> o processo formativo que tem a prática como ponto de partida e de chegada permite ao professor desenvolver uma sólida formação profissional. Neste movimento de articulação entre o fazer e o como fazer, o professor torna-se um protagonista do seu desenvolvimento profissional (Brasil, 2015b, p. 55).

A formação continuada contou com a participação do professor formador, que foram professores universitários, que formam os orientadores de estudo — professores da rede pública de ensino, indicados pelas Secretarias de Educação – que atuaram diretamente na formação dos professores alfabetizadores.

As principais ações desse Programa foram definidas de acordo com o seguinte intervalo temporal: no primeiro ano de formação continuada aos professores alfabetizadores (2013), o foco foi a linguagem; no segundo ano (2014), a ênfase foi na matemática; ao terceiro ano (2015) foram tratadas as temáticas *Gestão Escolar, Currículo, a Criança do Ciclo de Alfabetização e Interdisciplinaridade* e no quarto ano (2016) foram compartilhadas estratégias didáticas e pedagógicas, com ênfase em leitura, escrita e letramento matemático, bem como o diagnóstico de aprendizagens da sala de aula com vistas a propostas de intervenção.

No início de 2016, o MEC optou por reunir três programas para fortalecer o enfrentamento à questão de alfabetizar plenamente originando o Programa Integrado de Apoio à Alfabetização e ao Letramento. O Programa Nacional pela Idade Certa (Pnaic), o Mais Educação e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) passaram a formar o novo programa.

Segundo o ministro da educação à época, Aloizio Mercadante, o propósito era "dar prioridade ao desafio que envolve 10 milhões de alunos, em 26 mil escolas, que apresentaram dificuldades na alfabetização e mesmo baixo letramento no último Censo Escolar" (MEC, 2016a).

Ainda no terceiro trimestre deste último ano, o Ministério da Educação acrescentou aperfeiçoamentos ao desenho inicial do Pnaic — o *PNAIC em Ação 2016* —, como um

> esforço concentrado na implementação de estratégias didático-pedagógicas que efetivamente permitam às crianças a consolidação das competências e das habilidades de Leitura, Escrita e Matemática previstas para serem alcançadas em cada ano do Ciclo de Alfabetização (MEC, 2016c, p. 3).

Além disso, previu mais investimentos na formação continuada de professores alfabetizadores para repercussões mais efetivas na aprendizagem dos alunos. Isso se deu em consequência dos resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) de 2014, diante dos quais foi constatado que apenas 11% das crianças possuíam fluência em leitura ao final do terceiro ano do Ensino Fundamental. Visto de outro modo, dados desta mesma avaliação mostraram, no Brasil, que 56% das crianças, ao final do 3º ano, estão nos níveis 1 e 2 na escala de proficiência em Leitura, indicando grande dificuldade para ler e interpretar. Por conseguinte, isso repercutirá em suas possibilidades de avanço escolar, não somente no sentido de aprovação, mas, principalmente que tenham condições para uma formação integral como cidadãos.

Sob o pretexto de focar na aprendizagem dos alunos, o Pnaic em Ação 2016 "capacitará[8] os professores alfabetizadores com uma supervisão

[8] É importante salientar que nos documentos do Programa é referido a relevância da formação continuada dos professores como componente essencial da profissionalização e da valorização docente. Entretanto, em 2016, com a ruptura do governo eleito, nas matérias divulgadas acerca do Pnaic começam a aparecer termos como esse, *capacitação* (no lugar de formação) denotando a entrada de uma terminologia empresarial no campo da educação, muito dentro de uma racionalidade neoliberal, em que a educação passa a ser tomada sob a perspectiva do mercado.

maior e enfoque muito mais prático para a realidade da sala de aula" (MEC, 2016b).

Neste formato atualizado, foi constituído, no Programa, a formação de um Comitê Gestor[9] como estrutura de supervisão com representantes diversos para fortalecer "a responsabilização das estruturas estaduais, regionais e locais de gestão pela definição de metas e acompanhamento direto das ações" e "para assegurar capilaridade, mobilização e controle social" (MEC, 2016b). De acordo com Mendonça Filho, ministro da educação neste período, a supervisão "foi instituída nesta versão por entendermos que, para o sucesso do programa, o acompanhamento é primordial" (MEC, 2016b).

Outro objetivo dessa nova proposta foi fomentar o protagonismo do professor alfabetizador, portanto aqueles que apresentassem bom desempenho[10] em suas turmas poderiam ser escolhidos para compor o grupo de orientadores de aprendizagem. Desta forma "o MEC traz a ideia de aperfeiçoamento e formação entre pares, valorizando o protagonismo dos educadores que vêm se destacando na área de alfabetização." (MEC, 2016b). Aqui se pode perceber o funcionamento da tecnologia política da performatividade que, segundo Ball (2004, p. 1116), "permite que o Estado se insira profundamente nas culturas, práticas e subjetividades das instituições do setor público e de seus trabalhadores, sem parecer fazê-lo".

Findado este primeiro ciclo, foram feitas avaliações não apenas das aprendizagens das crianças, mas também de como o Pnaic havia funcionado (ou não) em diferentes lugares do Brasil e a constatação foi a seguinte:

> observando a educação brasileira como um todo encadeado e orgânico e reconhecendo que mesmo os estados com melhores indicadores ainda estão distantes do resultado desejado, o PNAIC

[9] O comitê era composto por um coordenador estadual, que representará o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed); um coordenador municipal, que representará a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), além de coordenadores regionais e locais (um por município).

[10] Embora não seja explicitado nos documentos o que seria considerado um bom desempenho do professor alfabetizador.

> passa a compor uma política educacional sistêmica que parte de uma perspectiva ampliada de alfabetização, trabalhando a Alfabetização na Idade Certa, a melhoria da aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental, bem como a inclusão da Educação Infantil garantindo as perspectivas e as especificidades do trabalho de leitura e escrita com as crianças (MEC, 2017, p. 5).

A Educação Infantil foi incluída no Pnaic em 2017 e aqui poderíamos dizer que aparecem indicativos sobre a importância de a criança vivenciar práticas de letramento já desde esse período. A diferença entre letramento e a alfabetização propriamente dita, conforme defende Soares (2004, p. 6) "está no grau de ênfase posta nas relações entre as práticas sociais de leitura e de escrita e a aprendizagem do sistema de escrita", todavia são indissociáveis embora tenham seus aspectos específicos. Letrar significa apresentar a criança ao mundo letrado, demonstrando os diferentes usos da leitura e da escrita na sociedade. Esse movimento inicia muito antes da alfabetização e até mesmo da entrada na escola, quando a criança começa a interagir com as práticas de letramento em seu universo social.

Comparada à sua edição inicial, a principal modificação em 2017

> refere-se a um direcionamento maior na intencionalidade pedagógica das formações e da atuação dos formadores, articulada a um modelo de fortalecimento da capacidade institucional local, reforçando a importância de ter, na estrutura de formação e gestão, atores locais altamente comprometidos com os processos formativos e de monitoramento, avaliação e intervenção pedagógica (MEC, 2017, p. 7).

Fica perceptível o propósito de reforçar o regime de colaboração previsto no PNE. Em vista disso, uma das principais ações é

> apoiar a constituição de equipes de coordenadores vinculados às redes de ensino para que estas assegurem o acompanhamento das ações do programa e avaliem a aprendizagem dos estudantes, responsabilizando-se também: (a) pela definição de metas a serem alcançadas; e (b) pelos resultados da alfabetização em seus estados e municípios (MEC, 2017, p. 7).

Todavia, o caráter essencial do Pnaic não mudou, sua prioridade ainda permaneceria com foco no desenvolvimento de formações, habilidades e competências dos docentes que visam garantir o direito à alfabetização que toda criança tem e que ela seja efetiva. Para que tal objetivo seja alcançado o Programa foca na premissa de que "o Ciclo de Alfabetização deve ser marcado por uma ação pedagógica intencional e progressiva que prepara uma estrutura sólida para novos aprendizados ao longo da vida." (MEC, 2017, p. 11).

Entretanto, em 2016, com o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, diversos programas na área da educação que vinham sendo desenvolvidos pelo Governo foram enfraquecidos, entre estes, o Pnaic. De acordo com Lino e Arruda (2017, p. 2030),

> diversas ações (ou melhor, inações) do Governo Temer, que independem de tramitação e de aprovação do Congresso Nacional, e, portanto, de uma discussão mais ampla com a sociedade, estão desarticulando programas gestados no MEC/SEB a partir de 2003/2004 e que visavam a melhoria da educação básica e a superação das assimetrias educacionais.

Estes autores ainda apontam que essa mudança de governo, para além das trocas de equipe já esperadas, também "promoveu a mudança das políticas em curso nos últimos 14 anos, interrompendo programas, efetuando cortes e substituindo projetos" e mais do que isso "seguiu-se também a mudança nos princípios e prioridades, indicando que está em processo não só uma impactante mudança de rumo, mas um retrocesso nas políticas educacionais" (Lino; Arruda, 2017, p. 2030).

Obviamente isso não é dito claramente à população, mas foram apresentadas outras justificativas conforme também salientam Lino e Arruda (2017, p. 2031),

> Assim, a crise econômica e o contingenciamento dos gastos governamentais são apontados como justificativas junto a

> sociedade, no atual cenário de crise política e institucional, para que os principais programas implementados pelo MEC na última década sejam descontinuados, abandonados ou paralisados, ainda que não tenham sido oficialmente extintos. Dessa forma, sem que haja a extinção oficial, os programas têm sido paralisados sob o pretexto da falta de recurso que omite o fato de que estas ações e seus fins não são prioridade, e mais, são contrários às concepções educacionais do novo ordenamento político. Neste sentido, o desmonte anunciado destes programas, por asfixia financeira, constitui grave ameaça tanto ao cumprimento das metas do PNE, quanto a materialização da gestão democrática nas redes públicas de ensino.

Tais efeitos desta nova gestão ficaram evidentes quando, em 2018, a formação de alfabetizadores foi realizada apenas nos meses de março e maio, para concluir o ciclo, ainda pendente, referente ao ano de 2017, demonstrando, assim, o possível encerramento do programa. O Pnaic foi finalizado, de fato, em 2018.

2.1.5 Programa Novo Mais Educação

O Programa Novo Mais Educação (PNME) foi criado em 2016, mas implementado, de fato, em 2018 como uma estratégia do Ministério da Educação para buscar melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, otimizando o tempo de permanência dos estudantes na escola.

Comparativamente à sua primeira edição, o Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007, este acaba sendo mais restrito em sua oferta, já que na outra proposta as atividades eram optativas e mais diversificadas com o intento de qualificar o ambiente escolar. A jornada escolar nas escolas públicas seria ampliada para no mínimo de 7 horas diárias e eram estas as atividades: acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, educomunicação, educação científica e educação econômica. A proposição principal era induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral.

Conforme documento explicativo da época da implementação do Mais Educação, umas das ideias centrais do Programa foi

> o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola e dos professores. Isso porque a Educação Integral, associada ao processo de escolarização, pressupõe a aprendizagem conectada à vida e ao universo de interesse e de possibilidades das crianças, adolescentes e jovens (MEC, 2007?, p. 7).

Este formato do Programa Mais Educação teve início em 2008 e esteve em vigor até o ano de 2014.

Na versão atualizada, o PNME, além de acompanhamento pedagógico específico nas duas áreas descritas, para os quais serão oferecidos roteiros de aprendizagem, o Programa ainda previu "o desenvolvimento de atividades nos campos de artes, cultura, esporte e lazer, impulsionando a melhoria do desempenho educacional mediante a complementação da carga horária em cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar" (MEC, 2017?).

O Programa teve por finalidade contribuir para a:

> I - alfabetização, ampliação do letramento e melhoria do desempenho em língua portuguesa e matemática das crianças e dos adolescentes, por meio de acompanhamento pedagógico específico;
> II - redução do abandono, da reprovação, da distorção idade/ano, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria do rendimento e desempenho escolar;
> III - melhoria dos resultados de aprendizagem do Ensino Fundamental, nos anos iniciais e finais – 3º e o 9º ano do Ensino Fundamental regular;
> IV - ampliação do período de permanência dos alunos na escola (MEC, 2017?).

Com o aumento da carga horária, foram previstas algumas figuras para auxiliar e realizar as atividades dispostas no planejamento, a fim de

constituir uma rede colaborativa de trabalho com vistas ao cumprimento das finalidades do Programa. São elas:

> I – Articulador da Escola, que será responsável pela coordenação e organização das atividades na escola, pela promoção da interação entre a escola e a comunidade, pela prestação de informações sobre o desenvolvimento das atividades para fins de monitoramento e pela integração do Programa com Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. O Articulador da Escola deverá ser indicado no Plano de Atendimento da Escola, devendo ser professor, coordenador pedagógico ou possuir cargo equivalente com carga horária mínima de 20 (vinte) horas, em efetivo exercício, preferencialmente lotado na escola;
> II – Mediador da Aprendizagem, que será responsável pela realização das atividades de Acompanhamento Pedagógico;
> III – Facilitador, que será responsável pela realização das 7 (sete) horas de atividades de escolha da escola (MEC, 2017?).

Para monitorar o desenvolvimento do programa, o MEC, por meio da Secretaria de Educação Básica - SEB,

> pactuará metas de aprendizagem a serem alcançadas pelas escolas e pelas secretarias estaduais, municipais e distrital de educação, para balizar a avaliação dos resultados do Programa e possivelmente condicionar a participação no Programa em exercícios seguintes (MEC, 2018c, p. 35-36).

O processo de avaliação, acompanhamento e monitoramento foi realizado por meio do Sistema de Monitoramento, fruto da parceria entre o Ministério da Educação e o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação - CAED, da Universidade Federal de Juiz de Fora, e teve como principal objetivo realizar o monitoramento da execução do PNME nas redes e escolas públicas brasileiras, por meio da produção de informações sobre o seu real desenvolvimento.

2.1.6 Programa Mais Alfabetização

Estabelecido em 2018, o Programa Mais Alfabetização (PMAlfa) foi uma estratégia do Ministério da Educação para fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do Ensino Fundamental. Para isso, o MEC garantiria apoio adicional - prioritariamente no turno regular - do assistente de alfabetização ao professor alfabetizador, por um período de cinco ou dez horas semanais, dependendo das condições de vulnerabilidade das escolas. As escolas poderiam escolher aderir ou não ao Programa, estando aberta anualmente a possibilidade de adesão, para renovar ou iniciar o projeto.

O estabelecimento do PMAlfa baseia-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que determina o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o completo domínio da leitura, da escrita e do cálculo.

O PMAlfa cumpriu ainda a determinação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, quando estabeleceu que nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, o trabalho pedagógico deve ter como foco a alfabetização, para que os alunos apropriem-se do sistema de escrita alfabética, de modo integrado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos.

O PMAlfa indicou alguns critérios para que o aluno seja considerado alfabetizado tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática, respectivamente:

> em Língua Portuguesa, o estudante deve compreender o funcionamento do sistema alfabético de escrita; construir autonomia de leitura e se apropriar de estratégias de compreensão e de produção de textos. [...] em Matemática, o estudante deve aprender a raciocinar, representar, comunicar, argumentar, resolver matematicamente problemas em diferentes contextos,

> utilizando-se de conceitos, de procedimentos e de fatos. (MEC, 2018?).

Para fins de acompanhamento, foi explicitado na Resolução CD/FNDE nº 7/2018 que cabe ao gestor da unidade escolar (diretor e coordenador pedagógico) "lançar e atualizar os dados de execução do Programa no sistema de acompanhamento e monitoramento específico" e ao coordenador do PMAlfa "prestar informações relativas à execução do Programa em sua rede para fins de monitoramento" (MEC, 2018d).

O PMAlfa surgiu como resposta do Ministério da Educação diante dos resultados da ANA, de 2016, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) no final de 2017 que apontou uma quantidade relevante de crianças em níveis insuficientes de alfabetização (leitura, escrita e matemática) ao final do terceiro ano do Ensino Fundamental.

De acordo com a ANA, os níveis de alfabetização das crianças brasileiras em 2016 são praticamente os mesmos que em 2014. Os resultados revelaram que 54,73% dos estudantes acima dos 8 anos, permaneceram em níveis insuficientes de leitura. Encontram-se nos níveis 1 e 2 (elementares), isto é, são incapazes de localizar informação explícita em textos simples de até cinco linhas e de identificar a finalidade de textos como convites, cartazes, receitas e bilhetes. Na avaliação realizada em 2014, esse percentual era de 56,1. Outros 45,2% dos estudantes avaliados obtiveram níveis satisfatórios em leitura, com desempenho nos níveis 3 (adequado) e 4 (desejável). Em 2014, esse percentual foi de 43,8.

Na base constituinte do PMAlfa esteve o "reconhecimento de que os estudantes aprendem em ritmos e tempos singulares e necessitam de acompanhamento diferenciado para superarem os desafios do processo de alfabetização, garantindo a equidade na aprendizagem" (MEC, 2018a, p. 4). Mas como, efetivamente, esses diferentes tempos seriam respeitados? Um assistente por turma de alfabetização daria conta de garantir a equidade necessária?

De igual modo, o Programa entendeu “que a alfabetização constitui o alicerce para a aquisição de outros conhecimentos escolares e para a busca de conhecimento autônomo” e que, portanto, “o professor alfabetizador tem papel fundamental nesse complexo processo” (MEC, 2018a, p. 4).

Para acompanhamento da implementação e efetividade do PMAlfa, o MEC firmou uma parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF) para a construção do sistema de monitoramento do programa. A ferramenta permitiria o acompanhamento do Mais Alfabetização em cada escola e rede de ensino em tempo real, além de subsidiar a tomada de decisão pelos gestores educacionais.

A novidade apresentada foi a avaliação de fluência leitora “cujo objetivo é analisar a habilidade e precisão na fluência de leitura das crianças do segundo ano do Ensino Fundamental” (MEC, 2018b). Inicialmente essa avaliação se daria por amostragem até que as escolas pudessem incorporá-la em sua prática cotidiana como uma metodologia de avaliação formativa.

A citada avaliação foi elaborada pelo MEC em parceria com o CAEd/UFJF, que também corrigiria as avaliações, e tinha a expectativa de que pudesse ser ampliada, em 2019, para todas as escolas que aderiram ao Programa Mais Alfabetização.

Além da inédita avaliação de fluência, o programa realizou avaliações de leitura, escrita e matemática para promover o fortalecimento da gestão das secretarias de educação, das unidades escolares e do monitoramento do processo de aprendizagem dos estudantes.

Abaixo seguem algumas diretrizes previstas no PMAlfa:

> I - fortalecer o processo de alfabetização dos anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio do atendimento às turmas de 1º ano e de 2º ano;
> II - promover a integração dos processos de alfabetização das unidades escolares com a política educacional da rede de ensino;
> V - estipular metas do Programa entre o MEC, os entes federados e as unidades escolares participantes, no que se refere à alfabetização das crianças do 1º ano e do 2º ano do Ensino Fundamental, considerando o disposto na BNCC

> VI - assegurar o monitoramento e a avaliação periódica da execução e dos resultados do Programa;
> VII - promover o acompanhamento sistemático pelas redes de ensino e gestão escolar, da progressão da aprendizagem dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do Ensino Fundamental (MEC, 2018a, p. 5-6).

Em 2019, o PMAlfa contou com aproximadamente 35.132 mil escolas públicas dos 26 estados, do Distrito Federal e de 4.194 municípios, atendendo cerca de 3 milhões de estudantes do 1º e do 2º ano do Ensino Fundamental. Foram cerca de 122 mil turmas, 32.406 mil assistentes de alfabetização e 120.363 mil professores alfabetizadores participantes.

2.1.7 Política Nacional de Alfabetização

A Política Nacional de Alfabetização (PNA), foi instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, e conduzida pelo MEC por meio da Secretaria de Alfabetização (Sealf). De acordo com suas premissas "somente com o trabalho colaborativo de famílias, professores, escolas, redes de ensino e poder público será possível elevar a qualidade da alfabetização e combater o analfabetismo em todo o território brasileiro" (MEC, 2019?a).

Diante do evidente caráter colaborativo, tal Política foi elaborada em conjunto com diferentes secretarias do MEC – Secretaria de Alfabetização (Sealf), Secretaria de Educação Básica (SEB), Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (Semesp), Secretaria Executiva (SE) – com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), além de estudiosos e pesquisadores sobre alfabetização.

Este grupo de trabalho que se constituiu analisou a situação atual da alfabetização no Brasil, realizando audiências com representantes da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE), do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), e convidando renomados

pesquisadores da área de alfabetização para apresentarem suas contribuições.

Segundo Carlos Francisco de Paula Nadalim, Secretário de Alfabetização à época, "a ciência cognitiva da leitura apresenta um conjunto vigoroso de evidências sobre como as pessoas aprendem a ler e a escrever e indica os caminhos mais eficazes para o ensino da leitura e da escrita" (MEC, 2019?a). Sendo assim o principal intento da PNA foi

> inserir o Brasil no rol de países que escolheram a ciência como fundamento na elaboração de suas políticas públicas de alfabetização, levando para a sala de aula os achados das ciências cognitivas e promovendo, em consonância com o pacto federativo, as práticas de alfabetização mais eficazes, a fim de criar melhores condições para o ensino e a aprendizagem das habilidades de leitura e de escrita em todo o país (MEC, 2019?a).

Quanto ao fundamento científico, a Política se referia em especial à ciência cognitiva da leitura. Por ciências cognitivas se constitui o campo interdisciplinar que abrange as diferentes áreas que estudam a mente e sua relação com o cérebro, como a psicologia cognitiva e a neurociência cognitiva. No caderno da PNA (MEC, 2019a) foi citada a obra de Jeanne Chall, professora da Universidade Harvard, intitulada *Learning to Read: The Great Debate (1967)*, indicando que nesse estudo ela expôs quais abordagens eram mais efetivas para o ensino da leitura e escrita e concluiu pela abordagem fônica, que preconiza o ensino sistemático e explícito das relações grafema-fonema.

No ano 2000, o relatório do *National Reading Panel,* identificou cinco pontos estruturantes para uma alfabetização de qualidade, são eles: "a consciência fonêmica, a instrução fônica sistemática, a fluência de leitura, o vocabulário e a compreensão de textos" ao que foi transposto para a PNA e acrescentada a produção escrita, sob o indicativo de que esses componentes deveriam ser ensinados com ênfase. Publicado em 2009, um outro relatório, denominado *Developing Early Literacy,* com foco em crianças pequenas ressalta dois aspectos: 1) a relação entre o envolvimento

familiar na etapa da educação infantil seria diretamente ligada às habilidades de literacia que a criança poderá adquirir e 2) as habilidades essenciais à alfabetização que devem ser desenvolvidas na pré-escola, tais como, o conhecimento do nome, dos sons e das formas das letras e a aquisição da consciência fonológica e fonêmica.

Por reiteradas vezes, em entrevistas ou mesmo no caderno da PNA, o insucesso na alfabetização, problema persistente na educação brasileira, pareceu vinculado ao fato das políticas públicas não considerarem o que a ciência vem validando como método mais eficiente no campo da alfabetização (isso de acordo com os que defendem a PNA).

Na publicação inclusive mencionaram que, o fato dos estudos de Emília Ferreiro terem sido realizados na língua espanhola e na América Latina, e não nos Estados Unidos, faz com que tal pesquisa não tenha esse caráter de universalidade porque não contemplaria a língua inglesa.

Apesar de explicitar todos esses dados para fundamentar suas propostas, a PNA apresentou algumas contradições a documentos oficiais já postos, por exemplo, a BNCC. O decreto priorizou a alfabetização completa já no 1º ano do Ensino Fundamental enquanto a BNCC entende que esse processo se daria no 1º e 2º ano dessa etapa.

O ponto chave que este estudo ressaltou é que mais do que divergentes elas são antagônicas. Segundo Maria Alice Junqueira, coordenadora de programas e projetos de alfabetização do Cenpec Educação, que esteve à frente do estudo o *Entendendo as divergências entre a PNA e a BNCC,*

> enquanto a BNCC está voltada para alfabetizar no contexto das práticas sociais de leitura e escrita, a PNA propõe um trabalho mecânico de codificação e decodificação da escrita, por meio de treinamento de fonemas isolados e de propostas descontextualizadas (Abe, 2021).

Relativo à priorização do método fônico de marcha sintética, é visto por Maria Alice como algo restritivo e mecânico que restringe a alfabetização a uma capacidade decodificadora. Ela segue pontuando que

> na PNA, a linguagem é entendida como um código e não como uma representação da fala. A partir dessa concepção, ela retrocede ao menos 30 anos em relação aos estudos empreendidos no campo da alfabetização. Induz a uma prática de treinamento de fonemas isolados, de fragmentação de frases em palavras e de palavras em sílabas, bem como ao treino motor da escrita de letras sobre um pontilhado, por exemplo (Abe, 2021).

A autora ainda ressalta esse é um conhecimento importante, o qual a criança precisa consolidar, mas que ele deve ser abordado inserido em um contexto social porque ambiciona formar leitores e escritores (ABE, 2021). Sobre esse aspecto Junqueira ainda complementa

> Ler e compreender textos não é um ato automático, demanda habilidades da ordem do pensamento e da reflexão que só se constroem em práticas sociais e dialogadas. Nelas, os sujeitos são acionados a pensar sobre o que fazem e podem expressar suas ideias, por meio de textos de variados gêneros em seus usos reais. Dizer que a aprendizagem da leitura e da escrita depende, apenas, de processos automatizados de decodificação é negar uma visão de sujeito que pensa, cria, tem opiniões e produz conhecimento. A PNA defende um processo de aprendizagem da língua pautado pelo automatismo, ignorando que as crianças são sujeitos sociais, sociológicos e culturais, portanto, sujeitos integrais que aprendem na relação que desenvolvem com o mundo (Abe, 2021).

Sobre essa indicação posta na PNA, de instrução fonêmica sistemática, Artur Gomes de Morais (Castro, 2020) também se preocupa em denunciar dois problemas, são eles: a redução da consciência fonológica a habilidades de consciência fonêmica e a obsessão de transmitir informações prontas sobre o valor sonoro das letras, mesmo que as crianças ainda não compreendam que as letras substituem na escrita parte das palavras produzidas oralmente.

O PNA promoveu outros programas sobre alfabetização, voltados para públicos diferentes: para professores e gestores foi ofertado o Programa *O Tempo de Aprender* e para as famílias *O Conta pra Mim*. Mais adiante, abordarei esses dois Programas e suas principais ações e objetivos. O plano contou ainda com o Programa Brasil Alfabetizado que foi reativado com algumas modificações comparadas a sua primeira versão. Mais adiante, também abordarei esses três Programas e suas especificidades.

Na tentativa de promover o voluntariado na educação e como forma de incentivo a esse tipo de ação o governo estimulou que a sociedade civil usufruísse dos recursos disponibilizados pelo PBA e implementasse, por iniciativa própria, turmas de alfabetização. Propôs ainda premiações às melhores iniciativas em duas categorias, a saber: pessoas físicas que desenvolvessem trabalho excepcional, ministrando aulas, poderiam receber o selo "*Alfabetizador do Brasil*" e pessoas físicas ou jurídicas que submetessem projetos de alfabetização para contemplar públicos mais abrangentes concorreriam ao prêmio "*Projeto Alfabetizador Cidadão*".

Novamente, percebe-se a performatividade funcionando "para empurrar as instituições do setor público à maior convergência com o setor privado" (Ball, 2004, p. 1117).

Estava previsto no site o lançamento de uma normativa própria para os prêmios citados, mas, aparentemente, isso não chegou a se concretizar. Abaixo, são apresentados os fluxos para obtenção dos prêmios previstos.

Imagem 3: Pessoas físicas que desenvolvam trabalho excepcional, ministrando aulas, poderão receber o selo "Alfabetizador do Brasil".

Imagem 4: Pessoas físicas ou jurídicas que submetam projetos de alfabetização para contemplar públicos mais abrangentes concorrerão ao prêmio "Projeto Alfabetizador Cidadão".

Fonte: imagens retiradas do site[11] da PNA (2023).

A Política ainda enfatizou que optou por empregar estratégias exitosas em experiências internacionais, tais como:

> a disponibilização de recursos *on-line* para apoiar o processo de aprendizagem, o desenvolvimento de websites com conteúdos gratuitos de amplo acesso, assim como o incentivo e a orientação para maior engajamento dos pais no processo de desenvolvimento intelectual de seus filhos (MEC, 2022a).

Entretanto, aparentemente, não consideraram que o contexto do território nacional é outro, e, se por um lado, muitos têm acesso a celulares, por outro lado isso não reflete, necessariamente, um acesso ilimitado à internet, haja visto o que ficou exposto durante a pandemia sobre essas possibilidades de acesso.

O relatório de Programas e Ações produzido pela Sealf, do período de 2019 a 2022, já inicia indicando que o escopo das ações referidas é sobre alfabetização formal escolar — 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental; a preparação para a alfabetização — pré-escola; a alfabetização de jovens e adultos fora do contexto da EJA; a literacia familiar. Alguns desses itens não estavam tão claramente colocados na apresentação da PNA.

[11] Material disponível em: https://alfabetizacao.mec.gov.br/pba. Acesso em 25 ago. 2023.

Destaca a criação da inédita Secretaria de Alfabetização denotando a importância dada ao assunto e define como síntese o "Aprender a ler para então ler para aprender". Não se pode negar que nisso são coerentes e deixam explícito já as preferências metodológicas que virariam, mais tarde, as recomendações da PNA.

No relatório fazem críticas aos programas de alfabetização anteriores do governo federal, sobretudo, ao Pnaic e ao PMAlfa, indicando que, apesar do altíssimo investimento feito pelo governo, não foram feitos estudos robustos sobre o impacto desses programas na alfabetização das crianças. Do mesmo modo, enfatizam que o Programa Brasil Alfabetizado, entre os anos 2002 e 2016 não teve impacto significativo nas taxas de analfabetismo de jovens e adultos.

Do ponto de vista dos criadores da Política, consideraram um avanço a priorização da alfabetização no primeiro ano do Ensino Fundamental com a intenção de "manter o foco, no 1º ano do Ensino Fundamental, na aprendizagem do conhecimento alfabético, para se seguir a consolidação da alfabetização nos anos seguintes" (MEC, 2022b, p. 19), mesmo que isso vá contra ao que está posto na BNCC, mas, novamente, são coerentes com o que apregoam na PNA, enfatizando a dimensão mecânica da alfabetização. Além disso, comparando com experiências internacionais acreditam que "não apenas é necessário focar na alfabetização já no 1º ano, como também na preparação para a alfabetização já no contexto da pré-escola" (MEC, 2022b, p. 19).

Contrariados, salientam que foram espalhadas notícias falsas sobre a indicação da PNA sobre a adoção de um método específico. Apontaram que a controvérsia se deu por uma nomenclatura técnica de dois componentes essenciais à alfabetização — consciência fonêmica e instrução fonêmica sistemática. Segundo os relatores,

> a Política tão somente enuncia que estudantes precisam reconhecer eficientemente os fonemas da Língua Portuguesa, bem como devem ser capazes de reconhecer a relação entre grafemas e fonemas, decodificando palavras de forma alfabética. O ensino dessas

> habilidades e conhecimentos deve ocorrer de forma explícita e sistemática (MEC, 2022b, p. 42).

Entretanto, todo o modo como foi colocada a Política, de ensinar da menor para maior dificuldade, de primeiro aprender a ler (mecanicamente) para depois ler para aprender, entre outros, sempre segundo critérios do adulto, e não da criança que aprende, remetem ao método sintético que parte de um elemento não significativo da palavra ou de unidades mínimas da língua (letras, sons, sílabas), isto é, inicia do particular para o geral, das partes para o todo. A compreensão do texto fica para um segundo momento. Além disso, os textos são artificializados e não tem uma função real e social. Todos esses elementos estão presentes na composição da PNA, e sob meu ponto de vista, são sim um retrocesso porque não consideram que a criança pensa.

Salientaram ainda que propuseram, como inovação, a previsão de indicadores de fluência em leitura oral e de proficiência em escrita. A primeira parte já havia sido proposta na realização da ANA, em 2016 e a avaliação escrita foi o que sempre pautou a avaliação das crianças em processo de alfabetização.

Especificamente sobre a meta 5 do PNE e suas estratégias apresento uma breve relação das ações presentes no relatório e que compuseram a PNA:

Quadro 2: Estratégias propostas pelo PNE para atingir a Meta 5 e ações desenvolvidas pela Sealf para atender este objetivo.

Estratégias da Meta 5 do PNE	Ações desenvolvidas pela Sealf

5.1: estruturar os processos pedagógicos de alfabetização, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, articulando-os com as estratégias desenvolvidas na pré-escola, com qualificação e valorização dos (as) professores (as) alfabetizadores e com apoio pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças	• Reformulação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental; • PDDE Alfabetização; • Promoção do bem-estar, motivação e engajamento profissional; • Formação prática para professores alfabetizadores.
5.2: instituir instrumentos de avaliação nacional periódicos e específicos para aferir a alfabetização das crianças, aplicados a cada ano, bem como estimular os sistemas de ensino e as escolas a criarem os respectivos instrumentos de avaliação e monitoramento, implementando medidas pedagógicas para alfabetizar todos os alunos e alunas até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental.	• Avaliações Diagnósticas e Formativas; • Aperfeiçoamento das avaliações do Saeb voltadas à alfabetização; • Estudo Nacional de Fluência.
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, devendo ser disponibilizadas, preferencialmente, como recursos educacionais abertos;	• Sistema *On-line* de Recursos para Alfabetização — Sora; • Disponibilização do GraphoGame
5.4: fomentar o desenvolvimento de tecnologias educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras que	• Inteligência artificial para fluência em leitura;

assegurem a alfabetização e favoreçam a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos (as) alunos (as), consideradas as diversas abordagens metodológicas e sua efetividade;	• Sistema *On-line* de Recursos para Alfabetização — Sora; • Disponibilização do GraphoGame.
5.6: promover e estimular a formação inicial e continuada de professores (as) para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação stricto sensu e ações de formação continuada de professores (as) para a alfabetização;	• Curso Práticas de Alfabetização; • Curso Práticas de Matemática Básica; • Curso Alfabetização Baseada na Ciência; • Curso Práticas de Produção de Texto; • Certificação Avançada para Gestores Educacionais da Alfabetização.

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados do Relatório de Programas e Ações produzido pela Sealf, do período de 2019 a 2022.

Sobre a alfabetização de jovens e adultos, objeto da meta 9 do PNE, ficou explicitado que a EJA pertence a Secretaria de Educação Básica, visto que a alfabetização representa apenas um dos elementos do primeiro segmento dessa modalidade de ensino.

Dito de outro modo, o que cabe a Sealf nesse quesito seria a execução do PBA. Com efeito, foi apontado que a EJA é proeminente com relação ao PBA, por estar presente nas escolas, portanto, mais formalizada, bem equipada e estruturada do que o Programa que prevê que seja executado por voluntários. Dito isso, a meta 9, caberia a SEB e, consequentemente, o monitoramento e persecução de tal objetivo.

2.1.7.1 Programa Brasil Alfabetizado

No que tange à alfabetização de jovens e adultos, a PNA recuperou o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) de 2003, afirmando que tal Programa "é

mais do que uma estratégia para perseguir a Meta 9 do Plano Nacional de Educação. Trata-se do compromisso moral de não deixar 'Nenhum brasileiro para trás!'" (MEC, 2019?b). Entretanto, propõe que o PBA ocorra, em 2022, como um ciclo-piloto no estado de Alagoas e indica algumas atualizações que viabilizariam a execução da política pública, favorecendo o alcance de seu propósito com mais facilidade, a saber,

> - valorização do alfabetizador, com incremento do valor da bolsa;
> -simplificação da execução do Programa por parte dos Entes Executores;
> - fortalecimento da assistência técnico-pedagógica da Sealf, por meio da disponibilização da Formação de Alfabetizadores de Jovens e Adultos, além de materiais alinhados à Política Nacional de Alfabetização (PNA); e
> - implementação focada, visando a maior eficácia e otimização no uso dos recursos humanos e orçamentários (MEC, 2019?b).

A escolha por essa localidade baseia-se no que está exposto no art. 3º do Decreto no 10.959/2022, que especifica entre as diretrizes do Programa:

> a priorização da alfabetização por localidades, regiões ou entes federativos com grandes índices de analfabetismo, considerados os dados mais atualizados do Censo Demográfico e da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (Brasil, 2022).

Diante disso, adotou-se como critério de seleção a Unidade da Federação que apresentasse a menor taxa de alfabetização da população de 15 anos ou mais de idade aferida por meio do Censo 2010 e da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua). Os dois indicadores apontaram para o estado de Alagoas.

O mesmo decreto anteriormente citado traz em seu inciso V do art. 4º, no qual são definidos os atores do PBA, que os alfabetizadores seriam

> atores voluntários, incluídos aqueles certificados como tradutores intérpretes da Língua Brasileira de Sinais - Libras, previamente habilitados para conduzir as aulas e coordenar as turmas de alfabetização, na forma prevista neste Decreto e nas normas complementares editadas pela Secretaria de Alfabetização do Ministério da Educação (Brasil, 2022).

Ainda no parágrafo § 3º indica que a "atuação de professores da rede pública de ensino no Programa Brasil Alfabetizado será facultativa" (Brasil, 2022).

Deste modo fica claro, que embora demonstrasse uma aparente preocupação com o analfabetismo de jovens e adultos não havia a mesma preocupação com a qualificação de quem os irá alfabetizar. Diferentemente do previsto na origem do PBA, no Decreto Nº 6.093, de 24 de Abril de 2007, que, embora também apontasse a adesão voluntária[12] ao Programa, dava preferência aos professores das redes públicas que já fossem alfabetizadores. Tal decreto também indicava que, para recebimento de assistência técnica e financeira pelo Estado, Distrito Federal ou Município, no âmbito do Programa, devia ser elaborado um Plano Plurianual de Alfabetização que apontasse, entre outros itens, metodologia de formação dos alfabetizadores e coordenadores de turma e as diretrizes pedagógicas de alfabetização. O mesmo documento explicitava que a formação dos alfabetizadores poderia ser realizada "diretamente pelas redes de ensino ou por entidades públicas ou privadas sem fins lucrativos, incluídas as instituições de educação superior" (Brasil, 2007).

Na época não ficou claro se seria necessário ter alguma formação na área para voluntariar-se como alfabetizador do PBA. O que tinha disponível eram cursos *on-line*[13] dedicados à Língua Portuguesa e à Matemática Básica para Formação de Alfabetizadores de Jovens e Adultos. Foram apresentadas estratégias de ensino e atividades de caráter prático, baseadas em evidências científicas. Cada curso tinha carga horária de 30

[12] Esse caráter voluntário não significa ser totalmente ausente de recebimentos, mas sim que tais ajudas de custo não são incorporadas a nenhum vínculo empregatício que possa existir.
[13] Disponíveis na plataforma avamec.mec.gov.br. Acesso em: 06. Nov. 2022

horas, e a inscrição era livre para todos os interessados. Todos esses encaminhamentos, colocavam essa tarefa tão especializada e complexa na mão de pessoas sem formação adequada ou sem vínculo com os contextos educacionais onde atuariam. Além disso, desqualificou a função docente e o próprio concurso público, pois qualquer um poderia executar essa "tarefa".

2.1.7.2 Programa Conta Pra Mim

Esse programa foi instituído em abril de 2020, como integrante da PNA e teve como objetivo orientar, estimular e promover práticas de literacia familiar em todo o território nacional. Afinal, conforme estava posto pelo Programa "a aprendizagem da linguagem oral, da leitura e da escrita começa em casa, na convivência entre pais e filhos" (MEC, 2019c).

Foram princípios do Programa Conta pra Mim:

> I - o reconhecimento da família como ator fundamental para o sucesso educacional dos filhos;
> II - o incentivo ao trabalho voluntário para a realização de atividades ou para a participação de projetos voltados à promoção das práticas de literacia familiar;
> III - a integração e cooperação entre sociedade civil, escolas, redes educacionais e todas as esferas governamentais com vistas ao sucesso de iniciativas relativas à literacia familiar;
> IV - a fundamentação de suas ações em evidências científicas e em práticas exitosas nacionais e internacionais; e
> V - a priorização de famílias em condição de vulnerabilidade socioeconômica (Brasil, 2020b).

No *site*[14] do Programa eram abordados diferentes conteúdos que iam desde: a) orientações sobre Literacia Familiar, b) resultados de pesquisas que apontavam diferenças desde a construção do vocabulário em crianças de diferentes classes sociais enquanto ainda bebês, até c) coletâneas de vídeos e áudios de contação de histórias tradicionais e cantigas populares

[14] https://alfabetizacao.mec.gov.br/contapramim

cantadas por Toquinho. Todos estes materiais estavam disponíveis apenas digitalmente. A seguir, abordarei cada um desses pontos separadamente.

As práticas de literacia propostas pelo programa, até então conhecidas nos estudos sobre alfabetização como práticas de letramento, de fato, auxiliam

> a desenvolver nas crianças habilidades fundamentais que apoiarão o processo de aprendizagem por toda a sua vida, por meio do desenvolvimento da linguagem e das funções executivas, além de contribuírem com o fortalecimento dos vínculos familiares e, como consequência, do desenvolvimento emocional das crianças (MEC, 2023b).

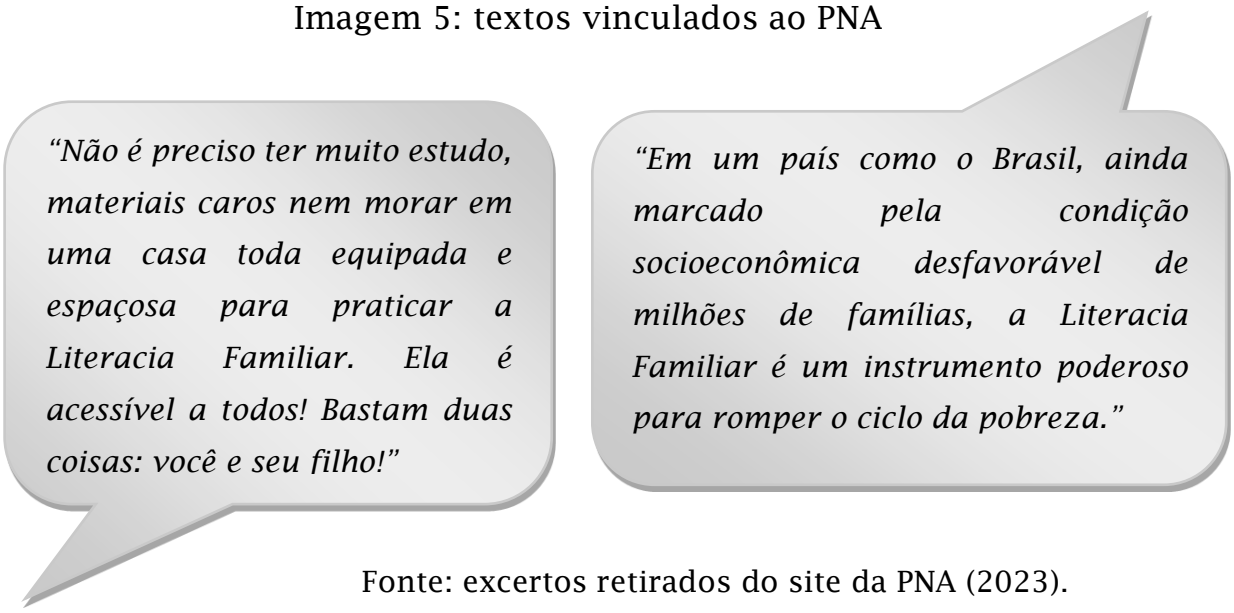
Entretanto, identifica-se aqui um indicativo de desqualificar ou, pelo menos, afastar da PNA autores e pesquisadores brasileiros de referência, como Magda Soares, que aborda o tema do letramento há muitos anos em seus estudos. Faz parte do texto de apresentação do Programa a seguinte frase: “Uma vez que a literacia familiar compreende um tema ainda pouco explorado no Brasil, o primeiro desafio foi desenvolver todo o conteúdo base para o programa” (MEC, 2023b). Ora, isto não é verdade, pois no início dos anos 80, junto com os estudos psicogenéticos em alfabetização, os contextos e usos sociais reais da leitura e da escrita passaram a ser valorizados e este modo de compreender também foi difundido entre as famílias em parceria com as escolas. Muitos professores alfabetizadores desempenharam esse papel de incentivadores do letramento no âmbito familiar.

Sobre esse aspecto a especialista Maria Alice Junqueira pondera que

> A parceria entre escola e família é sempre bem-vinda e deve ser fomentada. Vários estudos mostram que, principalmente a mãe, tem um papel fundamental na formação do gosto pela leitura. No entanto, essa não pode ser ‘A’ política de alfabetização nem a bala de prata para os problemas que o Brasil enfrenta em relação a alfabetização (Castro, 2019b).

Na parte do site do Programa destinada à Literacia Familiar, destacarei duas indicações, no que denominarei de visão simplista, mas que podem soar também como um escárnio.

Imagem 5: textos vinculados ao PNA



Fonte: excertos retirados do site da PNA (2023).

Esse ponto de vista me parece fazer recair sobre as famílias a superação de dificuldades que são muito maiores que elas, tirando a responsabilidade do Estado em resolver questões relativas à pobreza e à vulnerabilidade destas famílias. Ou seja, os sujeitos são eles próprios os únicos responsáveis por seu sucesso ou fracasso. Isso torna evidente que a "reconfiguração do papel do Estado está diretamente relacionada com a mudança de ênfase da administração educacional para a gestão educacional" (Klaus, 2014, p. 12). No Guia de Literacia Familiar, publicação do MEC com orientações às famílias, tem logo em seu início o seguinte excerto:

> Estudos mostram que as ações no seio familiar são mais importantes para o sucesso escolar do que a renda ou a escolaridade da família. Isso é válido para crianças em diferentes etapas da educação básica, quer sua família seja rica ou pobre, quer seus pais tenham ou não terminado o ensino médio.

No site eram indicadas seis práticas de literacia familiar, que se encontram no quadro que segue:

Quadro 3: Práticas de Literacia familiar indicadas pelo Programa.

Interação Verbal	É o conjunto de estratégias e de atitudes que visam aumentar a quantidade e a qualidade do diálogo entre adultos e crianças. As práticas de interação verbal orientam os pais a como identificar, criar e aproveitar oportunidades no dia a dia para iniciar conversas que estimulem o desenvolvimento linguístico de seus filhos.
Leitura Dialogada	A essência da Leitura Dialogada é que adultos e crianças, quando praticarem a leitura em voz alta, interajam por meio de perguntas e respostas. Não é o adulto somente lendo em voz alta e a criança apenas escutando! É uma leitura em bate-papo!
Narração de Histórias	É a boa e velha arte de contar histórias em voz alta. Proporciona um momento especial que você vivencia com seus filhos e favorece o desenvolvimento de habilidades relacionadas à compreensão oral.
Contatos com a Escrita	Familiarizam as crianças com os mais diversos materiais escritos e também incentiva as crianças, desde de cedo, a exercitarem a escrita, começando com desenhos, passando pelas grafias inventadas, pelas letras, pelas palavras e pelas frases, chegando, por fim, a textos mais complexos.
Atividades Diversas	São atividades como jogar, brincar, cantar, tocar instrumentos, praticar esportes que vão favorecer muito o desenvolvimento da linguagem, a imaginação e a criatividade.
Motivação	Por serem as figuras mais importantes na vida dos filhos, tudo o que os pais falam e fazem tem um peso enorme sobre as crianças, tanto para o bem quanto para o mal. Para que a criança desenvolva e aprimore as habilidades de ouvir, falar, ler e escrever, é importante que ela seja uma criança motivada e confiante.

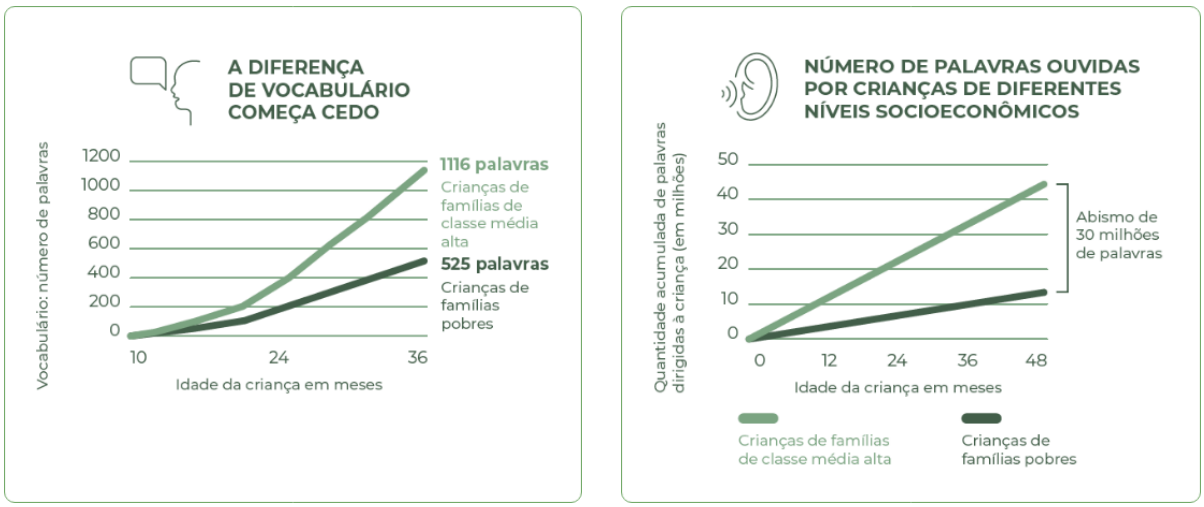
Fonte: elaborada pela autora a partir de informações do site da PNA (2023).

Para cada uma dessas práticas havia diversos vídeos explicitando como se desenvolve "de maneira ideal"[15] cada uma delas. De acordo com o secretário de Alfabetização do MEC, Carlos Nadalim, o Conta pra Mim mostra técnicas facilitadoras, precursoras da alfabetização. Ele afirma que

> [As práticas] são importantes para que as crianças depois sejam alfabetizadas corretamente no primeiro ano do Ensino Fundamental. Os pais vão encorajar seus filhos a tomar gosto pela leitura. Eles serão exemplos de pessoas que cultivam hábitos de leitura. Serão leitores para os filhos (MEC, 2020).

Ainda sobre a literacia familiar eram apresentados dois gráficos:

Imagem 6: Indicadores acerca da construção de vocabulário de uma criança



Fonte: retirados do site da PNA (2023).

As coletâneas de materiais que foram organizadas buscavam resgatar parlendas, fábulas, lendas da tradição oral, biografias de brasileiros(as)

[15] Cabe registrar aqui que os vídeos mostram, em sua maioria, famílias brancas, de classe média se relacionando em espaços amplos, bem organizados e iluminados que em nada se assemelham ao público-alvo prioritário deste Programa, isto é, famílias em condição de vulnerabilidade socioeconômica. Mas isso seria assunto para outro estudo...

ilustres, mas apresentavam pouca variedade nas ilustrações e na riqueza literária. Segundo Junqueira

> para formar leitores – ainda mais pequenos leitores – é importante possibilitar o contato com livros de gêneros diferentes e com uma diversidade de autores e ilustradores consagrados que despertem a sensibilidade das crianças para o que é belo, interessante e instigante, de forma a desenvolver o gosto literário (Castro, 2019b).

Para além disso, o quão efetivo esse material poderia ser, é algo difícil de mensurar. Se por um lado, como está posto no Art. 2º "É considerado público-alvo do programa todas as famílias brasileiras, tendo prioridade aquelas em condição de vulnerabilidade socioeconômica" (Brasil, 2020b), por outro, cabe a pergunta: quanto de acesso essas famílias têm a esses materiais? Ficou comprovado, durante a pandemia, que este acesso à Internet não é tão universal quanto se pensava.

Todavia, quando o programa foi lançado oficialmente, o MEC anunciou a distribuição de kits de literacia para as famílias brasileiras. Cada kit seria composto por livros infantis, caderno de desenho, giz de cera e guia de orientações. Contudo, não encontrei informações sobre quando o material seria confeccionado e distribuído.

De acordo com informações do Ministério da Cidadania, FNDE seria responsável por organizar os kits gratuitos de livros infantis e demais materiais didáticos. Esses itens deveriam ser entregues pelos visitadores do Programa Criança Feliz.

Outro importante ponto foi que, ao enfatizar a participação da família na vida escolar da criança sob o indicativo de que tais crianças terão um melhor desempenho escolar (o que não é nenhuma novidade), estavam dirigindo-se à uma classe social em que nem sempre tais práticas eram possíveis por motivos diversos associando uma espécie de culpabilização a essas famílias.

Quadro 4: Principais entregas[16] do Programa

2021	**Lançamento da Série Biografias da Coleção Conta pra Mim** - A Sealf lançou mais 4 obras inéditas para a Coleção Conta pra Mim. As obras fazem parte da Série Biografias e contam as histórias de Anna Nery, Irmãos Rebouças, Padre Landell e Carlos Chagas.
	Podcast "Era uma Vez..." - Foram disponibilizadas 44 histórias infantis narradas e mais um podcast contendo as canções da série "Canta pra Mim".
	Parcerias interministeriais - O curso de formação dos visitadores familiares foi inteiramente reformulado e está pronto para ser executado no primeiro semestre de 2022. A previsão é de que esses visitadores distribuam quarenta mil kits de literacia familiar para as famílias beneficiadas. O curso de formação para as voluntárias do projeto Mães Unidas também foi totalmente elaborado e será realizado em 2022.
2022	**Conteúdo de literacia familiar na nova versão da Caderneta da Criança do ministério da Saúde -** foram inseridas orientações referentes à temática da literacia familiar na 3ª edição da Caderneta da Criança, publicada em 2021, importante documento que é entregue a todas as famílias brasileiras no momento do nascimento de seus filhos.
	Entrega dos kits de literacia familiar, formação de visitadores e início das visitações da parceria entre o Conta pra Mim e o Criança Feliz – ação de maior envergadura do Programa. A equipe técnica da Sealf, com apoio da equipe da Secretaria de Atenção à Primeira Infância do Ministério da Cidadania, orientou os gestores locais responsáveis pela ação piloto sobre o fluxo de recebimento e distribuição de kits de literacia familiar. O material distribuído pelo MEC é composto por 20 livros de histórias infantis, um encarte de literacia familiar com instruções simples e em linguagem acessível na forma de infográficos para que os pais apliquem práticas de literacia, além de um jogo de trilha. Com o objetivo de abranger todas as realidades das famílias brasileiras os kits possuem

[16] Os dados sobre as entregas de 2021 e 2022 foram atualizadas no site em 25/08/2023, o que deixa a dúvida se tal Programa continua em vigência ou não, uma vez que o Programa Alfabetiza Brasil visa substituir a PNA (e Programas derivados desta também?). Fica o questionamento...

	também livros apenas com ilustrações para que o pais analfabetos possam narrar e criar uma história.
	Publicação do Guia de Contação de Histórias, do Guia de Brincadeiras Tradicionais e Jogos de Tabuleiro e do Guia Prático de Musicalização Infantil - Uma das práticas de literacia familiar elencadas pelo Guia de Literacia Familiar são as chamadas "atividades diversas". Trata-se de atividades que, embora não voltadas precipuamente para o desenvolvimento da linguagem, colaboram para a aquisição de habilidades e conhecimentos afetos à literacia familiar. Jogos, músicas, passeios, brincadeiras, todas essas atividades favorecem o diálogo na primeira infância, contribuindo para ampliar o repertório de conhecimentos da criança sobre o mundo que a rodeia. Nesse sentido, a Sealf lançou três guias relacionados às atividades diversas: Guia de Musicalização Infantil, Guia de Jogos e Brincadeiras Tradicionais e Guia de Contação de Histórias.

Fonte: site do MEC (2023).[17]

Sobre a formação de visitadores, estava disponível dentro do Programa Criança Feliz o curso *Práticas de Literacia Familiar nas Visitas Domiciliares do Programa Criança Feliz* com duração de 10h e voltado para qualquer pessoa interessada. O curso se daria sob parceria inédita entre o Ministério da Educação e o Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome. Tinha como público-alvo visitadores domiciliares, supervisores municipais e multiplicadores estaduais que trabalham no âmbito do Programa Criança Feliz (PCF).

Estava previsto entre as ações do Programa, para além do conteúdo virtual, o investimento de R$45 milhões para execução do "Cantinho Conta pra Mim". Seriam cinco mil espaços de leitura em espaços públicos (creches, pré-escolas, museus e bibliotecas) até o final de 2020, para receber as crianças e ensinar os pais a "praticar as técnicas de literacia" em casa. A ideia era oferecer a cada família três oficinas com duração de uma

[17]Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/estrutura-organizacional/orgaos-especificos-singulares/secretaria-de-alfabetizacao/copy3_of_programas-e-acoes Acesso em: 26 ago. 2023.

hora cada. Uma bolsa de incentivo, entre R$ 300 e R$ 400, seria paga a professores da rede pública estadual e municipal para atuarem como tutores de leitura nesses espaços. Os professores seriam qualificados em um curso semipresencial com a participação de técnicos da Sealf.

O MEC iria oferecer esses espaços a famílias de baixa renda com crianças de 3 a 5 anos e que recebessem o Bolsa Família. A adesão de municípios e estados ao programa aconteceria no primeiro semestre de 2021. Não foram encontradas notícias sobre a execução dessa parte do Programa, apenas a realização de ações pontuais com a mascote em espaços montados em shoppings em algumas capitais brasileiras, ficando o espaço ativo por dez dias.

Sobre os kits de literacia, compostos por livros infantis, caderno de desenho, giz de cera e o guia de orientações, com entrega prevista para o primeiro semestre de 2022, foram escolhidas vinte e sete cidades[18], uma por Estado da federação e mais o Distrito Federal, para execução de uma ação piloto com base no bom desempenho e abrangência do Programa Criança Feliz, do Ministério da Cidadania. Dentre elas estavam Natal (RN), Montes Claros (MG), Maceió (AL), Goiânia (GO), Brasília (DF), Rio Branco (AC), Cuiabá (MT), João Pessoa (PB), Itupiranga (PA), São José dos Campos (SP), Balneário Camboriú (SC), Campo Grande (MS), Coari (AM), Nova Iguaçu (RJ), Feira de Santana (BA), Fortaleza (CE).

2.1.7.3 Programa Tempo de Aprender

O Tempo de Aprender se apresentou como o programa sobre alfabetização mais completo da história do Brasil, segundo o próprio Programa – ainda que não apontasse o que o diferenciava significativamente dos programas que o antecederam. Criado pela Sealf do MEC, foi destinado essencialmente às crianças da pré-escola[19] e do 1º e 2º

[18] Não foi encontrada uma listagem oficial das cidades escolhidas para receber a ação piloto do MEC. As cidades elencadas foram encontradas em buscas relativas à ação em matérias da própria cidade.

[19] Pré-escola é exatamente o termo que está referido nesses programas. Entendo que o termo adequado seria Educação Infantil, uma vez que pré-escola denota que essa

ano do Ensino Fundamental, cujo propósito era melhorar a qualidade da alfabetização em todas as escolas públicas do país. Foi iniciado no ano de 2020, vinculado à PNA e buscava atender a Meta 5 do PNE.

Seus principais objetivos, conforme descrito no artigo 6º da portaria nº 280, de 19 de fevereiro de 2020, que instituiu o programa, foram:

> I - elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem no âmbito da alfabetização, da literacia e da numeracia[20], sobretudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio de abordagens cientificamente fundamentadas;
> II - contribuir para a consecução da Meta 5 do Plano Nacional de Educação, de que trata o Anexo à Lei nº 13.005, de 2014;
> III - assegurar o direito à alfabetização a fim de promover a cidadania e contribuir para o desenvolvimento social e econômico do País; e
> IV - impactar positivamente a aprendizagem no decorrer de toda a trajetória educacional, em seus diferentes níveis e etapas (Brasil, 2020a).

O Programa foi estruturado em quatro eixos principais. A seguir apresento cada um desses eixos com suas respectivas ações.

Quadro 5: Eixos estruturantes do Programa Tempo de Aprender e as principais ações

Eixos	Ações
Formação continuada de profissionais da alfabetização	• formação continuada para professores alfabetizadores e para professores da educação infantil; • formação continuada para gestores escolares das redes públicas de ensino; • programa de intercâmbio para formação continuada de professores alfabetizadores.

modalidade não é escolar e que se constitui como uma preparação à escola. Entretanto, me parece ser realmente o entendimento deste governo, e, portanto, dessa política acerca da Educação Infantil.

[20] Numeracia: conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a matemática.

Apoio pedagógico e gerencial para a alfabetização	• sistema *on-line* com recursos pedagógicos e materiais para suporte à prática de alfabetização; • recursos financeiros de custeio para assistentes de alfabetização e outras despesas previstas em resolução específica; • aprimoramento do Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD para educação infantil e 1º e 2º anos do Ensino Fundamental.
Aprimoramento das avaliações de alfabetização	• aplicação de diagnóstico formativo de fluência em leitura; • aperfeiçoamento das avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb voltadas à alfabetização; • avaliação de impacto do Programa.
Valorização dos profissionais da alfabetização, por meio da instituição de premiação para professores alfabetizadores.	

Fonte: elaborado pela autora a partir da Portaria Nº 280[21], de 19 de Fevereiro de 2020 (2023).

Passo agora a discutir mais detalhadamente alguns pontos dos eixos acima explicitados.

Sobre o aspecto formação continuada, foi oferecido o curso *on-line* Práticas de Alfabetização, com carga horária de 30h, destinado a professores, coordenadores pedagógicos, diretores escolares e assistentes de alfabetização, sendo também proveitoso para gestores de redes educacionais e para toda a sociedade civil interessada. Para inscrever-se no curso nem era preciso que o ente federativo tenha aderido ao Programa.

[21] Documento disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-280-de-19-de-fevereiro-de-2020-244584539 Acesso em: 29 ago. 2023.

Isto é, não exigia nenhum pré-requisito ou conhecimento prévio, possivelmente porque pretende iniciar "um treinamento" do zero. Como se todo conhecimento específico de um professor alfabetizador não fosse realmente necessário.

Como professora alfabetizadora e pesquisadora, me inscrevi neste curso[22] e na parte de boas-vindas destaco algumas peculiaridades.

> *O Ministério da Educação incentiva o pluralismo pedagógico e as iniciativas de professores e de gestores educacionais voltadas à busca de recursos didáticos mais adequados à sua realidade.*

Esse aspecto mostra um contrassenso com o disposto na PNA, no qual se reforça tão enfaticamente um tipo de trabalho sistemático e de repetição sob o argumento do cientificamente comprovado.

> *O processo de alfabetização formal se inicia no 1º ano do Ensino Fundamental. É importante, porém, que os professores que atuem no último ano da pré-escola e nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental tenham uma visão sistêmica e orgânica das habilidades e competências relativas à aprendizagem da leitura e da escrita. Dessa forma, eles poderão não só se aprofundar no processo preparatório e efetivo de alfabetização de outros anos e etapas, mas também beneficiar a sua própria regência de sala de aula.*

[22] Nesta época, meados de 2020, atuava em sala de aula, como professora referência de uma turma de 2º ano e houve uma recomendação, ainda que tímida, por parte da direção da escola para nos inscrevermos neste curso.

Até a primeira parte há coerência, é importante que essa transição ocorra da maneira mais fluida possível, mas na segunda parte volta a cair no equívoco de considerar a etapa da educação infantil como preparatória para... quando ela já é potente em si mesma atendendo às suas especificidades.

> *Em cada aula, há sugestões do ano escolar a que correspondem os conteúdos. Entretanto, o professor — profissional que está propriamente à frente da sala de aula ao longo de todo o ano letivo — é o mais indicado para decidir qual conteúdo se adequa melhor à sua realidade.*

Já está posto na BNCC que devemos considerar as áreas do conhecimento, as unidades temáticas e que o trabalho a ser desenvolvido com os estudantes deve focar nas competências e habilidades desejadas.

Outra contribuição do Programa foi o curso *on-line* Alfabetização Baseada na Ciência (ABC) fruto de uma parceria internacional com renomadas instituições portuguesas. No Brasil, participaram o MEC, o Capes e a Universidade Federal de Goiás (UFG).

Com apoio da Universidade Aberta de Portugal (Uab), responsável por gravar as videoaulas e produzir as legendas para o português do Brasil, o curso foi desenvolvido para autoinstrução e possuía carga horária de 180 horas. Foram disponibilizados vídeos, materiais de leitura e tarefas de estudo, concebidos de acordo com os princípios da gamificação e dos recursos abertos. Os conteúdos integravam conhecimentos teóricos atualizados e validados empiricamente, com sólida eficácia no ensino da leitura e da escrita. A Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP) ocupou-se de elaborar o conteúdo teórico, sob a coordenação do Professor Doutor Rui Alves e da Professora Doutora Isabel Leite. E o Centro de Investigação e Intervenção na Leitura (CiiL) do Instituto Politécnico do Porto ficou responsável pela sistematização dos

programas práticos de intervenção, sob a coordenação da Professora Doutora Ana Sucena.

Em relação às adesões a essas formações continuadas, disponibilizadas por meio do eixo *Formação continuada de profissionais da alfabetização* do Programa Tempo de Aprender, o curso *Práticas de Alfabetização* contou com mais de 500 mil cursistas e o curso *ABC* teve mais de 260 mil cursistas. Além disso, estava prevista, por meio da Portaria nº 544, de 20 de julho de 2021, também a formação para professores e gestores em formato híbrido (*on-line* e presencial) que seria realizado por meio de articuladores em níveis nacional, regional e escolar.

Uma das ações de destaque do Tempo de Aprender, que integra o eixo dois, *Apoio pedagógico e gerencial para a alfabetização*, foi o *GraphoGame*, que é um *software* finlandês com histórico de sucesso, em países da África, da Europa e da América. Foi criado para apoiar os professores, em atividades de ensino remoto, e as famílias, no acompanhamento das crianças no processo de aquisição de habilidades de literacia. Todo o conteúdo foi adaptado para o português do Brasil pelo Instituto do Cérebro, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Durante o período pandêmico esse aplicativo foi oferecido gratuitamente em países como Estados Unidos e Colômbia e demonstrou ser uma ferramenta utilizada com sucesso no apoio à preparação para a alfabetização e ao processo de alfabetização formal de crianças entre 4 e 9 anos de idade.

O jogo era especialmente eficaz para crianças que estão aprendendo as relações entre letras e sons. No manual do jogo estava indicado que este segue as experiências internacionais, isto é, "o jogo começa com exercícios que trabalham a associação entre letras e sons da linguagem e, aos poucos, esses exercícios ficam mais difíceis até trabalharem com sons de sílabas e de palavras inteiras" (MEC, 2021?, p. 10) e afirma que "estudos mais recentes mostram que o GraphoGame é ainda mais eficaz quando utilizado em conjunto com atividades de sala de aula, com um programa de alfabetização e com um currículo rico em linguagem oral" (MEC, 2021?, p. 10). O grande objetivo do jogo era automatizar a decodificação, por meio de repetições que permitem à criança adquirir reflexos e que melhoram

esse processo. Percebe-se que não foi considerado o entendimento das crianças ou o que ela pensa sobre o uso das letras, nem mesmo se elas representam os sons da fala, o estudante faz papel de um mero repetidor.

Dentro do eixo 2, o Tempo de Aprender também previa a atuação de assistentes de alfabetização que deveriam cursar o treinamento *on-line* fornecido pelo MEC para trabalhar em sala de aula no âmbito desse Programa. Além disso, foi disponibilizada para as escolas que aderissem ao Tempo de Aprender, pelo Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), um valor por aluno para custeio de materiais para as turmas de 1º e 2º anos dessas instituições.

Como resultados do Programa foram noticiados alguns depoimentos com o seguinte teor:

> A gente fala que por meio do programa, alfabetizamos em até seis meses, mas há alunos na minha sala que foram alfabetizados em menos de dois. Mas é um trabalho diário repetitivo com a criança. Se não for todos os dias, não obtém resultado. [...] Todas as crianças aprendem ao mesmo tempo e da mesma maneira, se for usado o método certo. Método que ensina a criança no tempo certo. Todas as crianças são capazes de aprender juntas, com exceção de casos especiais ou se não tiver o apoio dos pais em casa (MEC, 2022?a).

Ora, qualquer professor que já tenha vivenciado um ano letivo em turmas de alfabetização sabe que os alunos não aprendem da mesma maneira e nem ao mesmo tempo. Entretanto sempre pode ser ignorado o que o aluno tenha ou não aprendido e seguir dando aulas conforme o que o método indica.

E o que está sendo explicitado aqui é um treinamento em diferentes esferas, para professores, gestores, famílias e alunos, a partir do qual se espera que sejam obtidos determinados resultados, tal qual uma receita de bolo. Não há preocupação com a formação efetiva de professores (aliás, nem é bom que questionem, apenas executem) nem com a formação integral dos alunos, que também não são convocados a refletir apenas a responder conforme o esperado.

2.1.8 Programa Alfabetiza Brasil

O MEC anunciou, em 22 de março de 2023, o Programa Alfabetiza Brasil: diretrizes para uma política nacional de alfabetização das crianças. O cenário naquele momento era muito preocupante, pois tinha acumulado os impactos da pandemia na alfabetização e os problemas históricos do país na área. Conforme a última avaliação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), em 2021, portanto ainda coletado sob efeito da pandemia, o rendimento na etapa de alfabetização foi menor do que em outras fases da Educação Básica.

Os resultados da pesquisa Alfabetiza Brasil, apresentados no final de maio, em Brasília, mostraram que, em 2021, 56,4% dos estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental não estavam alfabetizados (Almeida, 2023b). No Saeb de 2019, antes da pandemia de Covid-19, o percentual de não alfabetizados era menor: 39,7%, o que já era um dado alarmante.

No primeiro relatório da pesquisa ALFABETIZAÇÃO EM REDE, que tem como um dos objetos de estudo o ensino remoto no campo da alfabetização durante a pandemia, as crianças em fase de alfabetização foram as mais afetadas. Segundo tal pesquisa

> o maior desafio das professoras é fazer com que os alunos respondam às demandas colocadas, realizem as atividades, especialmente quando estas dependem da ajuda dos pais ou responsáveis evidenciando-se que o ensino remoto, sobretudo no processo de alfabetização, não prescinde de mediações sistemáticas e competentes para que as necessidades das crianças sejam atendidas e que elas possam avançar em suas aprendizagens (Alfabetização em Rede, 2020, p. 195).

Junto com o lançamento do Programa foi comunicada a execução da primeira grande ação, a saber, a Pesquisa Nacional de Alfabetização na Idade Certa, conduzida pelo Inep, com a proposta de ouvir professoras das redes municipais de Educação de todo Brasil para subsidiar políticas públicas educacionais.

Em abril daquele ano, 251 professoras de crianças em idade de alfabetização, representando 206 municípios, foram ouvidas em cinco capitais, uma de cada região do país: São Paulo, Brasília (DF), Recife (PE), Porto Alegre (RS) e Belém (PA). Da RME/POA foram escolhidas onze professoras, pedagogas, com experiência docente em turmas de alfabetização e a maioria atuando em turmas de 2º ano em 2023.

Nesta primeira etapa da pesquisa o Inep apresentou tarefas elaboradas com referência nas habilidades esperadas de alunos do 2º ano do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa considerando a BNCC. As professoras responderam, baseadas em sua experiência docente, se estudantes minimamente alfabetizados seriam capazes de realizar as atividades apresentadas.

De acordo com o presidente do Inep, Manuel Palácios, "o que significa estar com uma alfabetização completa em cada estado era muito discrepante" (MATUOKA, 2023), o que não chega a ser surpresa, visto a extensão do nosso país, e por isso a importância dessa consulta abranger todas as regiões.

O objetivo desta pesquisa foi compreender quais são os conhecimentos e as habilidades que uma criança alfabetizada deve ter ao final do 2º ano do Ensino Fundamental. De acordo com o ministro da educação, Camilo Santana,

> Estamos construindo essa política ouvindo todos os setores educacionais desse país. Vai ser construída com os municípios e estados. Isso porque qualquer política pública precisa ser fortalecida no regime de colaboração. O MEC tem a responsabilidade de coordenar esse processo" (Almeida, 2023a).

Os resultados deste levantamento, obtido por meio de análises de especialistas, serviram para definição de diretrizes que ajudem a formular uma política pública nacional de alfabetização e, também, para o estabelecimento de um padrão nacional de avaliação da alfabetização dos estudantes. Além disso, foi estipulada uma linha de corte nacional para

alfabetização na idade certa. Segundo Clara Alarcão, coordenadora-geral do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica do Inep,

> neste momento crítico para educação brasileira, o monitoramento da alfabetização na idade certa se faz indispensável. É fundamental definir, com parâmetros claros, quem é a criança alfabetizada, o que ela é capaz de fazer, que habilidades caracterizam essa criança como alfabetizada, para que a gente possa estabelecer diretrizes de uma política nacional de alfabetização de todas as crianças (Almeida, 2023b).

Em maio de 2023, se deu a devolutiva da pesquisa Alfabetiza Brasil com a presença de algumas professoras, que tinham participado da primeira etapa, que foram convidadas para irem a Brasília. Da RME/POA foram 5 professoras representantes. A partir dos resultados do levantamento, o Inep estabeleceu, pela primeira vez, a nota de corte de 743 pontos na escala adotada no Saeb para definir se o aluno está alfabetizado.

Esse estudo permitiu que fossem descritas as características de uma criança alfabetizada, a saber,

> os estudantes estão alfabéticos. Leem pequenos textos, formados por períodos curtos e localizam informações na superfície textual. Produzem inferências básicas com base na articulação entre texto verbal e não verbal, como em tirinhas e histórias em quadrinhos. Escrevem, ainda, com desvios ortográficos, textos que circulam na vida cotidiana para fins de uma comunicação simples: convidar, lembrar algo, por exemplo. Os estudantes são leitores/escritores incipientes, que interagem de forma mais autônoma principalmente com textos que circulam na vida cotidiana e no campo artístico literário, em práticas de leitura e de escrita características do letramento escolar (INEP, 2023).

Como parte do Programa Alfabetiza Brasil, em 12 de junho de 2023, por meio do Decreto nº 11.556, foi instituído o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA) em substituição a PNA. Tal ação, em regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, anseia, por meio da conjugação dos esforços,

garantir o direito à alfabetização de todas as crianças do país. O foco é garantir que 100% das crianças brasileiras estejam alfabetizadas ao final do 2° ano do Ensino Fundamental; além da recomposição das aprendizagens, com foco na alfabetização, de 100% das crianças matriculadas no 3°, 4° e 5° ano, afetadas pela pandemia.

Esta política pública parece ter sido construída de forma mais coerente porque, entendendo a extensão do território, assim como as desigualdades e diversidades que compõe nosso país, não propôs uma resposta única ou centralizada para todo o país, mas procura dar espaço e autonomia aos estados e municípios na construção das soluções para enfrentar os problemas referentes ao processo de alfabetização das crianças, respeitando suas especificidades.

Entre as estratégias de implementação estão:

> I - fortalecimento do regime de colaboração, com vistas a promover a articulação entre os entes federativos e os seus sistemas de ensino na realização das políticas, dos programas e das ações estabelecidas no âmbito do Compromisso;
> II - articulação entre os sistemas de avaliação da aprendizagem da educação básica, para o apoio à tomada de decisões de gestão no âmbito da rede de ensino, da escola e do processo de ensino-aprendizagem, e disponibilização de instrumentos diversificados de avaliação da aprendizagem dos estudantes; e
> III - assistência técnica e financeira para a formação de professores e gestores escolares, para a disponibilização de materiais didáticos suplementares e outros recursos pedagógicos e para a melhoria da infraestrutura escolar (Brasil, 2023).

O Compromisso Nacional apresenta 5 eixos estruturantes, sendo eles: gestão e governança; formação de profissionais de educação; infraestrutura física e pedagógica; reconhecimento de boas práticas; sistemas de avaliação. Os principais modos de apoio são apresentados na imagem abaixo:

Imagem 7: Estratégias do Governo Federal para apoiar as Redes de Ensino.

Fonte: retirada do folheto23 Compromisso Nacional Criança Alfabetizada.

[23]Folheto disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada/folheto.pdf Acesso em 20 ago. 2023.

Importa aqui ressaltar que, assim como é o objeto de interesse dessa pesquisa, o Compromisso prevê

> a construção colaborativa de um plano de formação específico para os profissionais que atuam como coordenadores pedagógicos, contemplando sua preparação para o acompanhamento da atuação dos profissionais na sala de aula e para a liderança das situações de formação continuada que acontecem nos horários coletivos da escola (MEC, 2023a, p. 8).

Tal formação prevê carga horária de 96h sendo 64h presenciais. De igual modo deve ser pensadas formações também para as direções das escolas em um total de 64h sendo 32h presenciais.

Por fim, uma primeira ação fundamental, já demandada dos entes federados que pactuaram com o CNCA, é a realização de um diagnóstico das redes, com devolutiva para o MEC, para que a partir deste possa ser elaborado o Plano de Ações do Território Estadual e da Política de Alfabetização do Território, atendendo ações que compõem os eixos, suprindo as peculiaridades de cada estado e/ou município. Este diagnóstico teve seu prazo encerrado em 31 de julho e no que se refere à assessoria pedagógica da SMED, não nos chegou nenhuma informação/solicitação sobre este diagnóstico.

2.2 Estabelecendo aproximações: Programas de Alfabetização do Rio Grande do Sul

Evidentemente, todos os Programas e Planos de Educação abordados na seção 2.1 afetam as políticas públicas dos Estados e Municípios, entretanto, não impedem que estes criem suas próprias políticas que podem, em grande medida, ser fortalecidas pelas ações nacionais em seus regimes de colaboração. Sendo assim, nesta seção apresento, brevemente, quais propostas estaduais e/ou municipais voltadas à alfabetização têm sido desenvolvidas entre os anos de 2001 e 2023.

2.2.1 Programa RS Alfabetizado

Lançado em agosto de 2019, o intuito desse Programa era melhorar as aprendizagens dos estudantes do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental iniciando como projeto piloto em 60 instituições de ensino da região metropolitana de Porto Alegre.

A diretora-adjunta do Departamento Pedagógico da Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC) na época, explicou que "não adianta querermos mudar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do Ensino Médio se não lembrarmos que tudo começa na alfabetização. A educação começa na base e a nossa prioridade é qualificar o rendimento do Ensino Fundamental" (SEDUC, 2019). Em linhas gerais, não difere muito dos objetivos dos programas nacionais. Tinha, como pilares, a avaliação diagnóstica dos estudantes e a formação de professores.

2.2.2 Programa Estadual de Apoia à Alfabetização (PARC) — Alfabetiza Tchê

Instituído pelo Decreto Nº 56.674, de 26 de setembro de 2022, o Programa visa o fortalecimento do regime de colaboração entre os 497 municípios gaúchos e o Estado do Rio Grande do Sul com o objetivo de garantir a alfabetização de estudantes até o 2º ano do Ensino Fundamental. A participação dos municípios dá-se por adesão e o município de Porto Alegre optou por participar deste Programa.

Por sua vez, o Programa também é integrante da Parceria pela Alfabetização em Regime de Colaboração (PARC), iniciativa da aliança formada pela Associação Bem Comum (ABC), Fundação Lemann e Instituto Natura (SEDUC, 2022?)

O público-alvo do Programa abrange alunos e professores da Educação Infantil (de quatro a cinco anos) ao 2º ano do Ensino Fundamental bem como os coordenadores pedagógicos e gestores escolares das redes públicas municipais e estaduais.

Os principais eixos de atuação do Programa são:

> I - fortalecimento da aprendizagem;
> II - fortalecimento da gestão municipal e escolar;
> III - formação de professores;
> IV - avaliação externa, acompanhamento e monitoramento dos indicadores;
> V - cooperação, articulação e incentivo (Rio Grande do Sul, 2022?).

O Programa ainda prevê, por meio da Lei de Iniciativa do Poder Executivo, criar o Prêmio Educa RS que, de acordo com o Decreto Nº 56.674, pretende

> incentivar a aprendizagem na idade certa e premiar as escolas públicas das redes estadual e municipais de ensino que obtiverem os melhores resultados de alfabetização, bem como de apoiar aquelas com resultados insatisfatórios, expressos pelo Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul – SAERS (Rio Grande do Sul, 2022?).

2.3 Programas Municipais

2.3.1 Programa Municipal de Educação – DECÊNIO 2015-2025

O Plano Municipal de Educação (PME) atualmente vigente em Porto Alegre, no que tange à alfabetização no Ensino Fundamental, refere a Meta 5 do PNE, ou seja, alfabetizar todas as crianças até o final do 3º ano. Em seguida, apresenta alguns dados, sem qualquer indicação de fonte e/ou pesquisa ou ano pelos quais a taxa de alfabetização de crianças que concluíram o 3º ano do Ensino Fundamental seria de 93,3% em Porto Alegre. Caso tais dados fossem representativos da realidade, a situação no município seria favorável no que se refere à alfabetização, entretanto, sem indicação da fonte, fica impossível aferir tais dados ou até mesmo entender como foram construídos e em que se baseiam.

Como estratégia de trabalho para alcançar a meta 100% de crianças alfabetizadas ao final do 3º ano do Ensino Fundamental (meta utópica, digamos de passagem), sinaliza que serão necessárias “pesquisa e análise qualitativa do fenômeno relativo às práticas didáticas, metodológicas e de avaliação, bem como, formação condizente com a realidade municipal da cidade de Porto Alegre” (Porto Alegre, 2015, p. 56).

Mais adiante, destaca, em mais de uma estratégia, o atendimento pleno aos grupos em situação de exclusão social e às crianças indígenas, quilombolas e de populações itinerantes com materiais pedagógicos apropriados e formações específicas aos professores, deixando toda essa organização a cargo das mantenedoras.

O PME cita, também, a Meta 9 do PNE, que trata sobre universalização da alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais, até o final deste PME, e reduzir em cinquenta e 55% (cinco por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

2.3.2 Programa Alfabetiza+POA

O Programa Alfabetiza+POA foi lançado, oficialmente, em novembro de 2022, porém começou efetivamente nas escolas municipais no início do ano letivo de 2023.

Conforme demonstrativo de desempenho no Ideb de 2019[24], último ano antes da pandemia, dentre as capitais, Porto Alegre está na penúltima colocação[25]. Segundo a secretária de educação do município na época[26], é necessário realizar um trabalho alinhado entre todos envolvidos com a educação e ressalta que apesar das adversidades "vemos este cenário como uma grande oportunidade de mudança. É preciso construir a política

[24] É importante frisar que esses são os últimos dados representativos da RME/POA, já que em 2021 as provas aconteceram de forma válida em apenas três escolas do município de Porto Alegre, visto que o IDEB contabiliza em seus resultados apenas as escolas que obtiveram 80% ou mais de participação dos alunos na realização das provas. (https://qedu.org.br/municipio/4314902-porto-alegre/ideb/escolas?ciclo_id=AI&dependencia_id=3&ano=2021&order=nome&by=asc)

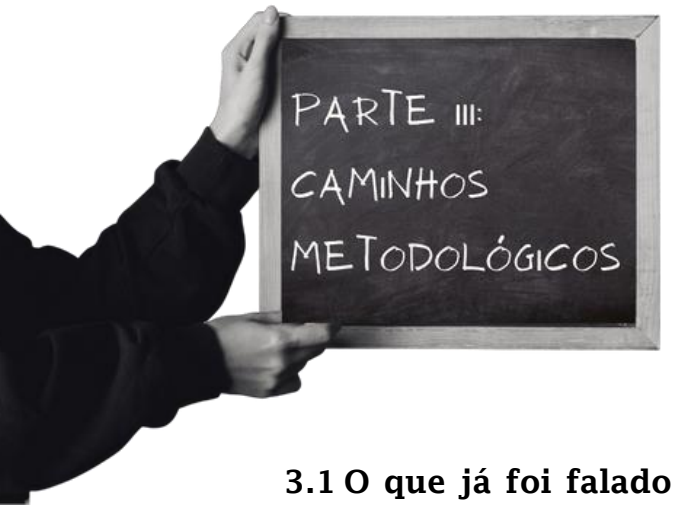
[26] Neste momento, em agosto de 2023, assumiu a pasta o terceiro secretário de educação desde 2021, na vigência deste governo.

pública e ter acompanhamento rotineiro para que as ações funcionem" (Porto Alegre, 2022).

Este Programa e algumas de suas principais ações são objeto de estudo mais aprofundado no desenvolvimento desta pesquisa. Sendo assim retornarei a ele mais detalhadamente na Parte V deste estudo. No próximo capítulo, tratarei dos aspectos metodológicos da pesquisa desenvolvida.

03

PERCURSSOS METODOLÓGICOS



3.1 O que já foi falado e estudado sobre o assunto, antes de mim: uma revisão de literatura

Depois do levantamento histórico acerca dos programas nacionais, estaduais e municipais de alfabetização e/ou de educação, senti-me bem mais situada para iniciar minha pesquisa, entretanto percebi que isso ainda não era o suficiente para compor meu arcabouço. Em outras palavras, ainda precisava saber mais sobre o que foi estudado sobre tais assuntos bem como de que modo esses programas haviam influenciado, impactado as pesquisas que vinham sendo realizadas sobre educação, sobretudo, no campo da alfabetização.

Sendo assim, me detive em três repositórios digitais para investigar o que as universidades têm desenvolvido em suas pesquisas acadêmicas. São eles: repositório do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), repositório da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o repositório da Scientific Electronic Library Online (SciELO). Os dois primeiros concentram teses e dissertações enquanto o último reúne artigos científicos.

Saliento ainda que, em função da alfabetização ser uma temática bastante ampla, elegi alguns descritores e resolvi utilizá-los sempre aos pares para aproximar mais aos meus interesses de pesquisa.

Iniciei pelo IBICT utilizando como termos de busca simples *alfabetização e formação docente* e encontrei 645 resultados. Visto que o resultado foi bastante grande, optei por fazer um recorte temporal condizente com os planos e programas apresentados no Capítulo 1 deste projeto, ou seja, de 2001-2020. Além disso especifiquei como área do

conhecimento *Ciências Humanas – Educação* e como assunto *alfabetização.* Obtive, então, 25 resultados. Ao ler os resumos desses trabalhos, destaco um: a dissertação de Silvana Reges Galvão Martins intitulada "Formação continuada de professores alfabetizadores na rede pública municipal de São Luís – Maranhão: desafios e perspectivas para alfabetização e letramento", defendida em 2021, na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Tal pesquisa apresenta a formação continuada de professores alfabetizadores e reflete sobre como os efeitos desta podem incidir na melhoria da aprendizagem dos alunos. Contudo, o maior ponto de aproximação com minha pesquisa é a formação continuada dos gestores escolares também.

Para investigar outros atravessamentos, ainda na mesma base (IBICT), usei os descritores *alfabetização e políticas públicas* que geraram 724 resultados. Diante deste número, apliquei os mesmos filtros apresentados anteriormente e retornaram 35 resultados. Deste resultado, três dissertações pareceram interessantes a partir dos seus resumos, sendo que um trabalho se repetiu da primeira busca feita com os outros descritores. São elas: a dissertação de Ana Paula de Moura Ferreira Dias, "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", defendida em 2015 e a dissertação de Wana Sara Cavalcante Henrique "A política de alfabetização na rede municipal de Teresina: limites e possibilidades na atuação dos gestores", defendida em 2021 ambas na UFJF. A primeira pesquisa estuda a implementação de um Programa Pedagógico de Alfabetização e o segundo estudo analisa como os gestores escolares compreendem as políticas de alfabetização implementadas em uma rede municipal, os dois com contextos muito próximos da minha investigação.

Em outra busca, empreguei como descritores *alfabetização e Porto Alegre* visto que a minha pesquisa se dará sobre a Rede Pública deste município, e tive 219 resultados. Da mesma forma que foi feito anteriormente, utilizei os mesmos filtros, o que resultou em 58 trabalhos. Destes, nenhum me pareceu pertinente a minha busca, visto que tratavam

de programas específicos em períodos bem demarcados (por exemplo, o início dos Ensino Fundamental de 9 anos).

Ainda no mesmo repositório, ambicionando outras intersecções, operei com os descritores *alfabetização e secretaria municipal de educação* e cheguei a 159 trabalhos. Com o mesmo período determinado e como assunto a alfabetização, esse número reduziu para seis resultados, sendo que um já havia aparecido com os primeiros descritores. Salvei um trabalho para posterior análise e leitura, a saber, a dissertação de Luiz Carlos Tramujas de Azevedo, "Políticas para a alfabetização: a implementação em escolas com baixos índices educacionais (Campo Grande, 2009-2011)", de 2013, defendido na Universidade Federal da Grande Dourados. A escolha desse trabalho se deu, em especial, porque acompanha e analisa a implementação de uma nova política pública de alfabetização, situação semelhante à minha pesquisa.

Por fim, utilizando o par de descritores *alfabetização e gestão escolar* a busca retornou 206 pesquisas. Ao aplicar os mesmos filtros já apresentados anteriormente, o resultado chegou em 19 trabalhos. Destes, dois apresentaram aproximação com minha pesquisa sendo eles: a dissertação de Rute Regis de Oliveira da Silva, "Gestão escolar e alfabetização de crianças na escola pública" pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2010) que analisa quais ações da gestão escolar favorecem a alfabetização, e a dissertação de Paulo Itaciomar Teles Bastos, "As ações gestoras para a efetivação das metodologias do PNAIC na prática docente", pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), pondera a existência ou não de ações gestoras que possam interferir no processo de efetivação do PNAIC, além de trazer conceitos e teóricos que também serão utilizados como aporte nesta pesquisa.

Importa ressaltar que, durante esse período de buscas, embora não limitasse como os filtros aplicados, meu olhar se deteve especialmente em trabalhos que abordassem o Ensino Fundamental, a formação continuada de professores e programas municipais de alfabetização.

No banco de dados da CAPES, o processo foi bastante similar; as buscas iniciais seguiram os mesmos descritores. Sendo assim, usando a

primeira dupla de descritores, *alfabetização e formação docente*, retornaram 2.557 trabalhos. Os filtros deste repositório diferem um pouco do IBICT, mas mantive o período, a grande área do conhecimento – ciências humanas, área do conhecimento - educação e a área de concentração - processos de alfabetização e gestão de sistemas educacionais/ gestão e avaliação da educação pública/ educação, cultura e políticas públicas. Com a aplicação dos filtros cheguei em 43 resultados dos quais pré-selecionei quatro dissertações.

São elas: "Programa de alfabetização na idade certa (PNAIC) na Escola Municipal Secretário Paulo Petrola" de Janilce Teixeira da Silva Rodrigues Francisca, "Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: repercussões de uma política curricular nas práticas de alfabetização na rede pública de ensino no Rio Grande do Sul" de Carmen Maria Franca da Silva, "Contribuições do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa para a formação de professores alfabetizadores municipais de Ijuí, Rio Grande do Sul" de Clarice Marlene Rucks Megier e "Processos formativos de professoras alfabetizadoras: um estudo a partir da formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)" de Andreia Martinazzo Braga. As dissertações de Francisca, de Silva e de Megier examinam as repercussões de política pública firmada em regime de cooperação com vistas à alfabetização. Além disso, trazem alguns teóricos que também contribuirão com meu estudo. Por fim, a pesquisa de Braga investiga quais foram as decorrências do PNAIC nas formações continuadas das professoras alfabetizadoras e em suas práticas de alfabetização, processo similar ao que busco investigar neste estudo.

Com os descritores *alfabetização e políticas públicas*, obtive 946 resultados. Aplicando os mesmos filtros para período de tempo e área de conhecimento apontados anteriormente, e como área de concentração políticas públicas e gestão educacional/ diversidade e profissionalização docente/ planejamento e políticas públicas/ políticas e processos em educação, o número de trabalhos baixou para 48. Após analisar os respectivos resumos, constatei que aqueles que poderiam contribuir com

minha pesquisa já haviam sido selecionados com outros filtros utilizados anteriormente.

Para a próxima busca, com os descritores *alfabetização e Porto Alegre*, o resultado foi de 361 trabalhos. Ao inserir os filtros já descritos e como área de concentração apenas educação, esse resultado ficou em 57 trabalhos, dos quais separei uma dissertação para posterior estudo: trata-se da pesquisa "Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: implicações de uma política pública nacional numa escola de Porto Alegre", que estuda sobre os desdobramentos de uma política pública nacional para alfabetização em uma comunidade em situação de vulnerabilidade social da periferia urbana de Porto Alegre, mesmo público-alvo do Programa Alfabetiza+POA que faz parte do escopo desta pesquisa.

Com os termos *alfabetização e secretaria municipal de educação*, obtive 208 resultados. Ao inserir os filtros semelhantes à busca anterior, esse número mudou para 3 resultados, sendo que estes apresentam contextos bem particulares e bastante distintos do contexto da minha pesquisa. Sendo assim, entendo que não contribuiriam para meu estudo.

E na última investigação, realizada no banco de Teses e Dissertações da CAPES, utilizando os descritores *alfabetização e gestão escolar*, o resultado obtido foi de 577 pesquisas. Ao aplicar os filtros já apresentados anteriormente, obtive uma redução significativa no resultado encontrado, contemplando então 67 trabalhos. Entretanto, destes nenhum teve uma aproximação significativa com a presente investigação, pois a maioria focava no impacto de programas de alfabetização e/ou da formação continuada nas aprendizagens dos estudantes, objeto que não será o foco desta pesquisa.

Terminada essa parte, já tendo encontrado um bom número de dissertações e/ou teses para auxiliar na construção de diferentes etapas da minha pesquisa, ainda estava curiosa pelo que poderia haver de artigos sobre o assunto.

Parti então para o repositório do SciELO. Para manter coerência nessa revisão bibliográfica mantive os descritores e filtros utilizados nos outros bancos de dados. Apenas com as duas primeiras duplas de descritores

obtive como retorno resultados relevantes ao meu interesse. Com os descritores *alfabetização e formação docente*, retornou como resultado geral, o quantitativo de 20 artigos. Aplicando os filtros, ficaram 16 artigos. Contudo, nenhum deles tinha aproximação com a investigação, pois abordam a formação de professores de modo continuado, suas dificuldades, necessidades, entre outros que, embora muito pertinentes em qualquer rede de ensino, não são o objeto central nesta pesquisa.

Já com os descritores *alfabetização e políticas públicas*, obtive 44 resultados e com os mesmos filtros já utilizados, ficaram 36 artigos. Ao ler os resumos desses trabalhos identifique que, embora tratem de políticas públicas, o fazem propondo uma intersecção com avaliação nacional, base curricular, ou ainda em um município específico, de modo que não apresentam uma aproximação significativa com o foco principal deste estudo.

No quadro abaixo, segue um compilado dos resultados obtidos em minhas buscas pelos repositórios.

Quadro 6: Resultados da Revisão Bibliográfica

RESULTADOS DA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA						
REPOSITÓRIOS	**IBICT**		**CAPES**		**SciELO**	
Descritores						
Alfabetização e Formação Docente	Busca simples, sem filtros	645	Busca simples, sem filtros	2557	Busca simples, sem filtros	20
	Filtros: Ano de defesa: 2001-2022 Área do conhecimento: CNPQ = Ciências Humanas - Educação Assunto: Alfabetização	25	Filtros: Ano de defesa: 2001-2022 Grande área do conhecimento: Ciências Humanas Área do conhecimento: Educação Área Concentração: PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E GESTÃO DE SISTEMAS EDUCACICONAIS/ GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA/ EDUCAÇÃO, CULTURA E POLÍTICAS PÚBLICAS	43	Filtros: Ano de defesa: 2001-2022 SciELO áreas temáticas: Ciências Humanas WoS áreas temáticas: Educação	16
	Geral	724	Geral	946	Geral	44

Alfabetização e Políticas Públicas	Filtros: Ano de defesa: 2001-2022 Área do conhecimento: CNPQ = Ciências Humanas - Educação Assunto: Alfabetização	35	Filtros: Ano de defesa: 2001-2022 Grande área do conhecimento: Ciências Humanas - Educação Área do conhecimento: Educação/Políticas públicas Área Concentração: Educação/ Processos de Alfabetização e Gestão de Sistemas Educacionais/ POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO EDUCACIONAL/ DIVERSIDADE E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE/ PLANEJAMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS/ POLÍTICAS E PROCESSOS EM EDUCAÇÃO	48	Filtros: Ano de defesa: 2001-2022 SciELO áreas temáticas: Ciências Humanas WoS áreas temáticas: Educação	36
Alfabetização e Porto Alegre	Geral	219		361		3
	Filtros: Ano de defesa: 2001-2022 Assunto: Alfabetização	58	Filtros: Ano de defesa: 2001-2022 Grande área do conhecimento: Ciências Humanas Área do conhecimento: Educação Área Concentração: Educação	57	Não obtive resultados relevantes com este descritor nesta base	
Alfabetização e Secretaria Municipal de Educação	Geral	159	Geral	208	Geral	4
	Filtros: Ano de defesa: 2001-2022 Assunto: Alfabetização	6	Filtros: Ano de defesa: 2001-2022 Grande área do conhecimento: Ciências Humanas Área do conhecimento: Educação Área Concentração: Educação	3	Não obtive resultados relevantes com este descritor nesta base	
Alfabetização e Gestão Escolar	Geral	206	Geral	577	Geral	1
	Filtros: Ano de defesa: 2001-2022 Assunto: Alfabetização	19	Filtros: Ano de defesa: 2001-2022 Grande área do conhecimento: Ciências Humanas Área do conhecimento: Educação Área Concentração: Educação	67	Não obtive resultados relevantes com este descritor nesta base	

Fonte: elaborado pela autora com base nos repositórios digitais consultados (2022).

Após a compilação dessas pesquisas e a leitura de seus respectivos resumos, passei a analisar mais detalhadamente aquelas que poderiam ter algum tipo de aproximação com a minha investigação. Como forma de registro, organizei o quadro abaixo no qual elenco tais trabalhos bem como

as características pelas quais percebi afinidade com meu objeto de estudo e o universo que o cerca.

Quadro 7: Trabalhos com maior aproximação com minha pesquisa

	TRABALHOS COM MAIOR APROXIMAÇÕES COM MINHA PESQUISA			
Repositório	**Título / Nível**	**Autor**	**Instituição / Ano**	**Possíveis aproximações**
IBICT	Formação continuada de professores alfabetizadores na rede pública municipal de São Luís – Maranhão: desafios e perspectivas para alfabetização e letramento Dissertação	MARTINS, Silvana Reges Galvão	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), 2021	Apresenta a formação continuada de professores alfabetizadores e reflete sobre como os efeitos desta podem incidir na melhoria da aprendizagem dos alunos. Aponta para formação continuada dos gestores também.
	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 Dissertação	DIAS, Ana Paula de Moura Ferreira	Universidade Federal de Juiz de Fora, 2015	Estuda a implementação de um Programa Pedagógico de Alfabetização, visando o aperfeicoamento das ações pedagógicas e estabelecendo-se como uma política pública.
	A política de alfabetização na rede municipal de Teresina: limites e possibilidades na atuação dos gestores Dissertação	HENRIQUE, Wana Sara Cavalcante	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), 2021	Analisa como os gestores escolares compreendem as políticas de alfabetização implementadas em uma rede municipal.
	Políticas para a alfabetização: a implementação em escolas com baixos índices educacionais (Campo Grande, 2009-2011) Dissertação	AZEVEDO, Luiz Carlos Tramujas de	Universidade Federal da Grande Dourados, 2013	Acompanha e analisa a implementação de uma nova política pública de alfabetização.
	Gestão escolar e alfabetização de crianças na escola pública Dissertação	SILVA, Rute Regis de Oliveira da	Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2010	Analisa quais ações da gestão escolar favorecem a alfabetização.
	As ações gestoras para a efetivação das metodologias do PNAIC na prática docente Dissertação	BASTOS, Paulo Itaciomar Teles	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), 2016	Analisa a existência ou não de ações gestoras que possam interferir no processo de efetivação do PNAIC. Além de trazer conceitos e teóricos que

				também serão abordados nesta pesquisa.
CAPES	Programa de alfabetização na idade certa (PNAIC) na Escola Municipal Secretário Paulo Petrola Dissertação	FRANCISCA, Janilce Teixeira da Silva Rodrigues	Universidade Estadual do Ceará, 2019	Verifica a real funcionalidade de uma política pública firmada em regime de cooperação com vistas à alfabetização.
	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: repercussões de uma política curricular nas práticas de alfabetização na rede pública de ensino no Rio Grande do Sul Dissertação	SILVA, Carmen Maria Franca da	Universidade Federal de Santa Maria, 2019	Investiga a repercussão da política curricular do PNAIC nas práticas de alfabetização dos professores do ciclo de alfabetização. Utiliza como aporte teórico autores que também conversam com o tema desta pesquisa.
	Contribuições do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa para a formação de professores alfabetizadores municipais de Ijuí, Rio Grande do Sul Dissertação	MEGIER. Clarice Marlene Rucks	Universidade Federal de Santa Maria, 2020	Investiga a repercussão do PNAIC para a formação de professores alfabetizadores de uma determinada rede municipal de ensino bem como acompanha o desenvolvimento de um programa municipal de alfabetização derivado dos efeitos do Pnaic naquela rede.
	Processos formativos de professoras alfabetizadoras: um estudo a partir da formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) Dissertação	BRAGA, Andreia Martinazzo	Universidade do Oeste de Santa Catarina, 2019	Coloca em foco as compreensões docentes posteriores as etapas de formação continuada oferecidas pelo Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Busca quais foram as decorrências do PNAIC nas formações continuadas das professoras alfabetizadoras e em suas práticas de alfabetização.
	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: implicações de uma política pública nacional numa escola de Porto Alegre Dissertação	SCHNEIDER, Carolina Chagas	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2017	Analisa a implementação, no município de Porto Alegre, de um programa nacional voltado à alfabetização, refletindo sobre quais os desdobramentos de uma política pública nacional para alfabetização numa comunidade em situação de vulnerabilidade social da periferia urbana.

Fonte: elaborado pela autora com base nas pesquisas encontradas nos repositórios digitais consultados (2022).

3.2 Escolhas metodológicas que conduziram a pesquisa

Neste capítulo apresento minhas escolhas metodológicas: o material empírico a ser utilizado, os objetivos deste estudo, quais instrumentos de pesquisa foram elaborados bem como o tratamento dado aos materiais produzidos pelas participantes da pesquisa.

3.2.1 Empiria, objetivos, instrumentos de pesquisa e tratamento do material produzido

Desde que iniciei o curso de Mestrado, tive que, incontornavelmente, relembrar a pesquisadora que já fui outrora e retomar a postura investigativa imprescindível para ocupar este lugar neste momento. Ao me deparar com este capítulo, voltado à metodologia da investigação, apresento as escolhas mais importantes para a pesquisa, pois entendo, tal como afirmam Meyer e Paraíso (2012), que a organização das metodologias de pesquisa delineia quais caminhos a percorrer, quais instrumentos que podem me auxiliar nesse percurso e quais lentes utilizarei, posteriormente, ao analisar as informações produzidas atreladas, indissociavelmente, às perspectivas teóricas a que me afilio.

Mesmo antes de delinear melhor os contornos desta pesquisa, o primeiro instrumento pensado para apoiá-la foi um questionário (formulário *on-line* e anônimo) para ser enviado às supervisoras responsáveis pela alfabetização. O formulário foi enviado no início do ano de 2023 com perguntas que permitiram conhecer um pouco mais sobre os processos de gestão no que se refere às turmas de alfabetização. Me interessava muito saber como as supervisoras estavam vendo o desenvolvimento do seu trabalho naquele momento inicial do Programa, ainda que essas respostas me mostrassem um diagnóstico quantitativo da Rede.

Ao contrário do que possa parecer, em função desse breve início quantitativo, essa se apresenta como uma pesquisa eminentemente

qualitativa cujo objetivo *é investigar os efeitos das formações do Programa Alfabetiza+POA nas práticas dos gestores pedagógicos no que diz respeito à alfabetização*. Além disso, por tratar-se de um Mestrado Profissional, está previsto que parte da pesquisa desenvolvida seja uma intervenção, o que, marcadamente, apresenta diferenças entre a pesquisa desenvolvida em um Mestrado Acadêmico. Sobre esta característica Costa e Ghisleni (2021) salientam que

> a perspectiva da intervenção como aquela que enfatiza estudos diretamente voltados para a vida profissional dos mestrandos, no sentido de contribuir para o desenvolvimento da pesquisa relacionada com seu campo de atuação e que, na maioria das vezes, é desenvolvida diretamente no seu local de trabalho. Ou seja, **é necessário que o pesquisador se debruce na análise de uma questão específica, que faz parte de seu universo profissional** e carrega, portanto, marcas, posições, posicionamentos e relações de poder. Da inserção do pesquisador no cotidiano do campo empírico, origina-se um conjunto de questões que envolvem o pesquisador enquanto sujeito. (Costa, Ghisleni, 2021, p. 3, grifos meus)

E foi exatamente essa imbricação com o meu dia a dia profissional que norteou as escolhas metodológicas e de produção de dados explicitadas a seguir. Considero que, apesar de ser primordial um olhar atento às situações desse cotidiano e suas possíveis transformações, apenas minha observação, enquanto gestora da Secretaria e uma das idealizadoras do Alfabetiza+POA, não seria elemento suficiente para verificar quais efeitos as formações propostas pelo Programa poderiam provocar nas práticas de gestão das supervisoras.

Penso que cabe ponderar um último ponto que não passou despercebido nesta pesquisa, a saber, o atravessamento hierárquico presente, uma vez que estava, naquele momento, desenvolvendo meu trabalho na administração centralizada (SMED). Ainda que sejamos colegas de trabalho, todas estatutárias da RME/POA, há uma relação de poder estabelecida mesmo que tentemos desfazê-la. Elenco aqui essa questão para mantê-la no radar e porque tal situação me levou a refletir e, me

colocando no lugar das colegas, pensei: será que as discussões promovidas seriam verídicas, baseada nos fatos, ou se dariam de acordo com o que elas pensavam que a mantenedora (representada por mim) gostaria de ouvir?

Aponto essa inquietação não por mera opinião, mas com base em experiências já vivenciadas juntamente com esse grupo de supervisoras. Trago, como exemplo, uma situação ocorrida durante uma formação, na qual tínhamos um tema a discutir/desenvolver: o momento acabou perdendo o foco, porque elas se dirigiam a mim para resolver questões de naturezas diversas e que se afastavam do tema proposto, todas relacionadas a questões burocrático-administrativas, de logística, de RH etc. e que não estavam diretamente ligadas ao tema proposto para o encontro, mesmo sabendo que tais questões impactam, significativamente no trabalho desenvolvido no cotidiano escolar

No que concerne ao referencial teórico-metodológico, os estudos desta pesquisa foram fortemente inspirados por alguns autores pós-críticos, sendo assim optei pela

> ambiciosa tarefa de explorar modos alternativos de pensar, falar e potencialmente fazer determinadas práticas sociais e, concomitantemente, remodelar as metodologias de pesquisa para que elas não se constituam como ferramentas de reprodução social (Gastaldo, 2012, p. 9-10).

Meu empenho foi pensar um pouco ‘fora da caixa’ mesmo diante das muitas adaptações metodológicas pelas quais este estudo passou e que os exponho mais adiante. A tentativa que se manteve foi a de buscar, conforme destaca Gastaldo (2012, p. 11), “a reincorporação da criatividade como elemento-chave da pesquisa qualitativa”. A criatividade sempre me moveu e não foi diferente neste caso. Sendo assim, diante do meu horizonte de possibilidades, me coloquei a pensar em como poderia conduzir minha pesquisa e com quais instrumentos poderia operar.

Dito isso, me afilio aos estudos pós-críticos, quando apresentam a metodologia como

> um certo modo de perguntar, de interrogar, de formular questões e de construir problemas de pesquisa que é articulado a um conjunto de procedimentos de coleta de informações - que, em congruência com a própria teorização, preferimos chamar de "produção' de informação - e de estratégias de descrição e análise (Meyer; Paraíso, 2012, p. 15).

Ainda de acordo com essa perspectiva desde a formulação da pergunta central, que necessita também de inovações, é preciso pensar em como tal investigação vai ser acompanhada, descrita e analisada para bem responder ao que se propõe (Meyer; Paraíso, 2012).

Impregnada com esse olhar, voltei para minha pesquisa cuja pergunta é: *Quais efeitos as formações promovidas pelo Programa Alfabetiza+POA ao grupo de gestores (supervisoras escolares) produziram em suas práticas no que diz respeito à alfabetização?*

Dessa forma, esta pesquisa tem como objetivo geral investigar os efeitos das formações do Programa Alfabetiza+POA nas práticas dos gestores pedagógicos no que diz respeito à alfabetização.

Como objetivos específicos temos:

- Observar, por meio dos dados produzidos pelos gestores, quais práticas estão presentes, cotidianamente em sua rotina.
- Entender o que leva a rotina destes supervisores a ser dessa forma, problematizando o que poderia ser diferente.
- Analisar como as formações ofertadas pelo Programa vêm produzindo/modificando as práticas pedagógicas dos gestores quanto à alfabetização.
- Contribuir para qualificar os processos pedagógicos dos gestores que atuam com as turmas de alfabetização.

3.2.1.1 *Atravessamentos metodológicos durante o percurso*

Os caminhos investigativos não são sempre tranquilos e, neste ponto do trajeto, precisaram ser feitos muitos ajustes na rota. Os primeiros foram indicados na etapa de qualificação deste estudo, com quais concordei, mantendo a constituição de um grupo focal para a produção de dados, porém organizando sua realização de forma presencial e mais "analógica" digamos assim, descartando a possibilidade de ser criado tal grupo em meio virtual.

Manter a escolha por tal metodologia foi apoiada e reforçada em autores como Gatti, que expõe que o trabalho com grupos focais possibilita "compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes" (Gatti, 2005, p. 11) e Flick (2009), quando indica que os grupos focais funcionam como uma espécie de entrevista em grupo que tem como vantagem "sua riqueza de dados, ao fato de estimularem os respondentes e auxiliarem-nos a lembrar de acontecimentos, e à capacidade de irem além dos limites das respostas de um único entrevistado" (Flick, 2009, p. 181). Entretanto, cabe a ressalva de um importante diferencial, visto que "ao contrário da entrevista de grupo, a discussão em grupo estimula um debate e utiliza a dinâmica nele desenvolvida como fontes centrais de conhecimento" (Flick, 2009, p. 182).

Contudo não se resume a isso, como nos lembra Meinerz (2011, p. 486), os grupos de discussão permitem a possibilidade da escuta e que esta não se resume ao caráter teórico ou metodológico, "mas é também uma postura política, afetiva e ética do pesquisador".

Além disso, considero a troca entre os pares imprescindível para discussões como a que essa pesquisa propôs uma vez que pode promover a reflexão a partir de outros pontos de vista. Sendo assim, de acordo com Gatti (2005, p. 12)

> os grupos focais podem ser úteis em análises por triangulação ou para a validação de dados, ou podem ser empregados depois de

> processos de intervenção, para o estudo do impacto destes, ou ainda, para gerar novas perspectivas de futuros estudos.

Apesar de compreender, enquanto pesquisadora, a valia que esses momentos proporcionariam ao estudo e a todos envolvidos, no momento de constituir o grupo surgiram muitos entraves, os quais relato brevemente. Primeiramente, a partir de um formulário de manifestação de interesse[27] em participar da pesquisa tive a devolutiva de apenas sete[28] supervisoras, o que, de imediato, levou à reflexão sobre o quanto cada parte – universidade e escola – está efetivamente empenhada em contribuir com as trocas que podem ser promovidas no encontro entre tais instâncias.

Dito isto, ainda seria possível constituir um pequeno grupo focal, na expectativa de que não houvesse ausências nos encontros. Contudo outro obstáculo se sobrepôs, pois, apesar da proposta de que os encontros ocorressem em horário de trabalho, as supervisoras não quiseram se ausentar da escola, disponibilizando para a pesquisa seus horários de atividade fora da escola[29]. Todavia, cada supervisora tem esses horários em dias e turnos diferentes e, mesmo sendo o grupo restrito e com muita organização, ficou inviável encontrar um horário em que fosse possível reuni-las contemplando a disponibilidade informada.

Não obstante já tivesse que ser pensada alguma alternativa metodológica para seguir com a investigação proposta, em maio de 2024, o Rio Grande do Sul foi fortemente atingido por uma catástrofe climática e Porto Alegre, especificamente, sofreu muitos abalos em boa parte da cidade atingindo muitas escolas da RME e a própria Secretaria de Educação.

---

[27] O formulário foi enviado a 48 supervisoras da rede responsáveis pela alfabetização. Foi informado que a pesquisa se daria em um grupo focal e que estavam previstos 5 encontros, com duração aproximada de 1h30 a serem realizados dentro da carga horária de trabalho, visto que seriam uma oportunidade para momentos reflexivos sobre a própria prática desempenhada pela gestão. O único critério imprescindível à participação foi de que a supervisora estivesse compondo a equipe de supervisão escolar durante 2023, ano da implementação do Programa Alfabetiza+POA.

[28] Foi uma surpresa tão baixa adesão, contudo vale pontuar que a escassez de tempo, bem como o excesso de atribuições, pode ter sido fatores determinantes para que não se efetivasse a participação na pesquisa – que seria assumir mais um compromisso.

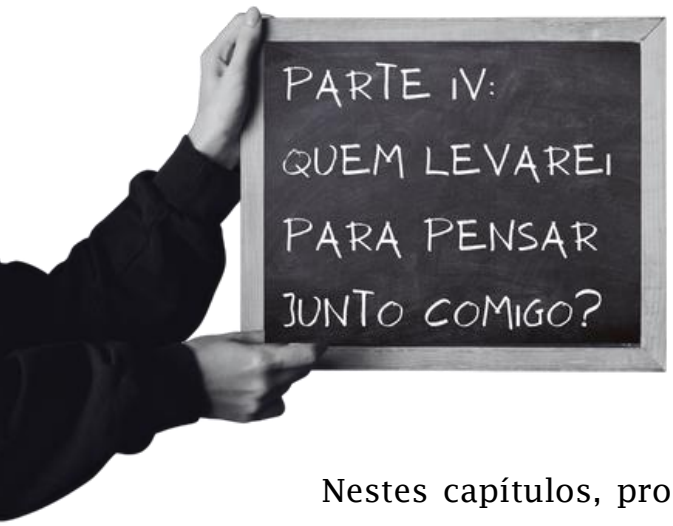
[29] Conhecida na RME/POA como HAFE – hora atividade fora da escola.

A situação ficou bastante caótica, algo pelo qual o Estado nunca havia passado. Enquanto algumas escolas de Ensino Fundamental do município foram totalmente alagadas, outras escolas, localizadas em pontos mais seguros da cidade, serviram de abrigos para muitos que tiveram que deixar tudo para trás e sair de suas casas. As aulas foram interrompidas por diferentes períodos, conforme a situação de cada comunidade e as condições de cada escola. De igual modo, muitos docentes residentes em Porto Alegre e na região metropolitana também tiveram que deixar suas casas e irem para casas de familiares ou abrigos comunitários, inclusive eu mesma passei por tal situação.

Passado um breve período desta tragédia, ainda que alguns efeitos estejam reverberando até hoje, a pesquisa foi retomada sob a forma de um questionário o qual foi elaborado baseado nos encontros que aconteceriam com o grupo focal. Embora a troca entre os pares ficasse prejudicada com esse novo suporte para a pesquisa, a preocupação genuína ainda era de promover a reflexão sobre as próprias práticas de modo que participar da pesquisa também se constituísse, quiçá, como um momento formativo.

Sendo assim, foram elaboradas dezessete perguntas abertas, algumas provocadas por algum curta metragem, trecho de entrevista ou recorte de um livro, estando mais ou menos relacionadas diretamente com o programa Alfabetiza+POA (Apêndice A). Das sete professoras que se voluntariaram a participar da pesquisa apenas seis responderam de modo completo o questionário, sendo assim composta a base desse material que parto, no capítulo 5, para uma análise mais detida e minuciosa sobre as informações que foram trazidas pelas supervisoras.

QUEM LEVAREI PARA PENSAR JUNTO COMIGO?



Nestes capítulos, procuro abordar conceitos essenciais que utilizei durante meu processo investigativo, alguns para demarcar a partir de quais fundamentos está estruturado este estudo e outros como instrumentos analíticos, propriamente ditos. São eles: alfabetização, práticas e subjetivação, governamentalidade.

O conceito de alfabetização explicitado parte de um breve histórico para situar a complexidade deste assunto e para explicitar o entendimento desta gestão (2021-2024) sobre os processos de alfabetização repassados à RME/POA.

O conceito de práticas, a partir de Michel Foucault, me ajudou a compreender as práticas na gestão pedagógica desenvolvidas pelas supervisoras que atuam junto às turmas de alfabetização, bem como a subjetivação para entender como elas se constituíram de tal forma.

O conceito de governamentalidade me auxiliou a compreender as relações que se estabelecem na implementação de uma política pública e seus efeitos nos sujeitos investigados.

E como tais pesquisadores, estudiosos e professores me acompanharam, de certa forma, durante toda a feitura desta pesquisa, considerei pertinente “apresentá-los” e, como forma de aproximação, mostrei seus rostos acompanhando “suas falas, pensamentos e estudos”.

4.1 Alfabetização

Este é um conceito essencial para este estudo e é importante situar de que lugar este é abordado nessa pesquisa, visto que, mesmo estando

presente há tanto tempo este não é um conceito unânime nem tampouco fechado.

Ao tocar neste assunto, antes de falar sobre a atualidade, me proponho aqui a fazer um breve resgate histórico acerca da alfabetização no Brasil. Conforme salienta Mortatti (2006, p. 15), tal conhecimento deveria fazer parte da constituição de todo professor alfabetizador

> É preciso conhecer aquilo que constitui e já constituiu os modos de pensar, sentir, querer e agir de gerações de professores alfabetizadores (mas não apenas), especialmente para compreendermos o que desse passado insiste em permanecer. Pois é justamente nas permanências, especialmente as silenciadas ou silenciosas, mas operantes, e nos retornos ruidosos e salvacionistas, mas simplistas e apenas travestidos de novo, que se encontram as maiores resistências.

Certo é que a temática da alfabetização vem mudando ao longo do tempo, sob diversos pontos de vista envolvendo desde o como ensinar até o como se aprende, mas ainda assim segue mantendo, desde a Modernidade, um caráter utilitário - ler e escrever se tornam ferramentas para algo mais.

Na época da reforma protestante, ainda que se não possa fazer do fator religioso a única explicação para a relação entre alfabetização e leitura, não se pode negar uma estreita ligação entre estes temas. Peter Burke, autor do livro Cultura Popular na Idade Moderna: Europa 1500-1800, aponta algumas relações ao indicar que

> no século XVIII, quando as estimativas começam a se tornar possíveis, a taxa de alfabetização era muito mais alta na Europa protestante do que na Europa católica ou ortodoxa. (...) os escandinavos, holandeses e britânicos _todos protestantes da Europa Ocidental _ tinham os índices mais altos de alfabetização dos inícios da Europa moderna. Em 1850, a Rússia contava com 10% de adultos letrados, a Itália e a Espanha com 25%, em comparação com 70% na Inglaterra, 80% na Escócia e 90% na Suécia (Burke, 2010, p. 247 e p. 273).

É impossível saber se a taxa de alfabetização elevada entre os protestantes era causa ou efeito da Reforma, ou provavelmente, como acredita Burke, as duas coisas.

O processo histórico sobre o ensino da leitura e da escrita tem como princípio a organização do trabalho pedagógico sugerido por Comenius, que sistematizou a aquisição da leitura e da escrita através da cartilha, um método que perpassou gerações, principalmente nos longos anos da escola tradicional.

Era dele também o preceito de "ensinar tudo a todos". Ele se referia à igualdade de oportunidades, o que não era comum nas escolas da Modernidade. A escola como funcionava à época o inquietava, sob seu ponto de vista, era enfadonha, severa e disciplinada em excesso. Com relação a isso Comenius dá vários conselhos de como deve ser o ambiente escolar: um local arejado, um ambiente feliz com cartazes de homens que foram heróis e são exemplos a serem seguidos, e acima de tudo confortável, onde as crianças tenham prazer de estar na escola.

Especificamente sobre alfabetização, Comenius tem a obra denominada *Artificii legendi et scribendit tirocinium* (O aprendizado da leitura e da escrita). Esse livro, que trata da escola de língua vernácula, apresenta a proposta de como deve ser conduzida a experiência de aquisição da leitura e da escrita. Assim como outras de suas obras, essa também demonstra um grande respeito pelo processo de amadurecimento físico e intelectual da criança. Neste sentido, volta sempre ao modelo da natureza que procede gradualmente, sem pressa, mas de forma consistente. Assim, o conhecimento anterior é sempre o ponto de partida para o novo conhecimento, mais amplo, mais profundo (Gasparin, 2019).

Sobre a relação professor e aluno, esta deve estar no mesmo nível, onde o professor é o facilitador do conhecimento começando a ensinar sempre do mais fácil para o mais difícil. Alguma similaridade com o que apregoa ainda nos dias de hoje não é mera coincidência. Entretanto será que cabe tudo isso na escola atual? Inquietações apenas...

Neste período e por muito tempo, o foco da alfabetização foi pensar e problematizar, quando fosse o caso, o modo como se ensinava, ou seja, a questão do método. Isso significa dizer que para pesquisar o percurso histórico da alfabetização seria necessário resgatar as práticas pedagógicas.

Entretanto isso implica algumas dificuldades, visto que, conforme aponta Soares (2006, p. 7) “as práticas de ensino se perdem na transitoriedade de sua ocorrência, na natureza oral e, portanto, fugidia de seu exercício, na ausência de registro de sua realização”. Sendo assim sobram algumas poucas fontes de pesquisa como, por exemplo, os livros didáticos que nos permitem inferir “como se concebia o processo de alfabetização, como se traduzia essa concepção em métodos, em propostas didáticas, até mesmo como se desenvolvia o ensino e a aprendizagem na sala de aula” (Soares, 2006, p. 7)

De modo paralelo, quando discutimos os instrumentos de alfabetização estamos também debatendo os métodos envolvidos. Segundo Ferreiro (2010), há uma tradição polêmica sobre qual prática metodológica de alfabetização seria mais eficaz: analítica ou sintética, fonética ou global.

Com razão, podemos dizer que até os anos 1980, a questão era a alternância entre os métodos analítico e sintético. Entretanto o pressuposto não mudava, como nos traz Soares (2017, p. 19) “a criança, para aprender o sistema de escrita, depende de estímulos externos cuidadosamente selecionados ou artificialmente construídos com o único fim de levá-la a apropriar-se da tecnologia da escrita”.

Durante os anos que se estendeu esse debate acerca dos métodos, segundo Ferreiro (2010), não se levou em conta as interpretações das crianças sobre o sistema de escrita. A autora compartilha da ideia de que “nenhuma prática pedagógica é neutra. Todas estão apoiadas em certo modo de conceber o

processo de aprendizagem e o objeto dessa aprendizagem" (Ferreiro, 2011, p. 33).

Entendo que a grande contribuição dos estudos sobre os estágios de conceitualização da escrita, com base psicogenética, de Ferreiro e Teberosky (1999) foi deslocar a pergunta de "como se deve ensinar?" para "como as crianças aprendem?". Esse ponto também foi abordado por Magda Soares (2011, p. 88-89) esclarecendo que "na perspectiva associacionista, o método é fator essencial do processo de aprendizagem da língua escrita, porque é considerado determinante dessa aprendizagem", mas com o que a autora denomina de "radical mudança de paradigma", ou seja, com a concepção psicogenética ganhando espaço, também "trouxe uma severa crítica à importância que vinha sendo atribuída ao método de alfabetização".

A partir desta compreensão, a criança foi posta em uma posição ativa sobre a construção do seu conhecimento, considerando seu entendimento e suas hipóteses sobre os processos de leitura e de escrita. Nesse novo campo conceitual,

> o foco é transferido de uma ação docente determinada por um método preconcebido para uma prática pedagógica de estímulo, acompanhamento e orientação de aprendizagem, respeitadas as peculiaridades do processo de cada criança, o que torna inadmissível um método único e predefinido (Soares, 2017, p. 22).

Vale ressaltar que essa foi a tentativa da PNA, que, embora não cite explicitamente o método fônico, recomenda a "instrução fônica sistemática" que segundo o professor Artur Gomes de Morais "é um nome novo para travestir a velha didática associacionista dos métodos sintéticos que conhecemos tão bem e de que temos tão triste memória" (Castro, 2020). Referência triste por tais métodos terem como base a decodificação ou decifração e entenderem que a aprendizagem dessas unidades sem sentido era um pré-requisito para entrar nos textos de leitura ou para a escrita.

A mudança de paradigma já citada também colocou a alfabetização em contexto, ressaltando a utilização de materiais reais no processo de alfabetização, salientando seus aspectos sociais, que viriam a ser as práticas de letramento. Conceito que, difundido amplamente por Magda Soares nos estudos sobre alfabetização, é definido como "capacidades de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita" (Soares, 2022, p. 27). E sobre seu entrelaçamento com a alfabetização Soares esclarece que,

> Alfabetização e letramento são processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto, a aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente; entretanto [...] são processos simultâneos e interdependentes. A alfabetização — a aquisição da tecnologia da escrita — não precede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita (Soares, 2022, p. 27).

Não obstante a revolução conceitual na alfabetização, no início dos anos 1980, o fracasso escolar referente a alfabetização ainda persistia na educação brasileira no início dos anos 2000, sendo exposto por meio de avaliações externas e não apenas ficando restrito às turmas iniciais do Ensino Fundamental (Soares, 2017). Isso trouxe à tona novamente a discussão sobre o método de alfabetização, mas, dessa vez, colocando em xeque a real necessidade de um método para alfabetizar[30].

Para esclarecer o que não deve recair somente sobre o método de alfabetização, a professora Magda Soares, em entrevista concedida a Caia Amoroso, expõe que,

[30] Uma das interpretações dadas ao construtivismo, ficou conhecida como *laissez faire*, considerando que, já que a aprendizagem dependia do tempo da criança e de suas conexões sobre escrita e leitura, poderia deixar as crianças "soltas" que isso se daria de qualquer modo. Com isso, ocorreu também uma desmetodização, visto que métodos não seriam necessários nesse modo de compreender o construtivismo.

métodos de alfabetização, sejam quais forem, não resolvem as desigualdades sociais que pesam sobre as crianças, a precariedade das escolas públicas em infraestrutura, a falta de material de ensino e de bibliotecas, entre outros fatores. Não resolve, sobretudo, a formação de professores para alfabetizar, o que não se tem feito neste país, já que onde isso deveria ser feito, os cursos de Pedagogia, não acontece, da mesma forma como também não nos chamados cursos de formação continuada. Nesses se pretende continuar o que nem foi ainda realizado (Amoroso, 2019).

Em síntese, o que mudou nesse intervalo de tempo? Os métodos devem ser abandonados de vez? A professora e pesquisadora Isabel Frade aponta que "na pedagogia da alfabetização contemporânea, os professores podem trabalhar com todas as unidades (letra, fonema e sílaba) em suas salas e aula, reunindo o que estava separado nos métodos sintéticos do passado" e ainda enfatiza "que os professores não podem fazer isso ocasionalmente, mas de **forma sistemática e com bastante frequência na alfabetização"** (Castro, 2019a)**,** porém no momento mais adequado e considerando os conceitos que as crianças já sabem sobre a língua escrita. Ela ainda ressalta que "é muito mais importante ter uma metodologia ao alfabetizar do que adotar um método em si" (Alves, 2019).

De forma a corroborar com esse entendimento, conforme Soares (2011, p. 16) sempre pontuou em seus estudos "a alfabetização é um processo de representação de fonemas em grafemas, e vice-versa, mas é também um processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito", isso dá a dimensão da complexidade que é alfabetizar. Sobre isso Frade também salienta o cuidado "de trabalhar de forma articulada o sentido e a decifração, as dimensões formais do sistema de escrita e os usos dos textos" (Castro, 2019a).

4.2 Práticas e subjetivação

É por meio das práticas (discursivas e não-discursivas) que vamos produzindo "o que temos por realidade, pelo mundo e por nós mesmos", como aponta Schuler (2016, p. 132) a partir de Foucault. Nessa perspectiva, não há um mundo já dado *a priori*, pronto a ser descoberto, mas que "o que temos por realidade não existe fora dos processos discursivos, fora da linguagem que a produz como tal" (Schuler, 2016, p. 132).

Sendo assim, está relacionado, intrinsecamente, com os modos de subjetivação que nos constituem enquanto sujeito por meios discursivos e não-discursivos. Sobre isso, Schuler (2016, p. 137) nos indica que "o que teríamos seriam efeitos de subjetivação, uma posição no discurso, lugares que ocupamos e vivemos."

Pensando nas supervisoras escolares, enquanto também docentes que são, Schuler (2016, p. 133) salienta que

> esse lugar da docência não se trata de uma norma ou de um dado natural, mas de práticas discursivas e não-discursivas que atravessam as experiências de si e que produzem os docentes a se reconhecerem de alguns modos e não de outros.

Schuler, a partir de Foucault e seus estudos genealógicos, enfatiza que "quando tratamos da docência, falamos com base em determinadas regras e categorias, a partir de determinadas condições enunciativas e históricas" (2016, p. 35).

Não é o intento deste estudo determinar um modo correto de ser supervisora, mas sim entender como elas se constituem, pensando nas formações que participaram e o que isso promoveu nas suas práticas.

Tendo isso em mente, tais conceitos serão fundamentais para compor minha base analítica indicando a partir de qual perspectiva vou trabalhar com os dados elaborados.

4.3 Governamentalidade

Penso ser importante, ao começar a tratar com o conceito de governamento e governamentalidade, fazer uma distinção da palavra Governo, o que neste estudo parece ser bastante pertinente já que tratamos a todo tempo de políticas propostas por Governos municipais, federais, estaduais como ações do Estado.

Por outro lado, governamento tem relação com a ação de governar, seja a própria vida, a vida de uma criança, ou até o governamento de uma professora sobre seus alunos. Veiga-Neto (2002, p. 18) traduz como "ações distribuídas microscopicamente pelo tecido social" ou ainda, recorrendo à etimologia da palavra, o autor aponta que significava, em uma versão arcaica, "executar uma ação de conduzir ou dirigir as ações alheias" (Veiga-Neto, 2002, p. 20)

Já o termo governamentalidade criado por Michel Foucault — com o qual designava as práticas de governo ou da gestão governamental que "têm na população seu objeto, na economia seu saber mais importante e nos dispositivos de segurança seus mecanismos básicos" (Machado,1992, p. xxiii).

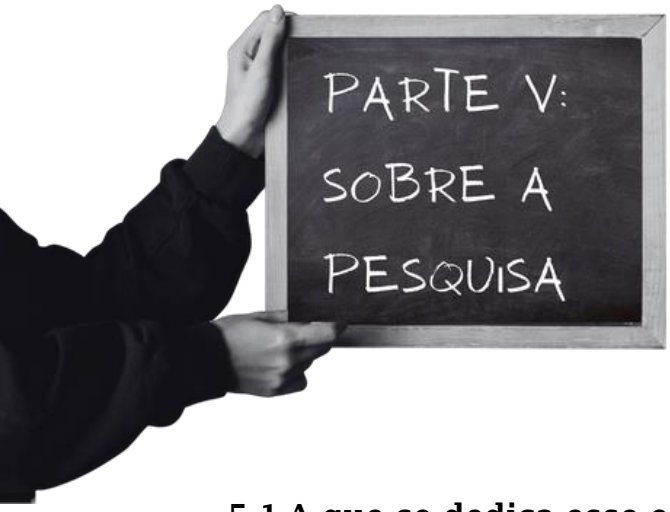
Segundo Fimyar (2009, p. 38):

> a governamentalidade pode ser descrita como o esforço de criar sujeitos governáveis através de várias técnicas desenvolvidas de *controle*, *normalização* e *moldagem* das condutas das pessoas. Portanto, a governamentalidade enquanto conceito identifica a relação entre o governamento do Estado (política) e o governamento do eu (moralidade).

Dessa forma, ao pensar sobre a temática da minha pesquisa, é de fundamental importância compreender de que formas vamos nos

constituindo enquanto sujeitos, de que maneiras vamos produzindo discursos sobre nós, a docência, a gestão, a escola, as crianças. De que maneiras a racionalidade neoliberal vem produzindo nossos modos de nos relacionarmos conosco, com o outro e com o mundo? Essas questões atravessam a pesquisa desenvolvida, por isso a importância de estudar os conceitos de práticas, subjetivação e governamentalidade.

SOBRE A PESQUISA



5.1 A que se dedica esse estudo

Ao realizar um levantamento sobre as propostas curriculares da SMED para suas escolas, pude perceber que há tempos esta Secretaria não se (pre)ocupa com essa pauta e, sendo assim, o estabelecimento desse currículo tem ficado a cargo das escolas e, portanto, não se tem um caráter de rede de ensino. O último referencial curricular da RME foi construído em conjunto com as escolas, nos anos de 2010-2011, sendo entregue, concretamente, aos professores em 2012. O objetivo deste trabalho, feito a muitas mãos, foi "elaborar um documento que desafiasse, desacomodasse e qualificasse o fazer pedagógico cotidiano" (Porto Alegre, 2011, p. 7) Por parte da SMED, houve a condução e sistematização para chegar em

> uma proposta orientadora que buscasse organizar e divulgar um documento único que aportasse as orientações curriculares que esta rede entendesse como aquela que efetivamente promovesse a aprendizagem em todos os seus matizes, oportunizando, com isso, um espaço constante e atualizado de trocas e debates regulares entre grupos afins sobre o que de fato é conteúdo indispensável ao desenvolvimento de cada aluno (Porto Alegre, 2011, p. 5).

Atualmente, é perceptível, com muita clareza, que algumas escolas recorrem mais à BNCC, enquanto outras seguem o que já têm feito em anos anteriores e outras ainda deixam por conta de cada professor ou grupo de professores o que desejam abordar em cada ano escolar.

Esse modo de (des)organização reflete na alfabetização das crianças na medida em que, além de cada professor ter suas próprias concepções acerca do que seja alfabetizar e como se conduz esses processos, não existem diretrizes mínimas de como a Secretaria entende esse processo e como se poderia agir pedagogicamente e coletivamente nessas questões, ou seja, ter uma atuação em/de rede. É válido ressaltar que não estou defendendo uma padronização das metodologias utilizadas e penso que as singularidades de cada comunidade sempre devem ser levadas em consideração, mas também é necessário que exista embasamento teórico claro para as ações e que as escolas devem "conversar entre si", buscando manter a equidade para os alunos que frequentam as instituições desta rede pública de ensino.

5.1.1 Diretrizes do Programa Alfabetiza+POA

Em 2023, iniciou na RME/POA o Programa Alfabetiza+POA, que pretende estabelecer-se como uma política pública, voltado para a alfabetização das crianças de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental em conformidade com o que está posto na BNCC buscando garantir o direito de aprendizagem dos alunos.

Para pensar na estrutura do Programa, foi designada uma equipe de alfabetização composta, inicialmente, por duas assessoras pedagógicas professoras da Rede juntamente com a parceria do Instituto Gesto que tem como foco o fortalecimento na Gestão de Políticas Públicas.

Embora o trabalho tenha sido realizado com certa liberdade em um formato que se aproximou de uma consultoria, cabe aqui questionar por que não foi estabelecida uma parceria com pesquisadores de Universidades locais, com seus grupos de pesquisa dedicados à alfabetização e com conhecimento da RME, visto que muitas vezes essas Universidades encaminham suas estudantes de Pedagogia, na etapa final do curso, a realizarem seus estágios obrigatórios na Rede Municipal.

Desse modo, em constante comunicação com a secretária de educação e a secretária adjunta, foi construído um caminho para a

qualificação do processo de alfabetização que teve início na reformulação dos processos de gestão e seguiu pela estruturação das metodologias de ensino que almejam impactar nas aprendizagens dos alunos.

O primeiro movimento foi a realização de um mapeamento diagnóstico da rede de ensino para averiguar o que tínhamos em termos de currículo, programas focais, acompanhamento das escolas e propostas de avalição naquele momento, bem como seu funcionamento. Conforme está descrito no Programa,

> constatou-se que estava a cargo de cada escola o currículo que seria desenvolvido em cada série, bem como, a metodologia eleita por cada professor, ou seja, não havia naquele momento uma atuação de/em rede. Deriva desse fato um encadeamento de outros eventos: não havia formações para os professores, nem trocas entre os seus pares também alfabetizadores, já que os momentos de encontro propiciados eram muito escassos, tampouco um acompanhamento efetivo por parte da secretaria dos resultados alcançados pelos alunos. Foi complicado perceber tantas ausências, mas era indispensável, naquele momento, conseguirmos identificar o que estava posto para só então direcionar nosso olhar para o porvir e definir onde objetivamos chegar (SMED, 2022).

É importante ressaltar que as formações docentes promovidas pela Rede, outrora muito qualificadas, não vinham sendo ofertadas há um bom tempo. Na gestão anterior, em que Adriano Naves esteve no cargo de secretário da educação do município, não foi oferecida nenhum tipo de formação aos educadores.

Feito este diagnóstico, passamos a desenvolver o Programa, baseado em oito eixos que julgamos essenciais para uma política pública, a saber: equidade-racial; engajamento e comunicação; acompanhamento pedagógico e monitoramento de dados; materiais didáticos e pedagógicos; currículo; sistema de incentivo; avaliação e formação.

Para cada um desses eixos pensamos nos problemas que tínhamos na Rede, bem como suas possíveis causas. Para prosseguirmos neste trabalho e pensarmos onde gostaríamos de chegar, o Instituto Gesto nos apresentou a Teoria da Mudança que, conforme Brandão (2019),

> ajuda a definir e explicitar os objetivos de longo prazo de uma determinada iniciativa. Ao mesmo tempo, permite identificar as pequenas metas a serem atingidas durante o caminho para que esse objetivo se concretize.

Essa metodologia de trabalho nos permitiu pensar com mais clareza nos resultados que queríamos obter, além disso, nos possibilitou traçar pequenas metas intermediárias que nos auxiliariam a monitorar, futuramente, nossas ações e averiguar se estas estavam condizentes e adequadas, atingindo os fins que traçamos em cada etapa.

Neste mesmo período, ainda em 2022, enquanto esta política estava sendo construída, fizemos um chamamento às professoras alfabetizadoras e tivemos um momento coletivo e colaborativo no qual elas pontuaram pontos importantes que gostariam de ver contemplados no Programa. Foi um espaço significativo de escuta, de troca e de identificação com seus pares que, sem dúvida, colaborou muito com a construção deste Programa.

Embora todos os pontos do Programa sejam relevantes e se complementem, foi dada especial atenção ao suporte/acompanhamento pedagógico oferecido aos professores alfabetizadores e supervisores, à formação continuada, bem como no monitoramento e avaliação das aprendizagens. Conforme está indicado no Programa, tais ações objetivam que

> as práticas sejam qualificadas e que sejam compartilhadas novas metodologias e alternativas de ensino, tanto analógicas como digitais, e que “se fale uma mesma linguagem” em toda rede municipal, evitando desgastes (SMED, 2022).

No cerne deste Programa, fundamentando toda a base teórica que o sustenta, estão os ensinamentos da professora Magda Soares (2011; 2021) que aponta para o letramento como um processo indissociável da alfabetização e valoriza, sobremaneira, a função social da leitura e da

escrita a ponto de não conceber que esta seja "descolada" do processo de alfabetização, sendo algo intrínseco, totalmente pertencente a este. Não por acaso, o Programa Alfabetiza+POA tem como principal inspiração o trabalho que foi desenvolvido pela professora Magda no município de Lagoa Santa, Minas Gerais, desde 2007.

Além disso, essa Secretaria também considerava fundamental o conhecimento sobre os estudos psicogenéticos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999) consagrados no livro *A Psicogênese da Língua Escrita,* no qual as autoras citadas expõem seu estudo sobre as hipóteses de escrita das crianças concluindo que esse processo de elaboração da escrita se dá de modo muito semelhante em todas as crianças, seguindo as mesmas etapas, ainda que em tempos diferentes, contudo sem que implique qualquer tipo de prejuízo.

Outro ponto que vale ressaltar foi a clareza na definição acerca do entendimento da Secretaria de Educação sobre o que é *estar alfabetizado*. De acordo com o documento do Programa, a SMED segue o que está posto pelo INEP e considera alfabetizada "uma criança que se torna capaz de apropriar-se da leitura, da escrita e das habilidades matemáticas, a fim de participar efetivamente da sociedade na qual se encontra envolvida" (Brasil, 2015, p. 85).

Ainda em 2022, foi oferecido, no mês de setembro, o I Seminário de Alfabetização da RME/POA, indicando a retomada da prática de formação continuada, que é fundamental para a Rede manter-se atualizada e em permanente discussão e crescimento teórico.

Constituído o Programa, em novembro de 2022 foi lançado oficialmente, chegando nas escolas no início do ano letivo de 2023. Uma das primeiras ações desenvolvida, posta como um dos objetivos[31] específicos do Programa, foi constituir o Núcleo de Alfabetização composto pelas supervisoras escolares responsáveis pelos anos iniciais em parceria com as assessoras da Secretaria de Educação que coordenam o Programa.

[31] As Diretrizes Gerais do Programa Alfabetiza+POA estão disponíveis em https://fliphtml5.com/sahws/zoir/basic.

Isso permitiu que se criasse um vínculo importante entre as escolas e a SMED e um canal de comunicação muito mais fluido.

Outro item bastante relevante na elaboração do Programa foi a retomada da formação continuada pensada para as professoras alfabetizadoras e também para as equipes gestoras das escolas. Quanto às formações para as professoras alfabetizadoras, durante o ano de 2023, estas foram desenvolvidas mensalmente, em um turno do momento reservado ao planejamento dentro da carga horária de trabalho, ou seja, se constituindo como uma formação em serviço. Quem elaborou e realizou as formações, prioritariamente, foram as assessoras pedagógicas da alfabetização a partir da demanda trazida pelas supervisoras das escolas. Eventualmente, houve convidados ou parceiros que nos auxiliaram nessa atividade.

Já as formações para as equipes gestoras foram oferecidas pela Comunidade Educativa CEDAC (SP)[32], com periodicidade de, aproximadamente, 45 dias. Tais formações ocorreram, em sua maioria, de modo virtual e tanto o grupo de diretores quanto de supervisoras foram divididos em dois grupos para facilitar a interação entre os professores e as formadoras. Esta parceria foi tão bem aceita pelos gestores que foi estendida também para o segundo semestre de 2023.

As metas de aprendizagem do programa foram elaboradas pensando, especificamente e separadamente, para 1º e 2º anos, conforme exposto na tabela abaixo:

Tabela 1: Metas de aprendizagem para 1º e 2º anos da RME/POA

METAS DE APRENDIZAGEM AO FINAL DO 1º	crianças apropriadas sobre o uso social da escrita e da leitura;
	crianças com hipótese de escrita silábica com valor sonoro;
	crianças com domínio do campo numérico até 30;

[32] Comunidade Educativa CEDAC é uma Organização da Sociedade Civil (OSC) que trabalha desenvolvendo metodologias e estratégias com o objetivo de apoiar e estimular a implementação de propostas no campo da educação.

ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	crianças com conhecimento de adição e noções de subtração;
Para 2023, projeta-se que 85% dos alunos estejam nesse nível de conhecimento. Para 2024, pretendemos chegar a 97% de estudantes alcançando a meta.	
METAS DE APRENDIZAGEM AO FINAL DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	crianças com hipótese de escrita alfabética e leitura de frases;
	crianças com domínio do campo numérico até 100;
	crianças compreendendo o sistema decimal e operando adição e subtração com dezenas.
Para 2023, pretende-se que 75% dos alunos atinjam o nível de aprendizagem acima exposto. Para 2024, pretendemos chegar a 95% de estudantes alcançando a meta.	

Fonte: elaborada pela autora com base nos documentos obtidos da SMED (2023).

Para acompanhamento das aprendizagens dos estudantes foram previstos três momentos de avaliação "externa"[33] – início, meio e final do ano letivo, ocorridos nos meses de abril, julho e novembro. Foi esclarecido que, de forma alguma, estas avaliações substituiriam outras tantas que deveriam ser realizadas, periodicamente, nas salas de aulas das professoras alfabetizadoras. Ambas são importantíssimas e servem a diferentes fins, mas isso seria assunto para outro estudo.

Embora tais avaliações tenham sido construídas pelas assessoras do Programa, a intenção foi que essas também sejam instrumentos que subsidiem as práticas das professoras alfabetizadoras constituindo-se como avaliações formativas, efetivamente.

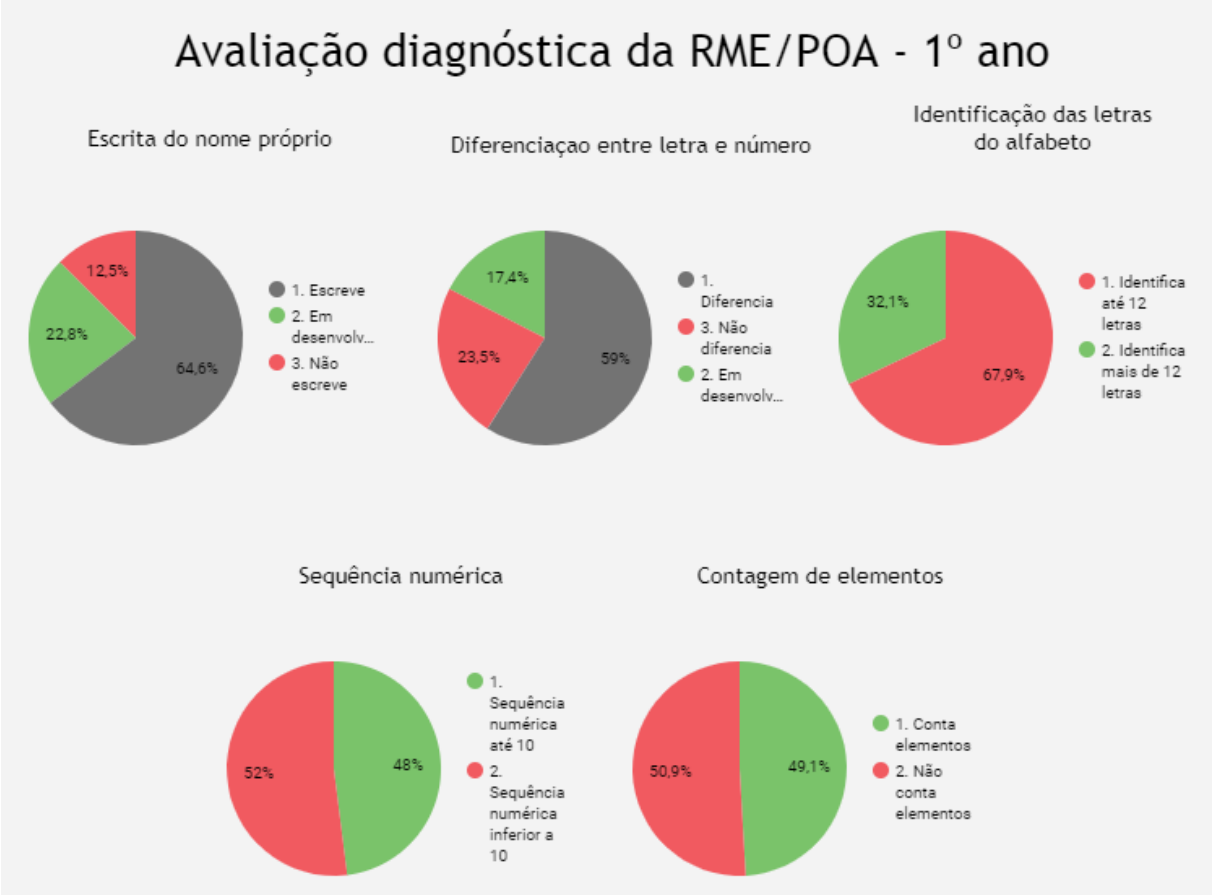
Paralelamente, o Programa promoveu, na abertura do ano letivo, um encontro formativo com a Doutora Renata Sperrhake, professora da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), sobre esta temática. A compreensão do Programa Alfabetiza+POA, sobre avaliação formativa coaduna com o modo como a professora Renata aborda a avaliação, ou seja, "como um instrumento que pretende auxiliar

[33] Externa porque elaborada pela Secretaria de Educação, mas não alheio ao currículo que estava sendo utilizado na RME/POA.

o aluno no avanço de suas aprendizagens" bem como o papel da professora "de acompanhamento intencional, com o objetivo de oferecer à turma e a cada aluno melhores oportunidades de ensino" (SPERRHAKE, 2020, p. 50).

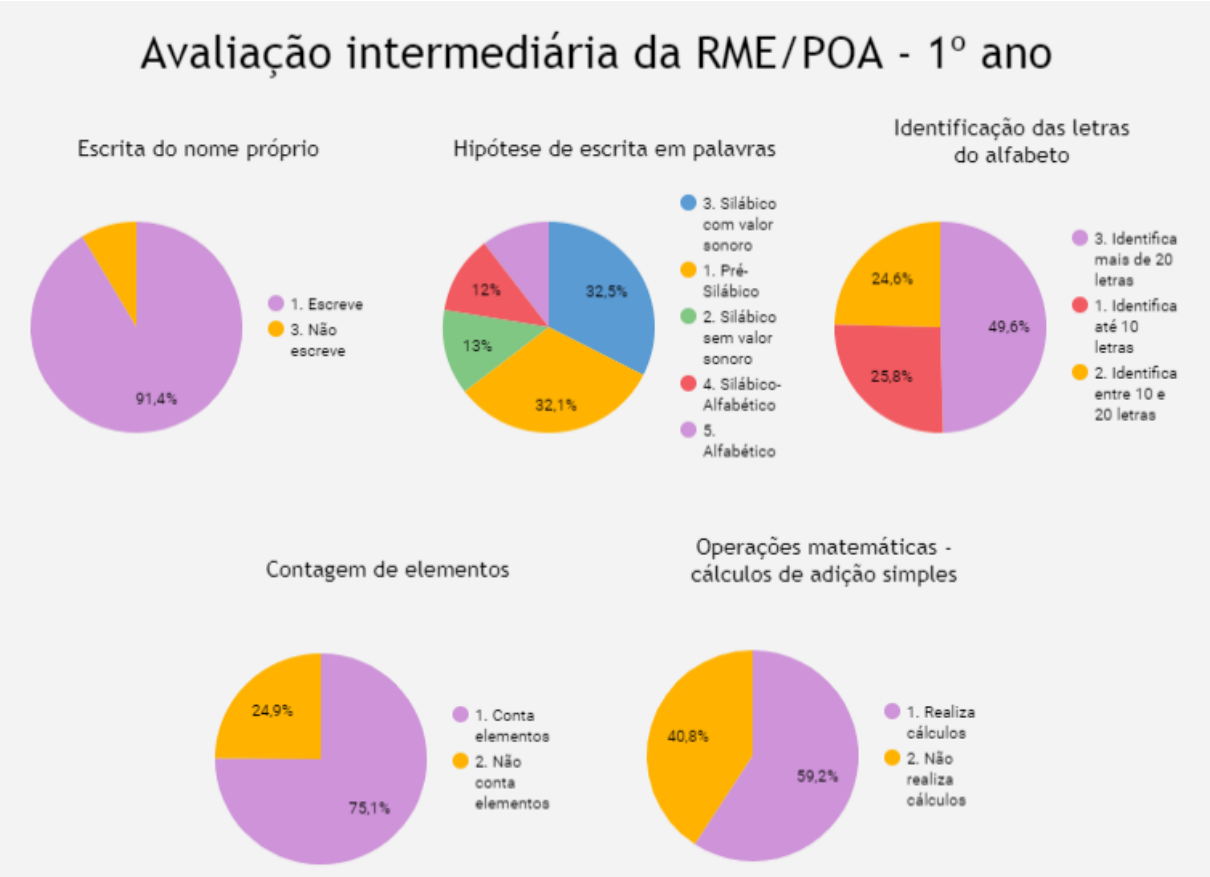
Sobre a avaliação diagnóstica realizada em abril/23 a avaliação intermediária de julho/23 e os resultados estão representados nos gráficos abaixo, respectivamente de 1º e 2º anos:

Imagem 8: Resultados da Avaliação Diagnóstica da RME/POA – 1º ano



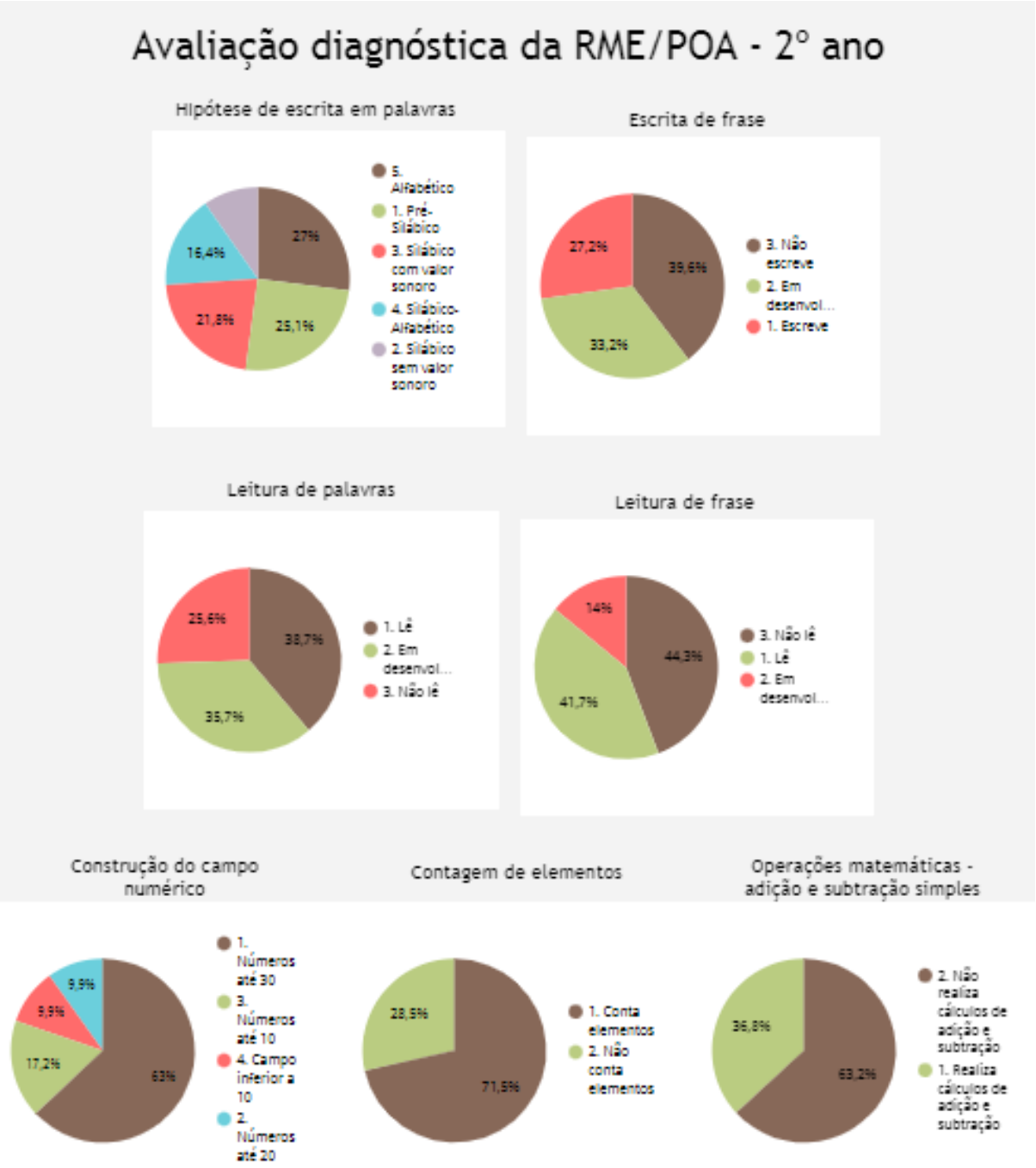
Fonte: Dashboard disponibilizado pela SMED às escolas (2023).

Imagem 9: Resultados da Avaliação Intermediária da RME/POA – 1º ano



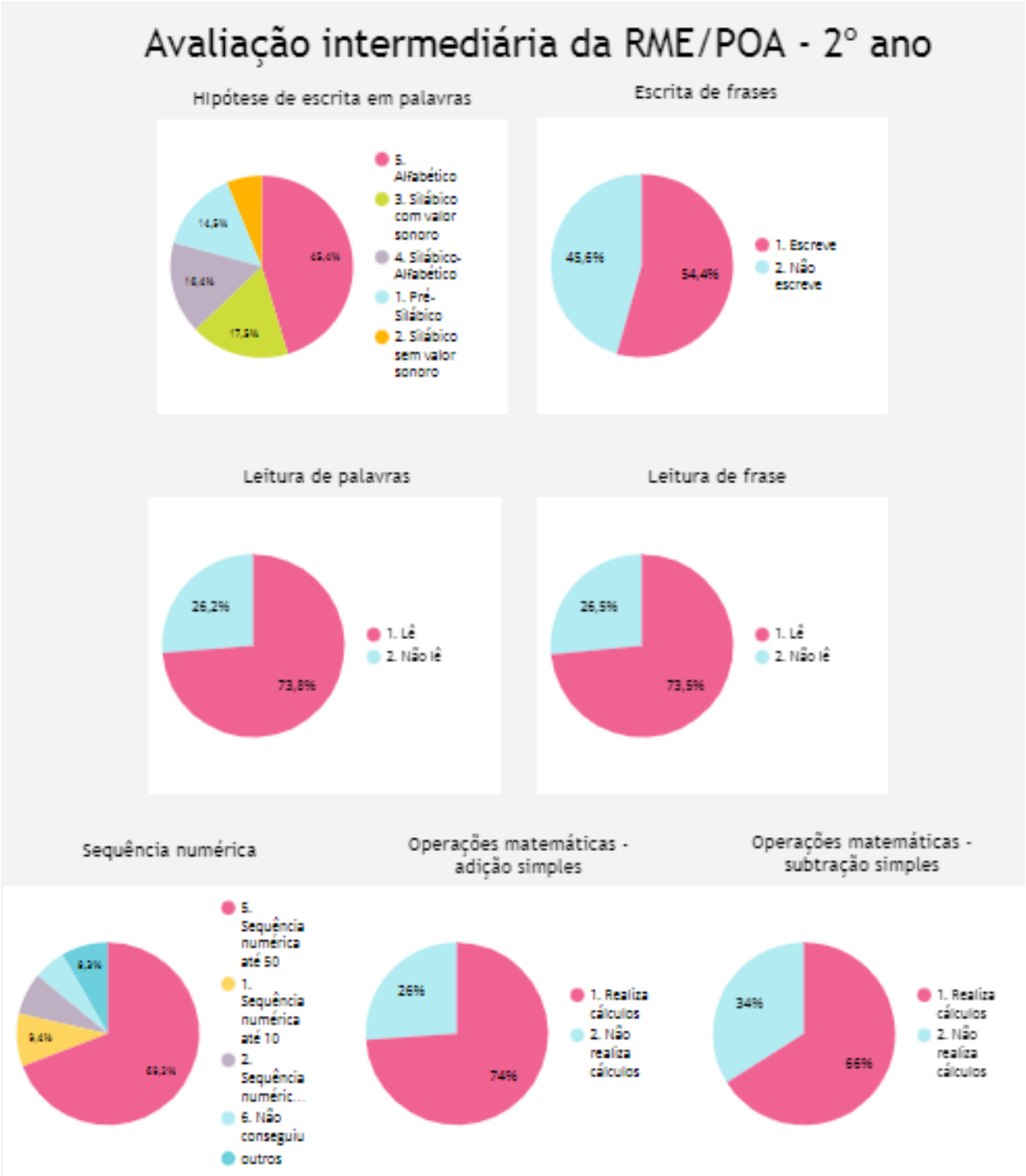
Fonte: Dashboard disponibilizado pela SMED às escolas (2023).

Imagem 10: Resultados da Avaliação Diagnóstica da RME/POA – 2º ano



Fonte: Dashboard disponibilizado pela SMED às escolas (2023).

Imagem 11: Resultados da Avaliação Intermediária da RME/POA – 2º ano



Fonte: Dashboard disponibilizado pela SMED às escolas (2023).

Para se ter uma ideia da abrangência do Programa Alfabetiza+POA, abaixo apresento um quadro com as escolas da RME/POA, distribuídas em regiões conforme organização da SMED, e suas respectivas turmas de 1º e 2º anos que eram previstas para o ano de 2023:

Quadro 8: Turmas de 1º e 2º anos da RME/POA em 2023

Escolas	Turmas de 1º ano	Turmas de 2º ano	Escolas	Turmas de 1º ano	Turmas de 2º ano
REGIÃO LESTE			**REGIÃO NORTE**		
EMEF Afonso Guerreiro Lima	5	5	EMEB Dr. Liberato Salzano Vieira da Cunha	4	5
EMEF América	2	2	EMEF Chico Mendes	4	5
EMEF Dep. Marcírio Goulart Loureiro	4	4	EMEF Décio Martins Costa	4	4
EMEF Heitor Villa Lobos	4	4	EMEF Dep. Victor Issler	5	5
EMEF José Mariano Beck	3	3	EMEF Gov. Ildo Meneghetti	5	4
EMEF Morro da Cruz	5	5	EMEF Grande Oriente do RS	4	4
EMEF Nossa Senhora de Fátima	3	3	EMEF Jean Piaget	3	3
EMEF Prof Judith Macedo de Araújo	3	3	EMEF João Antônio Satte	4	5
EMEF Prof. Ana Íris do Amaral	2	2	EMEF Lauro Rodrigues	3	3
EMEF Saint'Hilaire	5	4	EMEF Migrantes	1	1
EMEF São Pedro	5	4	EMEF Pepita de Leão	3	2
EMEF Gabriel Obino	3	3	EMEF Porto Novo	2	2
REGIÃO OESTE			EMEF Pres. João Belchior Marques Goulart	4	3
EMEF Aramy Silva	4	4	EMEF Presidente Vargas	2	2
EMEF Campos do Cristal	2	2	EMEF Timbaúva	3	3
EMEF José Loureiro da Silva	4	4	EMEF Wenceslau Fontoura	4	3
EMEF Leocádia Felizardo Prestes	2	2	EMEF Ver. Antônio Giúdice	3	3
EMEF Neusa Goulart Brizola	2	2	**REGIÃO SUL**		
EMEF Ver Martim Aranha	3	3	EMEF Chapéu do Sol	4	4
EMEF Vila Monte Cristo	5	4	EMEF Lidovino Fanton	4	5
EMEM Emílio Meyer	4	4	EMEF Dolores Alcaraz Caldas	4	6
			EMEF Mário Quintana	2	2
			EMEF Nossa Sra. Do Carmo	3	3
			EMEF Prof. Larry José Ribeiro Alves	3	3
			EMEF Sen. Alberto Pasqualini	4	4
			EMEF Ver. Carlos Pessoa de Brum	2	2
			EMEF Moradas da Hípica	3	4
			EMEF Prof. Anísio Teixeira	3	3
			EMEF Prof. Gilberto Jorge Gonçalves da Silva	1	1
			EMEF Rincão	2	2

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados obtidos da SMED (2023).

Uma das premissas do Programa citado, e sobre a qual me detenho nesta pesquisa, é a compreensão de que a alfabetização das crianças é um ato que deve envolver a todos da escola, assim como a comunidade escolar. Por conseguinte, não se restringe aos(as) professores(as) das turmas de 1º e 2º anos. Isso significa pontuar com bastante ênfase que a gestão da escola também tem seu papel na alfabetização dos alunos. Diante da situação já mostrada brevemente, é possível deduzir que essa função a ser desempenhada está igualmente "perdida" na concepção de muitos professores[34] que ocupam esses lugares de gestão escolar, e que, por vezes, acabam detendo-se em funções mais burocráticas da escola. Explicito, na próxima seção, um pouco mais do trabalho previsto, e também o desenvolvido, pelas supervisoras escolares, cerne desta investigação.

Para atender a esse princípio do Programa, foram organizadas, conforme já mencionado, formações específicas para o grupo de gestores das escolas, bem como acompanhamento pedagógico para que estes professores consigam desenvolver as ações/atividades que lhe competem visando a alfabetização dos alunos.

Em vista do foi que exposto, o olhar investigativo desta pesquisa se concentra na observação da RME/POA, especialmente ao verificar a falta de entendimento de que as equipes gestoras, como parte constituinte da escola, também têm um papel pedagógico a desempenhar na alfabetização dos seus alunos. Por se tratar de um curto período de tempo para desenvolver este estudo meu grupo de interesse serão os supervisores[35] escolares responsáveis pelas turmas de alfabetização.

[34] Na RME/POA os diretores e vice-diretores são eleitos pela comunidade escolar e, na maioria, estes compõem o restante da equipe diretiva convidando professores da escola para ocuparem, durante a vigência da sua gestão, os cargos de supervisão, orientação escolar, secretaria, etc.

[35] O Programa Alfabetiza+POA prevê que cada escola terá um supervisor responsável pelas turmas de alfabetização e que comporá, junto com a assessoria da SMED, o Núcleo de Alfabetização. Esse supervisor participará das formações previstas e contará com acompanhamento pedagógico da SMED.

Sendo assim, a pergunta motivadora desta investigação é: *Quais efeitos as formações do Programa Alfabetiza+POA puderam gerar nas práticas de gestão dos supervisores escolares?*

5.1.2 Sobre o papel das supervisoras escolares

Ao voltar meu olhar e minha pesquisa para esse grupo específico de professoras, as supervisoras escolares, é de extrema relevância contextualizar o funcionamento desse cargo aqui em Porto Alegre e em quais condições nos encontramos.

Na RME/POA não é feito um concurso específico para o cargo de supervisor escolar, e o preenchimento desse cargo se dá por meio de convite por parte do(a) diretor(a) e do(a) vice-diretor(a). Esse cargo poderia ser visto como uma espécie de "cargo de confiança" e, de fato, precisa haver sincronia entre a supervisão e a equipe diretiva, mas aptidão, competência e perfil técnico são igualmente importantes, porém, nem sempre são levados em conta. Não está previsto, nos documentos oficiais, que para exercer a função de supervisor seja necessária alguma formação específica, mas este cargo prevê um conjunto de atribuições, conforme a Lei nº 6151, de 13 de julho de 1988, tais como

> coordenar a elaboração do Plano Global da Escola; coordenar a elaboração do Plano Curricular; elaborar o Plano de Ação do Serviço de Supervisão Escolar, a partir do Plano Global da Escola; orientar e supervisionar atividades e diagnóstico, controle e verificação do rendimento escolar; assessorar o trabalho docente quanto a métodos e técnicas de ensino; assessorar a direção na tomada de decisões relativas ao desenvolvimento do Plano Curricular; acompanhar o desenvolvimento do trabalho escolar; elaborar e acompanhar o cronograma das atividades docentes; dinamizar o currículo da escola; colaborando com a direção no processo de ajustamento do trabalho escolar às exigências do meio; coordenar conselhos de classe; analisar o histórico escolar dos alunos com vistas a adaptações, transferências, reingressos e recuperações; integrar o processo de controle das unidades escolares, atendendo direta ou indiretamente as escolas, estimular e assessorar a efetivação de mudanças no ensino; executar tarefas afins (Porto Alegre, 1988).

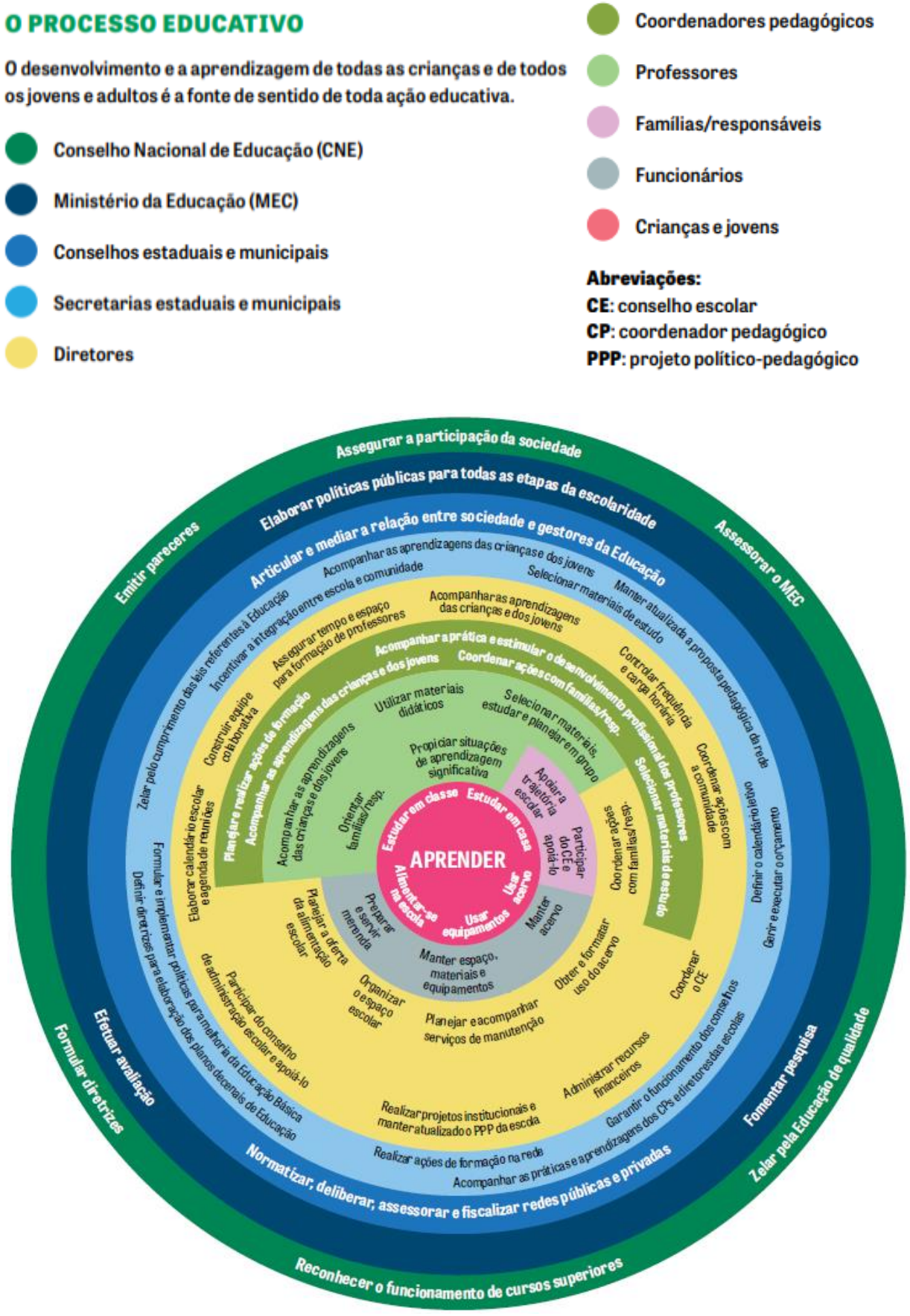
Todavia, muito mais recorrente do que essa lista de atribuições, tem outros modos de definir o papel do supervisor que acabam por soar bem mais familiares, conforme indicam Lima e Santos (2007)

> Várias metáforas são construídas sintetizando o seu papel e função na escola com distintas rotulações ou imagens, dentre elas, a de "bom-bril" (mil e uma utilidades), a de "bombeiro" (o responsável por apagar o fogo dos conflitos docentes e discentes), a de "salvador da escola" (o profissional que tem de responder pelo desempenho de professores na prática cotidiana e do aproveitamento dos alunos). Além destas metáforas, outras aparecem definindo-o como profissional que assume uma função de gerenciamento na escola, que atende pais, alunos, professores e também se responsabiliza pela maioria das "emergências" que lá ocorrem, isto é, como um personagem "resolve tudo" e que deve responder unidirecionalmente pela vida acadêmica da escola. (LIMA; SANTOS, 2007, p. 79)

Infelizmente a situação por aqui não difere disto e, como agravante, a RME/POA teve um "apagão" de sua mantenedora durante a gestão 2017-2020, sobretudo, no que se refere ao setor pedagógico. E como já citado em diferentes momentos deste estudo, a retomada deste setor tem ocorrido de forma bastante gradual e lenta. Em decorrência dessa conjuntura, embora não exclusivamente por causa desta, muitas das atribuições citadas ficaram esquecidas e até as pessoas que passaram a ocupar esse cargo perderam de vista o caráter e a importância da gestão pedagógica nas aprendizagens dos alunos, que deveria ser o foco principal da escola. Ao ponto de acreditarem que seu trabalho é organizar o horário das turmas, envolver-se com algumas burocracias e "apagar os incêndios" que ocorrem no cotidiano dos espaços escolares.

Tanto é assim que o trabalho da Assessoria Pedagógica da SMED voltou-se a reconstruir esse quadro com o grupo de gestores das escolas, retomando o que compete a cada parte/setor. Colocando como prioridade o Processo Educativo e toda movimentação sincronizada que precisa acontecer entre os envolvidos com a Educação, a imagem a seguir busca demonstrar como essa interdependência se dá na prática, consideradas as distintas dimensões de cada ator desse processo.

Imagem 12: O todo e as partes envolvidas no processo educativo



Fonte: elaborado pela Comunidade Educativa CEDAC[36].

Além disso, o supervisor tem enfrentado outros desafios em seu cotidiano escolar na RME/POA, que são reflexo da falta[37] de professores o que implica em substituições frequentes para que alunos não sejam dispensados. Apesar das nossas intenções de estabelecer parcerias e qualificar o trabalho do supervisor, há essas outras questões que nos "atropelam" e não permitem muitas vezes que o supervisor possa desempenhar suas atividades efetivamente pedagógicas.

Apesar das mazelas já citadas, temos feito, enquanto assessoria pedagógica, um movimento de trazer identidade para esse professor supervisor, e como salientam Lima e Santos (2007), nos dedicado a fortalecer

> um outro olhar acerca da relevância do trabalho do coordenador pedagógico na escola, mediado pelo equilíbrio de suas atribuições como um dos eixos imprescindíveis às práticas pedagógicas sistematizadas onde cada um e todos se tornam co-responsáveis pelo processo ensino-aprendizagem. (Lima; Santos, 2007, p. 81)

5.2 Um primeiro breve ensaio analítico

> *...A minha contribuição foi encontrar uma explicação segundo a qual, por trás da mão que pega o lápis, dos olhos q olham, dos ouvidos que escutam há uma criança que pensa. (FERREIRO, 1985, p. 14).*

[36]Disponível em: https://comunidadeeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_completo-final-1.pdf. Acesso em: 19 ago. 2023

37 A falta de professores pode ser representada pela necessidade de quadro de fato ou pelo excesso de licenças dos professores que ocorrem por diversificados motivos.

Desdobro nesta seção o que foi um propulsor para vários questionamentos, bem como um "direcionador" do meu olhar a partir de um diagnóstico preliminar. Esse instrumento foi bastante relevante visto a multiplicidade de assuntos correlatos à alfabetização.

A partir do questionário que foi enviado às quarenta e nove supervisoras, cujas respostas se deram de forma anônima, obtive dez devolutivas. Elenco abaixo o que mais foi mais recorrente nessas respostas, que podem dar subsídios para uma apreciação quantitativa e darão pistas para uma análise qualitativa, fundamental para este estudo que ora apresento. Saliento que não tive a intenção de esgotar tais análises, mas apontar alguns elementos que me ajudaram a aprofundar os questionamentos desenvolvidos no momento analítico da feitura desta Dissertação

Abaixo, reproduzo o texto-convite, colocado na parte superior do formulário, seguido do roteiro das perguntas feitas e a forma de resposta (se única, a partir da escolha de uma das alternativas propostas ou aberta, exigindo que as supervisoras criassem suas próprias respostas).

Quadro 9: Questionário enviado às supervisoras de alfabetização

Participação em pesquisa de Mestrado em Gestão Educacional
Prezadas colegas! Me chamo Iara Collet Piazza, estou na assessoria pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre e cursando o Mestrado Profissional em Gestão Educacional na Unisinos. Venho convidá-las a participar de uma pesquisa que tem por objetivo investigar as práticas de gestão na área da alfabetização sendo, neste caso, voltada às supervisoras escolares de Anos Iniciais da RME/Poa. Neste primeiro momento, pretendo realizar um mapeamento quantitativo, o que irá auxiliar na estruturação da minha proposta de pesquisa. Sendo assim todas as informações fornecidas e as identidades são anônimas.

A participação consiste no preenchimento deste questionário *on-line* que leva cerca de 10 minutos para ser respondido. Aguardarei o retorno dos questionários até 12 de abril.

A sua colaboração é muito valiosa.
Agradeço o seu tempo e sua atenção.

Perguntas	Forma de resposta
Há quanto tempo é professor da RME/POA? De 1 a 5 anos, de 5 a 10 anos, de 10 a 15 anos, mais de 15 anos.	múltipla escolha
Há quanto tempo atua como supervisora na RME/POA? De 1 a 5 anos, de 5 a 10 anos, de 10 a 15 anos, mais de 15 anos.	múltipla escolha
3- Qual sua área de formação?	aberta
4- Possui alguma formação específica em alfabetização? Sim ou não	fechada
4.1 – Se sim, especifique:	aberta
5- Quais atribuições você entende que competem ao setor da supervisão escolar?	aberta
6- Com que frequência realiza reuniões com as professoras alfabetizadoras e/ou de anos iniciais? Semanal, quinzenal, mensal, outros	múltipla escolha
7- Em que momento se dão esses encontros?	aberta
8- Qual a pauta mais recorrente dessas reuniões?	aberta
9- Como faz o acompanhamento do planejamento das aulas das professoras alfabetizadoras e/ou de anos iniciais?	aberta
10- De que forma são programadas as observações em sala de aula nas turmas de anos iniciais?	aberta

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Por essa amostra, pude constatar que 80% destas supervisoras que responderam ao questionário atuam na RME/POA entre 1 a 5 anos. Isso nos indica que tais profissionais têm pouca experiência nas escolas públicas deste município, o que nos leva a pensar que o conhecimento que possuem sobre o conjunto da Rede bem como dos contextos em que as escolas estão inseridas ainda é recente e que, provavelmente, tenham vivenciado o "apagão" da rede a que me referi anteriormente, sentindo ainda seu efeito nas escolas.

Suas áreas de formação dividiram-se entre Letras e Pedagogia e 40% tinham alguma especialização na área de alfabetização. Isso aponta para a diversidade que compõe o quadro desses profissionais nas escolas e também nos alerta para a necessidade de formação específica em alfabetização, visto que existe particularidades técnicas neste conhecimento e a supervisora deve estar a par desse processo.

Quanto ao entendimento sobre as atribuições da supervisão, as supervisoras citaram[38]:

Tabela 2: Atribuições das supervisoras

ATRIBUIÇÕES DAS SUPERVISORAS	**RECORRÊNCIAS**
Estimular o estudo e oferecer fontes de pesquisa e formação continuada;	3
Orientar e aprimorar professores em suas práticas;	2
Acompanhar a aprendizagem dos alunos;	2
Estar em constante busca por aperfeiçoamento para contribuir com o pedagógico da escola;	2
Dar suporte e oferecer momentos de trocas pedagógicas;	2
Conhecer sua comunidade, conhecer as demandas dos professores e dos alunos;	1
Organizar o processo pedagógico da escola;	1
Atender aos pais, alunos, professores e os trabalhadores da escola;	1

[38] Essas respostas foram produzidas pelas supervisoras ao responderem ao questionário enviado com convite à participação na presente pesquisa.

Estar juntas no dia a dia, motivando, ouvindo e trabalhando em parceria é fundamental;	1
Garantir o calendário letivo;	1

Por meio dessas repostas, pode-se perceber que embora tenham demonstrado conhecimento sobre suas funções, mais adiante quando as perguntas foram mais direcionadas, as respostas apontaram que há muitas incoerências, assim como diversas justificativas para tal situação.

No que se refere à frequência com que as supervisoras realizam reuniões, 30% delas afirmaram realizar mensalmente, 20% conseguem organizar reuniões quinzenalmente, 30% fazem encontros semanais e o restante faz quando tem alguma situação específica ou nas datas previstas de alinhamento pedagógico[39] e/ou formações.

É importante pontuar que, no mandato em que Adriano Naves esteve à frente da SMED, foi retirado das escolas o tempo de reunião semanal, o que dificultou bastante a comunicação entre os professores e também destes com a equipe diretiva como um todo. Apenas em 2022, foram retomados de modo ainda escasso, os “Alinhamentos Pedagógicos” visando suprir essa brecha que ficou.

Sendo assim, e conforme as devolutivas das supervisoras, os momentos em que essas reuniões acontecem são variados, muitas vezes em algum encaixe com o período de planejamento da professora — 60% relataram ser desta forma.

Outro ponto a salientar, e que apareceu também nas respostas, é a falta de Recursos Humanos (RH) nas escolas. Mesmo que as supervisoras consigam estabelecer uma organização para as reuniões, nem sempre esta é factível devido às substituições que são atribuídas às supervisoras.

No que tange às temáticas, ou aos assuntos mais recorrentes dessas reuniões, foi apontado que as dificuldades e defasagens de aprendizagem

[39] Os alinhamentos pedagógicos da Rede são previstos no calendário escolar como dias não letivos para que os diretores organizem reuniões, momentos de formação, entre outros com seu grupo de professores. Em 2022, foram reservados dois turnos por mês; em 2023

ocupam a maior parte da pauta, seguidas por problemas disciplinares dos alunos e encaminhamentos a serem feitos — sejam de ordem burocrática, demandados pela SMED ou referente aos alunos junto ao Serviço de Orientação Escolar (SOE) e alunos com necessidades especiais (NES). Apenas duas supervisoras citaram o planejamento das aulas como parte desse momento de reunião.

Sobre o acompanhamento do planejamento das aulas das professoras alfabetizadoras e/ou de anos iniciais, apareceram estratégias bem distintas. São elas:

Tabela 3: Acompanhamento do planejamento das aulas

ACOMPANHAMENTO DO PLANEJAMENTO DAS AULAS	RECORRÊNCIAS
Entrega dos planejamentos;	5
Prática de sala de aula;	4
Caderno das crianças;	2
Reuniões individuais;	1
Por email;	1
Arquivo para acompanhamento trimestral;	1
Reuniões de pequenos coletivos;	1

Quanto a observações em sala de aula nas turmas de anos iniciais, de que forma elas são organizadas/programadas, surgiram as seguintes situações:

Tabela 4: Observações em sala de aula

OBSERVAÇÕES EM SALA DE AULA	RECORRÊNCIAS
Dificilmente consigo acompanhar;	5
Observação se dá nos períodos de substituição;	2
Auxílio em algo pontual (alunos de inclusão em adaptação);	1
Turmas com maior demanda;	1

A pedido da professora;	1
Juntamente com a Orientação;	1

Percebe-se que o acompanhamento do trabalho pedagógico propriamente dito, desenvolvido nas turmas de alfabetização, representado pelas duas últimas tabelas, não há ou há pouca presença/participação da supervisão.

Quanto ao planejamento das aulas, parece ter alguma organização prevista, com entregas mais ou menos regulares, ainda que seja trimestral (longe de ser o ideal). Já relativo às observações do cotidiano da sala de aula, as justificativas são recorrentes à falta de RH e frequentes substituições.

Realmente tais situações atrapalham a rotina e dificultam o estabelecimento de um acompanhamento frequente. Contudo, pode-se dizer que essa não é uma prática instaurada na Rede, visto que apenas uma supervisora relatou preparar-se para esse momento em parceria com a Orientação Escolar.

Possivelmente a dificuldade em acompanhar “mais de perto” o trabalho, tenha relação com a quantidade de atribuições que essas profissionais desempenham, mas também podemos pensar que podem não ter o entendimento da pertinência dessa prática.

Nas formações oferecidas pelo Programa Alfabetiza+POA às professoras alfabetizadoras e supervisoras de alfabetização já foram contemplados os seguintes assuntos:

- Ambiente alfabetizador e suas potencialidades;
- Avaliações diagnósticas e formativas;
- Avaliações externas e como interpretar os dados advindos destas provas;
- Retomada dos níveis de escrita e intervenções que promovam desafios cognitivos;

Nas formações do Alfabetiza+POA específicas para as supervisoras, oferecidas em parceria com o CEDAC e/ou pelas assessoras pedagógicas da SMED, as temáticas foram as seguintes:

- Reflexão sobre a formação continuada para ressignificar e valorar o seu papel no trabalho com os docentes;
- Planejamento de ações que orientem as professoras a olharem para a aprendizagem das crianças;
- Reflexão sobre as propostas didáticas que poderão ajudar todas as crianças a avançarem na aquisição da escrita alfabética;
- Escolhas teóricas e metodológicas como subsídio para assegurar a equidade na alfabetização;
- Ampliação do conhecimento sobre a situação didática de leitura pelo estudante: intervenções do professor e condições didáticas necessárias para a situação de leitura pelo estudante;
- Compreensão acerca do papel da supervisão escolar como responsável pela formação dos professores bem como pelo acompanhamento do trabalho.

5.3 Categorias de análise a partir dos dados elaborados

Inicialmente, é fundamental situar que os dados elaborados pelas supervisoras escolares participantes deste estudo estão imersos, para além da vontade delas, em uma lógica neoliberal vigente atualmente no campo educacional e não é diferente nesta Secretaria de Educação. Nos últimos anos vem surgindo, cada vez com maior intensidade, as parcerias com as instituições privadas e aqui elas têm alcançado com força o campo da alfabetização.

Essa diminuição da atuação do Estado é característica própria da governamentalidade neoliberal, ou seja, “a liberdade de mercado é um princípio que organiza e regula o Estado” (Klaus, 2011, p. 70). Essa também passa a ser uma estratégia de governamento da população. Klaus (2011, p.72) ainda salienta que o processo de desestatização do governo provocou

a “emergência de novas formas de governamento através da moldagem dos poderes e vontades das entidades autônomas, empresas, organizações, comunidades, profissionais, indivíduos” e que isso trouxe para o cotidiano normas de “competição, qualidade e demanda do cliente”.

Isso afeta a escola, na medida em que essa “ganha novos contornos a partir da sua autonomização, da lógica da empresa, da desestatização da educação, da competitividade, das parcerias, do voluntariado, da privatização do controle do risco social” (Klaus, 2011, p.72). Vale aqui ressaltar que tal autonomia e independência são válidas na medida em que interessa ao governo e que para muitas situações não há opção de escolha, apenas seguir o que a mantenedora decide.

Retomando a situação da alfabetização no município de Porto Alegre, estamos vivenciando uma mudança nos programas, desconsiderando o trabalho que vinha sendo realizado até então, mote inclusive deste estudo, e, sob o argumento de assegurar a aprendizagem como direito de todas as crianças que estão na escola pública, se estabelece uma nova parceria público-privada que “dará conta” de apresentar os resultados desejados com seu método que atinge/alcança a todos. Fica evidenciado nessa situação o que Klaus enfatiza, a saber, que o estabelecimento de tais parcerias, “promove e reforça a desestatização da educação, ou seja, o deslocamento de uma ênfase na dimensão pública estatal para uma ênfase na dimensão pública não-estatal” (Klaus, 2011, p. 72).

As implicações diretas da racionalidade liberal na educação escolar, conforme Veiga-Neto (2013, p. 11) é que ela vem sendo vista como “fornecedora de cidadãos autônomos, empreendedores, flexíveis e responsáveis por si mesmos; bons consumidores, competidores e trabalhadores” e falando de educação de modo mais amplo essa tem sido “fornecedora das novas subjetividades afinadas com o neoliberalismo; assim afinadas, tais subjetividades neoliberais funcionam como o substrato ideal para a boa *démarche* da racionalidade neoliberal” (Veiga-Neto, 2013, p. 11).

Ao me propor pesquisar os efeitos do Programa Alfabetiza+POA nas práticas de gestão das supervisoras escolares, uma das hipóteses

levantadas, após os questionamentos iniciais desta pesquisa e das formações e ações promovidas ao longo do ano letivo de 2023 e parte de 2024 pelo Programa Alfabetiza+POA, é de que as supervisoras escolares estariam mais cientes de suas atribuições enquanto parte da equipe gestora, mas também como suporte pedagógico às professoras alfabetizadoras mantendo-se mais ativas nos planejamentos das aulas, no acompanhamento das turmas de alfabetização e na promoção de formação continuada com foco em alfabetização.

Sendo assim, as categorias de análise foram constituídas a partir dos materiais empíricos produzidos pelas supervisoras, fomentadas pela minha intenção investigativa ao elaborar o instrumento de pesquisa. Inicialmente, foram elencadas nove categorias contemplando diferentes aspectos concernentes à supervisão escolar, entretanto, devido à limitação de tempo para desenvolver este estudo elegi algumas para aprofundar as análises. São elas: as atribuições do cargo, a profissionalização da supervisão escolar, o tempo na e para a escola, a formação continuada e a gestão e política. Contudo, nenhuma delas ocorre isoladamente, por isso algumas ramificações se fazem presente em uma e outra categoria concomitantemente.

5.3.1 Atribuições da Supervisão Escolar

Na etapa inicial deste estudo, foi possível constatar que algumas supervisoras escolares nem sempre tinham clareza sobre as atribuições deste setor e, com razão, a identidade profissional e a atuação cotidiana dessas profissionais na escola são atravessadas por muitas situações e ocorrem, em maior ou menor medida, muitos deslocamentos de funções que, com o passar do tempo, podem ser naturalizadas ou até mesmo substituir as principais incumbências, de fato.

Segundo Lima e Santos (2007), um dos motivos que poderia contribuir para essa nebulosidade é que

> muitos olhares são lançados sobre a identidade e função do coordenador pedagógico na escola, não raras vezes pelos próprios pares e comunidade intra e extra-escolar caricaturizando-o em "modelos" distintos e cobrando-lhe a determinação do sucesso da vida escolar e encaminhamentos pertinentes às problemáticas que se sucedem no cotidiano. (Lima, Santos, 2007, p. 79).

Além disso, estes autores ainda destacam que esta profissional é, muitas vezes, vista como aquela

> que assume uma função de gerenciamento na escola, que atende pais, alunos, professores e também se responsabiliza pela maioria das "emergências" que lá ocorrem, isto é, como um personagem "resolve tudo" e que deve responder unidirecionalmente pela vida acadêmica da escola. Deste imaginário construído, muitas vezes o próprio coordenador o encampa como seu e passa a incorporar um "modelo" característico forjado em crenças institucionais e do senso comum. (Lima, Santos, 2007, p. 79-80).

Para entender os efeitos provocados pelas formações do Programa Alfabetiza+POA, foi fundamental promover a reflexão sobre as atribuições do cargo, e diante dessa situação as supervisoras demonstraram ter maior entendimento[40] sobre a proximidade do trabalho delas com o dos professores, tanto como suporte pedagógico como possibilidade de qualificação do trabalho docente.

> *Procuro compreender os professores nas suas dificuldades e potencialidades. Meu esforço é organizar o nosso dia a dia, para que os professores possam se sentir seguros no seu fazer. Procuro trazer/produzir materiais para contribuir com as aulas; realizar escuta e trazer sugestões; procuro acompanhar o desempenho dos alunos e conhecê-los para ter maior propriedade ao conversar com os professores (Supervisora 3).*

[40] Comparativamente à análise preliminar feita na parte inicial deste estudo.

> *Faço reuniões semanais com as professoras dos anos que atuo, conversamos sobre os planejamentos, o que é preciso ser feito para que os alunos evoluam, pensamos ações conjuntamente, ajudo em sala de aula quando necessário, pensamos sobre os alunos atípicos e como atuar junto deles (Supervisora 2).*

Esses dois excertos representam um aspecto importante que é manter uma escuta atenta e considerar aquilo que acontece no cotidiano da escola como ponto de partida, sendo essas as principais necessidades. Lima e Santos ressaltam a importância de se partir de uma

> concepção sensível da realidade, onde figura como o mais importante a possibilidade de se trabalhar a intervenção pedagógica pela necessidade do grupo, pela identificação das manifestações que impactam mais e de forma significativa estudantes e professores, não necessariamente somente causa prazer no clima organizacional da escola, mas promove a reflexão, o desafio, a significação da trajetória histórica em que vivem e desta, numa contextualização social, da qual a escola não está à margem. (Lima; Santos, 2007, p. 78).

Como desafio, por conta dos diversos atravessamentos, algumas supervisoras pontuaram o valor dessa aproximação com seus professores para incentivar novas práticas e olhares, como alternativas pedagógicas para um aluno especificamente ou mesmo para um grupo de alunos, e de igual modo promover a reflexão sobre as práticas pedagógicas fazendo intervenções, quando necessário, assim como mostrando a validade do avaliar enquanto instrumento fundamental para planejar e embasar as práticas futuras.

> *Trabalhar com os professores para que entendam que educação compreende intencionalidade no fazer pedagógico. É ser a mola motivadora para os professores, atuando de forma conjunta, sendo o suporte e dando autonomia com responsabilidade. É possibilitar momentos de troca entre os pares, trazendo experiências e momentos de reflexão e debate sobre as práticas pedagógicas. (Supervisora 2).*

Tal prática está intrinsecamente ligado ao caráter relacional da supervisão escolar e (porque também está ali uma professora) de procura por estabelecer uma relação de empatia e compreensiva sobre o papel do professor em diferentes situações. Como enfatizam Lima e Santos (2007, p. 83-84),

> A coordenação pedagógica em seu sentido estrito, consequentemente, não se caracteriza como dimensão mecânica e centralizadora, definidora da relação mando-submissão alienando-se das questões contextuais que inquietam professores, alunos e comunidade; muito pelo contrário, garante o espaço da dialogicidade fortalecendo a vitalidade projetiva do agrupamento de atores sociais, atendendo as perspectivas da comunidade extra-escolar na luta por uma educação de qualidade e primando pela superação dos obstáculos que inviabilizam as ações coletivas.

O ponto que trata sobre essa relação existente foi citado por mais de uma supervisora, ou seja, elas não se vêm como estando em um cargo superior ou que tem que supervisionar, com o intuito de controlar, o trabalho dos seus professores, mas colocam-se como parcerias e copartícipes na construção do fazer pedagógico da escola, reconhecendo as potencialidades de cada colega.

> *Eu não supervisiono, esta é apenas uma parte pequena da minha atuação. EU preciso articular todo o processo pedagógico para que os estudantes possam receber todas as oportunidades possíveis de formação de sujeitos, livres, éticos, responsáveis e comprometidos com o desenvolvimento da sociedade (Supervisora 6).*

> *Tornando possíveis as trocas de experiências e construção de ideias/projetos para melhor desenvolver as aprendizagens. Nesta situação, a supervisão atua como facilitador e intermediador das discussões (Supervisora 1).*

Creio que aqui também aparece uma palavra-chave que permeia todas as atribuições da supervisão, ou seja, a articulação. Diaz e Perez nos indicam que

> O trabalho da coordenação pedagógica vai se constituindo na "costura" das relações com esses atores [diretor(es) da escola, estudantes, professores, familiares/responsáveis, profissionais intersetoriais da rede de proteção à criança e ao adolescente (psicólogos, assistentes sociais, conselheiros tutelares etc.), equipe técnica da Secretaria de Educação] e exige cuidados e conhecimentos profissionais para que, a partir das diferentes interações, se estabeleçam parcerias produtivas em prol do melhor desempenho de todos e principalmente para que os estudantes tenham o direito à Educação efetivado. (Diaz, Perez, 2023, p.31).

Além disso, aponta-se aqui também uma relação indissociável que reside no fato que "o modo como a coordenação atua e as relações que constitui estão estreitamente ligados à finalidade principal de seu trabalho: favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem de seus estudantes e de sua equipe" (Diaz; Perez, 2023, p. 36). Daí a importância de manter essa balança em equilíbrio, contemplando o desenvolvimento desejado aos estudantes, mas também ao seu grupo de professores.

Por fim, também foi citado, pelas supervisoras, a atribuição de desenvolver ações de formação continuada (análise que será desenvolvida

na sequência deste capítulo) contribuir com a gestão da escola para a qualidade do ensino e acompanhar os resultados de aprendizagem dos estudantes.

5.3.2.Profissionalização da Supervisão Escolar e dos docentes

Nas análises sobre profissionalização, coube destacar o quanto as supervisoras percebiam sua função na escola com profissionalidade, entendendo das especificidades desse setor e sobre o movimento que deveria ser feito para que isso se efetive.

Há que se considerar que o trabalho de caráter integrativo e interrelacional da supervisão escolar pode levar à falsa ideia de que este papel não está bem definido, mas é necessário que suas funções estejam bem-organizadas assim como os de outros setores que compõe a gestão escolar. Conforme Lima e Santos (2007, p. 83) “a identidade profissional desdobra-se, por sua vez, em diferentes posicionamentos entre rupturas e permanências, mas sem perder de vista a sua atribuição maior na convergência da formação de si e do outro.”

Para que tal profissionalização se concretize é fundamental que não se perca de vista as atribuições deste cargo e que, a professora designada naquele momento para desempenhar o papel de supervisora, precisa ser responsável por tais funções. Sendo assim, enquanto tal professora ocupar o cargo de supervisora fará parte da gestão e, portanto, deverá trabalhar em alinhamento com a mantenedora. Isso implica, por exemplo, tratar as questões de gestão e pedagógicas como prioridade, entendendo que nessa organização se estabelecem algumas questões hierárquicas também. Essa postura demonstra profissionalismo e afasta a ideia de que a gestão na educação seja feita por percepção apenas.

> *Entendo que a profissionalização começa no próprio supervisor e nos docentes. Cada um deve assumir seu compromisso de trabalho com foco na formação integral dos estudantes. Se todos compreenderem a importância do trabalho pedagógico consistente e humanizador, estamos no foco da profissionalização. Reconhecer-se educador, fazer-se educador, para que a sociedade também compreenda e valorize (Supervisora 3).*

> *O supervisor precisa ter um papel de liderança, sem autoritarismo, ter a habilidade de escutar tendo um olhar sensível para o professor, para o aluno e para a escola como um todo. [...] Precisa ser exemplo e dar diretriz de trabalho, mostrando a importância do planejar, de olhar para cada aluno, propondo ações que integrem todos, mas também com ações específicas para cada um compreenda e valorize (Supervisora 2).*

Compreendo que o fato de ressaltarem a necessidade de mais formações sobre o papel do supervisor escolar é um indicativo de que percebem a falta de elementos e que buscam essa profissionalização. Foi demonstrado, também, por alguns excertos, a importância delas conseguirem dedicar-se mais ao trabalho pedagógico efetivamente e menos às burocracias, e, que auxiliaria nessa questão, o reconhecimento do trabalho executado.

> *Reconhecimento profissional: isso se faz como formação, legislação, remuneração e política pública que fomente a coordenação pedagógica. As orientadoras educacionais têm legislação própria para o exercício da profissão, a supervisão não (Supervisora 4).*

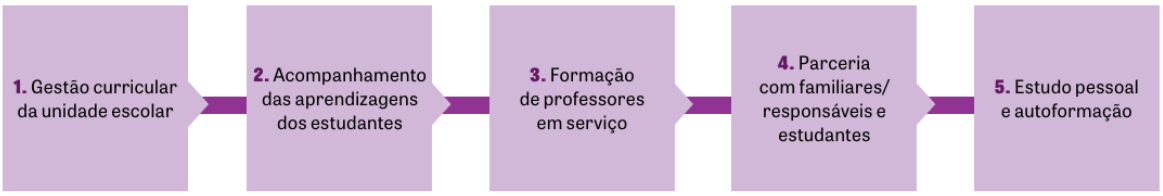
Sobre a possibilidade de desenvolver-se profissionalmente no papel de supervisora escolar, Stella conclui que

> O desenvolvimento profissional do coordenador ou coordenadora pedagógica ocorre enquanto ele ou ela desempenha o seu papel, atuando em diversas frentes: como formador ou formadora, articulador ou articuladora de aprendizagens, parceiro do diretor ou diretora da escola e mediador ou mediadora entre instâncias educativas, como a família e a escola. É por meio do trabalho feito em parceria com os professores e professoras que ele ou ela se legitima e constrói conhecimento sobre a identidade, a função e as atribuições de um coordenador ou coordenadora pedagógica, além de se inventar e crescer como profissional pertencente ao contexto em que atua, com suas peculiaridades, questões, seus limites e desafios (Stella, 2024, p. 14).

E, nesse sentido, voltamos à primeira categoria analisada neste estudo sobre as atribuições do cargo de supervisor e a importância de saber os limites e demandas dessa função a fim de dedicar-se de modo completo a seus afazeres.

Em seu livro[41], Coordenação Pedagógica: identidade, saberes e práticas, as professoras Patrícia Diaz e Tereza Perez apresentam algumas práticas que poderiam servir de referência sobre o que deveria compor o cotidiano profissional dos supervisores escolares.

Imagem 13: As cinco categorias de ação da coordenação pedagógica



Fonte: livro Coordenação Pedagógica: identidade, saberes e práticas, 2023, p. 54.

[41] A escolha por esse livro deve-se ao fato de tais autoras ajudam a sistematizar as questões acerca da supervisão pedagógica escolar.

Este esquema não pretende se apresentar de forma hierárquica nem como única possibilidade de organização, mas como possíveis eixos norteadores que podem necessitar de maior ou menor investimento, estudos e aprimoramento de acordo com o perfil de cada escola e da comunidade escolar.

Especificamente sobre as formações oferecidas pelo Programa Alfabetiza+POA foi destacada a questão da continuidade, bem como da qualificação do trabalho.

> *Vejo as formações do Programa Alfabetiza + Poa como grande avanço para as professoras alfabetizadoras. Uma proposta muito bem elaborada, que necessitaria ter continuidade. Há muito tempo não tínhamos formação voltada para a alfabetização. Com certeza trouxe grande contribuição para qualificar o trabalho na escola (Supervisora 3).*

5.3.3. Tempo - (des)conhecimento das funções do gestor

Tempo que escapa, escorre, que não é suficiente...Esta característica própria da contemporaneidade, a sensação de que o tempo passa muito rápido e que nunca é suficiente para se fazer tudo que se quer traz angústia às supervisoras escolares no seu cotidiano profissional. Essa percepção sobre o tempo afeta as relações de diversas ordens e, de acordo Baumann (2001, p. 147), que avalia esse tempo como líquido, fluido, fugaz

> À nova instantaneidade do tempo muda radicalmente a modalidade do convívio humano — e mais conspicuamente o modo como os humanos cuidam (ou não cuidam, se for o caso) de seus afazeres coletivos, ou antes o modo como transformam (ou não transformam, se for o caso) certas questões em questões coletivas.

Se é possivel se pensar em uma lista de hierarquia nas demandas escolares, posicionando primeiramente aquilo que é urgente e pede imediatismo, a parte pedagógica frequentemente acaba ficando em segundo plano. Tal situação, gera frustração e pode trazer a percepção de que a supervisão não está desempenhando sua função de modo satisfatório ou que o esforço e empenho dispensados nunca são suficientes. Por sua vez, a fluidez e a instantaneidade também prejudicam que algo seja planejado e cumprido já que tudo pode mudar, desfazer-se o tempo todo.

> *[...] pra isto acontecer é necessário algo que é muito caro na vida e educação:* ***tempo****. É preciso que o professor possa ter tempo para observar, absorver, pensar, problematizar, propor intervenção, refletir, analisar. [...] É preciso de uma compreensão profunda e sistêmica de que educação precisa de TEMPO (Supervisora 6).*

> *[...] é preciso que tenhamos mais tempo para estas trocas, é preciso que trabalhemos com o todo da equipe, para que estas reflexões sejam ampliadas, e não fiquem nos pequenos grupos. [...] Para que se faça formação profissional, como Nóvoa, tão sabiamente coloca na entrevista, precisamos de mais tempo para que isso ocorra na escola, de forma processual e contínua, em pequenos e no grande grupo de professores (Supervisora 2).*

> *Temos pouco tempo, no interior da escola para estudos e inclusive para conversas com os professores. Somos muito interrompidos em nosso trabalho diário, não conseguimos nos manter focados em atividades mais reflexivas e de organização pedagógica (Supervisora 4).*

O material empírico apresentado pelas supervisoras nos é muito familiar no contexto escolar e, facilmente, podemos concordar que o tempo na escola é escasso e insuficiente para tantas demandas. Todavia, vale aqui ponderar se o que ocupa os tempos deste setor atualmente são, de fato, pertinentes a função da supervisão escolar. Talvez uma reorganização nas demandas e/ou um estudo sobre as diversas dimensões da gestão, bem como a (re)distribuição de tais tarefas pudessem fazer o tempo ser gerido de outro modo.

Como já dito anteriormente, essas análises não podem ser consideradas de modo isolado e são, inevitavelmente, entrelaçadas. O que aqui poderia significar que, a partir de um aprofundamento da profissionalização da supervisão escolar, as funções fossem mais definidas e organizadas, o que poderia refletir em um melhor aproveitamento e gestão do tempo.

Entretanto essa reflexão, não significa que tal quadro, tão presente nas escolas, não indique também, e mais uma vez, que a lógica neoliberal está instalada na escola, visto que a lógica comercial e de desempenho se fazem cada vez mais atuais inclusive nesse espaço. Para Masschelein e Simons (2015, p. 293)

> Os ataques contra a escola hoje se manifestam como apelos insistentes para maximizar os ganhos da aprendizagem e otimizar o bem-estar para todos. Mas por trás desse apelo está à espreita uma estratégia de neutralização da forma escolar [uma estratégia que reduz a escola a uma instituição provedora de serviços para a aprendizagem avançada, para satisfazer as necessidades da aprendizagem individual e para otimizar os frutos da aprendizagem individual. Esse foco na aprendizagem, que hoje parece tão obvio para nós, é de fato implicado no apelo para que se conceba nossas vidas individuais e coletiva como empresas focadas na satisfação otimizada e maximizada de nossas necessidades.

Vale ressaltar que a necessidade de produtividade não está relacionada apenas com as aprendizagens dos estudantes, mas com o desempenho no trabalho dos professores, compensado com a sensação de que se tempo não foi perdido e foi útil.

A escassez de tempo na e para as ações pedagógicas propriamente ditas foi um ponto bastante recorrente nas falas das supervisoras. Foi enfatizada a falta de tempo para estar mais presente no cotidiano dos professores para um acompanhamento pedagógico efetivo. Como aponta Campesato (2017, p. 150-151) uma das formas perceptíveis de observar a racionalidade neoliberal no cotidiano escolar é que

> A burocratização e o alargamento das atribuições da escola se fazem cada vez mais intensos, assim como a cobrança por resultados. Dessa forma, a pressão sobre os resultados dos alunos nas diversas avaliações de larga escala existentes, e nas decorrentes reformas educacionais, cada vez mais intensas nos sistemas educacionais globais, recaem sobre os ombros dos professores e dos gestores escolares.

Outro indicativo importante é de que educação com a qualidade que se quer ver precisa de tempo para acontecer.

> *Penso que espaço e tempo para estas construções que não são nada simples. As mudanças só ocorrem com a continuidade e constância de ação. Temos pouco espaço para que se trabalhe a profissionalização das equipes. [...] Ter uma direção que acredite na equipe, que saiba delegar ações e acredite em quem está à frente de cada tarefa, ajuda muito para que a escola tenha mais fluidez e consiga avançar na questão do profissionalismo, mas precisamos de mais tempo para momentos de troca, de estudo, de olho no olho, para que todos se comprometam com estas questões (Supervisora 2).*

Acerca das formações ofertadas pelo Programa Alfabetiza+POA às supervisoras também se fez presente a questão do tempo para que tais formações pudessem reverberar nas escolas junto aos professores. Isso vem apontar a necessidade de períodos regulares para reuniões pedagógicas, formação em serviço e planejamento coletivo.

5.3.4.A Formação Continuada em serviço

No quesito Formação Continuada foi unânime a fala das supervisoras em reconhecer a importância desse momento, assim como de atribuírem para si a responsabilidade de desenvolver essas ações em cada escola, entretanto muitas pontuaram esse como o maior desafio do seu cargo.

De acordo com Lima e Santos (2007, p. 83), de fato,

> cabe ao coordenador pedagógico, juntamente com todos os outros educadores, exercer o "ofício de coordenar para educar" também aqui no sentido de possibilitar trocas e dinâmicas da própria essência da aprendizagem: aprender a aprender e junto com, essência do que se concebe como formação continuada de educadores.

> *A formação continuada é o maior desafio. Os tempos na escola atropelam as propostas de formação continuada, ou seja, estão cada vez mais escassos os momentos dedicados à formação. Pessoalmente, era o que eu mais desejava fazer ao ser supervisora, mas na prática é o que menos eu faço. Não estão previstos tempos de formação no calendário letivo, pois os poucos encontros anuais focam em temas urgentes que, por sua vez, não tem continuidade. A formação acaba por acontecer, eventualmente, em pequenos coletivos, com pouco estudo ou troca de experiência. Gostaria muito que essa realidade fosse mudada. Não acredito em avanço, sem formação continuada dentro da escola (Supervisora 3).*

Diante deste excerto, tenho dois pontos a ressaltar: primeiro, que a formação continuada não se restringe a momentos de palestras realizados por alguém da própria escola ou por alguma parceria. Períodos de acompanhamento da prática pedagógica também podem e devem ser momentos formativos, desde que planejados previamente e em conjunto, tanto as observações quanto as devolutivas. Entretanto, não há dúvida, que

para que qualquer uma dessas práticas se efetive precisam ser garantidos tempo e espaço para trocas, estudos e planejamento.

Em segundo lugar, chamar atenção ao cuidado que se deve ter ao propor formações, sobretudo as externas, feitas por alguma parceria já que, por vezes, essas atividades podem ser demasiadamente instrumentais, dificultando a formação de relações ou discussões das práticas cotidianas (Diaz; Perez, 2023).

Neste sentido, Stella também ressalta que mesmo que a Secretaria de Educação proporcione formações, estas não têm o mesmo caráter daquelas realizadas pela e para a escola, visto que

> cursos e capacitações oferecidos em outros contextos, e que não guardam relação com a prática profissional peculiar dos e das docentes, não substituem a formação praticada na escola, na qual são estudados e compreendidos os temas identificados como necessários para a equipe, por melhores que possam ser essas outras modalidades oferecidas aos educadores e educadoras. (Stella, 2024, p. 12)

Além disso, a autora salienta que a formação continuada oferecida pela escola, dentro da jornada de trabalho, serve à finalidade de "colaborar para o aprimoramento da qualidade do ensino, por meio da reflexão sobre o que os e as docentes fazem e sobre o que podem vir a incorporar à prática pedagógica" (Stella, 2024, p. 12).

O pesquisador Francisco Imbernón (2009) corrobora com essa ideia, de que as formações precisam ser condizentes com a realidade escolar vivida, apontando que

> paradoxalmente, há muita formação e poucas mudanças. Talvez seja porque ainda predominem políticas e formadores que praticam com afinco e entusiasmo uma formação transmissora e uniforme, com um predomínio de uma teoria descontextualizada, válida para todos, estejam onde estiverem, distante dos problemas práticos reais. (Imbernón, 2009, p. 36).

Especificamente quanto às formações ofertadas pelo Programa Alfabetiza+POA, as supervisoras reconheceram que esse promoveu a maior integração da supervisão com o processo e as práticas de alfabetização que ocorrem em todas as escolas e em diferentes turmas permitindo que essas tivessem mais propriedade sobre o assunto bem como embasamento teórico.

> *Nos fortalecemos como grupo de alfabetizadoras e (as formações) colaboraram para que o supervisor assumisse um papel mais ativo na questão da alfabetização dos alunos (Supervisora 4).*

> *(as formações) Forneceram aporte teórico e prático, oportunizaram momentos de estudos coletivos com professores de coletivos diversificados, de escolas diferenciadas. Proporcionaram momentos de aplicação de propostas, como as testagens com as planilhas de registros (Supervisora 4).*

> *Durante as formações conseguimos ter o embasamento teórico e as reflexões sobre as práticas escolares. Momentos de trocas importantíssimas para os envolvidos com o processo de alfabetização (Supervisora 5).*

5.3.5. Gestão Educacional e Política

O modo como a gestão educacional da mantenedora é percebido por quem está atuando nos setores da escola parece ser um ponto muito delicado tanto quanto fundamental para que as ações desejadas sejam desenvolvidas da melhor forma possível nas escolas – lugar fundamental e para o qual todas as ações da mantenedora deveriam voltar-se, promovendo o melhor atendimento dos estudantes em toda sua diversidade.

> *[...] ainda há um distanciamento entre SMED e Escola, há uma desconfiança, uma descredibilidade de quem está na escola para com quem está na SMED. Percebo que parecem dois mundos distintos, que uma está "contra" o outro, uma forma errada de perceber esta relação, mas que foi construída ao longo dos anos (Supervisora 2).*

Além disso, este ponto apresenta uma complexidade visto que a gestão não é dada pronta, mas constitui-se de determinado modo por ter determinadas possibilidades. De acordo com Klaus, Hattge e Lockmann

> a gestão educacional também não existe como objeto. Ela é produzida no interior de práticas que não são lineares, progressivas, mas contingentes. Um olhar genealógico sobre a gestão educacional permite compreender algumas das condições que possibilitaram a sua constituição. Permite, também, compreender a sua produtividade, pois, ao mesmo tempo em que a gestão educacional é produzida, ela produz muitos efeitos. (Klaus; Hattge; Lockmann, 2015, p. 671)

Tal relação indicada no material empírico produzido pelas supervisoras não é nenhuma novidade e foi marcada por muitos atravessamentos ao longo de diferentes gestões. Contudo é importante frisar que os atos promovidos (ou não) pelas gestões não são desprovidos de intencionalidade e que, na medida em que se apresentam de determinado modo, colocam em funcionamento um conjunto de práticas utilizadas procedimentalmente no governamento da população. Essa governamentalidade é entendida por Foucault como

> a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito, para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de 'governo' sobre todos os outros – soberania, disciplina – e que trouxe, por um lado, [e, por outro lado], o desenvolvimento de toda uma série de saberes. (Foucault, 2008, p. 143).

Talvez o maior desafio do Programa Alfabetiza+POA esteve na tentativa de modificar um pouco essa relação, demonstrando com muita transparência os objetivos do programa e enfatizando que era um programa elaborado também por professoras alfabetizadoras da própria RME que tinham atuado até bem recentemente nas escolas e que, portanto, eram conhecedoras da realidade das escolas bem como dos desafios que se apresentavam quando a pauta é alfabetização.

Apesar de todas as ressalvas e de uma preocupação legítima com a aprendizagem, no caso a alfabetização plena das crianças, não há como um programa advindo de uma Secretaria de Educação, no atual cenário educacional brasileiro, não estar impregnado do conceito de performatividade de acordo com o sentido conferido pelo pesquisador Stephen Ball:

> A performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que se serve de críticas, comparações e exposições como meios de controlo, atrito e mudança. Os desempenhos (de sujeitos individuais ou organizações) servem como medidas de produtividade e rendimento, ou mostras de 'qualidade' ou ainda 'momentos' de promoção ou inspeção. Significam, englobam e representam a validade, a qualidade ou valor de um indivíduo ou organização dentro de um determinado âmbito de julgamento/avaliação. (Ball, 2002, p. 4).

O professor Sylvio Gadelha, ao tratar do empresariamento da sociedade, explora ainda mais fatores estratégicos que se fazem presentes na atualidade, entre eles a "disseminação da 'forma-empresa'", da concorrência, do ranqueamento, da teoria do capital humano, da disseminação da cultura do empreendedorismo e da cultura da aferição, da "**desterritorialização do par educação-formação**", da transformação das "empresas e corporações privadas" em "instituições sociais", do esvaziamento da política e de "**uma nova lógica estratégica de governo, controle e modulação das condutas dos indivíduos e das formas de vida das populações**" (Gadelha, 2017, p. 127 e 129, grifo da autora).

Os efeitos de tal performatividade e da inversão na lógica de alguns papéis da sociedade nesses espaços educacionais, que não tem em sua gênese um funcionamento empresarial, tem instaurado uma nova forma de relação, em que os resultados dos estudantes pautam os currículos escolares, as escolhas dos materiais didáticos e a atitude que se espera dos professores e gestores quanto ao desempenho dos alunos. Para Stephen Ball isso atinge um outro modo de operar, estabelecendo

> um novo **modo de regulação social** (e moral), que atinge profundamente e imediatamente a prática dos profissionais do setor estatal reformando e re-formando sentidos e identidades, **produzindo ou maquiando novas subjetividades profissionais**" (Ball, 2010, p. 39, grifo da autora)

Juntamente com as professoras que estão na escola, as supervisoras destacaram a sensação de abandono no campo da alfabetização e a ocorrência do que poderíamos chamar de individualização do ensino. Sendo assim, cada professora desenvolvia suas aulas da maneira como julgava ser a mais eficiente. Dessa forma, não era possível ter um ensino em rede e isso ficou evidente, assim como a descontinuidade que já começou a aparecer no segundo ano de vigência do Programa.

> *A Rede Municipal de POA esqueceu a alfabetização por alguns anos. Em 2023 iniciou a implantação do Alfabetiza+ POA, com passos importantes para o alcance de metas para os 1º e 2º anos, porém em 2024 já se percebe enfraquecimento do programa, o que revela não ser uma Política Pública para a cidade (Supervisora 3).*

> *Neste momento sinto que as ações da Secretaria estão sendo "engolidas" pelas ações do estado, o que me entristece, porque se perde a identidade e a caminhada que já estava sendo feita. Infelizmente questões políticas passam a pressionar os programas. O programa Alfabetiza Tchê é um exemplo do que considero uma imposição, pois não atende as especificidades da rede e nivela os alunos por baixo. As marcas que considero fundamentais de serem mantidas são a diversidade das escolas da rede com suas especificidades em relação ao contexto que atendem e as propostas do programa que até então atendiam as mesmas, e que parecem estar sendo desprezadas em nome de uma visão geral e utilitarista (Supervisora 4).*

Por fim, houve destaque para um aspecto muito relevante sobre o que de fato interessaria à gestão e ao governo no que diz respeito aos resultados esperados para a Educação. Nas metas do governo na gestão 2021-2024 nenhuma meta reporta especificamente à aprendizagem dos estudantes, mas apenas uma breve referência sobre as taxas de aprovação.

Pode parecer uma relação óbvia que a aprendizagem ocorreria e por este motivo o aluno avançaria em sua jornada escolar, mas sabemos que na prática não acontece bem assim. Ao final de cada ano sempre existe uma certa pressão da Secretaria para que os alunos avancem, ainda que as aprendizagens sejam insuficientes ou que não contemplem o mínimo designado para aquele ano escolar. Pouco a pouco, vai-se acumulando fracassos escolares que, muitas vezes, impedem de acompanhar o próximo ano escolar, gerando nos alunos insatisfação, vergonha, baixa autoestima e, em casos, mais persistentes a infrequência e até o abandono escolar.

> *Não há um investimento efetivo e responsável em sanar a defasagem dos alunos. [...] E nesta gestão, a perspectiva da secretaria é o acúmulo de conhecimento (com a compra dos livros didáticos, por exemplo e a pressão do setor de dados e indicativos), não há o compromisso com a construção do conhecimento, com a sua produção. [...] O nosso acúmulo de trabalho e de burocratização é surreal. A política pública municipal não faz um investimento sério em educação, a marca da sua identidade é o descaso maquiado de compra de produtos (Supervisora 6).*

5.4 Apresentação da Proposta de Intervenção

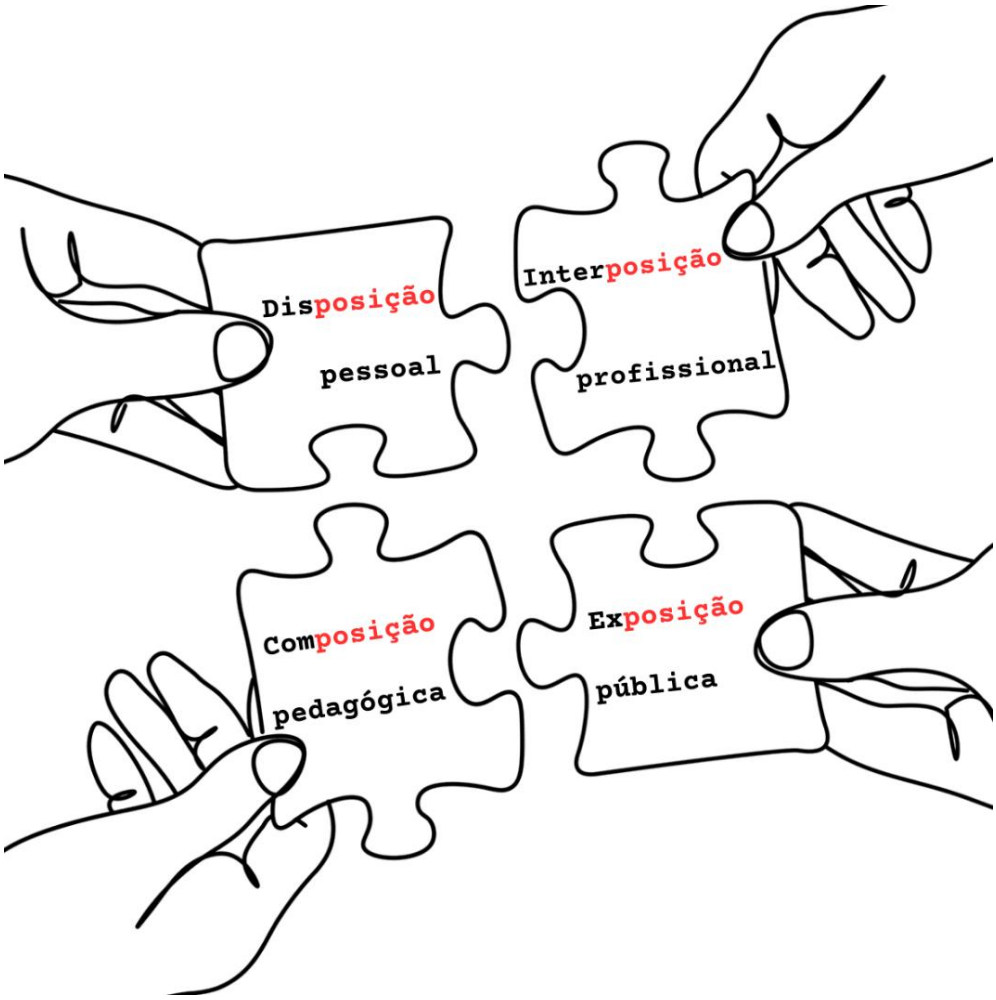
A partir dos materiais empíricos produzidos pelas supervisoras e das análises feitas por mim, apresento agora a proposta de intervenção desta pesquisa na qual busquei contemplar os aspectos e temáticas mais latentes nos textos das supervisoras escolares.

Algo fortemente apontado pelas supervisoras foi a escassez/falta de tempo na escola para aprofundar questões pedagógicas com seus professores, que poderiam inclusive compor a formação continuada em serviço. Tal fato deriva de uma série de fatores já apontados anteriormente. Vindo ao encontro desta situação, e tentando amenizar a questão do tempo que nos engole no cotidiano escolar, surgiu a proposta que apresento a seguir.

É importante salientar que esta proposta não intenta ser, de nenhum modo, um modelo a ser seguido, mas sim uma possibilidade de percurso formativo pensando no coletivo de professores de cada escola e em seus diferentes momentos profissionais, estejam eles ou não ligados diretamente ao processo de alfabetização dos alunos.

Essa proposta formativa toma como base uma palestra de António Nóvoa (2017) "Desafios do Trabalho e Formação Docentes"[42] e seu livro Escolas e Professores: proteger, transformar, valorizar (2022) quando expõe diferentes momentos e etapas que compõe a profissionalização docente bem como atitudes pertinentes e desejadas para o professor em cada um desses momentos.

Imagem 14: Dimensões distintas e complementares na profissionalização docente como estruturantes para o percurso formativo.



Fonte: criado pela autora a partir da palestra "Desafios do Trabalho e Formação Docentes" de António Nóvoa (2017).

[42] Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=sYizAm-j1rM. Acesso em 05 ago. 2024.

5.4.1.Desenvolvimento de uma disposição pessoal

Consiste em reconhecer que há uma ligação inseparável entre o pessoal e o profissional, logo o que eu sou não pode se "descolar" do que eu ensino e do modo como o faço. É se desfazer da ideia vocacionada sobre o ser professor(a) e aceitar/entender que uma disposição pessoal para ser professor(a) precisa ser construída, sobretudo, no início da carreira docente. É ter consciência que ser professor é trabalhar, essencialmente, sobre nós mesmos, nossas escolhas e o aquilo que nos cerca.

É uma interessante abordagem para tratar em formação com os professores novos e/ou ingressantes na rede. Além disso, é importante, caso não seja promovido pela Smed, apresentar a Rede e seus principais programas, projetos, proposta pedagógica para que o professor se sinta acolhido e pertencente a esse lugar. De igual modo ele deve ser apresentado à escola, não apenas aos colegas, mas conhecer a estrutura física, histórico, comunidade atendida, proposta político pedagógica (PPP), regimento e principais projetos, entre outros aspectos relevantes sobre o funcionamento desse espaço de ensino e aprendizagem.

5.4.2.Construção de uma interposição profissional

É entender que nessa profissão não se pode permanecer em uma ilha, porque essa se constitui na colaboração com nossos colegas, ou seja, ninguém é professor sozinho.

Este percurso formativo é mais abrangente e pode envolver todos os professores em seus diferentes momentos profissionais. Aos recém-chegados cabe apresentar essa dimensão e perceber em que me medida eles precisam de suporte; aos mais experientes nessa jornada compete ser esteio, assumir essa tarefa e participar de modo ativo na formação desses colegas, contribuindo com sua experiência, acolhimento e feedbacks.

5.4.3.Promoção de uma composição pedagógica

Envolve a dimensão única de cada professor. É compreender que essa composição pedagógica nos constitui e cada um vai encontrando as peças que quer manter na sua jornada docente. Congrega conhecimento científico, repertório cultural, tem como base estrutural o conhecimento pedagógico, de ordem teórica e prática, contudo abarca também o "tato pedagógico", aquele modo único de atuar diante das situações que se apresentam cotidianamente não perdendo de vista seu papel de professor, as especificidades dessa profissão e a autoridade que deve ter por que se domina o que se faz.

Este percurso também pode ser pensado como um rico momento de trocas entre o professorado, visto que as experiências de alguns colegas e suas ações podem fazer parte da composição pedagógica de outros. E não apenas a experiência, mas conhecimentos e modos de trabalhar que podem ser integrados e relacionados pelos olhares de outros professores.

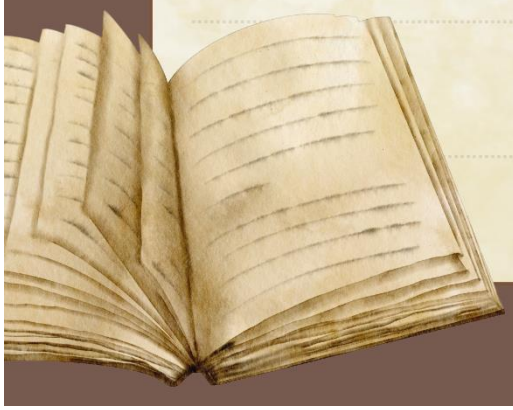
5.4.4.Reconhecimento da exposição pública

Este aspecto não tem a ver apenas com professores de escola pública, mas sim com a dimensão pública da profissão. Não há possibilidade dessa profissão acontecer apenas dentro da sala de aula, mantendo-a fechada para os acontecimentos "de fora". A escolas, as aulas e os professores precisam manter-se abertos aos fatos da sociedade e da cidade. Essa é a nossa responsabilidade pública e compromisso ético na construção do comum - relação e comunicação entre a comunidade, ou seja, o que temos e podemos fazer em comum para instaurar o diálogo.

É fundamental que tal postura esteja alinhada entre todos os componentes da comunidade escolar, sobretudo, entre os membros da escola. Trocas entre os pares mais uma vez mostra-se imprescindível. Isso fortalece o grupo e cria vínculos significativos a partir das convicções desses docentes.

A Formação Continuada em serviço promovida pela Supervisão Escolar

Proposta de Intervenção oriunda do Mestrado Profissional em Gestão Educacional



Etapas da pesquisa que levaram até a elaboração deste material

INÍCIO DA PESQUISA

Aprofundar os estudos sobre Programas de Alfabetização Nacionais, Estaduais e Municipais bem como suas principais diretrizes para esse ponto tão importante da jornada escolar das crianças.

DO MACRO PARA O MICRO

Olhar de perto os efeitos a partir das diversas propostas do Programa Municipal Alfabetiza+POA, sobretudo a formação continuada.

METODOLOGIA DE PESQUISA

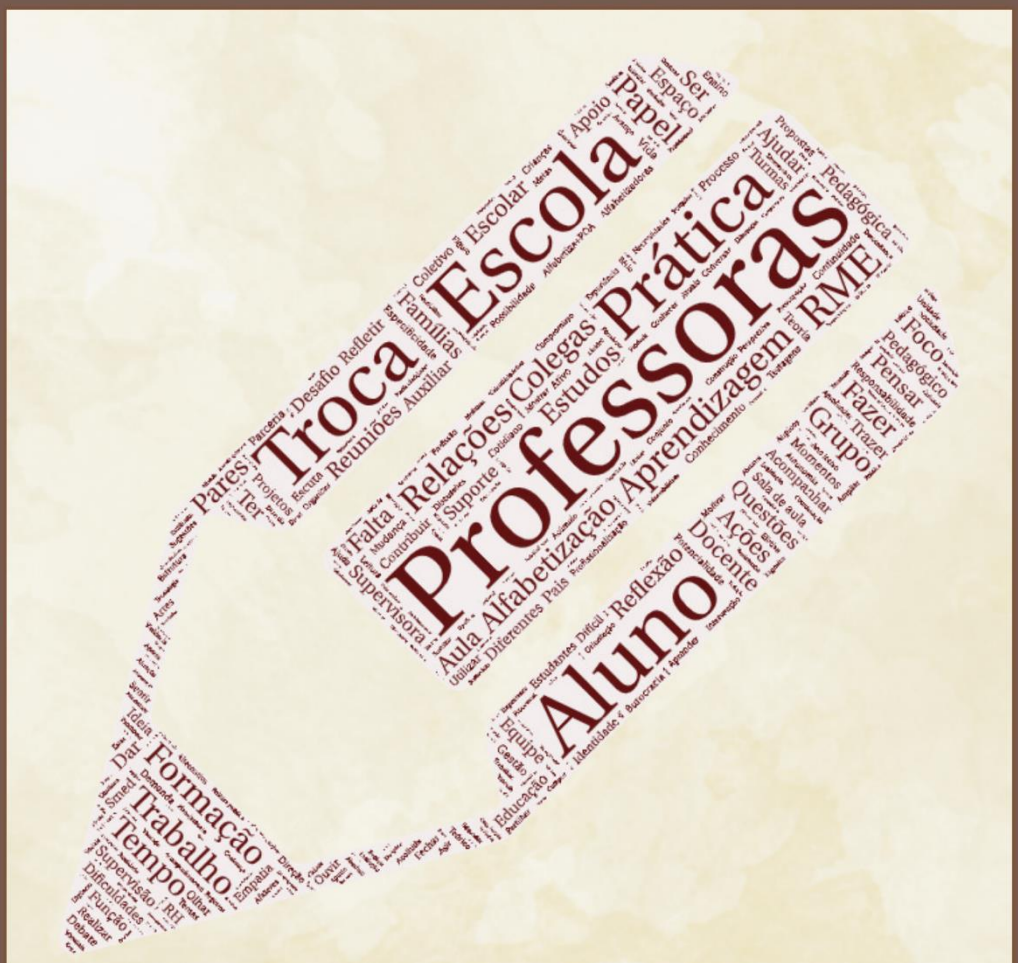
Eleger a metodologia de pesquisa mais adequada, considerando que era fundamental escutar as supervisões escolares que estavam diretamente ligadas às ações de alfabetização.

ADAPTAÇÕES NECESSÁRIAS

Ponderar que a tragédia ocorrida em nossa cidade afetou a educação bem como as ações que vinham sendo realizadas na alfabetização e reconsiderar os caminhos desta pesquisa.

PENSAR NO PORVIR

A partir de todos os dados elaborados pelas supervisoras que participaram da pesquisa , expor essas informaçõs de modo a contribuir com a RME/POA e nossa educação pública.



Ao finalizar a parte investigativa desta pesquisa de mestrado, que teve por objetivo investigar os efeitos do Programa Alfabetiza+POA nas práticas de gestão das supervisoras escolares, capturei, no retorno dos questionários das supervisoras participantes, que alguns termos eram bastante recorrentes e os dispus na nuvem de palavras acima. O tamanho das palavras reflete a quantidade de vezes que elas apareceram e denotam a preocupação dessas profissionais com

os tempos na e da escola, com o comprometimento do seu trabalho na prática e na formação da sua equipe docente assim como nas aprendizagens dos alunos e na importância dada às trocas entre os pares, entre outros elementos igualmente relevantes.

Enquanto pesquisadora, ao pensar na escola como o espaço privilegiado para a formação continuada - uma vez que pode favorecer que os docentes encontrem alternativas diante de adversidades que enfrentam em sua prática, vislumbrando opções para superá-las - e na possibilidade de incentivar a ação das supervisoras escolares enquanto formadoras, surge a ideia deste material.

A partir da palestra de António Nóvoa entitulada "Desafios do Trabalho e Formação Docentes" (2017), disponível em https://www.youtube.com/watch?v=sYizAm-j1rM, e do livro Escolas e Professores: proteger, transformar, valorizar (2022), estruturei o esquema a seguir como um grande resumo de quatro momentos distintos e complementares na profissionalização docente. Parte desse processo pode ser fomentado pelas supervisões escolares por meio da formação continuada, aquela realizada na e pela própria escola e durante a jornada de trabalho.

No intuito de auxiliar, apresento quatro percursos formativos baseados nos pontos elencados por Nóvoa e saliento que este material não pretende de modo

nenhum ser um modelo a ser seguido, mas que seja um elemento propulsor para que esse movimento formativo seja cada vez mais apropriado pelas escolas e que, desejavelmente, seja adaptado a cada realidade. A sugestão é que cada temática seja desenvolvida em, pelo menos, dois encontros de quatro horas cada.

Construir uma posição

como profissional docente

Firmar e Afirmar uma posição.

Internamente e externamente.

Percurso Formativo número 1

- Ligação inseparável entre o pessoal e o profissional; entre o que és e o que ensina.
- A disposição pessoal para ser professor precisa ser construída.
- Ser professor é trabalhar essencialmente sobre nós mesmos e nossas escolhas e o que nos cerca.

Textos sugeridos

- NÓVOA, António; ALVIM, Yara. Entre a formação e a profissão: Ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. In: NÓVOA, António; ALVIM, Yara. **Escolas e professores:** proteger, transformar, valorizar. Salvador: SEC/IAT, 2022, p. 90-104.
- IMBERNÓN, Francisco. O debate sobre a profissionalização docente. In: **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 24-28.
- IMBERNÓN, Francisco. A formação inicial para a profissão docente. In: **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 57-66.

Percurso Formativo número 2

- A profissão se faz em colaboração com nossos colegas.
- Ninguém é professor sozinho.
- Esse lugar precisa ser ocupado e conquistado junto dos colegas e desde o início da formação. Assim como devemos assumir nossa parte na formação dos novos professores recém chegados.

Textos sugeridos

- NÓVOA, António; ALVIM, Yara. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. In: NÓVOA, António; ALVIM, Yara. **Escolas e professores:** proteger, transformar, valorizar. Salvador: SEC/IAT, 2022, p. 74-89.
- BENVEGNÙ, Maria Adelaida; LERNER, Delia. Acerca del diálogo entre teoría y práctica en los procesos de la formación docente. In: Saberes y conocimientos en los procesos de enseñanza y aprendizaje: problemas conceptuales. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria, 2021. p. 45-84. Disponível em: https://editorial.unipe.edu.ar/images/phocadownload/colecciones/investigaciones/saberes.pdf
- NÓVOA, António. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. In: GATTI, Bernadete Angelina et al. (Org.). **Por uma política nacional de formação de professores.** São Paulo: Editora UNESP, 2013. p. 199-210.

Textos sugeridos

- IMBERNÓN, Francisco. A formação permanente do professor. In: **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 48-56.
- IMBERNÓN, Francisco. A formação permanente do professor experiente. In: **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 67-72.

Percurso Formativo número 3

- Cada professsor é único e precisa encontrar a sua composição pedagógica.
- Além de congregar conhecimento científico e cultural + conhecimento pedagógico e prático, deve atentar ao mais importante, o "tato pedagógico"; aí está o coração da força e da profissão e que deve ser valorizado.

Textos sugeridos

- NÓVOA, António. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. In: GATTI, Bernadete Angelina et al. (Org.). **Por uma política nacional de formação de professores.** São Paulo: Editora UNESP, 2013. p. 199-210.
- IMBERNÓN, Francisco. Inovação educativa e profissão docente. In: **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 19-23.
- IMBERNÓN, Francisco. O conhecimento profissional do docente. In: **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 29-35.
- IMBERNÓN, Francisco. Formação do professor e qualidade de ensino. In: **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 95-103.

Percurso Formativo número 4

- Dimensão pública da profissão.
- Ser professor é trabalhar dentro e fora da sala de aula.
- Precisamos estar abertos aos fatos da sociedade e da cidade. Essa é a nossa responsabilidade pública e compromisso ético na construção do comum - relação e comunicação entre a comunidade, ou seja, o que temos e podemos fazer em comum para instaurar o diálogo.

Textos sugeridos

- SEFFNER, Fernando. Escola pública e professor como adulto de referência: indispensáveis em qualquer projeto de nação. **Educação**. UNISINOS, São Leopoldo , v. 20, n. 1, p. 48-57, abr. 2016 . Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-62102016000100048&lng=pt&nrm=iso>
- IMBERNÓN, Francisco. A necessária redefinição da docência como profissão. In: **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 11-18

Algumas propostas de ação para as formações de professores

- Mapear as necessidades da escola e dos professores: realizar um diagnóstico das dificuldades, potencialidades e necessidades formativas, utilizando ferramentas como questionários, roda de brainstorming, entrevistas e observação em sala de aula.
- Selecionar as atividades: planejamento coletivo por área ou ano, cursos, workshops, palestras, grupos de estudo, elaboração de materiais didáticos no coletivo.
- Oferecer feedback: fornecer retorno construtivo aos professores sobre seu desempenho, incentivando o aprimoramento contínuo.
- Promover a troca de experiências: criar espaços para que os professores possam compartilhar suas experiências, projetos de ensino e conhecimentos, aprendendo uns com os outros.
- Organizar mesas redondas para discutir temas atuais e/ou tendências da educação, como o uso de tecnologia na sala de aula, os novos métodos de ensino e assim por diante.

Algumas propostas de ação para as formações de professores

- Dinâmica Anunciando nos classificados
- Objetivo: reforçar os laços de colaboração entre indivíduos que já trabalham juntos — uma maneira de fazer com que as pessoas descubram o quanto sabem sobre o trabalho que cada uma desempenha.

- Materiais necessários: posts its e canetas

- Como fazer? Distribua um papel e uma caneta para cada participante e peça para cada um escrever um anúncio publicitário sobre si mesmo, sem citar o seu nome ou dar pistas de quem é. A ideia é apresentar nesse anúncio as suas principais qualidades profissionais, a maneira como a pessoa se vê e acredita que os colegas a veem. Fixe todos os anúncios na parede ou na lousa e dê 20 minutos para que os participantes leiam, tentando descobrir quem é o dono de cada anúncio. Pergunte a respeito de um anúncio de cada vez, quem os participantes acham que é o autor. Conforme for havendo erros e acertos, fale sobre como, às vezes, as pessoas não deixam transparecer as suas características mais marcantes no dia a dia. O aplicador da dinâmica deve deixar claro que é fundamental manter um bom diálogo entre os professores para que, juntos, possam fazer mais.

Outros fios que podem auxiliar na discussão sobre a profissionalização da supervisão pedagógica

- STELLA, Paula. **Caderno do coordenador pedagógico:** 1° ao 5° ano 2. ed. São Paulo: Comunidade Educativa CEDAC, 2024. Disponível em: https://rodaeducativa.org.br/wp-content/uploads/2024/07/Coordenacao-Pedagogica-1o-ao-5o-ano.pdf
- DIAZ, Patrícia; PEREZ, Tereza. **Coordenação pedagógica:** identidade, saberes e práticas. São Paulo: Moderna, 2023. Disponível em: https://www.fundacaosantillana.org.br/wp-content/uploads/2023/05/Coordenacao_pedagogica_dupla.pdf
- TERÇARIOL, Adriana Aparecida de Lima; IKESHOJI, Elisangela Aparecida Bulla. **Trilhas formativas:** experiências e propostas para formação continuada e em serviço de formadores e docentes na era digital. São Paulo, Pimenta Cultural, 2023. Disponível em: https://www.pimentacultural.com/livro/trilhas-formativas/
- IMBERNÓN, Francisco. A formação como elemento essencial, mas não único, do desenvolvimento profissional do professor. In: **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 43-47.

Outros fios que podem auxiliar na discussão sobre a profissionalização da supervisão pedagógica

- ALMEIDA, Laurinda R. A dimensão relacional no processo de formação docente: uma abordagem possível. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, R. L. e CHRISTOV, L. H. S. (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2000.
- ALMEIDA, Laurinda R.; PLACCO, Vera M.N.S. (org.) **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança.** São Paulo: Ed. Loyola, 2001.
- CORAZZA, Sandra Mara. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. In: MOREIRA, Antonio Flavio B. (Org.). **Currículo: questões atuais**. Campinas: Papirus, 1997, p. 103-143.
- GARRIDO, Elsa. **Espaço de Formação Continuada para o Professor-Coordenador.** In: BRUNO, Eliane Bambine Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (Orgs.). O coordenador pedagógico e a formação docente. 9. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.
- MATE, Cecília Hanna. **"Qual a identidade do professor-coordenador pedagógico?"** In: Autores coletivos (Orgs.), O coordenador pedagógico e a Educação continuada. São Paulo: Loyola, 1998.
- PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade.** São Paulo: Edições Loyola, 2006.
- PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola** (Orgs.). São Paulo: Edições Loyola, 2003.

Outros fios que podem auxiliar na discussão sobre a profissionalização da supervisão pedagógica

- PLACCO, Vera M. N. S; SILVA, Helena S. S. **A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas.** In: O coordenador pedagógico e a formação docente. São Paulo: Ed. Loyola, 2008.
- PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de (Coord.). **O Coordenador Pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições**. Fundação Carlos Chagas. Estudos & pesquisas Educacionais. São Paulo, Abril, http://www.fvc.org.br/pdf/livro2-04-coordenador.pdf>.
- SOUZA, Vera Lúcia Trevisan. **O coordenador pedagógico e a constituição do grupo de professores.** in: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org.). O coordenador pedagógico e o espaço de mudança. 5 ed.São Paulo: Layola, 2001.

6. PARA FINALIZAR

Ao iniciar este percurso, meu principal objetivo era investigar os efeitos que as formações promovidas pelo Programa Alfabetiza+POA poderiam reverberar, produzindo ou modificando as práticas das supervisoras escolares, sobretudo, aquelas em relação mais próxima às turmas de alfabetização.

Além disso, um dos objetivos específicos foi contribuir para qualificar os processos pedagógicos dos gestores que atuam com as turmas de alfabetização, portanto, além de pesquisar tais decorrências, a intenção era utilizar os dados elaborados também no planejamento do Programa Alfabetiza+POA de modo que as formações oferecidas posteriormente pudessem atender às demandas e necessidades identificadas neste estudo. Já sabemos que essa parte não terá continuidade e os motivos explicito, com maior detalhamento, logo mais.

A mudança de metodologia, que se fez necessária durante o desenvolvimento deste estudo, ocasionou que os dados elaborados pelas supervisoras fossem mais "duros" uma vez que os momentos de interação e de efetiva troca entre elas, e também comigo, foram suprimidos da metodologia adotada ao final. Intercorrências que precisaram ser administradas diante da conjuntura apresentada, mas que não inviabilizaram a feitura desta pesquisa.

Analisar o material empírico utilizando como lentes os conceitos de performatividade, governamentalidade, racionalidade liberal, modernidade líquida entre outros, permitiu identificar alguns avanços assim como algumas lacunas tanto no aspecto da profissionalização do cargo de supervisão escolar como no viés pedagógico.

Observando as práticas que se demonstraram presentes no cotidiano das supervisoras escolares, pode-se concluir que: suas rotinas são, de fato, bastante sobrecarregadas, por costumes próprios de cada escola e também por diversos processos imputados pela mantenedora.

Entretanto, nem sempre esse excesso de tarefas englobam as funções pertinentes a este cargo. Isso se reflete na percepção de tempo escasso e insuficiente da e na escola para atender a todas as demandas, gerando, por vezes, frustrações e sentimento de incapacidade nesta profissional. Sendo assim, conclui-se que uma das possibilidades de reverter essa situação poderia ser manter um estudo mais aprofundado sobre as reais atribuições do papel da supervisora escolar e uma (re)organização de todos os componentes da gestão escolar que respeite e defina os limites da atuação de cada um que compõe essa equipe. Isso fará uma diferença considerável no cotidiano escolar. Relativizar essas questões não significa dizer que há tempo de sobra e que basta reorganizar, mas sim que olhar com atenção e cuidado, refletindo e priorizando o que é pedagógico pode dar algumas pistas de como pensar fora da caixa e fazer diferente.

Além disso, a possibilidade de olhar para essas rotinas não expôs, necessariamente, novidades do cotidiano escolar, mas proporcionou espaço e voz para que as supervisoras expressassem suas percepções, refletissem sobre suas próprias práticas e ainda que, a partir desta pesquisa, pudéssemos problematizar o que poderia ser feito de outro modo.

AINDA CONCLUINDO, MAS NÃO SEM REFLETIR...

Enquanto finalizo a escrita desta pesquisa, me encontro profundamente desesperançosa e surpreendida pelas escolhas que a SMED fez no que diz respeito a alfabetização no início deste ano letivo. O Programa Alfabetiza+POA, vigente desde 2022, foi interrompido pelo novo secretário de educação, que assumiu a pasta em janeiro de 2025[43]. Em seu lugar foi estabelecido o Pacto pela Alfabetização[44] que advém de uma

[43]Primeiro secretário indicado no mandato na gestão municipal (2025-2028), reeleita no pleito em 2024. Em seu primeiro mandato, ao longo de quatro anos, foram indicados ao cargo quatro diferentes secretários de educação.

[44] O Pacto pela Alfabetização se dá em uma parceria estruturante com o Instituto Raiar e o Instituto Edube, com injeção de toda verba necessária para o desenvolvimento do programa sem nenhum custo à prefeitura. O Pacto inclui programa pedagógico, entrega de materiais para alunos e professores, formação pedagógica, avaliação permanente de

parceria com institutos privados que enviarão às escolas todos os materiais prontos a serem utilizados com as turmas de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental em todas as escolas da RME. Além disso, serão oferecidas, de modo compulsório, formações para que os professores alfabetizadores utilizem os materiais disponibilizados de modo adequado e de acordo com os preceitos[45] de tal empresa. Aos professores insatisfeitos com tal abordagem teórico-pedagógica foi oferecida a possibilidade de mudar de turma. Caso opte por permanecer como docente em um destes anos, a metodologia a ser utilizada deve ser apenas a que for indicado por este instituto.

Tal atitude, mascarada pela preocupação com a eficaz alfabetização das crianças do município, não apenas indica a descontinuidade[46] das políticas públicas, já identificada nesta pesquisa em muitos momentos no panorama das políticas voltadas à educação/alfabetização no país, mas pode ter impactos significativos no trabalho docente realizado nas escolas, na saúde mental dos profissionais e na qualidade da educação ofertada – qualidade que deveria ter por base mais do que indicadores e rankings.

Além disso, essa mudança explicita a lógica neoliberal, transferindo atribuições do poder público para a iniciativa privada em prol da obtenção de "melhores resultados". Conforme sublinham Benvegnù e Lerner (2021, p. 49) "quando predomina o interesse técnico, o poder é detido por quem formula os objetivos e, claro, por quem financia a ação, sejam governos ou interesses privados" e ainda caracteriza que "nessa perspectiva, a formação é concebida como treinamento do professor, voltada para a

indicadores e programas de recuperação. O intuito principal é promover a instrução na idade certa, ou seja, até os sete anos, e melhorar a taxa de alfabetização na cidade. O Pacto pela Alfabetização atua para garantir o direito constitucional de cada criança à educação básica de qualidade. Utiliza uma metodologia baseada em evidências que permite acompanhar o desenvolvimento de cada aluno, cada turma e cada escola, avaliando conquistas e corrigindo lacunas de aprendizagem sempre que necessário. Mais informações https://www.pactopelaalfabetizacao.com.br/.

[45] A perspectiva é, a partir de uma metodologia baseada em evidências científicas, monitoramento de indicadores e, principalmente, o engajamento comunitário, mudar o cenário negativo rapidamente.

[46] Percebe-se que as mudanças que promovem as descontinuidades das políticas públicas não ocorrem apenas em trocas de governo, mas no interior de cada gestão, sempre com "melhores soluções", provocando, por um lado, o excesso de políticas públicas e, por outro, a desconsideração e menosprezo do saber docente.

aprendizagem de um conjunto de “métodos” por meio dos quais será realizada a ação docente”. Exatamente a concepção que temos visto nessa mudança feita pela Secretaria de Educação.

Infelizmente, o quadro que vivemos hoje em Porto Alegre está longe de ser um caso isolado. Historicamente, dentro da pauta da alfabetização sempre houve uma disputa por métodos mais eficazes que se tornaram periódicos em sua prevalência de tempos em tempos – ainda que muitas vezes fossem apresentados como “novidades”. Conforme a pesquisadora Maria do Rosário Mortatti aponta,

> Decorrente da complexidade e multifacetação do processo escolar envolvido, a história da alfabetização no Brasil se caracteriza, portanto, como um movimento também complexo, marcado pela recorrência discursiva da mudança, indicativa da tensão constante entre permanências e rupturas, diretamente relacionadas a disputas pela hegemonia de projetos políticos e educacionais e de um sentido moderno para a alfabetização. (Mortatti, 2010, p.330 – grifo meu).

Ao nos fixarmos na situação atual da RME estudada nesta pesquisa, não parecem ter sido avaliados os avanços dessa rede nos últimos anos que podiam ser demonstrados por meio do acompanhamento que foi feito junto às supervisoras e professoras alfabetizadoras. De igual modo não parece ter sido considerado as formações que foram oferecidas às professoras alfabetizadoras, sim, com vistas a criar uma identidade à RME neste quesito e buscando um trabalho em Rede que respeitasse também as especificidades de cada comunidade escolar, ainda que mantivesse objetivos em comum. Entretanto o trabalho que vinha sendo desenvolvido precisava do longo prazo, exatamente porque entender que em educação nada pode ser transformado magicamente e que não existe solução fácil para um assunto tão complexo.

Novamente me remeto a Mortatti para demostrar o movimento cíclico que se apresenta recorrentemente na alfabetização e, embora seus apontamentos datem de quase quinze anos atrás, não poderiam ser mais atuais,

> A apresentação da atual proposta do método fônico pode ser, portanto, caracterizada como indicativa de um processo que denomino remetodização da alfabetização. Trata-se de reposição/atualização de um novo/velho discurso, já fartamente conhecido e utilizado ao longo da história da alfabetização no Brasil por aqueles que, em cada um dos quatro momentos cruciais que proponho, buscaram convencer seus contemporâneos de que eram portadores de nova, científica e definitiva solução para os problemas da alfabetização no país. (Mortatti, 2010, p. 334).

Se essa remetodização da alfabetização parece um retrocesso - e no meu entender o é – é porque desconsideramos algo importantíssimo e que foi revolucionário há algumas décadas, que vai além do ensinar e de que maneira, mas que pondera a forma como a criança aprende e o que pensa sobre a língua escrita.

Para além dos estudos sobre alfabetização, essa lógica tecnicista representa um retrocesso nos conceitos de ensino e de aprendizagem como um todo. De acordo com Benvegnù e Lerner (2021, p. 50)

> A racionalidade técnica como norteadora do currículo marcou fortemente as propostas educativas e formativas dos anos sessenta e parte dos anos setenta. É chocante para nós ver o seu forte reaparecimento nas mudanças que os governos de direita estão a tentar impor [...]. As concepções sobre conhecimento, ensino e aprendizagem que sustentam esta abordagem expressam no nível pedagógico-didático as características do modelo de negócio de um país, uma ideia comercializada de política e educação que equipara estudantes a clientes e educadores a funcionários avaliados de acordo com sua eficiência. (Benvegnù; Lerner, 2021, p. 50*, tradução livre da autora*)

Estaremos nos próximos meses vivenciando amargamente as brechas que surgem na falta de políticas de estado e que abrem espaço para as soluções prontas e que prometem resultados “rápidos e seguros”, próprios da racionalidade neoliberal. À essa forma de gestão da educação pouco importa a formação do corpo docente, arrisco dizer que quanto menos melhor, visto que não se pretende criticidade ou intervenções no que for proposto aos alunos e sim mera reprodução, repetição e mecanicidade.

A preocupação legítima das equipes de supervisão escolar apontadas neste estudo com as formações continuadas e consequente contribuição na

profissionalização dos professores a partir do momento que ingressam nessa rede de ensino, sendo este um ponto de início para maior qualificação e não o contrário, cai por terra diante do quadro que nos foi apresentado recentemente (pelo menos com o grupo de professores alfabetizadores, parte importante e central deste estudo).

É importante pontuar que o movimento que está sendo feito pela SMED mexe muito mais do que apenas a inserção de um novo método, mas com as concepções de ensino e de aprendizagem dos docentes, a valorização e reconhecimento do seu trabalho e capacidade crítica e sua subjetivação enquanto professor. Embora um pouco longo, o pensamento das pesquisadoras Benvegnú e Lerner sintetiza as preocupações, os anseios e os sentimentos deste momento,

> Diferentemente da simplificação que caracteriza as propostas técnicas, a perspectiva prática reconhece certa complexidade no trabalho docente e postula, portanto, a necessidade de colocar em primeiro plano a visão do professor sobre sua própria ação. Além disso, a reflexão é entendida como um processo partilhado entre professores, o que significa reconhecê-los como profissionais – e não como meros executores – que deliberam com os seus colegas. O que nos parece questionável é a omissão do conhecimento teórico em dois sentidos: por um lado, os processos deliberativos não apelam a quadros de referência a partir dos quais se possa repensar diferentes dimensões da prática; por outro lado, especificamente em relação ao ensino. Não há necessidade de tomar como objeto de análise o conhecimento disciplinar que se pretende ensinar nem as conceituações do sujeito da aprendizagem em relação a esse conhecimento (Benvegnù; Lerner, 2021, p. 51-52*, tradução livre da autora*).

Diante de tudo que foi apresentado, o material produzido como proposta de intervenção com intento de ser oferecido às supervisoras escolares talvez vá parar, neste momento, em alguma gaveta da SMED. Todavia o que seria da educação senão a resiliência e a crença de que tempos mais prósperos ainda se apresentarão e com ventos que favoreçam a qualidade da educação, a valorização dos profissionais envolvidos para que se atinja uma educação de qualidade a ser ofertada aos nossos estudantes?

REFERÊNCIAS

ABE, Stephanie Kim. Entendendo as divergências entre a Política Nacional de Alfabetização e a BNCC. In: Cenpec. 28 jul. 2021. Disponível em: https://www.cenpec.org.br/tematicas/parecer-politica-nacional-de-alfabetizacao-e-a-bncc Acesso em: 24 ago. 2023.

ALFABETIZAÇÃO EM REDE: Uma Investigação sobre o Ensino Remoto da Alfabetização na Pandemia Covid-19 - Relatório Técnico (PARCIAL). **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 13, p. 185-201, 3 dez. 2020. Disponível em: https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/465 Acesso em: 17 ago. 2023.

ALMEIDA, Daniela. Inep ouvirá 341 professores sobre alfabetização de crianças. In: Agência Brasil. Brasília, 22 mar. 2023a. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-03/inep-ouvira-341-professores-sobre-alfabetizacao-de-criancas Acesso em: 17 ago. 2023.

ALMEIDA, Daniela. MEC: 56,4% dos alunos do 2º ano não estão alfabetizados. In: Agência Brasil. Brasília, 31 mai. 2023b. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-05/mec-diz-564-dos-alunos-do-2o-ano-nao-estao-alfabetizados# Acesso em: 17 ago. 2023.

AMOROSO, Caia. Educadoras comentam Cartilha da Política Nacional de Alfabetização. In: Cenpec. 23 ago. 2019. Disponível em: https://www.cenpec.org.br/tematicas/educadoras-comentam-cartilha-do-programa-nacional-de-alfabetizacao Acesso em: 27 ago. 2023.

ALVES, José. Alfabetização: embate entre métodos. In: Cenpec. 05 fev. 2019. Disponível em: https://www.cenpec.org.br/noticias/alfabetizacao-o-embate-entre-os-metodos-global-e-fonico Acesso em: 27 ago. 2023

BALL, Stephen J. Reformar escolas, reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, ano 15, n. 2, p. 3-23, 2002.

BALL, Stephen. Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004. Disponível em: https://www.cedes.unicamp.br/periodicos/educacao-sociedade/89-v25-setdez-2004-dossie-globalizacao-e-educacao-precarizacao-do. Acesso em: 20 ago. 2023.

BALL, Stephen J. Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade**, v. 35, n. 2, 2010, p. 37-55.

BAUMANN, Zygmunt. M**odernidade Líquida**. São Paulo, Jorge Zahar Editor Ltda. 2001

BENVEGNÙ, Maria Adelaida; LERNER, Delia. Acerca del diálogo entre teoría y práctica en los procesos de la formación docente. In: **Saberes y conocimientos en los procesos de enseñanza y aprendizaje**: problemas conceptuales. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria, 2021. p. 45-84. Disponível em: https://editorial.unipe.edu.ar/images/phocadownload/colecciones/investigaciones/saberes.pdf Acesso em 27 jan. 2025.

BRANDÃO, Luciana. Teoria da Mudança: o que é e como aplicar. **Semente Negócios**, 2019. Disponível em: https://www.sementenegocios.com.br/blog/teoria-da-mudanca. Acesso em: 13 set. 2022.

BRASIL. **Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providencias. *Diário Oficial da União.* Brasília, DF: 10 jan. 2001.

BRASIL. Decreto Nº 6.093, de 24 de Abril de 2007. Dispõe sobre a reorganização do Programa Brasil Alfabetizado, visando a universalização da alfabetização de jovens e adultos de quinze anos ou mais, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6093.htm. Acesso em: 06 nov. 2022

BRASIL. Ministério da Educação. **Princípios, Diretrizes, Estratégias e Ações de Apoio ao Programa Brasil Alfabetizado**: Elementos para a Formação de Coordenadores de Turmas e de Alfabetizadores. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2011a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10022-diretrizes-principios-pba-secadi&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Notas Técnicas PNE 2011-2020**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2011b. Disponível em: http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf Acesso em: 14 out. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 06 nov. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (INEP). **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: linha de base. Brasília, DF: Inep, 2015a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/plano_nacional_de_educacao_pne_2014_2024_linha_de_base.pdf. Acesso em: 13 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Caderno de Apresentação. Brasília, DF: MEC, SEB, 2015b. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/files/2019/08/Caderno-de-Apresentacao-1.pdf Acesso em: 13 ago. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019.** Institui a Política Nacional de Alfabetização. Brasília, DF: Presidência da República, 2019a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/Decreto/D9765.htm. Acesso em: 06 nov. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 10.959, de 8 de fevereiro de 2022.** Dispõe sobre o Programa Brasil Alfabetizado. Brasília, DF: Presidência da República, 2019b. Disponível em https://in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.959-de-8-de-fevereiro-de-2022-378984264. Acesso em: 06 nov. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC). **Portaria nº 280, de 19 de fevereiro de 2020.** Institui o Programa Tempo de Aprender, que dispõe sobre a alfabetização escolar no âmbito do Governo Federal. Brasília, DF: MEC, 2020a. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-280-de-19-de-fevereiro-de-2020-244584539. Acesso em 07 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Portaria Nº 421, de 23 de abril de 2020.** Institui o Conta pra Mim, programa de literacia familiar do Governo Federal. Brasília, DF: MEC, 2020b. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-421-de-23-de-abril-de-2020-253758595. Acesso em: 06 nov. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC). **Portaria nº 544, de 20 de julho de 2021.** Dispõe sobre as ações de formação continuada presencial para docentes e gestores, no âmbito do Programa Tempo de Aprender. Brasília, DF: MEC, 2020c. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-20-de-julho-de-2021-333272403.Acesso em: 07 nov. 2022.

BRASIL. **Decreto Nº 11.556, de 12 de junho de 2023.** Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Brasília, DF: Presidência da República, 2019b. Disponível em https://www.in.gov.br/en/web/dou/-

/decreto-n-11.556-de-12-de-junho-de-2023-489126833 Acesso em: 18 ago. 2023.

BURKE, Peter. **Cultura Popular na Idade Moderna.** Tradução Denise Bottmann. — São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

CAMPESATO, Maria Alice Gouvêa. **Tempos líquidos, paredes sólidas**: percepções das relações tempo/espaço no currículo escolar. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Educacional). Programa De Pós-Graduação Em Gestão Educacional. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2008.

CASTRO, Tamara. Disputa ou diálogo entre métodos de alfabetização? In: Cenpec. 29 out. 2019a. Disponível em: https://www.cenpec.org.br/tematicas/disputa-ou-dialogo-entre-metodos Acesso em: 27 ago. 2023.

CASTRO, Tamara. Literacia familiar: a voz de especialistas. In: Cenpec. 06 dez. 2019b. Disponível em: https://www.cenpec.org.br/tematicas/literacia-familiar-mec-lanca-conta-pra-mim Acesso em: 27 ago. 2023.

CASTRO, Tamara. Diretrizes para uma política de alfabetização. In: Cenpec. 04 mar. 2020. Disponível em: https://www.cenpec.org.br/tematicas/diretrizes-para-uma-politica-nacional-de-alfabetizacao Acesso em: 27 ago. 2023.

CENPEC. ***Entendendo as divergências entre a PNA e a BNCC*** – *Parecer técnico*, 2021.

COSTA, Daianny Madalena; GHISLENI, Ana Cristina. A Pesquisa-Intervenção no Mestrado Profissional e suas possibilidades metodológicas. **Educar em Revista**, Curitiba, PR, v. 37, p. 1-15, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/hzKWNpLMCS3MySHNdPQWzwt/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 27 mai. 2023.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. Grupo focal na pesquisa em educação: passo a passo teórico-metodológico. *In:* MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.) **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 195-217.

DIAZ, Patrícia; PEREZ, Tereza. **Coordenação pedagógica:** identidade, saberes e práticas. São Paulo: Moderna, 2023. Disponível em: https://www.fundacaosantillana.org.br/wp-content/uploads/2023/05/Coordenacao_pedagogica_dupla.pdf Acesso em 23 jan. 2025.

FERREIRO, Emília. Educação e Ciência. **Folha de S. Paulo**, 3 jun. 1985, p. 14.

FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2011. 26. ed. (Coleção questões da nossa época; v.6).

FIMYAR, Olena. Governamentalidade como ferramenta conceitual na pesquisa de políticas educacionais**. Educação & Realidade**. 2009, vol.34, n.02, pp.35-56.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLOGIATTO, Débora. Professores temem desmonte da EJA em Porto Alegre. *In:* Sul21. 12 dez. 2018. Disponível em: https://sul21.com.br/ultimas-noticias-geral-areazero-2/2018/12/professores-temem-desmonte-da-eja-em-porto-alegre/ Acesso em: 11 jul. 2023.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território, População.** Curso dado no Collège de France (1977 - 1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural Para a Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GADELHA, Sylvio. Desempenho, gestão, visibilidade e tecnologias como vetores estratégicos de regulação e controle de condutas na contemporaneidade. **Educar em Revista**, n. 66, p. 113–139, out. 2017.

GASPARIN, J.L. A infância e seu processo educativo em Comenius. In: BOTO, C., ed. **Clássicos do pensamento pedagógico**: olhares entrecruzados [*on-line*]. Uberlândia: EDUFU, 2019, pp. 27-42. Coleção História, Pensamento, Educação. Série Novas Investigações, vol. 9. Disponível em: http://books.scielo.org/id/fjnhs/pdf/boto9786558240273-03.pdf Acesso em: 20 ago. 2023.

GASTALDO, Denise. Pesquisador/a desconstruído/a e influente? Desafios da articulação teoria-metodologia nos estudos pós-críticos. *In:* MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.) **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.p. 9-13.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado:** novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009..

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Resultados. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/alfabetiza-brasil/resultados Acesso em: 18 ago. 2023.

KLAUS, Viviane. **Desenvolvimento e Governamentalidade (Neo)Liberal:** da administração à gestão educacional. (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011

KLAUS, Viviane. Educação, desenvolvimento e gestão: conexões. **Anais...X ANPED SUL**, Florianópolis, outubro de 2014.

KLAUS, Viviane; HATTGE, Morgana Domênica; LOCKMANN, Kamila. Genealogia foucaultiana e políticas educacionais: possibilidades analíticas. **Perspectiva**, *[S. l.]*, v. 33, n. 2, p. 665–687, 2015. DOI: 10.5007/2175-795X.2015v33n2p665. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2015v33n2p665 Acesso em: 15 out. 2024.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. ***Rev. Bras. Educ.*** [*on-line*]. 2002, n.19, pp.20-28. ISSN 1413-2478.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. *In:* SILVA, Tomáz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. 8 Ed. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 35-86.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa**: O neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira (org). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública:** uma qualidade restrita de educação escolar. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018. *Livro eletrônico.* Disponível em: https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1330165/Politicas_Educacionais_Neoliberais_e_Escola_Publica_-_uma_qualidade_restrita_de_educacao_escolar.pdf. Acesso em: 12 ago. 2023.

LIMA, Paulo Gomes; SANTOS, Sandra Mendes dos. O coordenador pedagógico na Educação Básica: desafios e perspectivas. **Educere et Educare:** Revista de Educação, v. 2, n. 4, p. 77-90, jul./dez. 2007. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogic

a/fev_2014/NRE/8o_coord_pedag_na_educ_basica_desafios_e_perspectivas.pdf Acesso em: 19 ago. 2023.

LINO, Lucília Augusta; ARRUDA, Mª da Conceição Calmon. Programas de formação continuada: o desmonte das políticas e a crise. In: XXVIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, 2017, João Pessoa. **Anais Eletrônicos**. João Pessoa: ANPAE, 2017. v. 45. Disponível em: https://anpae.org.br/XXVIIISIMPOSIO/publicacao/AnaisXXVIIISimposio2017.pdf Acesso em: 13 ago. 2023.

MACHADO, Roberto. Introdução: por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1992. p.vii-xxiii.

MATUOKA, Ingrid. Alfabetiza Brasil: MEC lança pesquisa com professoras alfabetizadoras. In: Centro de Referências em Educação Integral. São Paulo, 22 mar. 2023. Disponível em: https://educacaointegral.org.br/reportagens/alfabetiza-brasil-mec-lanca-pesquisa-com-professoras-alfabetizadoras/ Acesso em: 17 ago. 2023.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. Nossas crianças não são nossas crianças: ou porque a escolar não é um ambiente de aprendizagem. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, n. 23, p. 282-297, 2015. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/4687 Acesso em: 3 fev. 2025.

MEINERZ, Carla Beatriz. Grupos de Discussão: uma opção metodológica na pesquisa em educação. **Educação e Realidade**, v.36, p.485-504, 2011.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou Sobre como fazemos nossas investigações *In:* MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.) **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 15-22.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Programa Brasil Alfabetizado**. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2003?]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/programa-brasil-alfabetizado. Acesso em 09 out. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania. **Programa Mais Educação** - passo a passo. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2007?]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf Acesso em: 21 ago. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Programa Nacional Alfabetização na Idade Certa PNAIC**. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2012?]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11268-gt-capitais-Pnaic-apresentacao-21062012-pdf&Itemid=30192. Acesso em 09 out. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Secretarias esperam alfabetizar 1,5 milhão de jovens e adultos**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2013a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/18666-secretarias-esperam-alfabetizar-15-milhao-de-jovens-e-adultos. Acesso em: 09 out. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Analfabetismo no país cai de 11,5% para 8,7% nos últimos oito anos**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2013b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/204-10899842/19110-analfabetismo-no-pais-cai-de-115-para-87-nos-ultimos-oito-anos Acesso em 14 out. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Planejando a Próxima Década**: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2014. Disponível em https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf Acesso em: 12 ago. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **MEC integra programas para intensificar a alfabetização**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2016a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/35051-mec-integra-programas-para-intensificar-a-alfabetizacao. Acesso em 11 out. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Novo desenho de programa de alfabetização vai focar no professor e na aprendizagem do aluno . Brasília, DF: Ministério da Educação, 2016b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/39241-mec-lanca-Pnaic-2016-com-foco-na-aprendizagem-do-aluno. Acesso em 11 out. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Secretaria de Educação Básica. **Pnaic em Ação 2016:** Documento orientador das ações de formação continuada de professores alfabetizadores em 2016. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2016c. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc_orientador/documento_orientador_2016.pdf Acesso em 06 ago. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Secretaria de Educação Básica. **Pnaic - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** Documento orientador. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em:

http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc_orientador/doc_orientador_versao_final.pdf. Acesso em 09 out. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Programa Novo Mais Educação**. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2017?]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao. Acesso em 09 out. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Programa Mais Alfabetização**. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2018?]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/62871-programa-mais-alfabetizacao. Acesso em 06 nov. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Secretaria de Educação Básica. **Programa Mais Alfabetização** — Manual Operacional Do Sistema De Orientação Pedagógica E Monitoramento. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=86471-manual-operacional-2-pmalfa-20-04-2018&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em 16 out. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Selecionadas 991 escolas para avaliação do Mais Alfabetização**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/70431-selecionadas-991-escolas-para-avaliacao-do-mais-alfabetizacao. Acesso em 06 nov. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Programa Novo Mais Educação Caderno de Orientações Pedagógicas – Versão II - Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=90251-caderno-orientador-pnme&category_slug=junho-2018-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 21 ago. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução nº 7, de 22 de março de 2018.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=86411-resolucao-7-pmalfa-22-03-2018-dou&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 23 ago. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Secretaria de Alfabetização. **PNA Política Nacional De Alfabetização**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf Acesso em 24 ago. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Secretaria de Alfabetização. **Programa Conta pra Mim** – Guia de Literacia Familiar. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019b. Disponível em: https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/conta-pra-mim/conta-pra-mim-literacia.pdf Acesso em 27 ago. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Secretaria de Alfabetização. **Política Nacional De Alfabetização**. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2019?a]. Disponível em: https://alfabetizacao.mec.gov.br/politica-nacional-de-alfabetizacao-2/o-que-e Acesso em 06 nov. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Secretaria de Alfabetização. **Política Nacional De Alfabetização**. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2019?b]. Disponível em: https://alfabetizacao.mec.gov.br/pba Acesso em 06 nov. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Secretaria de Alfabetização. **Programa Conta pra Mim**. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2019?c]. Disponível em: https://alfabetizacao.mec.gov.br/contapramim Acesso em 27 ago. 2023

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Mec lança programa "Conta pra Mim" para incentivar a leitura para crianças no ambiente familiar. Brasília**,** DF: Ministério da Educação, 23, mai. 2020. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias_1/mec-lanca-programa-201cconta-pra-mim201d-para-incentivar-a-leitura-para-criancas-no-ambiente-familiar Acesso em 27 ago. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Secretaria de Alfabetização. **GraphoGame** – Manual do professor e do usuário. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2021?]. Disponível em: https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/graphogame/pdf/graphogame_manual_at_v1.pdf Acesso em 29 ago. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Secretaria de Alfabetização. **Política Nacional De Alfabetização (PNA)**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2022a. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/secretarias/secretaria-de-alfabetizacao/copy_of_programas-e-acoes Acesso em 24 ago. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Secretaria de Alfabetização. **Relatório de programas e ações**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2022b. Disponível em: https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/relatorio_sealf_2019_2022.pdf Acesso em 28 ago. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Programa Tempo de Aprender atua como importante aliado do professor alfabetizador em sala de aula. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2022?a]. Disponível em:

https://alfabetizacao.mec.gov.br/ultimas-noticias/315-programa-tempo-de-aprender-atua-como-importante-aliado-do-professor-alfabetizador-em-sala-de-aula. Acesso em: 09 nov. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). MEC LANÇA CICLO DO PBA. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2022?b]. Disponível em: https://alfabetizacao.mec.gov.br/ultimas-noticias-pba/309-mec-lanca-ciclo-do-pba. Acesso em: 06 ago. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Orientações para a Formulação e Implementação das Estratégias de Formação Continuada no Âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2023a. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada/orientacoes_formacao_continuada.pdf Acesso em: 18 ago. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Programa Conta pra Mim. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2023b. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/estrutura-organizacional/orgaos-especificos-singulares/secretaria-de-alfabetizacao/copy3_of_programas-e-acoes Acesso em: 27 ago. 2023.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Portal Mec Seminário Alfabetização e Letramento Em Debate, Brasília, v. 1, p. 1-16, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf Acesso em: 27 ago. 2023.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2010, v. 15, n. 44, pp. 329-341. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/gg3SdLpVLM8bJ7bJ84cD8zh/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 10 dez. 2024

PORTO ALEGRE. **Lei nº 6151, de 13 de julho de 1988.** Estabelece o plano de carreira do magistério público municipal; dispõe sobre o respectivo plano de pagamento e dá outras providencias**.** Porto Alegre, RS: Prefeitura Municipal, 1988. Disponível em: https://leismunicipais.com.br/a/rs/p/porto-alegre/lei-ordinaria/1988/615/6151/lei-ordinaria-n-6151-1988-estabelece-o-plano-de-carreira-do-magisterio-publico-municipal-dispoe-sobre-o-respectivo-plano-de-pagamento-e-da-outras-providencias Acesso em: 18 ago. 2023.

PORTO ALEGRE. **Referenciais Curriculares da Rede Municipal de Ensino.** Porto Alegre, RS: Prefeitura Municipal, 2011. Disponível em: http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/smed/usu_doc/referencias_curriculares_smed_2011.pdf Acesso em: 08 ago. 2023.

PORTO ALEGRE, **Lei nº 11.858, de 25 de junho de 2015.** Institui o Plano Municipal de Educação (PME). Porto Alegre, RS: Prefeitura Municipal, 2015. Disponível em: https://leismunicipais.com.br/plano-municipal-de-educacao-porto-alegre-rs. Acesso em: 29 mai. 2023.

PORTO ALEGRE. Apresentação SMED. Porto Alegre, Prefeitura Municipal, [2023?]. Disponível em: https://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_secao=242. Acesso em: 08 ago. 2023.

PORTO ALEGRE. **Programa de alfabetização na idade certa começa em março na Capital.** Porto Alegre, RS: Prefeitura Municipal, 2022. Disponível em: https://prefeitura.poa.br/smed/noticias/programa-de-alfabetizacao-na-idade-certa-comeca-em-marco-na-capital. Acesso em: 25 mai. 2023.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto Nº 56.674, de 26 de setembro de 2022.** Institui o Programa Estadual de Apoio à Alfabetização - "Alfabetiza Tchê". Porto Alegre, RS: Governo do Estado. Disponível em: https://leisestaduais.com.br/rs/decreto-n-56674-2022-rio-grande-do-sul-institui-o-programa-estadual-de-apoio-a-alfabetizacao-alfabetiza-tche. Acesso em: 25 mai. 2023.

SCHULER, Betina. Docência e modos de subjetivação: dissoluções genealógicas e o cuidado de si. **Revista Educação em Questão**, v. 54, n. 40, p. 129-152, 20 set. 2016. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/9851 Acesso em 7 set. 2023.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL (SEDUC). **Seduc lança primeiro programa gaúcho de alfabetização.** Porto Alegre, RS: Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul, 2019. Disponível em: https://educacao.rs.gov.br/seduc-lanca-primeiro-programa-gaucho-de-alfabetizacao. Acesso em: 24 mai. 2023.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL (SEDUC). **Alfabetiza Tchê.** Porto Alegre, RS: Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul, [2022?]. Disponível em: https://educacao.rs.gov.br/alfabetiza-tche. Acesso em: 24 mai. 2023.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de educação**. Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 13 ago. 2023.

SOARES, Magda. Apresentação. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; MACIEL, Francisca Izabel Pereira (org). **História da Alfabetização:**

produção, difusão e circulação de livros (MG/ RS/ MT — Séc. XIX e XX). Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2006, p.7-8.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos.** São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, Magda. Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e escrever. São Paulo, Editora Contexto, 2022.

SPERRHAKE, Renata; PICCOLI, Luciana. Instrumentos para avaliação formativa da alfabetização: princípios conceituais e metodológicos. **Em aberto**: Alfabetização: práticas de avaliação. Brasília, v. 33 n. 108, p.47-67, maio/ago, 2020. Disponível em: http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/issue/view/487 Acesso em: 25 ago. 2023.

STELLA, Paula. **Caderno do coordenador pedagógico:** 1° ao 5° ano 2. ed. São Paulo: Comunidade Educativa CEDAC, 2024.

VEIGA-NETO, Alfredo. Coisas do governo... In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. L.; VEIGA-NETO, Alfredo (org.). **Imagens de Foucault e Deleuze**: ressonâncias nietzschianas. Rio de Janeiro: DP&A, p.13-34, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo; SARAIVA, Karla. **Educar como arte de governar**. Currículo sem Fronteiras, v.11, n.1, pp.5-13, Jan/Jun 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo. Estudos de biopolítica e educação na América Latina: avaliação e perspectivas**. Conferência de encerramento do IV Colóquio Latino-americano de Biopolítica e II Colóquio Internacional de Biopolítica e Educação.** Bogotá, 2013.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO A FORMAÇÃO CONTINUADA NO PROGRAMA ALFABETIZA+POA

Pesquisa de mestrado - A formação continuada no Programa Alfabetiza+POA

Queridas colegas!

Inicio agradecendo imensamente o aceite de vocês em participar desta pesquisa visto que essa colaboração é essencial para composição deste estudo.

Esta pesquisa tem por objetivo "investigar as práticas de gestão na área da alfabetização" sendo, neste caso, voltada às supervisoras escolares de Anos Iniciais da RME/POA.

O único critério imprescindível à participação é que vocês estivessem compondo a equipe de supervisão escolar durante 2023, ano da implementação do Programa Alfabetiza+POA.

Devido a catástrofe climática que assolou Porto Alegre, este estudo precisou passar por adaptações sendo configurado neste questionário, mas ainda com o mesmo intento de promover momentos reflexivos sobre a própria prática desempenhada pela supervisão enquanto gestão escolar.

Sugiro que esse formulário seja respondido no computador devido aos vídeos indicados. O tempo médio de resposta é de 50-60 minutos e é bastante importante respondê-lo com tempo e dedicação.

Se possível, peço que finalizem o questionário até dia 15/07. Este instrumento pode ser respondido em mais de uma etapa, basta que continue na próxima questão em relação à resposta enviada anteriormente. Não esqueça de sempre enviar as respostas antes de finalizar.

A colaboração de cada uma é muito valiosa.
Agradeço o seu tempo, sua disponibilidade e sua atenção.

iara.pa1671@educar.poa.br Mudar de conta

* Indica uma pergunta obrigatória

E-mail *

Seu e-mail

1- **Nome completo:** *

Sua resposta

2- **Escola em que atua:**

Sua resposta

3- Leia os excertos abaixo da obra "Tempos de escola: memórias", de Beatriz T. Daudt Fischer:

"A força da memória, ao mesmo tempo em que escava camadas subterrâneas, muitas vezes teimando permanecer inertes, pode provocar o renascimento de fatos altamente significativos, tanto para a constituição do autoconhecimento do sujeito que lembra como para eventuais ouvintes/leitores, ampliando a compreensão de vivências coletivas. Sob o ângulo individual, nossa mente é feita de memória, e sob a perspectiva mais ampla, somos todos constituídos a partir de histórias e reminiscências transmitidas de geração em geração. *Só porque temos a capacidade de lembrar é que somos o que somos.*" (p. 17)
FISCHER, Beatriz T. Daudt. Introdução: De enguias e outras metáforas. *In:* FISCHER, Beatriz T. Daudt (org.). **Tempos de Escola: memórias – vol. I.** São Leopoldo, RS: Oikos; Brasília, DF: Liber Livro, 2011. p. 17-24.

"Ir para a escola, além de um rito de iniciação, foi, e continua sendo até hoje, um ato significativo. [...] Entre os vários motivos pelos quais a escola adquiriu este significado especial, um me parece muito importante: ainda hoje, ela é a instituição que recebe, prioritariamente, a incumbência de ensinar a ler e a escrever, e por conta disso a alfabetização continua a ser uma conquista importante para a criança nos seus primeiros anos e, em contrapartida, a tarefa mais efetiva a ser cumprida pela escola e pelos professores." (p. 121)

CUNHA, Maria Teresa Santos. A escola, os livros e a leitura. À procura daquilo que não se faz esquecer! *In:* FISCHER, Beatriz T. Daudt (org.). **Tempos de Escola: memórias – vol. I.** São Leopoldo, RS: Oikos; Brasília, DF: Liber Livro, 2011. p. 121-140.

Quais recordações você tem sobre sua alfabetização?

Sua resposta

4- No vídeo Alike, 2015 (Reflexões sobre sistema de Educação e Trabalho Curta Animado da Alike - YouTube), vemos um garoto que vai para a escola e precisa modificar um pouco sua espontaneidade para adaptar-se à rotina escolar.

Você pensa que os alunos da sua escola se aproximam ou se distanciam do comportamento da criança do vídeo? Por que? Como você percebe essa movimentação em sua escola?

Sua resposta

5- **Como você pensa que suas memórias acerca da alfabetização podem se relacionar com a escola de hoje?**

Sua resposta

6- Para pensar em "inícios e primeiras vezes" leia um trecho de um dos textos que compõe “O Livro dos Começos”, de Noemi Jaff.

"Começar é fácil. Antes que a pessoa se dê conta, antes que decida, o começo já se impõe. É só mexer o braço, piscar, deslocar um pé mais para a direita ou para esquerda e já é um começo. Nada definitivo ou grandiloquente é necessário. Mesmo que tenha havido muito esforço de planejamento, muito tempo no desenvolvimento do projeto, nada disso dificulta ou impede o começo. Os problemas verdadeiros, os intransponíveis, acontecem depois: quando se chega mais próximo do meio ou do final. É aí que aparecem o cansaço e a repetição e se estabelece o passado, fonte de toda dificuldade. No começo não há passado atormentando o caminho; só existe o futuro e tudo se desenha largamente à frente, como se as possibilidades se franqueassem e apenas o fato de ter começado já contivesse a própria conclusão."

Novamente recorrendo às memórias, como foi o seu início como supervisora? Quais foram as maiores realizações e os desafios enfrentados ao ocupar este lugar? Quais avanços percebe em sua própria prática?

Sua resposta

7- No curta-metragem Cordas, 2013 (Cordas, curta metragem - YouTube), vemos o poder que as cordas podem ter na vida dos outros e na nossa também.

Quais cordas você tem utilizado com seu grupo de professores?

Sua resposta

8- Na formação continuada de professores o papel da supervisão tem um lugar fundamental. Na entrevista "Precisamos colocar o foco na formação profissional dos professores" com António Nóvoa (https://www.youtube.com/watch?v=KqopJQO3K0E) o professor salienta três momentos distintos dessa formação (trecho entre 4'26 e 6'33):

Como você pensa que a supervisão escolar pode promover a formação continuada?

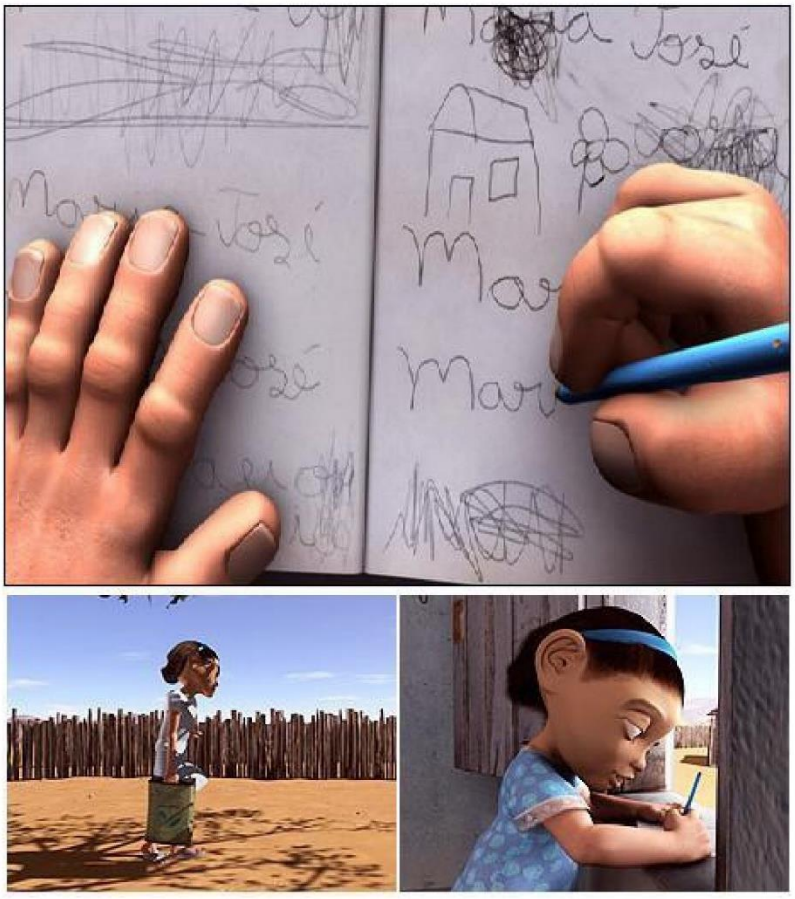
Sua resposta

9- Ainda no aspecto da formação continuada, C**omo você vê as formações oferecidas pela RME/POA em 2023, por meio do Programa Alfabetiza+POA?**

Sua resposta

10- O curta-metragem Vida Maria, 2006 (Vida Maria - YouTube), apresenta um determinado modo de se relacionar com a alfabetização que se repete por gerações. Por vezes, nossas comunidades escolares também têm uma forma diferente da nossa para entender a alfabetização de suas crianças.

Como parte da gestão da escola, você percebe movimentos para acolher essas diferenças e explicitar os objetivos do seu trabalho e de suas professoras? O que lhe dá propriedade para fazer essa defesa?



Sua resposta

11- Ainda seguindo a reflexão da pergunta anterior, **Como você vê a Rede Municipal de Educação de Porto Alegre neste momento no diz respeito à alfabetização? Quais marcas de identidade você citaria como principais?**

Sua resposta

12- E sobre a alfabetização, **Como você entende o processo de alfabetização de modo amplo? Do seu ponto de vista, como seus professores, não apenas do 1º e 2º anos, e a escola como um todo, participam deste processo?**

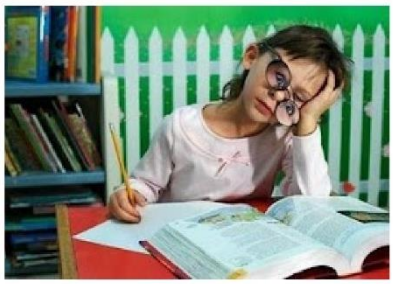
Sua resposta

13- Das imagens apresentadas abaixo, todas retiradas da internet e nenhuma especificamente da RME/POA, **sinalize 6 imagens que você entende que representam algum aspecto da nossa Rede.**

☐ Imagem 1

☐ Imagem 2

☐ Imagem 3



☐ Imagem 4

☐ Imagem 5

☐ Imagem 6

Imagem 7

Imagem 8

Imagem 9

Imagem 10

Imagem 11

Imagem 12

Imagem 13

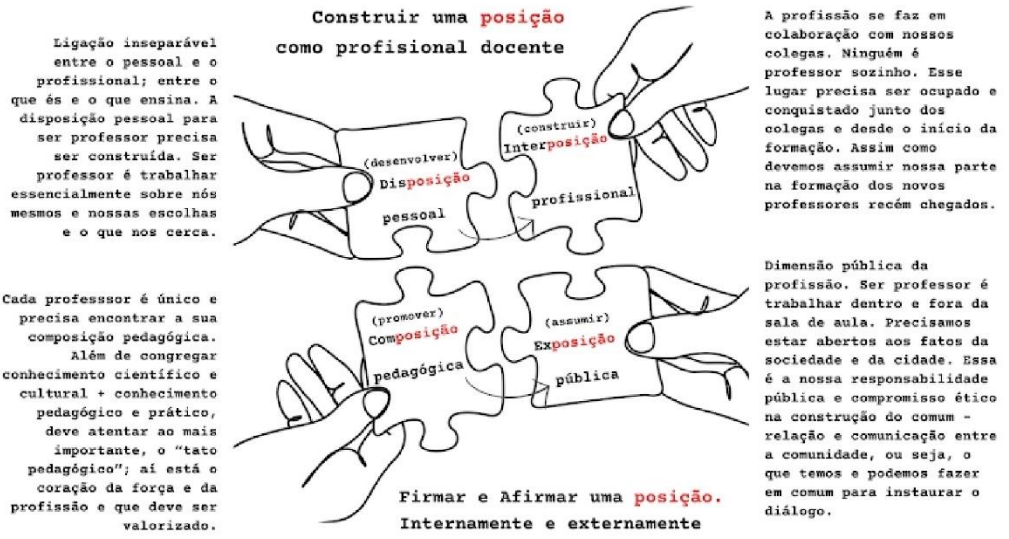
Imagem 14

14- Explique sua escolha das imagens da pergunta anterior.

Sua resposta

15- Muito tem se discutido sobre a profissionalização docente.
A partir da entrevista "Desafios do Trabalho e Formação Docentes" com António Nóvoa (https://www.youtube.com/watch?v=sYizAm-j1rM) sistematizei o quadro abaixo:

Como você pensa que a supervisão escolar pode contribuir na profissionalização de seus professores?



Sua resposta

16- Agora pensando no setor supervisão escolar, **O que você considera que precisa acontecer para se dar a profissionalização deste setor da escola? Do seu ponto de vista, o que já acontece que contribui para a profissionalização docente?**

Sua resposta

17- Por fim, **O que você identifica como suas atribuições enquanto está no papel de supervisora?**

Sua resposta

18- **Sobre a implementação e execução do Programa Alfabetiza+POA em 2023, o que você considera pontos altos e que precisaria ser revisado?**

Sua resposta

19- **Para a retomada que temos pela frente, pós catástrofe climática que atingiu Porto Alegre, quais aspectos você considera imprescindíveis ou que precisam de maior ênfase, sobretudo, para os alunos em fase de alfabetização?**

Sua resposta

Uma cópia das suas respostas será enviada para o endereço de e-mail fornecido

Enviar Página 1 de 1 Limpar formulário

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

reCAPTCHA
PrivacidadeTermos

Este formulário foi criado em Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre.

Does this form look suspicious? Relatório

Google Formulários