

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E  
AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA**

**WANA SARA CAVALCANTE HENRIQUE**

**A POLÍTICA DE ALFABETIZAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE TERESINA: limites  
e possibilidades na atuação dos gestores**

Juiz de Fora

2021

**WANA SARA CAVALCANTE HENRIQUE**

**A POLÍTICA DE ALFABETIZAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE TERESINA: limites  
e possibilidades na atuação dos gestores**

Dissertação apresentada no Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Orientador: Profa. Dra. Alesandra Maia Lima Alves

Juiz de Fora

2021

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

HENRIQUE, WANA SARA CAVALCANTE.

A POLÍTICA DE ALFABETIZAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE  
TERESINA : limites e possibilidades na atuação dos gestores /  
WANA SARA CAVALCANTE HENRIQUE. -- 2021.

172 p.

Orientadora: Profa. Dra. Alesandra Maia Lima Alves  
Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal  
de

Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de  
Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2021.

1. Alfabetização. 2. Políticas Públicas. 3. Monitoramento de  
Políticas . 4. Formação de gestores. I. Alves, Profa. Dra. Alesandra  
Maia Lima , orient. II. Título.

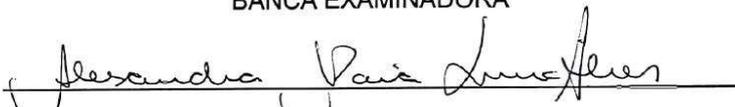
WANA SARA CAVALCANTE HENRIQUE

**A POLÍTICA DE ALFABETIZAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE TERESINA: limites e possibilidades na atuação dos gestores**

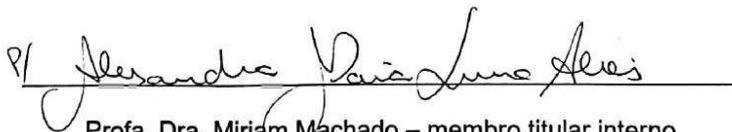
Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Área de concentração: Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Aprovada em 05 de maio de 2021

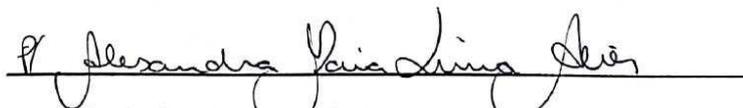
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Alessandra Maia Lima Alves – Orientador (a) Presidente da Banca  
Universidade Federal de Juiz de Fora



Profa. Dra. Miriam Machado – membro titular interno  
Universidade Federal de Juiz de Fora



Profa. Dra. Luciana Oliveira – membro titular externo  
IFMG - Instituto Federal de Minas Gerais, Campus Bambuí

Dedico este trabalho à Deus e aos meus pais, os pilares da minha formação como ser humano. Dedico com muito amor e gratidão no coração.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por me dar a vida e um propósito, por ser minha força maior, proteção em todos os momentos e por guiar meus passos.

Aos meus pais Francisco e Fátima, por sempre incentivarem meus estudos e acreditarem em mim e no meu desenvolvimento.

Agradeço também às minhas irmãs Wilsara e Wyara, a quem externo meu profundo amor.

Agradeço às minhas avós Aldenir e Elza, pela ajuda na minha criação e por sempre incentivarem a buscar nos estudos uma vida melhor.

Agradeço ao meu esposo Diogo, pelo companheirismo durante a elaboração deste trabalho e pela compreensão nas horas em que precisei estar ausente para desenvolvê-lo.

Agradeço às minhas companheiras de Mestrado Ilhiane e Vera, pela amizade, pela convivência e pela força dada nos momentos difíceis, em que juntas pudemos superar todos os desafios.

À Larissa, especialmente, colega de curso e trabalho, que colaborou, com sua amizade e ajuda. Agradeço pelo companheirismo.

A todas as colegas da coordenação de supervisão e superintendentes que, com suas experiências e conhecimentos, me tornam uma pessoa e profissional melhor.

Agradeço ainda a todos (as) os (as) amigos (as) de longa data que deram força para a superação de todos os obstáculos encontrados e também aos (às) novos (as) amigos (as), feitos (as) durante o curso, que trouxeram novas experiências e compartilharam de boas vivências em busca de novos conhecimentos e do título de Mestre.

Agradeço ainda aos (às) professores (as) do curso e agentes de suporte acadêmico que colaboraram com meu aprendizado, em especial, à professora Dra. Alesandra Maia e ao ASA Professor Dr. Daniel Eveling, pelo apoio, ajuda e pelas intervenções sempre necessárias e assertivas.

Agradeço ainda às professoras Miriam Machado e Luciana Oliveira, por terem aceitado constituir minha banca de qualificação e defesa e terem contribuído valiosamente com este trabalho.

À Secretaria Municipal de Educação de Teresina, pela oportunidade de cursar o mestrado, por permitirem esse investimento na minha formação.

Aos diretores das escolas que participaram da pesquisa, pela disposição e disponibilidade ao responder o questionário.

**“Foi o tempo que dedicaste à tua  
rosa que a fez tão importante. ”**

Antoine de Saint-Exupéry

## RESUMO

O presente trabalho foi desenvolvido no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). O estudo se propôs a analisar como os gestores escolares compreendem as políticas de alfabetização implementadas na rede municipal de Teresina. Assumimos como hipótese que existe uma incompreensão, por parte dos diretores sobre o ciclo de políticas de alfabetização da rede. Para verificarmos esse aspecto, utilizamos como evidências o monitoramento do processo de alfabetização realizado por meio do sistema SIGA-SEMEC que leva em consideração informações sobre o nível de escrita e leitura dos alunos. A partir desses dados, aplicamos um questionário, tendo como recorte as escolas da rede municipal de Teresina localizadas na Zona Norte, para verificar a compreensão dos gestores sobre as políticas de alfabetização e os seus processos de monitoramento e acompanhamento. Os dados foram analisados à luz do referencial teórico composto por autores como Magda Soares (2003, 2006, 2016), Paulo Freire (1987), Emília Ferreiro (1979, 1985), Lemle (1994), Morttati (2013), João Batista Araújo e Oliveira (2004) e, como subsidio teórico para proporcionar a análise do monitoramento, Januzzi (2009) e Sousa (2013) que discutem sentidos de alfabetização, políticas e programas de alfabetização em conjunto com elementos de monitoramento das políticas públicas. Os dados da pesquisa apontaram que existem, por parte dos diretores, dificuldades na compreensão da política, inseguranças na utilização do sistema SIGA-SEMEC e dúvidas na classificação dos alunos por níveis de leitura e escrita, assim como divergência dos professores, o que os leva a recorrer ao auxílio das superintendentes. Buscando meios de amenizar essa questão, propusemos um plano de ação relacionado à capacitação de gestores nos aspectos concernentes à alfabetização por intermédio de formações continuadas.

**Palavras-chave:** Alfabetização. Políticas públicas. Monitoramento de políticas. Formação de gestores.

## ABSTRACT

The present work was developed within the scope of the Professional Master in Management and Evaluation of Education (PPGP) of the Center of Public Policies and Evaluation of education at the Federal University of Juiz de Fora (CAEd / UFJF). The study aimed to analyze how school managers understand how literacy policies implemented in the municipal network of Teresina. We assume as a hypothesis that there is a misunderstanding on the part of the principals about literacy policy cycle of the network. To verify this aspect, we use as evidence the monitoring of the literacy process carried out through the SIGA-SEMEC system that takes into account information about the students' writing and reading level. Based on these data, we applied a questionnaire having as a cutout the schools of the Teresina municipal network located in the North Zone, to verify the managers' understanding about literacy policies and their monitoring and follow-up processes. The data were analyzed in the light of the theoretical framework composed by authors such as Magda Soares (2003, 2006, 2016), Paulo Freire (1987), Emília Ferreiro (1979, 1985), Lemle (1994), Morttati (2013), João Batista Araújo and Oliveira (2004) and, as a theoretical subsidy to provide monitoring analysis, Januzzi (2009) and Sousa (2013), who discuss literacy meanings, literacy policies and programs in conjunction with elements of public policy monitoring. The research data pointed out that there are, on the part of the directors, difficulties in understanding the policy, insecurities in the use of the SIGA-SEMEC system and doubts in the classification of students by reading and writing levels, as well as divergence from teachers, which leads them to resort to the assistance of the superintendents. Looking for ways to alleviate this issue, we proposed an action plan related to the training of managers in aspects concerning literacy through continuous training.

Keywords: Literacy. Public policy. Policy monitoring. Managers training.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1– Organização do sistema educacional brasileiro.....	22
Figura 1 – Queda das taxas de analfabetismo no Brasil.....	23
Figura 2 – Taxa de analfabetismo no Brasil.....	30
Figura 3: Programas e iniciativas governamentais em relação à formação de professores alfabetizadores.....	31
Figura 4 – Localização do município de Teresina no Estado do Piauí.....	42
Gráfico 1 - Quantidade de matrículas escolares nos anos 2010 e 2018 em Teresina.....	45
Figura 5 – Organograma da SEMEC.....	48
Figura 6 - Planejamento Estratégico da Secretaria (PES 2019).....	51
Gráfico 2 - Professores da Rede Municipal de Teresina contemplados com o Prêmio Professor Alfabetizador entre 2004 e 2011.....	62
Quadro 2 - Habilidades em leitura para o primeiro bloco do Ensino Fundamental (1º ao 3º ano).....	67
Quadro 3 - Habilidades em escrita para o primeiro bloco do Ensino Fundamental (1º ao 3º ano).....	68
Gráfico 3- Escrita dos alunos ao final de 2013.....	75
Figura 7 - Página de acesso ao SIGA-SEMEC.....	78
Figura 8 - Página inicial do SIGA-SEMEC.....	79
Figura 9 - Tipos de relatórios gerados pelo SIGA-SEMEC.....	80
Figura 10 - Modelo de relatório emitido pelo SIGA-SEMEC / Resultado dos níveis de leitura e de escrita por turma até março 2019.....	81
Figura 11 – Modelo de relatório emitido pelo SIGA-SEMEC / Consolidado das turmas, da escola e da rede.....	82
Gráfico 4 - Percentual de alunos do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental na rede municipal no 4º bimestre de 2015 a 2017, segundo o nível de escrita.....	84
Gráfico 5 - Percentual de alunos do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental na rede municipal no 4º bimestre de 2015 a 2018, segundo o nível de leitura.....	85
Quadro 4 - Níveis de desempenho em leitura – coleta <i>on-line</i> (SIGA-SEMEC)	91
Quadro 5 - Níveis de desempenho em escrita – coleta <i>on-line</i> (SIGA-SEMEC)	91
Quadro 6 - Metas do ciclo de alfabetização em leitura e escrita.....	93
Gráfico 6– Alunos alfabetizados no 1º ano de 2017 a 2019.....	94

Quadro 7 - Estrutura para organização dos questionários.....	108
Quadro 8 - Técnica 5W2H.....	140
Quadro 9 – Detalhamento da Ação 1.....	142
Quadro 10 – Detalhamento da Ação 2.....	145
Quadro 11 – Detalhamento da Ação 3.....	146

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Ranking IDHM – 2013.....	9
Tabela 2: Quantidade de escolas de Educação Básica (0 a 15 anos) em Teresina – 2018.....	43
Tabela 3: Quantidade de matrículas em escolas da população de Teresina de 0 a 15 anos em cada etapa de ensino (2018).....	44
Tabela 4 – Estrutura da Coordenação de Alfabetização .....	52
Tabela 5 – Quantidade de Superintendentes do Ensino Fundamental por Zona Geográfica.....	55
Tabela 6 – Atendimento na rede com Pnaic de 2013 a 2016 .....	73
Tabela 7 – Dados de alfabetização coletados no 4º bimestre de 2014 e 2015	77
Tabela 8 - Faixa etária dos participantes da pesquisa.....	111
Tabela 9 - Formação acadêmica dos diretores.....	111
Tabela 10 - Área de pós-graduação dos diretores.....	114
Tabela 11 - Tempo de atuação como diretor.....	115
Tabela 12 - Participação em curso de gestão oferecido pela SEMEC.....	117
Tabela 13 - Participação em curso de Gestão SEM ser oferecido pela SEMEC	118
Tabela 14 - Assertivas sobre a política de alfabetização na Rede Municipal de Teresina.....	120
Tabela 15 - Assertivas sobre a utilização do SIGA-SEMEC.....	134
Tabela 16 - Assertivas sobre o monitoramento da alfabetização na Rede Municipal de Teresina.....	135
Tabela 17 - Assertivas sobre o monitoramento da alfabetização na Rede Municipal de Teresina.....	136

## LISTA DE ABREVIATURAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEALE	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Educação Básica e de Valorização do Magistério
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
Fundescola	Fundo de Desenvolvimento da Escola
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PAIC	Programa pela Alfabetização na Idade Certa
PAR	Plano de Ações Articuladas
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PES	Planejamento Estratégico da Secretaria
PIB	Produto Interno Bruto
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAC	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNAIC	Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNUD	Programa das Nações Unidas para Desenvolvimento
PRALER	Programa de Apoio à Leitura e Escrita
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
Proformação	Programa de Formação de Professores em Exercício
ONU	Organização das Nações Unidas
SEB	Secretaria da Educação Básica
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação
SIGA	Sistema Integrado de Gestão e Avaliação
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para Infância

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>2 A ALFABETIZAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE TERESINA:</b>	
<b>APRESENTAÇÃO DAS POLÍTICAS IMPLEMENTADAS NO BRASIL E NO</b>	
<b>MUNICÍPIO DE TERESINA</b> .....	21
2.1 BREVE CONTEXTO DA POLÍTICA DA ALFABETIZAÇÃO	
NO BRASIL.....	21
<b>2.1.1 Programas de formação para professores alfabetizadores</b> .....	32
<b>2.1.2 Programa pela Alfabetização na Idade Certa – PAIC – e Pacto Nacional</b>	
<b>pela Alfabetização na Idade Certa</b> .....	36
<b>2.1.3 Plano de Desenvolvimento da Educação</b> .....	39
2.2 O MUNICÍPIO DE TERESINA E A SECRETARIA MUNICIPAL DE	
EDUCAÇÃO (SEMEC): AS POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO NO MUNICÍPIO	
DE TERESINA.....	41
<b>2.2.1 A organização institucional da Secretaria Municipal de Educação</b>	
<b>de Teresina</b> .....	46
<b>2.2.2 Plano estratégico da Secretaria Municipal de Educação</b> .....	49
<b>2.2.3 A Coordenação de Alfabetização e as</b>	
<b>Superintendentes Escolares</b> .....	52
<b>2.2.4 Breve histórico dos programas voltados à alfabetização</b>	
<b>em Teresina</b> .....	56
2.3 AÇÕES DE ACOMPANHAMENTO ACADÊMICO NA REDE MUNICIPAL	
E A IMPLEMENTAÇÃO DO SISTEMA INTEGRADO DE GESTÃO E AVALIAÇÃO	
SIGA-SEMEC .....	71
<b>2.3.1 Alfabetiza Teresina e o Sistema Integrado de Gestão e Avaliação</b>	
<b>- SIGA-SEMEC</b> .....	84
<b>3. A GESTÃO DE MONITORAMENTO DA ALFABETIZAÇÃO NA REDE MUNICIPAL</b>	
<b>DE TERESINA</b> .....	96
3.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS SOBRE ALFABETIZAÇÃO E	
MONITORAMENTO .....	96
<b>3.1.1 Características da alfabetização</b> .....	97
<b>3.1.2 Monitoramento das políticas públicas</b> .....	104
3.2 METODOLOGIA .....	106

3.3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA .....	108
<b>3.3.1 Perfil dos gestores e Formação Acadêmica e Profissional .....</b>	<b>109</b>
<b>3.3.2 Compreensão sobre a alfabetização e o monitoramento e utilização do sistema SIGA-SEMEC .....</b>	<b>119</b>
<b>3.3.3 O monitoramento do sistema SIGA-SEMEC .....</b>	<b>128</b>
<b>4. PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL .....</b>	<b>138</b>
4.1 DETALHAMENTO DO PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL .....	140
<b>4.1.1 Ação 1- Formação para os formadores .....</b>	<b>141</b>
<b>4.1.2 Ação 2- Formação para equipe gestora .....</b>	<b>143</b>
<b>4.1.3 Ação 3- Capacitação para a utilização do sistema SIGA-SEMEC .....</b>	<b>146</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>148</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>151</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>158</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Este estudo aborda as políticas de alfabetização no Município de Teresina, buscando compreender os limites e as possibilidades de atuação dos gestores escolares no monitoramento do processo de alfabetizar na rede municipal. Buscamos, com a pesquisa, contribuir para melhorar as ações, posicionamentos, posturas e interpretações que serão tratadas aqui. A importância de pesquisar a alfabetização como parte de um processo essencial na construção do sucesso escolar na trajetória do desenvolvimento integral da criança é ponto fundamental nesta reflexão. Vamos adentrar na análise do contexto da alfabetização, buscando entender a compreensão e a reflexão dos gestores escolares sobre o processo de alfabetizar o qual se caracteriza como gerenciamento pedagógico, atribuição que faz parte das responsabilidades dos diretores escolares.

Para compreender a minha escolha de tema, devo dizer que a leitura sempre esteve presente em minha vida. Recordo-me de minha mãe lendo histórias para mim antes de dormir. Como o universo dos livros me despertava enorme interesse, frequentemente, eu me imaginava dentro das histórias, perguntava-lhe quando ela me levaria para conhecer o lugar de que o livro falava.

Nas brincadeiras de infância com minhas irmãs, gostava de ser professora. Minha mãe era professora concursada do Estado do Piauí e meu pai, professor de curso profissionalizante em refrigeração. Tais motivos e vivências me levaram a optar pela graduação em Pedagogia. Durante o curso, no ano de 2005, iniciei estágio em uma escola do município de Teresina, especificamente em uma turma de alfabetização. No período de quatro anos em que estive na função de professora alfabetizadora, em sala de aula, tive a oportunidade de vivenciar muitas experiências que contribuíram tanto para minha prática profissional quanto para meu crescimento pessoal.

No ano de 2006, atuei novamente em outra turma de alfabetização, em uma escola do município que é referência em alfabetizar as crianças. A escola tinha construído um projeto próprio para alfabetizar os alunos que se chamava “Didáticas Alternativas”. A direção e a coordenação dessa escola orientavam-me sobre como atuar e executar o planejamento. Desse modo, ao final do ano, eu tinha conseguido alfabetizar todas as crianças da turma. O apoio e a orientação da equipe daquela escola foram fundamentais para a minha formação enquanto professora

alfabetizadora. Naquele ano, a Prefeitura de Teresina concedia o prêmio Professor Alfabetizador, que premiava as escolas e os professores. Os alunos dessa turma, concorrendo com todos os demais do município, conseguiram o primeiro lugar em alfabetização.

Assim, a alfabetização tornou-se uma paixão. Concluí o curso atuando como professora estagiária, tendo, em 2010, sido aprovada na rede de ensino do município de Fortaleza como professora efetiva. Em 2012, retornei para Teresina, vez que fora aprovada na rede de ensino como pedagoga (coordenadora pedagógica). A partir de 2017, comecei minha atuação como superintendente escolar. Apresento esse breve memorial para justificar minhas experiências, profissionais e pessoais, entrelaçadas na escolha do meu tema de pesquisa: a alfabetização. Procuo compreender, dessa forma, as dificuldades do processo de alfabetizar no município de Teresina, buscando, com a pesquisa, contribuir para melhorar as ações, posicionamentos, posturas e interpretações que serão tratadas aqui. A questão da alfabetização, embora seja amplamente discutida no Brasil, precisa ser tratada, uma vez que o país ainda não consegue ter sucesso na alfabetização de crianças, sobretudo das advindas das classes populares. Assim, refletir sobre esse processo diz respeito à garantia da qualidade da educação e do sucesso na escolaridade básica de crianças durante todo o seu ciclo de aprendizagem.

A partir dessas questões acadêmicas e pessoais como mobilizadoras da pesquisa, investiguei a compreensão da política de alfabetização realizada na Rede Municipal de Teresina feita pelos gestores escolares e evidenciadas, inicialmente, através do Sistema Integrado de Gestão de Avaliação (SIGA-SEMEC), que inicia no II período da Educação Infantil (5 anos de idade) até o final do segundo ano do Ensino Fundamental. Nesse percurso, visei à compreensão dos processos da política de alfabetização através do monitoramento evidenciados pela utilização do SIGA-SEMEC. Essas evidências do SIGA-SEMEC e monitoramento são realizados pela pesquisadora e superintendente escolar da Secretaria Municipal de Educação e através dos relatórios gerados pelo Sistema Integrado de Gestão de Avaliação (SIGA-SEMEC) como ferramenta para acompanhar a alfabetização das crianças do município de Teresina.

Para situar essas preocupações, foi preciso retomar a promulgação da Constituição de 1988 no Brasil, quando as construções das políticas educacionais prescritas legalmente começaram a se configurar no país. A participação do país na

Conferência Mundial de Educação, realizada pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco), em Jomtien, Tailândia, ressaltou dados sobre o analfabetismo no território brasileiro e mostrou a criticidade de tal questão para a nação (SHIROMA et al, 2011). A partir desses elementos, o Estado se comprometeu a criar ações para a melhoria dessa condição, levando em consideração as necessidades básicas de aprendizagem, a eliminação da discriminação na educação, a atenção aos desamparados e portadores de necessidades especiais e a valorização da aprendizagem. Nesse contexto, o Estado e as autoridades educacionais perceberam a necessidade de envolver a sociedade com vistas a ampliar o alcance e os meios da Educação Básica (SHIROMA et al., 2011).

Cabe destacar que, nesse contexto histórico, a Constituição Federal de 1988 trouxe uma série de avanços nos direitos dos cidadãos brasileiros. Entre eles, encontram-se os direitos para a Educação, como se prevê, no capítulo 3, art. 205: “a Educação como direito de todos, dever do Estado e da família”. No art. 206 do mesmo capítulo, a Constituição estabelece oito princípios nos quais o ensino deve ser baseado. São eles:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V – valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
- VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII – garantia de padrão de qualidade;
- VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (BRASIL, 1988).

Esses princípios estabelecidos na Constituição de 88, em especial, a igualdade de condições para o acesso e permanência, tornaram mais claro o dever do Estado em ofertar vagas em uma educação gratuita. Da mesma maneira, deram ao cidadão uma ferramenta jurídica para exigir o cumprimento desse dever. O texto de 1988 também colocou em cena a garantia de um padrão de qualidade, fazendo com que o sistema educacional passasse a ter mais responsabilidade em ofertar um ensino que, efetivamente, garanta o aprendizado dos alunos. Assim, a alfabetização passou a

concentrar um massivo investimento público por se estruturar como um período fundamental na educação dos alunos<sup>1</sup>.

Dentre as preocupações voltadas para a alfabetização, Teresina (2019) descreve que a primeira iniciativa do município de Teresina, de que se tem registro, foi a progressão automática instituída na década de 1990 como meio de enfrentamento da repetência nas então séries iniciais do Ensino Fundamental em que se excluíam aqueles que não eram alfabetizados no primeiro ano de escolarização, negando-lhes o direito à educação. O texto destaca que,

ainda sob a vigência da Lei nº 5.692/1971, o município de Teresina apresentava um diminuto número de escolas voltadas a pré-escola ou mesmo de salas de alfabetização, ocorrendo o ingresso no sistema educacional, majoritariamente, a partir dos sete anos. Dessa forma, a progressão automática estendia a alfabetização para dois anos com a continuação, na segunda série, do processo iniciado na primeira, quando os alunos eram submetidos à avaliação da aprendizagem e, dependendo do resultado, eram retidos ou promovidos para a terceira. A avaliação era pedagógica, tendo em vista diagnosticar as dificuldades de aprendizagem e, principalmente, provocar novas estratégias de ensino (TERESINA, 2019, p. 8).

Nessa época, o município de Teresina construía, na esteira das medidas redemocratizadoras e, principalmente, dos debates de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, uma política pedagógica que previa meios para assegurar a aprendizagem. A experiência, incorporada à estrutura curricular, constituindo o primeiro bloco da etapa inicial do Ensino Fundamental, se juntaria à previsão do Plano Decenal de Educação para Todos de Teresina, aprovado em 1993, de incentivo aos professores que atuassem na alfabetização “através de uma gratificação especial e material didático adequado à área” (TERESINA, 1993 apud TERESINA, 2019, p. 8).

---

<sup>1</sup> Mesmo diante dos investimentos nos projetos, programas e políticas públicas voltadas para a alfabetização, ao longo de 30 anos, percebemos não termos vencido totalmente esse desafio. Segundo os resultados assinalados pelo Ministério da Educação (MEC) da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), cuja última edição data de 2016, contabiliza-se que “54,73% de mais de 2 milhões de alunos concluintes do 3º ano do ensino fundamental apresentaram desempenho insuficiente no exame de proficiência em leitura”. Nesse resultado, um terço dos alunos apresentava níveis “insuficientes” em escrita. Segundo Soares (2004), as pesquisas têm apontado que há problemas nos processos de alfabetização de crianças nas escolas e uma insatisfação entre os alfabetizadores diante da incapacidade em alfabetizar todas elas, como têm demonstrado os resultados das avaliações externas nacionais referentes ao ciclo de Alfabetização. Nessa perspectiva, a discussão no cenário educacional brasileiro não se resume apenas à idade em que a criança deve estar alfabetizada, mas também à concepção do que é a alfabetização, daquilo que a criança precisa saber para ser considerada alfabetizada.

No trabalho que realizo como Superintendente Escolar da Regional Norte, acompanho os diretores através de visitas regulares às escolas para dialogar sobre aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos. Nesse processo, pude observar questionamentos sobre o entendimento e a utilização do sistema por parte dos gestores que se constituíam como desafios a serem enfrentados. Isso porque a compreensão do que se espera sobre a alfabetização dos alunos é imprescindível para subsidiar o trabalho desses agentes em suas dificuldades, contribuindo com resultados fidedignos que são inseridos no SIGA-SEMEC e com o crescimento da escola.

Em 2018, com o propósito de intensificar os programas de alfabetização, a SEMEC sistematizou o Projeto Alfabetiza Teresina como uma política da Rede (Portaria nº 240/2018/GAB/SEMEC), com a parceria do Instituto Alfa e Beto e Ministério da Educação (Mais Alfabetização – PMALFA), oferecendo formação continuada para professores alfabetizadores e instituindo diversas ações em sala de aula com o uso da metodologia e estratégias de ensino.

Frente às questões relativas à importância da alfabetização enquanto uma política pública educacional, surgiu a seguinte pergunta de pesquisa: Como os gestores escolares compreendem e monitoram a política de alfabetização da Rede Municipal de Teresina?

Para responder essa questão, foi definido o objetivo geral desta pesquisa que consiste em investigar a compreensão da política de alfabetização, realizada na Rede Municipal de Teresina, pelos gestores escolares.

A partir desse objetivo principal, temos como objetivos específicos:

- descrever as políticas de alfabetização pensadas pela Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina, com vistas a sistematizar o acompanhamento do processo de alfabetização dos alunos, ao longo do ano letivo, no qual resultou no Sistema Integrado de Gestão Acadêmica;
- analisar como os gestores compreendem os processos de alfabetização e as ações de monitoramento da alfabetização realizada pelos gestores escolares através do Sistema Integrado de Gestão de Avaliação (SIGA-SEMEC), o qual leva em consideração informações sobre o nível de escrita e leitura dos alunos;

- propor um plano de ação para capacitação de gestores relacionado aos processos de alfabetização de forma a minimizar as lacunas identificadas.

Como questão tangencial, iremos conhecer as políticas de alfabetização da Rede Municipal de Teresina, o Sistema SIGA-SEMEC, assim como as ações do monitoramento através do SIGA-SEMEC e seus desafios e contribuições para os gestores escolares. Nesse sentido, o trabalho traz, em seu segundo capítulo, os aspectos relacionados às políticas de alfabetização no contexto nacional e as políticas de alfabetização implementadas na Secretaria Municipal de Educação de Teresina, a implementação do Sistema Integrado de Gestão de Avaliação – SIGA-SEMEC e as estratégias de monitoramento da alfabetização em Teresina. Nesse capítulo, apresenta-se o Sistema de Monitoramento a partir de sua necessidade de implementação, seus objetivos de melhoria no acompanhamento aos gestores das escolas de Teresina para a alfabetização. São descritos, também, a origem desse sistema, sua contribuição e suas dificuldades no decorrer dos sete anos de implantação. A pesquisa ainda relata as estratégias, atribuições do superintendente escolar e as demandas que devem ser cumpridas nas visitas às escolas sobre o processo de alfabetização. O capítulo é finalizado com a análise da realidade de apropriação do sistema nas escolas de Ensino Fundamental pelos gestores escolares.

O capítulo seguinte traz as concepções de alfabetização da rede municipal de Teresina e uma discussão sobre a contribuição do monitoramento nessa etapa escolar. A análise foi realizada por meio de instrumentos de registro dos dados do SIGA-SEMEC e do relato das experiências dos gestores com o processo de monitoramento. O estudo de caso se deu em 27 (vinte e sete)<sup>2</sup> escolas municipais, com análise da política de monitoramento da alfabetização através do Sistema Integrado de Gestão de Avaliação na Rede Municipal de Teresina, como proposta de um aprimoramento do sistema. Pretendeu-se, ainda, analisar a percepção da concepção de alfabetização desses gestores como forma de melhorar a utilização do sistema, utilizando evidências de avaliações como subsídio para inserção dos dados com apropriação em relação a todas as crianças. Outra questão trazida é relacionada aos depoimentos das pessoas envolvidas na pesquisa, a saber: diretores escolares do núcleo de atendimento da pesquisadora.

---

<sup>2</sup> O questionário foi enviado a 28 gestores, dos quais 27 o responderam.

O quarto capítulo apresenta um Plano de Ação Educacional – PAE. A partir dos dados coletados, são apresentadas ações que busquem contribuir para minimizar os principais problemas que forem detectados durante o processo investigativo. A fim de suprir as lacunas que foram detectadas pela investigação, são apresentadas propostas de formação continuada a serem oferecidas pela SEMEC nas quais as características das políticas de alfabetização e as metas são debatidas. Por fim, as considerações finais apresentam as contribuições da pesquisa para o universo acadêmico e a relevância do trabalho. -

## **2. A ALFABETIZAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE TERESINA: APRESENTAÇÃO DAS POLÍTICAS IMPLEMENTADAS NO BRASIL E NO MUNICÍPIO DE TERESINA**

Neste capítulo, são abordados os aspectos relacionados às políticas de alfabetização no contexto nacional e as políticas de alfabetização implementadas na Secretaria Municipal de Educação de Teresina, assim como elementos que identificamos importantes para a compreensão do sistema de monitoramento SIGA-SEMEC. Destacam-se também as ações desenvolvidas no âmbito da aprendizagem relacionada à leitura e escrita de crianças no ciclo da alfabetização pela rede municipal, bem como ações importantes sobre as escolas selecionadas para o desenvolvimento desta pesquisa.

Apresentamos um breve histórico das políticas de alfabetização no Brasil (histórico, métodos, percentual de alunos alfabetizados, apresentação do fenômeno do fracasso da alfabetização traduzido pelos altos índices de analfabetos). A alfabetização escolar, que indica o início da apropriação do processo de aprendizagem de leitura e escrita, está relacionada ao acesso, permanência e conclusão do processo de escolarização. Trata-se de um dos indicadores que possibilitam ao educando a permanência no sistema educacional e o êxito na sua etapa de escolarização.

### **2.1 BREVE CONTEXTO DA POLÍTICA DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL**

A alfabetização figura de maneira marcante nas políticas públicas educacionais no Brasil. A apresentação feita nesta seção visa à apresentação do cenário nacional, expresso, neste caso, pela figura do Ministério da Educação, que atua como ator central nos processos de formulação e avaliação de políticas, ponto fundamental para essa discussão. Nesse sentido, apresentar o histórico das políticas nacionais que envolvem a alfabetização é o que faremos a seguir, tendo por base o recorte dos planos de educação nos anos de 1990 até a política que vigora atualmente.

Conhecer o contexto das políticas de alfabetização no Brasil requer a compreensão das políticas públicas para a educação nos diferentes contextos

históricos, bem como suas implicações no desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem. Para Teixeira (2002, p. 2), políticas públicas

[...] são diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado. São, nesse caso, políticas explicitadas, sistematizadas ou formuladas em documentos (leis, programas, linhas de financiamentos) que orientam ações que normalmente envolvem aplicações de recursos públicos.

Dentre as políticas públicas, as voltadas para a educação estruturaram-se como centralidade nas preocupações governamentais na década de 90, do século XX. Segundo Abreu (2016), a educação passou a versar pela qualidade que se faz presente a partir dos anos iniciais com a alfabetização. Para o enfrentamento dessa questão, devemos nos questionar se as políticas públicas realmente estão orientando ações para garantir uma alfabetização de qualidade e como as políticas nacionais acompanham o processo de alfabetização para que se possa constatar que o Brasil é um país de alfabetizados.

Pereira (2016) destaca que a Constituição, em seu Capítulo III, Seção I, em especial nos artigos 205 a 214, versa sobre a educação nacional entendida como direito público subjetivo. A Constituição Cidadã representa uma preocupação da sociedade brasileira à causa da educação. Reforça-se a ideia de direito comum a todos e, em seu caráter democrático e social, assegura a efetiva cidadania. Nesse contexto, a alfabetização se apresenta como uma preocupação da sociedade brasileira por se constituir como primeira etapa da Educação Básica. Conforme destaca Amaral (2014, p. 7):

Assim a Constituição de 88 garantiu do ponto de vista jurídico, normativo e institucional, a educação como direito, responsabilizando Estados, municípios e Distrito Federal para a realização desta garantia. A Carta Magna de 1988 também estipulou a obrigação de se estabelecer um plano nacional de educação, de duração plurianual com foco em diretrizes, metas e financiamento, que deram suporte à expansão do Ensino Fundamental, a partir da década de 1990.

A Constituição Federal estabeleceu, em seu Capítulo III, art. 211, que a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios devem organizar, em regime de colaboração, seus sistemas de ensino, cabendo aos municípios atuar prioritariamente no Ensino Fundamental e na Educação Infantil. Dessa forma, entendemos que, se o sistema pode se organizar e colaborar entre as partes buscando intencionalmente a

realização dessas finalidades, o Estado e a família complementam-se na responsabilidade pela efetivação do direito constituído à educação. Isso nos reporta ao entendimento de que a questão da alfabetização deve ser vista como prioridade nas ações governamentais, etapa que destina às crianças e jovens em idade escolar obrigatória o pleno desenvolvimento da sua aprendizagem e sua formação integral.

Para entendermos o sistema educacional brasileiro, o quadro 1 apresenta como ele foi organizado a partir das definições constitucionais.

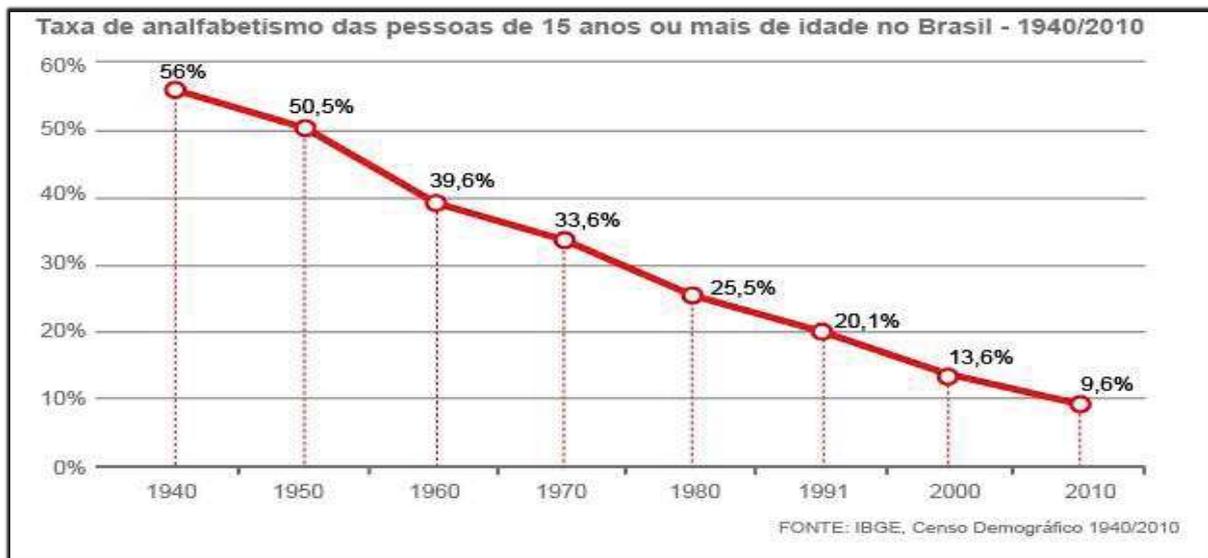
**Quadro 1– Organização do sistema educacional brasileiro**

	Educação Básica					Ensino Superior
Etapas	Educação Infantil		Ensino Fundamental		Ensino Médio	
	Creche	Pré-escola	Anos iniciais	Anos finais		
Faixas Etárias	0 a 3 anos	4 a 5 anos	6 a 10 anos	11 a 14 anos	15 a 17 anos	Acima de 18 anos
Responsabilidade prioritária	Municípios		Estados e Municípios		Estados	Governo Federal e estados

Fonte: Adaptado pela autora a partir de Abuchaim (2015)

Assim, nos anos de 1990, expandiram-se elementos contextuais para a compreensão das discussões sobre as condições de acesso, permanência, democratização e universalização à educação pública no Brasil. A garantia de um padrão de qualidade da educação perpassou por uma preocupação com a educação básica de crianças na idade adequada e de jovens e adultos pelos governos federal, estaduais e municipais. Desse modo, observou-se, a partir da década de 1990, um crescente aumento de políticas e planos nacionais, estabelecendo como foco a melhoria nos índices de alfabetização. A figura 1 a seguir, apresenta a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais no Brasil a partir da década de 1940 a 2010.

**Figura 1 – Queda das taxas de analfabetismo no Brasil**



Fonte: <http://g1.globo.com/brasil/noticia/2011/11/ibge-indica-que-analfabetismo-cai-menos-entre-maiores-de-15-anos.html>

Observa-se que a taxa de analfabetismo entre pessoas com mais de 15 anos foi caindo a cada década, entre os anos de 1940 a 2010. Todavia, em 2010, ainda 9,6% se encontravam nessa situação, ou seja, a cada 100 brasileiros, 9 não estavam alfabetizados nessa faixa etária.

Cabe destacar que a Unesco declarou 1990, o Ano Internacional da Alfabetização. Nesse mesmo ano, realizou-se em Jomtien (Tailândia), a Conferência Mundial de Educação que reuniu, entre seus patrocinadores, pela primeira vez, a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Fundo das Nações Unidas para Infância (Unicef) e o Banco Mundial. Assim, foi aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos cujo artigo 3º institui: “A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades” (UNICEF, 1990).

As pressões internacionais a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos ampliaram a discussão sobre a necessidade de os organismos federais externos discutirem sobre as políticas brasileiras educacionais, em especial a discussão sobre as políticas de alfabetização. Isso porque, segundo Mortatti (2006, p.1),

Em nosso país, a história da alfabetização tem sua face mais visível na história dos métodos de alfabetização, em torno dos quais,

especialmente desde o final do século XIX, vêm-se gerando tensas disputas relacionadas com "antigas" e "novas" explicações para um mesmo problema: a dificuldade de nossas crianças em aprender a ler e a escrever, especialmente na escola pública.

Para França (2005), no cenário educacional, enquanto se debatiam e se discutiam a redemocratização e o novo paradigma sobre a gestão educacional, o então governo Collor mantinha uma assessoria formada por políticos conservadores, inclusive no Ministério da Educação (MEC), caracterizando, em matéria de política educacional, um período impregnado de “muito discurso e pouca ação”.

Mesmo assim, algumas das intenções desse governo para o setor educacional foram expressas nos seguintes documentos: O Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania–PNAC (1990), O Programa Setorial de Ação do Governo Collor na área de educação (1991-1995) e Brasil: um Projeto de Reconstrução Nacional (1991). Mediante o PNAC, o MEC propôs a mobilização da sociedade em prol da alfabetização de crianças, jovens e adultos, por meio de comissões envolvendo órgãos governamentais e não governamentais, para reduzir em 70% o número de analfabetos no país nos cinco anos seguintes (PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001; MACHADO, 2008).

Como dito anteriormente, as pressões internacionais influenciaram o contexto nacional e, a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, ampliaram a discussão sobre a necessidade de os organismos federais externos discutirem as políticas brasileiras educacionais, em especial a discussão sobre as políticas de alfabetização. Assim, quando a Unesco declara o Ano Internacional da Alfabetização em 1990, o governo, na área da educação (1991 – 1995), cria o documento Brasil: um Projeto de Reconstrução Nacional (1991) – que visava compartilhar responsabilidades iguais entre governo, sociedade e iniciativas privadas, reforçando a ideia de que essa articulação com o setor empresarial traria benefícios à nação brasileira, logrando, certamente, êxito na infraestrutura econômica tecnológica e educacional. As propostas das empresas e dos organismos internacionais foram elaboradas e inseridas com o presidente Collor, mas foram apreciadas apenas no governo subsequente.

Erradicar o analfabetismo era uma bandeira no governo Collor, Carlos Chiarelli (então Ministro da Educação) declarou que a campanha de erradicação do analfabetismo adulto conseguira chamar os sindicatos patronais e os sindicatos de trabalhadores para fazer um processo de alfabetização como em um canteiro de obras: “começamos a formar gente em prevenção de acidentes de trabalho, de um

lado, e, de outro, treinar uma espécie de monitores que passavam a ser auxiliares na alfabetização”, destaca Chiarelli (BRASIL, 2007).

O documento - cujo nome é Brasil - relata que, no governo subsequente de Itamar Franco (1992-1994), as diretrizes governamentais na área educacional foram expressas no Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), documento decisivo às políticas educacionais voltadas para a Educação Básica com ênfase para o Ensino Fundamental. O referido Plano, cuja elaboração foi coordenada pelo MEC, pode ser considerado um desdobramento da participação do Brasil na Conferência de Educação para Todos, em 1990, em Jomtien, na Tailândia, promovida pela UNESCO, pelo UNICEF e pelo Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento - BIRD.

No documento Brasil, ainda constava que o Plano Decenal para Todos (1993-2003), fruto de negociações com a Unesco, fora concebido para dar sequência aos compromissos internacionais que o Brasil deveria assumir. Por isso, esse Plano direcionou novos padrões de intervenção estatal (gestão própria do setor privado), recolocando as políticas educacionais como embates travados no âmbito das diretrizes governamentais – a descentralização. Essa visão de descentralização foi incorporada pelos planos posteriores como um redimensionamento a novas formas de gestão educacional através de um gerenciamento eficaz, com vistas ao aumento da produtividade e competitividade pelas instituições escolares. Incorpora-se à linha modernizadora de implantar novos esquemas de gestão nas escolas públicas, concedendo-lhe autonomia financeira, administrativa e pedagógica.

Para este caso, conhecer como se desenhavam as reformas administrativas e políticas educacionais nos anos 1990 é imprescindível para o retrato da alfabetização que temos hoje. Abreu (2016) destaca que o Brasil, nesse período, esforçava-se para alcançar estabilidade econômica, lutava para diminuir a desigualdade social e os altos índices de analfabetismo, adotando, como medidas solutivas, a privatização de estatais e um regime de gestão das políticas sociais e educacionais assentadas na descentralização – assim como recomendado pelos organismos mundiais que participavam das conferências de “Educação para Todos”.

Só a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (LDB), aprovada em 20 de dezembro de 1996, o Ensino Fundamental foi caracterizado como um dos níveis da Educação Básica no Brasil, sendo obrigatório, gratuito (nas escolas públicas) e com atendimento a crianças a partir dos seis anos de idade. Para isso, conforme o artigo 32º da LDB, são necessários:

- I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores. (BRASIL, 1996, p.11).

Com a LDB, houve uma preocupação do governo em garantir o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo. Para isso, desenvolver o pleno domínio da leitura e escrita nas crianças de 6 anos que estão acessando as escolas e ainda não dominam esses saberes perpassa por muitos desafios. Alguns indicadores são expressos, como, por exemplo, a frequência, a participação da família no processo de alfabetização da criança, a formação dos professores, o conjunto de atividades escolares que visam ao desenvolvimento de estratégias de leitura e escrita, a avaliação escolar e, especialmente, o acompanhamento do processo de alfabetização. Vencer esses desafios representa inquietações, uma vez que o que está legitimado em suas determinações legais ainda não alcança de fato todos os brasileiros.

Pereira (2016) lembra que o desdobramento do Art. 206 da Constituição Federal aponta, na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no Art. 3, nos Incisos I e IX – os princípios “igualdade de condições para acesso e permanência na escola” e “garantia de padrão de qualidade” (BRASIL, 1996, p.03).

Esse movimento sobre a questão da alfabetização se fortaleceu com a promulgação da LDB nº 9394/96. Para avançar na qualidade do ensino, foi necessário investimento no padrão de qualidade e na formação dos professores. Vencer a barreira da alfabetização exigiu que os professores de todos os níveis de ensino tivessem formação superior, assim como incentivo à expansão da formação continuada com responsabilidade do governo federal, estado e municípios. A Lei, no art. 67, obrigava os sistemas de ensino a promover a valorização dos profissionais da educação, incluindo o aperfeiçoamento profissional como uma das indicações, além de outras ações (BARRETO, 2015).

Dessa forma, podemos observar que as políticas públicas da década de 1990 e começo dos anos 2000 ocasionaram a implantação de programas de educação

continuada desenvolvidos pelo Ministério da Educação (MEC) difundidos para estados e municípios. Gatti (2008) aponta:

Um Salto para o Futuro; Parâmetros em Ação – Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado, implementado em parceria com várias universidades e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), em diversos estados e municípios; o Programa Praler, de apoio à leitura e à escrita, para professores de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental; Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar – Gestar, do Fundescola; do Instituto Ayrton Senna: Projetos Acelera Brasil, Se liga e Gestão; Projeto Informática da Microsoft/PUC-SP; o Programa Intel – Educação para o futuro; o Formando Gestores, da Fundação Lemann; o projeto Poronga, da Fundação Roberto Marinho; os projetos de leitura e escrita, formação na escola para o ensino de língua portuguesa; e o Entre na Roda, do CENPEC, entre tantos e tantos outros que fica difícil nomear (GATTI, 2008, p.60).

Assim, no Brasil, as secretarias foram tomadas por programas pensados pelo governo federal, insistindo na promoção de uma educação de qualidade. Em um estudo recente, Abreu e Kuhn (2016) realizaram um levantamento das iniciativas brasileiras decorrentes de acordos internacionais. Entre os programas da década de 1990, estão a criação do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF, Lei nº 9.424/96), a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/96) e a formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Já nos anos 2000, apresentam-se, como políticas importantes para a educação, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), a expansão universitária e a aderência às avaliações em larga escala que geram indicadores de qualidade, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Nessas políticas públicas, o professor foi colocado como protagonista da ação na qual a formação continuada teria como um dos propósitos complementar a formação inicial. Gatti (2008) considera que o FUNDEF foi criado para garantir o financiamento da educação visando colaborar com a gestão dos estados e municípios, incluindo as questões relacionadas à formação dos professores. Dessa maneira, os municípios puderam investir em iniciativas de formação continuada, como especializações, curso de extensão e outros. A nova Lei de Diretrizes de Bases trouxe um caminho para a educação nacional. Sabemos, no entanto, que a legislação, por

si só, sem a construção de políticas educacionais para a alfabetização, não tem o poder de alterar a realidade educacional e, de modo especial, a formação inicial e continuada de professores, questão essencial para a alfabetização.

Para qualificar a alfabetização no Brasil, a nova LDB norteou encaminhamentos para questões essenciais sobre a formação dos profissionais da educação e, de modo especial, a formação de docentes. Em face disso, entendemos que os desafios que a alfabetização nos coloca são muitos. Mortatti (2013, p. 25) descreve que

[...] problemas da alfabetização no Brasil são explicados, por exemplo, como resultantes de dificuldades do aluno em aprender, ou do professor em ensinar, ou de insuficiente envolvimento das famílias na vida escolar das crianças, ou de ineficiente atuação dos gestores da educação, ou de aplicação inadequada de investimentos financeiros. Em outras palavras, vêm-se discutindo e propondo soluções somente para problemas que, em âmbito sistêmico, conseguem se formular como tais e cuja formulação já contém as possibilidades de respostas disponíveis.

Pode-se inferir que há muitas problemáticas que envolvem a alfabetização no Brasil, por se tratar de uma questão complexa, por envolver vários sujeitos, entre eles, crianças, professor, gestores e família. Mortatti (2013) aponta que, embora a definição dessas políticas de alfabetização no Brasil tenha começado após 1980, quando um processo de redemocratização invadia o país, foi nas décadas de 1990 e 2000 que elas se intensificaram e demarcaram intensamente o território. De acordo com a autora, esses programas atendiam, principalmente, aos acordos assumidos diante da Década das Nações Unidas para a Alfabetização (2003-2012), estabelecida pela Organização das Nações Unidas - ONU, e apontavam uma série de conquistas e silenciamentos. Conforme a autora, essa iniciativa fazia parte de ações estabelecidas após a II Guerra Mundial. A educação, assim como a alfabetização, foi definida como base para a paz mundial (MORTATTI, 2013).

De acordo com o Relatório Educação para todos no Brasil 2000-2015, as políticas educacionais a partir da LDB buscaram concretizar as orientações legais contidas no documento da nova LDB, sobretudo as de formação de professores. Os principais programas e iniciativas governamentais voltaram-se especialmente para a questão de qualificação dos professores. Entende-se que, diante dos índices de analfabetos no Brasil e da dificuldade dos professores em alfabetizar, alinhados aos interesses internacionais sobre esses níveis em países em desenvolvimento, passou-

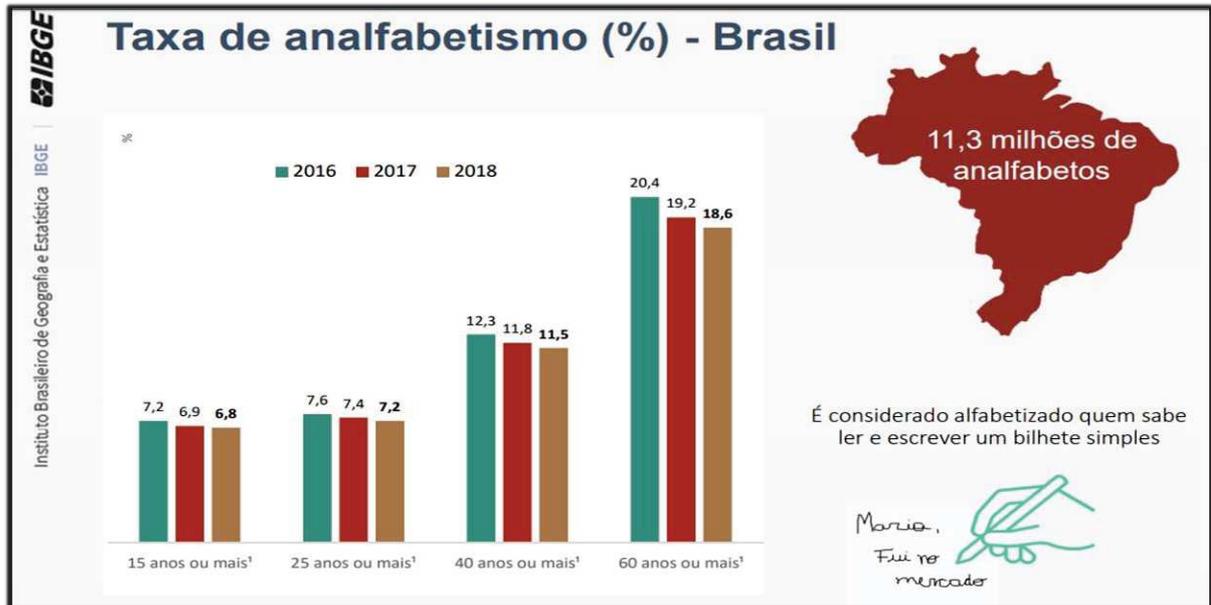
se a investir mais na Educação Básica, especialmente na formação dos professores alfabetizadores.

Nesse contexto, é possível perceber que, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Brasil avançou no que se refere à alfabetização, após a LDB/1996, quando se notou o progresso. Todavia, ainda somos um país que não venceu totalmente o desafio da alfabetização. Cabe destacar que, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2017, do IBGE, o acesso aos anos iniciais está universalizado. Nessa etapa, o atendimento escolar é de 99,2% da população com a faixa etária adequada: de 6 a 14 anos. Com 10,3 milhões de alunos, a rede municipal tem uma participação de 67,8% no total de matrículas dos anos iniciais e concentra 83,5% dos alunos da rede pública. Além disso, 18,8% dos alunos frequentam escolas privadas.

Reflete-se aqui, diante desses elementos, que o resultado das políticas educacionais que têm sido propostas ao longo de todo esse tempo para as séries iniciais ainda não tem o efeito considerado satisfatório para todos. Isso porque notamos, em uma análise mais pormenorizada dos dados, que a escola ainda não conseguiu alfabetizar todos os seus alunos.

De acordo com o IBGE (2018), o analfabetismo no Brasil caiu entre 2016 e 2018. Na faixa entre 15 anos ou mais, passou de 7,2%, em 2016, para 6,8%, em 2018. O ensino da leitura e da escrita não tem se mostrado uma tarefa muito fácil no nosso país. Apesar da queda no analfabetismo, o Brasil pode não cumprir a meta de erradicação, em 2024, para a faixa de 15 anos ou mais. De acordo com a analista da Coordenação de Trabalho e Rendimento do IBGE, Marina Águas, a queda verificada entre 2016 e 2018 é significativa, em termos estatísticos, mas até 2024 muita coisa pode acontecer. Esses dados podem ser percebidos na figura 2 a seguir:

Figura 2 – Taxa de analfabetismo no Brasil



Fonte: IBGE (2018)

Os índices de analfabetismo presentes na sociedade e expressos nos censos públicos, demonstrados na figura 2, baseiam-se em dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Podemos notar que a taxa de analfabetismo da população com 15 anos ou mais de idade no Brasil caiu de 7,2%, em 2016, para 7,0%, em 2017, mas não alcançou o índice de 6,5% estipulado, ainda para 2015, pelo Plano Nacional de Educação (PNE). Essas informações estão no módulo Educação da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.

O mapa do analfabetismo no Brasil apresentado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) e Ministério da Educação (MEC) registrou também estatísticas referentes à taxa de analfabetismo da população em um valor de 8,3% (BRASIL, 2013). Segundo Bordignon (2015), essas pesquisas demonstram que a alfabetização tem se constituído, nas últimas décadas, em uma das questões sociais mais relevantes, por suas implicações político-econômicas e culturais, considerada um instrumento e veículo da política educacional que ultrapassa o âmbito da escola. Logo, são necessários estudos que auxiliem na compreensão desse contexto, uma vez que a política educacional vigente anuncia o acesso à alfabetização pela escolarização, no entanto, ainda não garante a alfabetização de todos os alunos. Diante disso, diversas iniciativas em relação à formação de professores alfabetizadores foram tomadas pelo governo, como ilustra a figura 3.

**Figura 3: Programas e iniciativas governamentais em relação à formação de professores alfabetizadores**



Fonte: Abreu (2016)

Alfabetizar com êxito pressupõe que os professores alfabetizadores estejam aptos e capacitados para essa tarefa. Para o Ministério da Educação (MEC), a formação continuada de professores como política nacional é componente fundamental para profissionalização e valorização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e pautar-se no respeito à experiência adquirida e no direito dos profissionais do magistério de buscarem atualização e aperfeiçoamento ao longo da vida. Para entender essas questões, a seguir apresentaremos uma breve descrição, baseada em Abreu (2016), dos programas de iniciativas governamentais em relação à formação de professores alfabetizadores no Brasil criados a partir da nova LDB (Lei n. 9.394/96) até 2012.

### 2.1.1 Programas de formação para professores alfabetizadores

Nesta seção, pretendemos mostrar, para conhecimento do leitor, de forma breve, os programas de formação de professores dos anos iniciais. Nossa intenção com isso é apresentar um panorama de quais programas ocorreram em nível nacional,

a partir da LDB. Buscamos realizar essa apresentação, pois, em nosso entender, a formação docente encontra-se intimamente ligada com as práticas profissionais.

O Programa de Formação de Professores em Exercício – Proformação, criado em 1999, buscava formar professores no nível médio, com habilitação de magistério. O curso, oferecido na modalidade a distância, por meio da TV Escola, tinha duração de dois anos e atendia principalmente às regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do País. A habilitação oferecida pelo curso permitia a atuação em turmas de anos iniciais do Ensino Fundamental. Esse programa estava ancorado nas definições do FUNDEF, visto que, segundo Menezes e Santos (2001), esse fundo definia o prazo de cinco anos para que todos os professores da Educação Básica tivessem concluída a formação mínima exigida. Da mesma forma, a LDB (Lei nº. 9.394/96), em seu art. 62, definia que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996, p.20).

Trata-se, portanto, de um programa criado para suprir a demanda imposta por meio de aspectos legais. Vale ressaltar que o FUNDEF, nesse caso, teve grande influência pelo fato de seus financiamentos serem oriundos dos acordos firmados na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que tinha como objetivo o acesso de todos ao Ensino Fundamental (ABREU; KUHN, 2016).

Outro programa, o Gestão da Aprendizagem Escolar – Gestar I, buscava oferecer formação continuada nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Implantado no ano de 2000, inicialmente, o programa atendia apenas a professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, porém, mais tarde, foi reeditado para acolher também os anos finais do Ensino Fundamental. Essas formações buscavam “[...] atender às necessidades das escolas participantes do Programa de Desenvolvimento da Escola (PDE- Escola) incluindo algumas regiões brasileiras, quais sejam: Norte, Nordeste e Centro-Oeste, sendo vinculado ao programa Fundescola [...]” (VIÉDES, 2015, p. 55), ou seja, focavam-se nas escolas que recebiam recursos do Banco Mundial por meio do Fundescola. Outro aspecto que merece destaque é o de que cada escola participante tinha dois professores formadores, que deveriam conhecer seus cursistas para poder “[...] ajudá-los a

organizar seus estudos e estimular sua reflexão, levando em conta que cada um tem percursos formativos, experiências e valores próprios” (VIÉDES, 2015, p. 55).

No Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA -, criado em 2001, no governo de Fernando Henrique Cardoso, os cursos, que possuíam carga horária de 160 horas, buscavam suprir a formação inadequada e a falta de referências de qualidade para o planejamento das aulas de professores alfabetizadores. Conforme Claudiana Melo (2015), as orientações desse programa, que direcionava as formações para as áreas da alfabetização e da matemática, eram decorrentes daquelas 42 constantes da Declaração Mundial de Educação para Todos. No ano de 2000, os países participantes da Conferência de Jomtien (1990) estiveram reunidos novamente, por meio da Cúpula de Dakar, quando se definiu pelo objetivo de garantir a permanência e a inclusão de todos na Educação Básica.

A Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, implantada no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, foi criada, em 2004. A rede abordava diversas iniciativas “[...] de formação continuada, articuladas entre si e desenvolvidas por Instituições Públicas de Ensino Superior, com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores e alunos da Educação Básica” (BRASIL, 2014, p. 89). A rede contemplava cinco áreas de formação, que eram subdivididas entre as universidades do País:

- Alfabetização e Linguagem: Universidade Federal de Pernambuco – UFPE; Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG; Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG; Universidade de Brasília – UnB; Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP;

- Educação Matemática e Científica: Universidade Federal do Pará – UFPA; Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ; Universidade Federal do Espírito Santo – UFES; Universidade Estadual Paulista – UNESP; Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS;

- Ensino de Ciências Humanas e Sociais: Universidade Federal do Amazonas – UFAM; Universidade Federal do Ceará – UFC; Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC-MG;

- Artes e Educação Física: Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN; Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP; Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS;

- Gestão e Avaliação da Educação: Universidade Federal da Bahia – UFBA; Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF; Universidade Federal do Paraná – UFPR.

Nesse sentido, compunham a rede o MEC, os Sistemas de Ensino e os Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação – estes últimos alocados nas 43 universidades, ficando responsáveis pela oferta de programas de formação continuada. Vale ressaltar que as formações dessa rede buscaram atender a toda a Educação Básica, especialmente pelas determinações assumidas na Cúpula de Dakar, em 2000.

O Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – Pró-Letramento foi criado em 2005, com duração de dois anos. Em 2007, foi reeditado como parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Tratava-se de um programa de formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. A formação envolvia o trabalho conjunto de universidades, secretarias de educação e escolas públicas. O programa, que possuía carga horária de 120 horas, participação em encontros presenciais, buscava a melhoria da qualidade de aprendizagem em leitura/escrita e matemática. Conforme o Relatório Educação para Todos no Brasil 2000-2015,

No período de 2006 a 2013 um total de 834.095 professores e formadores foram formados ou estão em formação. No exercício de 2013 não foram ofertadas novas vagas ou iniciado novos cursos, uma vez que o Programa precisou passar por reformulação em função do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, pois parte do público-alvo é comum aos dois, sendo necessária a reformulação do Pró-Letramento, bem como do material didático-pedagógico, para atendimento dos professores que atuam nos anos/séries iniciais (4º e 5º ano) do ensino fundamental não atendidos pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2014, p. 87).

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa será abordado mais adiante, em seção específica.

Outro dos elementos, a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída por meio do Decreto nº. 6.755/2009, visa atender ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) aprovado em 2007. Trata-se de uma iniciativa para elaboração de planos estratégicos de formação inicial e continuada para os professores da Educação Básica. Uma dessas iniciativas é o

Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor. Trata-se de um programa instituído pelo Decreto nº. 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que oferece vagas em cursos de licenciatura e segunda licenciatura para professores da rede básica de ensino que lecionam sem ter a formação superior na área em que atuam. Esse plano visa atender às normativas da LDB (Lei nº. 9.394/96), especificamente o art. 62, § 1º: “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério [...]”, e estabelece a formação mínima para os educadores da Educação Básica. Vale ressaltar, ainda, que “[...] o MEC delegou à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) a responsabilidade pela indução, fomento e avaliação dos cursos no âmbito do Parfor” (BRASIL, 2014, p. 88).

### **2.1.2 Programa pela Alfabetização na Idade Certa – PAIC – e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC**

Escolhemos detalhar o PAIC e o PNAIC em seção específica por se constituírem como centrais nas preocupações políticas educacionais a partir de 2007. O PAIC, programa implantado em Sobral (Ceará), no ano de 2004, está na gênese do futuro Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). O PAIC, inicialmente, era uma iniciativa municipal, tendo, em 2007, devido às iniciativas no governo de Cid Gomes (PSB/CE), primeiramente, prefeito de Sobral e, em seguida, eleito governador (OLIVEIRA, 2016), passou a ser estadual. O PAIC foi criado para eliminar o analfabetismo escolar e influenciou o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC.

Esse pacto surgiu como um desdobramento do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, cujo art. 2, inciso II, destaca: “alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico” (BRASIL, 2007), assim como consta da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída pelo Decreto nº. 6.755, de 29 de janeiro de 2009.

Instituiu-se, pois, por meio da Portaria nº. 867, de 4 de julho de 2012, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Esse pacto englobava

compromissos de diferentes 45 instâncias do poder público, com a alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade (terceiro ano do Ensino Fundamental). O pacto envolvia quatro eixos em sua gênese: I. Formação Continuada de Professores Alfabetizadores; II. Materiais Didáticos e Pedagógicos; III. Avaliações; IV. Gestão, Controle Social e Mobilização (BRASIL, 2012a). Nesse sentido, era um “pacote” que trabalhava por diferentes caminhos na busca pela qualidade e efetivação da alfabetização de todas as crianças até o terceiro ano do Ensino Fundamental. Esse recorte temporal decorre do conceito de “ciclo de alfabetização” que toma corpo no Ensino Fundamental de nove anos.

O ciclo de alfabetização refere-se aos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Esse período é considerado fundamental para que a criança consolide aprendizagens sobre a escrita, tenha capacidade de construir e compreender textos diversos, bem como conceitos básicos de diferentes áreas. Nessa linha, emerge outro conceito: progressão continuada. Segundo o Caderno de Apresentação do PNAIC, sem a progressão continuada, haveria os casos de reprovação, e esta “[...] logo no início da escolarização causa muita desmotivação, [...] geralmente, as crianças reprovadas tendem a continuar com dificuldades e, frequentemente, evadem mais facilmente da escola” (BRASIL, 2012b, p. 23). Porém, vale ressaltar que a progressão continuada nos três primeiros anos do Ensino Fundamental visa à garantia dos direitos de aprendizagem e não a uma mera passagem de anos sem instrumentos de avaliação.

É importante mencionar, ainda, que se tratava de um curso de formação de professores presencial. Em relação à carga horária de formação, pode-se inferir que ela sofreu alterações ao longo das edições: em 2013, os professores alfabetizadores participaram de um curso com carga horária de 120 horas; em 2014, essa carga horária foi ampliada para 160 horas; em 2015, a carga horária foi reduzida para 80 horas; no ano de 2016, as formações se concentraram em três meses e envolveram a carga horária de 100 horas de estudo (BRASIL, 2015a, 2016).

A formação envolvia professores alfabetizadores, orientadores de estudo e universidades públicas. As universidades ofereciam formações teóricas e metodológicas aos orientadores de estudo, que, por sua vez, trabalhavam com os professores alfabetizadores. Tanto os professores alfabetizadores quanto os orientadores de estudo recebiam uma bolsa de estudos.

O PNAIC, em 2016, estava em seu quarto ciclo. O primeiro ciclo, que ocorreu entre os anos de 2013 e 2014, abordava a Língua Portuguesa; já o segundo ciclo, realizado em 2014 e 2015, focou na Alfabetização Matemática; o terceiro ciclo (2015-2016) integrava as áreas de Artes, Ciências Humanas e Ciências da Natureza; por fim, o quarto ciclo (2016) buscava abordar os seguintes aspectos: fortalecimento das estruturas estaduais e regionais de gestão do programa, monitoramento da execução e avaliação periódica dos alunos.

Em se tratando do tema “avaliação”, é necessário destacar que o PNAIC envolvia três etapas: a primeira, que era processual, tratava da avaliação realizada pelo professor em sala, no dia a dia; a segunda envolvia a Provinha Brasil (realizada no início e no final do 2º ano); e a terceira constituía-se pela Prova Ana (realizada no final do 3º ano).

Embora a primeira modalidade avaliativa seja realizada pelos professores em sala de aula, o princípio orientador era a aferição de desempenhos mediante avaliações de larga escala. Tais práticas avaliativas encontravam-se localizadas dentro de um contexto reformista, a partir do qual percebemos a difusão de discursos sobre a importância de que seriam desenvolvidas práticas de ensino eficazes que possibilitassem o alcance de bons resultados nas avaliações (SILVA; CARVALHO; SILVA, 2016, p. 30).

O pacto constituía uma política de formação em rede, pois possuía uma avaliação mensal aplicada sobre os sujeitos da formação:

Para a efetivação do processo de formação, bem como autorização para recebimento de bolsas de estudo e pesquisa aos participantes da Formação Continuada no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, cada participante deverá atender ao seguinte cronograma mensal: 15 a 17: avaliação dos perfis municipais: professor alfabetizador avalia o orientador e este avalia o professor alfabetizador e o coordenador local; 18 a 20: coordenador local avalia seus orientadores; 20 a 26: avaliação dos perfis da universidade; 27 a 30: aprovação das avaliações pelo coordenador adjunto e coordenador IES; 1 a 3 – mês seguinte: autorização de pagamento pelo coordenador IES. Os critérios utilizados para a avaliação são: Frequência, Atividades realizadas e Monitoramento (BRASIL, 2015a, p. 12).

O PNAIC, nesse sentido, demonstra contribuir para a formação continuada dos professores alfabetizadores, especialmente por envolver a formação continuada em serviço e possibilitar o trabalho conjunto com universidades federais que conduziam as formações.

Nessa perspectiva, podemos refletir que a linha de ação do Ministério da Educação, no que se refere à alfabetização e letramento, tem sido a opção por programas de formação continuada de professores que visam oferecer conhecimento, orientação técnica e financeira e, vez por outra, definir cronogramas e metodologias. Dessa forma, como vimos, destacam-se as iniciativas nas últimas décadas do governo federal: o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), o Pró-Letramento e o PNAIC. A implementação dessas ações dependia de adesão dos estados e municípios e da parceria com as universidades.

Ao analisar o cenário educacional da Educação Básica, a Secretaria Da Educação Básica - SEB reafirma a relevância da continuidade do PNAIC. Todavia, a continuidade de políticas públicas deve ser ancorada na análise de evidências e em diversos outros recursos de avaliação, de modo a gerar aprimoramento e correção de rumos, sempre mantendo o interesse público como norte.

### **2.1.3 Plano de Desenvolvimento da Educação**

Conforme o documento Brasil (2013), o Ministério da Educação (MEC), no ano de 2007, apresentou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o qual constituiu a base da política educacional brasileira. O PDE foi lançado oficialmente em 24 de abril de 2007, juntamente com o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação (Decreto nº. 6.094/2007). O PDE consiste em um conjunto de programas e ações para a área da educação, com diversas ações em torno de quatro eixos norteadores: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização.

Giardini (2016) diz que a concretização das ações do PDE e do Compromisso ocorreu por meio do PAR (Plano de Ações Articuladas). O PAR é um conjunto articulado de ações, apoiado técnica e financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa ao cumprimento das metas do Compromisso e à observância de suas diretrizes. Consiste em um planejamento estratégico, elaborado para um horizonte de quatro anos, com base em quatro dimensões: gestão educacional, formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar; práticas pedagógicas e avaliação; infraestrutura física e recursos pedagógicos.

Segundo o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE (2013), a dimensão da formação de professores é a que gera um maior número de ações e subações no PAR, ou seja, a maioria das demandas indicadas no Plano é por essa dimensão, o que demonstra a formação de professores como prioridade e necessidade na busca pela qualidade da educação. O PAR, em 2016, iniciou o seu terceiro ciclo (2016 a 2019), sendo lançado em 27 de janeiro de 2016, pelo então ministro Aloizio Mercadante, que apontou a Educação Infantil como a grande prioridade desse momento. De acordo com o ministro, todas as ações do MEC na relação com cada município e cada estado terão de estar previstas e pactuadas no PAR. Sendo assim, o PAR “[...] é a bússola da relação entre o MEC e qualquer estado ou município do Brasil” (BRASIL, 2016c, p. 1-2).

Em sua tese de doutorado, Giardini (2016) ressalta que o PDE, como política educacional, instituiu metas e ações para a educação brasileira, almejando a melhoria da qualidade. As metas estão traçadas no Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação (Decreto nº 6.094/2007), e as ações referem-se a programas oferecidos pelo Ministério, dentre os quais: Brasil Alfabetizado, Biblioteca na Escola, Proinfância, Mais Educação, Dinheiro na Escola.

O Plano de Metas traz consigo a ideia de elaboração do Plano de Ações Articuladas quando apresenta o PAR como instrumento que deve ser utilizado pelos municípios e estados para desenvolvimento de suas necessidades e apoio por parte do Ministério da Educação em termos de assistência técnica ou recursos financeiros. Dessa maneira, o PAR representa um documento em que são indicadas necessidades no que se refere aos seus quatro eixos estruturadores: gestão educacional; formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar; práticas pedagógicas e avaliação; infraestrutura física e recursos pedagógicos. A título de exemplo, o município que apontou no PAR carência de políticas de formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental poderia ter, pela ação do PDE/MEC, via Pró-Letramento, o atendimento de sua demanda; atualmente, através do PNAIC.

Escolhemos apresentar esses programas de formação, por entender que eles produzem reverberações na rede municipal de Teresina e nas políticas nela implementadas e que serão apresentadas a seguir.

## 2.2 O MUNICÍPIO DE TERESINA E A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SEMEC): AS POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO NO MUNICÍPIO DE TERESINA

Nesta seção do trabalho, apresentamos o município de Teresina, suas características em relação à quantidade de habitantes, Índice de Desenvolvimento Humano - IDH, características educacionais e, em seguida, um breve relato de como foi constituída a Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), expondo um panorama geral das principais ações realizadas na rede pública municipal de ensino, desde a sua criação até os dias atuais, antes de passarmos para os detalhamentos das políticas de alfabetização. Essa descrição objetiva demonstrar o percurso feito pela instituição no âmbito político-pedagógico, com destaque para as ações relacionadas à alfabetização.

A cidade de Teresina, capital do Piauí, foi fundada em 1852. Antes, a capital era a cidade de Oeiras, no sul do Estado. Teresina localiza-se entre os rios Parnaíba e Poti. Seu nome foi uma homenagem à imperatriz Teresa Cristina, esposa de Dom Pedro II, o nome da cidade surgiu a partir da contração das palavras Teresa e Cristina. O local onde está situada é conhecido como Chapada do Corisco. Possui uma população estimada em 864.845 habitantes, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2018). É carinhosamente conhecida por Cidade Verde, apelido dado pelo escritor maranhense Coelho Neto, em virtude de ter ruas e avenidas bastante arborizadas (PREFEITURA DE TERESINA, 2015).

A figura 4 a seguir ilustra a localização do município de Teresina no Estado do Piauí.

**Figura 4 – Localização do município de Teresina no Estado do Piauí**



Fonte: Mapas no mundo (2015)

O Produto Interno Bruto (PIB) da cidade de Teresina representa cerca de 45% do PIB do estado do Piauí, figurando, conseqüentemente, como o município mais rico do estado, o 8º da Região Nordeste e o 46º município do Brasil com maior PIB, segundo dados do IBGE (2017). Trata-se de uma cidade brasileira, destacando-se atualmente no setor de prestação de serviços, comércio intenso, rede de ensino avançada, eventos culturais e esportivos, congressos, indústria têxtil, com uma justiça trabalhista célere, além de um grande complexo e moderno centro médico que atrai pacientes de vários estados (IBGE, 2017).

O IDHM de Teresina em 2010 foi de 0,751 (IBGE, 2010). Na classificação dos municípios brasileiros – segundo o Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil 2013 - Teresina ocupa a 526ª posição entre os municípios do país. Socialmente, Teresina possui o melhor IDH do Piauí, um desenvolvimento considerado alto dentro da classificação do IDHM, que varia entre 0,700 e 0,799, conforme último relatório da pesquisa do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD)<sup>3</sup>.

Ao olharmos as três dimensões do desenvolvimento humano que abrangem o IDHM, observa-se que, em Teresina, ainda segundo o Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, que a dimensão mais contribuinte para o crescimento do IDHM no município foi o índice da longevidade com 0,820, seguido do IDHM Renda com 0,731 e, por fim, da educação com índice de 0,707. Na sequência, a tabela 1 posiciona o 1º lugar, em seguida a posição de Teresina, e o último lugar para evidenciarmos esse dado.

---

<sup>3</sup> Conforme o Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil (2013), o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) é elaborado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), que analisa mais de 180 indicadores socioeconômicos do Censo, produzido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). O IDHM avalia longevidade, educação e renda, sendo um índice que conta um pouco da história dos municípios, estados e regiões metropolitanas nessas três importantes dimensões do desenvolvimento humano tendo validade por duas décadas. O IDHM varia de 0 a 1 e quanto mais próximo de 1, maior o desenvolvimento humano de uma unidade federativa, município ou região metropolitana.

**Tabela 1 - Ranking IDHM - 2013**

Posição	Município	IDHM	IDHM (renda)	IDHM (longevidade)	IDHM (educação)
1º	São Caetano do Sul (SP)	0,862	0,891	0,887	0,811
526º	Teresina (PI)	0,751	0,731	0,820	0,707
5565º	Melgaço (PA)	0,418	0,454	0,776	0,207

Fonte: Elaborada pela autora a partir do Atlas Brasil (2013).

Com base nos dados trazidos pelo IDHM (2010), compreende-se que ainda há avanços a serem realizados em relação à educação no município de Teresina. A população de Teresina, em 2010, compreendia entre 192.732 pessoas entre a faixa etária de 0 a 15 anos (IBGE, 2010). Em relação ao acesso à educação no município, segundo dados do censo escolar de 2018, constam, no ensino regular, 142.848 matrículas de crianças e jovens (0 a 15 anos), entre creches, pré-escolas e escolas de Ensino Fundamental da cidade, com anos iniciais e finais, tanto na rede pública como na rede privada de ensino (QEdu, 2018) que abrangem um total de 474 escolas, conforme mostra a tabela 2 abaixo.

**Tabela 2 - Quantidade de escolas de Educação Básica (0 a 15 anos) em Teresina – 2010 e 2018**

Escolas em Teresina (2010 e 2018)	2010	2018
Escolas municipais (Cmeis, anos iniciais e anos finais).	158	333
Escolas estaduais (anos iniciais e anos finais)	124	20
Escolas da rede privada (creches, pré-escola, anos iniciais e anos finais).	139	133
<b>Total de escolas de Educação Básica em Teresina</b>	<b>421</b>	<b>486</b>

Fonte: Elaborada pela autora a partir do Censo Escolar/Inep/2018

Conforme se observa na Tabela 2, o número de estabelecimentos de ensino na rede municipal cresceu, considerando os anos 2010 - 2018, e o número de estabelecimentos na rede estadual caiu. Esse movimento pode ser explicado pelo fenômeno da municipalização ocorrido em Teresina. A rede privada apresentou uma pequena queda, com a diminuição de seis escolas nesse período. Considerando os

estabelecimentos, há o entendimento de que, nesses últimos dez anos, o crescimento da oferta de vagas na rede municipal implicou uma perda relevante de espaço da rede estadual e privada. As matrículas desses estabelecimentos estaduais foram assumidas pela rede pública municipal de ensino de Teresina a partir de 2013.

Em 2003, a rede estadual possuía 80 estabelecimentos de Educação Infantil, em 2007, reduziu para 9 e, em 2013, encerra o atendimento, ao fechar todas as suas unidades que prestavam atendimento a essa etapa da Educação Básica (SEMPPLAN, 2014).

O Censo Escolar de 2010 constata, no município de Teresina, uma cobertura do atendimento escolar de 8.871 matrículas, na faixa etária de 0 a 3 anos, de uma população de 46.915 crianças. As mudanças em relação ao acesso à educação pública em Teresina foram crescentes. De 2010 a 2018, muitas estruturas edificadas foram construídas. Em termos de iniciativas recentes de construções realizadas pela Prefeitura de Teresina, destaca-se a realidade da Educação Infantil que impactou significativamente o número de matrículas em estabelecimentos municipais, conforme a Tabela 3.

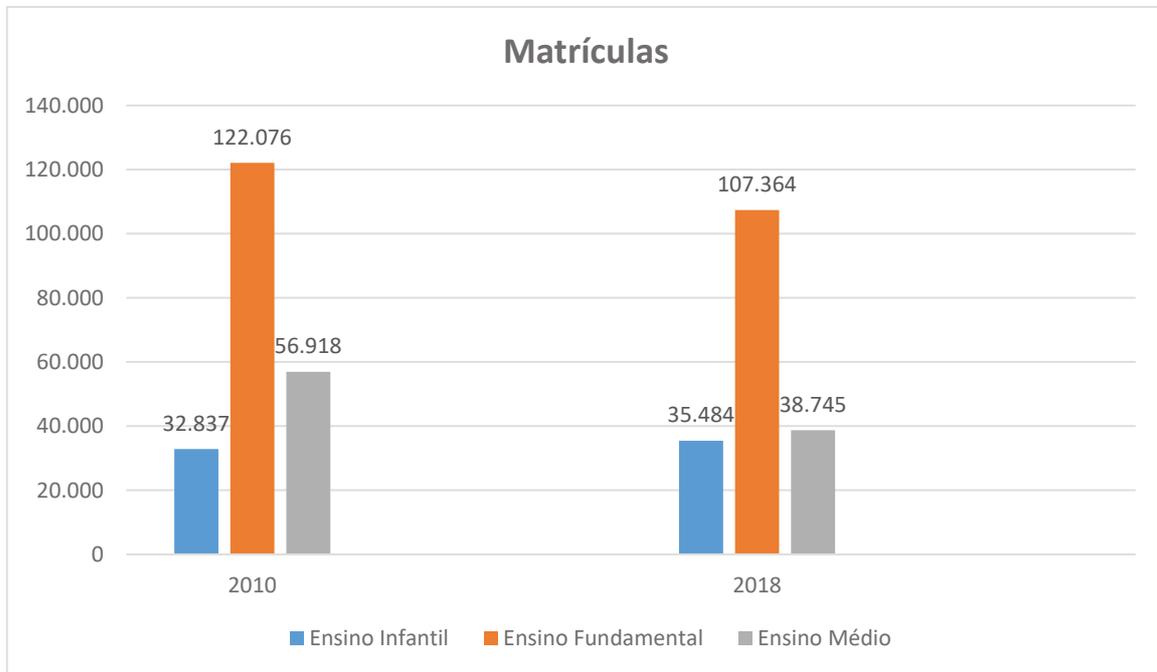
**Tabela 3 - Quantidade de matrículas em escolas da população de Teresina de 0 a 15 anos em cada etapa de ensino (2018)**

Matrículas			
Em creches	Pré-Escola	Anos Iniciais	Anos Finais
12.650	22.834	59.462	47.902
<b>Total:</b>	<b>142.848</b>		

Fonte: Elaborada pela autora a partir do Censo Escolar/Inep/2018

Para 2018, o percentual de matrículas em escolas da população de Teresina de 0 a 15 anos em relação a sua população total é de 16,51%. Nesse cenário, Teresina, em 2018, tem 8,85% de crianças de 0 a 4 anos em creches, um percentual de 15,98% de crianças de 5 a 6 anos na pré-escola, crianças de 7 a 10 anos de 41,62%, e os jovens de 11 a 15 anos completando o Ensino Fundamental, 33,53%. Houve um crescimento considerável na proporção de matrículas de crianças e jovens na escola entre os anos de 2010 a 2018, para todas as faixas etárias conforme gráfico 1 abaixo.

**Gráfico 1 - Quantidade de matrículas escolares nos anos de 2010 e 2018 em Teresina.**



Fonte: Elaborado pela autora a partir de IBGE cidades (2018).

No gráfico não há o quantitativo de matrículas referentes a crianças matriculadas na Educação Infantil, em creches e na pré-escola, dado mostrado anteriormente que consta na base de dados do censo escolar (2018). Como pesquisadora, compreendo que o aumento em Teresina do número de matrículas de crianças de 0 a 4 anos em creches, implica consideravelmente as políticas de alfabetização do município, o que evidenciaremos mais à frente.

Os dados do Censo Escolar 2018 mostram que 103 mil estabelecimentos de ensino ofereciam pré-escola no Brasil, atendendo 5,2 milhões de alunos. Desses, 23% frequentavam a rede privada. Segundo o Inep (2018) o acesso à pré-escola (4 e 5 anos) está próximo da universalização, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2017, do IBGE. O Censo Escolar mostra que o atendimento escolar na faixa etária adequada a esta etapa, de 4 e 5 anos, já é de 91,7% (INEP, 2018).

Como visto no gráfico 1, a SEMEC vem crescendo no atendimento as crianças na pré-escola, etapa em que na Rede Municipal de Teresina o processo de alfabetização se inicia (2º período da Educação Infantil - 5 anos) até o (2º ano do Ensino Fundamental – 7 anos).

O que apresentaremos a seguir busca entender como se dá a organização da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) de Teresina, assim como considerar essas características do município em relação ao acesso à educação no sentido de que essas informações permitem a compreensão da criação de políticas públicas municipais visando à melhoria da qualidade de vida da população e como essas políticas pensam em relação à alfabetização.

### **2.2.1 A organização institucional da Secretaria Municipal de Educação de Teresina**

Até 1965, a cidade de Teresina não dispunha de um órgão que centralizasse as ações de educação. Isso só ocorreu no final de 1966, quando a lei nº. 1.079, de 28 de maio de 1966, criava a Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Saúde Pública. A partir de 1975, instituiu-se a Secretaria de Educação e Cultura por meio da Lei nº 1.490, de 20 de outubro (SEMEC, 2017).

Os objetivos definidos naquele momento eram:

- I - elevar continuamente os índices de desempenhos dos serviços municipais;
- II - adequar os organismos estruturais ao crescimento urbano e à demanda de serviços daí decorrentes;
- III - Ampliar a ação municipal, compatibilizando-a com os planos e programas do Governo Federal e Estadual (SEMEC, 2017).

A partir do II Plano Estrutural de Teresina (II PET), foi instituída, pela Lei nº 1.932 de 16 de agosto de 1988, efetivamente, a preocupação com a gestão das ações educacionais pelo município de Teresina. Havia, segundo o diagnóstico do município, naquele momento, insuficiência da oferta de vagas, em particular para a população de 4 a 6 anos, e eram “[...] precárias [as] condições de funcionamento das escolas (instalações inadequadas, falta de equipamentos, currículos defasados e não reciclagem de recursos humanos)” (TERESINA, 1988, p. 37).

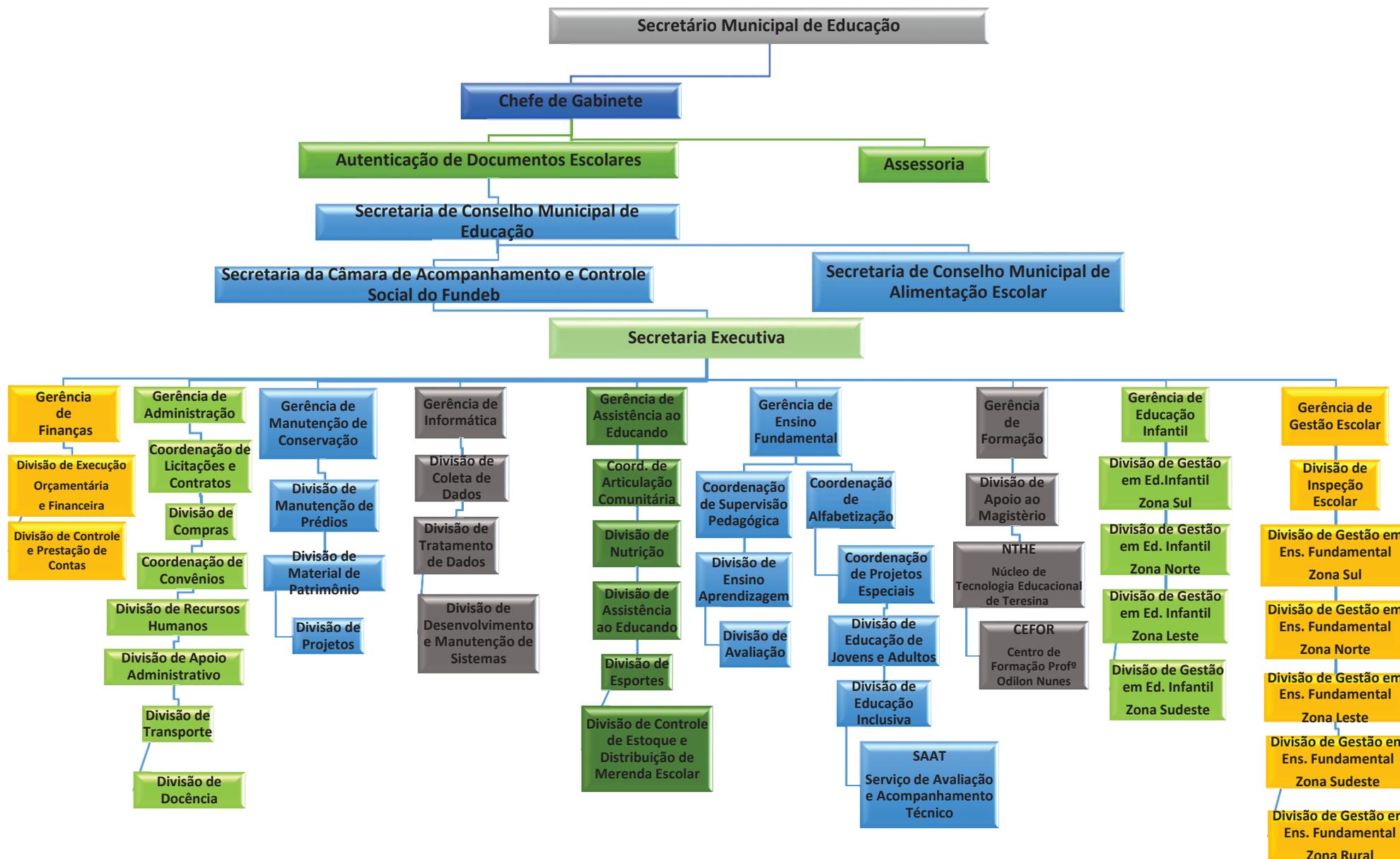
Desse modo, o município de Teresina encontrava-se apto a assumir as prerrogativas que passaria a ter com a Constituição brasileira de 1988. Essa não apenas o tornou ente federativo e com autonomia política, administrativa, legislativa e financeira, como redesenha a estrutura organizacional encarregada de efetivar as políticas sociais, conferindo-lhe atribuições ora exclusivas, ora partilhadas com os demais membros da federação.

O decreto nº 7.750, de 5 de junho de 2008, aprovou o Regimento Interno da Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SEMEC, pela Lei nº 3.835, de 24 de dezembro de 2008. Assim, a SEMEC não compreende mais a esfera da cultura, sendo, portanto, Secretaria Municipal de Educação.

O regimento interno descreve, no art. 1º, que a SEMEC é um órgão da administração direta, subordinada ao Poder Executivo do Município, responsável pelo planejamento, coordenação e avaliação das políticas públicas educacionais, pelo Ensino Fundamental e Educação Infantil, no âmbito do Sistema Municipal de Ensino. Em 2020, compõe-se de 313 unidades de ensino, sendo 150 escolas de Ensino Fundamental e 163 Centros de Educação Infantil. O art. 2º nos diz que a missão de tal órgão é garantir condições de assegurar ao aluno acesso, permanência e sucesso no processo de ensino e aprendizagem nas unidades da rede pública municipal de ensino.

A composição da Secretaria Municipal de Educação está definida com uma estrutura organizada em gerências e coordenações. A figura 5, a seguir, apresenta o organograma da SEMEC.

Figura 5 – Organograma da SEMEC



Fonte: Adaptado pela autora de SEMEC (2018).

Desse modo, a SEMEC recebeu, pela Lei Complementar nº 3.618 de 23 de março de 2007, uma nova estrutura, passando a ter, ao invés de “departamentos”, gerências.

1. Gerência de Finanças
2. Gerência de Administração
3. Gerência de Manutenção e Conservação
4. Gerência de Informática
5. Gerência de Assistência ao Educando
6. Gerência de Ensino Fundamental
7. Gerência de Formação
8. Gerência de Educação Infantil
9. Gerência de Gestão Escolar

Nessa estrutura, a SEMEC tem as gerências organizadas em áreas específicas, a fim de atender às necessidades próprias da rede municipal de ensino. Com isso, segundo o Regimento Interno, cada uma deve atuar, em articulação com as demais, para garantir condições viáveis e necessárias para o bom funcionamento das unidades de ensino.

Nesse sentido, a SEMEC vem, desde 2001, buscando efetivar sua missão institucional orientando-se por um Planejamento Estratégico da Secretaria (PES), instrumento que comporta as diretrizes e ações estabelecidas, no sentido de assegurar a melhoria contínua do ensino ofertado pela rede pública municipal (SEMEC, PES, 2019).

### **2.2.2 Plano estratégico da Secretaria Municipal de Educação**

O PES se constitui em um documento elaborado a partir de uma proposta de trabalho para atender às demandas e necessidades locais, considerando que o sistema educacional deve propiciar um trabalho articulado entre seus setores. Contudo, entende-se que são imprescindíveis a execução e a avaliação de ações estratégicas, a partir de um efetivo planejamento institucional (SEMEC, PES, 2019).

O Plano Estratégico da SEMEC (PES) representa um esforço coletivo, com o objetivo de projeção de futuro desejado. O PES vem, desde 2001, efetivando sua missão institucional, orientando-se por um planejamento estratégico, instrumento que comporta as diretrizes e ações estabelecidas no sentido da melhoria contínua da rede

pública municipal de ensino, visa estabelecer estratégias e metas baseadas nos resultados observados em diagnóstico anual (SEMEC, PES, 2019).

O Planejamento Estratégico da Secretaria – PES tem se consolidado como uma metodologia gerencial que vem permitindo à instituição estabelecer a direção a ser seguida no sentido de uma gestão para resultados de forma consistente e sustentável. Dessa forma, o PES é elaborado anualmente pela equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação de Teresina, dando ênfase a seu objetivo e aplicabilidade.

É a visão estratégica viabilizada pelo PES que tem permitido efetivar maior unidade aos esforços que a Secretaria realiza para melhorar a qualidade dos serviços que empreende. Para construir essa visão estratégica, a SEMEC tem, contextualmente (SEMEC, PES, 2019):

- ✓ Identificado o conjunto de valores que permeiam suas atividades e as relações que ocorrem no seu interior, ou seja, explicitar as crenças e convicções que defende;
- ✓ Definido sua visão de futuro, isto é, o que deseja ser, suas aspirações;
- ✓ Identificado sua missão, seu propósito, seu objetivo fundamental;
- ✓ Estabelecido seu objetivo estratégico, de longo prazo, mostrando com o que está comprometido (o que vai fazer e para onde está indo) e;
- ✓ Operacionalizado seu compromisso em estratégias (como vai fazer); metas, (quanto); ações e plano de atividades (com definições de responsabilidades), desdobramentos que dão caráter prático à sua visão estratégica.

A figura 6, a seguir, apresenta os principais pontos da visão estratégica do PES, da SEMEC:

Figura 6 - Planejamento Estratégico da Secretaria (PES 2019)

 <b>Prefeitura de Teresina</b>		<b>PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO – PES 2019</b> <b>Secretaria Municipal de Educação</b>	
<b>VALORES</b>			
<b>Qualidade:</b> Eficiência e eficácia nos serviços prestados pela SEMEC.			
<b>Democratização:</b> Gestão participativa e colaborativa.			
<b>Equidade:</b> Acesso, permanência e sucesso dos alunos no processo educacional, respeitando as diferenças individuais.			
<b>Inovação:</b> Ações empreendedoras, comprometidas com a sustentabilidade, com o sucesso institucional e com o desenvolvimento social.			
<b>Ética:</b> Responsabilidade, zelo e valorização da pessoa humana e do bem público.			
<b>MISSÃO:</b> Garantir educação pública de excelência com equidade.		<b>VISÃO DE FUTURO</b> Ser referência nacional de ensino pela excelência.	
<b>OBJETIVO:</b> Assegurar a melhoria da qualidade do desempenho acadêmico do Aluno			
<b>ESTRATÉGIA 1:</b> Implementar práticas pedagógicas e avaliativas para melhorar o desempenho acadêmico do aluno.		<b>ESTRATÉGIA 2:</b> Fortalecer a gestão dos núcleos administrativos e unidades de ensino da SEMEC.	
<b>METAS</b>			
<b>1.1 Elevar o desempenho dos alunos da Educação infantil.</b>		<b>2.1 Gerenciar as ações pedagógicas, administrativas e financeiras em 100% das unidades de ensino da Rede Pública Municipal de Teresina.</b>	<b>2.2 Garantir o funcionamento de 309 unidades de ensino e de 08 núcleos administrativos da SEMEC.</b>
<b>1.º Período:</b> De 63,4% para 70% no nível silábico com correspondência.	<b>2.º Período:</b> De 77,4% para 80% no nível alfabético.		
<b>1.2 Elevar o índice de aprovação geral da Rede Pública Municipal de Ensino de 95,43% para 98,5%</b>			
Anos Iniciais	Anos Finais		
De 98,26% para 99,0%;	De 90,66% para 98,0%.		
<b>1.3 Realizar avaliação de aprendizagem para 100% das turmas da Educação Infantil (Pré-Escola) e do Ensino Fundamental.</b>		<b>2.3 Melhorar a infraestrutura física da Rede, construindo 11 CMEI's, 06 EM's, 01 planetário e 05 quadras cobertas e cobrindo 02 quadras poliesportivas, ampliando e/ou reformando 10 EM's, 05 CMEI's e realizando a manutenção das unidades da Rede.</b>	

Fonte: SEMEC - PES (2019).

Terence (2002) considera que o planejamento estratégico é algo que fazemos antes de agir, uma tomada antecipada de decisões. O PES realizado pela SEMEC serve para conhecer a instituição, seus valores, missão e objetivo, a fim de estabelecer ações para melhorar o ensino, como demonstrado em seu objetivo. A ideia é de que todos os profissionais direcionem seus esforços para o alcance do objetivo proposto. As ações planejadas envolvem todos os setores da Secretaria, um exemplo é a meta 1.1 que trata de elevar o desempenho acadêmico dos alunos da Educação Infantil. Entende-se aqui por desempenho acadêmico um conjunto de habilidades que as crianças demonstram como resposta de aprendizagem durante o processo de ensino e avaliação. Assim, cada gerência, conforme suas atribuições, elabora seus planos de ação para cada meta específica estabelecida no plano.

### 2.2.3 A Coordenação de Alfabetização e as Superintendentes Escolares

O desenvolvimento das ações de alfabetização, consoante o art. 14 do Regimento Interno aprovado pelo Decreto nº 7.750, de 5 de junho de 2008, fica sob a responsabilidade da Coordenação de Alfabetização, instituída pela Lei Complementar nº 3.618, de 23 de março de 2007 (TERESINA, 2008b apud TERESINA, 2019).

Para oferecer um atendimento de qualidade que contribua para a eficiência e eficácia nos serviços prestados pela SEMEC, em especial a alfabetização dos estudantes, a Secretaria Municipal de Educação conta com a Coordenação de Alfabetização. Esse departamento, que propõe e desenvolve ações com vistas ao enfrentamento das vulnerabilidades que comprometem o pleno desenvolvimento de crianças da rede pública municipal de ensino para a alfabetização, é composto, atualmente, pelos seguintes profissionais como consta na tabela 4:

**Tabela 4 - Estrutura da Coordenação de Alfabetização**

Cargo	Quantidade
Coordenadora de Alfabetização	1
Técnicas de Apoio	3
Total	4

Fonte: Coordenação de Alfabetização (2020)

A Coordenação de Alfabetização articula, com as gerências do Ensino Infantil e Fundamental, estratégias para garantir a alfabetização da rede de ensino de Teresina. A criação de uma Coordenação de Alfabetização em 2008 para atender à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental mostra a preocupação da rede municipal em cumprir a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), ou seja, a SEMEC organizava-se de tal modo a atender às diretrizes do cenário nacional (TERESINA, 2008b apud Passos, 2019).

No Art. 15 do seu regimento interno, temos a Coordenação de Alfabetização, diretamente subordinada à Gerência de Ensino Fundamental, sendo responsável pelo processo de alfabetização nas unidades da rede pública municipal de ensino. Compete a essa Coordenação:

Art. 15. Compete à Coordenação de Alfabetização:

- I - controlar, acompanhar e avaliar o processo de alfabetização;
- II - coordenar a execução da formação inicial e continuada dos professores alfabetizadores;
- III - coordenar o processo de aquisição de material didático;
- IV - monitorar a aplicação de testes, análise dos resultados e procedimentos de intervenção;
- V - promover o envolvimento dos pais, objetivando melhoria no desempenho acadêmico dos alunos;
- VI - monitorar os indicadores de qualidade do processo de alfabetização;
- VII - garantir o cumprimento das Diretrizes Curriculares nas unidades da Rede Pública Municipal de Ensino;
- VIII - promover o envolvimento dos gestores no processo de alfabetização;
- IX - analisar o impacto da alfabetização na Rede, através de índices como: retenção no 3º ano do Ensino Fundamental e distorção idade/série;
- X - monitorar o trabalho pedagógico do professor;
- XI - realizar outras atividades relacionadas com sua área de competência. (SEMEC, 2008)

No art. 16 do regimento interno da SEMEC, consta a Coordenação de Supervisão Pedagógica, diretamente subordinada à Gerência de Ensino Fundamental, que é responsável pela supervisão do ensino. Atualmente, a Coordenação de Supervisão e as superintendentes escolares também são responsáveis por monitorar as ações de alfabetização nas escolas. Assim, compete as superintendentes escolares, profissionais efetivos da rede que atuam no âmbito das escolas municipais, realizar visitas semanais ou quinzenais, estabelecendo um

elo entre a Secretaria Municipal de Educação e as unidades de ensino. As superintendentes escolares realizam o monitoramento das escolas para fortalecimento das equipes gestoras e suas atribuições e atividades para melhor desempenho dos diretores e suas funções nas unidades de ensino.

O superintendente escolar assessora a Secretaria Municipal de Educação em seus diversos setores, estabelecendo interlocução entre tais setores e as escolas. Compete ao superintendente escolar:

- I - realizar visitas sistemáticas às escolas, monitorando, avaliando, intervindo e coresponsabilizando-se pelos seus resultados;
- II - orientar os dirigentes na implementação das autonomias pedagógica, administrativa e gestão financeira, por meio de mecanismos de fortalecimento da liderança necessários ao gerenciamento eficaz das escolas;
- III - acompanhar, nas escolas sob sua responsabilidade, a implementação das autonomias administrativa, pedagógica e gestão financeira;
- IV - pactuar com o diretor, no início do ano, as metas da escola, de acordo com as metas definidas pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura;
- V - responsabilizar-se, conjuntamente com o diretor, pelos resultados e pelo alcance das metas da escola;
- VI - apoiar o diretor na integração e articulação dos projetos desenvolvidos na escola;
- VII - gerenciar, mensalmente, o alcance das metas do grupo de escolas sob sua responsabilidade, por meio das rotinas da Sistemática de Acompanhamento;
- VIII - facilitar as relações entre escola e Secretaria, de modo a liberar o diretor para as prioridades de sua função;
- IX - comunicar às escolas os decretos, portarias, editais e outras normas para a Rede Pública Municipal de Ensino;
- X - monitorar a implementação das normas que viabilizem o bom funcionamento para a Rede Pública Municipal de Ensino;
- XI - acompanhar e viabilizar o cumprimento do Regimento e Calendário Escolar;
- XII - analisar os instrumentos Gerenciais das escolas;
- XIII - verificar o desenvolvimento do Programa de Ensino;
- XIV - avaliar o desempenho e fortalecer a liderança do diretor, capacitando-o, em serviço, para atuar de forma integrada com a comunidade escolar. (SEMEC, 2008, p.32)

Pereira (2016) descreve que é inerente às atribuições desempenhadas pelo superintendente escolar favorecer a organização do trabalho pedagógico e administrativo realizado nas escolas municipais, atuando junto à gestão escolar em defesa da educação como direito de todos, da garantia de um ensino público de qualidade, dentro dos princípios da gestão democrática, contemplados no Art. 3º, VIII da LDB de 1996.

Para uma melhor organização e um acompanhamento pedagógico efetivo, tanto os superintendentes escolares, como as unidades de ensino de Teresina, estão divididos em quatro grandes grupos, conforme a localização geográfica. São, portanto, as zonas norte, sul, leste e sudeste, como demonstra a tabela 5 a seguir:

**Tabela 5 - Quantidade de Superintendentes do Ensino Fundamental por Zona Geográfica**

ZONAS	NORTE	SUL	LESTE	SUDESTE	Total
Superintendentes Escolares	3	4	5	3	15

Fonte: Elaborada pela autora a partir de informações da Gerência de Informática – SEMEC (2020).

Cada superintendente escolar recebe anualmente um núcleo de escolas, atendendo, em média, oito a dez instituições, sendo a Coordenação de Supervisão composta por uma Coordenadora de Supervisão. Conforme Araújo (2020) relata, as superintendentes escolares, em visitas às escolas, acompanham e monitoram a execução dos programas de ensino definidos pela SEMEC, assim como registram o processo de operacionalização das ações nos documentos denominados notas técnicas<sup>4</sup>. Entende-se que esses são documentos necessários e importantes para os encaminhamentos feitos pelas superintendentes, bem como para acompanhar as intervenções realizadas por elas. Importante esclarecer que a atuação da pesquisadora como superintendente escolar permite o monitoramento do trabalho de um núcleo de oito escolas da Zona Norte, bem como dos diretores escolares, oferecendo suporte às escolas municipais em suas dificuldades.

A coordenação de alfabetização e as superintendentes escolares acompanham as escolas realizando o monitoramento presencial do processo de alfabetização, conforme composição do núcleo específico definido em cada ano letivo. Em 2020, tem-se 140 creches e escolas da rede municipal que realizam atendimento no 1º ano do Ensino Fundamental. A rede municipal de Teresina tem ampliado a

<sup>4</sup> As notas técnicas são instrumentais, elaborados pela Gerência de Gestão, que contêm pontos discutidos da pauta mensal de visita às escolas, encaminhamentos sugeridos pelo superintendente e compromissos assumidos pela equipe gestora quanto às intervenções a serem feitas para atender às propostas encaminhadas.

quantidade de creches que atendem ao 1º ano do Ensino Fundamental. São 8.078 crianças em processo de alfabetização nessa etapa de ensino em 2020.

Dessa maneira, a SEMEC organiza-se de forma que todas as unidades de ensino recebam visitas presenciais para garantir o processo de aprendizagem, não somente para o seu resultado, mas para que a escola seja um espaço de contínua reflexão sobre as suas forças e fragilidades. A coordenação de alfabetização e as superintendentes escolares, por meio de um acompanhamento, possibilitam ao gestor uma visão reflexiva sobre o funcionamento da escola em busca da alfabetização e, conseqüentemente, da melhoria da qualidade do ensino.

Nesse contexto, foram elaboradas as Diretrizes Curriculares do Município de Teresina para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental, aprovadas em fevereiro de 2008 (TERESINA, 2008a). A Diretriz Curricular complementava a incorporação com a sistematização do atendimento, estabelecendo objetivos, fundamentos teóricos, aspectos afetivo/emocional/social psicomotor e cognitivo de cada faixa etária e as ações de aprendizagem correspondentes. Tais ações, respeitando o "cuidar e o educar", tinham como pilares "a interação social; o respeito ao conhecimento prévio; a individualidade e a diversidade; o desafio e a resolução de problemas" e dinâmicas de aulas com rotinas definidas (TERESINA, 2008a, p. 29).

Todas as ações relacionadas à alfabetização são monitoradas, ora com a inserção das informações acadêmicas num banco de dados gerenciado pelos técnicos da SEMEC e pelos consultores do Instituto Ayrton Senna, ora por meio de instrumentais definidos em cada projeto. Com isso, tem-se atualmente o registro do número de alunos alfabetizados a cada ano. Para o acompanhamento e comparativo dos resultados das ações, dispõe-se de diagnóstico para subsidiar o planejamento das ações e exame da melhoria da "qualidade do desempenho acadêmico do aluno", que é objetivo dos Planos Estratégicos da Secretaria (PES) dos quais a alfabetização é uma das estratégias (TERESINA, 2019).

#### **2.2.4 Breve histórico dos programas voltados à alfabetização em Teresina**

Conforme pesquisa documental na publicação "50 anos SEMEC", Teresina expressou sua autonomia política e legislativa elaborando, pela primeira vez em sua história, sua Lei Orgânica promulgada em 5 de junho de 1990. A Lei Orgânica do

Município estabeleceu, no art. 212, a gratuidade do ensino ministrado nas escolas municipais e, no art. 213, a incumbência do município de manter:

- I - Ensino fundamental obrigatório, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
- II - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
- III - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;
- IV- oferta de ensino regular, adequado às condições do educando;
- V- atendimento ao educando, no Ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transportes, alimentação e assistência à saúde (BRASIL, 2016).

O município de Teresina, a partir de 1990, assumia a competência que lhe fora estabelecida pela Constituição de 1988: a responsabilização em manter a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (TERESINA, 2019). Como descrito em Teresina (2019, p. 08),

a primeira iniciativa do município de Teresina voltada para a alfabetização de crianças que se tem registro foi na década de 1990 com a progressão automática do primeiro ano de escolaridade para o segundo, como meio de enfrentamento da repetência nas então séries iniciais do ensino fundamental,

Assim, a repetência vista pela autora excluía aqueles que não eram alfabetizados no primeiro ano de escolarização, entendendo que, dessa forma, negava-se o direito à educação.

Nesse contexto, em 1990, a autora destaca que, ainda sob a vigência da Lei nº 5.692/1971, o município de Teresina apresentava um diminuto número de escolas voltadas ao pré-escolar ou mesmo de salas de alfabetização, ocorrendo o ingresso no sistema educacional, majoritariamente, a partir dos sete anos. A avaliação era pedagógica, tendo em vista diagnosticar as dificuldades de aprendizagem e, principalmente, provocar novas estratégias de ensino.

Como primeiras iniciativas para o enfrentamento da alfabetização em Teresina, Passos (2019, p.08) descreve que a SEMEC promoveu cursos sobre metodologias de alfabetização, como “Sete Semanas”, ministrado pela professora da Universidade Federal do Piauí, Isa Maria dos Santos, e sobre a pedagogia Freinet, com a equipe de professores de uma escola privada que a adotava. Além disso,

incentivou a apresentação de práticas inovadoras com concursos de experiências e prêmios às escolas exitosas, elaborou “uma Proposta Curricular de cunho construtivista” (TERESINA, 2004, p.9) e qualificou os professores leigos, muitos como professores, então, das séries iniciais, momento no qual se dava a alfabetização.

Passos (2019, p.09) relata que, em 1993, fora aprovado o Plano Decenal de Educação para todos de Teresina que previa o incentivo<sup>5</sup> aos professores que atuassem na alfabetização. Era uma intervenção e, principalmente, uma estrutura curricular, que se assemelhava à organização em ciclos que passaria a vigorar só a partir de 1997 com os Parâmetros Curriculares Nacionais. Na rede municipal, os blocos eram de dois anos apenas, na etapa inicial do Ensino Fundamental, sendo um constituído pelo 1º e 2º anos e o outro, pelo 3º e 4º anos. Em cada um deles, um único professor era responsável pela regência. Na segunda etapa do Ensino Fundamental, mantinha-se a divisão em quatro anos, do 5º e 8º ano, e “a regência sob a responsabilidade de vários professores, sendo um para cada área de estudo” (TERESINA, 2004, p. 9).

Na publicação, descreve-se que, nos dois modelos, a SEMEC buscava a superação dos problemas do desenvolvimento escolar, reduzindo, por um lado, a pressão do tempo para a aprendizagem de saberes e, por outro, compensando pela reduzida oferta da educação pré-escolar. Portanto, o Plano Decenal Municipal de 1993, assim como o nacional, objetivava a universalização do atendimento escolar, ampliando o acesso de crianças de 4 a 6 anos com a construção de creches e de pré-escolas na rede pública de ensino, expandindo, dessa forma, a oferta de vagas (TERESINA, 2019).

Nesse cenário, os dados da rede municipal de ensino de Teresina se deparavam com uma taxa de distorção idade/série em torno de 44%, devido à repetência ou evasão escolar. O enfrentamento desse desafio se deu por meio do Programa Bolsa Escola Teresina, que consistia em transferência de renda com base na frequência escolar, além de ações voltadas para dificuldades de aprendizagem entre as quais se destacaram o Apoio Pedagógico específico para alunos com dificuldades de aprendizagem; Reforço e Recuperação Especial; Avaliação diagnóstica- alfabetização, além do Programa de fluxo escolar, em 1998. Essas ações, realizadas em prol do enfrentamento da repetência, estavam ligadas, direta ou

---

<sup>5</sup> Gratificação especial e materiais didáticos adequados para a área de atuação.

indiretamente, com a alfabetização, para o alcance da meta firmada nos planos decenais (Educação para Todos) TERESINA (2019).

A alfabetização das crianças foi ressignificada com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº9.394/1996) que vinculou a aprendizagem à alfabetização, quando destaca, em seus objetivos do Ensino Fundamental, inciso I do art. 32:

o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” e IX – os princípios “igualdade de condições para acesso e permanência na escola” e “garantia de padrão de qualidade” (BRASIL, 1996, p. 3).

A aprovação do Plano Nacional, em 9 de janeiro de 2001, pela Lei nº 10.172, com duração de dez anos, trouxe diretrizes e metas para a educação em nosso país, com o intuito de que estas fossem cumpridas até o fim desse prazo.

Os objetivos do PNE (2001-2011), segundo a Unesco (2001, p. 26), eram:

- a elevação global do nível de escolaridade da população;
- a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis;
- a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso na educação pública e
- a democratização da gestão do ensino público, incluindo princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político pedagógico da escola, bem como a participação da comunidades escolar em conselhos escolares e equivalentes (UNESCO, 2001, p. 26).

Na descrição das ações no Plano Nacional de Educação (2001-2011), foram dispostas 295 (duzentas e noventa e cinco) metas gerais para o conjunto da nação, as quais deveriam ser desdobradas de acordo com cada especificidade, com definição de estratégias adequadas a cada situação, bem como a elaboração de planos estaduais e municipais que atendessem às demandas particulares (UNESCO, 2001).

Em Teresina, a sinalização tornou-se mais nítida com o PNE, primeiro com o entendimento da pré-escola como etapa formativa a ser desenvolvida por profissionais qualificados, depois, com a incorporação das classes de alfabetização ao Ensino Fundamental e, por último, com a ampliação da duração do Ensino Fundamental para nove anos com início aos seis anos de idade, tornando obrigatório o que a LDB havia previsto (TERESINA, 2019, p.10).

Conforme Teresina (2019, p. 10), essas indicações se inscreveram na atuação educacional do município de Teresina, com a aprovação, no ano 2000 (Lei nº 2.900, de 14 de maio de 2000), de que, a partir de 2005, o Ensino Fundamental seria ampliado para nove anos (TERESINA, 2001). Depois, o reconhecimento de que a reprovação de 26% no primeiro bloco e “a fragilidade na capacidade de leitura e interpretação daqueles que, com a promoção mínima, seguiam para o 2º bloco e séries posteriores” exigia formação dos professores para alfabetização, acompanhamento, capacitação continuada e articulação das ações entre as escolas (TERESINA, 2001, p. 6).

Teresina (2019 p.10) nos conta que esse reconhecimento provocou, na rede municipal, a elaboração do “Projeto Alfabetização no 1º bloco – ensino fundamental” que objetivava “garantir condições que possibilitassem a organização administrativa-pedagógica, visando à efetiva alfabetização no 1º bloco” e tinha como meta garantir a alfabetização no 1º bloco com a aprovação, a partir do ano 2000, de, no mínimo, 80% dos alunos (TERESINA, 2000, p. 7). O Projeto previa o desenvolvimento de ações em três etapas:

- Preparação, quando as escolas elaborariam seus projetos de alfabetização envolvendo todos os alunos do primeiro ano, identificariam, a partir de um diagnóstico, a fase do processo de alfabetização dos alunos do segundo ano e escolheriam os professores participantes a partir do perfil traçado no projeto;
- Execução, quando se daria início ao processo de alfabetização tendo por base o texto, a partir do qual seria desenvolvida a oralidade (estímulo à verbalização), a leitura e a escrita, e o apoio da família, para assegurar a frequência escolar e colaborar no acompanhamento dos filhos em casa;
- Acompanhamento e avaliação do processo de ensino-aprendizagem, das atividades do projeto da escola e da SEMEC (TERESINA, 2000, p. 7).

A formação continuada, prevista no projeto, ficava sobre a responsabilidade do coordenador pedagógico de cada escola ou da equipe técnica da SEMEC. Dessa forma, entrava em pauta o trabalho docente desde o planejamento e a organização do material didático até a avaliação do processo, o que representava um indício de sistematização das ações entre formação, planejamento e execução (PASSOS, 2019)

Passos (2019) relata os programas oferecidos para formação dos professores.

a) **Programa Parâmetros Curriculares Nacionais em Ação (PCN em ação)**

– consistia em oferecer formação aos professores e especialistas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental (primeira etapa). Os módulos eram compostos por:

sequências didáticas, orientações para o uso dos programas de vídeo pelo coordenador, textos para os professores, bibliografia básica comentada, atividades de alfabetização (compilado de atividades, descritas e analisadas), material de leitura e pesquisa para uso com os alunos, sugestões de livros de literatura para o acervo da escola, amostra da evolução da escrita de alunos (BRASIL, 1999, p. 15).

b) **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)** —

tinha como objetivo "contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores alfabetizadores", composto de três módulos, tratando dos processos de aprendizagem da leitura e da escrita e da didática da alfabetização. O último módulo voltava-se para a alfabetização como parte "de um processo mais amplo de aprendizagem de diferentes usos da linguagem escrita, em situações de leitura e produção de texto" (BRASIL, 2001b, p. 13) e propostas didáticas com conteúdo de língua portuguesa significativos para a alfabetização, como avaliação, ortografia, pontuação e gramática, além de projetos de leitura (BRASIL, 2001c).

Em Teresina, as parcerias com o Instituto Ayrton Senna, firmada em 2001, e com o Instituto Alfa e Beto, em 2003, complementaram as medidas adotadas, disponibilizando conhecimentos e, principalmente, soluções para favorecer a aprendizagem e possibilitar a aprovação (TERESINA, 2019).

Como descrito na publicação, a atuação do Instituto Ayrton Senna começou com o Projeto "Aceleração da Aprendizagem" para alunos com distorção idade-série, dando continuidade ao Programa de Correção do Fluxo Escolar, iniciado em 1998, foi ampliada, em 2001, com o Projeto Alfabetização Escola Campeã, conhecido como "Projeto Se Liga". Este se destinava a alunos não alfabetizados e em defasagem idade-série matriculados do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental, tendo em vista regularizar o fluxo escolar, possibilitado pela alínea b, do inciso V, do art. 24 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A intervenção do Instituto, segundo pesquisa documental, assentava-se em três elementos: formação permanente (no início e ao longo do ano letivo), mecanismos sistemáticos de execução e de acompanhamento (registro diário do

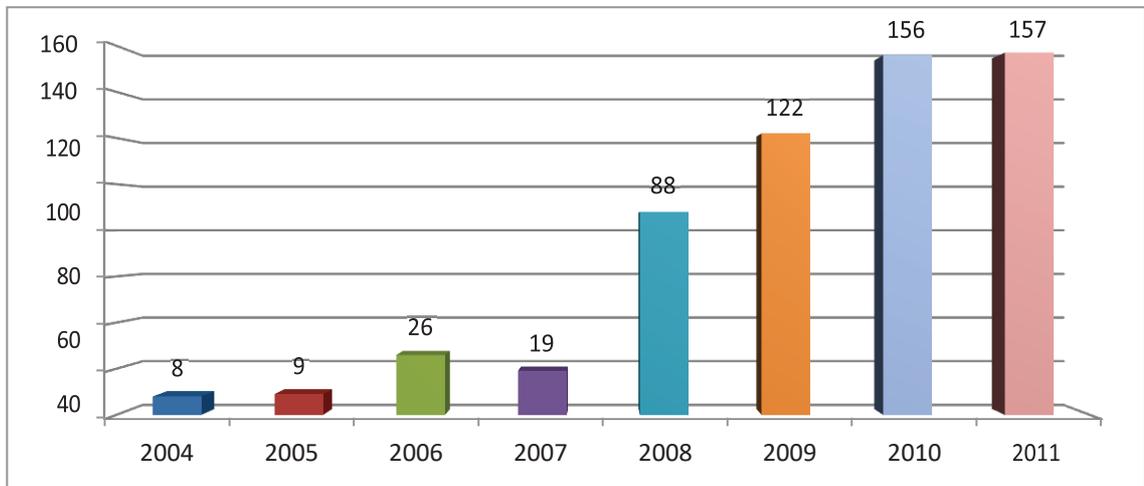
desenvolvimento do aluno inserido num sistema informatizado de monitoramento cujos relatórios possibilitam avaliar o processo) e avaliação baseada em indicadores (30 livros de literatura infanto-juvenil, cumprimento dos dias letivos e do fluxo das aulas, acompanhamento dos deveres intitulados Para Casa, Frequência) (INSTITUTO AYRTON SENNA, s.d).

De acordo com Teresina (2019), a atuação do Instituto Alfa e Beto, iniciada em 2003 com o Programa Especial de Alfabetização (para alunos do 1º ano do Ensino Fundamental, ainda não alfabetizados), significou a introdução do método fônico de alfabetização na rede municipal, até então dominada pelo método construtivista. Por isso dependia da aceitação da sistemática de trabalho (planos, roteiros de aulas, fichas de desempenho e acompanhamento individual de leituras) e materiais (livros, cartazes, jogos etc) pelos professores. O Programa consistia numa ação estruturada para enfrentar uma das principais dificuldades naquele momento: a garantia de que, ao final do 1º ano do Ensino Fundamental, todos os alunos dominariam o nível básico de fluência em leitura e escrita, isto é, na expressão do Instituto, estariam "plenamente alfabetizados" (INSTITUTO ALFA e BETO, s.d).

A ação pedagógica, que se balizava no componente "aprender a ler" em detrimento do "ler para aprender", baseava-se em três aspectos: aquisição do princípio alfabético (entender que as letras representam sons da fala e as palavras representam objetos e ideias); decodificação (identificação do valor sonoro da letra e utilização dela para 'decifrar' ou 'decodificar' o que está escrito); fluência de leitura (uso automático do conhecimento das letras para 'decifrar' algumas palavras e frases e conseguir 'decodificar' aquelas mais longas ou mais complexas).

Em 2006, havia poucos professores contemplados pelo Prêmio Professor Alfabetizador. Passos (2019) demonstra que o número de premiados era ampliado, quer pela melhoria dos resultados, que foi crescente, passando como consta no gráfico 2, de 8 em 2004, para 157, em 2011.

**Gráfico 2 - Professores da Rede Municipal de Teresina contemplados com o Prêmio Professor Alfabetizador entre 2004 e 2011**



Fonte: Dossiê do Prêmio Professor Alfabetizador (TERESINA, 2011 apud TERESINA, 2019).

Na passagem do tempo, a partir do gráfico, compreende-se que a participação dos professores e de suas turmas foi crescente, mantendo o mesmo quantitativo entre 2010 e 2011. Durante suas oito edições, o Prêmio, ao mesmo tempo que valorizava os professores, propiciava também discussões sobre a preocupação de estabelecimento de *ranking* entre as escolas.

O valor do prêmio variava conforme o percentual de alfabetizados, considerando os parâmetros definidos para cada etapa de escolaridade, em comparação com as demais da rede. Assim, classificava, na Educação Infantil, até a 56ª posição; no 1º ano do Ensino Fundamental, até o 48º lugar; no 2º ano, até o 44º lugar; e até o 10º lugar as turmas do Projeto "Se Liga" (LUSTOSA, 2013 apud TERESINA, 2019).

Com isso, mais que resultados de uma prática ou evidências do que possibilitava a alfabetização das crianças nas primeiras séries do Ensino Fundamental, o Prêmio Professor Alfabetizador oferecia elementos para "fundamentar decisões relativas ao planejamento, à formação de professores e à intervenção na sala de aula" (TERESINA, 2011, p. 28).

Após a última edição do Prêmio Professor Alfabetizador, em 2011, as intervenções continuaram com as ações formativas oferecidas pelo Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA). Desenvolvido de 2002 a 2012, por meio do Fundescola, como dito anteriormente, esse programa preparava os

professores para alfabetizar, conforme as necessidades de aprendizagem dos alunos, utilizando os conhecimentos disponíveis no planejamento de atividades desafiadoras de leitura e escrita, ao mesmo tempo em que os capacitava para escolher textos apropriados, para registrar o desempenho e a evolução dos alunos em instrumentos adequados e para se responsabilizar pelos resultados obtidos (VIEIRA, 2017 apud TERESINA, 2019).

Assim também foi a parceria com o Instituto Ayrton Senna, com a ampliação das ações, já desenvolvidas desde 2001 por meio do Projeto "Se Liga", com o Programa de Alfabetização Escola Campeã. Voltado para alunos não alfabetizados, com distorção idade- série, esse Programa orientava os professores alfabetizadores, valendo-se de material e metodologia específicos, de sistematização do trabalho diário de sala de aula e avaliação contínua e individualizada. No trabalho da sala de aula, destacava-se a orientação da rotina constituída por: acolhida, exploração das leituras, correção do 'Para Casa', atividades de coordenação motora, diálogo envolvendo o tema da palavra-chave, exploração do texto do caderno de atividades, escrita da sílaba-chave em letra maiúscula e minúscula, revisão e orientação do 'Para Casa' (FALCÃO; GURGEL, 2004, p. 5 apud TERESINA, 2019).

Cabe destacar aqui que, segundo Teresina (2019), a parceria com o Instituto Alfa e Beto também foi ampliada com o atendimento de, aproximadamente, 6.500 alunos pelo método fônico, por meio do Programa Especial de Alfabetização (para alunos do 1º ano do Ensino Fundamental, ainda não alfabetizados). Isso, mesmo que não representasse a pretendida universalização do método na rede, significava sua aceitação por cada vez mais professores e, conseqüentemente, a redução da influência construtivista.

Isso porque as propostas tinham concepções de alfabetização e métodos diferentes. Enquanto a proposta do Instituto Ayrton Senna, iniciada em 2001, oferecia elementos metodológicos para o trabalho com os alunos repetentes, ou em distorção de idade/série, com o Projeto Se Liga, a proposta do Instituto Alfa e Beto, iniciada em 2003, com o método fônico, oferecia elementos ao professor para a alfabetização dos alunos na idade correta. Isso representava para o município também uma mudança de foco nas suas ações: da repetência, abandono e distorção idade-série para a alfabetização, que passava a contar, a partir da Lei Complementar nº 3.618, de 23 de março de 2007, com uma Coordenação de Alfabetização.

É importante retomar que a alfabetização na SEMEC e o desenvolvimento de suas ações, consoante o art. 14 do Regimento Interno aprovado pelo Decreto nº 7.750, de 5 de junho de 2008, era de responsabilidade da Coordenação de Alfabetização, instituída pela Lei Complementar nº 3.618, de 23 de março de 2007, subordinada à Gerência de Ensino Fundamental. De acordo com o art. 15 do Regimento (TERESINA, 2008c), competia-lhe:

- controlar, acompanhar e avaliar o processo de alfabetização;- coordenar a execução da formação inicial e continuada dos professores alfabetizadores; coordenar o processo de aquisição de material didático; monitorar a aplicação de testes, análise dos resultados e procedimentos de intervenção; promover o envolvimento dos pais, objetivando melhoria no desempenho acadêmico dos alunos; monitorar os indicadores de qualidade do processo de alfabetização; garantir o cumprimento das Diretrizes Curriculares nas unidades da Rede Pública Municipal de Ensino; promover o envolvimento dos gestores no processo de alfabetização; analisar o impacto da alfabetização na Rede, através de índices como: retenção no 3º ano do Ensino Fundamental e distorção idade/série; monitorar o trabalho pedagógico do professor; realizar outras atividades relacionadas com sua área de competência.

Nesse contexto, foram elaboradas as Diretrizes Curriculares do Município de Teresina para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental, aprovadas em fevereiro de 2008 (TERESINA, 2008a). Essa Diretriz Curricular complementava a incorporação com a sistematização do atendimento, estabelecendo objetivos, fundamentos teóricos, aspectos afetivo/emocional/social psicomotor e cognitivo de cada faixa etária e as ações de aprendizagem correspondentes. Tais ações, respeitando o "cuidar e o educar", tinham como pilares "a interação social; o respeito ao conhecimento prévio; a individualidade e a diversidade; o desafio e a resolução de problemas" e dinâmicas de aulas com rotinas definidas (TERESINA, 2008a, p. 29).

A alfabetização, tendo por base os estágios da escrita e o desenvolvimento da leitura e a Psicogênese, de Emília Ferreiro, foi classificada como (TERESINA, 2008a apud TERESINA, 2019, p.18):

pré-silábica (até o segundo bimestre do I Período - 1 a 4 anos) — compreende desde as primeiras aproximações com a leitura e a escrita através de diferentes meios, passa pela leitura global da sua escrita (identificação do próprio prenome em lista dos nomes dos colegas) e chega à escrita do próprio prenome com auxílio e à produção de escrita pré-silábica;  
silábica (do terceiro bimestre do I Período ao terceiro bimestre do II Período - 4 a 5 anos) - compreende desde a leitura global de textos, gravuras e desenhos até a leitura e escrita de lista de

palavras, inclusive do próprio nome. Nesse estágio, a criança escreve as letras do alfabeto, maiúsculas e minúsculas, usa letra maiúscula no início de frases e nomes próprios e utiliza o ponto final;

silábico-alfabética (quarto bimestre do II Período - 5 anos) - compreende desde o reconhecimento do próprio nome escrito nas diversas situações do cotidiano e da leitura de placas e rótulos até a produção de escrita-alfabética, do próprio nome completo e prenome de alguns colegas, de palavras, frases e textos.

Os estágios da escrita e o desenvolvimento da leitura da Psicogênese de Emília Ferreiro subsidiava as orientações de leitura e escrita que rodava nas escolas municipais de Teresina, fundamentada pelos PCNs em vigor a partir de 1997 e que possuíam claramente a influência das teorias construtivistas. As habilidades avaliadas no Prêmio Professor Alfabetizador levavam em consideração a psicogênese de Emília Ferreiro, sendo o ideário do método fônico compartilhado apenas por formadores e professores que aderiam a essa metodologia proposta pelo Instituto Alfa e Beto. O programa estruturado de alfabetização do Instituto Alfa e Beto possui, em sua estrutura, planejamento próprio, adotando um método fônico que difere da proposta de âmbito nacional construtivista. Como dito, a adesão ao programa era voluntária. Sendo assim, cumpre ressaltar que era possível que, na mesma escola, os dois programas de alfabetização existissem e que professores e alunos realizassem um trabalho dentro das duas propostas.

A consolidação do processo de alfabetização significava o alcance do quarto estágio da escrita e de desenvolvimento da leitura da Psicogênese de Emília Ferreiro, o que corresponderia ao estágio alfabético, que ainda não fora incluído na Diretriz Curricular, o que aconteceu posteriormente. Esse estágio, que não garante a compreensão e a produção de texto é adquirido "no processo mais amplo de aprendizagem da Língua Portuguesa" cujos conteúdos são agrupados "em torno de dois eixos básicos — uso da língua oral e escrita e reflexão sobre a língua e a linguagem" (TERESINA, 2008a, p. 154; 158 apud TERESINA, 2019).

Os eixos, assim como as habilidades, foram sequenciados entre os blocos, a partir dos programas de formação continuada da SEMEC, contemplando, em cada ano escolar, escuta e oralidade, leitura, escrita e análise e reflexão sobre a língua. No primeiro bloco da fase inicial do Ensino Fundamental, destacam-se, nas habilidades de leitura conforme quadro 2:

**Quadro 2 - Habilidades em leitura para o primeiro bloco do Ensino Fundamental (1º ao 3º ano)**

LEITURA		
1º ANO	2º ANO	3º ANO
Reconhecimento do próprio nome, dos colegas e de palavras contextualizadas, relação fonema/grafema, percepção da estrutura dos textos, leitura com fluência de textos próprios e dos outros e identificação de palavras, ritmo, temática e gêneros textuais.	Acrescentam-se às habilidades já obtidas no 1º ano, o reconhecimento das características textuais do gênero, dos indicadores de suporte, da importância dos elementos de apresentação/organização gráfica (título, margens, espaço para demarcar parágrafos, datas, autor etc), do sentido do texto, da concordância verbal, da coesão e de algumas inferências.	As habilidades já adquiridas são complementadas com o reconhecimento de paráfrases adequadas, a relação entre informações no texto e conhecimento simples do cotidiano nas leituras individuais e coletivas, inferências do sentido de palavras ou expressões a partir do contexto.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Teresina (2008a)

As habilidades em leitura demonstram a centralidade no texto. A partir do 1º ano, etapa da apropriação do código e letramento, o professor alfabetizador deve ter apropriação dos eixos/habilidades que os alunos devem conquistar em cada ano de ensino, para que, conforme as políticas desenhadas, possa traçar um caminho para essa aprendizagem. A seguir, apresentamos as habilidades de escrita que as crianças devem aprender no ciclo de alfabetização. Nas habilidades de escrita, destacam-se no quadro 3:

**Quadro 3 - Habilidades em escrita para o primeiro bloco do Ensino Fundamental (1º ao 3º ano)**

<b>ESCRITA</b>		
<b>1º ano</b>	<b>2º ano</b>	<b>3º ano</b>
Os registros (do próprio nome, de ideias, de textos lidos ou ouvidos), a capacidade de relacionar fonema/grafema, considerando os padrões silábicos, de produzir textos utilizando a escrita alfabética, de revisar os próprios textos, de utilizar a escrita para atender suas demandas e as da escola, de observar a concordância nominal nos textos, de utilizar os elementos necessários à apresentação de um texto (título, margens, parágrafos, autoria etc), a linguagem adequada ao tipo de texto, de leitor e da intenção do autor.	Às habilidades já adquiridas, acrescentam-se: atendimento da proposta de texto solicitada, utilização dos mecanismos de coesão por meio de pronomes, sinônimos e advérbios, do uso do dicionário, dos sinais de pontuação (. ?! —), manutenção da coerência no sentido geral do texto, segmentação do texto respeitando os espaços entre as palavras, desenvolvimento do texto considerando as características do gênero.	No terceiro ano, acrescentam-se: a utilização da concordância verbal quanto a pessoa e tempo nas produções escritas, a manutenção da coerência ao escrever os textos, observando a evolução, a não contradição e a não repetição das ideias, o uso adequado da letra maiúscula, a produção de textos considerando o destinatário, a finalidade e as características do gênero.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Teresina (2008a)

Evidencia-se, nessas habilidades em leitura e escrita, que há, no 1º ano, a preocupação da leitura com fluência de textos próprios e dos outros e o reconhecimento de palavras, ritmos e gêneros textuais. Isso deve continuar no 2º e 3º ano, visto que a centralidade do texto como unidade de sentido é tida como elemento norteador da proposta de ensino do ciclo de alfabetização.

Assim, o município, por meio da SEMEC, institucionalizava as ações voltadas para a alfabetização das crianças, incorporando-a à estrutura administrativa, tanto no que se refere às ações cotidianas, como às especiais, o que conferia visibilidade e sistematicidade à sua intervenção, ainda que não pacificasse os entendimentos relativos à temática. Com efeito, as ações cotidianas fundamentavam-se nas Diretrizes e, conseqüentemente, no construtivismo, que também se expressava nos programas de formação oferecidos pelo Ministério da Educação, especialmente por meio do Fundescola, como o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) e o Programa de Apoio à Leitura e Escrita (PRALER). As ações especiais eram constituídas pelos projetos, nos quais se destacavam os do Instituto Alfa e Beto,

que adotava método fônico, e os desenvolvidos em parceria com o Ministério da Educação, como o Pró-Letramento, influenciado pelo interacionismo linguístico de Vygotsky (TERESINA, 2019).<sup>6</sup>

As ações cotidianas consistiam no acompanhamento pedagógico sistemático das turmas do primeiro bloco, contando, para aquelas que não utilizavam o método fônico, com fluxos de aulas elaborados sob orientação do Instituto Ayrton Senna, que auxiliavam o planejamento do professor com planos de aulas para os 200 dias letivos, com kit de livros de literatura compostos por 40 títulos cada, a fim de que cada aluno lesse, no mínimo, 4 livros por mês, e com cursos de capacitação. Dentre os últimos, destacavam-se: o Ciclo de Oficina de Alfabetização, que capacitava os professores alfabetizadores, o Curso de Instrumentos para Alfabetização e Letramento - Fundamentos Psicolinguísticos e Práticas, ministrado por profissionais do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - Ceale, da Universidade Federal de Minas Gerais, para educadores de 29 escolas municipais, e o "Projeto Palavra de Criança", fruto de parceria com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF)(TERESINA, 2019).

Desse modo, a SEMEC tinha, para a alfabetização, a estruturação das ações em sala de aula com o uso da metodologia e estratégias de ensino, em particular as do Instituto Alfa e Beto, formação dos alfabetizadores oferecida pela SEMEC, por instituições parceiras e pelo Ministério da Educação, algumas mesclando atividades presenciais e distância, além de acompanhamento com avaliações diagnósticas feitas com auxílio de instrumentos oferecidos pelo Instituto Ayrton Senna ou criados pela SEMEC.

Essa sistemática consolidou-se, na esteira da visibilidade que a temática passou a ter com o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Instituído por meio da Portaria n. 867, de 4 de julho de 2012, esse pacto englobava compromissos de diferentes 45 instâncias do poder público, com a alfabetização de

---

<sup>6</sup> O autor Libâneo (2004) destaca que a teoria de Vygotsky tem como premissa básica o condicionamento histórico-social da formação humana e, portanto, o destaque do papel decisivo da atividade coletiva dos indivíduos na formação das funções mentais superiores. Nesta perspectiva Libâneo ressalta, o papel da mediação cultural no processo do conhecimento e, ao mesmo tempo, a atividade individual de aprendizagem para apropriação ativa da experiência sociocultural da humanidade, mediada pela comunicação e pelas relações intersubjetivas. Ele trata desta forma que a educação, assim, é um processo de apropriação de signos culturais enquanto "instrumentos psicológicos" que ajudam os indivíduos a organizar seu comportamento e suas ações, através do processo de internalização (LIBÂNEO, 2004, p. 134, apud VYGOTSKY, 1984)

todas as crianças até os oito anos de idade (terceiro ano do Ensino Fundamental) (TERESINA, 2019).

No município de Teresina, o Pacto, inclusive, foi confirmado no Plano Plurianual 2014/2017, aprovado pela Lei nº 4.483, de 13 de dezembro de 2013, ao estabelecer, como uma de suas metas, "alfabetizar em nível de escrita alfabética 60% das crianças do 2º período da Educação Infantil" (TERESINA, 2013).

Compreende-se que a adesão do município de Teresina ao Pacto, em 2012, confere espaço, na agenda do sistema municipal, à atenção para a alfabetização das crianças, especialmente para aquelas que se mantinham (TERESINA, 2019):

no sistema público de educação e não [atingiam] um determinado padrão, especialmente se não [conseguiam] ler, escrever e realizar interpretações, a partir de diferentes gêneros textuais, seja pelo domínio da língua ou do conhecimento matemático (CONSTANT, 2015, p. 13, apud TERESINA, 2019, p. 24).

Todavia, o PNAIC, em Teresina, dava destaque ao problema do analfabetismo dos que frequentavam a escola, permitindo melhor entendimento da questão da aprendizagem ou da qualidade da educação e contribuindo para que fosse mais bem compreendido pela sociedade e pelos agentes públicos. Com isso, ressignificava as ações já desenvolvidas, revestindo-lhes de novos sentidos e conteúdo, estimulava a mudança de postura dos professores em relação ao processo de alfabetização das crianças, em especial daquelas com deficiência. Ainda possibilitava novas práticas, como o acompanhamento dos níveis de escrita pelos professores alfabetizadores e orientadores de estudo e a incorporação dos materiais didáticos e bibliográficos à estruturação do ensino, em particular nas escolas que não adotavam as tecnologias do Instituto Alfa e Beto (SOUSA; SALES; CASTRO, s.d.).

A rede endossa aquilo que está disposto nas políticas nacionais e, paralelamente, as políticas municipais consolidam parcerias para garantir a alfabetização das crianças. Dessa forma, adotam-se formas de ensino diferentes, a partir dos quais os alunos são submetidos a uma mesma forma de avaliação. Essa realidade fortalece a hipótese aqui levantada de que gestores do ciclo necessitam se apropriar das expectativas de aprendizagem dos alunos no processo de alfabetização para que saibam monitorar e avaliar com clareza o processo de aquisição de leitura e escrita dessas crianças. Essa realidade fundamenta a necessidade de se investigar, junto aos sujeitos, como esse processo ocorre nas escolas.

As seções seguintes apresentam o cenário de Teresina no que tange à política de alfabetização quanto à adesão ao PNAIC, o que fomentou estratégias de monitoramento até instituir a implementação do Sistema Integrado SIGA-SEMEC desenvolvido por técnicos da Secretaria Municipal de Teresina, com a intenção de acompanhar e garantir a alfabetização de todas as crianças.

## **2.3 AÇÕES DE ACOMPANHAMENTO ACADÊMICO NA REDE MUNICIPAL E A IMPLEMENTAÇÃO DO SISTEMA INTEGRADO DE GESTÃO E AVALIAÇÃO – SIGA-SEMEC**

Com o PNAIC, o cenário nacional introduzia um instrumental para avaliar a alfabetização no 3º ano, Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), e no 2º ano, (Provinha Brasil), o que levou a SEMEC a criar outros instrumentais e meios de acompanhamento que contemplassem também outros anos escolares e permitissem tornar disponíveis informações ao longo do processo e não apenas no final do ano. Assim, foram elaborados parâmetros, "considerando a psicogênese da língua escrita" (SOUSA; SALES; CASTRO, s.d.), para nortear as avaliações bimestrais elaboradas e aplicadas pela escola. Buscaram-se, também, procedimentos para que informações chegassem à Secretaria com celeridade e fidedignidade.

Os parâmetros definidos conforme os níveis de leitura da psicogênese, previstos nas Diretrizes Curriculares da rede municipal de Teresina anteriormente citada foram atualizados e comunicado às escolas por meio de um documento, foram os seguintes:

- Pré-silábico - as partes da escrita não correspondem às partes do nome. Fase gráfica primitiva – símbolos e pseudoletas, misturadas com letras e números. As crianças escrevem letras, bolinhas e números, como se soubessem escrever, sem uma preocupação com as propriedades sonoras da escrita.
- Silábico - é a descoberta de que a quantidade de letras com que vai escrever uma palavra pode ter correspondência com a quantidade de partes que se reconhece na emissão oral. 'Pedacões sonoros' essas partes são as sílabas e em geral, a criança faz corresponder uma grafia a cada sílaba.
- Silábico-alfabético - as crianças começam a descobrir que a sílaba pode ser escrita com uma, duas, três ou mais letras, que o som não garante a identidade de letras, nem a identidade de letras a de sons, partindo assim para o nível alfabético. Nível em que a criança não 'escreve a palavra completamente', ora escreve a sílaba toda, ora apenas uma letra geralmente a vogal.
- Alfabético - caracteriza-se pela correspondência entre fonemas e grafemas. Geralmente as crianças já conseguem ler e expressar graficamente o que pensam ou falam. Compreende a logicidade da base alfabética da escrita (SOUSA; SALES; CASTRO, s.d., p. 12).

O nível alfabético foi acrescentado nesse documento enviado às escolas. Já o alfabetizado, que não fazia parte da classificação da psicogênese, era aquele aluno

“capaz de ler e escrever textos com autonomia”, isto é, ler com fluência, considerando os conhecimentos sobre as características do gênero, o tema, o suporte, a localização de informações explícitas e a interferência de informações implícitas” e “produzir elementos de organização gráfica, as letras maiúsculas e aqueles recursos que ajudam na construção dos sentidos (elementos coesivos, pontuação, concordância)” (SOUSA; SALES; CASTRO, s.d., p. 12).

Em 2013, com o início das atividades do Pnaic, a rede pública municipal de ensino de Teresina possuía 302 unidades de ensino, atendendo a um público de 91.273 alunos, distribuídos em Centros Municipais de Educação Infantil e Escolas de Ensino Fundamental. A seguir, apresentamos a tabela com a quantidade de atendimento de escolas que atuaram com alunos do ciclo de alfabetização de 2013 a 2016, anos de atuação do pacto (SOUSA; SALES; CASTRO, s.d.)

**Tabela 6 – Atendimento na rede com Pnaic de 2013 a 2016**

ANO LETIVO	UNIDADE DE ENSINO	TURMAS	ALUNOS	PROFESSOR ALFABETIZADOR	ORIENTADOR DE ESTUDO
<b>2013</b>	130	911	21.882	592	27
<b>2014</b>	134	876	21.335	660	24
<b>2015</b>	136	1.005	21.721	591	22
<b>2016</b>	146	888	21.718	594	19

Fonte: Gerências de Ensino e de Informática/SEMEC (2016)

Ao final de 2013, a Secretaria orientou aos gestores escolares que cada professor alfabetizador pudesse acompanhar sua turma no ano seguinte, como forma de assegurar avanços no processo de escolarização dos alunos, posto que cada docente já dominava todo conhecimento das necessidades de cada criança, dando, assim, continuidade à sua alfabetização, além de promover nesse docente expertise em relação à sua atuação como professor alfabetizador. Dessa forma, teve início a formação com base nas orientações do Pnaic (SOUSA; SALES; CASTRO, s.d.).

Na busca por informações sobre o desempenho acadêmico dos alunos, no que se refere ao processo de alfabetização com a finalidade de redirecionamento dos projetos referentes à melhoria do ensino, a Secretaria, ao longo dos anos, vem desenvolvendo várias ações, como: Prêmio Professor Alfabetizador, de 2004 a 2010; avaliação externa do 2º e 3º anos escolares pelo Saethe, implantado em 2014, e prova

padronizada<sup>7</sup>, implantada em 2009 e posteriormente, 2015, denominada de Prova Teresina (SOUSA; SALES; CASTRO, s.d.).

Conforme Sousa; Sales; Castro, s/d, várias foram as formas definidas pela Secretaria para coleta de informações sobre o desempenho acadêmico dos alunos em seu processo de alfabetização. O Prêmio Professor Alfabetizador, que teve um período de vigência de sete anos, não chegou a atender a todos os anos escolares que compõem o ciclo de alfabetização. Entre o fim do Prêmio e a implantação do Saethe, que não avaliava, a princípio, o 1º ano escolar, a rede ficou por dois anos sem coletar qualquer dado sobre o processo de alfabetização de seus alunos. Com o início do Pnaic, em 2013, novas expectativas se apresentaram no sentido de termos informações sobre o desempenho acadêmico dos alunos do 1º, 2º e 3º anos escolares. Entretanto, conforme o entendimento de Sousa; Sales; Castro, (s/d), o Pnaic falhou nesse quesito, pois não disponibilizou uma plataforma para acompanhar os dados de alfabetização e tampouco forneceu às redes de ensino relatórios sobre o avanço dos alunos quanto à alfabetização. Por não ter uma plataforma para registrar os dados de alfabetização dos alunos, infere-se que o Pnaic teve dificuldade em realizar este monitoramento, onde não foi registrado os avanços de dados dos alunos para melhoria da política.

Sousa, Sales e Castro (s/d) destacam que até mesmo as avaliações ANA e Provinha Brasil não atenderam à necessidade da rede de ter dados sobre a alfabetização dos alunos. A avaliação ANA, que avaliava o 3º ano, última etapa do Pacto, media o final do ano letivo e os resultados tardavam a ser divulgados, enquanto a Provinha Brasil, mesmo sendo aplicada e corrigida pela escola, contemplava apenas o 2º ano do Ensino Fundamental.

Os meios utilizados para que as informações chegassem à Secretaria foram se aperfeiçoando ano a ano, passando de relatórios impressos, preenchidos pelos professores, para cartões de leitura ótica e, por último, a coleta *on-line* por meio do Sistema Integrado de Gestão Acadêmica da Secretaria Municipal de Educação (SIGA-SEMEC), criado pelos técnicos da SEMEC. Todos eles, com maiores ou menores limitações, possibilitaram que se dispusesse de informações do estágio de

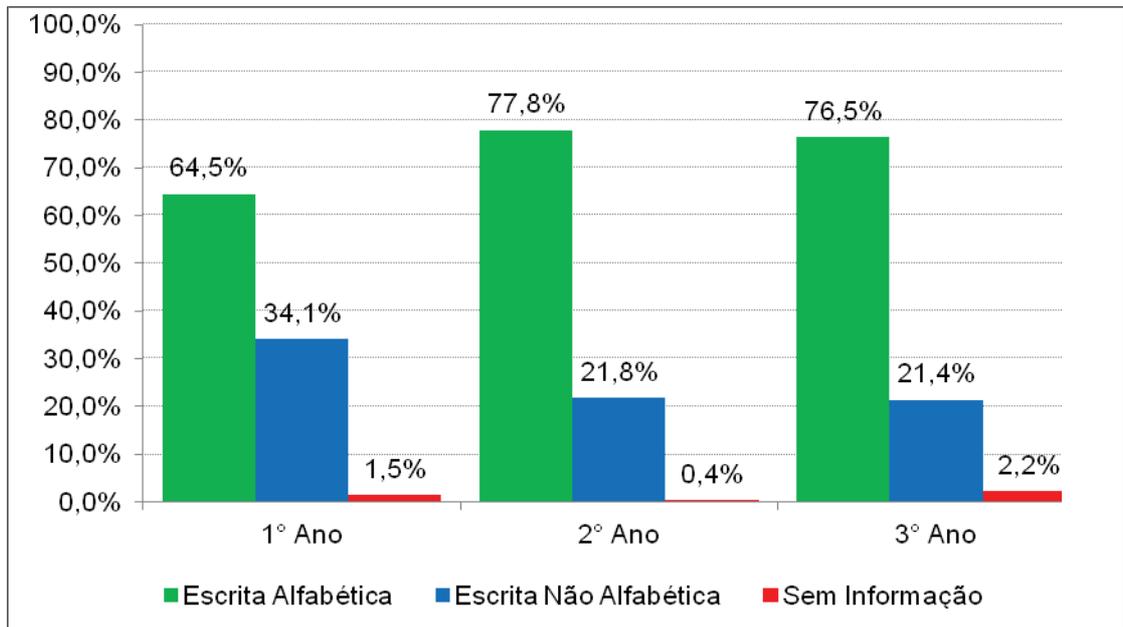
---

<sup>7</sup> Avaliação elaborada de acordo com a Teoria Clássica dos Itens (TCT) por técnicos da SEMEC e aplicada pelos professores da sala de aula, foi implantada a primeira vez em 2009 mas interrompido seu uso em 2010, retomando em 2013 com a mudança do Secretário de Educação, denominada posteriormente de Prova Teresina.

escrita de cada etapa do ciclo de alfabetização e, conseqüentemente, embasaram as decisões sobre as ações necessárias à superação das dificuldades (TERESINA, 2019).

Dessa forma, pela falta de informações sobre a aprendizagem dos alunos, isso passou a ser um desafio a ser vencido pela Secretaria Municipal de Educação. Nesse cenário, em 2013, a equipe da Coordenação de Alfabetização, juntamente com a Divisão de Avaliação, passara a trabalhar essa necessidade nos encontros de formação com os professores alfabetizadores que, considerando a psicogênese da língua escrita, deveriam informar mensalmente o nível de cada aluno de sua turma. Infelizmente, não obtiveram sucesso na coleta de 100% dos alunos/turmas, pois a entrega de relatórios com informações mensais acerca do avanço de cada aluno, em relação à leitura e a escrita, acontecia de forma isolada por parte de alguns professores. Assim, ao longo do período letivo, a Coordenação do Pnaic municipal continuava sem dados que pudessem contribuir para solucionar os problemas que se apresentavam, tanto na ação cotidiana do professor em sala de aula quanto na gestão das escolas (SOUSA; SALES; CASTRO, s.d.).

Ao final de 2013, foi solicitado diretamente à equipe gestora das unidades de ensino a informação sobre a quantidade de alunos com escrita alfabética e não alfabética nos três anos escolares do Pnaic. Tal ação permitiu que após encerramento do Prêmio Professor Alfabetizador em 2010, fossem analisados os dados de alfabetização dos alunos, como mostra o gráfico 3 a seguir. (SOUSA; SALES; CASTRO, s.d.)

**Gráfico 3- Escrita dos alunos ao final de 2013**

Fonte: SEMEC/GEF/Coordenação de Alfabetização

A análise do gráfico acima revela que, do total de alunos matriculados no 1º ano, 64,5% foram classificados no nível de escrita alfabética, isto é, os alunos já conseguiam fazer correspondência entre fonemas e grafemas, mesmo sem domínio da escrita ortográfica; 34,1% foram classificados não alfabéticos, ou seja, não conseguiam expressar graficamente o que pensam ou falam; e 1,5% dos alunos não foram informados. No 2º ano, 77,8% dos alunos foram classificados no nível de escrita alfabética, 21,8% não alfabéticos e 0,4% dos alunos não foram informados. No 3º ano, 76,5% dos alunos foram classificados no nível de escrita alfabética, 21,4% não alfabéticos e 2,2% dos alunos não foram informados.

Essas informações, que foram levadas tanto até os gestores das escolas municipais quanto os orientadores do estudo do Pnaic, serviram como diagnóstico para a definição de projetos voltados para a alfabetização dos alunos nas escolas e para o planejamento inicial da formação continuada dos professores alfabetizadores em 2014 (SOUSA; SALES; CASTRO, s.d.).

Para Sousa, Sales e Castro (s/d), a necessidade de se avançar sobre os dados de alfabetização dos alunos, ao longo do ano e não somente ao final, e a boa aceitação por parte dos gestores das unidades de ensino quanto à coleta do nível de

escrita dos alunos serviram de motivação para o avanço com a implantação de coleta bimestral.

Assim, a partir de 2014, a Secretaria iniciou a coleta do nível de escrita dos alunos por meio de cartão de leitura ótica. As escolas recebiam cartão com a relação nominal dos alunos de cada turma em que o professor deveria preencher informação quanto ao nível de escrita de cada um, categorizando conforme classificação na psicogênese da língua escrita: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. E, agregado a essa classificação, também foi solicitado que as escolas informassem caso o aluno estivesse alfabetizado (SOUSA; SALES; CASTRO, s.d.).

A tabela 7 abaixo mostra o resultado da coleta feita através do cartão de leitura ótica em 2014 e 2015.

**Tabela 7 – Dados de alfabetização coletados no 4º bimestre de 2014 e 2015**

ANO	Alunos/Série		Pré-Silábico	Silábico	Silábico-Alfabético	Alfabético	Alfabetizado
	Qtd.	Ano	%	%	%	%	%
2014	6.233	1º Ano	9,0	15,6	13,7	31,4	30,1
2015	6.976		3,6	9,9	11,2	35,3	39,5
2014	5.362	2º Ano	6,9	11,3	12,1	23,4	46,0
2015	6.903		2,2	7,0	10,3	26,8	53,0
2014	7.248	3º Ano	8,9	8,8	10,8	20,1	51,1
2015	7.306		2,0	4,5	8,6	24,1	60,1
2014	<b>18.843</b>	<b>TOTAL</b>	<b>8,4</b>	<b>11,8</b>	<b>12,1</b>	<b>24,8</b>	<b>42,7</b>
2015	<b>21.185</b>		<b>2,6</b>	<b>7,1</b>	<b>10,0</b>	<b>28,7</b>	<b>51,0</b>

Fonte: SEMEC/GEF/Divisão de Avaliação

Entretanto, problemas de ordem administrativa retardaram a efetivação da coleta bimestral. Assim, foi realizada apenas uma ao final do ano (4º bimestre de 2014) e 1º e 2º bimestres de 2015. Mesmo a nova metodologia, também não se obtiveram respostas de todas as turmas de 1º, 2º e 3º ano. A grande quantidade de turmas nos anos escolares do ciclo de alfabetização na rede e a lentidão na leitura ótica dos cartões impossibilitaram o retorno dos dados coletados em tempo hábil para o redirecionamento da formação continuada dos professores e, conseqüentemente, de suas atividades em sala de aula (SOUSA; SALES; CASTRO, s.d.).

Segundo Sousa, Sales e Castro (s/d), objetivando resolver de vez com o problema da falta de informações sobre a alfabetização dos alunos, ao longo do ano

letivo, e garantir que tanto a coleta dos dados quanto a elaboração dos relatórios acontecessem de forma rápida e segura, técnicos da Secretaria desenvolveram, ao final de 2015, um sistema<sup>8</sup> de coleta *on-line* do nível de escrita dos alunos. Esse veio a se constituir como o Sistema Integrado de Gestão de Avaliação – SIGA-SEMEC, desenvolvido por técnicos da rede municipal, tendo por finalidade a gestão e a operacionalização de informações sobre o desempenho acadêmico dos alunos durante o ciclo de alfabetização. Através desse sistema, é possível que as escolas realizem a inserção de informações avaliativas dos seus alunos, assim como a SEMEC pode ter acesso às informações e serviços sobre as escolas, sobre os níveis de leitura e escrita dos alunos do 2º período (Educação Infantil), 1º e 2º anos, Prova Teresina (2º período, 1º, 2º, 3º, 4º, 6º e 8º ano) e, atualmente, Teste IAB 1º ano (Instituto Alfa e Beto). Em tempos em que a tecnologia vem se mostrando a cada dia mais presente, tem relevância contar com um sistema integrado de gestão acadêmico-educacional para a apropriação dos resultados avaliativos, análise e intervenções para o ciclo de alfabetização na rede municipal de Teresina (SOUSA; SALES; CASTRO, s.d.).

Nesse sentido, cumpre ressaltar a mudança provocada pelo SIGA-SEMEC que não apenas reduziu a distância entre a realização da prova e a análise dos dados, como também permitiu o arquivamento e a elaboração de relatórios diversos (por aluno, por turma, por escola e da rede), permitindo o acompanhamento e as comparações entre turmas, escolas, anos escolares e, conseqüentemente, o planejamento da formação dos professores e das intervenções pedagógicas com base em evidências (TERESINA, 2019). Integrando as informações do sistema, estão postos os dados aferidos por meio do Sistema de Avaliação Educacional de Teresina (SAETHE), a prova padronizada, elaborada pelos técnicos da SEMEC e aplicada pelos professores, a chamada Prova Teresina<sup>9</sup>.

---

<sup>8</sup> Sistema Integrado de Gestão Acadêmica da Secretaria Municipal de Educação (SIGA-SEMEC).

<sup>9</sup> Para uma melhor compreensão do leitor, faço apenas uma sucinta disposição das avaliações realizadas pela Rede Municipal de ensino. Conforme Passos (2019), a prova padronizada ou Prova Teresina, como é conhecida, consiste em uma avaliação que apresenta "as características das três modalidades da avaliação": diagnóstica, porque identifica as habilidades adquiridas em um dado momento; somativa, porque, ao tempo em que é expressa em um valor que compõe a média do aluno, tem aplicação bimestral, "quando se conclui uma unidade de ensino"; e formativa, porque oferece dados para orientar as intervenções no processo de ensino/aprendizagem (BARBOSA, 2016, p. 43). É elaborada pela SEMEC e aplicada pelos professores. Antes restrita aos alunos da segunda etapa do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), passou a abranger os alunos do último ano da Educação Infantil (2º período), a partir de 2015, por um lado, para aferir o alcance da meta estabelecida pelo PPA (2013-2016) de ter, em 2016, 65% dos alunos proficientes em escrita alfabética (escrever palavras simples)

O acesso ao Sistema Integrado de Gestão de Avaliação – SIGA-SEMEC acontece por meio de URL, uma página na internet que é acessível através do link [http://www.sigaSEMEC.pmt.pi.gov.br/ne\\_menu/](http://www.sigaSEMEC.pmt.pi.gov.br/ne_menu/). As escolas receberam um código de usuário e senha para acesso que os gestores usam para ingressar no sistema, como ilustra abaixo a figura 7.

**Figura 7 - Página de acesso ao SIGA-SEMEC**

A imagem mostra a interface de login do sistema SIGA-SEMEC. No topo, há um cabeçalho azul escuro com o texto "Sistema Integrado de Gestão de Avaliação" em branco e "Digite o código da escola" em menor fonte abaixo dele. Abaixo do cabeçalho, há dois campos de entrada: "USUÁRIO" com um fundo amarelo e "SENHA" com um fundo branco. Abaixo dos campos, há um botão azul escuro com o texto "Entrar" em branco.

Fonte: <http://www.sigaSEMEC.pmt.pi.gov.br>(2020)

A orientação dada pela Secretaria para as escolas é que apenas os diretores e coordenadores acessem ao sistema, alimentando-o com as informações sobre as avaliações realizadas pelos professores. A tela de entrada do sistema SIGA apresenta ao usuário (equipe gestora) o acesso às informações e serviços da coleta de dados a serem realizadas. Depois de inseridos o usuário e senha, a equipe gestora visualiza a página inicial, como mostra a figura 8.

Figura 8 - Página inicial do SIGA-SEMEC

**SIGA SEMEC**

Relatórios Coleta Online Cronograma Minhas Escolas Sair do Sistema

**COLETA DE DADOS ONLINE**

Atualizar Acesso ao(s) Link(s)

**NÍVEIS DE LEITURA E (OU) ESCRITA**

OUTUBRO

2º ANO, 1º ANO, 2º PERÍODO PORTUGUÊS

**ENVIE SEUS DADOS CLICANDO AQUI**

14/10/2020 07:00	CÓDIGO 155	19/10/2020 23:59
------------------	---------------	------------------

**ENCERRA AMANHÃ O PRAZO**

4 DOS DADOS

Exibir Menu

WANA SAR

Fonte: <http://www.sigaSEMEC.pmt.pi.gov.br> (2020)

Nessa página inicial, ficam localizadas todas as avaliações que serão aplicadas durante o ano escolar, assim como os relatórios diversos (por aluno, por turma, por escola e da rede), coleta *on-line* e cronograma de aplicação de cada ano escolar. Como a página inicial mostra, o sistema SIGA-SEMEC não armazena apenas os dados relacionados aos níveis de leitura e escrita do ciclo de alfabetização, sendo coletados também os resultados dos alunos na Prova Teresina e Teste IAB.

A figura 9 contém os tipos de relatórios que o sistema *on-line* gera depois de realizar a coleta das informações por ano e por turma, podendo acessar também um relatório comparativo com o resultado da rede. Na figura encontram-se destacados os relatórios sobre os níveis de leitura e escrita.

**Figura 9 - Tipos de relatórios gerados pelo SIGA-SEMEC**



Fonte: <http://www.sigaSEMEC.pmt.pi.gov.br> (2020)

Para realizar a inserção dos dados dos níveis de leitura e escrita do 1º ano, as escolas devem aplicar testes mensais elaborados e aplicados pelos professores, para que, depois de analisados os testes dos alunos, os professores entreguem aos coordenadores pedagógicos ou gestores as fichas nominais com as informações de leitura e escrita. Esses testes, durante o período de 2014 a março de 2019, eram elaborados e realizados pelos professores com orientação da formação, conforme os parâmetros de desenvolvimento de leitura da psicogênese, previstos nas Diretrizes Curriculares do Município. A partir de abril de 2019, o sistema passou a coletar os dados de leitura e escrita com base em níveis, as palavras e frases a serem lidas e escritas pelos alunos são enviadas as escolas pelo e-mail institucional da SEMEC via ofício para que os professores avaliem em que nível eles se encontram. O que veremos mais à frente na descrição do Projeto Alfabetiza Teresina. A figura 10 apresenta o modelo de relatório emitido depois da inserção feita pelos gestores no período de 2014 a março de 2019.

**Figura 10 - - Modelo de relatório emitido pelo SIGA-SEMEC / Resultado dos níveis de leitura e de escrita por turma até março 2019**

<b>RELAÇÃO DE ALUNOS LEITURA E ESCRITA - POR TURMA</b> <b>NÍVEIS DE LEITURA E (OU) ESCRITA</b>				
			  	
<b>MARÇO DE 2019</b>			<b>Domingo, 18/10/2020 às 2:16:27 PM</b>	
<b>EM 11AM</b>				
<b>MATRÍCULA</b>	<b>ALUNO</b>	<b>NÍVEL DE ESCRITA</b>	<b>NÍVEIS DE LEITURA</b>	<b>ANO/SÉRIE</b>
10100253	AJICE	SILÁBICO ALFABÉTICO	LÊ SILABANDO	1º ANO
10000209	ARIANE RANIELLY	SILÁBICO	NÃO LÊ	1º ANO
10084114	CLAUDIO MANUEL	ALFABÉTICO	LÊ TEXTO SEM FLUÊNCIA	1º ANO
10081792	ELOAR VITORIA	ALFABÉTICO	LÊ TEXTO SEM FLUÊNCIA	1º ANO
10081900	EMILLY ISABELLY	ALFABÉTICO	LÊ TEXTO SEM FLUÊNCIA	1º ANO
10081795	ESTHER	ALFABÉTICO	LÊ TEXTO SEM FLUÊNCIA	1º ANO
10087409	FRANKING IMANUEL	ALFABÉTICO	LÊ SILABANDO	1º ANO
10128911	GUSTAVO	SILÁBICO	NÃO LÊ	1º ANO
10084158	HENRY RAPHAEL	ALFABÉTICO	LÊ TEXTO SEM FLUÊNCIA	1º ANO
10103340	IASMIN HOLANDA (ESPECIAL)	SILÁBICO COM CORRESPONDÊNCIA	LÊ SILABANDO	1º ANO
10081838	JOSE WILSON	ALFABÉTICO	LÊ TEXTO SEM FLUÊNCIA	1º ANO
10084193	KHERYSON RENAN	ALFABÉTICO	LÊ TEXTO SEM FLUÊNCIA	1º ANO
10089501	KIMBERLY ANANDA	SILÁBICO ALFABÉTICO	LÊ SILABANDO	1º ANO
10097040	LAURA	ALFABÉTICO	LÊ TEXTO SEM FLUÊNCIA	1º ANO
10081021	LAYS GABRIELLY	ALFABÉTICO	LÊ TEXTO SEM FLUÊNCIA	1º ANO
10081345	LIVIA MARIA	ALFABÉTICO	LÊ TEXTO SEM FLUÊNCIA	1º ANO

Fonte: <http://www.sigaSEMEC.pmt.pi.gov.br> (2020)

Nesse relatório, o sistema SIGA-SEMEC informa a turma do aluno, matrícula, nome completo, nível de escrita, nível de leitura e ano escolar das crianças. Na figura 10, demonstra-se a inserção realizada no mês de março de 2019. Mensalmente, os professores e a equipe gestora da escola devem realizar testes de leitura e escrita dos alunos do 1º ano e informar no SIGA-SEMEC em que nível a criança se encontra, seguindo o cronograma de coleta dos dados.

Tais elementos são utilizados para entender e consolidar outro tipo de relatório emitido, como, por exemplo: o consolidado de turmas/escola e rede, que permite a análise a partir de uma visão panorâmica, possibilitando o comparativo entre turmas, escola e rede. As principais informações disponibilizadas estão abaixo, como ilustra a figura 11:

**Figura 11 – Modelo de relatório emitido pelo SIGA-SEMEC / Consolidado das turmas, da escola e da rede**

'LEITURA' e 'ESCRITA'															SEMEC																			
COMPARATIVO COM A REDE															SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO																			
1º ANO															Teresina																			
2019															Teresina, 22 de Maio de 2020																			
44555 - EM MINHA CASA																																		
POR TURMA DA ESCOLA			LEITURA								ESCRITA																							
			NÃO LÊ		LÊ SILABANDO		LÊ TEXTO SEM FLUÊNCIA		SILÁBICO		SILÁBICO ALFABÉTICO		ALFABÉTICO																					
			QTN	%	QTN	%	QTN	%	QTN	%	QTN	%	QTN	%																				
1º ANO	11AM	19	5	26,3	11	57,8	3	15,7	6	31,5	2	10,5	11	57,8																				
	11AT	24	3	12,5	17	70,8	4	16,6	4	16,6	4	16,6	16	66,6																				
POR ANO/SÉRIE DA ESCOLA			LEITURA								ESCRITA																							
			NÃO LÊ		LÊ SILABANDO		LÊ TEXTO SEM FLUÊNCIA		SILÁBICO		SILÁBICO ALFABÉTICO		ALFABÉTICO																					
			QTN	%	QTN	%	QTN	%	QTN	%	QTN	%	QTN	%																				
1º ANO	MARÇO/2019	43	8	18,6	28	65,1	7	16,2	10	23,2	6	13,9	27	62,7																				
POR ANO/SÉRIE DA REDE			LEITURA								ESCRITA																							
			NÃO LÊ		LÊ SILABANDO		LÊ PALAVRAS SIMPLES		LÊ PALAVRAS COMPLEXAS		LÊ FRASES		LÊ TEXTO SILABANDO		LÊ TEXTO SEM FLUÊNCIA		LÊ TEXTO COM FLUÊNCIA		PRÉ-SILÁBICO 1		PRÉ-SILÁBICO 2		PRÉ-SILÁBICO		SILÁBICO COM CORRESPONDÊNCIA		SILÁBICO		SILÁBICO ALFABÉTICO		ALFABÉTICO		ALFABETIZADO	
			QTN	%	QTN	%	QTN	%	QTN	%	QTN	%	QTN	%	QTN	%	QTN	%	QTN	%	QTN	%	QTN	%	QTN	%	QTN	%	QTN	%	QTN	%		
1º ANO	MARÇO/2019	7.244	913	12,6	3.321	32,0	12	0,1	14	0,1	6	0,0	1	0,0	3.447	47,6	829	7,3	2	0,0	5	0,0	351	4,8	1	0,0	918	12,6	879	9,3	5.013	69,2	274	3,7

FONTE: [http://www.semec.teresina.pi.gov.br/avaliacao/niveis\\_leitura\\_escrita\\_mestre](http://www.semec.teresina.pi.gov.br/avaliacao/niveis_leitura_escrita_mestre)

Programação: Dinavan Madeira

Fonte: <http://www.sigaSEMEC.pmt.pi.gov.br> (2020)

Um destaque na utilização do sistema SIGA-SEMEC é que o armazenamento dos dados de cada inserção mensal ou semestral não pode ser alterado pelos gestores ou professores. Por exemplo, os dados coletados são guardados, definindo a forma como o aluno chega a cada ano escolar. Portanto, os dados inseridos pelos gestores não devem retroceder quanto às informações inseridas anteriormente. Entretanto, caso haja divergência entre o dado informado e a realidade atual do aluno, constatada por meio de teste diagnóstico, a escola deve enviar documentação (ofício)

à Divisão de Avaliação, para que uma equipe da avaliação possa analisar a situação e fazer as devidas correções no sistema, caso seja constatada incoerência (SOUSA; SALES; CASTRO, s.d.).

Evidencia-se que os processos informatizados pelo sistema (SIGA-SEMEC) se concentram nas atividades de ensino. Entre esses, destacam-se: registros acadêmicos dos alunos com informações para a escola e para a rede e um acompanhamento acadêmico dos alunos para monitoramento da aprendizagem e gestão das informações. Durante as visitas às instituições escolares, em atuação como superintendente, foi percebido, a partir de falas dos diretores, uma fragilidade no entendimento sobre os parâmetros definidos para a avaliação dos processos de alfabetização, conforme os níveis de leitura e escrita da psicogênese, convergindo com o entendimento e a avaliação feita pelos professores.

De acordo com a Lei nº 4.274, de 17 de maio de 2012, que estabelece critérios para a eleição de diretores, conforme o artigo 5º, prevê-se que pode concorrer ao cargo para diretor “qualquer professor ou pedagogo em efetivo exercício na unidade de ensino, desde que sejam comprovados os requisitos”, um deles, em especial, “possuir curso superior em Licenciatura Plena”. Essa condição levanta a hipótese de que a formação inicial dos diretores pode ser uma possibilidade de lacuna no que diz respeito ao conhecimento dos níveis de leitura e escrita de cada aluno. Os diretores licenciados em áreas diversas da Pedagogia podem sentir mais dificuldade na apropriação dos processos de alfabetização. Assim, os diretores e professores devem se apropriar dos processos de alfabetização, para inserir os dados no SIGA-SEMEC e utilizar as informações do sistema de forma pedagógica e fidedigna.

Diante do exposto, faz-se necessária uma investigação junto aos sujeitos, a fim de verificar qual fragilidade se torna mais evidente na análise dos testes de alfabetização feitos pelas escolas para inserção dos dados no SIGA-SEMEC. É preciso uma busca para aferir se há uma lacuna na formação inicial dos diretores, se é a falta de conhecimento sobre os processos de alfabetização ou até mesmo falta de entendimento sobre as várias políticas da rede municipal que interferem na utilização do SIGA-SEMEC. Isso porque não se deve desconsiderar a percepção sobre a alfabetização dos vários sujeitos envolvidos.

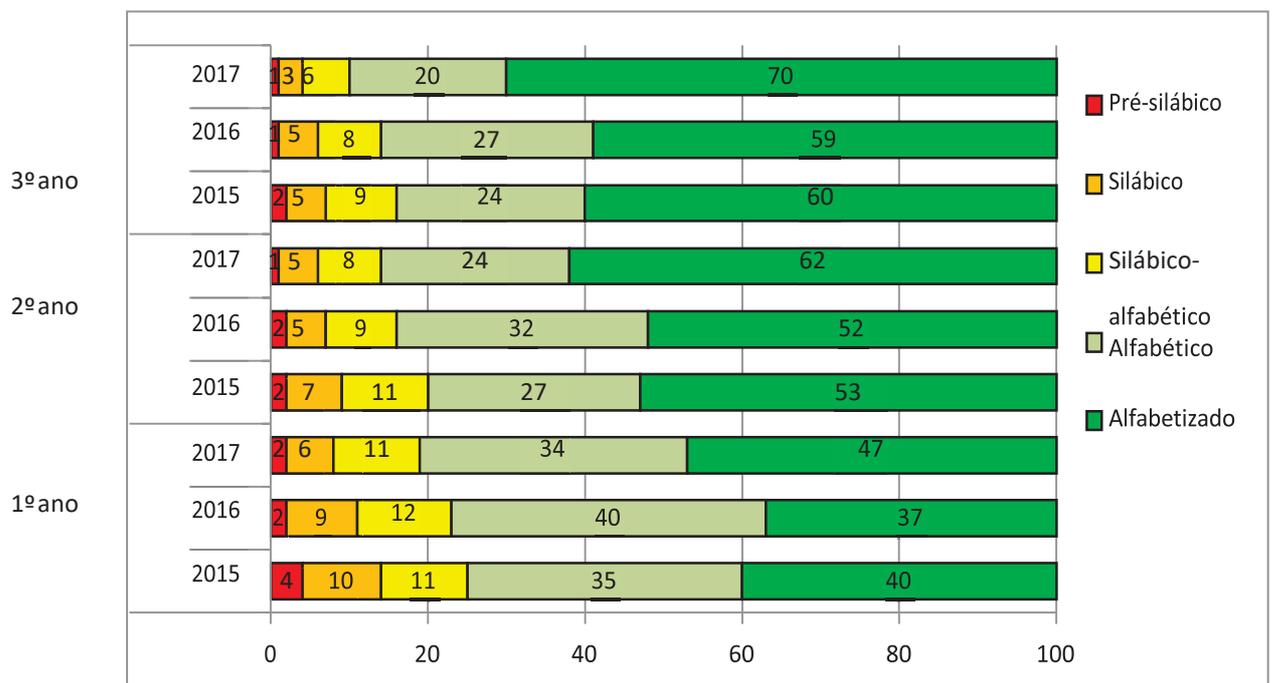
A seção seguinte apresenta o Projeto Alfabetiza Teresina, uma iniciativa da rede após o encerramento das atividades do PNAIC, e a continuação das estratégias de monitoramento do Sistema Integrado SIGA-SEMEC, desenvolvido por técnicos da

Secretaria Municipal de Teresina, com a intenção de acompanhar e garantir a alfabetização de todas as crianças.

### 2.3.1. Alfabetiza Teresina e o Sistema Integrado de Gestão e Avaliação Acadêmica SIGA-SEMEC

A rede municipal de Teresina tem proporcionado formação contínua aos professores do ciclo de alfabetização, orientada por informações processuais do desempenho acadêmico dos alunos, obtidas por meio de diversas formas de avaliação (Prova Teresina e avaliação do Saethe), assim como pelos dados auferidos pelo Sistema Integrado de Gestão Acadêmica. Essas informações vêm contribuindo significativamente para a elevação do desempenho dos alunos da rede pública municipal de ensino de Teresina, como mostra o percentual de alunos do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental na rede municipal no 4º bimestre de 2015 a 2017, segundo o nível de escrita (TERESINA, 2019).

**Gráfico 4 - Percentual de alunos do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental na rede municipal no 4º bimestre de 2015 a 2017, segundo o nível de escrita**

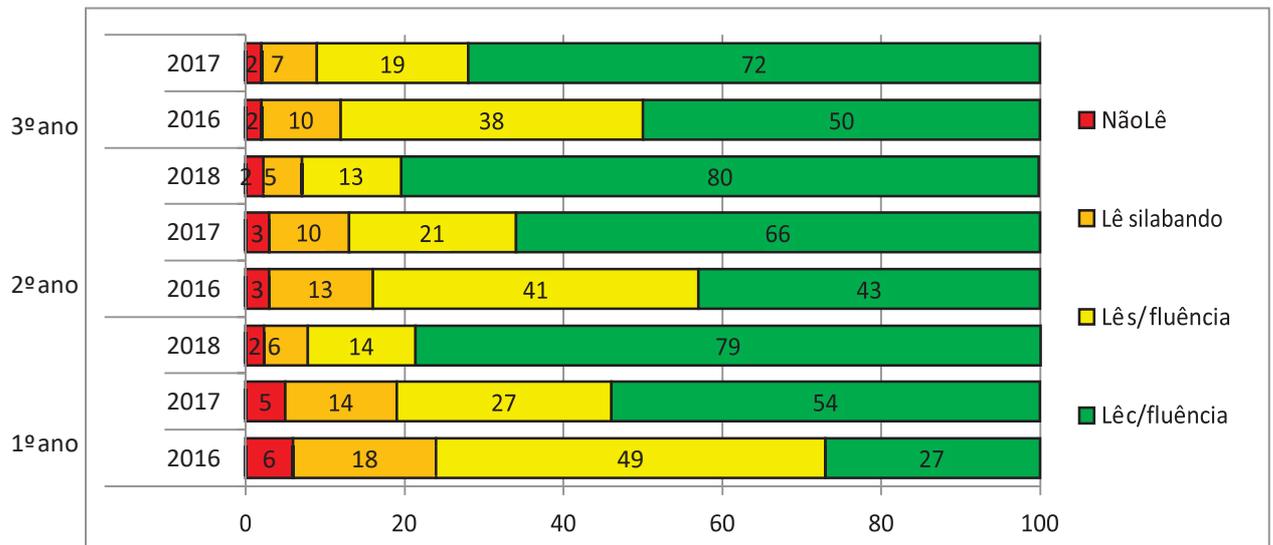


Fonte: Divisão de Avaliação/SEMEC 2018.

O que se observa é o crescimento do processo educacional de crianças em nível alfabético e no nível alfabetizado no 1º ano (em torno de 40% [2015] para 47% [2017]), no 2º ano (em torno de 55% [2015] para 62% [2017]) e no 3º ano (em torno de 60% [2015] para 70% [2017]), como evidenciado no gráfico 4.

A avaliação de leitura também mostra índices de crescimento mais evidentes, como o gráfico 5 ilustra abaixo.

**Gráfico 5 - Percentual de alunos do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental na rede municipal no 4º bimestre de 2015 a 2018, segundo o nível de leitura**



Fonte: Divisão de Avaliação/SEMEC 2018.

A avaliação da leitura, realizada a partir de 2016, demonstrou um percentual de 27% como evidenciado no gráfico 5, no 1º ano. Em 2017, esse percentual demonstrou 54%, duas vezes mais alunos do que os 27% de 2016, no 2º ano, de 43% passou para 66%, e, no 3º ano, de 50% para 72% (TERESINA, 2019). Em 2018, o percentual representou um crescente de mais de 15% em todos os anos.

Teresina (2019) assevera que essas evidências apontam, por um lado, a eficácia das ações para o aprendizado de grande parte das crianças, por outro, a necessidade de focalização para atender àqueles 20 a 30% que, a despeito dos esforços, mantiveram-se nos níveis inferiores de escrita (pré-silábico a silábico-alfabético) e de leitura (“não lê” a “lê sem fluência”).

O Projeto Alfabetiza Teresina foi lançado em 2018 como política de alfabetização da rede de Teresina instituída pela portaria nº 240/2018/GAB/SEMEC que:

**RESOLVE:**

Art1º. Instituir o Projeto Alfabetiza Teresina visando garantir a alfabetização dos alunos matriculados no 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, em 2018, no âmbito da Rede Pública de Ensino de Teresina.

Art 2º Estabelecer que 100% (cem por cento) dos alunos estejam alfabetizados ao final do 1º ano do Ensino Fundamental.

Assim, por meio do sistema SIGA-SEMEC, que tem como objetivo o gerenciamento dos dados do desempenho dos alunos ao longo do ano letivo em alfabetização e avalia o resultado das ações desse processo, buscou-se, a partir desses dados, a elaboração de planos de ação, refletindo-se sobre o tema.

Desse modo, a ênfase dada pelo PNAIC à alfabetização possibilitou a inserção dos anos escolares do Ciclo de Alfabetização no leque dos procedimentos avaliativos da Rede Municipal, complementando aqueles que foram disponibilizados pelo Programa, abrangendo, inclusive, a educação infantil, vez que passou a contemplar também ações de alfabetização (TERESINA, 2019).

A alfabetização de todas as crianças ao final do 1º ano do Ensino Fundamental é a meta estabelecida pela Secretaria Municipal de Educação com o Projeto Alfabetiza Teresina. Como dito na página 50, são 8.078 crianças em processo de alfabetização nessa etapa de ensino em 2020, uma média de 25 a 30 alunos por turma. Para isso, conforme o art. 3º da Portaria nº 240/2018 - Gabinete da SEMEC, dispõe-se a "apoiar as Unidades de Ensino na formulação e implementação de iniciativas voltadas à garantia do direito à aprendizagem dos alunos do II Período da Educação infantil e 1º e 2º ano do Ensino Fundamental" (TERESINA, 2018a apud TERESINA, 2019).

Conforme as diretrizes municipais, a alfabetização, por conseguinte, constitui objeto da atenção do governo municipal, por meio da SEMEC, integrando um leque de ações articuladas. TERESINA (2019, p. 27) enumera:

Definição de conteúdo - o que deve ser ensinado e o que deve ser aprendido estão previstos nas expectativas de aprendizagem que orientam a elaboração dos Projetos Pedagógicos das escolas, delineiam os planos de trabalho dos professores e balizam as sequências didáticas;

Formação dos professores alfabetizadores - aperfeiçoamento contínuo em encontros mensais para os professores e auxiliares da educação infantil e quinzenais para professores de Língua Portuguesa e Matemática do Ciclo de Alfabetização (1º ao 3º ano) que preparam sequências didáticas e materiais pedagógicos conforme as habilidades a serem trabalhadas, os diagnósticos oferecidos pelas avaliações internas, semi-internas (prova padronizada) e externas e os objetivos de aprendizagem definidos para cada momento;

Ensino estruturado - sistematização do ensino com sequências didáticas que estabelecem passo a passo a rotina de sala de aula com estratégias adequadas para cada momento e conforme as habilidades a serem ensinadas e aprendidas;

Monitoramento - rigoroso sistema de acompanhamento realizado por professores ou pedagogos, designados como superintendentes, que, tendo por base um roteiro, verificam todas as dimensões da gestão escolar, inclusive o desenvolvimento das atividades de ensino;

Avaliação - afere-se o aprendizado dos alfabetizandos no 2º período da educação infantil, por meio de: avaliações internas, realizadas pelos professores de cada turma, algumas, inclusive, orientadas pelos Programas Alfa e Beto e Ayrton Senna; avaliações mistas (internas e externas), a prova padronizada ou Prova Teresina, a cada dois meses, e avaliações externas, por meio do Saethe, anualmente. Os alfabetizandos do Ciclo de Avaliação também, além das avaliações feitas por seus professores, são submetidos a aferição a cada bimestre ou semestre, dependendo das necessidades da Rede, por meio da Prova Teresina, e, anualmente, por meio do Saethe.

A partir de 2018, com a reformulação do Currículo de Teresina com base na BNCC, a Secretaria Municipal de Teresina deslocou a alfabetização do 3º ano para o 1º ano do Ensino Fundamental, conseqüentemente, dos 8 para os 6 anos de idade. Para tal, a rede disponibilizou uma reorganização da Coordenação de Alfabetização, atualmente nomeada Coordenação da Gestão da Aprendizagem da Alfabetização, visando promover a (o):

I - reestruturação das expectativas de aprendizagem em consonância com a Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC;

II- redefinição da formação dos professores dos anos escolares foco deste projeto [2º período da educação infantil e 1º e 2º ano do ensino fundamental];

III - monitoramento das práticas pedagógicas;

IV - acompanhamento mensal do desenvolvimento dos alunos, através do Sistema SIGA-SEMEC (TERESINA, 2018a).

A avaliação da situação da alfabetização na rede, conforme dados da Divisão de Avaliação/SEMEC (TERESINA, 2018b), mostrou que se iniciava o ano de 2018:

- No II período da Educação Infantil, com 7,2% das crianças em nível alfabético;
- No 1º ano do Ensino Fundamental, com 63,5% em nível alfabético e 0,6% alfabetizados;
- No 2º ano do Ensino Fundamental, com 33,4% em nível alfabético e 44,3% alfabetizados.

Para esse atendimento à alfabetização, a SEMEC disponibiliza para todos os anos escolares: formação de professores, suporte técnico das Superintendentes, Formadoras e Coordenadoras de Alfabetização, apoio da Gerência de Gestão Escolar

e o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa do Ministério da Educação. A esses recursos, reúne: as tecnologias do Instituto Alfa e Beto para o II período da Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental; a tecnologia da proposta de Gestão da Alfabetização do Instituto Ayrton Senna para o 2º ano do Ensino Fundamental e o Programa Mais Alfabetização do Ministério da Educação para o 1º e 2º anos do Ensino Fundamental (TERESINA, 2019).

O apoio técnico do Programa Mais Alfabetização tem por intuito possibilitar que o professor alfabetizador conte com um assistente de alfabetização, por um período de cinco ou dez horas semanais, para auxiliar no acompanhamento pedagógico e na realização de atividades dos alunos, a fim de que sejam alfabetizados. São professores, estudantes de Pedagogia ou de Magistério em nível médio em formação, com experiência em alfabetizar que, atuando com amparo na Lei do Voluntariado — Lei nº 9.608 de 18/02/98, fazem acompanhamento pedagógico e realizam atividades "com vistas a garantir o processo de alfabetização de todos os estudantes regularmente matriculados no 1º ano e 2º anos do ensino fundamental" (BRASIL, 2018a).

Para isso, têm custeadas suas despesas com transporte e alimentação com recursos transferidos pelo Ministério de Educação no valor de R\$ 300,00 por turma, nas unidades escolares vulneráveis, ou de R\$ 150,00 por turma, nas demais unidades escolares (BRASIL, 2018b). A seleção e a formação, conforme o Programa, cabem às Secretarias de Educação participantes.

Em Teresina, coube à SEMEC selecionar e capacitar os 180 profissionais que preencheram as vagas disponibilizadas pelo Programa. A seleção consistiu de teste de conhecimentos sobre o processo de alfabetização. A capacitação, sob a responsabilidade dos formadores em alfabetização da SEMEC, contemplou o seguinte conteúdo: planejamento e elaboração de sequências e materiais didáticos específicos para cada necessidade, especialmente leitura e escrita (TERESINA, 2019).

As atividades definidas pela SEMEC para serem desenvolvidas foram: (TERESINA, 2018b)

- Acompanhamento pedagógico de turmas de até 5 alunos com nível de escrita “pré-silábico” ou “silábico” e nível de leitura “não lê” ou “lê silabando”;
- Registro da situação inicial e mensal de cada aluno numa ficha de avaliação, registro das ações realizadas e dos resultados alcançados, tendo

em vista a meta de, ao final do ano, todos estarem lendo com fluência e alfabetizados;

- Auxílio aos professores na realização de atividades coletivas de alfabetização, conforme o planejamento da escola. (TERESINA, 2018b):

A situação desejada foi expressa em metas para cada semestre letivo, conforme o ano escolar, do seguinte modo (TERESINA, 2018b):

- II período da Educação Infantil — 60% das crianças em nível alfabético no primeiro semestre e 80% no segundo;
- 1º ano do Ensino Fundamental — 80% das crianças alfabetizadas no primeiro semestre e 100% no segundo;
- 2º ano do Ensino Fundamental — 85% das crianças alfabetizadas no primeiro semestre e 100% no segundo. (TERESINA, 2018b):

Para isso, a SEMEC definiu que implementaria as seguintes ações (TERESINA, 2019):

- Mobilização das escolas para que apresentassem seus projetos de alfabetização, demarcando a adesão ao Mais Alfabetização e elaborando seu planejamento estratégico a fim de alcançar as metas traçadas para a rede;
- Promoção de atividades que estimulam práticas inovadoras e favorecem a troca de experiências, tais como o "Piquenique da Leitura", a realização da III Mostra Pedagógica da Educação Infantil com o tema "A deliciosa arte de alfabetizar" e os campeonatos de leitura em cada escola;
- Definição das expectativas de aprendizagem para direcionar a formação dos professores, as sequências didáticas e a seleção dos recursos pedagógicos utilizados em sala de aula.
- Publicação de um portfólio com iniciativas/estratégias para o desenvolvimento da leitura e escrita, tais como indica o Projeto.
- Monitoramento das ações.
- Avaliações diversas em termos de modelos e periodicidade.

É mister destacar que, conforme o documento orientador da Secretaria (TERESINA, 2019), o monitoramento deve ser realizado em conjunto pelo professor formador e pela superintendente, tendo por base instrumentos sistemáticos que examinam:

1. A aula - frequência, existência e implementação do plano de aula, correspondência do plano de aula à formação, habilidade (leitura, escrita e oralidade), domínio dos métodos, técnicas e materiais específicos para a aula planejada, controle da disciplina e uso de estratégias diversificadas para atendimento às necessidades dos alunos (fotocopiadas, agrupamento, atendimento individualizado, dentre outros);
2. O nível de escrita e as expectativas de avanço mensalmente, segundo os níveis de leitura e escrita e não mais os estágios da psicogênese;
3. O acompanhamento nominal dos alunos, conforme os níveis de leitura e escrita e não mais os estágios da psicogênese;
4. O trabalho do assistente de alfabetização, observando o número de alunos assistentes, o nível de escrita dos alunos, as atividades realizadas para atender as necessidades dos alunos;
5. Os encaminhamentos realizados para o diretor da escola e para o pedagogo;
6. As orientações sobre como proceder na visita (visitar as salas de aula, observar cartazes, estabelecer pactos em relação ao avanço dos alunos, considerando os estágios da psicogênese, checar nominalmente a situação dos alunos, as atividades realizadas, dar a devolutiva para o gestor).

A partir de abril de 2019, a SEMEC, com o objetivo de alinhar os diferentes indicadores e instrumentos de avaliação, elencou diferentes indicadores e instrumentos de avaliação, definiu as expectativas de aprendizagem em leitura e escrita e reorganizou os níveis de desempenho para coleta *on-line* SIGA-SEMEC em leitura e escrita para os alunos matriculados no ciclo de alfabetização, na rede pública municipal de ensino de Teresina exposto no quadro 4 a seguir (TERESINA, 2019, p.12).

**Quadro 4 - Níveis de desempenho em leitura – coleta *on-line* (SIGA-SEMEC)**

ANO ESCOLAR	LEITURA/por minuto
2º período	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nível 1 – de 1 a 10 palavras</li> <li>• Nível 2 – de 11 a 20 palavras</li> <li>• Nível 3 – de 21 a 30 palavras</li> </ul>
1º ano	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nível 4 – de 31 a 40 palavras</li> <li>• Nível 5 – de 41 a 50 palavras</li> <li>• Nível 6 – de 51 a 60 palavras</li> </ul>
2º ano	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nível 7 – de 61 a 70 palavras</li> <li>• Nível 8 – de 71 a 80 palavras</li> <li>• Nível 9 – 81 ou mais</li> </ul>

Fonte: SEE/Coordenação de Alfabetização/Gerência de Formação/Divisão de Avaliação/SEMEC (2019)

No que se refere à escrita, o aluno deve apresentar algumas habilidades que definem a condição em que se encontra, conforme quadro 5 abaixo.

**Quadro 5 - Níveis de desempenho em escrita – coleta *on-line* (SIGA-SEMEC)**

continua

ANO ESCOLAR	ESCRITA
2º PERÍODO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nível 1 – corresponde a fase gráfica primitiva – símbolos pseudoletas, garatuja e/ou desenhos.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nível 2 – O aluno diferencia o desenho da escrita. Escreve letras e/ou números, como se soubessem escrever, sem nenhuma preocupação com as propriedades sonoras da escrita, porém consegue identificar nomes e sons de letras parcialmente.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nível 3 – Caracteriza-se pela ampliação do repertório de letras e sons, percebendo que palavras diferentes são escritas com letras em ordens diferentes. O aluno usa uma letra para cada vez que pronuncia uma sílaba, porém sem relacionar a letra com o fonema (som); em geral faz corresponder uma grafia a cada sílaba.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nível 4 – Caracteriza-se pela descoberta de que a quantidade de letras com que se escreve uma palavra corresponde à quantidade de segmentos sonoros(sílabas) que se reconhece na emissão oral. Em geral, o aluno faz corresponder uma grafia a cada sílaba.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nível 5 – O aluno “não escreve a palavra completamente”, ora escreve a sílaba toda, ora apenas uma letra, geralmente a vogal. Começa a descobrir que a sílaba pode ser escrita com uma, duas, ou mais letras; que o som não garante a identidade de letras, nem a identidade de letras e de sons.</li> </ul>
1º ANO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nível 6 – Caracteriza-se pela correspondência entre fonemas e grafemas. O aluno já consegue expressar graficamente o que pensa ou fala, mesmo contendo incorreções ortográficas. Compreende as regras de funcionamento do sistema de escrita alfabética, entendendo que uma sílaba pode ter uma, duas ou três letras, mas ainda pode se confundir.</li> </ul>
2º ANO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nível 7 – Produz texto narrativo, embora apresente falhas que não comprometem sua compreensão e desvios ortográficos em palavras de estruturas silábicas simples.</li> <li>• Nível 8 – Produz ortograficamente texto narrativo articulando suas partes.</li> </ul>

Fonte: SEE/Coordenação de Alfabetização/Gerência de Formação/Divisão de Avaliação/SEMEC (2019)

Conforme descrito no documento SEMEC (2019), a reorganização dos níveis apresentados nos quadros acima foi definida com o propósito de facilitar a categorização, por parte da equipe escolar, da condição em que o aluno se encontra no decorrer do processo de alfabetização. No caso da categoria de leitura, a expectativa é que o aluno atinja o maior nível dentro do seu respectivo ano escolar. Quanto à escrita, espera-se que o aluno alcance os níveis 6, 7 e 8, correspondendo aos desempenhos esperados para o final do 2º período, 1º e 2º anos, respectivamente.

A coleta dos níveis de leitura é realizada pelo professor, coordenador pedagógico ou diretor por meio de teste, a partir de uma coletânea de palavras e textos, enviados pela SEMEC, de acordo com o ano escolar avaliado. No que se refere à coleta dos níveis de escrita, o professor deve aplicar teste contemplando palavras, frases e/ou texto, consoante as orientações e metas para cada ano, conforme quadro 6 a seguir (SEMEC, 2019).

**Quadro 6 - Metas do ciclo de alfabetização em leitura e escrita**

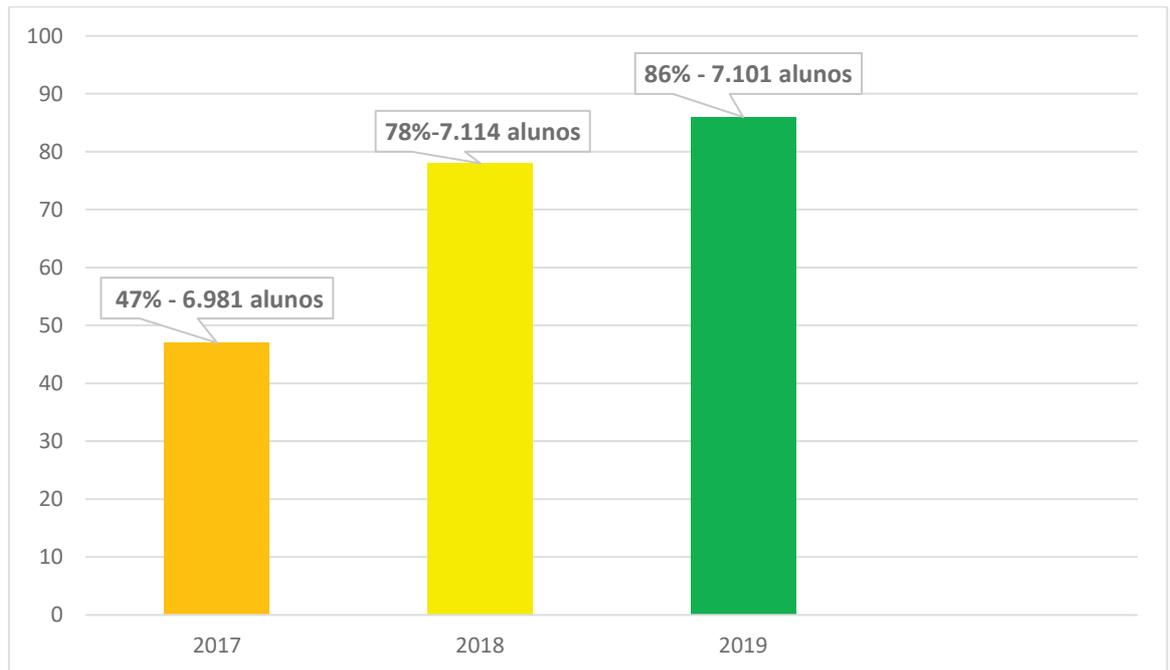
SEMESTRE	2º Período		1º ano		2º ano	
	LEITURA	ESCRITA	LEITURA	ESCRITA	LEITURA	ESCRITA
	NÍVEL 3	NÍVEL 6	NÍVEL 6	NÍVEL 7	NÍVEL 9	NÍVEL 8
1º	60%		60%		85%	
2º	80%		100%		100%	

Fonte: SEMEC (2019)

O Projeto Alfabetiza prevê ações que podem contribuir para o alcance das metas previstas para os anos escolares que compõem o ciclo de alfabetização atual da rede municipal de Teresina.

O monitoramento desse projeto e de seus resultados, nas unidades de ensino, é realizado na escola pelos diretores e coordenadores pedagógicos, observando e redirecionando as práticas pedagógicas dos professores e assistentes de alfabetização. No âmbito da SEMEC, o acompanhamento se dá através de vistas *in loco* da coordenação de alfabetização, superintendentes e formadores. Devem ser realizadas, mensalmente, reuniões gerenciais com diretores para apresentação e discussão dos resultados dos alunos do 1º e 2º anos, tomando como referência os dados inseridos no sistema de coleta *on-line* SIGA-SEMEC, bem como a socialização de experiências exitosas, assim como encontros formativos com coordenadores pedagógicos e professores (SEMEC, 2019).

Com a implantação do sistema SIGA-SEMEC e do Projeto Alfabetiza, têm se mostrado, na rede municipal, evidências de avanços na alfabetização dos alunos, não somente em termos percentuais, mas também na qualidade da leitura e escrita dos alunos, como mostram os dados no gráfico 6 a seguir.

**Gráfico 6– Alunos alfabetizados no 1º ano de 2017 a 2019**

Fonte: Elaborado pela autora - SEE/Divisão de Avaliação/Coordenação de Alfabetização (2019)

Observa-se uma tendência de crescimento do índice de alfabetização. Como é notável o crescimento do desempenho acadêmico dos alunos, quando comparados os dados de 2016 a 2018, destaca-se que as ações realizadas pela Secretaria, através do Sistema Integrado de Gestão Acadêmica – SIGA-SEMEC, no sentido de melhorar o desempenho acadêmico dos alunos, têm repercutido positivamente, validando a compreensão da importância do acompanhamento e análise dos resultados, junto aos professores e gestores escolares.

Diante de todo caminho percorrido pela rede municipal de Teresina até aqui, frente às políticas de alfabetização, muitas ações têm sido feitas no sentido de garantir a alfabetização das crianças. Desde os anos 1990, muitos programas nacionais chegam às escolas, articulando-se com as políticas municipais. A alfabetização, por ser um processo complexo, vem, ao longo desses 30 anos pós-Constituição, promovendo muitos programas de formação, avaliações.

A partir dos elementos destacados ao longo do capítulo, buscamos apresentar o panorama das políticas de alfabetização e seus dados em Teresina para descobrir como o monitoramento das ações promove uma crescente na alfabetização. Tais elementos, já mencionados, fornecem dados para pensar o capítulo seguinte no qual será analisado como os gestores têm compreendido esse processo.

Entendendo que ainda há obstáculos a serem vencidos, é necessário buscar verificar se há lacunas na formação inicial dos diretores, se existe falta de conhecimento sobre os processos de alfabetização ou até mesmo falta de entendimento sobre as políticas da rede municipal interferindo nas ações de utilização do SIGA-SEMEC. Isso porque não se deve desconsiderar a percepção sobre a alfabetização dos vários sujeitos envolvidos.

No capítulo 3, a seguir, apresentaremos o monitoramento da alfabetização na rede municipal de Teresina a partir de um referencial teórico dialogando alfabetização e monitoramento, assim como a descrição da metodologia utilizada para a realização do trabalho, além da análise dos dados coletados e questionários respondidos por 27 diretores da Zona Norte de Teresina.

### **3. A GESTÃO DE MONITORAMENTO DA ALFABETIZAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE TERESINA**

No capítulo 2, apresentou-se o contexto das ações da alfabetização no âmbito nacional e na rede pública municipal de ensino de Teresina, como se configuram as políticas e os programas nessa etapa de ensino e as ações que envolvem os sujeitos, em especial, os gestores de escolas, no monitoramento desse processo.

Em seguida, foi feita uma exposição das ações do PNAIC que fomentaram a implementação do Sistema Integrado de Gestão de Avaliação - SIGA-SEMEC -, proposto pela Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), a partir de 2014, na perspectiva de monitoramento do processo de alfabetização, em que são inseridas informações mensais dos alunos matriculados no 1º ano em relação aos níveis de desempenho em leitura e escrita.

No decorrer do capítulo 2, foram mostradas algumas questões que destacam possíveis fragilidades existentes no entendimento de diretores de escola em relação ao desempenho dos alunos nos níveis de leitura e escrita, bem como das políticas de alfabetização que acontecem paralelamente na rede de ensino e que fragilizam a utilização do sistema de monitoramento, quando não são obtidas informações fidedignas em relação a esse desempenho escolar.

Dessa forma, surgem alguns desafios a serem discutidos, que emergem em face dessas fragilidades. Assim, neste terceiro capítulo, procede-se à apresentação de um referencial teórico sobre a temática de alfabetização e monitoramento, assim como a descrição da metodologia utilizada para a realização do trabalho, além da análise dos dados coletados e questionários respondidos por 27 diretores da Zona Norte de Teresina, com o objetivo de perceber as dificuldades encontradas pelos gestores sobre a alfabetização na utilização do sistema SIGA-SEMEC, como também analisar as percepções dos gestores sobre o monitoramento feito pela rede de ensino.

#### **3.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS SOBRE ALFABETIZAÇÃO E MONITORAMENTO**

Nesta seção do trabalho, o referencial teórico tem por objetivo embasar os principais temas que dão suporte à presente dissertação, relatando os aportes teóricos que sustentam as concepções sobre alfabetização, sobre a aquisição da

linguagem e da escrita do aluno nas séries iniciais do Ensino Fundamental, relacionando-os às fundamentações que versam sobre a política de monitoramento.

O processo de alfabetização constitui-se num percurso a ser vivido pela criança, para sua compreensão do valor e da real função da leitura e escrita. Esse interesse provém, por certo, dos conhecimentos que já adquiriu sobre a leitura e a escrita em suas experiências anteriores à escola e, com seu ingresso na instituição, será alvo de influências metodológicas e sistematizadas (LEMLE, 1994).

Como forma de minimizar o tempo de alfabetização dos alunos de Ensino Fundamental, atualmente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 20 de dezembro de 2017, define que a alfabetização das crianças deverá ocorrer até o segundo ano do Ensino Fundamental, com o objetivo de garantir o direito fundamental de aprender a ler e escrever como previsto na Constituição.

Assim, faz-se mister o entendimento acerca da importância e da necessidade de analisar as concepções de alfabetização e a implantação dos mais variados programas de alfabetização no cenário nacional e municipal, de forma dinâmica, vez que nem sempre os sujeitos envolvidos compreendem ou conhecem os procedimentos os quais estão vivenciando, bem como sua fundamentação teórica. Destacamos, neste trabalho, a necessidade de reflexões por parte dos envolvidos nesta pesquisa. Tudo isso conduz as reflexões no que diz respeito às questões da alfabetização e monitoramento.

Portanto, entendendo que um dos indicadores da qualidade educacional é a alfabetização, favorecida pela atuação dos seus sujeitos, procurou-se, como foco de estudo, utilizar os referenciais de Magda Soares (2003, 2006, 2016), Paulo Freire (1987), Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1979, 1985), Miriam Lemle (1994), Maria do Rosário Morttati (2013), João Batista Araújo e Oliveira (2004) e, como subsídio teórico para proporcionar a análise do monitoramento, Januzzi (2009) e Sousa (2013).

### **3.1.1 Características da alfabetização**

A alfabetização, como já mencionado em capítulos anteriores, envolve aspectos importantes e específicos e se constitui como uma etapa de escolaridade que se encontra em contínua discussão na agenda do governo federal, estados, Distrito Federal e municípios. Entende-se que a consolidação desse processo na vida dos estudantes nessa fase demarca a continuidade da sua trajetória acadêmica.

Como descrito nos capítulos anteriores, as políticas nacionais e municipais têm centrado esforços em ações que intencionam alfabetizar e, especialmente, na rede municipal de Teresina, monitorar o ciclo de alfabetização.

Ao longo do tempo, aprender a ler e escrever tem sido um desafio em nosso país. Trata-se de uma questão que, a despeito de, por décadas, ser bastante discutida nos referenciais literários sobre educação, existem, ainda, muitas dificuldades para alcançar o objetivo de alfabetizar e fazê-lo na idade certa. Dessa maneira, trazem-se aqui alguns conceitos de alfabetização na visão de diferentes autores que estudaram sobre o tema e também os métodos de alfabetização.

Magda Soares (2003) considera que alfabetização é a aprendizagem da técnica, o domínio da escrita, da leitura e da relação existente entre grafemas e fonemas, assim como dos diferentes instrumentos de escrita, ou seja, é um processo que vai muito além de decodificação de letras e sílabas. Para a autora, essa concepção de alfabetização está, de certa maneira, associada ao construtivismo. Em um sentido ainda mais amplo que o de Soares, a UNESCO descreve alfabetização como

conhecimento básico, necessário a todos num mundo em transformação; em sentido amplo, é um direito humano fundamental. Em toda a sociedade, a alfabetização é uma habilidade primordial em si mesma e um dos pilares para o desenvolvimento de outras habilidades. Existem milhões de pessoas, a maioria mulheres, que não têm a oportunidade de aprender (...) a Alfabetização tem também o papel de promover a participação em atividades sociais, econômicas, políticas e culturais, além de ser requisito básico para a educação continuada durante a vida (UNESCO, 1999, p. 23).

Segundo Soares (2006, p. 15), "alfabetizar significa adquirir a habilidade de decodificar a língua oral em língua escrita [...]. A alfabetização seria um processo de representação de fonemas em grafemas (escrever) e de grafemas em fonemas".

Para Oliveira (2013, 2014), a palavra "alfabetizar", no seu sentido etimológico, vem de "alfabeto". Alfabeto é um dos sistemas de escrita, mas não é o único. As letras são a matéria prima do código alfabético. Tecnicamente são chamadas de grafemas – por vezes precisamos de duas letras (ch, lh) para formar um fonema. Os grafemas são as unidades menores do código escrito, usados para representar os fonemas, que são as unidades menores da fala. Um grafema representa um fonema – mas um fonema pode ser representado por diferentes grafemas. Para Oliveira (2013, 2014), ensinar o código alfabético, isto é, alfabetizar ou aprender a ler, constitui um desafio

não trivial. Para ele, é difícil imaginar que isso possa ser feito de maneira fácil, espontânea ou por descoberta.

Bartlett e Macedo (2015) destacam a contribuição de Paulo Freire sobre alfabetização, letramento e pedagogia crítica, tendo em vista que nenhum ato pedagógico está isento de uma concepção política, devendo-se considerar a realidade dos alunos, seus conhecimentos e sua cultura. Assim, a prática pedagógica pode propiciar uma reflexão e ação, através do diálogo entre professor e aluno para promover aprendizagem.

Além disso, na visão de Freire (1987), o processo de alfabetização deve colocar o educando em momentos de reflexão, partindo de palavras do seu cotidiano. Nesse processo, a ênfase não consiste apenas em dominar o código escrito, repetindo palavras, mas, sim, “poder reexistenciar criticamente as palavras de seu mundo para, na oportunidade devida, saber e poder dizer a sua palavra” (FREIRE, 1987, p. 7).

Freire (1987, p. 59) destaca que “se, na etapa da alfabetização, a educação problematizadora e da comunicação busca e investiga a ‘palavra geradora’, na pós-alfabetização, busca e investiga o ‘tema gerador’”. Numa visão libertadora, não mais “bancária” da educação, o seu conteúdo programático já não involucra finalidades a serem impostas ao povo, mas, pelo contrário, porque parte e nasce dele, em diálogo com os educadores, reflete seus anseios e esperanças. Daí a investigação da temática como ponto de partida do processo educativo, como ponto de partida de sua dialogicidade.

Por outro lado, Soares (2004) e Freire (1987) defendem o processo de alfabetização, de crianças ou adultos, como algo que acontece integrado às práticas sociais e culturais. Assim, o professor precisa entender essas duas dimensões e sua relação de dependência para planejar metodologias diferenciadas.

Em seu artigo, Lima (2017, p. 78) aponta que a gênese dos processos mentais para a aquisição da escrita, a partir da década de 1970, se tornou a temática de pesquisa de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, educadoras argentinas que, à luz das contribuições piagetianas, colocaram como ponto recorrente o estudo psicogenético da língua escrita em crianças em fase de alfabetização. Uma de suas obras mais conhecidas “Psicogênese da língua escrita”, publicada, em 1985, pela Artmed, no Brasil, não trazia o aporte de bases do método de ensino, vez não ser este o foco do estudo refletia acerca da importância de compreender como se processava a construção da escrita pela criança. Isso, na visão de Lima (2017), certamente se

tornou uma revolução epistemológica nos cursos de formação de educadores no Brasil nos anos de 1980.

Ferreiro e Teberosky (1979) consideram que a alfabetização não é simplificada apenas como a habilidade de aquisição e manipulação do código escrito, porque implica um processo cognitivo complexo construído pela criança que se reflete entre a lógica da estrutura global do vivido em paralelo com a escrita e leitura como objetos do conhecimento. (LIMA, 2017, p. 78)

Castro (2020) aponta que, a partir de meados da década de 1980, um novo movimento começa a surgir pondo em discussão a concepção de que se deveria ensinar a ler e escrever por partes, primeiro conhecer as letras e os sons, formar frases sem sentido significativo, para, depois, ler textos, livros, escrever histórias, cartas etc. Segundo Soares (2004 apud CASTRO, 2020), tal movimento se inicia no Brasil com os estudos da psicogenética da aprendizagem da língua escrita divulgado através das obras da psicóloga argentina Emília Ferreiro e seus colaboradores.

Como descreve Castro (2020, p.14), para Emília Ferreiro, “não há uma fórmula ou um método” e, sim, uma nova perspectiva do ensino da língua escrita partindo do pressuposto de que a criança é responsável pelo seu próprio processo de aprendizagem criando hipóteses em cada fase da escrita, cabendo ao professor criar um ambiente em que os objetos de aprendizagem estejam presentes aguçando a criança a explorar, errar e refletir (CASTRO, 2020).

Já Mallmann (2012, p.17) infere que a teoria de Piaget não chegou a falar diretamente sobre a lecto-escrita, mas as autoras concebem que as postulações, ao invés de serem entendidas como limitadas, podem ser interpretadas como a “teoria geral dos processos de aquisição de conhecimento” (FERREIRO, TEBEROSKY, 1985, p. 28). Nesse sentido, acreditam na possibilidade de utilizá-la para compreender o processo de apreensão da leitura e da escrita (MALLMANN, 2012).

Mallmann (2012) ressalta que Ferreiro e Teberosky, em “Psicogênese da língua escrita” (1985), expuseram, de forma crítica, alguns dos modelos utilizados no ensino da escrita e da leitura nas escolas. Para Mallmann (2012), entende-se que esses modelos são subsidiados, implícita ou explicitamente, por diferentes concepções teóricas sobre o processo de ler e de escrever.

Ferreiro e Teberosky (1985) dizem que a escrita da criança deve ser espontânea, ou seja, do jeito que ela sabe, para que o professor venha a conhecer em qual nível de escrita ela se encontra, visto que, ao se criarem categorias rígidas

de enquadramento, a espontaneidade se perde. Para as autoras é a partir desse conhecimento que será possível acompanhar as fases e em qual momento do processo a criança se encontra. Dessa forma, infere-se que, para pensar em políticas para a alfabetização, só será possível ter êxito, se o seu planejamento levar em consideração as fases de aprendizagem e desenvolvimento pertinentes à criança nesse período. Segundo as autoras, a partir da evolução da escrita espontânea de uma criança, podemos acompanhar as fases nas quais ela cria as hipóteses de escrita.

Como descrito em capítulos anteriores, as políticas do município de Teresina, vivem sob forte influência dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1985). Mallmann (2012) assevera que, de maneira geral, o entendimento das autoras acerca da lecto-escrita é de que descrever a lista de habilidades e aptidões necessárias para aprender a ler e a escrever pode estar correlacionado positivamente com o seu sucesso, mas não é suficiente para que tal processo seja entendido.

Para Ferreiro e Teberosky (1999, p. 17), os estudos que desenvolveram, contemplados na obra citada, têm como objetivo “[...] tentar uma explicação dos processos e das formas mediante as quais a criança consegue aprender a ler e a escrever” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 17 apud LIMA, 2017, p. 81) e não se constituíram como eixo definidor do que é melhor ou necessariamente aplicável no contexto de alfabetização, ainda que se inicie pela articulação com o letramento.

Na experiência que vivi como professora alfabetizadora, quando questionava sobre a prática pedagógica de outros colegas, por diversas vezes, muitos afirmavam utilizar uma espécie de mistura dos mais variados métodos e técnicas. Isso evidencia que o processo de alfabetização é entendido pelos professores como um método a ser aprendido, uma espécie de receita. A autora Magda Soares (2016) nos diz que a alfabetização é um objeto linguístico que uma criança em fase de desenvolvimento enfrenta e do qual se apropria.

Nessa reflexão, Soares (2016) destaca que as pessoas disputam métodos e não os fundamentos dos métodos, chamando atenção para o fato de que é necessário vencer a guerra dos métodos. A autora, em sua fala, versa que a alfabetização é um processo cognitivo em desenvolvimento cujo objeto é a língua escrita, sendo preciso, obviamente, que a criança aprenda as relações fonema/grafema. Soares (2016) ressalta que a perspectiva fonológica deixa isso muito claro. Se você escreve registrando o som, a criança tem de perceber o som e compreender que, quando se

escreve, não se escreve a coisa em si, mas o som com o qual você se refere à coisa. Então, o processo de relação fonema/grafema está implícito, presente, quer queira, quer não. Soares (2016) diz que isso está presente no construtivismo, pois a criança vai descobrindo, apropriando-se da língua escrita. Soares (2016) argumenta que, de acordo com a terminologia do construtivismo, essa apropriação é descobrir a relação fonema/grafema, grafema/fonema. O método fônico faz essa relação fonema/grafema e grafema/fonema de forma sistemática. Já o construtivismo não trabalha essa relação de forma sistemática, visto que prioriza a sistematização de outros elementos, como o convívio da criança com a escrita.

Para Oliveira (2013, 2014), a ideologia predominante no Brasil é responsável em grande parte pelo atraso no ensino da leitura e escrita nesse país, afirmando que a criança deve descobrir, por si só, a chave do código. Em seu texto, o autor diz que essa ideologia entende que a criança possui uma inteligência ativa, que constrói hipóteses e que pode descobrir, sem ou com pouca ajuda do professor, o segredo do código – as regras que ligam a fala com a escrita. Para Oliveira (2013, 2014), essas ideias, inicialmente disseminadas por Emília Ferrero, tornaram-se dogmas ensinados pela maioria das universidades brasileiras e por programas oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Alfabetização, o Pró-letramento, desenvolvido pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Faculdade de Educação (Ceale) da Universidade Federal de Minas Gerais e o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) do Ministério da Educação. O mesmo ocorre com a proposta de direitos de aprendizagem elaborada pelo Ministério da Educação e encaminhada ao Conselho Nacional de Educação, em 2013, que virtualmente ignora a necessidade do ensino explícito e sistemático do princípio alfabético, ou seja, do princípio da correspondência entre grafemas e fonemas.

Diante dos conceitos trazidos, entende-se que a alfabetização é a decodificação do código alfabético. Porém, como posto por Soares (2006, é preciso ir além disso. Nesse momento o termo letramento aparece como “[...] estado ou condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2006, p.18)<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> Não é objetivo aprofundar as diferentes teorias e/ou concepções que servem de base à alfabetização, além do que necessitaria de mais tempo e espaço para tal. Portanto, remeto o leitor interessado em aprofundar esse conhecimento à literatura pertinente cujos os autores aprofundam-se no conceito. Aqui, abordarei somente aqueles aspectos referentes às categorias e aos conceitos imprescindíveis para entender cada explicação teórica acerca do processo de alfabetização e monitoramento.

A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental – Anos Iniciais (BRASIL, 2017) fala das situações lúdicas de aprendizagem e aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil. Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos.

Para a alfabetização, a BNCC reconhece que, nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. (BRASIL, 2017)

Em sua descrição, Castro (2020) nos diz que as questões que rodeiam as possibilidades de alfabetizar partindo do princípio de compreender como o estudante aprende, mesmo com um amplo repertório de textos e debates científicos disponíveis, constitui-se como um tabu até os dias atuais. Ela pontua que os profissionais da educação advindos de uma má formação docente vivem em busca de um recurso que alfabetize o aluno de uma hora para outra. Entretanto, infelizmente, quando o professor se depara com esse desafio, percebe que essa possibilidade de ensino não existe. O processo de alfabetização se torna ainda mais desafiador, demandando, por vezes, auxílio e acompanhamento de diferentes dimensões. Neste ponto, entra em cena a ajuda das superintendentes e técnicos da Secretaria de Educação Municipal de Teresina.

De acordo com esse referencial, é por essa ótica que este estudo busca entender o que, na construção do processo da lecto-escrita, é importante ser compreendido pelos gestores. Com isso, esperamos que este trabalho forneça subsídios teóricos para pensarmos a compreensão das políticas que envolvem a alfabetização e o seu monitoramento, pois a Rede Municipal de Teresina tem colocado a alfabetização dos alunos como “a menina dos olhos”, expressão citada por diversas vezes pelo ex-secretário de Educação (2020). O monitoramento das ações educativas, dentre elas a alfabetização, se tornou um dos três pilares que sustenta as práticas em Teresina, os quais são: avaliação, formação e monitoramento. Assim,

passamos a apresentar, na seção seguinte, a importância do monitoramento para as políticas públicas.

### **3.1.2 Monitoramento de políticas públicas**

O monitoramento possui diferentes conceituações na bibliografia da área, remetido ora como processo marcadamente gerencial – acompanhamento de atividades com vistas ao cumprimento de metas estabelecidas –, ou mais integrado às atividades de avaliação continuada de processos e atividades relacionadas à produção dos serviços e programas públicos (GARCIA, 2001; RUA, 2004; JANNUZZI, 2013a).

Para Januzzi (2009), o monitoramento tem o propósito de subsidiar os gestores com informações mais simples e tempestivas sobre a operação e os efeitos do programa. Na conceituação de Januzzi (2014), o monitoramento constitui um processo sistemático e contínuo de acompanhamento de uma política, programa ou projeto, baseado em um conjunto restrito – mas significativo e periódico – de informações, que permite uma rápida avaliação situacional e uma identificação de fragilidades na execução, com o objetivo de subsidiar a intervenção oportuna e a correção adequada para o atingimento de seus resultados e impactos.

Nesse sentido, Januzzi (2014) descreve que o monitoramento e a avaliação são processos analíticos organicamente articulados, que se complementam no tempo com o propósito de subsidiar o gestor público de informações mais sintéticas e tempestivas sobre a operação do programa – resumidas em painéis ou sistemas de indicadores de monitoramento – e dados mais analíticos sobre o seu funcionamento, levantados nas pesquisas de avaliação. Tal como “termômetros”, os indicadores de monitoramento podem apontar sinais de “normalidade” ou “febre” em pontos críticos do desenho operacional de programas, orientando técnicos e gestores a tomarem decisões cabíveis de correção ou mesmo a contratarem pesquisas de avaliação – ou “exames clínicos”, na metáfora adotada – para a investigação das causas e a persistência da “febre”, isto é, do problema identificado (JANNUZZI, 2011a)

Para a SEMEC, o monitoramento constitui umas das mais importantes ações, visando atingir os objetivos da política de alfabetização implementada. Nesse contexto, o superintendente é o responsável pelo acompanhamento amiúde, como foi dito anteriormente, da execução da política “no chão da escola”. A partir disso, deve

ser questionado e refletido: a política está clara aos olhos dos sujeitos executores? Se uma política precisa de um interventor, no caso o superintendente, para ser esclarecida, não estaria, então, no momento de rever a própria política escutando os atores do “chão da escola”?

Ramos e Schabbach (2012) descrevem que o monitoramento

é uma atividade gerencial interna, realizada sistematicamente durante o período de execução e operação, para se saber como uma intervenção evolui ao longo do tempo, através de dados da gerência do projeto sobre metas iniciais, indicadores e resultados associados aos programas. Ela é necessária para se dimensionarem as metas de um projeto, os caminhos que uma intervenção percorre e as métricas potenciais para medir os efeitos na população-objetivo (RAMOS; SCHABBACH, 2012, p. 1279)

Nessa perspectiva, Ramos e Schabbach (2012, p.1280) continuam dizendo que, “através do monitoramento, gestores, pesquisadores ou outros agentes podem examinar como a implementação está sendo realizada”. Na percepção da pesquisadora, isso leva a perceber que o monitoramento é uma ação política capaz de conduzir o alcance dos objetivos, além de acompanhar os processos e verificar quais situações estão interferindo nas ações previstas. A ação de monitorar viabiliza a recomendação de ajustes das metas e planos, assim como orientações para ajustes na execução da política.

A compreensão por parte dos gestores escolares das políticas de alfabetização para o monitoramento do processo é a indagação desta pesquisa. A inserção dos dados e o acompanhamento de o que fazer com os resultados obtidos no Sistema Integrado de Gestão de Avaliação – SIGA SEMEC faz saber se esses resultados são realmente compreendidos pelos gestores e atores interessados, ponto chave desta pesquisa. Isso nos indica que também não podemos desconsiderar as necessidades formativas desses atores, pois a gestão pedagógica realizada pelos diretores requer analisar dados, identificar problemas, em especial no âmbito da alfabetização, o que exige a compreensão dos aspectos relacionados à aprendizagem nessa etapa de ensino da rede municipal de Teresina.

### 3.2 METODOLOGIA

Para Fonseca (2002), *methodos* significa organização e *logos*, estudo sistemático, pesquisa, investigação, ou seja, metodologia é o estudo da organização, dos caminhos a serem percorridos, para se realizar uma pesquisa, um estudo ou para se fazer ciência. Etimologicamente, significa o estudo dos caminhos, dos instrumentos utilizados para fazer uma pesquisa científica. Nessa premissa, é a partir de um questionamento, dúvida ou de pergunta inicial que se começa a realizar uma pesquisa, procurando-se, então, a teoria e o método adequados que podem fundamentá-la. Como instrumentos de coleta de dados, usamos, no capítulo 2, a análise de relatórios produzidos pelo sistema da SEMEC e, no capítulo 3, um questionário aplicado aos gestores. Estes tradicionalmente compõem pesquisas quantitativas, mas, devido às características aqui adotadas, relacionamo-los a uma pesquisa de cunho qualitativo, buscando compreender as percepções e os comportamentos dos sujeitos.

Optamos por aspectos da pesquisa qualitativa por essa abordagem não se preocupar com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização etc. Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que demanda uma metodologia própria (GOLDENBERG, 1997). Na pesquisa qualitativa, o cientista pode ser, ao mesmo tempo, o sujeito e o objeto de suas investigações. Dentro dessa perspectiva qualitativa, podem ser construídas mostras representativas que têm por objetivo produzir informações aprofundadas e ilustrativas: seja ela pequena ou grande, o que importa é que ela seja capaz de produzir novas informações (SANDRI, 2017, p.23 Apud DESLAURIERS, 1991).

Já a escolha pela abordagem quantitativa aplicada através do questionário se deu com base em Fonseca (2002), para quem a pesquisa quantitativa se centra na objetividade, podendo seus resultados serem quantificados. No entanto, sua representatividade não se baseia em elevados números, como tradicionalmente acontece em alguns questionários, reforçando, dessa forma, a questão qualitativa. Como as amostras geralmente são grandes e consideradas representativas da população, os resultados são tomados como se constituíssem um retrato real de toda a população alvo da pesquisa.

A escolha pelas duas abordagens de pesquisa foi feita no sentido de que os elementos fortes de uma complementem a outra, o que se mostra fundamental ao desenvolvimento deste estudo. Utilizamos a aplicação de questionário através do *Google Forms*, tendo sido convidados os gestores escolares das vinte e quatro escolas da Zona Norte que atendem a turmas de 1º ano e quatro gestores de Centros Municipais que também atendem a turmas do 1º ano de ensino. Assim, o instrumento foi enviado, através dessa plataforma aos participantes da pesquisa, entre os dias 11 e 26 de outubro de 2020. Conforme mencionado anteriormente, obtivemos a resposta de 27 diretores.

A escolha pela aplicação *on-line* se deveu à impossibilidade da realização de encontro presencial com esses sujeitos, considerando que, no ano de 2020, a partir de março, a Organização Mundial da Saúde (OMS) definiu a transmissão da Covid-19, nome dado à doença causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV2), como pandemia. A transmissão rápida do novo Coronavírus provocou um momento delicado de isolamento social que assolou o mundo inteiro, modificando as mais diversas relações sociais. Na educação, o encerramento temporário de aulas presenciais, nas escolas e universidades, para controlar a propagação do vírus, já deixou sem aulas mais de 776,7 milhões de crianças e jovens, segundo a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura, Unesco (2020). Pelo menos, 85 países fecharam escolas em todo o território para tentar conter a disseminação do novo Coronavírus.

Buscamos, com o questionário, produzir dados sobre o perfil da amostra pesquisada, informações sobre as concepções de alfabetização e conhecimento do Sistema Integrado de Gestão e Avaliação SIGA-SEMEC, fortalecendo as análises das percepções relatadas aqui, atentando para as principais dificuldades enfrentadas no cotidiano e as mudanças ocorridas na prática docente.

O quadro 7 a seguir contém um esboço da estrutura de organização do instrumento utilizado na investigação.

### Quadro 7 - Estrutura para organização dos questionários

	Questionário aos gestores
Cabeçalho	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentaram-se as perguntas para identificação do perfil da amostra;</li> <li>• As questões procuraram identificar: idade; tempo de atuação na SEMEC; formação acadêmica (graduação, especialização etc.), experiência na função de gestão escolar (tempo e mandatos); cursos de formação em gestão realizados dentro e fora as SEMEC.</li> </ul>
Bloco 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Foram apresentadas questões que abordaram a visão do respondente sobre o monitoramento da alfabetização feito pela gestão da escola, com foco na utilização do Sistema Integrado de Gestão e Avaliação – SIGA-SEMEC;</li> <li>• Para facilitar a análise dos resultados, as questões foram elaboradas e organizadas a partir do conhecimento e utilização do SIGA-SEMEC, tal como apresentado no referencial teórico. Em outras palavras, as questões sobre o monitoramento realizado pela Secretaria foram organizadas em termos de gestão de monitoramento; de gestão pedagógica; de gestão administrativas e assim por diante.</li> </ul>
Bloco 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Foram apresentadas questões que abordarão os processos de alfabetização e políticas de alfabetização oferecidos pela SEMEC;</li> <li>• Estas questões pretenderam identificar, na percepção dos respondentes, até que ponto os sujeitos conhecem as concepções de alfabetização e as políticas de alfabetização e quais são as maiores necessidades em termos de capacitação e de apoio na Secretaria para melhor conhecimento e utilização do SIGA-SEMEC.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora

Os dados provenientes do questionário foram tabulados e, em seguida, analisados a partir do referencial teórico citado.

### 3.3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS DA PESQUISA

Esta seção utilizou-se do referencial teórico para proporcionar a análise do monitoramento e para investigar como os gestores escolares compreendem os processos de alfabetização que acontecem ao longo do ano letivo. No intuito de responder a questão desta pesquisa, que está apresentada no capítulo 2, procurou-se atender ao objetivo do questionário. Os dados provenientes dos questionamentos feitos foram tabulados e, em seguida, analisados a partir do referencial teórico, contidos no capítulo 3 desta dissertação.

Optou-se em organizar essas análises em três categorias: a primeira destina-se à definição do perfil dos entrevistados, com o propósito de conhecer os respondentes quanto ao sexo, idade; a segunda trata sobre a formação acadêmica,

titulação, formação profissional e experiência e a terceira sobre o conhecimento e a compreensão em relação à política de alfabetização da Rede Municipal de Teresina e sobre o monitoramento e utilização do sistema SIGA-SEMEC.

### 3.3.1 Perfil dos gestores e formação acadêmica e profissional

Os questionamentos pensados para as questões elaboradas para este bloco trazem perguntas que revelam o perfil dos diretores, considerando sexo, idade, formação acadêmica, titulação e experiência como gestor. Tornam-se importantes essas considerações e elementos para a análise para identificarmos as características gerais dos gestores da Zona Norte de Teresina. Foi necessário questionar sobre esses elementos para delinear o seu perfil, assim como conhecer suas ideias e concepções para servirem de apoio durante o desenvolvimento da pesquisa e compreender sobre a relação dos diretores frente às concepções das políticas públicas de alfabetização e monitoramento. Esses dados foram consolidados e podem ser visualizados na tabela 7, a seguir:

**Tabela 7 - Distribuição dos participantes por sexo**

Sexo	Quantidade	%
Feminino	20	74,1
Masculino	7	25,9
Total	27	100

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados da pesquisa.

A partir dos dados apresentados na tabela 7, observa-se que mais da metade dos diretores na zona norte de Teresina são mulheres, representando 74,1% do sexo feminino e 25,9% do sexo masculino. Segundo Ristoff (2006), em artigo publicado no jornal Folha de São Paulo, os cursos mais procurados pelos homens são relativos à engenharia, tecnologia, indústria e computação, enquanto, pelas mulheres, são relativos a serviços e educação tanto para a saúde quanto para a sociedade (secretariado, psicologia, nutrição, enfermagem, serviço social, pedagogia). Essa tendência se mantém nos mestrados, doutorados e na própria docência da educação superior, o que nos prova uma quantidade maior de mulheres na educação pública. Sabe-se que a mulher, há algumas décadas, no aspecto profissional, vem conquistando seu papel na sociedade em cargos de gestão. Em tese, no atual cenário, isso se articula com os dados de formação acadêmica, pois a maior parte dos

diretores vem do curso de Pedagogia, que, historicamente, tem maior presença feminina.

A tabela 8 mostra o perfil dos gestores com relação à faixa etária. A maior concentração dos pesquisados encontra-se na faixa etária entre 41 a 50 anos, representando um percentual de 51,9%.

**Tabela 8 - Faixa etária dos participantes da pesquisa**

Idade	Quantidade	%
Entre 20 a 30 anos	1	3,7
Entre 41 a 50 anos	14	51,9
Entre 31 a 40 anos	7	25,9
Mais de 50 anos	5	18,5
<b>Total</b>	<b>27</b>	<b>100</b>

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados da pesquisa.

Quanto à idade, aqueles entre 41 e 50 anos representaram o maior quantitativo, representando 51,9% dos diretores. Esse percentual evidencia que a maioria dos profissionais participantes é de meia-idade e, entre 31 e 40 anos, essa faixa etária correspondeu a 25,9% da amostra. Além disso, 3,7% dos participantes pertenciam à faixa mais jovem de profissionais, entre 20 e 30 anos, enquanto que 18,5% tinham mais de 50 anos.

Quanto à formação acadêmica, escolheu-se por questionar duas premissas abordando sobre a graduação dos diretores e pós-graduação, apresentando-se, na tabela 9, dados sobre o perfil dos gestores concernentes à graduação.

**Tabela 9 - Formação acadêmica dos diretores**

Área de Formação	Quantidade	%
Licenciatura em Pedagogia	20	74,1
Licenciatura em Pedagogia e História	2	7,4
Licenciatura em Matemática	1	3,7
Licenciatura em Geografia	1	3,7
Licenciatura em História	1	3,7
Licenciatura em Letras	1	3,7
Licenciatura em Ed. Artística	1	3,7
<b>Total</b>	<b>27</b>	<b>100</b>

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados da pesquisa

Os dados apresentados na tabela 9 mostram que 100% dos gestores possuem curso superior. O maior percentual é formado em Pedagogia, representando 74,1%, seguido de diretores que apresentam duas licenciaturas tanto em Pedagogia quanto História, com 7,4%, seguindo de outras licenciaturas, que representam 3,7%. Podemos pensar que idealmente, junto às questões da tabela 9, podemos perceber uma faixa etária que sinaliza tempo no mercado profissional. Assim, pode ser que estejam alinhadas questões de experiência como docentes e na formação, o que, segundo alguns estudos, apontam para a discussão de conhecimento do campo. Acerca dessa questão, Custódio et al. (2013, p.3 apud ARAÚJO, 2020, p. 105) afirmam:

[...] a gestão como prática depende da capacidade de análise do gerente, pautada em um conjunto de conhecimento sistemático e formal (ciência); da habilidade prática, que decorre da experiência adquirida por ele no cotidiano do trabalho gerencial; e da arte, que decorre da visão do gerente e da sua capacidade criativa (insights), direcionadas para um bom desempenho (CUSTODIO et al. 2013, p. 3 apud ARAÚJO, 2020, p. 105).

O grande percentual de gestores graduados em Pedagogia justifica-se pelo fato de que a quantidade de professores de polivalência (Educação Infantil ao Ensino Fundamental - 1º ao 5º ano) que atuam na rede municipal e graduados em Pedagogia é maior que a quantidade de professores de área (disciplinas específicas) que atuam nas turmas de (6º ao 9º ano). A exigência da SEMEC, conforme a Lei nº 4.274, de 17 de maio de 2012, que regulamenta a eleição de diretores e vice-diretores da Rede Municipal de Ensino estabelece:

No Art. 5º, prevê-se que pode concorrer ao cargo qualquer professor ou pedagogo em efetivo exercício na unidade de ensino, desde que sejam comprovados os requisitos, quais sejam:  
I - possuir curso superior em Licenciatura Plena;  
II - ter disponibilidade para o exercício da função no regime de 40 horas;  
III - contar com, pelo menos, 03 (três) anos de efetivo exercício do magistério;(SEMEC, 2012)

Para requisitar o cargo de diretor, é necessário ser servidor público municipal em Teresina, na Secretaria Municipal de Educação, nos cargos de professor ou pedagogo efetivo da Educação Infantil ou do Ensino Fundamental anos iniciais e finais. Já para a atuação no cargo de pedagogo (coordenador pedagógico), o graduado em Pedagogia permite a atuação na Educação Infantil e Ensino Fundamental anos iniciais e finais. De acordo com a Portaria SESu/MEC nº 1.518, de

16.06.00, o curso de Pedagogia capacita o profissional para atuar na educação de crianças, jovens e adultos, formando um profissional multidisciplinar, capaz de atuar nos processos de ensino e aprendizagem, tanto para alfabetizar crianças, jovens e adultos quanto para atuar na administração de uma instituição escolar. O profissional de outras áreas específicas da educação pode dispor de um número menor de disciplinas necessárias para atuação administrativa em ambientes escolares. Por ser um profissional multidisciplinar, compreende-se que o graduado em Pedagogia sinta-se mais habilitado para exercer a função de diretor escolar.

Tais profissionais, ao cumprirem esses requisitos, estão habilitados para o pleito da gestão nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental como servidores municipais. A Lei nº 4.274, de 17 de maio de 2012, que regulamenta a eleição de diretores e vice-diretores da Rede Municipal de Ensino, estabelece:

No Art. 5º, prevê-se que pode concorrer ao cargo qualquer professor ou pedagogo em efetivo exercício na unidade de ensino, desde que sejam comprovados os requisitos, quais sejam: I - possuir curso superior em Licenciatura Plena; II - ter disponibilidade para o exercício da função no regime de 40 horas; III - contar com, pelo menos, 03 (três) anos de efetivo exercício do magistério; IV - não possuir sentença criminal condenatória transitada em julgado; V - comprometer-se a assinar Termo de Compromisso, assumindo cumprir o Contrato de Gestão; VI - ter cumprido satisfatoriamente o Contrato de Gestão, conforme avaliação de desempenho, em caso de reeleição; VII - não ter sofrido qualquer penalidade administrativa disciplinar por infração apurada em inquérito administrativo, por cinco anos, nos termos dos Arts. 136 e 140, da Lei nº 2.138, de 21 de julho de 1992 (Estatuto dos Servidores Públicos do Município de Teresina); VIII - declarar estar apto a movimentar conta bancária junto às instituições financeiras; IX - estar em dia com a entrega de documentos escolares, de acordo com os prazos estipulados pela SEMEC (TERESINA, 2012).

Essa discussão sobre a aptidão ao cargo de diretor motiva-se pelo fato de que os dados referentes à faixa etária e formação acadêmica dos gestores podem representar uma tendência de maior possibilidade de ascensão ao cargo de diretor por parte dos professores, o que poderia explicar, em parte, o período de tempo que, em média, os profissionais se encontram na condição de gestores.

Nos documentos da SEMEC (TERESINA, 2017), consta que o órgão visa estabelecer padrões de conhecimento da rede e, de certo modo, das suas políticas para o cargo de gestão, investindo no fortalecimento da avaliação e das demais políticas de educação, consideradas centrais na gestão da rede, como a de formação de professores e gestores escolares, política de alfabetização, planejamento de ensino e planejamento curricular. Conforme o documento SEMEC (TERESINA, 2017),

a partir de 2013 a 2020, com o retorno do ex-Secretário de Educação, foi necessário aprimorar as formas de avaliação, divulgação e análise de todas as avaliações, ou seja, visando aprimorar o processo de retorno dos resultados à escola, focando-se não apenas na compreensão estatística dos dados, mas, principalmente, na análise pedagógica. Neste ponto, houve necessidade de investimento na formação em análise de desempenho acadêmico para gestores escolares, técnicos da Secretaria e professores (SEMEC, 2015).

Dessa forma, é uma exigência para a investidura no cargo de diretor, cumprir conforme Art. 5 da Lei nº 4.274, de 17 de maio de 2012, o “item V - comprometer-se a assinar Termo de Compromisso, assumindo cumprir o Contrato de Gestão” (TERESINA, 2012). O Contrato de Gestão se configura como um documento instituído pela SEMEC para nortear o trabalho dos gestores, elencando pontos a serem cumpridos,

[...] foi construído, [...] a partir do entendimento da assessoria jurídica da Secretaria de que seria uma necessidade se constituir um documento padrão que definisse as expectativas do trabalho do diretor de escola, [...] nas dimensões: administrativa, financeira e pedagógica (ARAÚJO, 2020, p. 31).

A partir dessa percepção de definição de expectativas para o trabalho do gestor, conforme citado por Araújo (2020), devem-se considerar as políticas de alfabetização do município, visto que os objetivos traçados pelas políticas estão diretamente ligados às expectativas pedagógicas expressas nos documentos destinados ao cargo. Na tabela 10 mostra-se a quantidade de gestores que possuem pós-graduação e suas áreas.

**Tabela 10 - Área de pós-graduação dos diretores**

Área de Pós-Graduação	Quantidade	%
Especialização em Gestão Escolar	10	37,03
Especialização em História	2	7,4
Especialização em Estatística	1	3,7
Especialização em Psicopedagogia	7	25,9
Especialização em Supervisão Escolar	2	7,4
Especialização em Alfabetização	1	3,7
Especialização em Políticas Educativas	1	3,7
Não possui	3	11,17
<b>Total</b>	<b>27</b>	<b>100</b>

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados da pesquisa.

Esses dados revelam que, no percurso formativo, mais de 80% dos diretores concluíram o curso superior e especialização referente à sua formação inicial, sendo que apenas um gestor tem especialização em Alfabetização.

No que se refere à perspectiva de se considerar a experiência como elemento positivo para a gestão escolar, convém destacar que o tempo no cargo, o desejo de aprender e de adquirir experiência podem fazer com que eles avaliem como positivos aspectos para concorrerem ao cargo e assumir tal função. Os dados da tabela 11 revelam o tempo de atuação na função como diretores:

**Tabela 11 - Tempo de atuação como diretor**

Idade	Quantidade	%
Entre 1 e 5 anos	15	55,6
Entre 5 e 10 anos	9	33,3
Entre 11 e 15 anos	1	3,7
Mais de 15 anos	2	7,4
Total	27	100

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados da pesquisa.

Em relação ao dado demonstrado na questão relativa à experiência de trabalho como gestor escolar, evidenciou-se que mais da metade atua na gestão escolar de 1 a 5 anos, correspondendo a 55,6% da amostra; 33,3% atuam de 5 a 10 anos; 3,7%, entre 11 e 15 anos e 7,4% há mais de 15 anos. Deduz-se que esse grupo de 55,6% da amostra dos gestores possui um nível intermediário de experiência no cargo de diretor, podendo dispor de menor conhecimento das diretrizes e políticas estabelecidas pelo sistema educacional, pois conta com menos tempo de atuação na gestão escolar.

Para McCall e cols. (1988), Daudelin (1996 apud LEITE, 2011), em sua observação do exercício da função gerencial, é possível supor que os gerentes façam uso da aprendizagem pela experiência no desenvolvimento de suas ações cotidianas. Estudos têm demonstrado que as experiências do dia-a-dia dos gerentes são ricas fontes de aprendizagem. Dessa forma, Jarvis, Holford e Griffin (1998 apud LEITE, 2011) ressaltam que o processo de aprender implica que as experiências formais e informais façam sentido. Sua aplicação resulta em aumento de conhecimentos, habilidades e comportamentos incorporados à aprendizagem no local de trabalho. A

nosso ver, a experiência na gestão proporciona conhecimento, segurança e autonomia na tomada de decisão. Nesse sentido, os autores demarcam, da ótica gestora, a importância dos processos marcados pelas experiências. Assim, tais questões podem auxiliar a consolidar os processos educacionais dos gestores.

Para Kolb (1984, p. 38 apud LEITE, 2011), a aprendizagem pela experiência é definida como “[...] um processo pelo qual o conhecimento é criado através da transformação da experiência [...]”, o que, para Leite (2011, p.29), “[...] é a abordagem do aprender fazendo, da aprendizagem não vinculada à sala de aula, mas que pode se dar no próprio ambiente de trabalho [...]”. Diante dessas problematizações dos autores, podemos supor que os gestores analisados possuem uma vivência na docência, indicando que, em um momento, almejaram ascender ao cargo de diretor. No entendimento da pesquisadora, esse profissional já teve o olhar de dentro da sala de aula e dos processos escolares referentes ao ensino e aprendizagem, o que pode colaborar com a compreensão da política de alfabetização e monitoramento dos resultados na escola.

De outra forma, 44,4% atuam de 5 a mais de 15 anos na gestão escolar, podendo representar que a experiência no cargo de diretor por parte dos professores vai qualificando para a permanência na gestão. Saviani (2010, p. 179) assim se manifesta:

[...] o gestor deve ser um profissional em construção, porém com pré-requisitos bem avançados e conhecimentos concretos sobre gestão, [...] um profissional com conhecimentos gerenciais importantes como planejamento, liderança, entre outros.

Na Secretaria Municipal de Educação de Teresina, quando os professores ou pedagogos assumem o cargo de diretor, nas unidades de ensino, os diretores eleitos ou indicados pela SEMEC devem participar de um curso de gestão para os gestores. Conforme Araújo (2020, p. 56) menciona em sua dissertação, no município de Teresina, o gestor precisa ser submetido a um processo formativo, de acordo com a lei que rege as eleições para diretores escolares. Esse curso se dá “na perspectiva de os diretores desempenharem as funções a que serão submetidos, ao assumirem o cargo, a SEMEC oferece uma formação, logo após as eleições” (ARAÚJO, 2020, p. 56)

Como dito anteriormente no capítulo 2, a SEMEC vem, desde 2001, buscando efetivar sua missão institucional orientando-se por um Planejamento Estratégico da

Secretaria, o (PES). Vale lembrar que este é um instrumento que comporta as diretrizes e as ações estabelecidas, no sentido de assegurar a melhoria contínua do ensino ofertado pela rede pública municipal (SEMEC, PES, 2019). No capítulo 2, destacamos que o PES tem se consolidado como uma metodologia gerencial que vem permitindo à SEMEC estabelecer a direção a ser seguida no sentido de uma gestão para resultados de forma consistente e sustentável. O PES demonstra a intencionalidade e a importância da capacitação dos gestores relativas às metas da SEMEC e das instituições escolares, para a compreensão das políticas da rede. Visto isso, o PES constrói a perspectiva profissional de implementação e implantação das diretrizes da rede e as políticas de alfabetização, funcionando como um direcionamento para a compreensão das políticas e programas estabelecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Teresina, norteando, assim, gestores e suas equipes no planejamento e gerenciamento pedagógico, no início do ano letivo, e avaliando os resultados alcançados, ao final do ano letivo.

A tabela 12, a seguir, demonstra a participação dos diretores no curso de Gestão ofertado pela SEMEC.

**Tabela 12 - Participação em curso de gestão oferecido pela SEMEC**

<b>Participação no CURSO DE GESTÃO oferecido pela SEMEC</b>	<b>Quantidade</b>	<b>%</b>
Participou	25	92,6
Não participou	2	7,4
Total	27	100

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados da pesquisa.

Em relação à participação no curso de gestão oferecido pela SEMEC, a amostra revelou que 92,6% participaram do curso e 7,4% não participaram. Para que os diretores possam desempenhar bem as funções a que serão submetidos, ao assumirem o cargo, a SEMEC oferece essa formação, logo após as eleições. As disciplinas do curso abrangem Gestão Educacional, Gestão de Desempenho Acadêmico e Gestão Financeira. Isso, ao meu ver, contribui para o conhecimento e a competência técnica do gestor. Segundo Lück (2004).

É do diretor da escola a responsabilidade máxima quanto a consecução eficaz da política educacional do sistema e desenvolvimento pleno dos objetivos educacionais, organizando, dinamizando e coordenando todos os

esforços nesse sentido e controlando todos os recursos para tal. Devido sua posição central na escola, o desempenho de seu papel exerce forte influência (tanto positiva, como negativa) sobre todos os setores pessoais da escola. (LÜCK, 2004, p.32)

Diante da citação, pode-se perceber que é do diretor a “responsabilidade máxima” para a execução e eficácia da política educacional, bem como do desenvolvimento pleno e engajamento sobre todos os setores da escola. Nessa análise, cabe a esse sujeito criar condições para que tudo se articule na escola para o desenvolvimento de suas atividades adequadamente. O questionamento seguinte teve por finalidade saber se os gestores participaram de outro curso de gestão sem ser o oferecido pela SEMEC. Os dados estão expostos na tabela 13.

**Tabela 13 - Participação em curso de Gestão SEM ser oferecido pela SEMEC**

Participação em CURSO DE GESTÃO SEM ser oferecido pela SEMEC	Quantidade	%
Participou	15	55,6
Não participou	12	44,4
Total	27	100

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados da pesquisa.

Ao analisar as respostas da tabela 13, pode-se observar que 55,6% dos diretores participaram de cursos de gestão que não foram oferecidos pela SEMEC e 44,4% não participaram. Pode-se inferir que mais da metade desses diretores demonstraram possuir formação para a gestão além da exigida pela SEMEC. Entretanto, aqueles que não possuem formação além da exigida pela SEMEC podem, sim, ter perfil de gestão democrática e participativa, precisando, para isso, ter uma formação mais alinhada com as discussões dos processos de gestão.

Assim, entende-se que a formação continuada é indispensável para a construção e renovação do saber, conforme argumenta Libâneo (2004):

A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional. (LIBÂNEO, 2004, p. 227).

Dessa forma, entende-se que a formação continuada possibilita um desenvolvimento na compreensão dos gestores escolares em relação às políticas públicas, em especial, a política de alfabetização, na qual estão envolvidos e é tema desta pesquisa.

Nesse sentido, a formação continuada precisa ser significativa para o gestor, pois, como citado, o monitoramento é um desses pontos de análise do diretor, de forma que a formação possa desenvolver esse sujeito para realizar esse processo a fim de promover maior qualidade para o ensino e para a resolução de problemas. Azevedo e Gomes (2011 apud FLETCHER, 1995; SOUZA, 2005) dizem:

o monitoramento da educação consiste no acompanhamento do processo educacional de forma sistemática e periódica, e pode servir a gestão como meio para a promoção da qualidade da educação (AZEVEDO. GOMES 2011 apud FLETCHER, 1995; SOUZA, 2005, p.2)

Anteriormente, no capítulo 2, quando descrito sobre o monitoramento realizado pelo SIGA-SEMEC e pelas superintendentes, observa-se que as ações propostas pela SEMEC propõem esse acompanhamento para a melhoria do ensino. Para a alfabetização, o acompanhamento realizado pelo SIGA-SEMEC indica que o objetivo é assegurar o acompanhamento da alfabetização dos alunos da Rede Municipal de Ensino. Nesse sentido, compreender o entendimento das políticas envolvidas nesse processo se torna imprescindível para que os profissionais envolvidos direcionem seus esforços para o alcance das metas estabelecidas.

Assim, a seção a seguir traz a tabulação de dados e a análise do questionário aplicado aos 27 gestores das escolas municipais de Teresina da Zona Norte sobre a compreensão da política de alfabetização.

### 3.3.2 Compreensão sobre a alfabetização e o monitoramento e utilização do sistema SIGA-SEMEC

Para compreendermos como os gestores entendem a política de alfabetização do município de Teresina, foi necessária uma investigação junto aos sujeitos, a fim de perceber as fragilidades que mais se evidenciavam no período de avaliação, análise e inserção dos dados, referentes ao ciclo de alfabetização, realizados pelas escolas para utilização do SIGA-SEMEC.

Os dados do questionário mostraram que os gestores entendem pouco e possuem dúvidas sobre a política de alfabetização da Rede Municipal de Teresina, como se pode comprovar, ao observarmos as respostas das assertivas expostas na tabela 14.

**Tabela 14 - Assertivas sobre a política de alfabetização na Rede Municipal de Teresina**

Assertiva	Discordo	Discordo parcialmente	Concordo parcialmente	Concordo
Compreendo a política de alfabetização da Rede Municipal de Teresina.			2	25
Compreendo os documentos específicos sobre a política de alfabetização oferecidos pela SEMEC relativos às Expectativas de Aprendizagem para o Ciclo de Alfabetização da Rede Municipal de Teresina?			3	24
Tenho dúvidas sobre os variados programas de alfabetização que acontecem na Rede Municipal de Ensino.	18		6	3
Compreendo as categorizações de alfabetização expostas nos documentos da SEMEC no que diz respeito às Expectativas de Aprendizagem para o Ciclo de Alfabetização da Rede Municipal de Teresina.			2	25
Solicito com frequência auxílio das Superintendentes e Escolares para sanar dúvidas nos processos de preenchimento dos documentos de alfabetização.	4	3	12	8
Tenho dificuldades em compreender os Níveis de Aprendizagem (leitura) no Ciclo de Alfabetização.	20	3	3	2
Tenho dificuldades em compreender os Níveis de Aprendizagem (escrita) no Ciclo de Alfabetização.	18	4	3	2
Discuto frequentemente com os professores os níveis de aprendizagem dos alunos em relação ao processo de alfabetização.	1		8	18
Ao transpor os dados dos níveis de aprendizagem dos alunos para o SIGA-SEMEC apresento dúvidas.	19	2	2	4

As superintendentes escolares frequentemente vão a minha escola para verificar os dados dos alunos.			5	22
A SEMEC deve realizar atividades formativas em relação a apropriação das expectativas de aprendizagem para os gestores escolares.	1		6	20
Consigo preencher no SIGA-SEMEC os dados sobre a alfabetização sem solicitar ajuda das superintendentes	1	1	10	15
Consigo preencher no SIGA-SEMEC os dados sobre a alfabetização sem solicitar ajuda de outro membro da equipe gestora	2	3	9	13
Consigo preencher no SIGA-SEMEC os dados sobre a alfabetização sem solicitar ajuda dos professores alfabetizadores.	1	4	12	10
Compreendo que a gestão escolar deve ter como prioridade o gerenciamento pedagógico da escola para o bom desempenho dos estudantes			1	26
Dedico encontros para conversar sobre a alfabetização dos alunos, em diálogo nas reuniões de horário pedagógico, metas de ensino para a alfabetização dos alunos			4	23
Utilizo satisfatoriamente o SIGA-SEMEC em relação aos dados de leitura referentes a coleta do nível de leitura dos alunos.			3	24
Utilizo satisfatoriamente o SIGA-SEMEC em relação aos dados de escrita referentes a coleta do nível de escrita dos alunos.			3	24
Entendo que o monitoramento realizado pelas superintendentes e SEMEC através das visitas semanais proporcionam a equipe gestora para um acompanhamento mais intensivo sobre a alfabetização.			4	23
Entendo que o monitoramento da alfabetização realizado pelas superintendentes e pela SEMEC acontece a contento.			8	19
Considero a relevância do Siga SEMEC enquanto instrumento de acompanhamento dos alunos em processo de alfabetização, sendo possível observar o avanço do aluno de um padrão de desempenho para outro.			3	24
Consigo realizar o acompanhamento dos resultados dos alunos na alfabetização sem dificuldade			6	21
As superintendentes escolares conseguem sanar as dúvidas em relação aos Níveis de Alfabetização.			4	23

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados da pesquisa.

As respostas evidenciam a compreensão dos pilares da política de alfabetização de Teresina. Tal elemento torna-se central, pois, ao serem questionados se compreendem a política de alfabetização da Rede Municipal de Teresina, 92,6% concordaram e 7,4% concordaram parcialmente.

De acordo com Condé (2013), a compreensão da política é central para o acompanhamento dos processos educacionais, uma vez que o problema nas políticas

públicas seria a falta do conhecimento sobre elas: “eventualmente, diretrizes originais não chegam ao alvo, ou seja, a política é apresentada como pronta e as pessoas envolvidas não sabem exatamente por que estão fazendo aquilo” (CONDÉ, 2013, p. 17). Em Teresina, a política de alfabetização foi construída de cima para baixo, o que faz com que os executores da política em questão possam apresentar dificuldades no seu entendimento, vez que, não tendo participado do processo de sua elaboração, foram apenas informados oficialmente sobre sua execução.

Entretanto, quando questionados se compreendiam os documentos específicos sobre a política de alfabetização oferecidos pela SEMEC relativos às expectativas de aprendizagem para o ciclo de Alfabetização da Rede Municipal de Teresina, percebe-se uma ligeira queda em relação aos pilares da política de alfabetização, visto que 89,9% concordaram e 11,1% concordaram parcialmente. Essa tensão de dados pode representar dificuldades em compreender as especificidades da política, visto que, de forma geral, declararam conhecer os pilares da política de alfabetização. Segundo Secchi (2012, p.1), para

se entender as políticas públicas é necessário compreender o conceito e importância das mesmas dentro do contexto político de um país. Elas tratam do conteúdo e do processo de construção de decisões políticas e podem ser entendidas como uma diretriz que servirá para o enfrentamento de determinados problemas públicos, sendo estabelecida para tratamento e resolução de problemas coletivos da sociedade (SECCHI, 2012, p.1).

De acordo com a resposta dos gestores, existem incertezas sobre o programa de alfabetização, visto que solicitam com frequência o auxílio das Superintendentes Escolares para sanar dúvidas nos processos de preenchimento dos documentos de alfabetização: 29,6% concordaram, 44,4% concordaram parcialmente, 14,8% discordaram e 11,1% discordaram parcialmente.

Nesse contexto do parágrafo anterior, 74% dos gestores concordaram ou concordaram parcialmente que demonstraram incertezas no preenchimento dos documentos de alfabetização, solicitando com frequência o auxílio das superintendentes. Esse percentual pode representar situações de tensão entre os atores envolvidos, visto que se infere que, para a segurança do gestor em relação aos documentos de alfabetização, ele necessita recorrer ao auxílio das superintendentes. Essas incertezas demonstradas pelos gestores podem significar uma fragilidade na forma como a política de alfabetização é apresentada e compreendida pelos gestores.

Desse modo, pensamos que a Coordenação de Alfabetização e Gerência da Educação Infantil e Ensino Fundamental deve apresentar, de forma clara, aos dirigentes das escolas as políticas e os programas de alfabetização. Essa etapa de alfabetização representa condição importante para o desenvolvimento do processo educacional posterior do aluno. Isso porque uma política de alfabetização, quando se apresenta de forma clara e é compreendida pelos gestores, gera menos dúvidas sobre a política pública implementada no município, sobre os processos de alfabetização, possibilitando, dessa forma, que os processos educacionais sejam executados da melhor maneira, permitindo aos gestores mais autonomia nas ações, sem a necessidade de auxílio de técnicos da Secretaria.

No que se refere às dúvidas sobre os níveis de aprendizagem relacionados à alfabetização dos alunos, foi perguntado aos gestores se recorriam também às superintendentes. Dessa forma, 55,6% afirmaram que sempre recorriam; 25,9% frequentemente e 18,5% raramente. O alto índice de consulta à superintendente pelos gestores pode significar fragilidades sobre a compreensão da política educacional de alfabetização de Teresina, demonstrando falhas na implementação da política. A recorrência de consultas ao superintendente leva-nos a concluir que a compreensão dos níveis de leitura e escrita não estejam sendo entendidos, como relatam os gestores. Isso leva a crer que uma formação continuada ou reuniões formativas mais incisivas para compreensão dos elementos da alfabetização com os gestores se mostram cada vez mais necessárias nesse cenário.

Para auxiliar a gestão escolar, as escolas recebem a orientação das Superintendentes Escolares. Segundo a lei complementar nº 5.044, de 10 de julho de 2017, essa ação faz parte das atribuições do (a) Superintendente Escolar, (TERESINA, 2017, p.1-2) ao prescrever que tal profissional deve:

- a) realizar visitas sistemáticas às escolas, monitorando, avaliando, intervindo e sendo corresponsável pelos seus resultados; [...]
- c) acompanhar, nas escolas sob sua responsabilidade, a implementação das autonomias administrativa, pedagógica e gestão financeira;
- d) pactuar com o diretor, no início do ano, as metas da escola, de acordo com as metas definidas pela Secretaria Municipal de Educação; [...]
- f) apoiar o diretor na integração e articulação dos projetos desenvolvidos na escola; (TERESINA, 2017, p. 1-2)

De acordo com a citação acima, a figura da superintendente é a de um sujeito formador para a gestão da escola, no sentido de capacitá-la para atuação de forma

autônoma, atuando no acompanhamento e monitoramento da inserção dos dados no sistema SIGA-SEMEC.

Os diretores, quando perguntados se apresentavam dúvidas ao transpor os dados dos níveis de aprendizagem dos alunos para o SIGA-SEMEC, 70,4% discordaram, 7,4% discordaram parcialmente, 14,8% concordaram e 7,4% concordaram parcialmente.

Quando inquiridos sobre se conseguiam preencher no SIGA-SEMEC os dados sobre a alfabetização sem solicitar ajuda das superintendentes, a maioria dos gestores respondeu que concordava, sendo que 92,6% concordaram ou concordaram parcialmente e 7,4% discordaram parcialmente ou discordaram.

Quando foram questionados se conseguiam preencher no SIGA-SEMEC os dados sobre a alfabetização sem solicitar ajuda de outro membro da equipe gestora, 81,4% concordaram ou concordaram parcialmente e 18,5% discordaram parcialmente ou discordaram. Pelas evidências, os gestores demonstraram possuir dificuldades ao preencherem os dados no SIGA-SEMEC recorrendo aos membros da própria equipe e, em última instância, às superintendentes. Ao meu ver, os respondentes se sentem inseguros devido à falta na compreensão de operacionalização do próprio SIGA-SEMEC. Os dados fornecidos por essas avaliações do SIGA-SEMEC são elementos utilizados pela equipe escolar nas análises e no repensar do planejamento do professor. Entretanto, se existem problemas de compreensão dos dados de alfabetização, isso pode tornar mais difíceis a discussão e o replanejamento da equipe para entender as informações da realidade escolar.

Corroborando com o questionamento anterior, quando indagados se conseguiam preencher, no SIGA-SEMEC, os dados sobre a alfabetização sem solicitar ajuda dos professores alfabetizadores, 81,4% concordaram ou concordaram parcialmente e 18,5% discordaram parcialmente ou discordaram.

Nessa perspectiva, em relação à compreensão dos níveis de leitura e escrita da política de alfabetização pelos gestores, evidencia-se que 3,7% concordaram; 11,1% concordaram parcialmente; 74,1% discordaram e 11,1% discordaram parcialmente em relação ao questionamento se compreendem os níveis de aprendizagem (leitura) no ciclo de Alfabetização. Ao serem questionados sobre a compreensão dos níveis de aprendizagem (escrita) no ciclo de Alfabetização, 7,4% concordaram; 11,1% concordaram parcialmente; 66,7% discordaram e 11,8% discordaram parcialmente. Tais evidências demonstram que, por mais que seja um

pequeno percentual que concordou ou concordou parcialmente que possui dificuldades nessa compreensão, isso acarreta problemas no processo de avaliação e análise do desempenho das crianças, assim como na tomada de decisão pela gestão. Isso porque, como descreve a SEMEC (TERESINA, 2019b, p. 16),

[...] as crianças matriculadas no ciclo de alfabetização (2º período da Educação Infantil ao 2º ano do ensino fundamental) de Teresina, são avaliadas por seu desempenho em testes, a fim de verificar se os níveis de leitura e escrita estão sendo alcançados e desenvolvidos de forma a contemplar as expectativas de aprendizagem. Por essa razão, há avaliação interna, realizada pelos professores no âmbito da escola, e também avaliações externas elaboradas pela Rede e aplicadas no ciclo de alfabetização, como Prova Teresina e SAETHE. (TERESINA, 2019b, p.16)

Um percentual de gestores respondeu que possui dúvidas sobre os vários programas de alfabetização que acontecem na Rede Municipal de Ensino. Essa afirmação corresponde a 11,1% que concordaram, 22,2% concordaram parcialmente e 66,7% discordaram. Evidencia-se aqui que a alfabetização, uma questão social relevante, necessita de compreensão por parte dos atores do chão da escola, já que são eles que põem em prática toda a política educacional elaborada.

Para os professores alfabetizadores, a Secretaria Municipal de Educação de Teresina oferta formação continuada. Um dos objetivos dessa ação é a capacitação e a análise dos níveis de aprendizagem do ciclo de alfabetização. Entretanto, tais formações não contemplam os gestores. Para esse público, que é responsável pelo monitoramento dos resultados das avaliações nas escolas, o que a SEMEC oferta são reuniões gerenciais de apresentação e discussão de expectativas de aprendizagem, as quais, mesmo sendo reuniões gerenciais, possuem caráter formativo. Conforme Silva et al (2013, p, 17), as avaliações têm a “pretensão de servir de diagnóstico educacional com base no monitoramento dos resultados de aprendizagem dos alunos”. Dessa forma, a falta de uma capacitação específica pode acarretar interpretação equivocada dos dados das avaliações e aprendizagem ou mesmo resultados não fidedignos.

No que concerne ao entendimento dos gestores sobre as expectativas de aprendizagem, ao serem questionados se compreendiam as categorizações expostas nos documentos da SEMEC, 92,6% concordaram e 7,4% concordaram parcialmente. Isso vai ao encontro do que preconiza o Projeto Alfabetiza Teresina (TERESINA, 2019), segundo o qual gestores e professores devem demonstrar “conhecimento e compreensão sobre o funcionamento das regras do sistema de escrita de palavras e

frases, estabelecendo a relação entre fonema-grafema na leitura e escrita (TERESINA, 2019, p. 11)

De acordo com o Projeto Alfabetiza (TERESINA, 2019), é necessário o entendimento pelos professores de cada “etapa ou nível” de aprendizagem em que o estudante se encontra para que possa realizar o (re) planejamento das aulas, realizando as análises frequentes dos dados fornecidos pelas atividades realizadas em sala de aula ou mesmo as avaliações institucionais internas e externas. Foi perguntado aos gestores com qual frequência eram feitas as análises dos dados do desempenho dos alunos com os professores, após a análise do gestor, tendo-se constatado que 40,8% gestores responderam que sempre realizavam a análise e 59,2% frequentemente a realizavam.

Para Lück (2009), a gestão escolar constitui uma das áreas de atuação profissional na educação destinada a realizar o planejamento, a organização, a liderança, a orientação, a mediação, a coordenação, o monitoramento e a avaliação dos processos necessários à efetividade das ações educacionais orientadas para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos. Ao meu ver, a gestão escolar se envolve em todo o processo de ensino e aprendizagem, desde o planejamento com o professor até a análise dos resultados obtidos em sala de aula. Assim, esse profissional tem a função necessária de orientação para o bom gerenciamento da unidade de ensino. A ação do gestor em observar o processo educacional dos alunos permite obter informações para o monitoramento das ações pedagógicas e, conseqüentemente, possibilita a intervenção, quando necessária, valorizando a responsabilidade sobre cada um dos alunos matriculados nas unidades de ensino.

Dessa forma, constatou-se que os gestores, ao serem indagados se discutiam frequentemente com os professores os níveis de aprendizagem dos alunos, 66,7% concordaram; 29,6% concordaram parcialmente e 3,7% discordaram. Segundo Azevedo e Gomes (2011), o monitoramento é importante e envolve a tomada de decisão para conhecer, controlar e, ao mesmo tempo, pensar e intervir na política.

Mediante a discussão frequente entre equipe gestora e professores, percebe-se que há divergências no entendimento entre os níveis de aprendizagem relacionados ao ciclo de alfabetização, o que se comprova pelos questionamentos a seguir. Ao serem questionados se discordavam dos professores em relação às coletas mensais dos níveis de aprendizagem dos alunos quando entregavam os resultados referentes ao SIGA-SEMEC, 11,1% muitas vezes discordavam, 70,4% responderam

que às vezes discordavam e 18,5% raramente discordavam. Entretanto, quando indagados se os professores divergiam do gestor em relação aos níveis de alfabetização dos alunos, 11,1% muitas vezes divergiam, 22,2% às vezes divergiam, 63% responderam que raramente divergiam e 3,7% responderam que nunca divergiam dos gestores. O que se percebeu é que os gestores divergem mais dos professores em relação à compreensão da política de alfabetização. Essa questão levanta a necessidade de dúvidas serem sanadas para que se tenha clareza na viabilização dos programas de alfabetização, avaliação e monitoramento. O relacionamento entre os gestores e professores e seus papéis aparentou, ao longo dos questionários, ter sido uma das principais dificuldades para a compreensão da política.

De acordo com Jannuzzi (2009), o monitoramento das políticas públicas, tanto na sua implementação quanto na execução, faz-se importante para identificar as dificuldades que surgem na introdução e efetivação dos programas e das políticas públicas. Por meio do monitoramento, podem-se realizar ajustes no que se refere às dúvidas e dificuldades dos gestores, em relação ao que é compreendido da política de alfabetização, bem como avaliar os resultados alcançados dessa política.

Segundo o guia IPEA, Avaliação de Políticas Públicas Guia prático de análise ex post (BRASIL, 2018, p. 17), “o processo de monitoramento e avaliação pode avançar com o estabelecimento de uma governança bem-definida”. Seguindo essa referência, o IPEA destaca que

só com a efetiva utilização dos resultados das avaliações na adoção de medidas de melhoria na execução das políticas públicas e no processo orçamentário e financeiro, que os princípios de eficiência, efetividade e eficácia serão aplicados (BRASIL, 2018, p.17).

Percebe-se que, no processo de alfabetização, o monitoramento e a avaliação se efetivam com a utilização e análise dos resultados. Todavia, para a realização da análise de forma mais assertiva, é necessário o entendimento de cada dado gerado e nível de expectativa traçados pela Secretaria.

Para tanto, os professores alfabetizadores recebem formação continuada para o detalhamento de cada nível de aprendizagem. Quando falamos em formação continuada, remetemo-nos à formação de professores, o que nos leva a questionar o seguinte: em que momento os gestores recebem formação ou capacitação para as atribuições que competem a ele? Ao perguntar aos gestores se recebiam alguma

formação da SEMEC para operacionalização do sistema de coleta *on-line* SIGA-SEMEC para acesso e inserção das informações sobre o processo de alfabetização de cada aluno, 18,5% gestores responderam que sempre recebiam, 22,3% frequentemente, 48,1% raramente e 11,1% nunca recebiam. As formações ofertadas pela SEMEC são subsídios para promover a compreensão e o monitoramento da política. Segundo Condé (2013), o monitoramento é uma das fases da política pública, ou seja, é o acompanhamento da política após sua implementação. A falta de conhecimento sobre a política pode dificultar o monitoramento realizado pelos gestores.

Dessa forma, levantamos um questionamento: as reuniões gerenciais seriam suficientes para apropriação sobre as expectativas de aprendizagem, excluindo, assim, possivelmente, a necessidade de formação específica em relação à alfabetização para os gestores?

Sobre esse questionamento, foi perguntado aos diretores se a SEMEC deveria realizar atividades formativas em relação à apropriação das expectativas de aprendizagem para os gestores escolares: 74,1% concordaram, 22,2% concordaram parcialmente e 3,7% discordaram. Dessa forma, os gestores comprovam que existe a necessidade de uma melhor apropriação das expectativas de aprendizagem por meio de formação continuada.

Nas formações continuadas, os professores e formadores discutem os dados fornecidos pelas avaliações, conseqüentemente, sobre os níveis de aprendizagem dos alunos. Para investigar se isso também ocorre no chão da escola, foi questionado aos gestores qual a frequência com que ocorria a discussão sobre os níveis de aprendizagem entre a gestão e professores. Mediante as divergências apresentadas, 63% afirmaram que ocorria 1 vez por mês; 29,6% de 2 a 3 vezes por mês; 3,7% não ocorriam; 3,7% responderam outras.

Essas discussões sobre os dados de aprendizagem também fazem parte das atribuições das superintendentes escolares. Os gestores, quando questionados se as superintendentes escolares frequentemente iriam à escola para verificar os dados dos alunos, 81,5% concordaram e 18,5% concordaram parcialmente. Percebe-se que o monitoramento realizado pela SEMEC está presente dentro das escolas durante o ano letivo, o que pode representar a organização de informações e preocupação pela melhoria dos níveis de aprendizagem dos alunos do ciclo de alfabetização.

A falta de informações sobre a aprendizagem dos alunos passou a ser um desafio a ser vencido pela Secretaria Municipal de Educação, com a implantação, em 2014, do sistema de monitoramento SIGA-SEMEC, quando a rede municipal iniciou um processo de coleta do desempenho acadêmico dos alunos no processo de alfabetização.

Esse processo de coleta dos dados de desempenho acadêmico dos alunos é monitorado pelas superintendentes escolares. A seção a seguir traz o monitoramento do sistema SIGA-SEMEC para o acompanhamento mais próximo às escolas municipais de Teresina.

### **3.3.3 O monitoramento do sistema SIGA-SEMEC**

O monitoramento das ações pedagógicas como um todo permite dispor de elementos que auxiliam no planejamento e na execução das ações em prol da melhoria do ensino aprendizagem. No questionário aplicado foram abordadas assertivas referentes ao monitoramento dos dados de alfabetização no Sistema SIGA-SEMEC.

Como mencionado anteriormente, o SIGA-SEMEC é um sistema de monitoramento implantado no município de Teresina com o objetivo de acompanhar o processo de alfabetização dos alunos. Neste trabalho acadêmico, o SIGA-SEMEC é uma evidência que ajuda na compreensão da política de alfabetização em Teresina o qual os sujeitos envolvidos, em especial, os gestores, precisam conhecer, já que os dados apresentados no SIGA podem auxiliá-los para que, de fato, planejem ações que visem a melhorar a alfabetização.

Januzzi (2011, p. 44) destaca que “o monitoramento e avaliação de programas no Brasil é um campo de desenvolvimento ainda novo no Brasil, diferente do contexto americano e europeu em que tal cultura já se encontra institucionalizada há mais de três ou quatro décadas, como discutido há pouco”. Para o autor, existe, em muitos contextos na administração pública brasileira,

[...] a cultura gerencial de gestão – o monitoramento para fins gerenciais- de acompanhar a execução de atividades, a celebração de convênios, a entrega de produtos, enfim, o cumprimento de resultados e metas, balizados pelos critérios de tempestividade e distribuição geográfica (JANNUZZI, 2011, p. 44).

Jannuzzi (2011) aponta que, para acompanhar a implementação dos programas e quando eles entram em plena operação, são necessários indicadores que possam permitir que a gestão acompanhe continuamente as ações programadas, “do provisionamento e alocação do gasto à produção dos serviços e, idealmente, aos eventuais resultados e impactos esperados quando da idealização dos programas” (JANNUZZI, 2011, p. 45). Vale observar os indicadores que estruturam processos de monitoramento como “[...] um processo sistemático e contínuo que, produzindo informações sintéticas e em tempo eficaz, permite rápida avaliação situacional e a intervenção oportuna que confirma ou corrige as ações monitoradas (GARCIA, 2001, p. 11 apud JANNUZZI, 2011, p. 45).

Como afirmado por Jannuzzi, os indicadores estruturam os processos de monitoramento. Sendo assim, na minha percepção, o Sistema Integrado de Gestão e Avaliação (SIGA-SEMEC) é um indicador para a avaliação do processo de ensino da alfabetização na Rede de Teresina. Esse sistema, como visto no capítulo 2, é alimentado mensalmente com informações do desempenho do aluno gerando relatórios para acompanhamento e tomadas de decisão.

Ao serem questionados se conheciam o sistema de monitoramento que a Rede Municipal de Teresina utiliza, SIGA-SEMEC, 100% dos gestores responderam que concordam. Ao serem questionados quantas vezes acessam o SIGA-SEMEC para apropriação e análise dos resultados dos alunos da sua escola, 22,2% afirmaram acessar 1 vez; 55,6%, 2 a 3 vezes e 22,2%, 4 a 5 vezes. Observa-se, nesses dados, uma frequência tímida em relação ao uso do sistema de monitoramento como forma de apropriação e análise dos resultados dos alunos na escola. Corroborando com a ideia sobre a importância do monitoramento no guia Ipea (BRASIL 2018, p. 148), o desenho de uma política prevê mecanismos de controle, ou seja, um conjunto de regras, procedimentos, diretrizes, protocolos, rotinas de sistemas informatizados, trâmites de documentos e informações, entre outros, operacionalizados pela direção e pelo corpo de servidores das organizações, para fornecer segurança razoável de que os objetivos serão alcançados. Ao meu ver, para o alcance das metas estabelecidas no desenho da política, é preciso que se proceda ao monitoramento do desenvolvimento de uma política pública desde a etapa de sua implementação até sua avaliação, quando se espera que seu objetivo tenha sido cumprido. O Sistema Integrado de Avaliação e Gestão (SIGA-SEMEC) deve, ao final do ano letivo, apontar

aos sujeitos que pensaram e executaram a política os pontos fortes e aqueles fragilizados durante o processo.

Tendo em vista que, frente aos dados, o auxílio das superintendentes mostrou-se uma ajuda considerável pelos gestores, poderia ser pensado que a discussão dos dados entre tais sujeitos pode ser reforçada, conforme necessidade da unidade de ensino/gestor frente às fragilidades encontradas no monitoramento no se refere à análise dos dados acadêmicos dos alunos no processo de alfabetização. Conquanto se tenha percebido que o SIGA-SEMEC é um instrumento de monitoramento de coleta os dados, a “tradução” do que é inserido é feito pelas superintendentes junto à equipe escolar.

Quanto à utilização do sistema, ao serem questionados se utilizavam satisfatoriamente o SIGA-SEMEC em relação aos dados de leitura e escrita referentes à coleta do nível dos alunos, 88,9% concordaram e 11,1% concordaram parcialmente. A partir dos questionamentos anteriores, comprova-se que tem sido feita a utilização, apropriação e análise no que tange aos dados inseridos no SIGA-SEMEC, corroborando com o que dizem Azevedo e Gomes (2011), para quem

o monitoramento educacional diz respeito ao acompanhamento sistemático de um conjunto de indicadores educacionais e estatísticos em intervalos regulares de tempo, fornecendo, dessa forma, elementos importantes para o planejamento e execução de ações pró-melhoria da qualidade de ensino (AZEVEDO; GOMES, 2011 apud FLETCHER, 1995; SOUZA, 2005, p.3).

O monitoramento realizado pelo sistema SIGA/SEMEC possibilita à Secretaria e à escola o acompanhamento de perto dos resultados de ensino. Para efetivação do acompanhamento, é necessário que a equipe gestora faça uso do sistema. De acordo com a resposta deles, 40,7% fazem uso do sistema de monitoramento SIGA-SEMEC 1 vez por mês, 48,1% fazem uso 2 a 3 vezes por mês e 11,1% fazem uso 4 a 5 vezes por mês.

Para comprovação da relevância desse sistema, foi questionado aos gestores se o SIGA-SEMEC seria relevante enquanto instrumento de acompanhamento dos alunos em processo de alfabetização, sendo possível observar o avanço do aluno de um padrão de desempenho para outro, 88,9% concordaram e 11,1% concordaram parcialmente.

Ao serem questionados se compreendiam que a gestão escolar deveria ter como prioridade o gerenciamento pedagógico da escola para o bom desempenho dos estudantes, 96,3% concordaram e 3,7% concordaram parcialmente, cumprindo, dessa

forma, o que estabelece o Contrato de Gestão sobre gerenciamento pedagógico, assinado pelos gestores para o pleito do seu mandato na escola.

## II- QUANTO AO REGIME DE AUTONOMIA PEDAGÓGICA

[...]

10-Responsabilizar-se pelos resultados do Plano de Metas e Ações – PMA da Unidade de Ensino, sendo passível de sanções administrativas disciplinares, quando não atingir, no mínimo, 80% de cada meta estabelecida.

11-Promover e assegurar o desempenho dos alunos, garantindo o alcance das metas estabelecidas no Projeto Político Pedagógico, Plano de Desenvolvimento da Escola, Plano de Metas e Ações – PMA e Proposta Pedagógica (TERESINA, 2018, p. 3).

Assim como no contrato de gestão, percebe-se que o gestor escolar possui responsabilidade para que se atinjam os resultados esperados, sendo necessário, para tal, o gerenciamento pedagógico. Visto isso, traz-se a importante atuação do gestor nas responsabilidades de pactuar metas e ações, análise dos resultados e assegurar o desempenho dos alunos, através da orientação pedagógica e do monitoramento das ações docentes e, especialmente, das políticas de alfabetização. O monitoramento das políticas de alfabetização faz-se necessário para avaliar o impacto dessas políticas e programas de alfabetização dos alunos com o objetivo de gerar evidências para seu aperfeiçoamento.

Quando questionados se dedicavam encontros para conversar sobre a alfabetização dos alunos, em diálogo nas reuniões de horário pedagógico, metas de ensino para alfabetização dos alunos, 85,2% concordaram e 14,8% concordaram parcialmente.

Sobre o monitoramento, é perceptível, nas respostas dos gestores, que compreendem a importância desse movimento de monitoramento para o andamento do programa. Ao serem indagados se entendiam que o monitoramento realizado pelas superintendentes e SEMEC através das visitas semanais proporcionaria à equipe gestora um acompanhamento mais intensivo sobre a alfabetização, 85,2% concordaram e 14,8% concordaram parcialmente.

Quando inquiridos se entendiam que o monitoramento da alfabetização realizado pelas superintendentes pela SEMEC acontecia a contento, 70,4% concordaram e 29,6% concordaram parcialmente. Ao serem perguntados se as superintendentes escolares conseguiam sanar as dúvidas em relação aos níveis de alfabetização, 85,2% concordaram e 14,8% concordaram parcialmente. 59,3% afirmaram que sempre realizavam conversa com as superintendentes sobre os

resultados da escola, a partir dos dados de acompanhamento do SIGA-SEMEC e 40,7% realizavam frequentemente. Isso se confirma ainda mais, ao serem questionados se apresentavam dúvidas ao transpor os dados dos níveis de aprendizagem dos alunos para o SIGA-SEMEC, 14,8% concordaram; 7,4% concordaram parcialmente; 70,4% discordaram e 7,4% discordaram parcialmente.

De acordo com os dados descritos acima, percebeu-se que existem dúvidas entre os gestores, ao transpor os dados de desempenho dos alunos para o sistema SIGA-SEMEC. Isso aponta a necessidade de uma melhor comunicação da política pública de alfabetização com os atores do chão da escola, visto que existem ruídos na sua execução dentro da instituição. Conseqüentemente, podem ocorrer divergências na interpretação dos dados coletados pela equipe escolar, recorrendo, assim, ao auxílio da superintendente.

Quando questionados se conseguiam realizar o acompanhamento dos resultados dos alunos na alfabetização sem dificuldade, 77,8% concordaram e 22,2% concordaram parcialmente. Quanto à frequência das análises dos resultados, 40,7% afirmaram que sempre analisavam com os professores o desempenho de alfabetização dos alunos e 59,3% analisavam frequentemente, cumprindo, desse modo, o que estabelece o Contrato de Gestão sobre gerenciamento pedagógico,

#### II- QUANTO AO REGIME DE AUTONOMIA PEDAGÓGICA

[...]

8- Analisar, juntamente com equipe técnica e o corpo docente, os resultados da avaliação externa para auto avaliação do grupo e face a esses resultados, adotar e implementar as intervenções necessárias (TERESINA, 2018, p. 3).

A partir da análise dos resultados, é possível o estabelecimento de novas metas no sentido de avançar os níveis de alfabetização dos educandos. Para a investigação dessa prática, foi questionado aos gestores se, a partir do acompanhamento das Superintendentes, realizado com os resultados da alfabetização, eram estabelecidas metas para a escola. 24 gestores responderam que sempre estabeleciam metas e 3 frequentemente. Isso representa 100% de concordância ao contrato de gestão no que se refere ao estabelecimento de metas, indicando o cumprimento da cláusula que trata sobre metas no contrato de gestão assinado por cada diretor.

#### CLÁUSULA QUINTA – DAS METAS E DESEMPENHO DA ESCOLA

As metas das Unidades de Ensino serão estabelecidas no seu Plano de Metas e Ações – PMA, em consonância com as metas estabelecidas pela SEMEC (TERESINA, 2018, p. 4).

Ao serem indagados acerca da frequência nas reuniões gerenciais sobre o 1º ano promovidas pela Secretaria de Educação Municipal de Teresina, 85,2% dos gestores afirmaram que sempre frequentavam as reuniões gerenciais, 14,8%, frequentemente.

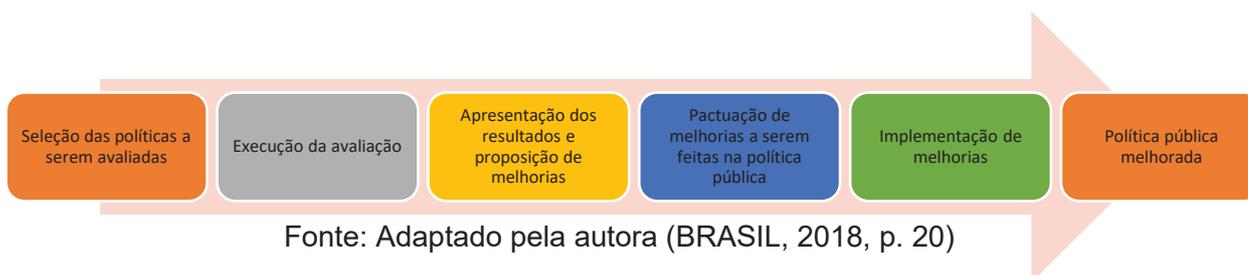
**Tabela 15 - Assertivas sobre a utilização do SIGA-SEMEC**

Assertivas	Às vezes	Raramente	Muitas vezes	Nunca
Discordo dos professores em relação às coletas mensais dos níveis de aprendizagem dos alunos quando entregam os resultados referentes ao SIGA-SEMEC	19	5	3	
Os professores divergem de mim (gestor) em relação aos níveis de alfabetização dos alunos	6	17	3	1

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados da pesquisa.

A tabela 15 demonstra que, por mais que seja um número reduzido de professores que discordavam e/ou divergiam dos gestores, em torno dos níveis de aprendizagem dos alunos do ciclo de alfabetização, ainda é preocupante a falta de entendimento ou dúvidas sobre as expectativas de aprendizagem. Isso significa que devemos repensar a política de alfabetização? Ou será que existe a necessidade de momentos de formação?

De acordo com Condé (2013), as políticas públicas passam por fases (agenda - identificação do problema e informações sobre o problema; formulação do texto - o desenho; implementação; monitoramento e avaliação). No que tange à fase de avaliação, quando se detectam problemas na implementação, apresentam-se proposições de melhorias, o que nos mostra, como foi mencionado, as necessidades de repensar a política ou atividades que venham trazer melhorias na execução da política, sanadas as dificuldades já encontradas. A avaliação de uma política segue os moldes da figura 13, apresentada a seguir:

**Figura 13 - Etapas da avaliação da política**

Visto isso, foram apresentadas aos gestores assertivas que se referiam às discussões, análises e monitoramento dos níveis de aprendizagem referentes à alfabetização da rede Municipal de educação de Teresina, como traz a tabela 16.

**Tabela 16 - Assertivas sobre o monitoramento da alfabetização na Rede Municipal de Teresina**

<b>Assertivas</b>	<b>1 vez por mês</b>	<b>2 a 3 vezes por mês</b>	<b>3 a 5 vezes por mês</b>	<b>Não ocorrem</b>
Com qual frequência ocorre a discussão sobre os níveis de aprendizagem entre a gestão e professores, mediante as divergências apresentadas	17	8		2
A falta de informações sobre a aprendizagem dos alunos passou a ser um desafio a ser vencido pela Secretaria Municipal de Educação, depois da implantação do sistema de monitoramento que faz a coleta dos dados mensalmente dos alunos sobre o processo de alfabetização. Enquanto diretor da Rede Municipal, você faz uso do sistema de monitoramento SIGA-SEMEC.	11	13	3	
Quantas vezes por mês você acessa o SIGA-SEMEC para apropriação e análise dos resultados dos alunos da sua escola	6	15	6	

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados da pesquisa.

A tabela 16 mostra a frequência com que os gestores participam de reuniões, formações e solicitam ajuda das superintendentes, o que corrobora com os dados da tabela 17, a seguir, visto que a solicitação de ajuda dos superintendentes demonstra dúvidas, inseguranças ou não entendimento sobre os níveis de aprendizagem dos alunos do ciclo de alfabetização.

Percebe-se que as participações dos gestores nas reuniões de formações não se mostraram uma garantia de compreensão da política de alfabetização, persistindo dúvidas e inseguranças durante o período letivo escolar. Isso nos leva a pensar que

as reuniões de formação mensais parecem não ser suficientes quanto aos esclarecimentos sobre a política de alfabetização, levando-nos, conseqüentemente, a sugerir novos formatos de formação continuada específica para os gestores escolares no que tange a políticas de alfabetização existentes no município de Teresina e uma estruturação melhor da própria política, contendo elementos formativos voltados especificamente para alfabetização.

**Tabela 17 - Assertivas sobre o monitoramento da alfabetização na Rede Municipal de Teresina**

<b>Assertivas</b>	<b>Sempre</b>	<b>Raramente</b>	<b>Frequentemente</b>	<b>Nunca</b>
Analiso com os professores o desempenho dos alunos.	11		16	
Frequento as reuniões gerenciais sobre o 1º ano promovidas pela Secretaria de Educação.	23		4	
Recorro às Superintendentes quando tenho dúvidas sobre os níveis de aprendizagem relacionados à alfabetização dos alunos.	15	5	7	
A partir dos dados de acompanhamento do SIGA-SEMEC, realizo conversa com as superintendentes sobre os resultados de minha escola.	16		11	
A partir do acompanhamento das Superintendentes realizado com os resultados da alfabetização, estabeleço metas para minha escola.	24		3	
Providencio o remanejamento do quadro dos professores do 1º ano quando o professor não consegue alcançar a meta estabelecida de alfabetização dos alunos.	11	7	7	2
Oriento a prática dos professores do 1º ano com base nos relatórios gerados pelo SIGA-SEMEC.	18	1	8	
Recebo alguma formação da SEMEC para operacionalização do sistema de coleta on-line SIGA-SEMEC para acesso e inserção das informações sobre o processo de alfabetização de cada aluno.	5	13	6	3
Percebo avanços no desempenho dos alunos com o acompanhamento mensal realizado pela gestão:	17	1	9	
Preciso, com frequência, recorrer a um pedido de mudanças para que seja feita alteração no SIGA-SEMEC em relação à caracterização dos alunos.	1	18	4	4

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados da pesquisa.

Após a tabulação e análise dos dados coletados confrontando com o referencial teórico da pesquisa, podemos concluir que o gestor escolar tem funções imprescindíveis para o desempenho da escola, necessitando, para isso, que esteja capacitado para tais funções. Tanto a formação inicial como a formação continuada abrangem as especificidades da atuação do gestor, possibilitando formação necessária para cada uma delas. O que se averiguou, segundo os dados coletados e analisados, é que nem sempre essa formação acontece a contento, o que representa que o diretor apresenta dúvidas em questões relacionadas às políticas e precisa de capacitação para desempenhar algumas funções específicas.

Considerando as respostas dos gestores que recorrem às superintendentes quando apresentam dúvidas sobre os níveis de aprendizagem relacionados à alfabetização dos alunos, é interessante apontar que a clareza na implementação das políticas e formação continuada de gestores em torno do monitoramento de políticas públicas é imprescindível e remete à necessidade de ampliação de formação nessa área, conforme apontado por Machado (2000, p. 1), quando diz que os teóricos reconhecem que a formação constitui-se “em meios indispensáveis” para a execução das políticas propostas.

Diante dos principais pontos identificados na pesquisa, constatou-se, a partir da tabulação dos dados, que os gestores apresentam dificuldades na compreensão da política de alfabetização implementada no município de Teresina. Com isso, registram-se algumas divergências entre professores e equipe gestora, ao analisarem os níveis de desempenho dos alunos, causando incertezas na avaliação dos alunos, suspeitas quanto à inserção de dados não consistentes com o desempenho real dos alunos. Deve ser ressaltado que as reuniões gerenciais e formações oferecidas aos gestores pela SEMEC apresentaram lacunas nesse processo formativo, não sendo suficientes para sanar as dúvidas apresentadas pelos gestores. Isso é agravado pelo fato de os dirigentes recorrerem às superintendentes escolares, quando precisam inserir os dados no sistema de monitoramento SIGA-SEMEC sobre os níveis de aprendizagem relacionados à alfabetização dos alunos.

Diante da necessidade de entendimento por parte dos gestores escolares sobre as políticas e programas de alfabetização, faz-se necessário promover formação específica para os diretores. Entende-se que cabe à SEMEC a capacitação do diretor de escola para atender às questões referentes aos processos educacionais

que envolvem o ciclo de políticas de alfabetização, considerando que o diretor se constitui em agente condutor desses processos educacionais.

Conclui-se, portanto, que são necessários mais esforços da SEMEC no sentido de proporcionar aos gestores atividades formativas específicas para que ele possa compreender, de fato, as políticas com as quais deve trabalhar e realizar o seu monitoramento sem quaisquer dúvidas, permitindo que sua atuação garanta uma melhoria na gestão da escola e, conseqüentemente, na qualidade do ensino ofertado, influenciando positivamente na formação de professores e alunos.

#### 4. PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE)

Este estudo de caso teve como objetivo central a investigação sobre a análise da compreensão da política de alfabetização na Rede Municipal de Teresina feita pelos gestores escolares evidenciadas através do Sistema Integrado de Gestão de Avaliação (SIGA-SEMEC), que vai do 2º período da Educação Infantil ao 2º ano do Ensino Fundamental. Com a utilização de um questionário, buscou-se analisar de que forma os gestores compreendem a política de alfabetização da rede municipal e como realizam o monitoramento do desempenho dos alunos durante o processo de alfabetização.

Com base no questionário aplicado, foi possível detectar que os diretores, em sua grande maioria, compreendem a política, mas alguns apresentam dificuldades e inseguranças em relação à classificação dos alunos por níveis de leitura e escrita, recorrendo ao auxílio das superintendentes. Também foi detectado que uma parte dos professores ainda diverge em relação ao desempenho acadêmico no que tange à classificação dos alunos por níveis de leitura e escrita. Além do mais, constatou-se que a Secretaria de Educação Municipal de Teresina não dispõe de formação específica em Alfabetização e de momentos de capacitação para operacionalização do Sistema Integrado de Gestão de Avaliação (SIGA-SEMEC) para ofertar aos gestores.

Para Azevedo e Gomes (2011), o monitoramento educacional apresenta objetivos, quais sejam: diagnosticar a prática global do ensino e aprendizagem; elevar o desempenho acadêmico dos alunos; subsidiar a prática avaliativa e o planejamento do professor e melhorar a qualidade de ensino.

Azevedo e Gomes (2011) descrevem que há outros instrumentos criados e institucionalizados pela União, especialmente nos anos 1990, que compõem um complexo de medida-avaliação-informação para o monitoramento educacional no país (FREITAS, 2007, 2008).

Até aqui, foram apresentadas características específicas educacionais do município de Teresina. Como pesquisadora, concluí, pelas análises, que o monitoramento educacional que essa rede realiza para alfabetização tem se mostrado um modelo inovador, aceito pelas equipes escolares, um bom investimento da rede, e em consequência, necessita que os agentes envolvidos tenham conhecimento e

compreensão dele. A figura 13 representa os principais pontos identificados nos questionários.

**Figura 13 - Achados da pesquisa**



Fonte: Elaborada pela autora (2021).

Analisando os dados da pesquisa de campo elencados na figura 13, constatou-se, a partir da tabulação dos dados, que os gestores apresentam dificuldades na compreensão da política de alfabetização implementada no município de Teresina. Isso, além de causar divergências entre professores e equipe gestora, na análise os níveis de desempenho dos alunos, levanta incertezas na avaliação dos alunos, o que leva a suspeitas acerca da inserção de dados não consistentes com o desempenho real dos alunos. Posto isso, apresentamos uma Plano de Ação Educacional (PAE) composto por ações que buscam soluções para os problemas detectados.

Nessa perspectiva para a elaboração do PAE, será utilizada a ferramenta técnica 5W2H. Essa técnica, de acordo com Lisboa e Godoy (2012), desenvolvida no contexto empresarial norte-americano, corresponde a sete perguntas, assim como mostra o quadro 8 a seguir.

### Quadro 8 - Técnica 5W2H

<b>5W</b>	<b>WHAT?</b>	Quais ações serão executadas?	As ações a serem realizadas deverão ser definidas claramente.
	<b>WHO?</b>	Quem participará?	Definir o responsável e o papel de cada um pela execução das ações propostas.
	<b>WHERE?</b>	Onde será executada?	Definir espaços de execução.
	<b>WHEN?</b>	Quando executará?	Definir o tempo de cada ação com elaboração de cronograma definindo prazo de execução.
	<b>WHY?</b>	Por que será executada	Explicitar a relevância das ações elaboradas para a organização.
<b>2H</b>	<b>HOW?</b>	Como se dará a execução?	Definir a maneira a ser conduzida cada ação e seu acompanhamento.
	<b>HOW MANY?</b>	Quanto custará a execução?	Definir precisamente o quanto custará cada ação.

Fonte: Adaptado de SEBRAE (2008 apud LISBOA; GODOY, 2012, p. 37).

Esse plano de ação foi planejado nesses moldes apresentando sugestões de intervenções para contribuir para a melhoria da educação municipal de Teresina tanto no que concerne ao nível da compreensão quanto do monitoramento realizado pelos gestores na política educacional de alfabetização do município. Em seguida, apresentaremos o detalhamento das ações que foram pensadas para a capacitação de alguns profissionais de educação da Rede Municipal de Teresina.

#### 4.1 DETALHAMENTO DO PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL

Nesta seção, detalharemos as sugestões de intervenções que, acredita-se, possam vir a contribuir para sanar as dificuldades encontradas na utilização do sistema SIGA-SEMEC pelos gestores escolares, no que tange às políticas de alfabetização da Rede Municipal de Educação de Teresina. No quadro tipo 5W2H, definiremos as responsabilidades de cada esfera, partindo do macro (SEMEC) para o micro (instituições de ensino).

Desse modo, esta seção se subdividirá em três sugestões de intervenção organizadas da seguinte forma: 4.1.1. Ação 1 - Formação para os formadores; 4.1.2. Ação 2 - Formação para equipe gestoras e 4.1.3. Ação 3 - Capacitação para utilização do SIGA-SEMEC.

#### **4.1.1 Ação 1 - Formação para os formadores**

A ação 1 visa promover atividades formativas em relação à apropriação das políticas de alfabetização da rede municipal de Educação de Teresina. Além disso, a formação proporcionará análise dos resultados alcançados pela rede e as metas estabelecidas. Essa ação será realizada no Centro de Formação Professor Odilon Nunes, em caso de necessidade poderá acontecer de forma remota (on-line), visto que é o espaço institucionalizado pela Secretaria Municipal de Educação para ações formativas. Inaugurado em 2011, o Centro de Formação Odilon Nunes conta com 15 espaços (um auditório, salas de aula e banheiros). O auditório comporta 190 pessoas e cada espaço de sala de aula comporta em média 30 pessoas. Dessa forma, serão convidados 289 diretores, visto que a rede municipal possui 129 escolas e 160 centros municipais que atendem a alunos do ciclo de alfabetização, 2º período da Educação Infantil ao 2º ano do Ensino Fundamental. As formações acontecerão em julho de 2021 e/ou quando houver atualização ou mudanças da política de alfabetização, com carga horária de 8h. Serão agrupados em cada encontro 74 gestores, organizando-os por zona geográfica e horários definidos antecipadamente e comunicado via ofício.

As formações e reuniões gerenciais oferecidas pela SEMEC, atualmente, acontecem mensalmente. O cronograma dos dias e horários é organizado pela Coordenação de Alfabetização e enviado as escolas por meio de ofícios, sendo cada escola distribuída pela sua zona de localização, acontecendo 4 (quatro) reuniões gerenciais por dia, com duração de 2 (duas) horas. Esse formato não garantiu à gestão escolar compreensão quanto aos processos educacionais relacionados ao ciclo de alfabetização propostos pela SEMEC, no sentido de assegurar clareza e compreensão para o bom desempenho dos gestores nessa função, segundo a pesquisa realizada com os diretores, apresentada no capítulo 3.

O público alvo serão os formadores e superintendentes da Rede Municipal de Educação de Teresina devido à necessidade de melhorar a apropriação e a compreensão da política de alfabetização para esses profissionais, buscando um alinhamento das informações sobre a política de alfabetização da rede municipal de Teresina.

Os responsáveis pela formação da equipe de formadores e superintendentes serão: o Gerente de Formação, que organizará o cronograma da formação e a convocação dos formadores e superintendentes; Coordenador (a) de Alfabetização,

Técnicos da Coordenação de Alfabetização e os gerentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental que ministrarão o curso de formação sobre a política de alfabetização.

O curso terá como material de apoio slides com apresentação dos dados da presente pesquisa amostral, para justificar tal ação formativa. A apresentação ainda contará com material elaborado pela Secretaria Municipal de Educação sobre a política de alfabetização, tais como: Projeto Alfabetiza Teresina, ABC do alfabetizador, SEMEC: 50 anos – educação de qualidade em Teresina e Planejamento Estratégico (PES). Esses documentos trazem ideias de autores como Emília Ferreiro e Ana Teberosky que abordam a psicogênese da escrita e Magda Soares que discute a mediação do processo de aprendizagem da língua escrita, além de trazerem orientações e determinações para implantação e implementação de um conjunto de ações organizadas pela SEMEC.

Essa ação não terá custos adicionais, visto que a equipe de profissionais e os materiais necessários são disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação. O quadro 9 sintetiza os principais pontos da ação.

**Quadro 9 – Detalhamento da Ação 1**

<b>Etapas</b>	<b>Detalhamento</b>
O quê?	Formação para técnicos da Secretaria sobre as políticas públicas de alfabetização vigentes na Secretaria Municipal de Educação de Teresina.
Quem?	Gerente de Formação organizará o cronograma da formação e a convocação dos formadores. Coordenador (a) e Técnicos de Alfabetização Gerentes do Ensino Infantil e Fundamental ministrarão o curso de formação sobre a política de alfabetização.
Onde?	Centro de Formação Professor Odilon Nunes.
Quando?	Em julho de 2021 ou quando houver modificação na política de alfabetização.
Por quê?	Para melhor compreensão da política de alfabetização pelos formadores e superintendentes visando capacitar as equipes gestoras.
Como?	A formação iniciará no início do ano letivo e/ou quando houver mudanças na política ministrada pelos gerentes de educação infantil e fundamental, com a duração de 8h, turno manhã e tarde.
Quanto custa?	Será sem custos adicionais visto que a equipe de profissionais e o material necessário já são disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

O quadro 9 delinea como se dará o curso de formação para os técnicos da Secretaria de Educação Municipal de Teresina (formadores, superintendentes), visto que são esses profissionais que ministrarão o curso de formação continuada para a equipe gestora (diretores, diretor adjunto/vice-diretor, pedagogos e apoio

pedagógico). Para tanto, os técnicos da SEMEC necessitam de uma maior compreensão das políticas públicas de alfabetização.

#### **4.1.2 Ação 2 - Formação para equipes gestoras**

A ação 2 visa promover atividades formativas em relação à apropriação das expectativas de aprendizagem para os gestores escolares. O curso de formação se dará pelo fato de que as equipes gestoras possuem entendimentos diferentes sobre a política pública de alfabetização ou mesmo dúvidas e inseguranças. A formação iniciará no início do semestre de cada ano escolar (janeiro e julho), visto que, ao início ano letivo, faz-se necessário empreender esforços para que a política seja compreendida pelos gestores escolares para a execução das ações da política de alfabetização estejam a contento durante todo o ano letivo. O curso de formação iniciará no Centro de Formação Professor Odilon Nunes e terá continuidade dentro da unidade de ensino (com o acompanhamento e monitoramento realizado pelo superintendente) no momento em que a equipe gestora realizar encontros formativos com os professores no horário de planejamento semanal, já que essa ação formativa com o professor é uma das atribuições do gerenciamento pedagógico (diretor e pedagogo), conforme Contrato de Gestão apresentado anteriormente. Para isso, considera-se o horário pedagógico do professor garantido pela Portaria nº 481, de 30 de agosto de 2013, no art. 2º, que estabelece que a Unidade de Ensino, ao organizar o seu quadro de lotação, deverá observar o seguinte:

Art. 2º Estabelecer que o limite máximo da carga horária docente da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina para o desenvolvimento das atividades de interação com os educandos será de 2/3 (dois terços) da jornada de trabalho, sendo 1/3 de atividades extraclasse. (TERESINA, 2013, p .2)

O curso terá como material de apoio slides com apresentação dos dados da presente pesquisa amostral. Para justificar tal ação formativa, a apresentação ainda contará com material elaborado pela Secretaria Municipal de Educação sobre a política de alfabetização, tais como: Projeto Alfabetiza Teresina, ABC do alfabetizador, SEMEC: 50 anos – educação de qualidade em Teresina e Planejamento Estratégico (PES). Será utilizado o mesmo material da Ação 1, visto que esses documentos trazem a base da psicogênese da escrita e discute sobre o processo de aprendizagem

no ciclo de alfabetização, ainda orienta para a implantação e implementação de um conjunto de ações organizadas pela SEMEC.

No início de cada semestre letivo, os gestores receberão uma formação sobre a política de alfabetização, assim como orientações acerca de como analisar os resultados alcançados anteriormente e pactuar metas para que a equipe gestora esteja capacitada para o encontro pedagógico com os professores.

O responsável pelo curso de formação será o Gerente de Formação que organizará o cronograma de formação e a convocação dos formadores. A escolha por tal profissional se dá por ele ser o responsável pelo gerenciamento de todas as ações dentro do centro de Formação Professor Odilon Nunes. Dessa forma, trata-se de uma de suas atribuições, de acordo com o organograma publicado no documento SEMEC: 50 anos – educação de qualidade em Teresina (TERESENA, 2017).

O Gerente do Ensino Fundamental dos anos iniciais deverá convidar a equipe gestora (diretor, diretor adjunto/vice-diretor, pedagogo e apoio pedagógico), por meio de ofício, para participação do curso de formação, pois, entre suas atribuições, está o gerenciamento de Ensino Fundamental. De acordo com o artigo 11 do regimento interno (TERESINA, 2008), ele é responsável pela coordenação e execução dos programas e atividades de ensino e ações voltadas para expansão e melhoria da rede pública municipal de ensino de Teresina. Os professores formadores ministrarão o curso de formação sobre a política de alfabetização e os superintendentes darão suporte no reforço ao convite, já que uma das suas atribuições é comunicar às escolas os decretos, portarias, editais, ofícios e outras normas da rede pública municipal de ensino, facilitando a comunicação entre escola e Secretaria. Além disso, irão auxiliar os formadores durante o curso e acompanhar e monitorar o desenvolvimento dentro da unidade de ensino. Essa ação não gera custos adicionais, visto que a equipe de profissionais e o material necessário já são disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação, como demonstrado no quadro 10.

**Quadro 10 – Detalhamento da Ação 2**

Etapa	Detalhamento
O quê?	Os gestores receberão, a cada início de semestre letivo (para que no início de cada semestre a equipe já esteja capacitada para encontro pedagógico com os professores), uma formação sobre a política de alfabetização, assim como, analisar os resultados alcançados anteriormente e pactuar metas.

<b>Quem?</b>	Gerente de formação organizará o cronograma de formação e a convocação dos formadores. Formadores ministrarão o curso de formação sobre a política de alfabetização. Gerência do Ensino Fundamental irá convidar a equipe gestora (diretor, diretor adjunto/vice-diretor, pedagogo e apoio pedagógico) através de ofício para participação do curso de formação. Superintendentes darão suporte no reforço ao convite e auxiliando os formadores durante o curso.
<b>Onde?</b>	Centro de Formação Professor Odilon Nunes.
<b>Quando?</b>	Início de cada semestre letivo (janeiro e julho).
<b>Por quê?</b>	Para diminuir as dificuldades que os gestores apresentaram na presente pesquisa.
<b>Como?</b>	A formação iniciará no início do semestre com o curso de formação e terá continuidade dentro da unidade de ensino com o acompanhamento e monitoramento realizado pelo superintendente.
<b>Quanto custa?</b>	Será sem custos adicionais, visto que a equipe de profissionais e o material necessário já são disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

No quadro 10 se delinea como se dará o curso de formação sobre os programas e políticas públicas de alfabetização que circulam na Rede Municipal de Ensino de Teresina, sendo o público alvo a equipe gestora, que são os atores do contexto de prática da política pública.

De acordo com Condé (2013), os resultados da política pública dependem de muitas variáveis, como o perfil do gestor adequado ao desenho bem formulado e o engajamento dos atores para executar a política visando às metas e objetivos traçados. Portanto, Condé (2013) deixa claro que a política pública é um campo de incertezas, pois, na prática, quem faz a política são os atores executores, os implementadores. Em suas palavras: “Falta de capacitação de gestores é um problema recorrente. Capacitação envolve muitas coisas: a própria formação, a atualização sobre determinado campo e treinamento específico. Isso afeta a capacidade para decidir e cumprir tarefas” (CONDÉ, 2013, p. 18).

Assim, de acordo com Condé (2013) e com o que percebemos ao longo das discussões da presente pesquisa, não existindo o entendimento da política pelos atores do chão da escola, teremos resultados diferentes do esperado, no momento da avaliação.

Contudo, pensando na melhoria do entendimento da política pública educacional de alfabetização do município de Teresina, além da ação proposta no quadro 10 e 11, entendemos que será necessário oferecer mais uma ação para a equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação de Teresina, ação descrita na subseção seguinte.

### 4.1.3 Ação 3 - Capacitação para utilização do SIGA-SEMEC

A ação 3 da presente pesquisa se configura em uma capacitação de gestores escolares municipais de Teresina (diretor, diretor adjunto/vice-diretor, pedagogo e apoio pedagógico) para estarem habilitados para o uso do sistema integrado de avaliação SIGA-SEMEC. Essa capacitação tem por objetivo ensinar e sanar dúvidas da equipe gestora no que tange à operacionalização do sistema SIGA-SEMEC. Será disponibilizado o espaço do Centro de Formação Professor Odilon Nunes para realizar a formação em julho de 2021 com a duração de quatro horas. Essa atividade foi pensada para julho de 2021 com o intuito de iniciar o 2º semestre do ano letivo fortalecendo as equipes no sentido de aproveitarem melhor o sistema.

O evento será ministrado pela equipe de avaliação (gerente de avaliação e técnicos em avaliação), sem custos adicionais para a Secretaria, visto que já dispõem dos materiais necessários para a realização do evento, assim representado no quadro 11.

**Quadro 11 – Detalhamento da Ação 3**

<b>Etapa</b>	<b>Detalhamento</b>
<b>O quê?</b>	Capacitação de gestores escolares municipais de Teresina (diretor, diretor adjunto/vice-diretor, pedagogo e apoio pedagógico) para estarem habilitados para o uso do sistema integrado de avaliação SIGA-SEMEC
<b>Quem?</b>	A formação será para a equipe gestora das escolas municipais de Teresina (diretor, diretor adjunto/vice-diretor, pedagogo e apoio pedagógico); ministrada pela equipe de avaliação.
<b>Onde?</b>	Centro de Formação Professor Odilon Nunes.
<b>Quando?</b>	Será realizada em julho de 2021.
<b>Por quê?</b>	Essa capacitação tem por objetivo ensinar e sanar dúvidas da equipe gestora no que tange à operacionalização do sistema SIGA-SEMEC.
<b>Como?</b>	Formação será ministrada pela equipe de avaliação: gerente de avaliação que será o responsável pela a aula de manuseio do sistema; e técnicos em avaliação que darão suporte no momento da formação.
<b>Quanto custa?</b>	Será sem custos adicionais, visto que a equipe de profissionais e o material necessário já são disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

O quadro 11 delinea como se dará a capacitação sobre a operacionalização do Sistema Integrado de Gestão de Avaliação (SIGA-SEMEC) da Rede Municipal de Ensino de Teresina, sendo o público alvo a equipe gestora, que são os atores do contexto de prática da política pública. O curso terá como material de apoio slides com apresentação dos dados da presente pesquisa amostral, para justificar tal ação formativa. A apresentação ainda contará com material elaborado pela Secretaria

Municipal de Educação com instruções para uso do Sistema Integrado de Gestão de Avaliação (SIGA-SEMEC), para melhor operacionalização do sistema.

A partir das três ações descritas na presente pesquisa, espera-se contribuir para a melhoria do entendimento das políticas públicas educacionais de alfabetização implementadas pela Secretaria Municipal de Educação de Teresina.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na presente pesquisa apresentaram-se as políticas de alfabetização da Rede Municipal de Teresina, o Sistema SIGA-SEMEC, assim como as ações do monitoramento através desse sistema e seus desafios e contribuições para os gestores escolares. No segundo capítulo, foram expostos os aspectos relacionados às políticas de alfabetização no contexto nacional e as políticas de alfabetização implementadas na Secretaria Municipal de Educação de Teresina, a implementação do Sistema Integrado de Gestão de Avaliação – SIGA-SEMEC e as estratégias de monitoramento da alfabetização em Teresina.

No terceiro capítulo, mostrou-se o sistema de monitoramento a partir de sua necessidade de implementação, seus objetivos de melhoria no acompanhamento aos gestores das escolas de Teresina para a alfabetização. Foram descritos, também, a origem desse sistema, sua contribuição e suas dificuldades no decorrer dos sete anos de implantação. A pesquisa ainda relatou as estratégias, atribuições do superintendente escolar e as demandas que devem ser cumpridas nas visitas às escolas sobre o processo de alfabetização. O capítulo finaliza com a análise da realidade de apropriação do sistema nas escolas de Ensino Fundamental, de acordo com as respostas obtidas através do questionário respondidos pelos gestores escolares.

Esse capítulo trouxe as concepções de alfabetização da Rede Municipal de Teresina e uma discussão sobre a contribuição do monitoramento nessa etapa escolar. A análise foi realizada através de instrumentos de registro dos dados do SIGA-SEMEC e do relato das experiências dos gestores com o processo de monitoramento. O estudo de caso, realizado com gestores de 27 escolas municipais, buscou analisar a compreensão da política de monitoramento da alfabetização através do Sistema Integrado de Gestão de Avaliação na Rede Municipal de Teresina e o monitoramento através da utilização do SIGA-SEMEC. Analisamos a percepção da concepção de alfabetização desses gestores como forma de melhorar a utilização do sistema, utilizando evidências de avaliações como subsídio para inserção dos dados com apropriação em relação a todas as crianças.

Dessa forma, a presente pesquisa teve como objetivo descrever as políticas de alfabetização elaboradas pela Rede Municipal de Educação de Teresina; investigar a compreensão da política pública de alfabetização realizada na Rede Municipal de

Teresina feita pelos gestores escolares pelo monitoramento no Sistema Integrado de Gestão de Avaliação (SIGA-SEMEC), para alunos do ciclo de alfabetização.

Outra questão trazida foi relacionada aos depoimentos das pessoas envolvidas na pesquisa, diretores escolares do núcleo de atendimento da pesquisadora.

Com base na pesquisa, foi possível constatar dificuldades apresentadas pelos diretores na compreensão da política, visto que apresentaram inseguranças na utilização do sistema SIGA-SEMEC e dúvidas na classificação dos alunos por níveis de leitura e escrita, recorrendo ao auxílio das superintendentes e, por vezes, divergindo dos professores.

Diante dos resultados alcançados na pesquisa, elaborou-se, no capítulo 4, um plano de ação com fins a contribuir para o entendimento da política pública educacional de alfabetização e dirimir os problemas encontrados, com as seguintes sugestões:

- a) Formação para os formadores;
- b) Formação para equipe gestoras;
- c) Capacitação para utilização do SIGA-SEMEC.

Espera-se que, com as ações propostas, diminuam as dúvidas e as dificuldades que foram detectadas nas respostas aplicadas no questionário e respondidas pelos gestores escolares envolvidos na pesquisa. Pode-se concluir que os gestores compreendem, em parte, a política pública de alfabetização, mas, por vezes, apresentam divergências e dificuldades no entendimento no que diz respeito às expectativas de aprendizagem dos alunos do ciclo de alfabetização. Como o gestor educacional é o principal sujeito responsável pelo monitoramento das políticas públicas executadas na instituição de ensino, cabe-lhe validar as ações executadas pela equipe e professores no que diz respeito ao cumprimento das metas de alfabetização a fim de manter a equipe atingindo ao final de cada ano letivo suas metas estabelecidas e colaborando para que a aprendizagem escolar e a construção do conhecimento nos ciclos iniciais de alfabetização aconteçam sob a ótica do gestor educacional.

Dessa forma, acredito que tenhamos chegado a um resultado suficiente na reflexão sobre os caminhos desta pesquisa, sendo assegurados os cuidados necessários para a construção desse conhecimento científico com o qual se trabalhou. Na percepção da pesquisadora, foram confirmadas as hipóteses levantadas nesse

percurso sobre as questões da política de alfabetização e utilização do sistema de monitoramento SIGA-SEMEC.

Assim, analisando os dados produzidos pela pesquisa, propusemos uma discussão sobre a importância de compreensão por parte dos gestores escolares sobre a política de alfabetização, sugerindo ações de intervenção e melhorias contínuas ligadas à capacitação e formação dos gestores. Dessa forma, a presente dissertação buscou responder à questão norteadora: como os gestores escolares compreendem a política de alfabetização da rede municipal de Teresina e, conseqüentemente, realizam o monitoramento do ciclo de alfabetização através do sistema SIGA-SEMEC?

Portanto, o objetivo desta pesquisa concretizou-se, visto que propôs descrever as políticas de alfabetização pensadas pela rede pública municipal de ensino de Teresina, investigar a compreensão da política de alfabetização realizada na Rede Municipal de Teresina feita pelos gestores escolares evidenciadas através do monitoramento realizado através do Sistema Integrado de Gestão de Avaliação (SIGA-SEMEC), que vai do 2º período até o final do segundo ano do Ensino Fundamental.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Anisia Ripplinger; KUHN, Naira Fabieli. (An)Alfabetismo: Impactos na Sociedade Brasileira. In: SEMINÁRIO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 4. 2016, Chapecó. **Anais...Chapecó**: Universidade do Oeste de Santa Catarina, 2016. p. 569-577. ISSN 1677-3802. (Série Cadernos ANPAE, v. 25).

ABREU, Anísia Ripplinger de; PAIM, Marilane Wolf. Alfabetização no Brasil (1990-2015): avanços e descontinuidades. **Revista Científica Regional ANPED**, 2016.

ABUCHAIM, Beatriz de Oliveira. **Panorama das políticas de educação infantil no Brasil**. Brasília: UNESCO, 2018.115 p.

ARAÚJO, Naira Maria Rodrigues. **A formação dos gestores escolares da rede pública municipal de Teresina**: desafios e perspectivas. 2020. 178 p. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2020.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Direitos sociais e política educacional: alguns ainda são mais iguais que outros. In: SILVA, Shirley; VIZIM, Marli (orgs.). **Políticas públicas**: educação, tecnologias e pessoas com deficiência. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

AZEVEDO, Luiz Carlos Tramajas de; GOMES, Marcia Bueno. A prática do monitoramento de educação no município e na escola. **Anais**. I seminário internacional de representação social, subjetividade e educação – SIRSSE. X congresso Nacional de Educação – EDUCERE: Curitiba, 2011.

BARLETT, Lesley, MACEDO; Maria do Socorro Alencar Nunes. **Aproximações entre a concepção de alfabetização de Paulo Freire e os novos estudos sobre letramento**. Revista Brasileira de Alfabetização - ABAIf | ISSN: 2446-8576 / e-ISSN: 2446-8584 Vitória, ES | v. 1 | n. 1 | p. 227-236 | jan./jun. 2015

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 09 jul. 2019.

BRASIL. **Avaliação de Políticas Públicas**: Guia prático de análise ex post, volume 2. Casa Civil da Presidência da República...[et al.] – Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2018. p.301.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRASIL. Presidente, 1990 – 1995 (F. Collor). Brasil. Um Projeto de Reconstrução Nacional, 1991.

BRASIL. LDB. Lei nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em < [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br) >. Acesso em: 17. jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **PRADIME**: programa de apoio aos dirigentes municipais de Educação. Marcos Legais da

Educação Nacional / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. – Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007.

BRASIL. Plano Nacional de Educação – PNE. Lei nº 13.005, 24 de junho de 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)>. Acesso em: 27 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura IDEB/INEP. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/ideb>. Acesso em: 17 jul. 2019.

BRASIL. **Programa Mais Alfabetização** – Sistema de Monitoramento. <http://pddeinterativo.mec.gov.br/maisalfabetizacao/maisalfabetizacao.php?modulo=principal/principalfabetizacao=A>.

BRASIL. Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018. Institui o Programa Mais Alfabetização. 2018. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 37, Seção 1, p. 54, 23 fev. 2018a. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=23/02/2018&jornal=515&pagina=54>. Acesso: 20 mai. 2020.

BRASIL. **Programa Mais Alfabetização** - Manual Operacional do Sistema de Orientação Pedagógica e Monitoramento. Brasília, 2018b. <https://maisalfabetizacao.caeddigital.net/resources/arquivos/manualOperacionalSOPM.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2020.

BRASIL. **Programa Mais Alfabetização** – Perguntas frequentes: Monitoramento/Avaliação. Brasília, 2018c. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=94521-pmalfa-perguntas-frequentes&category\\_slug=setembro-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=94521-pmalfa-perguntas-frequentes&category_slug=setembro-2018-pdf&Itemid=30192). Acesso: 23 mai. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Articulação Interfederativa. **Caderno de Diretrizes, objetivos, metas e indicadores 2013-2015**. 2. ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2014.

CASTRO, Catielen dos Santos. **A criança como ser pensante**: reflexões e práticas acerca de uma alfabetização construtivista baseada na Psicogênese da Língua Escrita. Juiz de Fora, 2020. 42 p. Trabalho de Conclusão de Curso (especialização) - Universidade Federal de Juiz de Fora. Colégio de Aplicação João XXIII.

CONDÉ, Eduardo Salomão. Abrindo a Caixa: dimensões e desafios na análise de Políticas Públicas. **Revista PPGP**, CAEd/UFJF, 2013. Disponível em <http://www.revistappgp.caedufjf.net/index.php/revista1/article/download/24/22>.

DEL PINO, Mauro. Política educacional, emprego e exclusão social. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). **A cidadania negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRO, Emília.; TEBEROSKY, Ana. **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. México: Siglo XXI, 1979.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERNANDES, Reynaldo; GREMAUD, Amaury. Qualidade da educação: avaliação, indicadores e metas. In: VELOSO, Fernando; PESSOA, Samuel; HENRIQUES, Ricardo; GIAMBIAGI, Fábio (Orgs.). **Educação Básica no Brasil: construindo o país do futuro**. 1ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009, v. 1, p. 213-238.

FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FRANÇA, Magna: **O que mudou na escola?** Natal: EDUFRN, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17° ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCIA, Rodrigo Silva. **Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas**: apropriação e uso dos dados pela Escola Estadual Maria Calderaro. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. 91 p. 2015.

GARCIA, Ronaldo Coutinho. **Subsídios para organizar avaliações da ação governamental**. Brasília, DF: Ipea, 2001. (Textos para Discussão; 776).

GATTI, Bernadeth. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Editora UFPR.

GOIS, Antônio. **Quatro décadas de gestão educacional no Brasil**: políticas públicas do MEC em depoimentos de ex-ministros / Antônio Gois. — São Paulo: Fundação Santillana, 2018.

INSTITUTO ALFA E BETO (IAB). Programa Alfa e Beto - alfabetização. Disponível em: <<http://alfaebetosolucoes.org.br/programas-estruturados/programa-alfa-e-beto-de-alfabetizacao/>> Acesso em: 10 abr. 2020.

JANNUZZI, Paulo de Martino. Indicadores sociais na formulação e avaliação de políticas públicas – **JANNUZZI**, 2009. Revista Brasileira de Administração Pública, Rio de Janeiro, v.36(1):51-72, jan/fev 2002, além do livro Indicadores Sociais no Brasil. Campinas: Ed. Alínea, 2001.

JANNUZZI, Paulo de Martino. Monitoramento analítico como ferramenta para aprimoramento da gestão de programas sociais. **Revista Brasileira de Monitoramento e Avaliação**, Brasília, n. 1. p. 33-66, jan./jun. 2011.

JANNUZZI, Paulo de Martino. Avaliação de programas sociais no Brasil: repensando práticas e metodologias das pesquisas avaliativas. **Planejamento e Políticas Públicas**. Brasília, DF, v. 36, p. 251-275, 2011a.

JANNUZZI, Paulo de Martino. Avaliação de programas sociais: Conceitos e referenciais de quem a realiza. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 25, n. 58, p. 22-42, maio/ago. 2014.

LEITE, Isabel Cristina Badanais Vieira; In: ANTONELLO, C. S. et al. **O aprendizado da função gerencial: os gerentes como atores e autores do seu processo de desenvolvimento**. Aletheia, núm. 23, enero-junio, 2006, pp. 27-41 Universidade Luterana do Brasil Canoas, Brasil.

LEMLE, Míriam. **Guia teórico da alfabetização**. 9 ed. São Paulo: Ática, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos et al. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão Escolar Teoria e Prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade**. Educar, Curitiba, n. 24, p. 113-147, 2004. Editora UFPR.

LISBOA, Maria das Graça Portela; GODOY, Leoni Pentiado. Aplicação do método 5w2h no processo produtivo do produto: a joia. **Iberoamerican Journal of Industrial Engineering**, Florianópolis, vol. 4, n. 7, p. 32-47, 2012. Disponível em: <http://incubadora.periodicos.ufsc.br/index.php/IJIE/article/viewFile/1585/pdf>. Acesso em: 15 jan. 2021.

LIMA, Rodriques Rosilene. **Discussão sobre o pensamento pedagógico de Ana Teberosky e o desenvolvimento da Lecto-escrita**. Revista Ensaios Pedagógicos (Sorocaba), vol.1, n.1, jan/abr. 2017, p.77-86.

LÜCK, Heloísa. **Ação integrada: administração, supervisão e orientação educacional**. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

MAIA, Rita de Cássia Costa. **O desempenho de escolas da Rede Estadual no município de Patrocínio - MG no PROALFA: uma análise dos fatores afetos à gestão escolar de quatro casos comparados**. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. 113 p. 2013.

MACHADO, Maria Aglaê M de. **Desafios a serem enfrentados na capacitação de gestores escolares**. Em aberto, Brasília, v.17, p.97-112, fev/jun. 2000.

MALLMANN, Camila Luzia. **Aspectos Norteadores para a avaliação da lecto-escrita na clínica fonoaudiológica**. Porto Alegre, RS, Brasil. 2012. Trabalho de Monografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2012. 59 p.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. História dos métodos de alfabetização no Brasil. Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate", promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Brasília, 2006. Disponível em: <http://revistailuminart.ti.srt.ifsp.edu.br/index.php/iluminart/article/view/105>. Acesso em: 05 abr. 2020.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Um balanço crítico da "Década da Alfabetização" no Brasil. **Caderno CEDES** [online]. vol. 33, n. 89, p.15-34, 2013.

Disponível em; <https://doi.org/10.1590/S0101-32622013000100002>. Acesso em: 23 abr. 2020.

OLIVEIRA, João Batista Araújo **ABC do alfabetizador**. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2008.

OLIVEIRA, João Batista Araújo. **Alfabetização no Brasil**. Revista USP. São Paulo. n. 100. p. 21-32 • dezembro/janeiro/fevereiro 2013-2014.

OLIVEIRA, Nádia Ramos Grisson de. **Análise de ações escolares e resultados do PROALFA**: estudo de caso de uma escola de sucesso em Governador Valadares. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd, Juiz de Fora. 117 p. 2017.

PEREIRA, Francisca Eudelaine da Silva. **As apropriações e os usos de resultados obtidos na avaliação SAETHE como instrumento pedagógico**: um diálogo com professores alfabetizadores da rede municipal de Teresina. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. 170 p. 2016.

PRADO, Maria Lúcia Viana do. **Análise dos cursos de capacitação para divulgação e apropriação de resultados do SIMAVE/PROALFA E PROEB da superintendência regional de Teófilo Otoni / Minas Gerais**. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014. 135 p.

RAMOS, Marília Patta, SCHABBACH, Letícia Maria. O estado da arte da avaliação de políticas públicas: conceituação e exemplos de avaliação no Brasil. **Rev. Adm. Pública**. Rio de Janeiro, v. 46, nº5, p.1271-294, set./out. 2012.

ROSA, Catia Cristina Claudiano Trindade. **Análise de ações educacionais de uma escola com bom desempenho no PROALFA**. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd, Juiz de Fora. 103 p. 2012.

RISTOFF, Dilvo. A trajetória da mulher na educação brasileira. **Folha de São Paulo**, 2006. São Paulo.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 4ªed. 2011.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. 17ª Ed. São Paulo: Autores associados, 1987. Paradigmas da gestão da educação: algumas reflexões. **Caderno Linhas Críticas**, UnB/FE, Brasília, nº 2, mar. 1996.

SECCHI, Leonardo. **Políticas públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. 1. reimpr da 1 ed de 2010. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

SILVA, Vandrê G.; GIMENES, Nelson A. S.; PRÍNCEPE, Marisa L.; LOUZANO, Paulo. Além da prova Brasil: Investimento em Sistemas próprios de Avaliação externa. **Estudos Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 55, pp. 12-32, abr./ago. 2013.  
Disponível em

<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1812/1812.pdf>: Acesso em: 14 jan. 2021.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: Caminhos e Descaminhos. **Revista Pátio**. Ano VIII, n. 29, p. 96-100, fev./abr. 2004.

SOARES, Magda. Letramento e Alfabetização: As Muitas Facetas, Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de alfabetização, Leitura e Escrita. **Revista Brasileira de Educação**, outubro de 2003.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016. 384 p.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOUSA, Antônia Melo de; SALES, Luís Carlos; CASTRO, Silvânia Uchôa de. Sistema **Integrado de Gestão Acadêmica**: uma forma de acompanhamento do processo de alfabetização. (não publicado).

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: Abordagens críticas do Letramento no desenvolvimento, na etnografia, na educação (tradução Marcos Bagno) São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TEIXEIRA, Elenaldo. Celso. O Papel das Políticas Públicas no Desenvolvimento Local e na Transformação da Realidade. 2002. Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/aatr2/a\\_pdf/03\\_aatr\\_pp\\_papel.pdf](http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/aatr2/a_pdf/03_aatr_pp_papel.pdf) .Acesso em: 26 nov. 2019.

TERESINA. Lei nº 4.274, de 17 de maio de 2012. Dispõe sobre a eleição de Diretores, Vice-Diretores ou Diretores-Adjuntos das Escolas Municipais e dos Centros Municipais de Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina, e dá outras providências. Disponível em: Acesso em: 24 dez. 2020.

TERESINA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação**. Secretaria Municipal de Teresina. Teresina: UPJ Produções, 2015. 128 p.

TERESINA. Secretaria Municipal de Educação. **ABC**: Alfabetização na Rede Municipal de Teresina. Prefeitura Municipal de Teresina. Teresina: UPJ Produções, 2019a.

TERESINA. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Alfabetiza Teresina**. Teresina: UPJ Produções, 2019b.

TERESINA. Secretaria Municipal de Educação. **SEMEC**: cinquenta anos – educação de qualidade em Teresina. Teresina: UPJ Produções, 2017. 127 p: il.; color.

TERESINA. Secretaria Municipal De Educação. Portaria nº 481, de 30 de agosto de 2013.

UNESCO. **Conferência Internacional de EJA**. Alemanha, Hamburgo, 1999.

WEISZ, Telma. Alfabetização no contexto das políticas públicas. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2002, Brasília. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1d.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1d.pdf)>. Acesso em: 20 out. 2019.

#### **SITES CONSULTADOS:**

<https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/alfabetizacao360/guia/anexos/instituto-ayrton-senna-retrospectiva-historica-de-politicas-de-alfabetizacao-suely-amaral.pdf>

<http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/97-conhecaomec-1447013193/omec-1749236901/2-historia>

[http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/o\\_atlas/idhm/](http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/o_atlas/idhm/)

<https://pt.unesco.org/covid19>

[http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/dados-do-censo-escolar-numero-de-matriculas-na-educacao-infantil-cresceu-11-1-de-2014-a-2018/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/dados-do-censo-escolar-numero-de-matriculas-na-educacao-infantil-cresceu-11-1-de-2014-a-2018/21206)

## APÊNDICE - Questionário aplicado aos gestores

**Prezados Diretores,**

Sou pedagoga da Rede Pública Municipal de Teresina, lotada atualmente como Superintendente Escolar e aluna do curso de Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública no Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora e estou realizando uma pesquisa para minha dissertação, cujo título é: A política de monitoramento da alfabetização na Rede Municipal de Teresina: desafios<sup>11</sup> e possibilidades na atuação dos gestores na utilização do Sistema Integrado de Gestão e Avaliação (SIGA SEMEC).

É de grande importância que vocês respondam ao questionário sobre as políticas e programas de alfabetização da Rede Municipal de Teresina e utilização do SIGA SEMEC, contribuindo, dessa forma, para a qualidade do meu trabalho. Afirmo que o sigilo lhe será garantido e suas informações não serão nominadas. Por isso, desde já agradeço sua participação.

### Identificação do perfil

#### DADOS DEMOGRÁFICOS

##### 1. Informe seu sexo:

Feminino  
Masculino

##### 2. Informe sua idade:

Entre 20 a 30 anos  
Entre 31 a 40 anos  
Entre 41 a 50 anos  
Mais de 50 anos

---

<sup>11</sup> O título definitivo do texto foi mudado para: A política de alfabetização na rede municipal de Teresina: limites e possibilidades na atuação dos gestores,

**1.BLOCO****GESTÃO ESCOLAR****1. Qual sua Formação Superior?**  

---

**2. Possui Pós-Graduação?**

Especialização

Mestrado em Educação

Mestrado em outra área

Doutorado em Educação

Doutorado em outra área

Não possuo

**3. Se possui Especialização. Em qual área?**  

---

**4. Participou do Curso de Gestão oferecido pela SEMEC:**

Sim

Não

**5. Já fez algum curso na área de gestão além do oferecido pela SEMEC?**

Sim

Não

**6. Caso sua resposta tenha sido sim, na anterior, indique que áreas da gestão seu curso abordou (pode ser marcada mais de uma alternativa):**

Gestão Educacional

Gestão Escolar

Planejamento

Gestão Administrativa e Financeira

Gestão Pedagógica

Gestão de Pessoas

Outro: \_\_\_\_\_

**7. Tempo em que trabalha na SEMEC:**

Entre 1 a 5 anos

Entre 6 a 10 anos

Entre 11 a 15 anos

Mais de 15 anos

**8. Tempo de experiência trabalhando como Diretor:**

Menos de um ano  
Entre 1-2 anos  
Entre 3-5 anos  
Entre 6-10 anos  
Mais de 10 anos

**9. Tempo em que exerce a função de Diretor Escolar, nesta escola:**

Entre 1 a 5 anos  
Entre 6 a 10 anos  
Entre 11 a 15 anos  
Há mais de 15 anos

**10. Tempo em que foi atualizado o projeto pedagógico em vigor na escola que você atua.**

Entre 1 a 5 anos  
Entre 6 a 10 anos  
Entre 11 a 15 anos  
Há mais de 15 anos

**11. Dentre as áreas de gestão qual a que possui maior dificuldade?**

Gestão Pedagógica  
Gestão Financeira  
Gestão Administrativa  
Gestão de Pessoas  
Outra

**12. Dentre as áreas de gestão qual possui maior facilidade?**

Gestão Pedagógica  
Gestão Financeira  
Gestão Administrativa  
Gestão de Pessoas  
Outra

**GESTÃO PEDAGÓGICA: POLÍTICA DE ALFABETIZAÇÃO: EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM****1. Compreendo a política de alfabetização da Rede Municipal de Teresina.**

concordo  
concordo parcialmente  
discordo  
discordo parcialmente

**2. Compreendo os documentos específicos sobre a política de alfabetização oferecidos pela SEMEC relativos às Expectativas de Aprendizagem para o Ciclo de Alfabetização da Rede Municipal de Teresina?**

concordo  
concordo parcialmente  
discordo  
discordo parcialmente

**3. Tenho dúvidas sobre os variados programas de alfabetização que acontecem na Rede Municipal de Ensino.**

concordo  
concordo parcialmente  
discordo  
discordo parcialmente

**4. Compreendo as categorizações de alfabetização expostas nos documentos da Semec no que diz respeito às Expectativas de Aprendizagem para o Ciclo de Alfabetização da Rede Municipal de Teresina**

concordo  
concordo parcialmente  
discordo  
discordo parcialmente

**5. Solicito com frequência auxílio das Superintendentes e Escolares para sanar dúvidas nos processos de preenchimento dos documentos de alfabetização.**

concordo  
concordo parcialmente  
discordo  
discordo parcialmente

**6. Tenho dúvidas sobre os programas de alfabetização da Rede Municipal de Teresina.**

concordo  
concordo parcialmente  
discordo  
discordo parcialmente

**7. Tenho dificuldades em compreender os Níveis de Aprendizagem (Leitura) no Ciclo de Alfabetização.**

concordo  
concordo parcialmente

discordo  
discordo parcialmente

**8.Tenho dificuldades em compreender os Níveis de Aprendizagem (Escrita) no Ciclo de Alfabetização.**

concordo  
concordo parcialmente  
discordo  
discordo parcialmente

**9.Discuto frequentemente com os professores os níveis de aprendizagem dos alunos em relação ao processo de alfabetização.**

concordo  
concordo parcialmente  
discordo  
discordo parcialmente

**10.Discordo dos professores em relação as coletas mensais dos Níveis de Aprendizagem dos alunos quando entregam os resultados referentes ao SIGA SEMEC.**

Nunca  
Raramente  
Às vezes  
Muitas vezes  
Sempre

**11.Os professores divergem de mim (gestor) em relação aos níveis de alfabetização dos alunos.**

Nunca  
Raramente  
Às vezes  
Muitas vezes  
Sempre

**12.Com qual frequência ocorre a discussão sobre os níveis de aprendizagem entre a gestão e professores, mediante às divergências apresentadas.**

1 vez por mês  
2 a 3 vezes por mês  
3 a 5 vezes por mês  
Não ocorrem

**13. Ao transpor os dados dos níveis de aprendizagem dos alunos para o SIGA/SEMEC apresento dúvidas.**

concordo

concordo parcialmente

discordo

discordo parcialmente

**14. As superintendentes escolares frequentemente vão a minha escola para verificar os dados dos alunos.**

concordo

concordo parcialmente

discordo

discordo parcialmente

**15. A SEMEC deve realizar atividades formativas em relação a apropriação das expectativas de aprendizagem para os gestores escolares.**

concordo

concordo parcialmente

discordo

discordo parcialmente

## **GESTÃO ADMINISTRATIVA: MONITORAMENTO E UTILIZAÇÃO DO SIGA SEMEC NA ALFABETIZAÇÃO**

**1. No histórico da Rede Municipal de Teresina, várias foram as formas definidas pela Secretaria Municipal de Educação-SEMEC para coleta de informações sobre o desempenho acadêmico dos alunos em seu processo de alfabetização. Foi implantado na Rede, em 2014, o Sistema Integrado de Gestão Acadêmica – SIGA- SEMEC para acompanhar o aluno em seu processo de alfabetização. Você conhece esse sistema de monitoramento que a Rede Municipal de Teresina utiliza:**

Sim

Não

Um pouco

**2. A falta de informações sobre a aprendizagem dos alunos passou a ser um desafio a ser vencido pela Secretaria Municipal de Educação, depois da implantação do sistema de monitoramento que faz a coleta dos dados mensalmente dos alunos sobre o processo de alfabetização. Enquanto diretor da Rede Municipal, você faz uso do sistema de monitoramento SIGA-SEMEC:**

1 vez por mês

2 a 3 vezes por mês

3 a 5 vezes por mês  
5 a 8 vezes por mês  
Não utilizo.

**3. Quantas vezes por mês você acessa o SIGA-SEMEC para apropriação e análise dos resultados dos alunos da sua escola:**

1 vez por mês  
2 a 3 vezes por mês  
3 a 5 vezes por mês  
5 a 8 vezes por mês  
Mais de 8 vezes  
Não utilizo

**4. Consigo preencher no SIGA/SEMEC os dados sobre a alfabetização sem solicitar ajuda das superintendentes**

concordo  
concordo parcialmente  
discordo  
discordo parcialmente

**5. Consigo preencher no SIGA/SEMEC os dados sobre a alfabetização sem solicitar ajuda de outro membro da equipe gestora**

concordo  
concordo parcialmente  
discordo  
discordo parcialmente

**6. Consigo preencher no SIGA/SEMEC os dados sobre a alfabetização sem solicitar ajuda dos professores alfabetizadores**

concordo  
concordo parcialmente  
discordo  
discordo parcialmente

**7. Compreendo que a gestão escolar deve ter como prioridade o gerenciamento pedagógico da escola para o bom desempenho dos estudantes:**

concordo  
concordo parcialmente  
discordo  
discordo parcialmente

**8.Dedico encontros para conversar sobre a alfabetização dos alunos, em diálogo nas reuniões de horário pedagógico, metas de ensino para a alfabetização dos alunos:**

concordo

concordo parcialmente

discordo

discordo parcialmente

**9.Utilizo satisfatoriamente o SIGA/SEMEC em relação aos dados de leitura referentes a coleta do nível de leitura dos alunos.**

concordo

concordo parcialmente

discordo

discordo parcialmente

**10.Utilizo satisfatoriamente o SIGA/SEMEC em relação aos dados de escrita referentes a coleta do nível de escrita dos alunos.**

concordo

concordo parcialmente

discordo

discordo parcialmente

**11.Entendo que o monitoramento realizado pelas superintendentes e Semec através das visitas semanais proporcionam a equipe gestora para um acompanhamento mais intensivo sobre a alfabetização.**

concordo

concordo parcialmente

discordo

discordo parcialmente

**12.Entendo que o monitoramento da alfabetização realizado pelas superintendentes e pela SEMEC acontece a contento.**

concordo

concordo parcialmente

discordo

discordo parcialmente

**13.Considero a relevância do Siga Semec enquanto instrumento de acompanhamento dos alunos em processo de alfabetização, sendo possível observar o avanço do aluno de um padrão de desempenho para outro.**

concordo

concordo parcialmente

discordo

discordo parcialmente

**14. Consigo realizar o acompanhamento dos resultados dos alunos na alfabetização sem dificuldade**

concordo  
concordo parcialmente  
discordo  
discordo parcialmente

**15. As superintendes escolares conseguem sanar as dúvidas em relação aos Níveis de Alfabetização.**

concordo  
concordo parcialmente  
discordo  
discordo parcialmente

**16. A partir da sua análise dos dados dos alunos de alfabetização com que frequência você: Leia com atenção antes de responder às questões. Com que:**

**a. Analiso com os professores o desempenho dos alunos.**

sempre  
frequentemente  
raramente  
nunca

**b. Frequento as reuniões gerenciais sobre o 1º ano promovidas pela Secretaria de Educação.**

sempre  
frequentemente  
raramente  
nunca

**c. Recorro as superintendentes quando tenho dúvidas sobre os níveis de aprendizagem relacionados a alfabetização dos alunos.**

sempre  
frequentemente  
raramente  
nunca

**d. A partir dos dados de acompanhamento do SIGA/ SEMEC realizo conversa com as superintendentes sobre os resultados de minha escola.**

sempre  
frequentemente  
raramente  
nunca

**17. A partir do acompanhamento das superintendentes realizado com os resultados da alfabetização estabeleço metas para minha escola.**

sempre  
frequentemente  
raramente  
nunca

**18. Providencio o remanejamento do quadro dos professores do 1º ano quando o professor não consegue alcançar a meta estabelecida de alfabetização dos alunos**

sempre  
frequentemente  
raramente  
nunca

**19. Oriento a prática dos professores do 1º ano com base nos relatórios gerados pelo Siga Semec.**

sempre  
frequentemente  
raramente  
nunca

**20. Recebo alguma formação da Semec para operacionalização do sistema de coleta on-line SIGA SEMEC para acesso e inserção das informações sobre o processo de alfabetização de cada aluno.**

sempre  
frequentemente  
raramente  
nunca

**21. Percebo avanços no desempenho dos alunos com o acompanhamento mensal realizado pela gestão:**

sempre  
frequentemente  
raramente  
nunca

**22. Preciso com frequência recorrer a um pedido de mudanças para que seja feita alteração no Siga Semec em relação a caracterização dos alunos.**

sempre  
frequentemente  
raramente  
nunca