

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

Deise Maria Higino Holanda Cordeiro

**Desafios e entraves na implementação do Projeto Alfabetiza Teresina:
dialogando com os gestores e professores da Rede Municipal**

Juiz de Fora

2022

Deise Maria Higino Holanda Cordeiro

**Desafios e entraves na implementação do Projeto Alfabetiza Teresina:
dialogando com os gestores e professores da Rede Municipal**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientadora: Profa. Dra. Laura Silveira Botelho

Juiz de Fora

2022

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

Cordeiro, Deise Maria Higino Holanda.

Desafios e entraves na implementação do Projeto Alfabetiza Teresina: dialogando com os gestores e professores da Rede Municipal / Deise Maria Higino Holanda Cordeiro. -- 2022.
210 p. : il.

Orientadora: Laura Silveira Botelho

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2022.

1. Alfabetização e Letramento. 2. Projeto Alfabetiza Teresina. 3. Políticas de Alfabetização. I. Botelho, Laura Silveira, orient. II. Título.

Deise Maria Higinio Holanda Cordeiro

Desafios e entraves na implementação do Projeto Alfabetiza Teresina: dialogando com os gestores e professores da Rede Municipal

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação 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 13 de janeiro de 2022.

BANCA EXAMINADORA

Prof.(a) Dr.(a) Laura Silveira Botelho - Orientadora

Universidade Federal de São João del-Rei

Prof.(a) Dr.(a) Ilka Schapper Santos

Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof.(a) Dr.(a) Rosângela Aparecida Ribeiro Carreira

Universidade Federal de Goiás

Juiz de Fora, 10/12/2021.



às 16:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Rosângela Aparecida Ribeiro Carreira, Usuário Externo**, em 21/01/2022, às 18:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ilka Schapper Santos, Professor(a)**, em 31/01/2022, às 10:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **0612616** e o código CRC **D31B20CD**.

Dedico este trabalho aos amores da minha vida: às minhas mães Josefa [adotiva] e Conceição [biológica]. Apesar de a primeira não ser alfabetizada e a segunda não ter dado seguimento aos seus estudos, ambas incentivaram os filhos a estudar por acreditarem no poder transformador da educação; ao meu esposo, César Cordeiro, companheiro de todas as horas e meu maior incentivador e aos meus filhos, Heitor e Henrique César, o melhor de mim e razão de tudo.

AGRADECIMENTOS

Em seu coração o homem planeja o seu caminho, mas o Senhor guia os seus passos (Provérbios 16:9, p. 846).

Gratidão, palavra de ordem do momento e de todos os momentos. É um sentimento de reconhecer que muitos contribuem, direta ou indiretamente, para a materialização de um sonho, de um projeto...

No íterim do nosso caminhar, mais pedimos do que agradecemos, sobretudo, a Deus. Hoje vou somente agradecer-LHE. Obrigada por ser minha fortaleza, por guiar meus passos nesta jornada e, principalmente, por colocar em meu caminho pessoas que reservaram um pouco do seu tempo para trilhá-lo comigo, deixando o meu caminhar mais leve e suave.

Meu [e]terno agradecimento:

Ao meu esposo César Cordeiro, companheiro e amigo. Ele é o maior incentivador das minhas conquistas profissionais e pessoais. Desprendido de qualquer egoísmo, torce por mim sempre.

Aos meus queridos e amados filhos, Heitor e Henrique César, razão de tudo, que compreenderam este importante momento de minha vida, abrindo mão de minha presença, mesmo estando presente, incentivando-me. Lembro-me, ao concorrer à vaga de mestrado, que um me ajudava na parte de cálculo e o outro lia minhas produções. Vocês são o máximo.

À minha mãe, Josefa, por me ensinar princípios e valores tão importantes na vida, como: integridade, honestidade, respeito, resiliência, gentileza, empatia... Sou muito abençoada por tê-la como mãe e por ter me escolhido para ser sua filha.

À minha mãe biológica, Conceição, pelo exemplo de mulher a ser seguido e que sempre vibra com cada conquista minha.

Ao José Higino, que escolhi para ser e chamá-lo de pai. À minha querida Rosário, sempre vibrando com minhas vitórias. Obrigada.

Aos meus irmãos biológicos e de coração, Nonato, Djanês (Dane), Reginaldo, Virgulino, Janice, James, Jairo e Jailson, pessoas com quem posso contar sempre.

Aos meus sobrinhos, em especial ao Clécio, por ter reservado um pouco do seu tempo para me auxiliar nas transcrições dos grupos focais; à Laura, por produzir

o *abstract* e à Bianca, pelo diálogo e compreensão de alguns textos do mestrado; a Tiago, Dalila, Lorena, Lívia, Gustavo, Thalia, Bernardo, Huyse Maria e Gregório Neto, com eles a vida tem mais leveza.

Aos meus cunhados e cunhadas, pelo incentivo, apoio, disponibilidade. Gratidão sempre.

Aos colegas do mestrado, em especial à Silvia, Eusilene e Valdete, pelo companheirismo, vivência e compartilhamento de saberes.

A todos do Centro de Formação Professor Odilon Nunes [que chamamos carinhosamente de Família Gefor, lugar onde aprendo todo dia], aos que estão e aos que passaram, não vou nominar, leiam o nome de cada um de vocês neste agradecimento, obrigada pela aprendizagem diária, pela amizade, pelo carinho, pelo cuidado, pelo apoio. Minha eterna gratidão.

Aos colegas do CEB Professor James Azevedo que, com suas experiências e conhecimentos, contribuíram para minha aprendizagem e profissionalização.

Aos amigos da ABL, em nome de minha querida Benigna (*in memoria*), que acompanharam e me apoiaram, cada um à sua maneira, quero agradecer imensamente pelo incentivo e apoio.

À Hostiza Vieira, meu eterno agradecimento, você sabe o quanto foi importante nesta minha caminhada. Obrigada minha amiga, por sua contribuição, incentivo, palavras, ensinamentos.

Aos professores do curso de mestrado que colaboraram com meu aprendizado, em especial, à minha orientadora, Profa. Dra. Laura Silveira Botelho, com seu jeito muito especial e único de conduzir esse processo, sempre muito competente, mostrando-se sempre disponível. Foram valorosas suas contribuições.

À minha ASA, Profa. Dra. Mônica da Motta Salles Barreto, pela paciência e pelas intervenções sempre necessárias e assertivas.

Às professoras doutoras Rosângela Aparecida Ribeiro Carreira e Ilka Schapper Santos da banca examinadora, que trouxeram contribuições valiosas para a qualidade deste trabalho.

Aos diretores e professores alfabetizadores que contribuíram com minha pesquisa, sem vocês, não seria possível. Lembrem-se: vocês conjugam o verbo “esperançar” com maestria e dedicação. Obrigada.

A todos que compõem a Divisão de Avaliação, Gerência de Informática, Gerência de Ensino e Coordenação de Alfabetização, por disponibilizarem sempre que solicitei as informações e dados necessários para fundamentar esta pesquisa.

À Secretaria Municipal de Educação de Teresina, pela oportunidade que me proporcionou em participar do Mestrado Profissional.

“Esteja sempre disposto ao aprendizado, e não se esqueça de que quem já sabe tudo é porque não aprendeu nada. As ruas são excelentes professoras de filosofia, pratique andar sobre elas. Procure desvendar as máscaras do dia a dia, pois o segredo está no minúsculo, assim como um belo espetáculo do crepúsculo e os pequenos gestos das formiguinhas escondem a grandeza a ser seguida pela humanidade. Tenha amigos. Se não tem, seja. Eles virão” (Sérgio Vaz, 2012, p. 12).

RESUMO

A presente dissertação foi desenvolvida 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 caso de gestão analisou o Projeto Alfabetiza Teresina, como uma política pública de alfabetização implantada na Secretaria Municipal de Educação de Teresina (SEMEC) e os desafios ou entraves no processo de implementação desse Projeto em oito Escolas Municipais da cidade de Teresina-PI. O Projeto Alfabetiza Teresina constitui-se como uma política de alfabetização, que busca a melhoria da qualidade da educação e, sobretudo, a garantia da aprendizagem da leitura e da escrita às crianças até o final do 2º ano do ensino fundamental. Este estudo de caso teve como questão norteadora: quais os desafios enfrentados na implementação do Projeto Alfabetiza Teresina? O objetivo geral da investigação foi compreender os desafios na implementação do Projeto Alfabetiza Teresina da rede municipal de ensino. Já os objetivos específicos foram: i) descrever o Projeto Alfabetiza Teresina, analisando os desafios ou entraves que permeiam a sua implementação; ii) analisar a atuação dos gestores escolares e professores alfabetizadores no contexto do Projeto Alfabetiza Teresina e iii) promover ações estratégicas para apoiar a equipe gestora no acompanhamento do trabalho pedagógico dos professores alfabetizadores e assistentes, visando à melhoria da atuação desses profissionais na intervenção pedagógica e aprendizagem dos alunos. Foi utilizada abordagem metodológica de cunho qualitativo, tendo, como instrumento de geração de dados, grupos focais com gestores e professores alfabetizadores das oito escolas pesquisadas. Como referencial teórico para fundamentar a pesquisa, foram utilizados os Novos Estudos de Letramento (STREET, 2014) e autores que têm uma abordagem social e discursiva das práticas de alfabetização, tais como Ângela B. Kleiman (2005, 2016), Magna Becker Soares (2013, 2019, 2020), Leda Verdiani Tfouni (2017), Roxane Rojo (2009, 2012), dentre outros, que abordam os processos, conceitos e concepções de alfabetização e letramento. A análise dos dados gerados disponibilizou subsídios que foram considerados na elaboração do Plano de Ação Educacional (PAE), a saber: i) Formação continuada para gestores escolares e coordenadores pedagógicos; ii) Formação continuada para professores alfabetizadores; iii) Seminário com gestores, professores alfabetizadores, coordenadores pedagógicos e técnicos da Secretaria; iv) Ciclos de encontros e palestras com as famílias.

Palavras-chave: Alfabetização e Letramento. Projeto Alfabetiza Teresina. Políticas de Alfabetização.

ABSTRACT

This dissertation is developed under the Professional Master in Management and Evaluation of Education (PPGP) of the Center for Public Policies and Education Evaluation from the Federal University of Juiz de Fora (CAEd/UFJF). The management case presented analyzes the Alfabetiza Teresina Project, as a public literacy policy implemented in the Municipal Department of Education of Teresina (SEMEC) and the challenges or obstacles in the process of implementing this Project in eight municipal schools in the city of Teresina-PI. The Alfabetiza Teresina Project is a literacy policy that aims to improve the quality of education and, above all, to guarantee that children learn reading and writing by the end of the 2nd year of elementary school. This case study has as a guiding question: What are the challenges faced in the implementation of the Alfabetiza Teresina Project? A general objective, for the execution of this research, is to understand the challenges in the implementation of the Alfabetiza Teresina Project in the municipal education network. The specific objectives are: i) to describe the Alfabetiza Teresina Project, analyzing the challenges or obstacles that permeate its implementation; ii) analyze the performance of school managers and literacy teachers in the context of the Teresina Alfabetiza Project and iii) promote strategic actions to support the management team in monitoring the pedagogical work of literacy teachers and assistants, aiming to improve the performance of these professionals in pedagogical intervention and student learning. The methodological approach used is qualitative and the data generation tools in focus groups with eight managers and literacy teachers from the eight schools. Defined as a theoretical reference to support the research the New Literacy Studies (STREET, 2014) and authors who have a social and discursive approach to literacy practices, such as Ângela B. Kleiman (2005, 2016), Magna Becker Soares (2013, 2019, 2020), Leda Verdiani Tfouni (2017), Roxane Rojo (2009, 2012), among others, which approach the processes, perspectives, and concepts of literacy. The analysis of the data provided contributions that were considered in the elaboration of the Educational Action Plan (PAE), specifically: (i) - Continuing education for school managers and pedagogical coordinators; (ii) - Continuing education for literacy teachers; (iii) - Seminar with managers, literacy teachers, pedagogical coordinators, and secretariat technicians; (iv) - Round of meetings and lectures with families.

Keywords: Literacy. Alfabetiza Teresina Project. Literacy Policies.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	– Organograma resumido da SEMEC	55
Figura 2	– Etapas do Projeto Alfabetiza Teresina.....	75

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de escolas, turmas e alunos atendidos pelo PNAIC na Rede Municipal de Ensino em 2016	40
Tabela 2 – Infraestrutura das oito escolas municipais de Teresina (PI) pesquisadas	57
Tabela 3 – Público de estudantes atendidos nas escolas municipais pesquisadas	59
Tabela 4 – Quantitativo de servidores por função nas escolas municipais de Teresina (PI).....	60

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Eixos e ações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	33
Quadro 2	– Hipótese de escrita conforme a psicogênese.....	37
Quadro 3	– Zoneamento das oito escolas municipais de Teresina (PI) pesquisadas.....	57
Quadro 4	– Perfil dos gestores escolares que gerenciam as oito escolas municipais de Teresina (PI).....	61
Quadro 5	– Parceria SEMEC com Instituições Privadas e Públicas.....	67
Quadro 6	– Série histórica da coleta do nível de escrita dos alunos da Rede Municipal de Educação conforme resultado do SIGA – SEMEC	72
Quadro 7	– Níveis de desempenho em escrita.....	79
Quadro 8	– Expectativas de aprendizagem leitura	82
Quadro 9	– Expectativas de aprendizagem escrita	83
Quadro 10	– Nucleamento das unidades de ensino por zonas	85
Quadro 11	– Metas do ciclo de alfabetização – Escrita.....	86
Quadro 12	– Padrões de Desempenho do SAETHE.....	88
Quadro 13	– Série histórica do desempenho dos estudantes em alfabetização.....	88
Quadro 14	– Aspectos sobre a psicogênese da língua escrita.....	99
Quadro 15	– Perfil das professoras da pesquisa.....	131
Quadro 16	– Principais resultados encontrados na pesquisa.....	158
Quadro 17	– Síntese dos principais resultados e ações propositivas para o PAE	160
Quadro 18	– Ferramenta 5W2H	161
Quadro 19	– Ação 1 – Formação continuada para gestores escolares e coordenadores pedagógicos.....	164
Quadro 20	– Proposta para elaboração do plano de formação dos gestores escolares e coordenadores pedagógicos	167
Quadro 21	– Ação 2 - Formação continuada para professores alfabetizadores.....	173

Quadro 22 – Proposta de fortalecimento da formação continuada para professores alfabetizadores.....	175
Quadro 23 – Ação 3 - Seminário com gestores, professores alfabetizadores, coordenadores pedagógicos e técnicos da secretaria	180
Quadro 24 – Proposta de planejamento para seminário	182
Quadro 25 – Ação 4 – Ciclo de encontros e palestras com pais e/ou responsáveis.....	185
Quadro 26 – Proposta para elaboração dos ciclos de palestras com pais e/ou responsáveis.....	187

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	– Percentual de alunos alfabéticos e não alfabéticos em 2013.....	36
Gráfico 2	– Percentual dos níveis de escrita dos alunos do ciclo de alfabetização em 2014.....	38
Gráfico 3	– Percentual dos níveis de escrita dos alunos do ciclo de alfabetização em 2015.....	39
Gráfico 4	– Percentual dos níveis de escrita dos alunos do ciclo de alfabetização da Secretaria Municipal de Educação de Teresina em 2017	41
Gráfico 5	– Percentual de alunos alfabetizados no 2º ano por escolas – 2017, 2018 e 2019.....	64

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABC	Alfabetização Baseada na Ciência
ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CF	Constituição Federal
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
GAE	Gerência de Assistência ao Educando
GEDTHE	Sistema Gestão Educacional de Teresina
GEI	Gerência de Educação Infantil
GEF	Gerência de Ensino Fundamental
GI	Gerência de Informática
IAB	Instituto Alfa e Beto
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NLS	<i>New Literacy Studies</i> (Novos Estudos de Letramento)
PAE	Plano de Ação Educacional
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PES	Planejamento Estratégico da Secretaria
PMALFA	Programa Mais Alfabetização
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNBE	Programa Nacional Biblioteca na Escola
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica

SAETHE	Sistema de Avaliação Educacional de Teresina
SEE	Secretaria Executiva de Ensino
SEF	Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação
SEMCAD	Secretaria Municipal da Assistência a Criança e ao Adolescente
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação
SIGA –	Sistema Integrado de Gestão Acadêmica da Secretaria Municipal de
SEMEC	Educação
SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle
SORA	Sistema On-line de Recursos para Alfabetização
UFG	Universidade Federal De Goiás
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	22
2	ALFABETIZAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS: PERSPECTIVAS E DESAFIO	30
2.1	POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS PARA ALFABETIZAÇÃO	31
2.1.1	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)	32
2.1.2	Tempo de Aprender	42
2.2	ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO DA BNCC	48
2.3	POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE TERESINA.....	53
2.3.1	Secretaria Municipal de Educação de Teresina (SEMEC)	53
2.3.1.1	<i>Contextualização das escolas pesquisadas.....</i>	56
2.3.2	Breve histórico das políticas de alfabetização na Rede Municipal de Educação de Teresina	65
2.4	A IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO ALFABETIZA TERESINA	70
3	PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E GESTÃO DA APRENDIZAGEM: ATUAÇÃO DOS GESTORES ESCOLARES DE TERESINA.....	93
3.1	APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA: O LETRAMENTO E A ALFABETIZAÇÃO EM FOCO	94
3.1.1	Concepções de alfabetização e letramento	95
3.1.2	Políticas públicas, alfabetização e avaliação externa	108
3.1.3	Gestão escolar participativa e gestão pedagógica: distintas e conexas	113
3.2	DELINEAMENTO METODOLÓGICO	121
3.3	ANÁLISE DE DADOS: DIALOGANDO COM OS GESTORES DA REDE MUNICIPAL DE TERESINA	134
3.3.1	Eixo - Concepções acerca da alfabetização e letramento.....	134
3.3.2	Eixo - Políticas públicas, alfabetização e avaliação externa.....	142
3.3.3	Eixo - Gestão escolar participativa e gestão pedagógica: distintas e conexas	150

3.4	CONSIDERAÇÕES PARA ELABORAÇÃO DO PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE).....	156
4	PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE)	159
4.1	AÇÃO 1 - FORMAÇÃO CONTINUADA PARA GESTORES ESCOLARES E COORDENADORES PEDAGÓGICOS	162
4.2	AÇÃO 2 - FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES ALFABETIZADORES.....	172
4.3	AÇÃO 3 - SEMINÁRIO COM GESTORES ESCOLARES, PROFESSORES ALFABETIZADORES, COORDENADORES PEDAGÓGICOS E TÉCNICOS DA SECRETARIA.....	179
4.4	AÇÃO 4 - CICLO DE ENCONTROS E PALESTRAS COM AS FAMÍLIAS.....	184
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	191
	REFERÊNCIAS	195
	APÊNDICE A - Organização das etapas dos Grupos Focais Professores Alfabetizadores e Gestores Escolares	202
	APÊNDICE B - Roteiro do Grupo Focal 1 – Professores Alfabetizadores	204
	APÊNDICE C - Roteiro do Grupo Focal 2 – Gestores Escolares	206
	APÊNDICE D - Orçamento	208
	ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	209

1 INTRODUÇÃO

Enquanto necessidade ontológica, a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica [...] sem um mínimo de esperança não podemos sequer começar o embate [...] (PAULO FREIRE, 2021, p.15).

Historicamente, o tema da alfabetização tem sido colocado no centro do debate das políticas públicas educacionais do país. As últimas décadas foram palco da criação de mecanismos e marcos normativos que visam assegurar o direito à educação, o pleno desenvolvimento pessoal e o preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, conforme preconiza a Constituição Federal de 1988 (CF/1988) (BRASIL, 1988).

Em consonância com esse pensamento, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) destaca, no seu art. 32, inciso I, que a formação básica do cidadão é o objetivo do Ensino Fundamental, mediante o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo por meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo (BRASIL, 1996).

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2014, traz, em sua meta 5, alfabetizar todas as crianças até o final do 3º ano do Ensino Fundamental, ou seja, até os 8 anos de idade, no período dos cinco primeiros anos do Plano, e, gradativamente, ir reduzindo o tempo para as crianças, de modo que, no décimo ano do plano, todas as crianças deverão estar alfabetizadas aos 6 anos de idade. Trata-se de uma meta importante, por priorizar e assegurar o processo de alfabetização das crianças nos primeiros anos de escolaridade (BRASIL, 2014).

Em 2017, foi homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo para o currículo, que define os conteúdos mínimos para cada etapa de escolarização das escolas públicas e privadas. Em conformidade com a BNCC, a criança deve ser alfabetizada nos 1º e 2º anos do ensino fundamental, processo a ser consolidado a partir do 3º ano, denominado de ortografização.

A aprendizagem da leitura e da escrita é uma atividade complexa que exige esforço cognitivo por parte do aprendiz para compreender o funcionamento das regras do sistema de escrita alfabética. Nesse contexto das políticas públicas, Soares (2013) defende a política de alfabetização como um pressuposto de garantia de direitos humanos, o que infere como uma forma de garantir a dignidade da

pessoa, preconizada na CF/1988, proporcionada por meio da educação escolar ou formal. Portanto, ler e escrever são direitos fundamentais que devem ser garantidos desde a infância.

Em face de tal complexidade e o fato de as crianças conviverem em uma sociedade letrada e grafocêntrica, torna-se importante garantir um ensino sistematizado da compreensão do sistema alfabético, o qual possibilita a aprendizagem da leitura e da escrita. Para garantir esse direito, é necessário assegurar algumas condições, dentre elas, a formação dos professores alfabetizadores, o planejamento e a organização do trabalho pedagógico, de modo a considerar as necessidades de aprendizagem dos alunos, sem perder de vista as especificidades de sua faixa etária, bem como a elaboração de políticas e ações que auxiliem as crianças no seu processo de alfabetização e letramento.

Comprometida com a efetiva aprendizagem da leitura e da escrita, a Secretaria Municipal de Educação de Teresina (SEMEC) tem envidado esforços para melhorar seus índices de alfabetização. Dentre as ações estratégicas para garantir esse direito e consolidar o processo de alfabetização, em 2018, por meio da Portaria nº 240/2018, a SEMEC instituiu o Projeto Alfabetiza Teresina, constituindo-se como uma política pública educacional, um compromisso formal assumido pela gestão da Secretaria e a gestão das escolas, com o objetivo de priorizar a alfabetização na rede como importante política que merece maior investimento e atenção.

O Projeto Alfabetiza Teresina nasceu a partir da preocupação com a qualidade da educação promovida pelo município, em especial com os índices de alfabetização que, apesar de apontarem uma melhoria ao longo dos anos, ainda se apresentam como um desafio¹ a ser superado, considerando as expectativas almejadas pelos documentos normativos que tratam dessa temática.

Antes da vigência do referido Projeto, embora houvesse estratégias preocupadas com a alfabetização, como avaliações externas, sistemas de monitoramento e acompanhamento da aprendizagem das crianças, acompanhamento da prática pedagógica e formação continuada de professores

¹ As evidências dos desafios desse cenário serão apresentadas no capítulo descritivo.

alfabetizadores, dentre outras, esse conjunto de ações não ocorria de maneira articulada e planejada, de modo a produzir informações que afetassem e até impulsionassem uma nova atitude e um novo olhar dos atores envolvidos com a alfabetização, seja no contexto da escola, seja da Secretaria.

O Alfabetiza Teresina se configura como um projeto macro que agrega um conjunto de ações que visa fortalecer o ensino da leitura e da escrita, tanto no âmbito da Secretaria quanto da escola. Dentre esse conjunto de ações ou etapas, três delas são consideradas basilares para a implementação do projeto: a formação continuada dos professores, o monitoramento da prática pedagógica e a verificação da aprendizagem dos alunos, as quais serão detalhadas posteriormente, assim como as demais ações.

Nesse tripé de sustentação do projeto Alfabetiza Teresina, a formação continuada é assegurada pela rede a todos os professores titulares e assistentes. Com relação ao monitoramento da prática pedagógica, a sua realização é prevista para ser efetivada tanto pela equipe de técnicos, composta pela coordenação do projeto, formadores e superintendentes, como pelos gestores. Quanto à verificação da aprendizagem dos alunos, são realizados testes cujas informações são coletadas e inseridas pelos gestores no Sistema de Gestão Acadêmica da Secretaria Municipal de Educação (SIGA-SEMEC), as quais são analisadas pela equipe técnica da Secretaria e equipe escolar das unidades de ensino, visando reorientar o processo educativo.

Considerando essas reflexões, torna-se importante destacar que os gestores escolares desempenham função relevante na organização e apoio do trabalho pedagógico, não apenas no que tange à garantia das condições materiais e objetivas para o seu desenvolvimento, mas também assegurando as condições subjetivas, apoiando, sobretudo os professores alfabetizadores, no planejamento, execução e avaliação da ação docente.

Na função de formadora da formação continuada de professores do Ciclo de Alfabetização, foi possível observar *in loco* alguns entraves no que tange à execução de atividades do programa por parte dos atores escolares: gestor, coordenador e professor. Dessa forma, com o intuito de entender e colaborar com uma melhor execução do projeto, uma análise inicial foi realizada, fundamentada nos relatórios

dos técnicos da Secretaria, com o olhar voltado para os desafios apontados nas suas diversas etapas.

Com base nos registros extraídos dos relatórios produzidos pelas formadoras, depreendemos que existe um descompasso entre membros da equipe gestora da Secretaria Municipal, da gestão escolar e dos professores, na medida em que se constata que a comunicação se encontra deficitária, prejudicando a efetividade do Projeto Alfabetiza Teresina. Nesse sentido, cabe indagar e verificar a causa do descompasso na comunicação e ações de implementação do Projeto.

Os registros produzidos pela equipe da coordenação do Projeto Alfabetiza Teresina constituem-se em encaminhamentos ou orientações para os gestores tanto em relação aos professores quanto aos próprios gestores, destacando a importância da elaboração do plano diário pelo professor, em consonância com as orientações da formação continuada e as necessidades dos alunos. Cabe à equipe gestora acompanhar e orientar esse processo. Destaca-se, ainda, nessas orientações, a importância da equipe gestora para a necessidade de realizar a observação de aula e oferecer devolutiva formativa para os professores.

Ao analisar os registros das superintendentes, que realizam o trabalho de acompanhamento nas escolas, observa-se que os alunos não estão progredindo na aprendizagem do sistema de escrita alfabética, o que suscitou alguns questionamentos e hipóteses, tais como: que fatores estão interferindo na aprendizagem dos alunos? O ensino é inadequado? Há falta de motivação? O professor compreende como ocorre o processo de alfabetização?

Ainda com relação aos registros das superintendentes, observou-se que os diários de observação de aula não estão atualizados, levando a inferir que o trabalho ou não está sendo realizado ou não está sendo registrado. Na sequência, são apresentados alguns encaminhamentos que dizem respeito às atribuições dos gestores, como: realizar reunião com o professor assistente e titular, agrupar os alunos de acordo com suas necessidades de aprendizagem, conforme orientação do Projeto e acompanhar a sala de aula do professor assistente.

A literatura nos mostra que os registros das aulas podem tornar-se instrumentos pedagógicos, os quais possibilitam ao professor refletir sobre a ação docente, contribuir para ressignificar a prática por meio do replanejamento e para a superação da não aprendizagem dos alunos, desde que essa ação de fato tenha o

devido engajamento dos professores que precisam compreender a importância desses registros. Como ressalta Freire (2005, p. 1), o registro diário “permite também a retomada e revisão de encaminhamentos feitos, porque possibilita a avaliação sobre a prática, constituindo-se fonte de investigação e replanejamento para a adequação de ações futuras”.

Os registros dos diferentes atores que compõem a equipe técnica da Secretaria são reveladores de que existem alguns entraves ou desafios na implementação do Projeto Alfabetiza Teresina. As evidências apontadas realçam dificuldades na comunicação institucional e entre equipes escolares, problema de identidade dos gestores e a significação do seu papel frente ao Projeto, na medida em que as orientações/encaminhamentos da equipe técnica da Secretaria remetem ao não cumprimento de suas atribuições.

Em face da relevância dessa política de alfabetização, que busca a melhoria da qualidade da educação e, sobretudo, a garantia da aprendizagem da leitura e da escrita das crianças até o final do 2º ano do ensino fundamental, é que propomos o estudo dos desafios do Projeto Alfabetiza Teresina, destacando a participação, o engajamento e o comprometimento dos atores nele envolvidos, a partir da seguinte questão norteadora: **quais são os desafios enfrentados na implementação do Projeto Alfabetiza Teresina?** Tomando como referência esse questionamento, o caso de gestão ora apresentado tem, como objetivo geral, compreender os desafios na implementação do Projeto Alfabetiza Teresina da rede municipal de ensino.

No que concerne aos objetivos específicos, o estudo pretende: i) descrever o Projeto Alfabetiza Teresina, analisando os desafios ou entraves que permeiam a sua implementação; ii) analisar a atuação dos gestores escolares e professores alfabetizadores no contexto do Projeto Alfabetiza Teresina e iii) propor ações estratégicas para apoiar a equipe gestora no acompanhamento do trabalho pedagógico dos professores alfabetizadores e assistentes, visando à melhoria da atuação desses profissionais na intervenção pedagógica e na aprendizagem dos alunos.

A razão da escolha dessa temática é inspirada a partir da minha² experiência, ao longo dos meus 25 anos dedicados à docência, tanto em instituições públicas como privadas, ora em sala de aula como professora dos anos iniciais do ensino fundamental e, mais especificamente, como professora alfabetizadora, ora na gestão, na coordenação, como técnica, como formadora de professores alfabetizadores. Em cada função exercida, sempre me deparava, em algumas situações mais intensas que em outras, com o desafio de assegurar o direito dos estudantes de serem alfabetizados no tempo certo, para não prejudicar o fluxo da aprendizagem desses cidadãos.

Nesse íterim, em 2004, após ser aprovada em concurso público, passei a desempenhar a função de professora do primeiro ciclo/polivalência na Secretaria Municipal da Assistência à Criança e ao Adolescente (SEMCAD), em um Centro de Educação Infantil na turma de alfabetização, mais uma vez vivenciando esse processo de alfabetização das crianças.

No ano de 2010, fui convidada para fazer parte da equipe de formação, como coordenadora da formação continuada dos professores do 6º ao 9º ano da Rede na área de Geografia, além de realizar o acompanhamento das turmas dos professores, como forma de apoiá-los pedagogicamente. Nesse contexto, ao realizar o monitoramento *in loco*, deparei-me com estudantes que, infelizmente, ainda não tinham consolidado, a contento, o processo de alfabetização, apresentando problemas na fluência e na escrita, o que prejudicava o processo de aprendizagem. Tal realidade me inquietava. Concomitantemente à função de coordenadora da equipe de Geografia, também exercia a função de formadora de professores da educação infantil.

Em 2013, fui convidada pela gerente de formação³ a ser coordenadora executiva do Centro de Formação Professor Odilon Nunes, espaço destinado à formação continuada dos professores da Rede. Paralelamente a essa função, atuei na formação de professores como orientadora de estudos do Pacto Nacional pela

² Em alguns momentos, a escrita desta dissertação, será em 1ª pessoa do singular ou plural, quando trazer experiências da própria pesquisadora e por considerar que, de forma pessoal, está ligada à temática pesquisada.

³ Gerência de Formação é composta pelo Núcleo de Tecnologia de Teresina e o Centro de Formação Professor Odilon Nunes, ambos funcionando no mesmo prédio.

Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)⁴, experiência que possibilitou ratificar que alfabetizar os alunos na idade adequada era algo desafiador. Tal fato fora constatado ou por meio do desempenho dos alunos, disponibilizado pelas avaliações, ou nas visitas de acompanhamento, pois, ao final do ciclo de alfabetização, terceiro ano, sempre havia alunos ainda não alfabetizados, situação que continuava a me incomodar bastante.

Com o término do PNAIC, continuei compondo a gestão da Gerência de Formação, pois fui convidada pela gerente⁵ a permanecer exercendo a mesma função, além de continuar como formadora de professores do ciclo de alfabetização.

Na função de formadora do ciclo de alfabetização, de 2012 até o presente momento, ouvi muitos relatos de professores acerca da função e contribuição dos gestores (diretores, diretores adjuntos ou vice-diretores e pedagogos), no processo de alfabetização. Para alguns professores, os gestores participavam de forma efetiva, dando todo apoio e suporte na efetivação desse processo; já para outros, a participação deixava muito a desejar.

A vivência desses papéis favoreceu a participação nos processos de reflexão, avaliação e elaboração das ações estratégicas da Secretaria para promover uma educação de qualidade para o município de Teresina, como forma de garantir o direito de os estudantes se alfabetizarem até os dois primeiros anos do ensino fundamental. Sendo assim, considero importante analisar o Projeto Alfabetiza Teresina, como política pública de alfabetização implantada pela Rede e os desafios ou entraves no seu processo de implementação.

Nesse sentido, para desenvolver esta pesquisa, a dissertação está organizada em 3 (três) capítulos, que seguem após este capítulo introdutório. No capítulo descritivo, abordamos a alfabetização no contexto das políticas públicas nacionais, dentre elas, o Programa de Alfabetização Nacional, tais como Tempo de Aprender e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o aporte legal que fundamenta as referidas políticas, além de um breve histórico das políticas de alfabetização da Rede Municipal de Teresina. Ademais, descrevemos, nesse capítulo, a estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação de Teresina, um panorama das

⁴ Instituído pela Portaria nº 867, de 04 de julho de 2012.

⁵ Os nomes próprios não são citados por questões éticas.

escolas pesquisadas e a implementação do Projeto Alfabetiza Teresina, que é o objeto de estudo desta pesquisa.

No capítulo analítico, apresentamos uma reflexão e um diálogo com teóricos e estudiosos que discutem os processos e os desafios da alfabetização e letramento como direito fundamental, uma vez que o acesso ao conhecimento por meio da leitura e escrita é essencial para a criança ser inserida e participar plenamente da sociedade letrada. Para esse diálogo, destacam-se as contribuições dos Estudos de Letramento que compreendem autores como: Street (2014), Kleiman (2005, 2016), Soares (2013, 2019, 2020), Rojo (2009, 2012). Também deram suporte teórico pesquisadores da área da linguagem como Tfouni (2017), Borges (2019) e Esteban (2012) e, na área de políticas públicas, estudiosos como Condé (2012), Teixeira (2002), dentre outros.

Importante ressaltar que se trata de uma pesquisa de cunho qualitativo, por ter, como foco principal, a análise descritiva dos dados e informações produzidas, além do instrumental utilizado, que são grupos focais com gestores e professores alfabetizadores das oito escolas pesquisadas.

No capítulo propositivo, apresentamos um Plano de Ação Educacional (PAE), fundamentado na análise dos dados produzidos na pesquisa, com a finalidade de colaborar com uma melhor execução do projeto Alfabetiza Teresina. Com isso, busca-se apoiar a equipe gestora no acompanhamento do trabalho pedagógico dos professores alfabetizadores e assistentes, visando à melhoria da atuação desses profissionais no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos.

2 ALFABETIZAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS: PERSPECTIVAS E DESAFIOS

Como decifrar pictogramas de há dez mil anos se nem sei decifrar minha escrita interior? Interrogo signos dúbios e suas variações caleidoscópicas a cada segundo de observação (CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE, s./d., s./p.).

O objetivo deste capítulo, de cunho teórico-descritivo, é situar a alfabetização como discussão no centro do debate das políticas públicas educacionais do país, considerando as experiências, os desafios e as evidências encontradas, relativamente a alfabetizar plenamente todas as crianças no tempo certo, bem como apresentar o Projeto Alfabetiza Teresina, analisando os desafios ou entraves que permeiam a sua implementação.

As últimas décadas foram palco da criação de mecanismos e marcos legais e normativos que visam assegurar o direito público e subjetivo à educação. Notadamente, a Constituição Federal de 1988 representou o principal fundamento para assegurar as mudanças necessárias à consecução desses objetivos, como preceitua seu artigo 205, a saber:

a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

O artigo supracitado ressalta a educação como direito de todos, sendo dever do Estado de garantir esse direito particular e cabendo à sociedade colaborar, com o intuito de desenvolver plenamente a pessoa, preparando-a para exercer sua cidadania e qualificá-la para o trabalho.

Considerando o que estabelece a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei nº 9394/1996, regulamenta, em seu artigo 32, inciso I, a ampliação do ensino fundamental obrigatório, com duração de nove anos, iniciando-se aos 6 anos de idade, objetivando a formação básica do cidadão, dentre outros, mediante o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo (BRASIL, 2006).

O direito à educação pressupõe também o direito de ser alfabetizado, presumido na CF/1988 e na LDB, sendo ratificado no Plano Nacional de Educação (PNE) meta 5, que estabelece “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final

do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental” e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que reduz esse tempo, ao instituir que “nos dois primeiros anos do ensino fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização [...]” (BRASIL, 2017).

Considerando esse contexto, nas próximas quatro seções e suas respectivas subseções, apresentamos as políticas públicas de alfabetização em nível nacional e municipal: trazemos informações acerca da implantação do PNAIC, destacando seu desdobramento em âmbito nacional e local, bem como do Programa Tempo de Aprender, além de enfatizar a alfabetização no contexto da BNCC. Por fim, apresentamos o Projeto Alfabetiza Teresina e os processos e as ações que envolvem essa política no município, voltada à alfabetização e ao letramento.

2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS NACIONAIS VOLTADAS PARA A ALFABETIZAÇÃO

Nesta seção, o objetivo é apresentar algumas políticas públicas, em âmbito nacional, voltadas para a alfabetização, uma vez que esta é uma temática central e, por que não dizer, imprescindível para o desenvolvimento do cidadão de forma consciente e reflexiva, quando se discute, defende e pleiteia uma escola pública brasileira justa e equânime. As políticas públicas nacionais abordadas são o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que foi implementado no período de 2013 a 2017, e o Programa Tempo de Aprender.

A educação como um direito, instituído na Constituição Federal de 1988, apresenta-se como caminho possível para a transformação social, em um país de desigualdades extremas, como é o Brasil. É importante destacar que é por meio do conhecimento que se transforma a realidade em que se vive, oportunizando-se ao indivíduo tornar-se sujeito protagonista de sua história. As políticas públicas têm como função a concretização desse direito.

Aprender a ler e escrever, hoje, constitui mais que uma necessidade. É uma questão de cidadania. A incapacidade de ler, escrever ou interpretar o que se lê, pressupõe limitar as possibilidades de o cidadão relacionar-se com a sociedade. Nessa perspectiva, Soares, em palestra proferida em 2013, defende a política de alfabetização “como um pressuposto de garantia de direitos humanos”, ou seja, ler e escrever são um direito fundamental que deve ser garantido desde a infância.

Nesse sentido, reforçam-se as políticas de alfabetização como pressupostos de garantia de direito humano, os quais devem começar a ser garantidos na infância, o que é validado pela legislação educacional, artigos 21 e 32 da Lei nº 9394/1996, que vêm, respectivamente, regulamentar a composição da educação básica por Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio e instituir a ampliação do Ensino Fundamental obrigatório, iniciando a partir dos seis anos.

No Brasil, com a universalização do Ensino Fundamental, no que diz respeito ao acesso, ainda há preocupação em garantir a qualidade do ensino, a permanência e o fluxo adequado dos estudantes, dentre eles, os do ciclo de alfabetização, por meio de implementação de políticas públicas que buscam assegurar a democratização da alfabetização inicial dos estudantes, conforme preconiza a legislação, com a finalidade de que seja garantido o direito de aprender a ler e a escrever, por ser essencial no mundo letrado.

Dito isso, apresentamos, nas subseções seguintes, algumas políticas de alfabetização. Em âmbito nacional, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e o Tempo de Aprender são exemplos dessas políticas de alfabetização do governo federal, em parceria com estados e municípios. Em âmbito municipal, apresentamos o Projeto Alfabetiza Teresina, cujo desafio da implementação na rede municipal de ensino é o objeto de estudo desta pesquisa.

2.1.1 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)

Conforme Documento Orientador⁶, que fundamenta a implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), essa política foi um compromisso formal e solidário firmado pelos entes federados desde 2012, com a finalidade de atender à Meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE), que define a obrigatoriedade de “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2012).

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi uma política nacional de alfabetização, instituída pelo governo federal e aprovada pela Portaria Ministerial nº 867/2012, como uma estratégia para atender ao que estava proposto

⁶ Os documentos sobre o PNAIC estão disponíveis em: <http://pacto.mec.gov.br/index.php>.

na meta 5 do PNE. O Pacto foi implementado a partir de 2013, com a finalidade de reafirmar e ampliar o compromisso de alfabetizar as crianças, no máximo, até 8 anos de idade, ao final do ciclo de alfabetização, em Língua Portuguesa e em Matemática, de acordo com o artigo 1º e inciso I respectivamente (BRASIL, 2012).

A estrutura do PNAIC, conforme artigo 6º da Portaria nº 867, de 04 de julho de 2012, estava organizada em quatro eixos de atuação, a saber, conforme destacado no quadro a seguir:

Quadro 1 – Eixos e ações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

Eixos	Ações
Formação continuada de professores alfabetizadores	Participavam de cursos presenciais, ministrados por orientadores de estudo, que faziam curso específico com duração de 200 horas por ano.
Materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais.	Disponibilizados para os professores, alunos e escolas, como obras complementares ao livro didático, jogos pedagógicos para alfabetização, obras de literatura e de pesquisa distribuídas pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola - PNBE e tecnologias educacionais.
Avaliação	Avaliação do nível de alfabetização, mediante a aplicação anual da Provinha Brasil aos estudantes das escolas participantes, no início e no final do 2º ano do ensino fundamental.
Gestão, controle e mobilização social.	Por meio do sistema de gestão e de monitoramento (SisPacto), disponibilizado no Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (<u>Simec</u>), que possibilitava o acompanhamento constante do e pelos atores envolvidos no Pacto.

Fonte: MEC/Portaria Ministerial nº 867/2012.

Cabe mencionar que as ações estratégicas sugeridas pelo PNAIC tinham por finalidade efetivar os objetivos propostos no artigo 5º do documento regulamentador do Pacto, que eram:

I - garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental; II - reduzir a distorção idade-série na Educação Básica; III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); IV - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores; V - construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental (BRASIL, 2012).

O PNAIC, com seu conjunto de ações integradas, tornou-se necessário, porque o Brasil ainda tem vivenciado a dura realidade de constatar que muitas

crianças têm concluído sua escolarização sem estar alfabetizadas. Essa política foi implantada com o propósito de assegurar o direito de aprender de cada uma das crianças dos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Busca-se, para tal, contribuir para o aperfeiçoamento profissional dos professores alfabetizadores (BRASIL, 2015).

As concepções teóricas que embasam o PNAIC têm como fundamentação os estudos de Emília Ferreiro, Magda Soares, Ângela Kleiman, dentre outros, as quais discutem o processo de alfabetização e letramento na perspectiva social da prática de leitura e escrita. Defendem que a criança em fase de alfabetização experiencie a leitura, a produção textual, a compreensão de textos e a apropriação do sistema de escrita alfabética como práticas significativas, levando em conta o cotidiano e o seu contexto (BRASIL, 2012).

Nessa perspectiva, a base teórica e a concepção do Pacto “concebe[m] que estar alfabetizado significa ser capaz de interagir por meio de textos escritos em diferentes situações, significa ler e produzir textos para atender a diferentes propósitos” (BRASIL, 2015, p.19). Para tanto, a criança precisa se apropriar e apreender o sistema de escrita alfabética, mas também desenvolver habilidades para utilizá-lo em diversas situações comunicativas, autonomamente.

Cabe ressaltar que as práticas interdisciplinares propostas nos cadernos de formação do Pacto eram orientadas para serem trabalhadas no ciclo de alfabetização por meio de sequências didáticas, projetos didáticos e rotinas mais flexíveis, com a finalidade de criar possibilidades de atividades que pudessem ser integradas e desenvolvidas, na escola, pela perspectiva da interdisciplinaridade, apresentando-se como um caminho profícuo no processo de alfabetização e do letramento (BRASIL, 2015).

A Secretaria Municipal de Educação de Teresina (SEMEC), em parceria com a Universidade Federal do Piauí (UFPI) e o Ministério da Educação (MEC), promoveu a formação continuada de professores alfabetizadores, por meio do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). A UFPI foi a instituição de Ensino Superior responsável por organizar e executar o eixo de formação continuada dos professores alfabetizadores, definido no PNAIC.

A SEMEC organizou e planejou as ações de formação continuada com os professores alfabetizadores, realizando os estudos dos temas sugeridos nos

cadernos de formação do Pacto. Sendo assim, participou de todos os períodos de vigência do PNAIC, conforme descrito nos relatórios de gestão ano base – 2013 a 2017 -, que apresentam as ações e os resultados realizados em decorrência do Pacto, com a finalidade de alfabetizar os estudantes na idade certa.

A Secretaria Municipal de Educação de Teresina (SEMEC), em 2012, aderiu ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) junto ao Governo Federal. Seguindo as orientações do Pacto, foi realizado, ainda naquele ano, o processo de seleção dos orientadores de estudo por meio de edital. O quadro de orientadores de estudo era composto por 28 profissionais da educação, dentre eles: pedagogos/coordenadores pedagógicos, lotados em escolas que atendiam ao ciclo de alfabetização; técnicos da Secretaria e professores formadores, lotados na SEMEC/Sede, com formação adequada e exigida pelo Pacto.

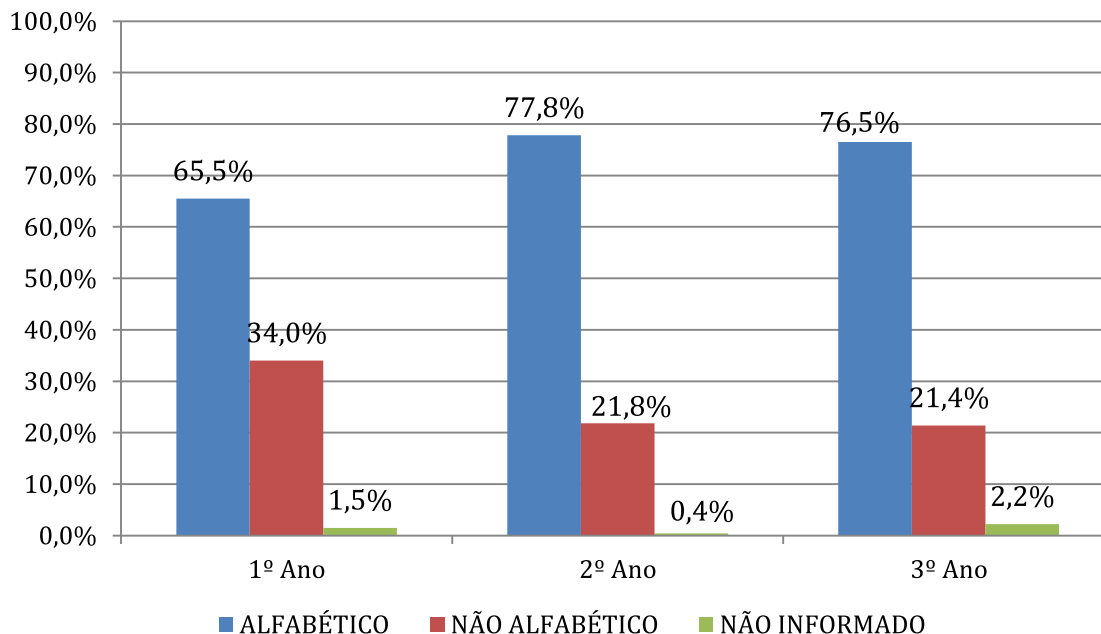
A Secretaria participou de todo o período de vigência do PNAIC, conforme descrito nos relatórios de gestão ano base – 2013 a 2017. Os referidos relatórios apresentam o quantitativo de escolas e alunos do ciclo de alfabetização atendidos pelo Pacto, assim como os resultados do desempenho acadêmico dos níveis de escritas, alcançados em decorrência das ações realizadas com a finalidade de alfabetizar os estudantes na idade certa.

Conforme relatório de gestão, ano base: 2013, a Secretaria Municipal de Educação de Teresina (SEMEC) iniciou as atividades do PNAIC em 2013. Naquele ano, a SEMEC contava com 592 professores alfabetizadores e garantia atendimento educacional a 21.882 alunos de 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental, dispostos em 911 turmas, sob a coordenação de 28 orientadores de estudos.

No final do ano letivo, das 140 unidades de ensino da Rede Municipal de Educação de Teresina, participantes das ações do PNAIC, foram coletadas informações de desempenho acadêmico de 17.637 alunos em 104 escolas de ensino fundamental e de 1 Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), que ofertava turma do ciclo de alfabetização, a saber: 4.973 do 1º ano, 5.992 no 2º ano e 6.672 alunos no 3º ano. O gráfico 1 apresenta o resultado, em percentual, da coleta dos níveis de escrita⁷ dos alunos.

⁷ Ao final de 2013, a Secretaria solicitou diretamente da equipe gestora das unidades de ensino, a informação sobre a quantidade de alunos com escrita alfabética e não alfabética categorizada

Gráfico 1 – Percentual do nível de escrita de alunos alfabéticos e não alfabéticos da Secretaria Municipal de Educação de Teresina em 2013



Fonte: Semec/Coordenação de Alfabetização/GEF/2013

Observamos que, do total de alunos do 1º ano, 65,5% foram classificados no nível de escrita alfabética, 34% não alfabéticos e 1,5% dos alunos não foram informados. No 2º ano, 77,8% dos alunos foram classificados em nível de escrita alfabética, 21,8% não alfabéticos e 0,4% não informaram. No 3º ano, 76,5% em nível de escrita alfabética, 21,4% não alfabéticos e 2,2% sobre os quais não foram informados os dados. Constatamos, comparando o 2º com o 3º ano, que não houve crescimento, mas, ao contrário, um pouco de declínio no número de alunos no nível de escrita alfabética. Os dados mostram que não houve avanço comparando os dois anos de ensino, pressupondo que, no geral, os estudantes do 3º ano, no mínimo, já tiveram quatro anos de escolaridade. Cabe destacar que os alunos com melhor desempenho ainda não estão alfabetizados, mas no nível alfabético, ou seja, conhecem o valor das letras e sílabas, compreendendo a organização e o funcionamento da escrita.

Diante dessa realidade, foram realizadas reuniões com a equipe técnica e as formadoras do ciclo de alfabetização, com a finalidade de planejar ações

estratégicas, visando solucionar problemas que afetavam a efetividade do processo de alfabetização.

O relatório de gestão, ano base 2014, mostra que, no referido ano, a Secretaria Municipal de Educação de Teresina atendeu a 21.335 alunos distribuídos em 902 turmas de 1º, 2º e 3º ano. Para garantir o atendimento educacional, 585 professores alfabetizadores participaram de formação contínua durante todo o ano letivo, sob a coordenação de 24 orientadores de estudos, que recebiam orientações pedagógicas da equipe do PNAIC da Universidade Federal do Piauí (TERESINA, 2014).

Naquele ano, participaram do PNAIC 134 unidades de ensino, incluindo escolas de Ensino Fundamental e Centro Municipal de Educação Infantil. Para compreender o desenvolvimento dos alunos do ciclo de alfabetização, categorizavam-se os alunos pelos níveis de escritas, conforme classificação na psicogênese da língua escrita (FERREIRO, 2011). De acordo com essa teoria, toda criança passa por algumas fases e hipóteses até que esteja alfabetizada, conforme explicitado no quadro 2:

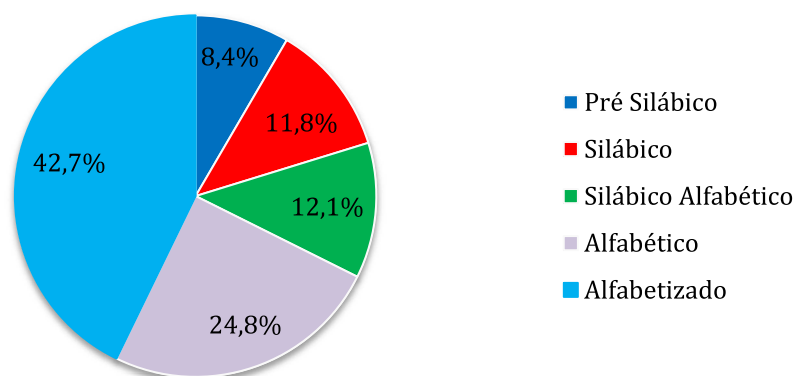
Quadro 2 – Hipótese de escrita conforme a psicogênese

Hipóteses de escrita	Características
Pré-silábica	Nível de correspondência global; distinção entre o modo de representação icônico e não icônico; escrita sem diferenciações interfigurais.
Silábica	Interpreta a letra à sua maneira, atribuindo valor de sílaba a cada uma, uma sílaba por letra, sem omitir sílaba e sem repetir letras.
Silábico-alfabética	Mistura a lógica da fase anterior com a identificação de algumas sílabas, algumas letras representam sílabas enquanto outras representam fonemas, período de transição.
Alfabética	Domina, enfim, o valor das letras e sílabas, compreende a organização e o funcionamento da escrita.

Fonte: Ferreiro (2011).

O gráfico 2 apresenta o percentual nos níveis de escrita dos alunos do ciclo de alfabetização da Rede Municipal de Ensino de Teresina, referente ao 4º bimestre de 2014, fundamentado na classificação na psicogênese da língua escrita.

Gráfico 2 – Percentual dos níveis de escrita dos alunos do ciclo de alfabetização da Secretaria Municipal de Educação de Teresina em 2014



Fonte: Coordenação de Alfabetização (2014).

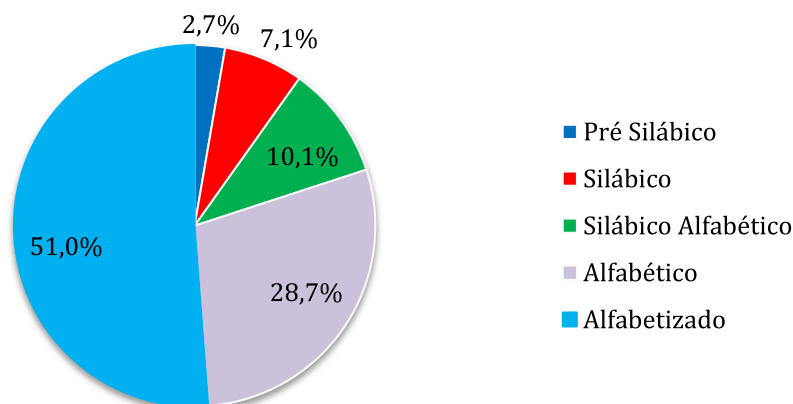
No ano de 2014, o Ciclo de Alfabetização, que era composto por alunos do 1º, 2º e 3º ano, registrou o quantitativo de matrícula de 21.335 alunos, dos quais 8,4% foram classificados em pré-silábicos; 11,8% no nível silábico; 12,1% no nível silábico alfabético; 24,8% no nível alfabético e 42,7% deles foram classificados na categoria de alfabetizados. Segundo a SEMEC, a criança, ao se encontrar nessa última categoria, é capaz de demonstrar que já compreendeu as regras de funcionamento do sistema de escrita, ou seja, estabelece a relação fonema e grafema e é capaz de ler e escrever textos com autonomia.

O gráfico aponta que, naquele ano, houve um detalhamento das informações. Foram incluídos os níveis de escrita de pré-silábico até alfabéticos, além da categoria alfabetizado, o que não foi possível verificar no relatório do ano anterior. Mostra, também, que o percentual de crianças não alfabetizadas (57,1%), ao término do ciclo de alfabetização, ainda era superior ao das crianças alfabetizadas (42,7%).

O relatório de gestão, ano base 2015, apresenta que 21.721 alunos foram atendidos pelo ciclo de alfabetização, os quais eram distribuídos em 1.005 turmas de 136 escolas, sob a responsabilidade de 591 professores alfabetizadores, coordenados por 22 orientadores de estudos (SEMEC, 2015).

O gráfico 3 apresenta o percentual dos níveis de escrita dos alunos do ciclo de alfabetização da Rede Municipal de Educação de Teresina, referente ao 4º bimestre de 2015.

Gráfico 3 – Percentual dos níveis de escrita dos alunos do ciclo de alfabetização da Secretaria Municipal de Educação de Teresina em 2015



Fonte: Coordenação de Alfabetização (2015).

O gráfico acima aponta que, ao final do ano de 2015, no ciclo de alfabetização⁸, dos 21.185 alunos matriculados, 2,7% foram classificados no nível de escrita pré-silábico; 7,1% no nível silábico; 10,1% no nível silábico alfabético; 28,7% no nível alfabético e 51% dos alunos foram classificados como alfabetizados. Apesar do avanço, o percentual de alunos não alfabetizados é de 49%, o que equivale a mais de 10.200 estudantes sem terem garantido o direito de serem alfabetizados até o final do 2º do ensino fundamental, momento em que se espera que as crianças consolidem a aprendizagem da leitura e da escrita, conforme define a política de alfabetização da SEMEC, que foi se delineando a partir de 2014, com a Lei nº 4668, que instituiu o Programa de Valorização do Mérito na Educação Infantil, sendo consolidada por meio do Projeto Alfabetiza Teresina em 2018.

Segundo o relatório de gestão, ano base 2016, a SEMEC, considerando o que exigia o PNAIC - que a criança, para estar alfabetizada, deveria compreender o sistema alfabético de escrita e ser capaz de escrever com autonomia - estruturou o planejamento de ensino, tendo como ponto de partida o mapeamento da aprendizagem de cada aluno, por meio de avaliações e coletas periódicas da evolução do desempenho em leitura e escrita, a seleção de conteúdos, textos a

⁸ No período de 2015, o ciclo de alfabetização era composto por 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental.

serem utilizados até orientações de procedimentos e estratégias para os professores desenvolverem com os alunos (SEMEC, 2016).

O relatório de gestão ressalta, ainda, que a formação sistemática dos professores alfabetizadores, em encontros quinzenais para cada ano de ensino do ciclo de alfabetização, articulada à proposta formativa do PNAIC, utilizando os materiais didáticos, as obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais disponibilizados pelo Pacto, complementou a estruturação do planejamento da Secretaria, com a finalidade de alfabetizar os alunos até o final do 3º ano do ensino fundamental.

Em 2016, o quantitativo de professores e orientadores de estudos atendidos pelo Pacto foi de 620 e 19, respectivamente. A tabela 1 apresenta o número de escolas, alunos, turmas, anos escolares, atendidos pelo PNAIC naquele ano.

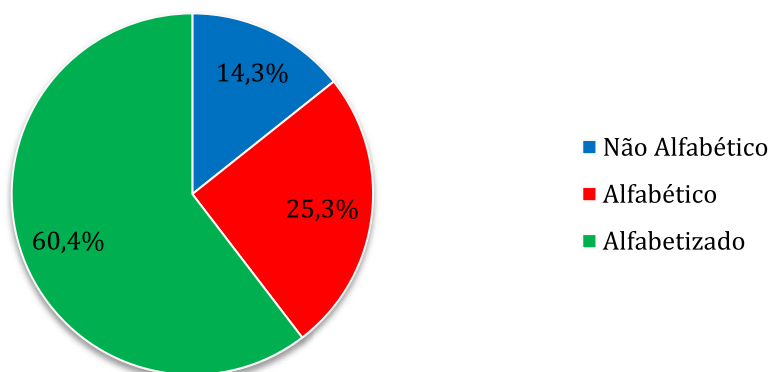
Tabela 1 – Número de escolas, turmas e alunos atendidos pelo PNAIC na Rede Municipal de Ensino de Teresina em 2016

Anos escolares atendidos	Nº de escolas	Nº de turmas	Nº de alunos atendidos	Total de alunos matriculados anos escolares atendidos	% atendidos dos matriculados
1º, 2º, 3º ano	147	883	22.074	22.991	96,01

Fonte: Relatório de Gestão/SEMEC/2016.

O PNAIC, em 2017, de acordo com o relatório de gestão, ano base 2017, apresenta que, naquele ano, houve uma ampliação do seu atendimento, pois foram incorporados os estudantes da educação infantil, mais especificamente da pré-escola, por meio de formação sistemática aos professores e coordenadores pedagógicos da educação infantil, 1º ao 3º ano do ensino fundamental, objetivando assegurar o direito das crianças de aprender a ler e escrever e dominar os fundamentos matemáticos, no nível recomendável para cada idade. Cabe lembrar que, anteriormente, o Pacto atendia somente aos estudantes do ensino fundamental. O gráfico 4 mostra o percentual do resultado de desempenho dos estudantes do ciclo de alfabetização no ano de 2017.

Gráfico 4 – Percentual dos níveis de escrita dos alunos do ciclo de alfabetização da Secretaria Municipal de Educação de Teresina em 2017



Fonte: Semec/Coordenação de Alfabetização/GEF/2017

O gráfico evidencia que, em 2017, dos 21.943 alunos matriculados nos 1º, 2º e 3º ano, correspondentes ao ciclo de alfabetização, 60,4% chegaram ao final do ano alfabetizados, porém, ainda havia um percentual de 39,6% de estudantes que não tinham desenvolvido as habilidades de leitura e escrita, ou seja, concluíram o ano não alfabetizados.

Ainda de acordo com o relatório supracitado, houve um aumento do quantitativo de professores participantes do Pacto, tendo permanecido a mesma quantidade de orientadores de estudo do ano anterior. Em 2017, o número de professores participantes totalizou 1.131 e 19 orientadores de estudo.

Diante do exposto, constata-se que as ações previstas no PNAIC, com a finalidade de garantir o direito de alfabetizar os alunos até o final do 3º ano do ensino fundamental, foram consolidadas ao longo de sua implementação, a exemplo do monitoramento, da avaliação, do programa de formação para professores do ciclo de alfabetização.

Em relação à formação continuada, seu planejamento e execução eram realizados pelos orientadores de estudo, em parceria com a UFPI. Além de promoverem reflexões sobre situações práticas que envolviam o ensino do sistema de escrita alfabética, auxiliavam na compreensão/construção da rotina escolar, na produção de propostas para alfabetizar a partir de textos de variados gêneros.

Contudo, sem desconsiderar o quanto as ações do Pacto foram importantes no processo de alfabetização dos estudantes da Rede, ainda é possível

percebermos, com base nos resultados dos gráficos, um percentual de alunos que passaram pelo ciclo sem ter consolidado o processo de alfabetização inicial, o que poderá interferir no fluxo escolar desses aprendizes. A esse respeito, é importante destacar que, conquanto não tenha havido o aumento do percentual de alunos alfabetizados ou não alfabetizados, a rede não alcançou os índices esperados, considerando a proporção dos investimentos realizados.

Na subseção a seguir, apresentamos o programa de alfabetização do governo federal Tempo de Aprender, instituído pelo Ministério da Educação (MEC), em 2019, o qual dispõe de várias ações com a finalidade de assegurar o processo de alfabetização. O programa está organizado em eixos que perpassam pela formação continuada, avaliação, até a premiação para professores alfabetizadores.

2.1.2 Tempo de Aprender

O Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, que instituiu a Política Nacional de Alfabetização (PNA), estabelece, no artigo 1º, que o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Alfabetização, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, deve implementar programas e ações voltadas à alfabetização, baseados em evidências científicas, considerando, dentre outros princípios, a ênfase na consciência fonêmica e instrução fônica, com a finalidade de melhorar a qualidade da alfabetização no território nacional e de combater o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional, no âmbito das diferentes etapas e modalidades da educação básica e da educação não formal (BRASIL, 2019).

Cabe destacar que essa política de alfabetização reverbera nas orientações teórico-metodológicas dos programas e materiais difundidos pelo Instituto Alfa e Beto (IAB), criado em 2006, por João Batista Araújo e Oliveira. O referido programa fundamenta-se na Ciência Cognitiva da Leitura e parte da concepção de que as crianças aprendem a ler considerando a prevalência do desenvolvimento das habilidades de consciência fonêmica, princípio alfabético, decodificação e fluência de leitura, em detrimento das habilidades relativas ao letramento.

Dessa forma, essa política de alfabetização orienta-se a partir dos estudos sobre como as crianças aprendem a ler, realizados na França, Inglaterra e Estados Unidos e, sobretudo, pelo Observatório Nacional de Leitura da França, criado em 1995, cuja finalidade consiste em subsidiar o planejamento de políticas públicas

relativas à alfabetização e ensino da leitura do governo francês, conforme destaca o Relatório apresentado no Seminário “O Poder Legislativo e a Alfabetização Infantil: os Novos Caminhos”, realizado em 15 de setembro de 2003, sendo publicado em 2007 pela Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados (BRASIL, 2007).

Em outras palavras, a Política Nacional de Alfabetização reacende o debate sobre a questão dos métodos de alfabetização, tendo como referência as pesquisas e produções internacionais, desconsiderando o estado da arte e as pesquisas desenvolvidas no contexto brasileiro sobre alfabetização e letramento.

A esse respeito, Soares (2019) destaca que a discussão sobre método desloca a ênfase para a dimensão do *como ensinar/alfabetizar*, obscurecendo a faceta do *que a criança aprende/ como se alfabetiza*. Dessa forma, não se trata de optar por um método de alfabetização, mas de alfabetizar com método, o que implica compreender o processo para saber como intervir para garantir a aprendizagem da criança.

Os objetivos da Política Nacional de Alfabetização (PNA), conforme regulamenta o artigo 4º e seus respectivos incisos, são:

- I - elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem no âmbito da alfabetização, da literacia e da numeracia, sobretudo nos primeiros anos do ensino fundamental, por meio de abordagens cientificamente fundamentadas;
- II - contribuir para a consecução das Metas 5 e 9 do Plano Nacional de Educação de que trata o Anexo à Lei nº 13.005 art. 55, de 25 de junho de 2014 ;
- III - assegurar o direito à alfabetização a fim de promover a cidadania e contribuir para o desenvolvimento social e econômico do País;
- IV - impactar positivamente a aprendizagem no decorrer de toda a trajetória educacional, em suas diferentes etapas e níveis; e
- V - promover o estudo, a divulgação e a aplicação do conhecimento científico sobre literacia, alfabetização e numeracia (BRASIL, 2019).

O decreto prediz, em seu art. 3º, inciso IV, e suas respectivas alíneas, que as ações e os programas da PNA devem dar “ênfase no ensino de seis componentes essenciais para alfabetização: consciência fonêmica; instrução fônica sistemática; fluência em leitura oral; desenvolvimento de vocabulário, compreensão de texto e produção de escrita” (BRASIL, 2019).

Nesse prospecto, foi instituído o programa de alfabetização Tempo de Aprender, regulamentado pela Portaria Ministerial nº 280, de 19 de fevereiro de

2020, cujo propósito é enfrentar as principais causas das deficiências da alfabetização no país, com a finalidade de melhorar a qualidade da alfabetização em todas as escolas públicas do Brasil. Outrossim, os objetivos do programa, normatizados no artigo 6º, são os mesmos definidos no decreto que regulamenta a PNA.

O programa Tempo de Aprender organiza suas ações estruturadas em quatro eixos, quais sejam: I Formação continuada de profissionais da alfabetização; II Apoio pedagógico para a alfabetização; III Aprimoramento das avaliações da alfabetização; IV Valorização dos profissionais da alfabetização, por meio da instituição de premiação para professores alfabetizadores (BRASIL, 2020).

No eixo da formação continuada de profissionais da alfabetização, segundo o decreto, o objetivo é proporcionar aos docentes a aquisição de conhecimentos, habilidades e estratégias que os auxiliem a lidar com os desafios do ciclo de alfabetização, por meio de cursos presenciais e a distância. A ação é designada a professores alfabetizadores e professores da educação infantil das redes públicas de ensino. Também é oferecido um programa de intercâmbio entre os professores alfabetizadores, objetivando a internacionalização do compartilhamento de evidências científicas, por meio do curso Alfabetização Baseada na Ciência (ABC), promovido por instituições superiores de Portugal, além da formação continuada para gestores escolares, com a finalidade de dar suporte necessário à alfabetização em suas escolas.

Os objetivos do eixo apoio pedagógico para alfabetização, de acordo com o decreto, são democratizar o acesso a recursos educacionais, para alfabetizar baseado em evidências científicas, por meio do Sistema On-line de Recursos para Alfabetização (SORA)⁹, que é uma tecnologia de auxílio a professores na elaboração do planejamento de aula. Trata-se de uma ferramenta que dispõe de recursos pedagógicos, como estratégias de ensino, atividades e avaliações formativas, com respaldo em práticas exitosas de alfabetização. Outro objetivo desse eixo é disponibilizar apoio financeiro para assistentes de alfabetização e custeio para escola, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), além de propor a

⁹ Desenvolvido pelo Laboratório de Tecnologia da Informação e Mídias Educacionais — Labtime, da Universidade Federal de Goiás — UFG.

reformulação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

Com relação ao eixo aprimoramento das avaliações da alfabetização, será aplicado o diagnóstico formativo de fluência em leitura oral, para os alunos no final do 2º ano do ensino fundamental, com o objetivo de verificação da aprendizagem de leitura, sem caráter classificatório. Ainda neste eixo, será realizado o aperfeiçoamento das provas do Saeb voltadas à alfabetização, adequando as avaliações do SAEB para aferir o desempenho dos alunos, considerando os componentes essenciais para a alfabetização. Também será realizada a avaliação de impacto das ações do programa Tempo de Aprender.

O quarto e último eixo das ações estruturantes do programa Tempo de Aprender dizem respeito à valorização dos profissionais da alfabetização, por meio de premiação federal. O objetivo é melhorar a qualidade da aprendizagem, concedendo incentivo financeiro para professores alfabetizadores do 1º e 2º ano, diretores e coordenadores pedagógicos que obtiverem bom desempenho em alfabetização. O parâmetro da premiação será o desempenho dos alunos do 2º ano do ensino fundamental.

Tendo em vista que o Programa Tempo de Aprender teve seu lançamento no início de 2020, período marcado pela pandemia do coronavírus e, conseqüentemente, pela suspensão das aulas presenciais nas escolas públicas de todo o país, seus eixos estruturantes tiveram pouca efetividade naquele ano. As ações de cada eixo de fatos começaram a ser desenvolvidas a partir de 2021. O eixo da formação continuada é o que vem se concretizando de forma mais visível. Por meio das tecnologias digitais, foram ofertados cursos *on-line* com as seguintes temáticas: (i) práticas de alfabetização; (ii) práticas de produção de texto; (iii) alfabetização baseada nas ciências; (iv) certificação avançada para gestores educacionais da alfabetização

O curso Formação Continuada em Práticas de Alfabetização, ofertado na modalidade *on-line*, com carga horária de 30 horas, é destinado para os atores escolares, como: professores, coordenadores pedagógicos e diretores. Tem como objetivo apresentar estratégias de ensino, atividades e avaliações formativas destinadas ao 1º e ao 2º ano do ensino fundamental voltadas à sala de aula. O curso

é organizado em módulos com as seguintes temáticas: Aprendendo a ouvir, Conhecimento alfabético, Fluência, Vocabulário, Compreensão, Produção de escrita.

O curso Práticas de produção de texto, de acordo com a proposta apresentada pelo Tempo de Aprender, é uma reedição do curso Ativando a linguagem: Português através de módulos, do professor Eurico Back, com carga horária de 120 horas, divididas em 12 (doze) módulos. No decorrer dos módulos, serão trabalhadas as seguintes temáticas: Compreendendo notícias; Manipulando notícias; Interpretação de fatos: causa e efeito; Condição; Concessão; O efeito; Comunicação é atuação; A relação de tempo; Assunto e conclusão; Consideração e verificação; Comparação; Correlação aditiva e alternativa.

O curso Alfabetização baseado na Ciência possui carga horária de 180 horas, sendo ofertado a partir da parceria entre o MEC, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a Universidade Federal de Goiás (UFG) e a Universidade Aberta de Portugal.

Ainda como ação do eixo 1, ofertou a formação para gestores educacionais da alfabetização, voltada ao desenvolvimento das competências e habilidades que todo gestor deve dominar para o desempenho da função. O curso é organizado em 6 (seis) módulos, com as seguintes temáticas: Gestão Organizacional; Gestão de Pessoas; Gestão dos Recursos Escolares; Gestão de Bens e Serviços na Escola; Gestão da Informação: Gerenciando com Base em Dados e Evidências Educacionais; e Gestão Pedagógica e Alfabetização.

Com relação ao eixo 2, apoio pedagógico e gerencial para a alfabetização, dentre as ações planejadas e em execução, conforme disponibilizado pelo MEC, estão: a implantação do Sistema *On-line* de Recursos para Alfabetização (Sora); a disponibilização do aplicativo do *graphogame* Brasil; a liberação do apoio financeiro para o assistente de alfabetização e custeio para as escolas, por meio do PDDE¹⁰ Alfabetização; e a reformulação do PNLD para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

¹⁰ Resolução FNDE nº 06 de 20 de abril de 2021. Dispõe sobre a implementação das medidas necessárias à operacionalização das ações de fornecimento de recursos via Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, para atuação de assistentes de alfabetização e de cobertura de outras despesas de custeio, no âmbito do Programa Tempo de Aprender.

No que diz respeito à ação efetivada do eixo 3, aprimoramento das avaliações da alfabetização, destaca-se a inclusão, no rol de indicadores do Plano Estratégico do Ministério da Educação, o Saeb 2º ano. Não se percebe nenhuma ação efetiva relacionada ao eixo 4.

É válido mencionar que a Política Nacional de Alfabetização (PNA) e o programa Tempo de Aprender trazem alguns pontos polêmicos, passíveis de discussões e críticas entre os estudiosos da alfabetização, dentre os quais está a imposição de um método específico de alfabetização, que é o método fônico, o que vai de encontro ao que orienta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual estabelece que, nos dois primeiros anos do ensino fundamental, o foco deve ser a alfabetização, sem uniformidade de concepção. Outro ponto polêmico diz respeito a considerar a educação infantil como público-alvo da alfabetização, o que está em desacordo com o que também propõe a BNCC, como mencionado anteriormente.

A respeito desse debate, compreendemos que a criança, na instituição escolar, desde cedo, tem o direito a ter acesso às diversas linguagens existentes, dentre elas, a linguagem escrita, uma vez que a criança vive em um contexto letrado. Sendo assim, entendemos que seja possível alfabetizar letrando em um contexto lúdico, respeitando as necessidades, as singularidades e os interesses próprios da criança. Nas estratégias pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, o lúdico deve ser o eixo principal e, a partir dele, se possível, articular o processo da aprendizagem da leitura, da escrita a momentos de jogos e brincadeiras. Porém, é importante destacar que não defendemos uma alfabetização precoce na etapa da educação infantil, pois não é função dessa etapa de ensino alfabetizar a criança.

Cabe destacar, ainda, que, ao impor um único método de alfabetização, pode-se padronizar e restringir que os professores alfabetizadores se utilizem da pluralidade de teorias e métodos no processo de alfabetização que melhor se adequa à sua realidade.

Na seção a seguir, é abordada uma reflexão acerca da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como documento normativo para o currículo, que define os conteúdos mínimos para cada etapa de escolarização das escolas públicas e privadas. Em conformidade com a BNCC, a criança deve ser alfabetizada no 1º e 2º anos do ensino fundamental, processo a ser consolidado a partir do 3º ano, denominado de ortografização.

2.2 ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO DA BNCC

Na década de 1990, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96. No seu escopo, está instituída a ideia de que o país precisa organizar um currículo nacional obrigatório. Nesse sentido, o artigo 9º, inciso IV, valida que

[...] a União precisa estabelecer em colaboração com Estados, Distrito Federal e Municípios competências e diretrizes para a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, que nortearão o currículo e seus conteúdos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996).

Para o processo de implantação desse currículo obrigatório, foram organizados, inicialmente, ainda nos anos 1990, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Embora não fossem obrigatórios e não contivessem conteúdos a serem ministrados, serviam como orientação para as instituições de ensino. Posteriormente, entre 1998 e 2000, foram elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), as quais constituíam as normas obrigatórias para orientar os sistemas de ensino e escolas, além da preconização das disciplinas a serem trabalhadas e os objetivos a serem alcançados (SANTOS; DINIZ-PEREIRA, 2016). Com base na normatização explicitada nas diretrizes curriculares, os estados e municípios começaram a elaborar seus próprios currículos básicos comuns.

Para consolidar a implantação do currículo obrigatório, instituiu-se, em 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Como o próprio nome diz, base, que vem do *latin basis*, que significa raiz, sustentação, alicerce, passando, então, a BNCC ser o documento normatizador no qual a partir de 2018, as propostas curriculares estaduais e municipais deveriam ser embasadas. No meio acadêmico, ainda há divergência de opinião acerca do propósito e/ou interesse na elaboração e implementação da Base Nacional Comum Curricular.

Para os defensores da Base, como consta no site do Ministério da Educação (MEC), a implantação da BNCC se justifica por estabelecer os conhecimentos essenciais aos quais todos os estudantes brasileiros têm o direito de ter acesso e se apropriar durante sua trajetória na Educação Básica, além de possibilitar aos sistemas educacionais, às escolas e aos professores um importante instrumento de gestão pedagógica, permitindo que as famílias possam participar e acompanhar mais de perto a vida escolar de seus filhos (BRASIL, 2016).

Para os mais críticos, segundo Santos e Diniz-Pereira (2016), dentre outros argumentos, a BNCC associa o currículo nacional a um sistema nacional de avaliação em que as escolas são classificadas pelo seu desempenho. Essa ideia de padronização do currículo também está na contramão das políticas de inclusão, uma vez que essas políticas não podem ser alcançadas a partir de uma base comum.

A respeito da unidade do currículo nacional, entendemos que, como a própria BNCC ressalta, as aprendizagens definidas nesse documento normativo são as mínimas exigidas, o que implica que os estados e os municípios têm prerrogativas para ampliar o leque de habilidades a serem ensinadas e aprendidas, bem como contemplar as aprendizagens referentes à realidade local, considerando os aspectos socioculturais e outros.

Considerando a extensão territorial do país, em que o Brasil é tido como um país continental, é importante pensar numa base curricular que garanta o mínimo de unidade, de modo que um estudante que resida no município mais distante e menos desenvolvido tenha as mesmas oportunidades de aprendizagem, sem, contudo, perder de vista as especificidades desses sujeitos e a contextualização das aprendizagens.

Independentemente dos posicionamentos contrários ou favoráveis, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é uma realidade que se configura em um documento de cunho normativo que estabelece os direitos e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para todos os estudantes, ao longo das etapas e modalidades, no âmbito da Educação Básica escolar. A BNCC está em consonância ao prescrito no Plano Nacional de Educação (PNE) e fundamentada pelos princípios éticos, políticos e estéticos preceituados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/1996 (BRASIL, 2017).

O advento da BNCC é uma política de melhoria da educação brasileira que traz impactos importantes no contexto educacional, por ser diretriz orientadora para a organização e elaboração dos currículos municipais e estaduais, das escolas públicas e particulares; orienta a reorganização da ação pedagógica entre as etapas escolares; estabelece habilidades e competências fundamentais em cada etapa de ensino, dentre outras. De acordo com o artigo 12, da Resolução nº 2, do Conselho

Nacional de Educação¹¹ (CNE/CP), que institui a implantação da Base Nacional Comum Curricular, para atender ao disposto no artigo 32, inciso I da LDB, fica assegurado que:

No primeiro e no segundo ano do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, de modo que garanta aos estudantes a apropriação do sistema de escrita alfabética, a compreensão leitora e a escrita de textos com complexidade adequada à faixa etária dos estudantes, e o desenvolvimento da capacidade de ler e escrever números, compreender suas funções, bem como o significado e uso das quatro operações matemáticas (BRASIL, 2017).

Em face ao explicitado aqui, o documento delimita em dois anos um recorte do ciclo de alfabetização. Assegura que, nos dois anos iniciais do ensino fundamental, as demandas pedagógicas dessa fase da escolarização devem ser respeitadas, levando em consideração as características, as necessidades e as especificidades dos estudantes no que diz respeito ao processo de alfabetização inicial.

Essa mudança significativa, proposta na Base para o ensino fundamental-anos iniciais, que foi antecipar a consolidação da alfabetização do terceiro ano para o segundo ano, causa impactos significativos no contexto educacional, dentre eles, a revisão dos projetos políticos pedagógicos da escola, a formação de professores, a reorganização da Avaliação Nacional da Alfabetização.

Cabe ressaltar que, na edição de 2019, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), por meio da portaria nº 366, incorporou o segundo ano do ensino fundamental ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Assim, os estudantes foram avaliados por meio de testes de Língua Portuguesa e Matemática, com itens alinhados à BNCC. Mesmo de forma amostral, o objetivo foi diagnosticar a alfabetização das crianças regularmente matriculadas nas redes públicas brasileiras.

É válido mencionar que a aprovação da BNCC fomentou a reformulação das Diretrizes Curriculares do Município de Teresina, aprovadas em 2008, com a finalidade de contemplar o “conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens

¹¹ Resolução CNE/CP nº 2/2017. Diário Oficial da União – institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.

essenciais, imprescindível à efetivação do direito à educação básica de crianças, jovens e adultos” (BRASIL, 2017, p. 3).

No que concerne a esse processo de reformulação das Diretrizes Curriculares do Município de Teresina, foram organizados grupos de estudos e de trabalho com a participação de técnicos da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), de professores, diretores e coordenadores pedagógicos de todos os segmentos por área do conhecimento. Foi realizado um Seminário Municipal, reunindo diretores, professores e coordenadores pedagógicos de todas as escolas do ensino fundamental, ao lado de técnicos e especialistas na temática. Houve consulta pública, por meio de questionário eletrônico, com a participação de 10.171 estudantes e 921 professores e pedagogos de 154 escolas (TERESINA, 2018).

A elaboração do novo currículo de Teresina, como instrumento que orienta o processo educativo, a organização dos tempos e espaços escolares e as relações entre professores e estudantes, teve a sua efetivação como um balizador para a garantia dos direitos de aprendizagem. Convém evidenciar que o currículo é constituído por saberes de diferentes áreas e experiências socioculturais, ocorrendo sua concretização no cotidiano escolar.

Cabe destacar, ainda, que o currículo se constrói por meio do protagonismo do professor e do compromisso de ensinar o que os estudantes precisam aprender. É um documento que “[...] determina os níveis de aprendizagem para cada etapa do ensino. Além de estabelecer referenciais para as avaliações, a formação docente [...]” (TERESINA, 2018, p. 17).

Diante do exposto, o novo currículo de Teresina é considerado um instrumento que visa assegurar os direitos à igualdade de aprendizagem. Constitui-se ainda como instrumento que busca orientar as políticas educacionais para o município. O currículo, como orientador do processo de ensino e de aprendizagem, organiza-se em torno da matriz de saberes e dos pilares da educação¹² que demandam o desenvolvimento de competências (TERESINA, 2018), em consonância com a BNCC que preceitua que as “[...] aprendizagens essenciais

¹² Quatro Pilares da Educação - Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer, Aprender a Ser, Aprender a Conviver - definidos no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (UNESCO, 2010).

devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais” (BRASIL, 2017, p. 8).

Na BNCC, o termo competência consiste “na mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 8).

A Rede Municipal de Teresina, desde a elaboração de seu Currículo de 1990, organiza a escolarização dos estudantes nos anos iniciais em blocos e nos anos finais em anos escolares. Com a BNCC, o processo de alfabetização inicial foi definido até o segundo ano do ensino fundamental. Para que essa ação se desenvolva, é necessário que o aluno apreenda as relações “fono-ortográficas [...], conhecer a mecânica ou o funcionamento da escrita alfabética para ler e escrever, percebendo as relações bastante complexas que se estabelecem entre o fonema e o grafema” (BRASIL, 2017, p. 88).

É válido ressaltar que a BNCC faz uma crítica à forma errônea como é tratado o ensino da estrutura da sílaba no processo de alfabetização, no qual, primeiramente, são apresentados aos alunos as vogais, depois as sílabas simples formadas por consoante/vogal (c/v) e, somente no final do ano, são abordadas as sílabas compostas só por vogal, ccv, cvc, ccvc, cvcc, cvv. A Base propõe que as sílabas devem ser trabalhadas como um grupo de fonemas pronunciados em uma só emissão de voz, organizado em torno de um núcleo vocálico obrigatório com diversos arranjos ao seu entorno (BRASIL, 2017).

A concepção de alfabetização defendida pela Base reafirma parcialmente os pressupostos construtivistas, na medida em que propõe o ensino da língua escrita, considerando a sua complexidade e o protagonismo dos sujeitos aprendentes nesse processo. Assim, entendemos que o ensino da leitura e da escrita deve considerar as dimensões da alfabetização e do letramento, como facetas complementares.

Nessa perspectiva, a dimensão da alfabetização, por um lado, implica a apropriação do sistema de escrita, processo intencional em que o professor planeja estratégias para que a criança identifique e faça uso das letras, sons, padrões silábicos, de modo a ler e escrever autonomamente. O letramento, por outro, refere-se ao uso, à função social que a leitura e a escrita ocupam na vida dos sujeitos que delas se apropriaram.

Retomando a consolidação da alfabetização inicial, a Base Nacional Comum Curricular ratifica que o foco da ação pedagógica nos dois primeiros anos do ensino fundamental deve ser a alfabetização, como forma de garantir, de maneira profusa, as oportunidades para que os estudantes se apropriem do sistema de escrita alfabética, conectada ao “desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao envolvimento em práticas diversificadas de letramentos [...], oportunizando as crianças, exercitar a leitura e a escrita de um modo mais significativo” (BRASIL, 2010, p. 8). Podemos, assim, depreender que a Base cria direitos de igualdade de aprendizagem para todos os estudantes do Brasil.

2.3 POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE TERESINA¹³

A finalidade desta seção é apresentar a caracterização da Secretaria Municipal de Educação de Teresina, a contextualização das escolas pesquisadas e um breve histórico das políticas de alfabetização ou sistematização das ações de alfabetização implementadas na Rede.

2.3.1 Secretaria Municipal de Educação de Teresina (SEMEC)

Nesta subseção, apresentamos a SEMEC, o organograma hierárquico da instituição, sua caracterização, o quantitativo de alunos atendidos, o quadro de professores, o quantitativo total de escolas e as instituições que executam o projeto Alfabetiza Teresina, bem como o contexto do problema em estudo.

A Lei nº 9394/1996, no artigo 8º, regulamenta que os entes federados, em regime de colaboração, irão organizar seus respectivos sistemas de ensino. Preceitua, ainda, no artigo 11, inciso V, que o município incumbir-se-á de “ofertar a educação infantil e com prioridade o ensino fundamental [...]” (BRASIL, 1996).

Sendo assim, o município de Teresina, por meio da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), é responsável pela oferta da educação infantil e ensino

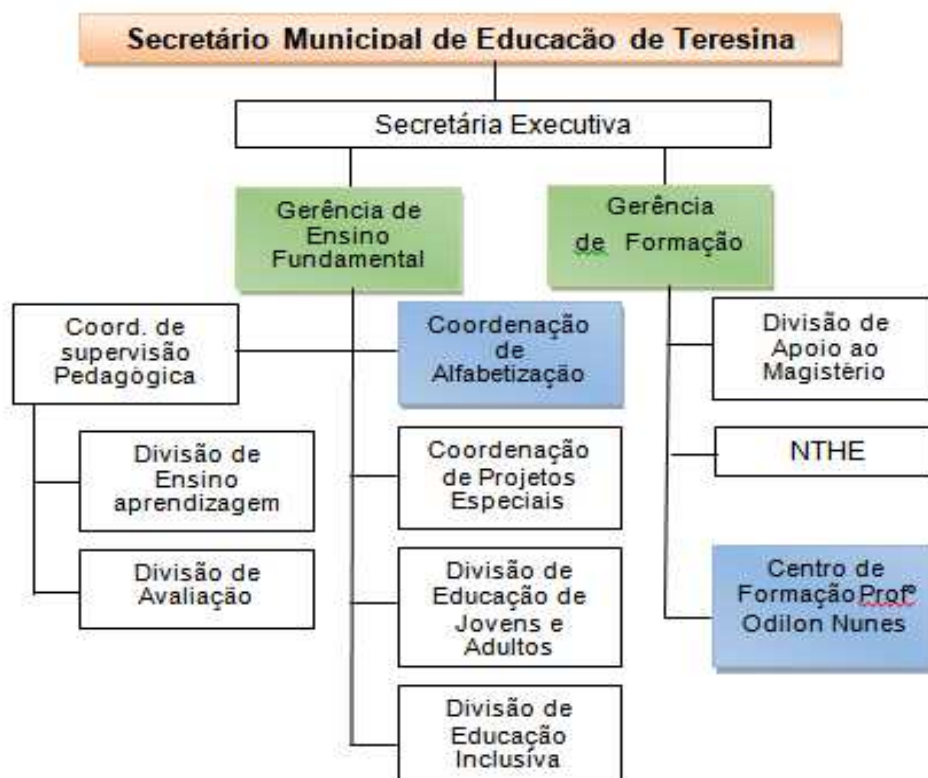
¹³ Embora na legislação haja ausência de uma definição distinta das responsabilidades do Estado e Municípios sobre o ensino fundamental, o Sistema de Educação Municipal de Teresina assume o maior percentual e responsabilidade da oferta do ensino fundamental. Nesse contexto, a Rede municipal de ensino tem políticas de alfabetização bem mais definidas, o que não ocorre com o Estado.

fundamental. A SEMEC tem como meta o acesso, a permanência e o sucesso dos alunos em seu processo de escolarização. Uma das suas ações estruturantes diz respeito à ampliação e oferta de vagas. De acordo com a Gerência de Informática (GI), por meio do GEDTHE, no ano de 2020, a Secretaria atendeu a 163 centros municipais de educação infantil e a 150 escolas municipais, totalizando 313 unidades de ensino. O total de alunos atendidos pela Rede Municipal é de 91.336. Do total de alunos atendidos, 15.705 são matriculados no 1º e 2º ano do ensino fundamental, correspondente ao ciclo de alfabetização. O corpo docente é composto de 2.436 professores efetivos e 557 substitutos, totalizando 2.993 professores.

A SEMEC tem sua estrutura organizacional em gerências, coordenações e divisões. As gerências são de: Administração, Finança, Manutenção e Conservação, Informática, Assistência ao Educando, Ensino Fundamental, Educação Infantil, Formação e Gestão Escolar.

Para melhor compreensão, a figura 1 retrata o organograma simplificado da Secretaria, enfatizando a Gerência de Ensino Fundamental, pois nessa gerência está a Coordenação de Alfabetização, que é responsável pelas orientações e ações relacionadas ao processo de alfabetização nas unidades de ensino da rede pública municipal, tais como: elaboração, execução e acompanhamento de projetos e programas de alfabetização, dentre eles, o Alfabetiza Teresina. Compete também à Coordenação de Alfabetização, dentre outras competências, “controlar, acompanhar e avaliar o processo de alfabetização, coordenar a execução da formação inicial e continuada dos professores alfabetizadores, monitorar o trabalho pedagógico dos professores alfabetizadores” (TERESINA, 2008). O organograma resumido destaca, também, a Gerência de Formação, com o Centro de Formação Professor Odilon Nunes, espaço onde acontecem as formações continuadas para os professores da Rede, dentre eles, os professores do ciclo de alfabetização, sejam eles os titulares ou os professores assistentes, responsáveis pela execução das ações pedagógicas de alfabetização, do Projeto Alfabetiza Teresina, assim como as formações de gestores e reuniões gerenciais.

Figura 1 - Organograma resumido da SEMEC



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020).

Nesse processo, entende-se que a Secretaria, para garantir a efetividade de sua missão de forma eficaz e eficiente, regulamentada pelo Decreto nº 7.750/2008, que aprova o Regimento Interno da SEMEC, artigo 2º, que é “garantir às unidades da Rede Pública Municipal de Ensino, condições de assegurar ao aluno, acesso, permanência e sucesso no processo de ensino e aprendizagem”, organiza suas ações por meio do Planejamento Estratégico da Secretaria (PES), instrumento que compõe as diretrizes e as ações estabelecidas com a finalidade da melhoria contínua da Rede.

O PES é uma metodologia gerencial que permite organizar ações com o objetivo de efetivar a missão e a visão de futuro da SEMEC, que é, respectivamente, “garantir educação pública de excelência com equidade e ser referência nacional de ensino pela excelência” (TERESINA, 2019, p. 5). Para tanto, implementa práticas pedagógicas e avaliativas para melhorar o desempenho acadêmico dos alunos, além de fortalecer a gestão tanto dos núcleos administrativos, como das unidades de ensino.

Para maior compreensão do objeto de estudo que são os desafios na implementação do Projeto Alfabetiza Teresina, na subseção posterior, apresentamos variáveis referentes à contextualização das escolas investigadas, como infraestrutura, recursos humanos, resultados de desempenho no processo de alfabetização dos estudantes, perfil dos participantes da pesquisa e os motivos que nos levou a tal escolha.

2.3.1.1 Contextualização das escolas pesquisadas

Por considerar importante analisar o Projeto Alfabetiza Teresina como política pública de alfabetização implantada pela Rede e compreender os desafios ou entraves no seu processo de implementação, como recorte desta pesquisa, foram escolhidas oito escolas que contemplam o ciclo de alfabetização e têm, como parte de seu plano de alfabetização, o que é proposto no Projeto Alfabetiza Teresina. Para resguardar a identidade dos participantes, as instituições de ensino pesquisadas foram denominadas de Escola A, Escola B, Escola C, Escola D, Escola E, Escola F, Escola G e Escola H. Para preservar o anonimato dos participantes deste estudo, também foram criados nomes fictícios.

Os participantes da pesquisa são os gestores que se encontravam nessa função desde o início da implementação do Projeto Alfabetiza Teresina e os professores do ciclo de alfabetização das escolas selecionadas. A escolha desses participantes se justifica por serem considerados atores fundamentais na implementação do projeto Alfabetiza Teresina e, sobretudo, por se constituírem atores capazes de contribuir para análise e compreensão dos desafios enfrentados nesse processo.

Para compreender onde estão situadas as escolas que fazem parte deste estudo, cabe ressaltar que o nucleamento das escolas públicas municipais de Teresina é organizado conforme as zonas de localização geográfica, que são: Norte, Sul, Sudeste e Leste. Dito isso, as escolas escolhidas são duas de cada zona, sendo uma que apresentou desempenho mais baixo e outra com melhor desempenho dos alunos no processo de alfabetização. O quadro 3, a seguir, apresenta o zoneamento das escolas pesquisadas.

Quadro 3 - Zoneamento das oito escolas municipais de Teresina (PI) pesquisadas

Zona	Escolas	
Norte	Escola A	Escola B
Sul	Escola C	Escola D
Sudeste	Escola E	Escola F
Leste	Escola G	Escola H

Fonte: SEMEC/Gerência de Informática/2020.

Das oito escolas municipais participantes do estudo de caso, sete estão localizadas na zona urbana de Teresina (PI), a saber: Escola A, Escola B, Escola C, Escola D, Escola E, Escola F, Escola G, enquanto que a Escola H é a única que está localizada na zona rural. Esta última foi selecionada, pois, das escolas da zona leste, era a que se enquadrava dentro dos critérios da pesquisa para compor a dupla de escolas.

De acordo com dados disponíveis pela Gerência de Informática (GI), as escolas municipais pesquisadas apresentam infraestruturas semelhantes, conforme descrição na tabela 2 a seguir.

Tabela 2 – Infraestrutura das oito escolas municipais de Teresina (PI) pesquisadas

Quantidade de dependências	Escolas							
	A	B	C	D	E	F	G	H
Diretoria	01	01	01	01	01	01	01	01
Salas de aula	05	06	10	08	09	06	11	13
Almoxarifado	-	-	-	01	-	-	01	-
Banheiro adaptado	01	-	-	-	01	-	01	01
Laboratório de informática	-	-	-	-	-	-	-	-
Sala de leitura	01	01	01	-	-	-	01	-
Biblioteca	-	-	01	-	01	-	-	-
Sala para professores	01	01	01	01	01	01	01	01
Sala para atendimento especial	01	-	-	-	01	-	01	-
Quadra de esporte	-	01	01	01	-	01	01	01
Área coberta	01	-	01	-	-	01	01	01

Fonte: SEMEC/Gerência de Informática/2020.

Conforme mostra a tabela 2, todas as escolas possuem diretoria, cozinha, despensa, sala para professores, quadra de esporte e/ou área coberta. Apenas a Escola E, que funciona em um prédio alugado, não possui quadra ou área coberta para práticas esportivas ou recreativas, mas dispõe de uma área aberta, utilizada para atividades recreativas e esportivas. Em relação ao quantitativo de salas de aula, as Escolas A, B, C, D, E, F, G e H possuem, respectivamente, 5, 6, 10, 8, 9, 6, 11 e 13 salas. Quanto ao almoxarifado, apenas as Escolas D e G dispõem dessa dependência em sua infraestrutura.

As Escolas D, F e H, de acordo com a tabela, não possuem nem biblioteca e/ou sala de leitura, o que é preocupante, pois esses espaços nas escolas, quando bem utilizados, são importantes para contribuir, fortalecer o projeto pedagógico das instituições de ensino, além de mostrar o devido valor da leitura no cotidiano da escola. Estudiosos da área afirmam que tanto as salas de leitura quanto as bibliotecas nas escolas são consideradas fundamentais para o desenvolvimento dos alunos, vez que, dentre outras funções, podem auxiliar no processo de alfabetização, pois são locais que representam uma aproximação real dos estudantes com a literatura.

Ainda de acordo com a tabela 2, nenhuma das escolas pesquisadas possui laboratório de informática. Até pouco tempo atrás, isso poderia se constituir como uma fragilidade da escola. Contudo, atualmente, com o avanço tecnológico, basta que a escola tenha uma boa rede de internet para que toda a instituição esteja conectada. Contudo, ainda não há, nas escolas, uma boa rede de internet. Cabe salientar que, na era digital, o acesso a computadores e mídias digitais pode, além de auxiliar no processo de ensino aprendizagem, tendo uma importância social, por contribuir para a inclusão digital dos estudantes menos favorecidos.

Ante o exposto, em princípio, depreende-se que as escolas possuem, em sua maioria, uma infraestrutura básica que favorece o atendimento às necessidades pedagógicas, na perspectiva de que todos os agentes educacionais que compõem as instituições pesquisadas consigam promover discussões, planejem estratégias, com a finalidade de promoção das atividades educativas.

Outro aspecto relevante no contexto das instituições de ensino pesquisadas diz respeito ao público atendido e aos recursos humanos de que as escolas dispõem para efetivar as demandas pedagógicas necessárias e com qualidade no processo

de escolarização, incluindo a alfabetização. Nesse sentido, apresentamos, na tabela 3, o público de estudantes atendidos nas escolas investigadas.

Tabela 3 – Público de estudantes atendidos nas escolas municipais pesquisadas

Escolas	Matrícula		
	Anos iniciais 1º ao 5º ano	Anos finais 6º ao 9º ano	EJA 1ª à 8ª série
Escola A	239	-	-
Escola B	261	-	-
Escola C	374	270	-
Escola D	387	-	-
Escola E	350	253	-
Escola F	258	-	-
Escola G	511	-	-
Escola H	172	473	27

Fonte: SEMEC/Gerência de Informática/2020.

Verifica-se, na tabela 3, conforme informações disponibilizadas pela Gerência de Informática (GI), que o público das escolas pesquisadas é composto por 3.575 estudantes. As Escolas C, E e H, além dos anos iniciais, atendem também aos anos finais do ensino fundamental, totalizando 996 estudantes. A Escola H atende também a 27 estudantes da EJA, quantidade de matrículas que chama atenção.

Importante destacar que, do universo dos alunos matriculados nas oito escolas, 2.552 estão concentrados nos anos iniciais dos quais 950 estudantes compõem o ciclo de alfabetização, objeto de interesse do caso de gestão, por ser o ciclo em que ocorre a implementação do Projeto Alfabetiza Teresina. Os estudantes que compõem o ciclo de alfabetização estão organizados em 38 turmas no total, sendo 19 turmas de 1º ano, com 491 alunos, e 19 turmas de 2º ano, compostas por 459 alunos.

Depreende-se, pois, que as escolas, para efetivarem as demandas administrativas e, principalmente, didático-pedagógicas, necessitam de recursos humanos, para corroborar com a qualidade do processo de ensino e aprendizagem e a alfabetização dos estudantes. Sendo assim, a tabela 4 apresenta o quantitativo de servidores e suas respectivas funções, nas escolas municipais de Teresina (PI) onde foi desenvolvida a pesquisa.

Tabela 4 – Quantitativo de servidores por função nas escolas municipais de Teresina (PI)

Servidores	Escolas							
	A	B	C	D	E	F	G	H
Diretor	01	01	01	01	01	01	01	01
Vice-diretor	01	01	-	-	-	01	-	-
Diretor adjunto	-	-	01	01	01	-	01	-
Diretor pedagógico	01	01	01	-	-	01	01	01
Pedagogo	-	-	01	01	02	-	-	01
Apoio pedagógico	02	01	-	01	-	-	-	02
Secretário	01	-	01	01	01	01	01	01
Auxiliar de secretaria	01	01	02	02	02	02	01	03
Merendeira	01	01	02	02	02	03	02	03
Vigia	03	02	05	02	02	02	02	02
Zelador	03	02	01	01	03	01	03	05
Professor efetivo	09	09	24	13	16	08	12	27
Professor substituto	-	02	04	05	08	-	05	04
Total	23	21	43	31	38	20	30	51

Fonte: SEMEC/Gerência de Informática/2020.

O quantitativo de servidores e suas respectivas funções nas escolas municipais investigadas, apresentado na tabela 4, conforme dados disponibilizados pela Gerência de Informática (GI) da SEMEC, retrata que as escolas dispõem do básico para atender às demandas administrativas e pedagógicas. Observando a distribuição dos docentes, de acordo com vínculo de trabalho, constata-se que prevalecem os professores efetivos, provenientes de concurso público, em detrimento dos substitutos, os quais têm contratos temporários. Cabe mencionar que, nas Escolas A e F, o quantitativo de professores é menor, pois todos os professores são efetivos, com carga horária de 40h, lotados em suas respectivas escolas nos turnos manhã e tarde, suprimindo as necessidades e demandas.

Convém destacar que os diretores, diretores adjuntos ou vice-diretores, de acordo com o contrato de gestão¹⁴, fundamentado na Lei Municipal nº 4.274, de 17.05.2012¹⁵, devem exercer, dentre outras funções, as competências referentes à autonomia administrativa, pedagógica e financeira das Unidades de Ensino.

¹⁴ Anexo A

¹⁵ Dispõe sobre o processo de seleção de Diretor, Diretor-Adjunto ou Vice-Diretor das Unidades de Ensino da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina.

Importante ressaltar que a função do diretor pedagógico, inserida no quadro funcional da SEMEC, por meio da lei complementar nº 3.750, de abril de 2008, com a nomenclatura de diretor de supervisão pedagógica, tem função de garantir e cumprir, juntamente com os diretores, diretores adjuntos ou vice-diretores e pedagoga

[...] as normas da SEMEC, referentes ao: programa de ensino, calendário escolar, organização do tempo escolar, formação continuada do pessoal docente, currículos, correção de fluxo escolar, participação em atividades de avaliação externa, dinamização do horário pedagógico do professor, formação do professor, monitorar a prática pedagógica dos professores através da observação da sala de aula, responsabilizar-se junto com a equipe escolar pelos resultados, dentre outras obrigações (TERESINA, 2009).

Com relação aos demais funcionários, as Escolas A e E possuem 14; a Escola B tem 10; Escola C conta com 15 funcionários; as Escolas D e G dispõem de 13; Escola F de 12; já a Escola H possui um quantitativo maior que corresponde a 20 funcionários, pois funciona nos turnos manhã, tarde e noite.

Nesse contexto de exigentes demandas administrativas e pedagógicas, com a finalidade de garantir melhorias na qualidade da educação, o gestor escolar possui um papel importante nesse processo. Além de cumprir o que é proposto pelas diretrizes que regem o sistema educacional, ele precisa também ser mais eficaz no desempenho de administrar, gerenciar pessoas, recursos e resultados, passando a incorporar um papel muito mais participativo. O gestor representa um importante agente público na implementação do Projeto Alfabetiza Teresina, objeto de estudo do presente caso de gestão. O quadro 4 aponta aspectos relativos ao perfil dos gestores escolares que gerenciam as oito escolas municipais investigadas.

Quadro 4 – Perfil dos gestores escolares que gerenciam as oito escolas municipais de Teresina (PI)

Escolas	Formação inicial	Ingresso na gestão	Tempo de atuação na gestão escolar	Formação continuada área de gestão
Escola A	Pedagogia	Eleição	Mais de 4 anos	Curso de Gestão
Escola B	Ed. Artística	Indicação	Mais de 4 anos	Curso de Gestão
Escola C	Pedagogia	Eleição	Mais de 4 anos	Especialização em Gestão Educacional e Curso de Gestão

Escolas	Formação inicial	Ingresso na gestão	Tempo de atuação na gestão escolar	Formação continuada área de gestão
Escola D	Pedagogia	Eleição	Mais de 4 anos	Curso de Gestão
Escola E	Pedagogia	Eleição	Mais de 4 anos	Curso de Gestão
Escola F	Pedagogia	Eleição	Mais de 4 anos	Curso de Gestão
Escola G	Pedagogia	Eleição	Mais de 4 anos	Curso de Gestão
Escola H	Ed. Artística	Eleição	2 anos	Curso de Gestão

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir de entrevista (2020).

Os dados do quadro 4 mostram que os gestores escolares das escolas pesquisadas têm formação superior predominantemente em Licenciatura Plena em Pedagogia; enquanto apenas as das Escolas B e H têm a formação inicial em Educação Artística, com habilitação em artes plásticas.

Tomando como pressuposto o que rege a Lei Municipal nº 4.274, de maio de 2012, e o que foi alterado pela Lei Municipal nº 5.301, de 30 de outubro de 2018, que dispõe sobre a eleição de diretores, vice-diretores ou diretores adjuntos das unidades de ensino da Rede pública municipal de ensino de Teresina, no que diz respeito ao ingresso na gestão escolar, observa-se que os gestores das Escolas A, C, D, E, F, G e H passaram a exercer a função após processo eleitoral, conforme prediz artigo 2º da referida Lei.

No caso da gestora da Escola B, sua nomeação deu-se por indicação do Secretário Municipal de Educação, respeitando o disposto no contrato de cessão do prédio onde funciona a referida escola. Como o prédio pertence a uma organização religiosa, consta, na parceria realizada entre a organização e a Secretaria, que a indicação da gestão dessa unidade de ensino passa pela anuência da referida instituição, sendo validada pela Secretaria de Educação, desde que o gestor apresente o perfil para realizar todos os atos necessários à administração da unidade de ensino, conforme dispõe o contrato de gestão.

Com relação ao tempo de atuação na gestão escolar, o quadro apresenta que os gestores das Escolas A, B, C, D, E, F e G possuem mais de quatro anos, ora como diretores titulares, ora como adjuntos ou vice-diretores, exceto o da Escola E, que fazia parte da gestão em anos anteriores na função de coordenadora pedagógica. Cabe evidenciar que a Escola H é a única que apresenta uma gestora

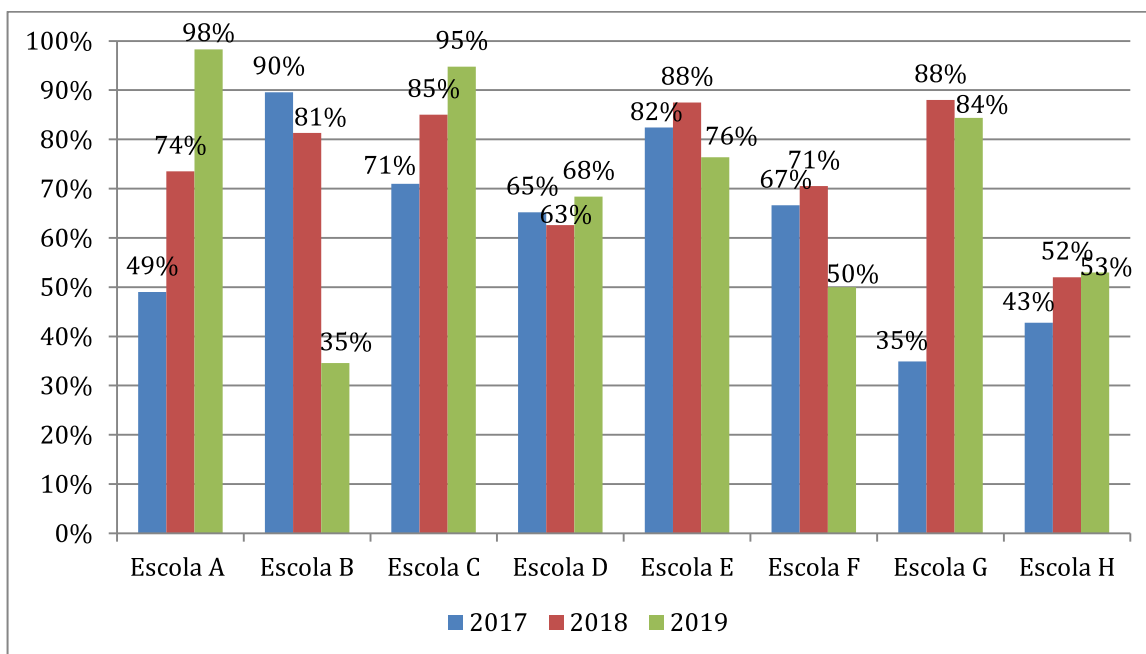
com período de experiência de gestão escolar de dois anos, vez que, anteriormente, exercia a função de professora.

Ainda com base nas informações disponibilizadas no quadro 4, constata-se que a gestora da Escola C possui especialização em gestão educacional e curso de gestão. Os gestores das demais escolas possuem cursos específicos na área de gestão. Importante salientar que é uma exigência da Secretaria Municipal de Educação de Teresina (SEMEC) que todo gestor tenha participado de formação continuada em gestão que contemple as áreas administrativa, pedagógica e financeira. Porém, àqueles que ainda não participaram de formação continuada nessa área a SEMEC assegura curso de aperfeiçoamento, conforme explicitado no item II da cláusula terceira do Contrato de Gestão, que é celebrado no ato de posse, após processo de seleção de diretores, diretores adjuntos ou vice-diretores, fundamentado na Lei Municipal nº 4.274, de 17 de maio de 2012.

Assim, infere-se que, para atender às demandas cada vez mais exigentes da escola contemporânea, os gestores escolares precisam compreender não apenas os pressupostos administrativos e financeiros, mas, principalmente, a dimensão pedagógica, que é a missão primeira de uma instituição de ensino.

Com o processo da redemocratização da escola pública, o gestor passou também a ser corresponsável pelos resultados de desempenho dos estudantes (SOUZA; GOUVEIA, 2010). Nesse contexto, no gráfico 5, apresentamos os resultados de desempenho em alfabetização dos alunos das escolas pesquisadas no ano de 2017 a 2019 nas turmas de 2º ano, ano de consolidação da alfabetização inicial.

Gráfico 5 – Percentual de alunos alfabetizados no 2º ano por escolas – 2017, 2018 e 2019



Fonte: Divisão de Avaliação (2020)

Ao analisar as informações do gráfico 5, é possível constatar que aqui houve um aumento do percentual de alunos alfabetizados bastante expressivo de 2017 a 2019 nas Escolas A e G. Cabe ressaltar que o quantitativo de alunos nos três anos da Escola A era de 53, 53 e 60, respectivamente. Em 2017, foram alfabetizados 23 alunos, em 2018, do montante de alunos, 39 foram alfabetizados e, em 2019, apenas um aluno não consolidou o processo de alfabetização. Na Escola G, cujo total de alunos do 2º ano, em 2017, era de 103, foram alfabetizados apenas 36. Em 2018, houve um salto significativo, dos 100 alunos matriculados, 88 foram alfabetizados. Resultado muito parecido aconteceu em 2019, quando, dos 103 alunos, 87 concluíram o ano alfabetizados.

Com relação à Escola B, percebe-se que houve um declínio expressivo comparando os resultados de 2018 e 2019. Em 2018, o percentual de não alfabetizados foi de 19%, o que representava oito alunos. Já em 2019, dos 49 alunos promovidos para o ano seguinte, apenas 17 tiveram o processo de alfabetização inicial consolidado.

Nas Escolas D e H, verifica-se que os resultados dos estudantes nos três anos tiveram um movimento mínimo. No caso da Escola D, em 2017, dos 72

matriculados, 47 foram alfabetizados. No ano de 2018, foram 42 alfabetizados de 67 e, em 2019, foram 39 dos 57 alunos. No ano de 2018 e 2019, a Escola H demonstrou resultado pouco representativo. Apresentou um total de alunos não alfabetizados de 16 e 18, respectivamente, ao final de cada ano letivo. Isso representa que, em 2018, foram alfabetizados 18 alunos e, em 2019, 20.

Ainda conforme os dados das Escolas B, D, F e H, apresentados no gráfico 5, percebe-se haver um percentual considerável de alunos que necessitavam de atenção especial, no que tange ao processo de alfabetização. Já em relação às demais escolas, os dados expressam de maneira relevante uma melhoria na consolidação do processo de alfabetização dos alunos.

Nesse contexto em que o Projeto Alfabetiza Teresina foi implementado em todas as escolas e, em particular, nas oito escolas que fazem parte da pesquisa, observa-se que há desafios envolvidos nesse processo.

Os relatórios de monitoramento dos técnicos da Secretaria revelam a existência de entraves e desafios na implementação dessa política pública, desde ruído na comunicação da Secretaria com os gestores escolares, registro da não evolução no processo de alfabetização, até problema de identidade dos gestores e a significação do seu papel frente ao Projeto.

2.3.2 Breve histórico das políticas de alfabetização na Rede Municipal de Educação de Teresina

Esta subseção apresenta uma breve sistematização das ações de alfabetização na Rede Municipal de Educação de Teresina e as parcerias de algumas instituições nesse processo.

O registro acerca da decisão inicial da Secretaria Municipal de Educação de Teresina (SEMEC), focado na alfabetização, foi a progressão automática instituída no início da década de 1990, como forma de combater ou minimizar a repetência nas séries do ensino fundamental e evitar a exclusão dos alunos. Assim, quem não era alfabetizado no primeiro ano de escolarização, poderia dar continuidade a esse processo no ano subsequente, ampliando a alfabetização inicial para dois anos, quando o aluno era submetido a uma avaliação da aprendizagem e, a partir do

resultado, seria promovido para a terceira série ou ficava retido na segunda série (PASSOS, 2019).

Cabe ressaltar que, naquele momento, a quantidade de pré-escolas ou salas de alfabetização era reduzida e a obrigatoriedade do ingresso ao sistema educacional acontecia a partir dos sete anos de idade, conforme a Lei nº 5.692/1971 que fixava as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau naquele período.

Nesse contexto e com base nos resultados das avaliações diagnósticas que eram realizadas pelos alunos no processo de promoção automática da primeira para a segunda série, as quais tinham a finalidade de diagnosticar as dificuldades de aprendizagens e, a partir desses resultados proporem estratégias, a SEMEC fomentava, em parceria com a Universidade Federal do Piauí (UFPI), cursos sobre metodologias de alfabetização, assim como promoveu concurso de socialização de práticas inovadoras e exitosas sobre alfabetização (PASSOS, 2019).

Nesse ínterim, estava em pleno debate a elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que assegurasse a universalização do ensino fundamental e a aprendizagem. Com a promulgação da Lei nº 9394/1996 que regulamenta as Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), a educação básica passou a ser composta, conforme artigo 21 inciso I, pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Sendo assim, manteve a vinculação da alfabetização, ao estabelecer, no artigo 32, inciso I, “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” (BRASIL, 1996).

Com toda essa base legal, a SEMEC, por meio do Departamento de Ensino e de Assistência ao Educando, elaborou o “Projeto Alfabetização no 1º bloco – ensino fundamental” com a finalidade de efetivar a alfabetização no 1º bloco, por meio de uma organização administrativa-pedagógica. Posteriormente, aderiu ao Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), lançado pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação (SEF/MEC), curso que tinha como objetivo “contribuir para o desenvolvimento dos professores alfabetizadores” (PASSOS, 2019, p. 11).

As duas últimas décadas têm sido palco de investimentos, por parte da Secretaria Municipal de Educação de Teresina, em políticas de formação continuada de professores alfabetizadores e desenvolvimento de projetos e programas em

parceria com instituições públicas e privadas, como: Instituto Ayrton Senna, Instituto Alfa e Beto, PNAIC e Programa Mais Alfabetização (PMALFA), estes dois últimos instituídos pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC), com vistas, dentre outros objetivos, a alfabetizar todas as crianças matriculadas no 1º e 2º anos do ensino fundamental, conforme destaca o quadro 5:

Quadro 5 – Parceria SEMEC com instituições privadas e públicas

Parceria	Ano de implementação	Projetos/ Programas	Objetivos	Escolas envolvidas
Instituto Ayrton Senna	2001- 2020.	Correção de fluxo: Se liga	Alfabetizar em um ano alunos em distorção idade série	Escolas com alunos em distorção idade série, do 2º ao 5º ano, não alfabetizados.
	2001- 2020.	Correção de Fluxo: Acelera	Consolidar em um ano habilidades dos anos iniciais para acelerar os alunos para os anos seguintes.	Escolas com alunos em distorção idade série, do 2º ao 5º ano, alfabetizados
	2018-2020	Gestão da Alfabetização	Acompanhamento da aquisição das habilidades para alfabetização	Escolas que ofertam turmas de 2º e 3º ano do ensino fundamental.
Instituto Alfa e Beto	2003 – 2020	Programa Especial de Alfabetização	Desenvolver ações estruturadas com o propósito de garantir que ao final do 1º ano do ensino fundamental, todos os alunos desenvolvam o nível básico de fluência em leitura e escrita.	Instituições de ensino que atendem alunos do 2º período da educação infantil e 1º ano do ensino fundamental.
MEC	2018-2019	Programa Mais Alfabetização (PMALFA)	Fortalecer e apoiar, técnica e financeiramente, as unidades escolares no processo de alfabetização, para fins de leitura, escrita e matemática, dos estudantes do 1º e 2º ano do ensino fundamental.	135 escolas que ofertam turmas 1º e 2º ano do ensino fundamental.

Fonte: SEE/Coordenação de Alfabetização/2020

A parceria com o Instituto Ayrton Senna teve início em 2001 e, ao longo dessas últimas duas décadas, a Secretaria desenvolveu ações objetivando melhorar os índices de alfabetização por meio de programas de correção de fluxo e gestão de política de alfabetização, que visam gerenciar e monitorar informações, avaliar e diagnosticar a qualidade de sua execução, para retroalimentar os planejamentos. O programa que visa regularizar a correção de fluxo escolar foi possibilitado pela alínea b, do inciso V, do artigo 24, da Lei nº 9394/1996, que institui a “possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar” (BRASIL, 1996).

Os programas de alfabetização que visam à correção de fluxo e gestão das políticas do processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita constituem-se como ações para apoiar as secretarias de municípios no enfrentamento dos desafios de alfabetizar as crianças no tempo adequado. De um modo geral, as escolas e seus atores necessitam ser submetidos a processos formativos que lhes possibilitem não apenas se apropriar das teorias e práticas de alfabetização, mas, sobretudo, acompanhar, avaliar e refletir sobre as informações produzidas no processo, com vistas ao desenvolvimento de ações interventivas na aprendizagem.

A coordenação de projetos especiais, responsável pela operacionalização dos programas de correção de fluxo escolar do município, considera que a execução do referido programa na rede pública municipal de ensino contribuiu diretamente para a redução do índice de distorção idade série nas duas últimas décadas, bem como para a redução do número de alunos não alfabetizados. Segundo a referida coordenação, na Rede, havia, em 2001, no atendimento aos estudantes com distorção idade-ano nos programas de correção de fluxo, 5.257 estudantes e, em 2019, 1.257 (TERESINA, 2019), contribuindo para os atuais resultados de alfabetização das SEMEC. Tal afirmativa justifica-se, ainda, pelo fato de algumas estratégias utilizadas pelos programas de correção de fluxo terem sido agregadas ao conjunto de ações desenvolvidas atualmente no programa Alfabetiza Teresina, a exemplo do acompanhamento da frequência e de livros lidos.

A atuação do Instituto Alfa e Beto na SEMEC teve início em 2003, com o Programa Especial de Alfabetização. No início, o processo ocorreu por adesão das escolas, vez que era preciso aceitação pela escola da sistemática de trabalho proposto. Entretanto desde 2017, conforme ofício circular expedido pela SEMEC, por

meio de uma política *top-down*¹⁶, todas as instituições de ensino que tinham 1º ano do ensino fundamental passaram a adotar o material e toda a metodologia do programa, que consiste em ação estruturada com o objetivo de alfabetizar ao final do 1º ano, por meio do domínio do nível básico de fluência em leitura e escrita.

Com efeito, essas parcerias, apesar de terem como objetivo alfabetizar todos os alunos até o 2º ano, apresentam propostas e concepções diferentes, como o Programa Alfa e Beto, por exemplo, que trabalha com as competências básicas apoiadas nos princípios básicos do método fônico. A concepção adotada pelo programa parte da ideia de que a aprendizagem da leitura e da escrita tem como pré-requisito o domínio da consciência fonêmica e do princípio alfabético.

Nesse sentido, a base do processo se efetiva na identificação de palavras de forma automática, o que requer o treino da leitura, muitas vezes, de palavras sem sentido, o que implica conceber a leitura como um processo mecânico, que desconsidera a relação autor-leitor-texto, na produção de sentidos.

Contribuindo com essa discussão, Jolibert (1994) enfatiza que ler é atribuir sentido a escritos reais, que vão desde um nome de rua em uma placa, até um *outdoor*, rótulo de produtos, em situações em que efetivamente se precisa deles, em diferentes momentos da vida dos sujeitos envolvidos nas práticas de leitura.

Já as ações de alfabetização desenvolvidas pelo Instituto Ayrton Senna, por exemplo, fundamentam-se na Lei nº 9.394, que determina o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita com o desenvolvimento de uma consciência fonológica, conhecimento do alfabeto e o estabelecimento de relações grafofônicas entre os sistemas de materialização da língua, em envolvimento em práticas diversificadas de letramento.

Nesse contexto do ciclo, constata-se propostas distintas e ora contraditórias acerca de concepção de alfabetização, coexistindo, na mesma escola, duas propostas de alfabetização distintas. Essas divergências implicam adequações por parte da equipe técnica e da formação continuada para contemplar as concepções de alfabetização adotadas no município de Teresina.

Essas parcerias, embora tenham contribuído para a melhoria dos resultados e do fortalecimento das políticas de alfabetização da Rede, além de não se

¹⁶ Segundo Burgos e Bellato (2019), trata-se de reformas políticas mais verticais, de cima para baixo.

constituírem como políticas próprias, gestadas na própria Rede, ainda não produziram os efeitos desejados, em termos de resultados de alunos alfabetizados ao final do 1º e 2º anos do ensino fundamental. Nesse sentido, a SEMEC instituiu o Projeto Alfabetiza Teresina, como uma política pública da Rede.

2.4 A IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO ALFABETIZA TERESINA

O objetivo desta seção é apresentar, de forma mais detalhada, a implementação do Projeto Alfabetiza Teresina, que se configura como uma política pública educacional de alfabetização, por buscar agregar ações e estratégias objetivando garantir o direito de alfabetizar todos os estudantes da rede pública municipal até o segundo ano de ensino fundamental. Ademais, também se busca mencionar, mesmo que brevemente, alguns possíveis desafios na implementação dessa política, que serão refutados ou confirmados, no capítulo analítico, na seção de análise dos dados produzidos.

Condé (2012) afirma que toda política pública destina-se a buscar soluções para problemas coletivos de espectro amplo, têm caráter “impositivo”, emanam de uma autoridade pública que tem a legitimidade para sua implantação e implementação. O autor frisa ainda que, nesse processo, há desafios, surgem conflitos isolados ou combinados, atores se manifestam positiva ou negativamente, instituições limitam e interferem, ou seja, nem sempre a implantação ou implementação de uma política pública é consensual. Portanto, embasada nessa lógica, foram investigados quais os desafios enfrentados na implementação do Projeto Alfabetiza Teresina.

Nesse sentido, impende destacar que o Projeto Alfabetiza Teresina se configura como uma política pública educacional de alfabetização, como forma de atender ao que está disposto na Lei nº 9394/1996, no artigo 32, inciso I: “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo”. O processo de aprendizagem da leitura e da escrita, habilidades básicas e indispensáveis para que o aprendiz prossiga seu fluxo com êxito, precisa ser apropriado pelos alunos nos primeiros anos da educação básica.

Partindo do compromisso com a consolidação da aprendizagem da leitura e da escrita dos estudantes do ciclo de alfabetização, a SEMEC, por meio da Portaria

nº 240/2018, instituiu o Projeto Alfabetiza Teresina, como uma política pública¹⁷ da Rede. Esse projeto abrange um conjunto de ações colaborativas, algumas delas já existentes, que buscam o apoio e o engajamento de diferentes atores, como professores, gestores escolares, formadores e da própria Secretaria.

No contexto dessa política, ações e estratégias, que antes já se encontravam em curso, passaram a ser mais bem sistematizadas e outras foram implementadas, assim como outros atores tiveram seu papel redefinido, a exemplo dos gestores escolares, sobretudo os diretores, que foram conclamados a se responsabilizar pelos resultados de aprendizagem produzidos pelas escolas sob sua gestão e pela implementação do Projeto Alfabetiza Teresina.

Considerando-se a experiência da Rede Municipal de Educação em desenvolver processos avaliativos em larga escala¹⁸, sejam eles por meio das provas padronizadas¹⁹, das coletas do nível de leitura e escrita²⁰, do Sistema de Avaliação Educacional de Teresina (SAETHE)²¹, e criar mecanismos ou sistemas de acompanhamento e gerenciamentos da aprendizagem dos estudantes, sobretudo o

¹⁷ Para Teixeira (2002), 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 políticas explicitadas, sistematizadas ou formuladas em documentos (leis, programas, linhas de financiamentos) que orientam ações que normalmente envolvem aplicações de recursos públicos.

¹⁸ Segundo Rodrigues (2017, p. 91), a avaliação em larga escala, chamada também de avaliação externa, é considerada um dos “[...] principais instrumentos para elaboração de políticas públicas do sistema de ensino e redirecionamentos das metas escolares”. Seu foco é o desempenho da escola e o seu resultado é uma medida de proficiência que possibilita aos gestores a implementação de políticas públicas e às unidades escolares um retrato de seu desempenho.

¹⁹ Em 2015, foi implantada, na Secretaria Municipal de Educação, a prova padronizada no ciclo de alfabetização, avaliando as disciplinas de Língua Portuguesa (leitura, escrita e produção de texto) e Matemática, junto aos alunos do 1º, 2º e 3º anos escolares do ensino fundamental, sendo realizada ao final de cada semestre letivo (SOUSA; SALES; CASTRO, 2019).

²⁰ Em 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, cabendo ao professor preencher informação quanto ao nível de escrita de cada um, categorizado conforme classificação na psicogênese da língua escrita: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. Agregado a essa classificação, também foi solicitado que as escolas informassem, caso o aluno estivesse alfabetizado. O nível de escrita de cada aluno deveria ser informado mensalmente à Secretaria (SOUSA; SALES; CASTRO, 2019).

²¹ Em 2014, foi implantado, na Secretaria Municipal de Educação, o Sistema de Avaliação Educacional de Teresina (Saethe), que realiza avaliações do tipo censitária e transversal para estudantes da rede municipal, nas disciplinas de Língua Portuguesa (leitura, escrita e produção de texto) e Matemática. Em 2014 e 2015, foram avaliados o 2º e o 3º anos escolares do ensino fundamental (SOUSA; SALES; CASTRO, 2019).

Sistema Integrado de Gestão Acadêmica da SEMEC (SIGA-SEMEC)²², é possível afirmar que o cenário ainda é desafiador, conforme demonstrado no quadro 6.

Quadro 6 – Série histórica da coleta do nível de escrita dos alunos da Rede Municipal de Educação conforme resultado do SIGA-SEMEC

Ano	Ano de Ensino Qtd. Alunos		Níveis de Escrita				
	Ano de ensino	Qtd.	Pré-silábico	Silábico	Silábico-Alfabético	Alfabético	Alfabetizado
2014	1º ano	6.233	9%	15,7%	13,8%	31,4%	30,1%
2015		6.909	3,6%	10%	11,3%	35,4%	39,7%
2016		7.002	2,2%	9,1%	11,8%	39,7%	37,1%
2017		6.818	1,8%	6,6%	10,6%	34%	47%
2014	2º ano	5.337	7%	11,4%	12,1%	23,5%	46%
2015		6.829	2,3%	7%	10,5%	27%	53,1%
2016		7.061	2%	5,7%	9%	31,8%	51,5%
2017		7.179	1%	5,1%	8%	23,5%	62,4%

Fonte: Divisão de Avaliação/SIGA-SEMEC

Em que pese o fato de os dados apresentados no quadro 6 mostrarem recuo nos percentuais dos níveis de escrita mais elementares (pré-silábico, silábico e silábico-alfabético), cedendo espaço para o crescimento nos níveis de escrita alfabético e alfabetizado, esses dados ainda apontam um percentual grande de alunos promovidos para as séries seguintes sem o processo de alfabetização consolidado.

No âmbito dessa discussão, é importante destacar que, em 2017, a Rede apresentava 47% de alunos alfabetizados no final do 1º ano, ou seja, dos 6.818 alunos matriculados, menos da metade, ou seja, 3.205 chegaram ao final do 1º ano alfabetizados e um percentual de 53%, ou seja, 3.613 alunos foram promovidos para o ano posterior sem que o processo de alfabetização tivesse sido consolidado.

No final de 2017, o percentual de crianças alfabetizadas no 2º ano do ensino fundamental era de 62,4%. Entretanto, 37,6% do total de alunos avaliados, correspondente a 2.699 alunos matriculados nesse ano de ensino, não consolidaram

²² Sistema Integrado de Gestão Acadêmica da Secretaria Municipal de Educação (SIGA-SEMEC).

o processo de alfabetização, conforme os dados dos níveis de escrita inseridos pela escola no Sistema Integrado de Gestão e Acadêmica da SEMEC (SIGA-SEMEC).

Conforme destacado ao longo do texto, estar alfabetizado implica o aluno dominar a leitura e a escrita, de modo autônomo, sendo capaz de não apenas localizar informações em pequenos textos, mas também de inferir informações, produzir textos a fim de atender às suas necessidades reais para comunicar ideias.

Embora o presente estudo não tenha o propósito de investigar as causas do avanço insatisfatório dos índices de aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos da rede, dentre as hipóteses que podem justificar esses dados, citamos a ausência de uma política de alfabetização capaz de direcionar e motivar o desenvolvimento de práticas pedagógicas e de gestão voltados para a consolidação desse processo.

Conforme destacamos anteriormente, em se comparando com a realidade nacional, o município de Teresina ainda se mantém numa situação confortável em relação aos índices de alfabetização. Todavia, o movimento histórico vivido pelos sujeitos partícipes do trabalho desenvolvido na rede impulsiona a desafiar a realidade.

Esses dados evidenciam a necessidade de planejar ações para elevar os índices de alfabetização, de modo que todas as crianças chegassem ao final do 2º ano com esse processo consolidado. Cabe mencionar que a SEMEC, tendo como meta, o percentual de 100% de alunos alfabetizados no 1º e 2º ano ao final do ano letivo, formulou, então, o Projeto Alfabetiza Teresina.

O lançamento oficial desse Projeto deu-se no dia 27 de março de 2018, no auditório do Centro de Formação Professor Odilon Nunes, tendo, como público-alvo, no período, os gestores dos 155 centros municipais de educação infantil que atendem a estudantes do 2º período da Educação Infantil e 135 escolas de 1º e 2º anos do ensino fundamental e os técnicos da Secretaria. Na solenidade de abertura, os gestores das unidades de ensino foram sensibilizados e conclamados a elaborar e lançar publicamente, em suas respectivas escolas, os seus projetos de alfabetização, como resultado de uma ação prioritária desse projeto maior, que é o Alfabetiza Teresina.

Torna-se importante destacar que, embora o Projeto Alfabetiza Teresina tenha sido lançado oficialmente em 2018, desde 2013, a Secretaria já vinha desenvolvendo um trabalho com foco em ações e estratégias que visassem à

melhoria dos resultados e, por conseguinte, da aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos do ciclo de alfabetização. Contudo, ainda não havia um projeto de alfabetização da rede com identidade, ou seja, a ação não se configurava, naquele momento, como uma política pública da rede.

Após o lançamento oficial do referido projeto, cada escola iria planejar, implementar e incrementar ações voltadas para o processo de alfabetização, tendo como base o que estava disposto no escopo do projeto. Para essa ação, houve o apoio técnico da Secretaria, com o objetivo de apresentar seu planejamento estratégico, com a finalidade de alcançar as metas propostas da SEMEC e validadas pela equipe escolar.

Conforme mencionado anteriormente, o Projeto Alfabetiza Teresina favoreceu a implantação e a sistematização de um conjunto de ações ou etapas, quais sejam:

- a) redefinição da formação continuada dos professores e do planejamento na escola;
- b) adesão ao Programa Mais Alfabetização (PMALFA), que foi instituído pelo Governo Federal, pela portaria nº 142/2018/MEC, com a finalidade de fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização;
- c) formação dos Assistentes de Alfabetização que atendem estudantes do 1º e 2º anos do ensino fundamental;
- d) apoio às unidades de ensino por meio da disponibilização de material didático complementar, visando à intervenção pedagógica e de projeto de leitura;
- e) definição das expectativas de aprendizagem para o final de cada ano escolar (2º Período da Educação Infantil, 1º e 2º anos do Ensino Fundamental) do Ciclo de alfabetização, em consonância com a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Novo Currículo do município;
- f) monitoramento das práticas pedagógicas;
- g) acompanhamento mensal do desenvolvimento dos alunos por meio do Sistema SIGA-SEMEC;
- h) apoio à gestão da aprendizagem dos alunos, mediante acompanhamento da prática dos professores pelo pedagogo, superintendente, formadores e coordenação da alfabetização;
- i) reuniões gerenciais, bimestralmente, com diretores e pedagogos;
- j) culminância do Projeto Alfabetiza Teresina por meio da realização do Piquenique Literário, visando socializar com a comunidade

escolar e extraescolar o desempenho dos estudantes, dentre outras ações (TERESINA, 2019, p. 29).

Com as evidências apontadas no quadro 6, a SEMEC apresentava ainda desafios a serem superados. Na perspectiva de mudar essa realidade, foi instituído o Projeto Alfabetiza Teresina, conforme mencionado anteriormente. Com esse projeto, foi organizado e implantado de forma sistemática um conjunto de ações ou etapas, que podem ser sintetizadas a partir da figura 2, apresentada a seguir.

Figura 2: Etapas do Projeto Alfabetiza Teresina



Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2020)

As etapas ou ações destacadas na figura 2 dão sustentação ao Projeto Alfabetiza Teresina e são implementadas sem, necessariamente, obedecer a uma hierarquia em sua execução, podendo algumas dessas etapas ocorrer concomitantemente. O material didático utilizado no Projeto Alfabetiza Teresina, que contempla o 1º e 2º ano, é variado, sendo utilizados desde os livros didáticos do PNLD, como material do IAB, jogos, textos literários e de diversos gêneros, livros paradidáticos, alfabeto móvel, sequências didáticas, dentre outros. Estes materiais

são considerados suportes importantes no planejamento e desenvolvimento de práticas docentes em sala de aula, os quais contribuem na elaboração de estratégias para o processo de alfabetização e para a formação docente.

A adesão ao Programa Mais Alfabetização (PMALFA), instituído pelo Ministério da Educação (MEC) pela Portaria nº 142/2018, teve como objetivo fortalecer e apoiar, técnica e financeiramente, as unidades escolares no processo de alfabetização de estudantes regularmente matriculados nos dois primeiros anos do ensino fundamental, tendo tido início em 2018 como uma das ações do projeto Alfabetiza Teresina. Cabe ressaltar que o apoio técnico foi realizado por meio da seleção de um assistente de alfabetização, a cargo das secretarias de educação para cada turma de 1º e 2º anos. Já o apoio financeiro às escolas se deu por meio da cobertura de despesas de custeio via Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

As escolas, para receber esse suporte técnico e financeiro, precisavam atender aos critérios de vulnerabilidade instituídos pelo PMALFA²³. Com esse apoio, a escola poderia contratar um assistente de alfabetização, amparada na Lei nº 9608/1998, Lei do Voluntariado, num período de cinco ou dez horas semanais para auxiliar o professor titular em sala de aula no acompanhamento pedagógico e realização de atividades com o objetivo de alfabetização.

Após contemplar os critérios instituídos pelo PMALFA, conforme Ata de Seleção dos Assistentes de Alfabetização, datada em 27 de abril de 2018, no ano de 2018, a SEMEC realizou, por meio da coordenação de alfabetização, dois processos de seleção simplificados, com o objetivo de selecionar e contratar assistentes de alfabetização, para trabalhar com alunos de turmas de 1º e 2º ano do ensino fundamental, dando apoio aos professores titulares do ciclo de alfabetização.

Cabe ressaltar que o documento Ata de Seleção dos Assistentes de Alfabetização não especificava o critério de que o candidato à vaga poderia ter ou não vínculo efetivo com a Rede. Os critérios para a seleção desses assistentes eram

²³ Critérios de vulnerabilidade - estabelecidos pela Portaria nº 4, de 4 de janeiro de 2018, do Ministério da Educação, são aqueles definidas como: I possuírem mais da metade dos estudantes regularmente matriculados nos 1º e 2º anos dos anos iniciais do ensino fundamental, nos níveis insuficientes nas três áreas avaliadas no SAEB/ANA (leitura, escrita e matemática); e II apresentarem Índice de Nível Socioeconômico abaixo de médio (baixo, muito baixo, médio baixo e médio), segundo a classificação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira INEP aderiram ao programa.

que os candidatos fossem formados ou estivessem cursando Licenciatura em Pedagogia, Normal Superior; Magistério, antigo pedagógico; tivessem experiência com alfabetização e disponibilidade para exercer a função no tempo determinado pela escola e Secretaria, além de participarem de um processo seletivo por meio de uma avaliação escrita.

A primeira seleção/avaliação foi realizada em 07 de maio de 2018. Nessa etapa, participaram 230 candidatos, dos quais, após correção dos gabaritos, foram contratados 180. O segundo processo seletivo simplificado para assistentes de alfabetização aconteceu em 17 de maio de 2018, com a participação de 101 candidatos, porém, só 07 (sete) foram aprovados. Após a divulgação do resultado, dia 21 de maio de 2018, os selecionados assinaram um termo de Adesão e Voluntariado, amparado na Lei nº 9608/1998, Lei do Voluntariado.

Apesar de a SEMEC ter realizado duas etapas de seleção simplificada dos assistentes de alfabetização, ainda assim, o número de candidatos aprovados foi insuficiente para atender às demandas e necessidades da escola, devido ao número insuficiente de aprovados no processo seletivo.

Para suprir essa necessidade, foi realizada uma reclassificação dos candidatos que participaram da primeira etapa, adotando como critério o percentual mínimo de 50% de acerto das questões. No ano de 2019, a SEMEC contratou 175 assistentes, também por meio de teste escrito²⁴ de conhecimento na área de Língua Portuguesa e sobre o processo de alfabetização.

Após a conclusão do processo seletivo dos professores assistentes, iniciou-se a etapa seguinte, a da formação continuada. A SEMEC garante o direito à formação continuada de seus professores, ao estabelecer dias de formação continuada para as áreas de ensino e assegurar, por meio da Portaria nº 481/2013²⁵, tempo destinado à participação e presença dos professores nessa formação, o que está incluído e regulamentado no artigo 5º correspondente às atividades extraclasse do docente.

Nesse contexto, a SEMEC, por meio da Coordenação de Alfabetização e da Gerência de Formação, organizou e promoveu a formação continuada desses

²⁴ Em anexo

²⁵ Estabelece diretriz para elaboração de calendário escolar e disciplina a unidade de tempo da aula no âmbito das Unidades da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina, na forma específica.

professores. Anteriormente isso não ocorria, por não existir a figura do assistente de alfabetização na SEMEC. Com a implantação do Alfabetiza Teresina e em parceria com o PMALFA, criou-se essa função. Devido à larga experiência que a SEMEC tem na formação continuada de seus professores titulares, não teve dificuldade em organizar e promover a formação dos assistentes em alfabetização.

Por meio da equipe de formadores do ciclo de alfabetização e da coordenação do projeto Alfabetiza Teresina, a formação dos professores e especificamente dos assistentes foi organizada e realizada em quatro oficinas pedagógicas, além da capacitação inicial, com a finalidade de prepará-los para conduzir o processo de alfabetização, com foco em temáticas voltadas ao atendimento de alunos que apresentavam dificuldades na aquisição e consolidação do processo de leitura e escrita, as quais fundamentavam e orientavam a organização do planejamento.

Posteriormente e com o objetivo de capacitar os assistentes, os formadores em alfabetização da SEMEC organizaram um cronograma de formação continuada para os assistentes selecionados, com oficinas práticas, utilizando material como alfabeto móvel, material disponibilizado pela caixa de jogos do PNAIC, coletânea de texto, dentre outros, que contribuem para o processo de alfabetização. Cabe destacar que o quantitativo de assistentes de alfabetização foi definido com base na demanda de alunos não alfabetizados.

A partir do projeto, houve a redefinição do papel dos assistentes de alfabetização no atendimento dos estudantes do 1º e 2º anos do ensino fundamental, que, inicialmente, atuaram nas atividades de alfabetização realizadas na escola e no auxílio dos professores nas atividades de leitura, escrita e matemática, sem uma sistematização mais definida, pois o MEC não apresentava definições claras, cabendo às secretarias municipais planejar e organizar de forma a atender suas necessidades.

Assim, a atuação desses profissionais foi redefinida, conforme as necessidades de aprendizagens dos alunos, principalmente aqueles com maiores dificuldades, obedecendo a uma quantidade de até cinco (05) crianças por turma, oferecendo um atendimento diferenciado e individualizado, até que estes alcançassem níveis satisfatórios no processo de apropriação do sistema de escrita e retornassem definitivamente às suas turmas de origens.

O diferencial dessa ação, segundo a Coordenação de Alfabetização, se deu na definição das atividades que esses assistentes iriam desenvolver nas turmas de 1º e/ou 2º ano. Cada assistente iria realizar acompanhamento pedagógico de turma com até cinco alunos, ou seja, iria alfabetizar até cinco alunos que se encontravam nos níveis de escrita²⁶ 1, 2, 3 e 4, conforme descrição no quadro 7.

Quadro 7 – Níveis de desempenho em escrita

Níveis	Detalhamento dos Níveis
Nível 1	Corresponde a fase gráfica primitiva - sílabas, pseudoletas, garatujas, desenhos.
Nível 2	O aluno diferencia o desenho da escrita. Escreve letras e/ou números, como se soubesse escrever sem nenhuma preocupação com as propriedades sonora da escrita, porém conseguem identificar nomes e letras de sons parcialmente.
Nível 3	Caracteriza-se pela ampliação do repertório de letras e sons, percebendo que palavras diferentes são escritas com letras e ordem diferentes. O aluno usa uma letra/som para cada vez que pronuncia uma sílaba, porém sem relacionar a letra ao fonema; em geral faz corresponder uma grafia a cada sílaba.
Nível 4	Caracteriza-se pela descoberta de que a quantidade de letras com que se escreve uma palavra corresponde à quantidade de segmentos sonoros que se reconhece na emissão oral. Em geral, o aluno faz corresponder uma grafia a cada sílaba.
Nível 5	O aluno “não escreve a palavra completamente”, ora escreve a sílaba toda, ora apenas uma letra, geralmente a vogal. O aluno começa 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.
Nível 6	Caracteriza-se pela correspondência entre fonemas e grafemas. O aluno já começa a 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.
Nível 7	Produz texto narrativo, embora apresente falhas que não comprometem sua compreensão e desvios ortográficos em palavras de estruturas silábicas simples.
Nível 8	Produz ortograficamente texto narrativo articulando suas partes.

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

Os níveis de escrita apresentados no quadro 7 fazem referência às hipóteses de escrita da psicogênese da língua escrita, definidos por Ferreiro e Teberosky (1999), em que os níveis 1 e 2 correspondem ao nível de escrita pré-silábico; os níveis 3 e 4 relacionam-se aos níveis de escrita silábico com e sem correspondência,

²⁶ Regimentado pela Portaria nº 163/2019/GAB/SEMEC, de 18 de março de 2019, e sua retificação publicada do Diário Oficial do Município, nº 2.472 e nº 2.490.

respectivamente; o nível 5 corresponde ao silábico-alfabético e, por fim, o nível 6 representa o nível de escrita alfabético. Os níveis de escrita 7 e 8 correspondem à fase em que as crianças já se encontram no processo de consolidação do processo de alfabetização, sendo capazes de produzir textos que circulam socialmente, observando a ortografização e as habilidades relativas à coerência e coesão das partes que integram o texto.

De acordo com o projeto, o assistente de alfabetização atuaria por um determinado período, em uma sala organizada exclusivamente para fazer os alunos avançarem dos níveis 1, 2, 3 e 4, para níveis mais elevados. O assistente retiraria esses alunos da sala regular para alfabetizá-los. Após esse processo ter evoluído, os alunos retornariam para sua turma regular e o assistente realizaria esse processo com novos alunos selecionados pela gestão e professor titular.

Essa medida de retirar as crianças da turma regular durante alguns dias/horas da semana, de acordo com a concepção do Projeto, favoreceria a participação efetiva das crianças, uma vez que estas dependem do engajamento e comprometimento dos seus responsáveis para garantir a sua frequência diária na escola e nas atividades desenvolvidas, podendo não alcançar êxito, caso essa ação fosse desenvolvida no contraturno.

Nesse contexto, é importante e imprescindível a elaboração de um projeto de ensino que atenda a todos os alunos em suas especificidades e necessidades, como forma de garantir o direito à educação. Porém, faz-se necessário fazer algumas reflexões acerca de algumas ações propositivas do Projeto Alfabetiza Teresina, dentre elas, o fato de acontecer no mesmo turno das aulas regulares e dos alunos selecionados serem retirados da sala regular para um atendimento diferenciado pela assistente de alfabetização.

Nessa perspectiva, podemos destacar que essa ação, ao transcorrer no mesmo turno, possibilita a garantia da frequência dos alunos; além do atendimento ser quase que individualizado, devido à quantidade de alunos que cada assistente de alfabetização atende, com a finalidade de realizar atividades pedagógicas de alfabetização.

Faz-se necessário também elencar alguns questionamentos acerca da retirada desses estudantes no momento da aula regular, para execução de uma

atividade diferenciada. Na sociedade, criou-se uma lamentável prática de rotular as pessoas em boas, ruins, inteligentes, “burras”, dentre outros.

Na escola, essa prática não é diferente. Assim, ao retirar essas crianças para atividades diferenciadas no mesmo horário da aula regular, além de chamar atenção para a própria criança, que corre o risco de ser rotulada diante dos demais colegas, pode acarretar mais uma limitação, ao invés de oportunizar a melhoria de suas capacidades e necessidades. Portanto, é fundamental o olhar cuidadoso dos agentes educacionais na realização dessa ação.

Outra etapa que merece destaque na implementação do projeto Alfabetiza Teresina diz respeito ao monitoramento ou acompanhamento da prática pedagógica dos professores. Antes do projeto, havia acompanhamentos por parte dos formadores junto aos professores alfabetizadores. Porém, com o advento deste, o acompanhamento passou a ser mais sistematizado.

Além dos formadores, outros atores foram envolvidos. Os atores responsáveis por essa ação, diretor, pedagogo, superintendente, formadores e coordenação da alfabetização, deveriam organizar, junto com os professores, o cronograma de acompanhamento das aulas nas turmas de 1º e 2º ano, com a finalidade de observar, orientar e apoiá-los nos avanços e dificuldades no processo de alfabetização.

Com relação à etapa de monitoramento realizada por parte do gestor, não foi possível observá-la, devido a não organização de registros que evidenciasse essa ação, ou seja, não foi possível comprovar pela inexistência de registros, apesar de os gestores elaborarem seus cronogramas de monitoramento ou acompanhamento.

Consta, na literatura abordada adiante, que o monitoramento é uma fase importante na execução de um projeto. Por meio dele, adquirem-se informações relevantes quanto ao desenvolvimento, resultados, que servirão para retroalimentar as tomadas de decisões e replanejamentos, caso necessário.

Na educação, essa ação não é diferente, mas requer uma abordagem mais específica, pautada na relação de confiança, de interação, de liderança colaborativa e trabalho coletivo entre os atores educacionais. Se o professor compreender as devolutivas do monitoramento como algo que irá contribuir para o trabalho pedagógico em sala de aula, provavelmente, compreenderá essa etapa como parte

do processo formativo e que, na escola, além de ensinar, também deve empreender processos de partilha e de aprendizagem (NÓVOA, 2001).

Brooke e Rezende (2020, p. 98), fundamentados na lista de Sammons (1999), destacam que a liderança profissional do diretor decorre na sua atuação com foco no ensino e na aprendizagem, no monitoramento do progresso dos estudantes, nos objetivos compartilhados com sua equipe escolar. Nesse sentido, os autores afirmam que uma liderança, para ser bem-sucedida, precisa ser colaborativa, para que possa gerar espaço de fortalecimento profissional dos professores e ensino eficaz.

Com esse Projeto, outra ação a ser destacada diz respeito à definição das expectativas²⁷ de aprendizagem para o final de cada ano escolar (2º período da Educação Infantil, 1º e 2º ano do Ensino Fundamental) em consonância com a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Novo Currículo do Município. Embora tenham sido regulamentadas no ano posterior à implantação do Projeto Alfabetiza Teresina, essas expectativas foram construídas no desenvolvimento da implantação do projeto em 2018.

Por meio da Portaria nº 163/2019/GAB/SEMEC, a Secretaria Municipal de Educação definiu claramente as aprendizagens essenciais esperadas para o final de cada ano escolar, estabelecendo parâmetros precisos para a avaliação dos estudantes em processo de alfabetização, conforme os quadros 8 e 9.

Quadro 8 – Expectativas de aprendizagem leitura

Ano escolar	Leitura
2º período	<ul style="list-style-type: none"> Lê de 21 a 30 palavras por minuto, com estruturas silábicas simples e complexas.
1º ano	<ul style="list-style-type: none"> Lê de 51 a 60 palavras por minuto, com diferentes estruturas silábicas; Localiza informações explícitas em textos curtos (com até cinco linhas); Infere o sentido de palavra ou expressão em um texto.

²⁷ Expectativas de aprendizagem regulamentadas pela Portaria nº 163/2019/GAB/SEMEC, de 18 de março de 2019, e sua retificação publicada no Diário Oficial do Município, nº 2.472 e nº 2.490.

Ano escolar	Leitura
2º ano	<ul style="list-style-type: none"> • Lê 80 ou mais palavras por minuto; • Localiza informações explícitas em textos de extensão média (a partir de seis linhas); • Reconhece a finalidade de textos; • Infere informações em textos verbais e não verbais ou em textos que articulam linguagem verbal e não verbal; • Identifica o assunto principal do texto; • Estabelece relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.

Fonte: SEE/Coordenação de Alfabetização/Gerência de Formação/Divisão de Avaliação.

Quadro 9 - Expectativas de aprendizagem escrita

Ano escolar	Escrita
2º período	<ul style="list-style-type: none"> • Escreve alfabeticamente palavras e frases com estruturas silábicas simples e complexas, embora com desvios ortográficos.
1º ano	<ul style="list-style-type: none"> • Escreve ortograficamente palavras de estruturas silábicas simples, embora apresente desvios na escrita de palavras complexas; • Produz textos narrativos, a partir de uma proposta dada, mesmo que apresente alguns desvios ortográficos. • Utiliza os pronomes pessoais: eu, ele(s), ela(s) como recursos coesivos; • Utiliza os principais elementos de organização gráfica: título, margem, parágrafos, espaçamento, alinhamentos; • Emprega adequadamente alguns sinais de pontuação no final das sentenças.
2º ano	<ul style="list-style-type: none"> • Escreve ortograficamente palavras e frases com diferentes estruturas silábicas; • Produz textos narrativos a partir de uma proposta dada, com observância de algumas regras ortográficas, especialmente as contextuais (O/U; E/I em sílaba final, ou ainda, palavras com dígrafos (NH, LH), marcas de nasalização (Ã e ÃO em final de substantivos e adjetivos); • Utiliza os pronomes pessoais (eu, ele(s), ela (s) e nós) como recursos coesivos; • Utiliza os principais elementos de organização gráfica: título, margem, parágrafos, espaçamento, alinhamentos; • Emprega alguns sinais de pontuação mediais internos às frases, embora com algumas falhas que não comprometem a compreensão.

Fonte: SEE/Coordenação de Alfabetização/Gerência de Formação/Divisão de Avaliação.

A definição das expectativas de aprendizagem, que foram sendo construídas com a implementação do projeto Alfabetiza Teresina, favoreceu maior compreensão e engajamento dos professores alfabetizadores, gestores e técnicos na organização do currículo e gestão da aprendizagem dos alunos, conforme as expectativas para o final de cada ano escolar, uma vez que essas expectativas foram “estipuladas a partir de um conjunto de habilidades que o aluno deve consolidar durante o ciclo de alfabetização, nas categorias de leitura e escrita” (TERESINA, 2019, p. 53).

Com o projeto Alfabetiza Teresina, houve também a reorganização dos níveis de desempenho em escrita²⁸ para cada ano de ensino que compõe o ciclo de alfabetização, como parâmetros de avaliação da aprendizagem a serem alcançados ao final de cada ano escolar, os quais foram descritos no quadro 7.

O referido projeto fortaleceu também o acompanhamento mensal do desenvolvimento dos alunos por meio do Sistema Integrado de Gestão Acadêmica da SEMEC (SIGA-SEMEC), criado pelos técnicos da SEMEC, no qual são inseridos os dados dos níveis de leitura e escrita e da Prova Teresina, que favorecem o acompanhamento, o planejamento das formações dos professores titulares e as intervenções pedagógicas com base em evidências.

A inserção dos resultados de leitura e escrita ocorre mensal ou bimestralmente, em conformidade com o calendário anual definido pela gestão da Secretaria, a partir das ações estratégicas ou anos escolares focos, cabendo à equipe gestora de cada unidade de ensino a observância dos prazos e a inserção dos dados. As informações registradas constituem dados importantes, tanto para as equipes técnicas quanto para a comunidade escolar, para orientar o trabalho pedagógico e as políticas implantadas na Rede.

Antes da implantação do sistema SIGA-SEMEC, a Divisão de Avaliação, juntamente com a Coordenação de Alfabetização, não disponibilizava de uma plataforma para acompanhar os dados de alfabetização e tampouco fornecer relatórios acerca dos avanços ou não dos alunos quanto ao processo de alfabetização. Essa geração de informações acontecia de forma isolada por parte de alguns professores titulares nas formações continuadas. A SEMEC sentia a necessidade de uma geração de dados mais sistemáticos e organizados. Para tanto,

²⁸ Portaria nº 163/2019/GAB/SEMEC, de 18 de março de 2019, e sua retificação publicada do Diário Oficial do Município nº 2.472 e nº 2.490.

criou o SIGA-SEMEC, que foi aperfeiçoado ao longo dos anos e, com o projeto Alfabetiza Teresina, foi fortalecido, pois os dados inseridos são analisados periodicamente, com o intuito de monitorar o processo de alfabetização e redirecionar o planejamento.

Dessa forma, a equipe técnica que coordena o referido Projeto, em parceria com os formadores e superintendentes, faz o acompanhamento das escolas que apresentam resultados menos expressivos, bem como orienta e sensibiliza os coordenadores pedagógicos e diretores a desenvolver práticas de observação de aula dos professores alfabetizadores e assistentes de alfabetização, visando apoiá-los.

Uma ação considerada muito importante no contexto do Projeto Alfabetiza Teresina, segundo relatórios disponibilizados pela coordenação do projeto, são as reuniões gerenciais, que ocorrem bimestralmente, com diretores e pedagogos. Nessas reuniões, os gestores apresentam para seus pares, gestão da Secretaria e equipe técnica, os resultados de alfabetização alcançados por suas escolas, destacando as ações que levaram àquele cenário. Em 2018, essas reuniões gerenciais eram organizadas em quatro grupos, conforme as zonas de localização geográfica das escolas do município, que são: Norte, Sul, Leste e Sudeste. O quadro a seguir apresenta o nucleamento das unidades de ensino por zona.

Quadro 10 – Nucleamento das unidades de ensino por zonas

Organização das Unidades de Ensino			
Zona	Qtd Escolas de Ensino Fundamental	Qtd Centro Municipal de Educ. Infantil	Qtd que possui Final do Ciclo de alfabetização
Norte	28	39	23
Sul	44	54	39
Leste	50	39	42
Sudeste	27	26	23

Fonte: GI/Semec/2020.

Em 2019, essas reuniões gerenciais eram organizadas também em quatro grupos, divididos de acordo os resultados de desempenho das escolas. Nessas reuniões, em 2018 e 2019, o diretor apresentava a evolução ou não dos cinco alunos pelos quais cada assistente era responsável, assim como o resultado geral da turma

de responsabilidade da professora titular, além de socializar algumas estratégias utilizadas pela escola, professor, gestor que possibilitaram o avanço dos alunos.

No contexto do Projeto Alfabetiza Teresina, os gestores escolares, em especial, os diretores, têm um papel relevante na medida em que estes atuam diretamente não apenas no âmbito administrativo, mas, sobretudo, na esfera pedagógica, participando efetivamente do planejamento escolar e da execução das ações pedagógicas e acompanhamento da aprendizagem dos alunos, tornando-se corresponsáveis pelos resultados e metas alcançadas.

Outra ação do Alfabetiza Teresina é o chamado piquenique literário. Considerado a culminância anual do projeto, tem como objetivo socializar, com a comunidade escolar e extraescolar, o desempenho dos estudantes, promovendo seu protagonismo por meio de práticas de leituras apresentadas ao público. Esse evento acontece sempre em um espaço público da cidade. É organizado em estações, onde os representantes de cada escola expõem uma amostra do que foi trabalhado no decorrer do ano, como, por exemplo: varal literário, produção dos alunos, apresentação de dramatizações, poemas, contos, dentre outros.

Alinhadas a essas ações, a Secretaria Municipal de Educação estabelece as metas desejadas para cada semestre, conforme o ano escolar. As definições dessas metas são feitas a partir do estudo dos índices de alfabetização observados na série histórica da rede e da projeção que se pretende alcançar, tendo como base o crescimento dos índices de alfabetização e sua exequibilidade. O quadro a seguir apresenta as metas a serem atingidas ao final de cada ano escolar do ciclo de alfabetização.

Quadro 11 - Metas do ciclo de alfabetização – Escrita

Ano Escolar	Metas em Escrita					
	1º semestre % alunos			2º semestre % alunos		
	Nível 6	Nível 7	Nível 8	Nível 6	Nível 7	Nível 8
II período	60	-	-	80	-	-
1º ano	-	60	-	-	100	-
2º ano	-	-	85	-	-	100

Fonte: SEE/Coordenação de Alfabetização/2020.

Na categoria de escrita, espera-se que, ao final do primeiro semestre do 2º período da Educação Infantil, 60% dos alunos estejam no nível 6, ou seja, escrevendo, alfabeticamente, palavras formadas por sílabas simples e complexas e 80%, ao final do segundo semestre. No 1º ano, espera-se que 60% dos alunos estejam no nível 7 e, no final do segundo semestre, 100% dos alunos no nível 7, isto é, produzindo texto narrativo, mesmo que apresentando falhas que não comprometam sua compreensão e desvios ortográficos em palavras de estruturas silábicas simples. Quanto ao 2º ano, espera-se atingir a meta de 85% no nível 8, ao final do primeiro semestre, ou seja, produzindo ortograficamente texto narrativo articulando suas partes e 100% ao final do segundo semestre.

Essa política de alfabetização em análise, conforme destacado, agrega um conjunto de ações ou etapas relevantes que envolvem a participação e o compromisso de diversos atores, como formadores, técnicos da Secretaria, gestores escolares, professores, articulando áreas como a formação continuada, a gestão da escola e da Secretaria e a ação pedagógica comprometida com o sucesso da aprendizagem dos estudantes, constituindo-se num projeto complexo e audacioso.

O Projeto Alfabetiza Teresina, que se encontra no terceiro ano de implantação oficial, possibilita perceber sua relevância para o processo de alfabetização dos alunos da rede pública municipal de Teresina, pelo comprometimento e engajamento dos atores envolvidos, porém, é preciso investigar quais os desafios da sua implementação na prática.

No que concerne aos resultados de alfabetização, apresentamos a seguir uma série histórica do desempenho dos alunos do 2º ano²⁹ do ensino fundamental, tendo como referência o Sistema de Avaliação Educacional de Teresina (SAETHE). Nesse sentido, antes de avançar nesta análise, torna-se importante destacar que o SAETHE define quatro padrões de desempenho: abaixo do básico, básico, adequado e avançado, que servem para proporcionar inferências acerca das intervenções necessárias, sejam brandas ou intensas, conforme descrição genérica a seguir.

²⁹ A opção em apresentar a série histórica dos resultados do 2º ano (SAETHE) justifica-se pelo fato de esse ano escolar ser considerado o final do ciclo de alfabetização, conforme define a BNCC e o Currículo da Rede Municipal de Teresina e, também, pela acessibilidade dos dados.

Quadro 12 – Padrões de desempenho do SAETHE

Padrões de Desempenho	Escala de Proficiência	Descrição (o que sabe)
Abaixo do básico	0-399	O padrão de desempenho Abaixo do básico aloca estudantes com desenvolvimento muito abaixo do esperado das habilidades previstas para a disciplina e a etapa de escolaridade avaliada, o que revela necessidade de intervenção específica junto a esses estudantes.
Básico	400-499	No padrão de desempenho Básico, encontram-se estudantes com desenvolvimento basilar das habilidades previstas na matriz de referência, demandando reforço para formação coerente com a etapa.
Adequado	500-599	No padrão de desempenho Adequado, situam-se estudantes com desenvolvimento satisfatório das habilidades elencadas para consolidação no estágio observado, o que requer empenho para aprofundar a aprendizagem.
Avançado	600-1000	Estudantes alocados no padrão de desempenho Avançado atestam consolidação das habilidades avaliadas na disciplina e no ano de escolaridade, o que demanda novos estímulos e desafios para esses estudantes. Exemplo: Inferir informações implícitas em um texto curto

Fonte: CAEd/SAETHE/SEMEC.

Considerando-se os objetivos deste estudo, apresentamos a série histórica dos resultados da avaliação SAETHE, destacando o somatório dos percentuais dos padrões de desempenho adequado e avançado que, para fins de análise, optamos por denominar de desempenho suficiente. Com base no resultado do SAETHE, apresentar desempenho suficiente no processo de alfabetização significa atingir tanto o nível de conhecimento esperado para essa etapa de escolarização, como um pouco além da expectativa, sendo o estudante capaz, por exemplo, de inferir informações implícitas em um texto curto.

Quadro 13 - Série histórica do desempenho dos estudantes em alfabetização

2º ano do Ensino Fundamental					
Leitura			Escrita		
Ano	%Desempenho suficiente	Participação estudantes	Ano	%Desempenho suficiente	Participação estudantes
2014	74,8%	5.602	2014	80,7%	5.581
2015	82%	6.218	2015	86%	6.218
2016	88,1%	6.419	2016	84,1%	6.345

2º ano do Ensino Fundamental					
Leitura			Escrita		
Ano	%Desempenho suficiente	Participação estudantes	Ano	%Desempenho suficiente	Participação estudantes
2017	88,5%	6.744	2017	86,5%	6.677
2018	92,7%	6.424	2018	94,9%	6.455

Fonte: CAEd/SAETHE/SEMEC.

Ao comparar os resultados do Sistema de Avaliação de Teresina (SAETHE)³⁰, de 2014, observa-se que 74,8% dos estudantes do 2º ano encontravam-se com desempenho suficiente na categoria de leitura. Em 2018, houve um crescimento, atingindo o percentual de 92,7%, representando um crescimento de 17,9%. Na categoria de escrita, em 2014, 80,7% dos estudantes encontravam-se com desempenho suficiente e, em 2018, 94,9%, revelando um crescimento de 14,2%.

Os dados possibilitam constatar também que, no intervalo de 2014-2015, houve um crescimento expressivo tanto em leitura, como em escrita. De 2016 para 2017, na categoria leitura, houve estagnação dos resultados, mas, em 2018, registrou-se um desenvolvimento gradativo, atingindo o maior percentual naquele ano. Embora a proficiência dos alunos do ciclo tenha melhorado, ainda há um percentual que precisa avançar.

A análise desses resultados apresenta um dado curioso no que diz respeito ao avanço da aprendizagem das crianças na categoria de escrita em relação aos dados de leitura. Observamos, no quadro 13, que os resultados de desempenho de escrita em 2014, 2015 e 2018 são maiores que os de leitura. Esse fenômeno também é observado nos resultados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), o que possibilita uma reflexão aprofundada sobre o tema, uma vez que a leitura e a escrita implicam conhecimentos distintos que requerem habilidades diferentes e específicas.

Nesse sentido, a vivência nesse campo profissional possibilitou refletir sobre a realidade educacional brasileira e teresinense, em especial, sobre as práticas e políticas públicas de alfabetização, que é um grande desafio enfrentado há décadas, o que está evidenciado nos resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), de 2016, segundo os quais, em nível nacional, 54,73% de mais de dois

³⁰ CAEd/SAETHE/SEMEC.

milhões de estudantes que concluíram o 3º ano do ensino fundamental apresentaram desempenho insuficiente no teste de proficiência em leitura. Na categoria escrita 33,95% estavam nos níveis 1, 2 ou 3, ou seja, ainda não conseguiam escrever alfabeticamente.

Nesse contexto, a Secretaria Municipal de Educação de Teresina tem investido em diversas ações estratégicas, com o intuito de contribuir para a redução desses percentuais em nível nacional, dentre as quais está a implantação do Projeto Alfabetiza Teresina como uma política pública da Rede. Todavia, com base nos relatórios de monitoramento das formadoras e da equipe da coordenação de alfabetização, a partir das visitas às escolas, constatam-se entraves e desafios na implementação do projeto, como evidenciado e discorrido anteriormente.

Cabe mencionar ainda que consta registro de relatos de diretores de algumas escolas que estão tendo dificuldade com os assistentes de alfabetização ou por falta de experiência no processo de alfabetização ou pela desistência destes. Isso provoca rotatividade do assistente, o que pode gerar um possível desafio na implementação do Projeto Alfabetiza Teresina. .

No processo de alfabetização, a relação de interação entre professor e alunos é importante, e uma rotatividade de professor, seja ele assistente ou titular, pode desarticular e provocar uma ruptura no trabalho pedagógico que estava sendo desenvolvido.

Outro possível desafio na implementação do Projeto pode ser com relação à cultura de priorizar ações e esforços interventivos para o final do ciclo de alfabetização, no caso, o 3º ano, tendo em vista que nele ocorre a retenção de alunos, em detrimento de ações preventivas para o 1º ano - início do ciclo da alfabetização. O Projeto Alfabetiza Teresina propicia uma ruptura dessa prática na medida em que as ações estão voltadas para priorizar o processo de apropriação da leitura e da escrita das crianças matriculadas ainda no 1º ano do ensino fundamental, que se encontram nos níveis 1, 2, 3 e 4, sobretudo na categoria de escrita, ao invés de priorizar o final do ciclo de alfabetização.

Essa cultura se observa desde quando foi instituída a Coordenação de Alfabetização³¹ da SEMEC, que já evidenciava, conforme artigo 15 do Regimento,

³¹ Instituída pela Lei Complementar nº 3.618, de 23 de março de 2007.

inciso IX, “analisar o impacto da alfabetização na Rede, através de índices como: retenção no 3º ano do Ensino Fundamental e distorção idade/série” (TERESINA, 2109). Assim, vários projetos foram direcionados a esse ano de ensino, a exemplo do “Projeto Palavra de Criança”, em parceria com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)³², com o compromisso de alfabetizar as crianças até ao final do 3º ano do ensino fundamental. O Pacto coadunou com o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação³³.

Todo esse aporte evidencia estratégias, tanto no âmbito municipal como federal, que foram planejadas e organizadas para priorizar ações voltadas ao 3º ano. Mas, com a implantação do Projeto Alfabetiza Teresina, foi deslocada a alfabetização do 3º ano para o 1º ano do ensino fundamental, o que leva a refletir/questionar se a cultura de priorizar ações para o 3º ano pode ser um desafio para a implementação do Projeto.

Conjugando ao explicitado, Teixeira (2002) ressalta que 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. Nesse contexto, se enquadra o Projeto Alfabetiza Teresina, como uma política legalmente explicitada e sistematizada.

Em face de essas reflexões e evidências, torna-se importante investigar quais os desafios na implementação do Projeto Alfabetiza Teresina da rede municipal de ensino, uma vez que esse projeto coaduna ao supracitado por Teixeira (2002), em que se apresenta como uma política pública de alfabetização com ações organizadas, planejadas, sistematizadas. Igualmente, cabe ressaltar que projetos e programas relacionados à alfabetização são relevantes aos olhos da sociedade, pois objetivam, sobretudo, promover uma formação básica de qualidade para os cidadãos das escolas municipais de Teresina.

³² Instituído pela Portaria nº 867, de 04 de julho de 2012.

³³ Instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.

O próximo capítulo tem por objetivo apresentar reflexões acerca dos aspectos teóricos e metodológicos escolhidos que embasam a pesquisa, os quais podem contribuir de forma efetiva para compreender o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem dos estudantes e, conseqüentemente, o processo de alfabetização e letramento.

3 PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E GESTÃO DA APRENDIZAGEM: ATUAÇÃO DOS ATORES ESCOLARES DE TERESINA

Respeite as crianças, todas, inclusive aquela esquecida na sua memória. Sem crianças não há razão nenhuma para se acreditar num mundo melhor. As crianças não são o futuro, elas são o presente, e se ainda não aprendemos isso, somos nós, os adultos, que tiramos zero na escola (SERGIO VAZ, 2012, p.13).

No capítulo anterior, situamos a alfabetização como política pública, fundamentada na legislação vigente, desde a Constituição Federal, perpassando pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, pelo Plano Nacional de Educação e pela Base Nacional Comum Curricular. Apresentamos algumas políticas de alfabetização em âmbito nacional, efetivadas em parceria com estados e municípios, a exemplo do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa e o Tempo de Aprender. Concluimos com a descrição do Projeto Alfabetiza Teresina, cujo desafio da implementação é o objeto de estudo desta pesquisa.

Neste capítulo, o objetivo é analisar a atuação dos gestores escolares e professores no contexto do Projeto Alfabetiza Teresina. Nele, abordamos as discussões teóricas acerca dos estudos sobre letramento e as abordagens social e discursiva das práticas de alfabetização, que fundamentam a análise da pesquisa. Apresentamos, também, o delineamento metodológico e análise dos dados da pesquisa. Ressalta-se que a técnica usada para geração de dados para análise é o grupo focal. A escolha por esse instrumento se deu por considerar que, ao longo da investigação, torna-se possível compreender práticas cotidianas, atitudes e comportamentos prevaletentes dos professores alfabetizadores e gestores escolares, na implementação do Projeto Alfabetiza Teresina.

Inicialmente, no presente capítulo, versamos acerca do recorte teórico que compõe as discussões sobre a aprendizagem inicial da língua escrita, as concepções de alfabetização e letramento, ressaltando esse processo como direito fundamental. Aqui destacamos os Novos Estudos de Letramento, de Brian V. Street, e de autores que têm uma abordagem social e discursiva das práticas de alfabetização, tais como: Ângela B. Kleiman, Magda Becker Soares, Roxane Rojo,

dentre outros. Fundamentando-nos, também, em estudiosos da avaliação, refletimos acerca das avaliações externas e das políticas públicas de alfabetização.

Diante do exposto, este capítulo analítico está organizado de forma a apresentar na seção 3.1: i) concepções de Alfabetização e Letramento, ii) reflexões sobre políticas públicas de alfabetização e avaliação externa; iii) análise da importância da gestão escolar participativa e da gestão pedagógica. Na seção 3.2, apresentamos delineamento metodológico; concluindo, na seção 3.3, com análise dos dados, a partir do diálogo com professores alfabetizadores e gestores da Rede Pública Municipal de Teresina.

3.1 APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA: O LETRAMENTO E A ALFABETIZAÇÃO EM FOCO

Nesta seção, apresentamos os eixos teóricos, com conceitos e concepções de autores que debatem as referidas temáticas.

A educação é um direito de todos os cidadãos, conforme preceitua a CF/1988. Como parte desse direito, está inserido o processo de alfabetização no tempo certo. Para endossar esse direito, a meta 5 do PNE determinou que toda criança deve ser alfabetizada até o final do 3º ano do ensino fundamental. Com a aprovação da BNCC, o processo de alfabetização foi instituído para os dois primeiros anos do ensino fundamental.

Para pensar uma política pública de alfabetização e letramento, que assegure a todos o direito de ser alfabetizado, é imprescindível compreender que toda criança, independente da classe social, pode aprender a ler e a escrever.

Nessa mesma linha de pensamento, Freire (2011), em sua metodologia dialógica, defendia que homens e mulheres aprendem, independentemente de sua classe social. Na concepção desse estudioso, a alfabetização é um processo que não se finda com a aquisição do domínio do código escrito. Ele defendia a ideia de que, antes de ler as palavras escritas, o ser humano já era leitor do seu próprio mundo.

Levando em consideração a relevância do Projeto Alfabetiza Teresina como política pública e para o alcance do objetivo delineado para este caso de gestão, este estudo foi organizado em eixos.

No primeiro eixo, explicitamos as concepções de alfabetização e letramento como práticas sociais de leitura e escrita. Para Soares (2020, p. 12), neste mundo contemporâneo, é necessário “não apenas alfabetizar, mas, alfabetizar e letrar”, o que denominou de “alfalettrar”. Nesse contexto, como forma de ampliar e aprofundar os conhecimentos sobre a aprendizagem de leitura e escrita, discutimos o conceito de alfabetização e letramento, na abordagem de alguns estudiosos da área, assim como o desenvolvimento e a aprendizagem na apropriação do sistema de escrita alfabética. Além disso, buscamos perceber a ação docente e dos gestores na condução desses processos.

Em seguida, no segundo eixo, refletimos sobre o papel da avaliação externa no ciclo da alfabetização, sua contribuição para o processo de ensino-aprendizagem e melhoria da qualidade do ensino. Apresentamos, também, algumas controvérsias e reduções acerca das políticas de avaliação da alfabetização na visão de alguns autores.

No terceiro eixo, analisamos a importância da gestão escolar participativa e da gestão pedagógica no processo de alfabetização e letramento, destacando a participação, o engajamento e o comprometimento dos atores envolvidos nesse processo, sobretudo os professores alfabetizadores e os gestores escolares.

3.1.1 Concepções de alfabetização e letramento

Nesta seção, são abordados os conceitos e as concepções de alfabetização e letramento, fundamentados nos teóricos e estudiosos que debatem acerca dos processos e desafios da alfabetização e letramento como direito fundamental, visto que o acesso à leitura e à escrita impacta positivamente na vida cotidiana da criança, possibilitando-lhe participar plenamente da sociedade letrada. Para esse diálogo, destacam-se as contribuições de autores que têm uma abordagem social e discursiva das práticas de alfabetização, como Ângela B. Kleiman (2005, 2016), Magda Becker Soares (2013, 2019, 2020), Leda Verdiani Tfouni (2017), Roxane Rojo (2009, 2012), além dos Novos Estudos de Letramento (NLS)³⁴ de Brian V. Street (2014).

³⁴ Neste trabalho, optamos por usar a sigla em inglês - *New Literacy Studies* (NLS).

O diálogo com esses teóricos e estudiosos que discutem os conceitos, os processos e os desafios da alfabetização e letramento como direito fundamental permite refletir sobre a importância da leitura e da escrita para a inserção da criança no mundo letrado. Além disso, a partir de tais reflexões, é possível ponderar sobre as implicações desses conceitos e processos na implementação do Projeto Alfabetiza Teresina.

Partindo dessas considerações e em face à complexidade do processo de alfabetização, torna-se importante garantir as condições necessárias para que as crianças tenham acesso ao mundo da leitura e da escrita, condições essas que passam pela formação dos professores alfabetizadores, pelo planejamento e organização do trabalho pedagógico, de modo a considerar as necessidades de aprendizagem dos alunos, sem perder de vista as especificidades de sua faixa etária, bem como pela elaboração de políticas e ações que auxiliem as crianças a desenvolver seu processo de alfabetização e letramento.

Levando-se em consideração o objetivo deste caso de gestão e a finalidade do Projeto Alfabetiza Teresina, qual seja, a de consolidar a alfabetização de todas as crianças da rede municipal de ensino até o 2º ano do ensino fundamental, é importante que todos os atores que dele participam compreendam como ocorrem os processos de alfabetização e letramento na infância, para que sejam capazes de planejar estratégias adequadas e coerentes que conduzam a aprendizagem inicial da língua escrita.

Diante do exposto, é imprescindível apresentar teorias e concepções acerca da alfabetização e letramento, o que, como e quando se ensina a ler e a escrever, com a finalidade de fundamentar as práticas pedagógicas realizadas no contexto escolar.

Para Soares (2020, p.133), a criança, para ser inserida plenamente no mundo da escrita, balizado pelo uso da leitura e da escrita, perpassa três complexas dimensões que se articulam e se complementam:

[...] dimensão linguística - que é a conversão da oralidade em escrita; a dimensão cognitiva - as atividades da mente em interação com o sistema de escrita, na aquisição do código, quanto no processo de produção de significado e sentido; e uma dimensão sociocultural – adequação das atividades de leitura e escrita aos diferentes eventos e práticas em que essas atividades são exercidas.

No que tange às dimensões apresentadas por Soares (2020), tanto as facetas linguísticas como a dimensão cognitiva estão mais relacionadas ao processo de alfabetização inicial, à compreensão do princípio alfabético, à descoberta das representações dos sons da língua, à aprendizagem das normas ortográficas e suas convenções. Já a dimensão sociocultural está atrelada à relação mais ampla da língua escrita com o contexto social, cultural, que se traduz em letramento. A autora discorre ainda que a “alfabetização e letramento devem ser desenvolvidos de forma integral e indissociável” (SOARES, 2020, p.144).

Para que esse processo de alfabetizar e letrar ocorram de maneira simultânea, integral e indissociável, Soares (2020, p. 38) ressalta que é necessário compreender que, nos processos de aprendizagem do sistema alfabético da língua escrita, “há sistemas específicos de representação abstrata e complexa”, ou seja, há especificidades da alfabetização e que esta deve ser desenvolvida em um contexto de letramento.

Alfabetização e letramento, na perspectiva de Soares (2020), conquanto sejam processos cognitivos e linguísticos distintos, são evidenciados, por meio da ciência e da pedagogia, como processos simultâneos e interdependentes. A alfabetização, como aquisição da tecnologia da escrita, não precede e nem é pré-requisito para o letramento, mas a criança aprende a ler e a escrever envolvendo-se em atividades de letramento. Assim, a autora, explicando ter havido uma expansão dos referidos conceitos, destaca que a alfabetização “não é a aprendizagem de um código, mas a aprendizagem de um sistema de representação, em que os signos (grafemas) representam, não codificam, os sons da fala (fonemas)” (SOARES, 2020, p. 11), ou seja, é compreender o que a escrita representa. Para a criança compreender esse sistema de escrita como um sistema de representação, ela passa por algumas etapas, com a finalidade de desenvolver habilidades de leitura e escrita.

Nesse sentido, a consciência fonêmica, que é reconhecer a relação grafema-fonema na leitura, produzir relações fonema-grafema na escrita, é importante, sendo considerada o alicerce do desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Cabe destacar que ler e escrever, embora impliquem dimensões diferentes da consciência fonêmica, se desenvolvem em uma relação mútua no processo de alfabetização,

mesmo que o foco seja direcionado para a aprendizagem da escrita (SOARES, 2020).

Soares (2020) ressalta que, no período inicial do processo de alfabetização, a apropriação do sistema alfabético é mais facilmente compreendida e apreendida a partir da escrita e não da leitura. Na escrita, a criança escreve a palavra que imagina a partir de uma cadeia sonora que tem significado, representando essa cadeia por grafemas. Já na leitura, a palavra escrita é um conjunto de letras, que, primeiramente, precisam ser decodificadas, para chegar à cadeia sonora, que é a palavra e seu significado.

A autora explica também que, uma vez vencida a fase de apropriação do sistema alfabético e das normas ortográficas básicas, há uma inversão no processo. Assim, a leitura se torna mais fácil que a escrita, pois a convivência diária com material escrito facilita o reconhecimento visual de palavras frequentes (SOARES, 2020).

Soares (2020) argumenta ainda que, para que o processo de alfabetização se consolide, é necessário que os atores escolares, principalmente os professores, conheçam como as crianças aprendem a língua escrita e se comprometam com esse processo de ensino e aprendizagem. A língua escrita, diferente da fala, deve ser ensinada, sendo preciso que o professor entenda esse processo, para compreender o que e como ensinar.

A criança, antes de entrar na escola, já começa esse processo de construção da escrita, pela convivência em seu contexto familiar e sociocultural com a língua escrita. Contudo, é pela “interação entre seu desenvolvimento de processos cognitivos e linguísticos e a aprendizagem proporcionada de forma sistemática e explícita no contexto escolar que a criança [...] apropria-se do princípio alfabético” (SOARES, 2020, p. 51). Infere-se, portanto, a importância da mediação pedagógica dos atores escolares para o avanço do desenvolvimento da criança na construção da escrita, compreendendo como ela aprende a ler e escrever, para planejar e definir como vai ensiná-la a ler e escrever.

As crianças, por viverem socialmente, ao entrarem na escola e começarem o seu processo de escolarização, trazem consigo inúmeras informações que servem de referencial para proceder a novas interpretações e construir novos conhecimentos. O professor precisa compreender e ter conhecimento do que os

alunos pensam e sabem sobre a leitura e a escrita, para que possa planejar, intencional e adequadamente, estratégias que possibilitem o desenvolvimento das crianças.

Nesse contexto, existem várias teorias e estudos sobre a aprendizagem da língua escrita, dentre eles, os estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky acerca da aquisição da língua escrita ou psicogênese da língua escrita. De acordo com Soares (2020, p. 55), a “psicogênese da escrita esclarece o desenvolvimento psíquico da criança em sua progressiva compreensão da natureza deste produto cultural que é o sistema alfabético”. A psicogênese da escrita contribui para revelar como a criança vai compreendendo a escrita como um sistema de representação da fala.

De forma resumida, apresentamos, no quadro 14, aspectos fundamentais sobre a psicogênese da língua escrita, segundo Soares (2020):

Quadro 14 – Aspectos sobre a psicogênese da língua escrita

Aspectos	Descrição
Antes de entrar na escola	A criança vai se aproximando do conceito de escrita, pela sua inserção na cultura e experiência com a língua escrita no contexto familiar e sociocultural.
Aprendizagem	É uma aprendizagem de natureza conceitual, pois é necessário compreender estratégias cognitivas e linguísticas da criança na evolução e construção do conceito da natureza da língua escrita, como a criança aprende a ler e escrever, e como deve ser ensinada a aquisição da língua escrita.
Alfabetização	Do ponto de vista da criança, o processo de alfabetização nada tem de mecânico, ao buscar a compreensão da escrita, a criança se coloca problemas, pensa, raciocina, inventa, cria hipóteses, experimenta modos de ler e escrever na tentativa de compreender a escrita.
Construção do conceito de escrita	No processo inicial de construção do conceito de escrita, a criança entende que escrever é representar o que se fala, os significados. Posteriormente, compreende a escrita como representação dos sons da fala, dos significados. Essa progressiva compreensão é revelada por escritas espontâneas, inventadas pela criança. Essas escritas espontâneas são formas de explorações para compreender a natureza da escrita.
Construindo hipóteses progressivas	À medida que a criança vai convivendo com a escrita, no contexto familiar e, sobretudo no contexto escolar, vai construindo hipóteses progressivas, com base na reelaboração das anteriores, ampliando, assim, sua compreensão de como funciona o sistema de escrita.

Fonte: Elaborado pela autora fundamentada em Soares (2020)

Nesse sentido, o aprendizado do sistema de escrita alfabética, que é um entre vários sistemas de escrita, é considerado por estudiosos da área o objeto de conhecimento no processo de alfabetização de que a criança deve se apropriar, para poder ser inserida na cultura escrita. A apropriação do sistema de escrita alfabética pelas crianças envolve duas funções da língua escrita – ler e escrever. A criança, ao aprender a ler e escrever torna-se alfabetizada e, por consequência, pode envolver-se nas práticas sociais de leitura e escrita de forma mais legitimada (SOARES, 2019).

Consideramos, neste trabalho, a importância de se fortalecer a necessidade de o professor propor enriquecedoras práticas de ensino e intervenções pedagógicas adequadas, que orientem o processo de conceitualização da língua escrita pela criança e de sua progressiva apropriação do princípio alfabético. Além disso, essa apropriação possibilita à criança fazer uso da leitura e da escrita no seu contexto social. Nessa perspectiva, defende-se que haja um processo de alfabetização contextualizado e significativo, por meio de práticas sociais de leitura e escrita que possibilitem a descoberta do princípio alfabético.

Kleiman (2005) chama atenção para o fato de que, no processo de alfabetização, a escolha de métodos não é o ponto mais importante para a aprendizagem da língua escrita. Destaca que, nos programas e currículos para o ensino da escrita, é necessário adequar os métodos às características da situação real, incluindo as características dos aprendizes participantes dessa situação. A autora faz uma crítica de que estudos ou pesquisas relacionados ao ensino da língua escrita, logo que chegam ao contexto educacional, escolar, são reinterpretados em função do que é relevante para o trabalho escolar, sendo, então, transformados em método. Ainda segundo a autora, foi o que aconteceu com os estudos de Emília Ferreiro acerca da construção da linguagem escrita na criança, que foram considerados, erroneamente, como um novo método de alfabetização.

A esse respeito, destacamos que a psicogênese da língua escrita, longe de se constituir como um método de alfabetização, consiste em um modelo universal de desenvolvimento da criança no âmbito da aquisição da leitura e da escrita. Os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999) definem os sucessivos estágios que permitem identificar a evolução do conhecimento da criança até compreender as regras de funcionamento do sistema alfabético.

Rego (2006, p. 2) afirma que “ler e escrever são atividades comunicativas” e, para que se tornem práticas sociais, devem ocorrer por meio de textos reais de diferentes gêneros, os quais podem contribuir para as crianças se apropriarem da linguagem escrita. Essa apropriação deve ocorrer de forma reflexiva, de modo que a criança espontaneamente exponha suas hipóteses e seja levada a pensar sobre a escrita. A autora ressalta, ainda, que deve haver um equilíbrio entre a apropriação da língua por meio dos usos sociais e o sistema de escrita por meio de atividades que estimulem a consciência fonológica (REGO, 2006).

Kleiman (2005, p.13) conceitua a alfabetização como “uma prática, que envolve um conjunto de saberes sobre o código escrito da língua, mobilizado pelo indivíduo para participar das práticas letradas no seu cotidiano”. Assim como também é um “[...] processo de aquisição das primeiras letras, que envolve sequências de operações cognitivas, estratégias, modo de fazer”. Para ser desenvolvido, é necessário que haja prática de alfabetização, que são os eventos que se situam dentro de uma sala de aula, liderados por um especialista (professor) que se encarrega de ensinar sistematicamente as regras de funcionamento e uso do código alfabético aos iniciantes, tendo por objetivo o domínio do sistema alfabético e ortográfico.

Coadunando Soares (2019) e Kleiman (2005), Rego (2006, p. 1) afirma que a criança, desde o princípio do processo de alfabetização, deve “desenvolver a sua compreensão do funcionamento do sistema de escrita alfabética, usando-o desde o início em situações reais de comunicação”.

Segundo Rojo (2009), o papel da escola, como agência potencializadora, é assegurar o direito à educação, regulamentada na LDB nº 9394/96, e formar cidadãos mediante o desenvolvimento da capacidade de aprender, por meio do pleno domínio da leitura, escrita e do cálculo, contribuindo para a superação do insucesso e da exclusão social.

A autora ressalta que, a despeito de algumas pessoas se alfabetizarem fora do espaço escolar, a escola ainda é a principal agência alfabetizadora. Para a estudiosa, alfabetização “é a ação de alfabetizar, de ensinar a ler e escrever, que leva o aprendiz a conhecer o alfabeto, a mecânica da escrita/leitura, ao se tornar alfabetizado” (ROJO, 2009, p.10).

Não obstante, Tfouni (2010, p.1) refere-se “à alfabetização como aquisição da escrita, enquanto habilidade para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem, adquiridas por meio do processo de escolarização”. A autora critica a concepção de alfabetização do modelo linear e “positivo” de desenvolvimento, no qual a criança apenas aprende codificar e decodificar símbolos, gráficos, que representam os sons da fala, simbolizada por uma reta, tendo como ponto de partida o “x” e de chegada um ponto “y”, sem considerar algumas outras variáveis, níveis de complexidade crescentes, nesse processo.

Dialogando com o explicitado acima, Kleiman (2005) ratifica que letramento não é alfabetização, mas a alfabetização está inserida no letramento e que ambas são inseparáveis e necessárias para que um indivíduo seja considerado plenamente letrado. Porém, cabe ressaltar que ser só alfabetizado não é suficiente para participar em sua totalidade do contexto de letramento. Insta discutir, ainda, a diferença entre práticas de letramento e alfabetização. A prática de letramento no contexto externo à escola é uma ação mais colaborativa, coletiva, enquanto o processo de alfabetização tem um caráter mais individual, com aspectos mais competitivos.

É significativo refletir que, neste mundo contemporâneo, apenas saber ler e escrever não é suficiente, sendo necessário, também, fazer uso dessa tecnologia adquirida, que é a leitura e a escrita, para dar respostas às exigências e desafios que a sociedade impõe. Isso coaduna com o conceito de letramento discutido por Soares (2019, p.18), ao considerar letramento “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: estado ou condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita e de suas práticas sociais”. Podemos, assim, dizer que letramento é o resultado do envolvimento de quem interage em ações e práticas sociais de leitura e escrita na sociedade.

Kleiman (2005) define letramento como um conceito criado para se referir aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar. A escrita está por todos os lados, fazendo parte da paisagem cotidiana. Significa compreender o sentido, numa determinada situação, de um texto ou qualquer outro produto cultural escrito. Envolve participar das práticas sociais em que se usa a escrita. Por isso, é necessário e útil que o processo de ensinar a ler e escrever estejam inseridos em um contexto em que a leitura e a escrita façam parte do cotidiano do estudante.

A pesquisadora ressalta, ainda, que letramento não é habilidade e, por não ser habilidade, não pode ser ensinado. Nessa perspectiva, o que pode ser ensinado e desenvolvido não é o letramento, mas as habilidades e competências necessárias que possibilitem ao educando a participação em eventos de letramento os quais possibilitarão a inserção e a participação social (KLEIMAN, 2005).

A concepção de letramento, para Tfouni (2010), está para além da aquisição da leitura e da escrita, englobando também as preocupações políticas e sociais de inclusão e justiça, por meio dos mecanismos educacionais. Trata-se de um processo que se desliga de verificar o individual e focaliza nos aspectos sócio-históricos.

Marcuschi (2010, p. 21) segue a mesma linha de discussão dos autores precitados, ao considerar letramento “um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para uso utilitário”. O autor complementa afirmando [...] “que [esse processo] envolve as mais diversas práticas da escrita na sociedade”.

Rojo (2009, p. 8) argumenta que, embora tenha sido garantida a universalização do ensino fundamental e médio, isso não garante que as práticas pedagógicas estão sendo eficazes para assegurar o direito de os estudantes desenvolverem suas capacidades leitoras e de letramento, como preceitua a LBD nº 9394/1996. A autora defende que um dos papéis importantes da escola, como agência do mundo, é o de “estabelecer a relação, a permeabilidade entre culturas e letramentos locais/globais dos alunos e a cultura valorizada que nela circula ou pode vir a circular”.

Nesse contexto, Rojo (2009, p. 44) apresenta os conceitos de alfabetismo e letramento. Alfabetismo “é uma ação que envolve além da capacidade de leitura e de escrita, as quais são múltiplas e variadas, para ler, conhecer o alfabeto e decodificar letras em sons da fala”. É necessário compreender o que lê, acionando o conhecimento de mundo e relacionando com os temas do texto, sendo capaz de intertextualizar, inferir, prever, comparar, criticar, transpor o próprio ponto de vista, percebendo ideologias, enfim, situando o texto em um contexto. Já o letramento é considerado como um “[...] conjunto diversificado de práticas sociais situadas que envolvem sistemas e signos, como a escrita ou outras modalidades da linguagem, para gerar sentidos” (ROJO, 2009, p.10).

Na intenção de compreendermos mais acerca do letramento como prática social, vamos refletir um pouco sobre os Novos Estudos de Letramento, realizados por Brian V. Street, que tem uma abordagem sócio-histórica e cultural, na qual defende que as práticas de escrita são produzidas nas práticas sociais (KLEIMAN, 2016).

De acordo com Kleiman (1995 e 2016), o conceito de letramento foi introduzido no meio acadêmico com a finalidade de separar os estudos sobre o “impacto social da escrita”, dos estudos sobre alfabetização, em que, na perspectiva escolar, destacavam as competências individuais no uso e na prática da escrita. Kleiman (1995) destaca que a alfabetização é considerada como uma prática de letramento dominante no contexto escolar que “desenvolve alguns tipos de habilidades, mas, não outras, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita” (KLEIMAN, 1995, p.19).

A autora ressalta que os estudos acerca do letramento contribuíram de forma significativa para a reflexão sobre o ensino da língua escrita na escola, possibilitaram a inclusão de outras linguagens, ampliando o universo textual, ou seja, houve a inclusão de novas categorias de textos. A imagem, por exemplo, faz parte do conjunto de recursos necessários para ensinar a ler, podendo desempenhar o papel de cor partícipe na interpretação do texto verbal, auxiliando na construção dos primeiros sentidos do texto (KLEIMAN, 2005).

Brian Street é um importante estudioso e representante dos Novos Estudos de Letramento (NLS), os quais passaram a focar muito mais no lado social do letramento. A leitura e a escrita passaram a ser consideradas a partir do contexto das práticas sociais e culturais (históricas, políticas e econômicas). A etnografia tornou-se a metodologia de estudo dos NLS, pois, na visão dos antropólogos, a etnografia é compreendida como “observação participante, que envolve descrições minuciosas de pequenos grupos e de seus padrões sociais e culturais” (STREET, 2014, p. 65).

Street (2014, p.9), em seus novos estudos sobre letramento, traz uma discussão e reflexão acerca dos modelos “autônomo” e “ideológico”. O autor faz uma crítica ao modelo interpretativo denominado autônomo, por reduzir o letramento “a um conjunto de capacidades cognitivas, que podem ser medidas nos sujeitos”. Essa concepção interpretativa tem uma visão dicotômica entre fala e escrita. Tem como

base a crença na possibilidade de avaliação do letramento dos sujeitos. Seu foco está na análise das capacidades cognitivas individuais dos sujeitos, ao lidar com textos escritos, sem levar em consideração a função social e cultural dos textos utilizados. Adotando uma forma de tratamento homogêneo com relação às instituições, o texto, os sujeitos, não leva em consideração o contexto social.

Preconizando Street (2014), Kleiman (1995, p. 21) considera que a concepção “autônoma” de letramento “pressupõe que há apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido, sendo que esta forma está associada quase que casualmente com o progresso, a civilização, a mobilidade social”. Nesse contexto, a escrita é considerada uma produção completa em si mesma, não se relaciona, nem depende de nenhum contexto para ser interpretada.

Em oposição ao modelo autônomo de letramento, Street (2014, p. 9) defende um “modelo ideológico” para compreender o letramento na perspectiva de práticas concretas e sociais. Focaliza a natureza social da leitura e da escrita e o caráter múltiplo das práticas letradas, vez que “as práticas letradas são produtos da cultura, da história e dos discursos”. O autor considera que as práticas de leitura e escrita estão permeadas tanto por significados culturais, como discursos ideológicos e das relações de poder a eles relacionados. Assim, infere-se que o modelo ideológico evidencia aspectos não apenas culturais, mas também das estruturas de poder de uma sociedade e que, na prática, o letramento varia de um contexto a outro (STREET, 2014).

Kleiman (2005, p. 7) discorre acerca do significado e objetivo do discurso em alguns contextos cunhados por Street (2014). No contexto escolar, o discurso serve para designar as produções específicas de um grupo, geralmente relacionado ao papel da escrita, para tornar significativa a interação oral. As locuções dos discursos jornalístico ou científico, por exemplo, têm a finalidade de designar um conjunto de textos que manifestam um determinado posicionamento, partilhado por um grupo social. A locução do discurso letrado serve para designar os usos efetivos da língua em diferentes contextos.

Assim, a autora correlaciona o letramento às diversas utilizações da escrita, em virtude das inúmeras práticas sociais vivenciadas, perpassando o contexto familiar, acadêmico, profissional, religioso etc., com finalidades específicas.

Kleiman (2005) postula que a escola pode ser a mais importante agência de letramento na sociedade contemporânea, sem deixar de levar em consideração que a escrita é desenvolvida em um contexto social mais amplo e que, de acordo com o lugar, com as necessidades, demandas, adquire diversos significados. De acordo com a autora, na escola, é possível ensinar habilidades e competências necessárias para que a criança possa participar de eventos de letramento relevantes para sua inserção e participação social. Pode ensinar também como agir em eventos institucionais, cujas práticas de letramento deve conhecer, além de criar e recriar situações que permitam ao aluno participar efetivamente de práticas letradas.

Faz-se, portanto, necessário compreender o que são práticas de letramento e eventos de letramento. Street (2014), devido à complexidade da utilização do termo letramento, na perspectiva ideológica, optou, para descrever a especificidade dos letramentos em lugares e tempos particulares, pelo conceito de práticas de letramento. Práticas de letramento, segundo Street (2014, p. 18), “[...] são modos culturais gerais de utilização do letramento aos quais as pessoas recorrem num evento letrado”. Refere-se a uma concepção mais ampla social e cultural sobre o sentido dos usos da leitura e/ou da escrita.

Em conformidade com os Novos Estudos de Letramento, as práticas de letramento, por serem consideradas mais abrangentes, incorporam os eventos de letramento. Para Street (2014, p. 18), eventos de letramento se referem às “[...] atividades particulares em que o letramento tem um papel: podem ser atividades regulares repetidas”. Refere-se a qualquer ocasião em que um trecho de escrita é essencial à natureza das interações dos participantes e seus processos interpretativos.

Na concepção de Kleiman (2005, p. 23), eventos de letramento são “[...] ações e/ou atividades em que a fala se organiza ao redor de textos escritos e livros, envolvendo a sua compreensão”. Seguem as regras de uso da escrita da instituição em que acontece. Estão relacionados ao conceito de evento da fala, que é governado por regras e obedece às restrições impostas pela instituição. A autora destaca que os eventos de letramento incorporam atividades com características de outras atividades da vida social, envolvendo mais de um participante com diferentes saberes. Trata-se de um “evento essencialmente colaborativo”.

No que diz respeito às práticas de letramento escolar, Kleiman (2005, p. 23) as compreende como um “[...] conjunto de atividades visando ao desenvolvimento de estratégias ativas de compreensão da escrita, à ampliação do vocabulário e das informações para aumentar o conhecimento dos alunos e à fluência na sua leitura”.

Nesse contexto, Kleiman (2005, p. 52) destaca a importância do agente de letramento, que pode ser o professor, o qual precisa conceber o letramento como um mobilizador dos sistemas de conhecimentos, compreender as capacidades dos seus alunos, pais dos alunos e membros da comunidade com a finalidade de que participem de práticas de uso da escrita. O agente de letramento deve desenvolver ações embasadas no conhecimento, na descoberta de saberes, representações sobre a escrita do aluno e sua família; precisa conhecer o que o grupo é capaz de realizar. Precisa agir como um verdadeiro agente social. O letramento, segundo a autora, “[...] nos permite aprender a continuar aprendendo”.

A discussão acerca de conceitos importantes, como alfabetização, alfabetismo, letramento, práticas de letramento, eventos de letramento e tudo que está envolvido na aprendizagem e no ensino desses conhecimentos, nos faz refletir sobre o projeto Alfabetiza Teresina e sobre os desafios da sua implementação. Tais reflexões suscitam questionamentos, tais como: o conjunto de ações e estratégias planejadas no Projeto, de fato, está levando em consideração formar cidadãos que não apenas decodifiquem letras, embora isso seja importante e necessário, mas que, também, consigam acionar conhecimentos do mundo e relacioná-los ao que estão lendo e/ou escrevendo?

No âmbito do Projeto Alfabetiza Teresina, as práticas de letramento configuram-se como estruturantes da ação pedagógica, na medida em que a aprendizagem da leitura e da escrita apoia-se em textos reais que circulam socialmente, a exemplo do próprio nome da criança, e outros que fazem parte do universo infantil, como poemas, contos, além das brincadeiras e jogos.

As práticas de letramento no contexto do Projeto Alfabetiza Teresina se concretizam, portanto, por meio de ações e estratégias, que visam desenvolver a compreensão das histórias lidas, aprofundar o conhecimento sobre a escrita e seus usos, bem como melhorar a fluência na leitura.

3.1.2 Políticas públicas, alfabetização e avaliação externa

O objetivo desta subseção é discutir o papel da avaliação externa no ciclo da alfabetização e como os professores alfabetizadores podem, por meio do planejamento, envidar significativas ações interventivas, com a finalidade de melhorar sua prática e o processo de ensino e aprendizagem, utilizando os resultados disponibilizados pelas avaliações como subsídio para alfabetizar todas as crianças, uma vez que a avaliação externa pode contribuir para reflexões acerca do processo de ensino-aprendizagem e melhorar a qualidade do ensino.

O Projeto Alfabetiza Teresina se configura como uma política pública de alfabetização e, segundo Condé (2012, p. 8), conforme citado anteriormente, toda política pública refere-se a buscar “soluções para problemas coletivos de espectro amplo [...]”. Borges (2019) complementa que política pública não é pensada e planejada para atender a individualidades, mas, sim, à coletividade. Destaca, ainda, que uma política pública, por mais que seja pertinente e tenha reais possibilidades de trazer melhorias em relação aos problemas públicos que ela almeja tratar, precisa de planejamento e cuidado em todas as etapas que compõem o processo. Nessa perspectiva, o Projeto Alfabetiza Teresina agrega um conjunto de ações que visam fortalecer o ensino da leitura e da escrita.

Segundo Pereira (2016), um dos grandes desafios para a implementação de políticas públicas educacionais, nas últimas décadas, diz respeito à melhoria da qualidade do ensino ofertado no Brasil, inclusive com relação à alfabetização das crianças matriculadas nos primeiros anos do ensino fundamental, haja vista o significativo percentual de crianças, expresso nos resultados das avaliações, as quais não consolidaram o processo de alfabetização inicial no tempo destinado a essa etapa.

Conforme regulamenta a Constituição Federal de 1988, o artigo 206, inciso VII, tem, como um dos princípios básicos para o ensino, a garantia “de padrão de qualidade”. A desenvolvimento desse artigo preconiza o artigo 3º, inciso IX, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que tem como princípio a “garantia de padrão de qualidade”.

Em consonância ao supracitado, foi instituído o Decreto nº 9.432, de 29 de junho de 2018, que regulamenta a Política Nacional de Avaliação e Exames da

Educação Básica, destacando, no artigo 5º, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) como um “conjunto de instrumentos que permite a produção e a disseminação de evidências, estatísticas, avaliações e estudos a respeito da qualidade das etapas que compõem a educação básica” (BRASIL, 1996).

Dentre os princípios do decreto explicitado, destacamos os incisos I, II e III do artigo 3º, respectivamente, “igualdade de condições para o acesso e a permanência do estudante na escola; garantia do padrão de qualidade; e garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida”. Nesse sentido, compreendemos que o Estado deve ofertar a educação como direito correlacionado a padrão de qualidade, assegurando a permanência e a continuidade do fluxo escolar dos estudantes.

Assim, implementar políticas educacionais, em consonância com o que preconizam as determinações legais, de acordo com os princípios democráticos, nos quais todos os estudantes têm direito à educação de qualidade, garantindo-lhes a melhoria do seu desempenho acadêmico, seu sucesso escolar, ainda se constitui como um desafio.

Como ressalta Lück (2013, p. 36), no processo de escolarização, “o fracasso escolar não acontece apenas no final do ano, mas no dia a dia”, a partir de pequenas aprendizagens que deixam de acontecer e que vão se acumulando e gerando mais dificuldades, incluindo o processo de alfabetização. Nesse contexto, a autora destaca a importância do monitoramento e da avaliação, seja interna ou externa, uma vez que os resultados das avaliações contribuem para adoção de medidas transformadoras de melhoria do sistema educacional como um todo, desde que sejam utilizados com compromisso e responsabilidade.

A autora aponta, ainda, que a melhoria do desempenho das redes de ensino e das escolas se fundamenta em determinações claras e abrangentes de objetivos e metas, planejamento de estratégias e processo adequado postos em práticas, assentados nos resultados do monitoramento e avaliações em cuja base se promovem os processo de levantamento, sistematização, análise e interpretação de dados e sua utilização em atividades de *feedback* e orientação de melhoria contínua das práticas educacionais (LÜCK, 2013).

A estudiosa enfatiza que, a partir dos resultados obtidos das avaliações externas de desempenho escolar, da política de observação pedagógica e da

avaliação institucional da escola, torna-se fundamental promover a continuidade dessas práticas e dar-lhes um caráter contínuo, aproximando-as do fazer educacional (LÜCK, 2013).

Assim sendo, é imprescindível discutir o papel da avaliação externa no ciclo da alfabetização e como os professores alfabetizadores podem, por meio do planejamento, envidar significativas ações interventivas, com a finalidade de melhorar sua prática e o processo de ensino e aprendizagem, utilizando os resultados disponibilizados pelas avaliações como subsídio para alfabetizar todas as crianças, uma vez que a avaliação externa pode contribuir para reflexões acerca do processo de ensino-aprendizagem e melhorar a qualidade do ensino (PEREIRA, 2016, p. 19).

Sob a perspectiva das políticas implementadas em âmbito nacional, por meio da portaria nº 366, de 29 de abril de 2019, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), estabelecem-se as diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Na edição de 2019, nesse novo Saeb, foi incluída, pela primeira vez, a avaliação dos estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental que foram avaliados com testes de Língua Portuguesa e de Matemática, com itens já alinhados à Base Nacional Curricular Comum de 2017. Importante salientar que, embora não sejam disponibilizados resultados calculados no âmbito das escolas e municípios, pois a amostra não foi planejada para esse fim (INEP, 2019), mesmo de forma amostral, o objetivo é diagnosticar a alfabetização das crianças regularmente matriculadas nas redes públicas brasileiras, conforme mencionado anteriormente no decorrer do texto.

Neste ponto, parece importante ressaltar algumas posições de estudiosos que apresentam críticas ao sistema de avaliação externa. Esteban (2012, p. 574), ao destacar as políticas públicas de avaliação da alfabetização, ressalta que os “resultados insatisfatórios funcionam como catalizadores do debate” à temática e proposta de modelo de avaliação focada na definição de metas, com parâmetros predefinidos e com pouca flexibilidade.

A autora apresenta algumas controvérsias e reduções acerca das políticas de avaliação da alfabetização. Com relação às controvérsias, explicita a implantação de um sistema de avaliação baseado em exames standardizados, que não leva em consideração a heterogeneidade constituinte na sala de aula, como os aspectos

sociais, culturais, econômicos, salas de aulas superlotadas, além da pouca eficácia na utilização dos resultados obtidos pelas avaliações, no processo de ensino e aprendizagem. Ela faz uma crítica ao enquadramento da Provinha Brasil, reduzindo o aspecto educacional ao campo estritamente técnico-pedagógico. Critica, ainda, a ampliação do “[...] acesso à escola das classes populares com insignificante acesso ao conhecimento” (ESTEBAN, 2012, p. 575).

Esteban (2012, p. 589) ressalta que a “[...] política de avaliação expõe uma concepção acrítica, apolítica e conformista de alfabetização; a técnica, o sentido único e o discurso unívoco coordenam os processos”. O projeto de qualidade da educação atual, na visão da autora, fundamenta-se em processos de exclusão que reafirmam padrões inacessíveis a todos e adequados a um pequeno segmento da sociedade brasileira.

Gatti (2007, p. 2), discorrendo acerca da forma como são divulgados os resultados das avaliações e a pouca eficácia deste para o ensino e a aprendizagem, argumenta: “de um lado não são de leitura fácil, e de outro, não contribuem com elementos claros quanto aos aspectos de sequência didática e aspectos sócio-psico-pedagógicos relativos aos processos de ensino de crianças e jovens”.

Entendemos que o Brasil, pelo histórico em elaborar e aplicar avaliações em larga escala, já adquiriu a expertise nesse processo. Todavia, no geral, essas avaliações ainda desconsideram aspectos sociais, econômicos, havendo a pouca eficácia na utilização dos resultados em sala de aula, como mencionou Esteban (2012). Inferimos, portanto, que esses resultados obtidos pelas avaliações são subutilizados na prática docente, na sala de aula, contribuindo, de forma pouco eficaz, no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse aspecto, Rezende (2014) ressalta que, para que ocorra uma mudança dessa realidade, é necessário que a escola incorpore, em seus planos institucionais, o trabalho com os dados disponibilizados pelas avaliações. Entretanto, na análise desses resultados, os agentes escolares precisam compreender que as avaliações são limitadas, não levam em consideração determinadas informações. Assim sendo, é necessário se proceder a uma reflexão e análise acerca das influências dos fatores internos e externos para compreender os resultados educacionais, utilizando-os de modo eficaz no desenvolvimento da aprendizagem.

Na perspectiva de mostrar contrapontos e proximidades entre as autoras apresentadas, percebe-se que Lück (2013), Pereira (2016) e Esteban (2012) concordam acerca da importância e dos desafios na implementação de políticas públicas educacionais, em particular as políticas que permeiam os processos de alfabetização. Destacam, ainda, a importância do planejamento para atender ao coletivo e o cuidado em todas as etapas que compõem o processo.

A despeito do fato de Lück (2013) e Esteban (2012) apresentarem concepções epistemológicas diferentes, pode-se dizer que também se aproximam, ao reconhecerem que, muitas vezes, são realizadas, por parte dos gestores, práticas assistemáticas e esporádicas de monitoramento e avaliação, em caráter burocrático, utilizadas de forma inadequada e sem retorno direto para melhoria das práticas educacionais.

As autoras supracitadas relembram que, no Brasil, a educação básica deve ser não apenas universal, mas também de qualidade. Nesse sentido, no ensino fundamental, ainda se implantam políticas públicas que buscam assegurar a democratização da alfabetização dos estudantes na idade certa, para que não se prejudiquem seu fluxo e escolaridade, garantindo-lhes o direito de aprender a ler e a escrever, essencial no mundo letrado. O Projeto Alfabetiza Teresina se trata de um exemplo de política pública com esse objetivo em âmbito municipal.

Com relação aos contrapontos, verificamos que há certa controvérsia entre Lück (2013) e Esteban (2012) no que diz respeito ao dueto avaliação e qualidade na educação. Esteban (2012) não nega que as avaliações externas denunciam a falha no processo de aprendizagem, incluindo a alfabetização, como ressalta Lück (2013). Entretanto, Esteban (2012, p. 576) destaca que “a política de avaliação é reduzida de seu sentido e simplificada na análise sobre a produção dos resultados escolares e não propriamente ao processo de aprendizagem” e que a concepção de qualidade educacional vigente se embasa em um discurso de desqualificação da escola pública, evidenciado nos baixos índices dos estudantes nos exames nacionais.

Lück (2013) salienta que, a despeito do enfoque negativo apontado, no que diz respeito à avaliação, é importante que esses pontos sejam mudados, em vez de simplesmente adotar a atitude de negar o valor e papel do monitoramento e da avaliação para garantir a efetividade da gestão e do trabalho educacional.

Diferentes autores que versam sobre políticas públicas de avaliação, como Gatti (2007), Esteban (2012), Lück (2013) não tiram o mérito que essas avaliações externas podem ser reveladoras, no que diz respeito às lacunas existentes no processo de ensino e aprendizagem. Porém, fazem uma crítica ao fato de se associar toda qualidade da educação somente aos resultados das avaliações em larga escala.

As autoras consideram que essa representação sobre qualidade da educação na nossa sociedade tem sido reducionista, traduzindo-se em desempenhos nas provas aplicadas pelos diferentes modelos praticados, desconsiderando o processo de ensino e aprendizagem pulsante no contexto escolar.

3.1.3 Gestão escolar participativa e gestão pedagógica: distintas e conexas

Nesta seção, discutimos acerca da gestão escolar na perspectiva participativa, fundamentada na perspectiva educacional de Lück (2000, 2009), Machado (2013) Burgos (2012, 2020), Alarcão (2001), Neubauer e Silveira (2008), Paro (2015, 2017), Libâneo (2001, 2018). É também objetivo desta seção refletir acerca da importância da gestão pedagógica como uma atividade-fim no âmbito da gestão escolar e que não deve ser negligenciada.

A gestão escolar necessita trabalhar na perspectiva da gestão participativa, contexto em que diferentes práticas são constituídas e valorizadas, em que se estabelecem e planejam políticas bem definidas, em parceria com seus pares e comunidade escolar, espaços em que todos os atores envolvidos se sintam responsáveis e corresponsáveis pelas ações planejadas e resultados obtidos.

No contexto do Projeto Alfabetiza Teresina, os gestores escolares, em especial os diretores, têm um papel relevante na medida em que estes atuam diretamente não apenas no âmbito administrativo, mas, sobretudo, na esfera pedagógica, participando efetivamente do planejamento escolar e da execução das ações pedagógicas e acompanhamento da aprendizagem dos alunos.

A Constituição Federal de 1988 proporcionou mudanças significativas na educação brasileira. O artigo 206, nos incisos VI e I, estabeleceu, respectivamente, o princípio da gestão democrática do ensino público e a igualdade de condições a todos os cidadãos para o acesso e permanência na escola. Inicia-se, então, o processo de democratização da educação. Esse processo de democratização foi

ratificado com a reforma da educação por meio da Lei nº 9394/1996, nos artigos 3º e 14. Este último artigo institui que as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica são estabelecidas pelos sistemas de ensino de acordo com suas peculiaridades e conforme a lei.

No contexto de uma educação que reflete e refrata os fenômenos que ocorrem na sociedade, surgem novos desafios relacionados à gestão escolar, tornando necessária uma reflexão, no que se refere a esse tema que se impõe no âmbito escolar, evocando discussões acerca de modelos de gestão, o que é e como se configura uma gestão participativa, como se concretiza uma gestão pedagógica, dentre outros. Sendo assim, faz-se necessário compreender o significado de gestão escolar, gestão democrática e/ou gestão participativa ou gestão pedagógica, na visão de alguns estudiosos, tais como Paro (2015, 2017), Libâneo (2001, 2018), Lück (2009).

Na visão de Libâneo (2018), gestão, em um sentido mais amplo, tem relação com a mobilização de estratégias e procedimentos com a finalidade de atingir os objetivos de uma organização em seus aspectos gerenciais e técnico-administrativos. Para o autor, gestão pode ser considerada atividade que põe o sistema organizacional em ação. Essa concepção também pode ser utilizada na gestão escolar.

Compreendida no âmbito educacional, Paro (2017, p.112) destaca que a gestão escolar se faz por meio da “[...] utilização racional de recursos para a realização de fins determinados”. O autor complementa, ainda, que esses recursos devem ser usados por uma multiplicidade de pessoas para o alcance de determinados objetivos (PARO, 2015). Nesse sentido, entende que uma instituição escolar, para funcionar, precisa de meios e recursos que se submetem aos fins e objetivos educacionais planejados pela escola.

A gestão escolar é um ponto estratégico para o sucesso ou não da implementação de políticas públicas, a exemplo do Projeto Alfabetiza Teresina. Nesse contexto do Alfabetiza, o gestor escolar é um agente importante, por mobilizar ações estratégicas, juntamente com o professor e a Secretaria, para assegurar a efetividade da implementação do projeto.

Para Lück (2009, p. 24), gestão escolar significa o “[...] ato de gerir a dinâmica cultural da escola, por meio de estratégias de ação organizadora e mobilizadora”,

condizente com diretrizes e políticas públicas educacionais, articulando todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir a promoção efetiva da aprendizagem dos estudantes, para que estes sejam capazes de superar os desafios impostos pela sociedade.

Esta pesquisa parte da compreensão de que o sucesso da implementação de políticas públicas, em particular as voltadas para o processo de alfabetização, necessita da significação da gestão escolar como um espaço de atuação em que o gestor/diretor esteja engajado e comprometido com a aprendizagem não apenas da criança, ou seja, com a apropriação da leitura e da escrita, mas também com a produção das condições objetivas e subjetivas em que esse processo se constrói. Assim, o gestor necessita articular a dimensão administrativa e pedagógica, inerentes à sua função, para afetar os atores envolvidos e mobilizar forças visando à consecução dos objetivos propostos pela instituição.

Importa destacar que a gestão da educação, instituída pela CF/1988, posteriormente pela LDB nº 9394/1996, evoca tanto um caráter democrático quanto de representatividade. Para que essa representatividade se efetive, faz-se necessária a participação dos atores escolares e extraescolares, como pais, representantes da sociedade. Como afirma Lück (2009, p. 69), a “[...] escola democrática é aquela em que seus participantes estão coletivamente organizados e compromissados com a promoção de educação de qualidade para todos”.

Desse modo, Lück (2000, p. 27) destaca que o fundamento da gestão democrática depreende a ideia de participação, de trabalho correlacionado entre pessoas, tomada de decisões em conjunto, com a finalidade de analisar e definir ações sobre determinadas situações. Gestão participativa, para a autora, se configura como uma “[...] força de atuação consistente pela qual os membros da escola reconhecem e assumem seu poder de exercer influência na dinâmica dessas unidades social, de cultura e dos seus resultados” (LÜCK, 2000, p. 27). Infere-se, portanto, a importância da participação dos atores escolares no processo decisório, tornando-se parte orgânica e protagonista desta realidade, que é a escola.

Libâneo (2018) compreende a gestão democrática na perspectiva da validação da participação da comunidade escolar no processo de tomada de decisões, e a docência como trabalho interativo entre os partícipes, na construção

coletiva dos objetivos e das práticas escolares, valorizando o diálogo na busca de consenso.

Para Burgos (2020), o princípio da autonomia é considerado o ponto chave na gestão escolar. Para que esse princípio seja, de fato, efetivado, faz-se necessário que uma cultura de trabalho em equipe seja instaurada, que um sistema de liderança colaborativo seja consolidado entre os profissionais da escola, alunos e responsáveis, tornando a escola um espaço de convívio, de participação, de troca, de desporto, de cultura, onde todos se envolvem, se dediquem e se sintam coautores do processo educativo.

Considerando o objeto desta pesquisa, a relação da gestão escolar com a equipe escolar e, em particular, com a equipe docente é fundamental, para instaurar uma cultura colaborativa, que a comunidade escolar se envolva e se engaje em torno de um projeto educativo comum, que é garantir os direitos de aprendizagem, promovendo o passaporte para o mundo da escrita. A construção de um projeto coletivo necessita da sinergia de todos os atores envolvidos no processo. Nesse contexto, o diretor/gestor assume uma função primordial na mediação dos objetivos, na concretização das práticas, na medida em que dialoga, interage, negocia pontos de vista e afeta positivamente a comunidade em que está inserido.

Ainda no que diz respeito à questão da autonomia, Neubauer e Silveira (2008, p. 14) concebem-na como “[...] um meio e não um fim”. A autonomia só pode ser construída com a participação da equipe escolar e da comunidade. Mas é necessário que a comunidade escolar e a sociedade sejam estimuladas a se integrar e a participar do cotidiano escolar.

A esse respeito, Paro (2017, p. 13) afirma que, à medida que se conseguir a participação de todos os setores da escola (educadores, alunos, funcionários, pais) nas decisões sobre seus objetivos e seu funcionamento, haverá melhores condições de se estabelecer uma gestão colegiada que esteja articulada com os interesses populares da escola. Infere-se que, para o autor, não deve prevalecer exclusivamente a figura de um diretor ou gestor na coordenação e organização da escola, devendo haver uma gestão efetivada por um colegiado, ou seja, uma gestão em que os diferentes atores da comunidade escolar estejam engajados em torno de um projeto educativo comum.

Alarcão (2001) aponta uma reflexão no que diz respeito à interação escola e comunidade, a qual tem uma relação direta com o tipo de gestão escolar. Cabe ressaltar que muitas escolas estão inseridas na comunidade apenas de forma física, por meio de um edifício à parte, que não traz, para o bojo das discussões, do planejamento, do seu projeto político, a sua comunidade. Muitos gestores não percebem como a comunidade pode contribuir significativamente para a transformação da escola em um espaço colaborativo, espaço de gestão democrática de qualidade. Na visão da autora, essa realidade precisa mudar, vez que a escola precisa tornar-se reflexiva, inovadora, tornar-se um espaço que tenha sentido e significado para todos que a compõem, precisa aproximar-se da comunidade e essa transformação requer a participação efetiva e a responsabilidade de todos os agentes envolvidos.

Paro (2017, p. 28) ressalta que a democracia, que se constitui como “[...] prática de colaboração recíproca entre grupos e pessoas”, só pode ser efetivada se, de fato, houver pessoas democráticas para exercê-la. Neste ponto, o autor faz uma crítica, afirmando que a escola está longe de atender aos requisitos implícitos nesse princípio, seja pela dificuldade de os atores escolares exercerem esse processo de participação democrática auscultando seus reais problemas e interesses ou, ainda, por continuarem com posturas autoritárias. Isso porque é, justamente, a construção de uma democracia que se reflete na sociedade, logo, no ensino e na forma de pensar e agir.

Corroborando Paro (2017), Libâneo (2018, p. 24) destaca que, apesar da importância de uma gestão escolar com participação, “[...] ela por si só não é suficiente para a democratização da escola”, pois a organização escolar democrática “[...] implica não só a participação na gestão, mas também a gestão da participação, em função dos objetivos da escola”. Para o autor em referência, a gestão da participação consiste na existência de uma estrutura organizacional sólida, com responsabilidades claramente definidas, estabelecimento de relações interativas democráticas, porém, seguras, transparência nos processos de tomadas de decisões e definição de formas de acompanhamento e de avaliação.

Lück (2000), Alarcão (2001), Neubauer e Silveira (2008), Paro (2017), Burgos (2020), Libâneo (2018) se complementam, ao afirmarem que a gestão democrática implica a participação de forma articulada de todos os segmentos da unidade de

ensino, na realização de propostas educacionais compatíveis com as necessidades sociais. Destacam, ainda, a importância da criação de um ambiente escolar participativo.

Importa destacar que a escola, como uma instituição social, cultural, pressupõe objetivos que gerem estratégias e ações educativas que dialoguem com as demandas e necessidades sociais. Levando em consideração essa premissa, de acordo com Libâneo (2018, p. 21), os objetivos pressupostos “[...] determinam o tipo de sujeito a ser educado, os conteúdos a serem ensinados e aprendidos, os valores a serem formados, as práticas de organização da escola, o perfil profissional dos professores”, assim como a concepção de gestão escolar adotada na instituição de ensino.

Libâneo (2018) destaca que, neste mundo contemporâneo, há uma grande diversidade de objetivos para a escola, os quais são, dentre outros, “[...] formação intelectual, preparação para a vida, preparação para o mercado de trabalho e emprego [...] provimento de experiência de socialização e forma de convívio social e formação para a diversidade social e cultural” (LIBÂNEO, 2018, p. 22).

Assim, esses objetivos têm a finalidade de tornar o estudante “[...] apto à reorganização crítica desses conhecimentos em função de sua atuação na vida social” (LIBÂNEO, 2018, p. 22).

Libâneo (2018, p. 32) compreende a escola como um “[...] espaço educativo, uma comunidade de aprendizagem construída pelos seus componentes”, como um lugar onde os profissionais podem participar, de forma responsável, das decisões tomadas para o funcionamento da instituição escolar, decidindo, inclusive, práticas educativas que possam contribuir para a efetivação do processo de ensino, aprendizagem e formação dos educandos críticos e participativos da sociedade.

De acordo com Lück (2009), o foco principal de uma gestão escolar é a aprendizagem efetiva, significativa e a formação dos estudantes. A autora destaca que sejam desenvolvidos nos alunos, dentre outras competências, o pensamento criativo, a análise crítica das informações e proposições impostas pela sociedade, a capacidade de ser capaz de tomar decisões, de resolver conflitos. Nesse sentido, cabe destacar que, com a consolidação do processo de alfabetização inicial e letramento, a criança tem a possibilidade de desenvolver todas as competências supracitadas. Ainda segundo a autora, esse processo abrangente demanda uma

gestão específica, denominada gestão pedagógica, que requer articulação entre concepções, estratégias, recursos. A gestão pedagógica, no contexto escolar, é considerada pelos estudiosos da área a mais importante entre todas as dimensões da gestão escolar.

Lück (2009, p. 96) compreende a gestão pedagógica como uma “[...] organização, coordenação, liderança e avaliação de todos os processos e ações diretamente voltados para a promoção da aprendizagem dos alunos e sua formação”. Importa ressaltar que todas as ações e processos desenvolvidos na gestão pedagógica são planejados de forma sistemática e intencional para promover e efetivar a formação e a aprendizagem dos educandos. Podemos inferir que a gestão pedagógica é responsável pela implementação da proposta política e pedagógica da escola. Por meio dela, são definidos os objetivos pedagógicos da instituição escolar, as estratégias que serão utilizadas para efetivar os objetivos propostos.

Posto isso, Lück (2009, p. 102) ressalta que a gestão pedagógica “[...] deve estar voltada para alcançar o equilíbrio de construir a unidade do trabalho educacional, contemplando, a diversidade e peculiaridade de cada escola”. Para a efetivação desse princípio, o papel do diretor escolar, como articulador dessa unidade e diversidade, é importante. Para tanto, ele precisa se apropriar do trabalho pedagógico, para promover, juntamente com sua equipe, dentre outras ações, a orientação e a reorientação da implementação do projeto político pedagógico de sua escola; o desenvolvimento de uma proposta curricular crítica que contemple as demandas da sociedade contemporânea, além da criação de um ambiente escolar favorável à aprendizagem, ao processo de alfabetização e à formação dos estudantes.

Na perspectiva de Dalben (2004, p. 9), com a redemocratização da escola, essa instituição precisa ser mais inclusiva e democrática. Para tal, “[...] precisa instituir em seu processo educacional, uma gestão pedagógica mais condizente com o sentido e significado de uma escola pública”, capaz de assegurar, em seu interior, crianças e jovens “integrados culturalmente”, capazes de agir criticamente diante dos desafios impostos. A autora destaca que a escola está sendo chamada a se rever, a renovar suas práticas numa perspectiva de ações “[...] mais significativas,

competentes e comprometidas com a melhoria de vida da população” (DALBEN, 2004, p. 13).

Na mesma linha de pensamento de Dalben (2004), Lück (2009, p.141) enfatiza que gestão pedagógica é o “[...] processo de articulação entre concepções, estratégias, métodos e conteúdos, assim como de esforço, recursos e ações, com foco na promoção da aprendizagem e formação do aluno”.

Contribuindo com essa discussão, Burgos (2014, p.19) destaca que a escola “[...] deve ser capaz de traduzir suas demandas e expectativas em energia institucional orientada para o fortalecimento de sua missão precípua, que é a de assegurar o direito à aprendizagem”. Assim, a gestão escolar tem o importante papel de estimular, de envolver, de fato, todos os segmentos da escola para que estes se sintam coautores e responsáveis pela consecução da proposta pedagógica da escola e compreendam a gestão pedagógica como a base mais importante da gestão escolar. Por se configurar como uma relação direta à atividade-fim da escola, que é a formação e aprendizagem significativa dos estudantes, a gestão pedagógica atua diretamente na formação e no desenvolvimento de competências e habilidades pessoais e profissionais nos alunos.

No âmbito deste estudo, a dimensão pedagógica da gestão escolar ocupa lugar central, na medida em que favorece o cumprimento do objetivo precípua da escola fundamental, que consiste em garantir o pleno domínio da leitura e da escrita da criança. Assim, a gestão pedagógica constrói as bases para que o processo de alfabetização se efetive no interior da escola, na medida em que o gestor/diretor significa a sua atuação não como mero administrador de recursos materiais e financeiros, mas, sobretudo, como uma liderança que é capaz de mobilizar e articular concepções, estratégias, metodologias, currículo e, ainda, sensibilizar e afetar seus pares e a comunidade escolar, como um todo, para o alcance de um propósito maior, que é a aprendizagem da criança.

À luz dessas reflexões, compreendemos que a gestão escolar e, em particular, o diretor, tem um importante papel na implementação das políticas e ações relativas ao processo de alfabetização, a exemplo do Projeto Alfabetiza Teresina, na medida em que mobiliza, articula, integra e converge recursos materiais e humanos, visando atingir o objetivo proposto, que é alfabetizar as crianças até o

final do 2º ano do ensino fundamental, por meio de ações concretas, planejadas e sistematizadas.

Apresentamos, na próxima seção, o delineamento metodológico da pesquisa visando à produção dos dados, a partir da realização do grupo focal, com gestores e professores do ciclo de alfabetização, que atuam nas escolas pesquisadas.

3.2 DELINEAMENTO METODOLÓGICO

O objetivo desta seção é apresentar a abordagem metodológica que orienta o percorrer desta investigação, cujo foco consiste em investigar e compreender, a partir do contexto dialógico de debate, de troca de experiências entre os partícipes da pesquisa, os desafios enfrentados ao implementar uma política pública de alfabetização que é o Projeto Alfabetiza Teresina.

Apresentamos, ainda, as informações que justificam utilizar a abordagem metodológica de cunho qualitativo e o instrumento de geração de dados, que é a técnica de grupos focais com gestores e professores alfabetizadores das oito escolas pesquisadas. Por fim, os procedimentos utilizados no desdobramento da investigação.

A pesquisa desenvolvida tem como questão norteadora compreender quais são os desafios enfrentados na implementação do Projeto Alfabetiza Teresina, uma política de alfabetização que busca garantir a aprendizagem da leitura e da escrita das crianças até o final do 2º ano do ensino fundamental, a partir da visão de gestores escolares e professores do ciclo de alfabetização. Os objetivos são compreender os desafios na implementação do Projeto, analisando a atuação dos atores escolares (gestores e professores do ciclo de alfabetização) nesse contexto. A partir dessa análise, propor ações estratégicas para apoiar a equipe gestora e os professores alfabetizadores na aprendizagem dos alunos, em particular, no processo de alfabetização e letramento.

Para melhor produção e compreensão dos dados, utilizamos como instrumental o grupo focal, uma vez que esse instrumento metodológico possibilita entender processos de construções, comportamentos, aceções e práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores alfabetizadores e gestores escolares no processo de alfabetização.

Ghedin e Franco (2011, p. 25) destacam que o método “possibilita a interpretação, mediante algum instrumento, do objeto que possui mais de um significado [...]”. Infere-se, portanto, que cada objeto pesquisado possui acepções, sentidos diferentes, sendo, assim, necessário que o pesquisador o organize de forma a interpretá-lo.

Para os autores mencionados, no conhecimento científico, “a verdade não está nem pronta nem acabada, mas consiste num processo de desconstrução, construção e reconstrução [...]”, pois, à medida que determinados problemas são solucionados, novos óbices podem surgir, requerendo novas pesquisas e aprofundamentos (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 28).

Na concepção de Ghedin e Franco (2011, p. 26), a palavra método é um conceito de origem grega que significa “caminho que se faz caminhando enquanto se caminha”. Sendo assim, só pode ser visto em sua totalidade ao término da pesquisa. Mas, no processo de investigação, o pesquisador precisa antecipar a direção do caminho a percorrer.

A literatura científica apresenta o método, na qualidade de caminho que possibilita a investigação de objetos na área educacional. Assim, tanto as abordagens de pesquisas qualitativas como quantitativas, escolhidas de acordo com o objeto da investigação, devem dar conta de analisar os dados e as informações disponibilizadas pelos pesquisados, à luz de valores implícitos, explícitos e numa perspectiva dialética³⁵ (GHEDIN; FRANCO, 2011).

Complementando a reflexão dos autores supracitados, Gatti (2005, p. 11) considera que o método “não é somente um conjunto de regras que ditam o caminho. É também um conjunto de crenças, valores e atitudes [...]”. Podemos, assim, compreender que tanto o pesquisador quanto os pesquisados interferem e se integram subjetivamente ao método utilizado na investigação.

A pesquisa ora apresentada é um estudo de caso. Segundo Richardson (2009, p. 16), esse tipo de pesquisa se configura de cunho social crítico, sendo “dirigida para resolver problemas práticos, ou seja, tem como fundamento a procura coletiva de solução de problemas práticos”. Nesse sentido, podemos considerar que

³⁵ Richardson (2009) origem grega (dialektiké = discursar, debater); vinculado a processo dialógico.

o pesquisador tem a finalidade de descobrir respostas para solucionar um problema específico e/ou descrever um fenômeno da melhor forma possível.

Nesse contexto, com a finalidade de alcançar os objetivos propostos, escolhemos realizar uma pesquisa de cunho qualitativo, por essa abordagem possibilitar

[...] descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinados grupos e possibilitar em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades dos comportamentos dos indivíduos (RICHARDSON, 2009, p. 80).

A pesquisa de cunho qualitativo, segundo Dias (2000, p.1) é caracterizada por permitir uma análise mais ampla, profunda e subjetiva do tema em estudo, além de proporcionar uma relação mais fluida entre pesquisador e pesquisados.

Corroborando Dias (2000), André (2008) ressalta que a pesquisa de abordagem qualitativa tem como base a valorização ativa dos partícipes no processo de produção do conhecimento. Dias (2000) ressalta, ainda, que, dentre as técnicas mais utilizadas nesse tipo de pesquisa, tornando a ação do pesquisado protagonista do processo, destacam-se entrevistas, técnicas projetivas e grupos focais.

Gatti (2005, p.7) esclarece que a definição da técnica utilizada em uma investigação “tem que ser criteriosa e coerente com o propósito da pesquisa”, devendo ter relação intrínseca com o método escolhido e os objetivos da pesquisa.

Nesse sentido, para se adequar ao problema a ser investigado, que é compreender os desafios na implementação do Projeto Alfabetiza Teresina, levando em consideração a fidedignidade das informações produzidas, por meio de gestores e professores do ciclo de alfabetização, optamos pelo grupo focal para geração dos dados e informações, pois os referidos partícipes podem contribuir, com suas percepções, sentimentos, ações, críticas, análises, relatos e trocas, para identificar o (s) problema (s) do caso de gestão.

Coadunando ao explicitado, Gatti (2005, p. 11) destaca que o trabalho com grupo focal possibilita “compreender processos de construção da realidade, por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes [...]”. Diante disso, permite compreender, com base no diálogo, na discussão, a partir das ideias compartilhadas dos participantes, o contexto e o problema pesquisado.

Lakatos e Marconi (2000, p.166) afirmam que, para o estudo oferecer objetividade e validade dos instrumentais utilizados, é fundamental “ser levado em consideração o rigoroso controle na aplicação dos instrumentais de pesquisa” para evitar erros e defeitos.

Fundamentada nos estudos de Powell e Single (1996) e Morgan e Krueger (1993), Gatti (2005, p. 7) define grupo focal como um “[...] conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal”. Essa técnica objetiva obter, por meio das trocas realizadas no grupo, “[...] conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações, dos partícipes, de um modo que não seria possível com outros métodos [...]”. Assim, um dos benefícios dessa técnica, os dados obtidos, podem revelar mais informações do que as obtidas por meio de outras técnicas, a exemplo do questionário ou entrevista. Nesse sentido, a escolha por esse instrumento de geração de dados se deu por considerar que, com o grupo focal, seria possível compreender práticas cotidianas, atitudes, percepções, reações, comportamentos que essa técnica propicia, por meio das trocas efetivas entre os partícipes da pesquisa, as quais podem contribuir para identificar os desafios na implementação do Projeto Alfabetiza Teresina. É importante ressaltar que a dinâmica de pares em grupo estimula o compartilhamento das experiências.

Ao definir o grupo focal como instrumento a ser utilizado na geração dos dados desta pesquisa, cabe destacar algumas características importantes, que devem ser levadas em consideração na organização e na condução dessa técnica. O pesquisador deve ter alguns cuidados metodológicos na organização do grupo focal, a saber: preparação do roteiro com perguntas norteadoras³⁶, escolha do moderador ou facilitador e dos participantes, duração do encontro, local físico ou virtual do encontro, formas de registros dos dados e análise dos resultados.

Com relação ao moderador ou facilitador na condução do grupo focal, Pizzol (2004, p. 4) salienta que esse sujeito tem um papel importante nesse processo, que é “manter a discussão produtiva, garantir que todos exponham suas ideias”. O moderador precisa ter consciência de que nunca deve expor suas opiniões, muito menos criticar ou comentar alguma postagem dos participantes.

³⁶ Apêndice B.

Na mesma lógica descrita por Pizzol (2004), Gatti (2005) enfatiza que o moderador deve cuidar para que o grupo desenvolva uma comunicação de maneira que facilite as trocas entre os participantes. Ele não deve se posicionar de forma afirmativa ou negativa, fechar a questão, fazer sínteses, propor ideias.

Ainda sobre a função do moderador, Dias (2000, p.4) reforça que o “moderador é a peça mais importante do grupo focal”. Para que o trabalho seja realizado com eficiência e eficácia, é imprescindível que tenha domínio dos objetivos da pesquisa. Precisa se comportar durante o processo com neutralidade, evitando “introduzir qualquer ideia preconcebida na discussão” e ser flexível e experiente o suficiente para conduzir a discussão, promovendo a participação e a interação de todos os partícipes do grupo.

Por se configurar como uma técnica de geração de dados produzidos pela dinâmica da interação e sinergia de um grupo de pessoas, recomenda-se a importância da homogeneidade do grupo quanto a determinados parâmetros relacionados aos propósitos da pesquisa e análise.

Na literatura científica, há uma variação com relação à quantidade de participantes em um grupo focal. Gatti (2005, p. 22) ressalta que, visando a uma maior profundidade nas discussões, para que seja oportunizada a participação e a troca de ideias de todos, “[...] o grupo não pode ser nem grande, nem excessivamente pequeno”. A formação do grupo deve levar em consideração, inicialmente, a homogeneidade ou a heterogeneidade, dependendo do objetivo da pesquisa, em seguida, um quantitativo de participantes entre seis e doze pessoas.

Pontos importantes a serem ponderados na condução do grupo focal dizem respeito ao local dos encontros e aos registros das interações. O local dos encontros e a organização do espaço devem favorecer a interação entre os participantes. A organização do espaço deve possibilitar que os participantes se encontrem face a face para que a interação e interlocução sejam diretas. Com relação ao registro das interações, pode-se usar gravadores de áudio e/ou filmadoras. É fundamental que os participantes tenham consciência de como serão feitos os registros e que, por questão ética, será garantida a privacidade dos participantes, utilizando-se, inclusive, pseudônimos (GATTI, 2005). Quanto ao tempo de duração do encontro, seja ele virtual ou presencial, Gatti (2005) recomenda que não deve ultrapassar 3 horas.

Neste ponto, é importante lembrar que as atividades dos grupos focais se deram em pleno contexto da pandemia da Covid-19 que impossibilitou a realização de atividades *in loco*. Assim, para alcance dos objetivos propostos na pesquisa, optamos por realizar os encontros dos grupos focais (gestores escolares e professores alfabetizadores), por meio de uma plataforma eletrônica de videoconferência (*Google Meet*).

Ao se tratar da realização de um grupo focal *on-line*, todas essas precauções também devem ser observadas, pois o que difere um grupo focal presencial de um grupo focal *on-line* é o fato de que este último é realizado em um ambiente virtual. Segundo Abreu et al. (2009, p. 10):

O grupo focal on-line é um método de coleta de informações semelhante ao grupo focal presencial. Sua principal característica, não obstante, é a de ser realizado em ambiente virtual, dispensando a presença física dos participantes para que haja interação e consequente comunicação entre eles. Essa diferenciação é apontada como uma das principais vantagens dos grupos focais on-line.

O autor destaca ainda que as etapas para a realização dos grupos focais *on-line* não diferem muito dos grupos focais presenciais, a saber:

i) definição do escopo - o que se quer explorar no grupo; ii) seleção dos participantes do grupo, a serem recrutados geralmente via salas de chat ou listas de discussão; iii) elaboração do roteiro para a dinâmica da discussão grupal (realizado por um moderador experiente, juntamente com o pesquisador); iv) realização da dinâmica de forma estruturada, registrando todo o processo; e v) tabulação e análise das informações obtidas (ABREU et al., 2009, p. 13).

A pesquisa contou com a realização de dois grupos focais para geração dos dados, os quais foram constituídos da seguinte maneira: grupo focal composto por professoras efetivas³⁷, lotadas em turmas de alfabetização, nas escolas municipais selecionadas. A composição desse grupo focal deu-se a partir da indicação dos professores, por parte dos diretores³⁸ do núcleo de escolas selecionadas, seguida do convite feito por esta pesquisadora

³⁷ Todas as professoras eram do sexo feminino.

³⁸ No grupo de diretores, apenas um era do sexo masculino.

Cabe lembrar que as unidades escolares de ensino em Teresina são nucleadas por zona, conforme localização geográfica, a saber: Norte, Sul, Leste e Sudeste. Do quantitativo de escolas municipais com o projeto Alfabetiza Teresina, ao analisar o resultado dos alunos das escolas por zona, foram selecionadas duas de cada zona, sendo que uma apresentava baixo desempenho dos alunos nos resultados de alfabetização e a outra apresentava desempenho adequado no processo de consolidação da alfabetização inicial, totalizando um total de oito escolas para a pesquisa. Das oito escolas, sete estão localizadas na zona urbana do município e uma na zona rural leste de Teresina. Das escolas da zona urbana, duas estão localizadas na região norte, duas na região sul, duas na região sudeste e uma na região leste, conforme apresentado anteriormente no quadro 3.

O planejamento do encontro, mesmo virtual, foi organizado de maneira a propiciar aos participantes um ambiente acolhedor e um momento de trocas de experiências e conhecimentos sobre o processo de alfabetização e letramento, assim como sobre o projeto Alfabetiza Teresina e os desafios da sua implementação e como os atores escolares (gestores e professores) tratam esses desafios postos.

As etapas de organização³⁹ dos grupos focais foram planejadas para durar aproximadamente duas horas e meia. Nesse planejamento estavam incluídos acolhimento virtual dos participantes da pesquisa, técnica de descontração, leitura dos termos de consentimento livre e esclarecido já assinado também antecipadamente, apresentação dos partícipes, início das apresentações, interações e discussões fundamentadas nas questões norteadoras e finalização do encontro.

No planejamento inicial da pesquisa, pretendíamos que a utilização do instrumental para a geração das informações fosse realizada no formato presencial, mas, devido ao contexto pandêmico desencadeado pelo Coronavírus que afetou todo o planeta, foi necessária uma reorganização. Para que os grupos focais fossem realizados, fundamentamo-nos em Abreu et al (2009) que orientam as etapas de realização do grupo focal *on-line* em um ambiente virtual, sem perder a fidedignidade das informações.

³⁹ Ver mais detalhes das etapas de organização nos apêndices.

Como explicitado anteriormente, para esta pesquisa, optamos pelo grupo focal para a geração dos dados e informações, fundamentada em diferentes autores que versam sobre o grupo focal, como Pizzol (2004), Dias (2004), Gatti, (2005), Abreu et al (2009), por compreendermos que se configura como um instrumental que possibilita uma efetiva interação entre os partícipes.

Na fase de organização da pesquisa, definimos a realização de dois grupos focais com os participantes das oito escolas pesquisadas, configurando-se da seguinte forma: no primeiro grupo focal estava prevista a participação de oito professoras do ciclo de alfabetização, uma de cada escola e, no segundo grupo focal, oito gestores⁴⁰, cada um representando uma das oito escolas selecionadas para participar da pesquisa. Cabe lembrar que a gestora de uma das escolas pesquisadas solicitou a participação de duas professoras do ciclo de alfabetização, uma do 1º ano e outra do 2º ano. Diante se tal solicitação, as duas professoras foram convidadas e aceitaram prontamente o convite, porém, apenas uma compareceu. No grupo focal com as gestoras compareceram seis. Contamos, assim, com a efetiva participação de 14 partícipes, oito professoras e seis gestoras.

O primeiro Grupo Focal (GF) com as professoras do ciclo de alfabetização foi realizado no dia 08 de março de 2021, em uma sala virtual por meio de uma plataforma eletrônica de videoconferência (*Google Meet*). Como fora mencionado, estava prevista a participação de nove professoras que atuavam no ciclo de alfabetização das escolas selecionadas, porém, só compareceram cinco, apesar de todas terem aceitado o convite em participar.

Com relação ao quantitativo de participantes no grupo focal, na literatura científica, há uma variação. Como fora dito anteriormente, Gatti (2005) recomenda que o grupo não pode ser grande nem excessivamente pequeno, mas, mesmo comparecendo somente cinco pessoas, optamos em realizá-lo, remarcando outro encontro para as demais que não compareceram.

Para que a discussão transcorresse de forma fluida, sem perder o foco do objetivo da pesquisa, elaboramos um roteiro com questões norteadoras e realizamos a mediação do encontro. A finalidade das questões norteadoras não é sugerir que os

⁴⁰ Das oito escolas participantes da pesquisa, em uma, o gestor é do sexo masculino. Porém, por problemas de saúde, ele não pôde participar, tendo sido substituído pela gestora adjunta. Daí a menção no feminino no decorrer do texto.

partícipes cheguem a um consenso, mas que, a partir da reflexão de suas práticas, vivências, possam chegar a perspectivas diferentes ou não.

O encontro transcorreu conforme planejado. Inicialmente, as professoras mostraram-se um pouco apreensivas, por pensarem que não iriam responder a contento as questões norteadoras de modo a fluir o diálogo e as reflexões acerca da temática pesquisada. Mas, após informar as participantes a respeito dos procedimentos a serem adotados para publicações decorrentes do estudo, sobre as interações a serem estabelecidas e resolução de algumas dúvidas que surgiram, todas se apresentaram e o diálogo iniciou. No decorrer do encontro, elas demonstraram tranquilidade e foram bem participativas.

No dia seguinte, após o primeiro grupo focal, contactamos novamente as demais professoras do ciclo que não haviam participado do primeiro encontro e reiteramos o convite, confirmado por todas.

Assim, em 12 de março de 2021, realizamos nosso segundo grupo focal com as professoras que não compareceram ao encontro anterior. Embora estivesse prevista a participação das quatro professoras, só compareceram três. Dessa forma em respeito à presença e disponibilidade em participar da pesquisa dessas três professoras, realizamos o encontro. Após toda explicação do objetivo da investigação, da metodologia do grupo focal, leitura do termo de consentimento livre e esclarecido, resolução de algumas dúvidas, as professoras se apresentaram e autorizaram verbalmente a gravação do encontro. Em seguida, o diálogo fluiu tendo como base as questões norteadoras.

O grupo focal com as gestoras aconteceu no dia 06 de abril de 2021. O convite foi efetivado aos gestores das oito escolas selecionadas. Todos aceitaram participar da pesquisa, mas compareceram seis. Cabe lembrar que a escolha das escolas selecionadas e, conseqüentemente, seus respectivos gestores se justifica após análise dos resultados dos alunos. Conforme citado anteriormente, foram selecionadas duas escolas por zonas, uma que apresenta baixo rendimento e a outra apresenta rendimento adequado nos resultados de alfabetização, além do fato de os gestores serem considerados atores fundamentais no processo de implementação do Projeto Alfabetiza Teresina.

Logo após o término do grupo focal com as seis gestoras, houve um novo contato com as duas gestoras que não participaram do encontro e reiteramos o

convite para um novo encontro dia 08 de abril de 2021. As duas justificaram o motivo da ausência e confirmaram a participação no próximo grupo focal. Porém, no dia e horário agendado, ambas novamente não compareceram. Foi dada por encerrada essa etapa, levando em consideração, para a análise dos dados, as informações geradas da participação das seis gestoras no grupo focal realizado no dia 06 de abril.

Registramos que cada uma das duas gestoras que não compareceram em nenhum dos grupos focais atua em escolas e regiões diferentes da cidade de Teresina. Ainda que se tenha registrada a ausência dessas duas gestoras, o grupo focal aconteceu de forma homogênea, por serem gestoras que tinham conhecimento acerca do tema e, ao mesmo tempo, de forma heterogênea, por ter contemplado gestoras de zonas e escolas diversificadas, por terem tempo diferente de atuação na função, o que contribuiu para uma interação, discussão e diálogo de forma fluida, reflexiva, tratando do seu lugar de ação e vivência.

Após realização dos grupos focais, procedemos à transcrição das gravações, procurando imprimir rigor e fidelidade às informações recolhidas.

Retomando a realização do grupo focal com as professoras do ciclo de alfabetização, com o intuito de estabelecer um relacionamento fundado na confiança, conduta ética e no respeito mútuo com as participantes da pesquisa, informamos acerca dos procedimentos necessários para a efetiva realização do estudo, incluindo a forma como seriam identificadas na pesquisa. Após toda explicação acerca dos protocolos necessários para que houvesse uma maior interação entre as envolvidas, solicitamos que todas se apresentassem, destacando o contexto de vivência profissional, formação acadêmica, tempo de docência e de experiência no ciclo de alfabetização.

Apresentamos o perfil das participantes e consideramos importante destacá-lo, por entendermos que isso pode contribuir para a compreensão das concepções dos sujeitos pesquisados frente ao Projeto Alfabetiza Teresina.

No que se refere às informações obtidas acerca do perfil das professoras do ciclo de alfabetização que participaram da pesquisa, organizamos, no quadro 15, de maneira detalhada, as características que delineiam o perfil das partícipes. Cabe destacar, ainda, que apresentamos, nesta seção, apenas o perfil das professoras, pois os dos gestores já foram apresentados no quadro 03, no capítulo anterior.

Quadro 15 – Perfil das professoras da pesquisa

PROFESSORA	FORMAÇÃO ACADÊMICA		TEMPO DE DOCÊNCIA	TEMPO DE EXPERIÊNCIA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO	TURNOS DE TRABALHO NA ESCOLA
	GRADUAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO			
PROFESSORA A	Licenciatura plena em Pedagogia e Ciências Biológicas	Especialização em EJA	30 anos	20 anos	02
PROFESSORA B	Licenciatura plena em Pedagogia e Normal Superior	-	07 anos	07 anos	01
PROFESSORA C	Licenciatura plena em Pedagogia e Ciências Biológicas	-	18 anos	13 anos	01
PROFESSORA D	Licenciatura plena em Pedagogia	-	15 anos	14 anos	02
PROFESSORA E	Licenciatura plena em Pedagogia	Especialização Psicopedagogia e em Atendimento Educacional Especializado – AEE	20 anos	14 anos	02
PROFESSORA F	Licenciatura plena em Pedagogia	Especialização Atendimento Educacional Especializado – AEE	12 anos	04 anos	02
PROFESSORA G	Licenciatura em Normal Superior e em Matemática	Especialização Gestão da Educação Municipal	15 anos	10 anos	02
PROFESSORA H	Licenciatura plena em Pedagogia	Especialização em Psicopedagogia	11 anos	06 anos	02

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados gerados na pesquisa.

Conforme constatamos, o grupo foi formado por oito professoras, duas das quais trabalham em um turno na escola e seis trabalham nos dois turnos. Nesse contexto de professores da educação básica, o Ministério da Educação, por meio do INEP, divulgou, em janeiro de 2021, o resultado do censo escolar 2020, apresentando que, dos 2,2 milhões de docentes que atuam na educação básica brasileira, 80,6% são do sexo feminino (BRASIL, 2021). Essa realidade também é constatada na SEMEC, ao verificar que as professoras do ciclo de alfabetização das oito escolas pesquisadas são do sexo feminino.

Observamos, a partir das informações, que, de modo geral, as partícipes desta pesquisa apresentam percursos formativos semelhantes no que diz respeito à graduação: sete delas têm licenciatura em Pedagogia e uma em Normal Superior. Das oito, quatro possuem também outras licenciaturas, como: Normal Superior, Ciências Biológicas e Matemática.

Percebemos que o perfil das professoras que atuam no ciclo de alfabetização das escolas pesquisadas, no que se refere à formação acadêmica, está em comum acordo ao que propõe a Meta 15 da Lei nº 13.005/2014 do Plano Nacional de Educação (PNE), que tem como objetivo “assegurar que todos os professores da educação básica possuam formação específica em nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam” (BRASIL, 2014).

No que diz respeito à titulação, das oito professoras, cinco possuem curso de pós-graduação em nível de especialização em diferentes áreas, a saber: EJA, Psicopedagogia, Atendimento Educacional Especializado – AEE e Gestão da Educação Municipal. As demais possuem curso de graduação, sendo que duas possuem mais de uma graduação.

No que concerne à formação em pós-graduação, no Plano Nacional de Educação (PNE), a Meta 16 e, em particular, seu indicador 16A, tem como objeto de interesse:

Formar, em nível de pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014).

Dito isso, podemos inferir que, para o Ministério da Educação (MEC), a formação continuada de professores é um direito adquirido pelos profissionais da educação, além de se constituir como um componente importante para profissionalização e valorização docente.

No que se refere ao Município de Teresina atingir o que propõe o PNE na Meta 16 e seu indicador 16A, que é a formação de 50% dos professores da educação básica em pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, constata-se que, na situação atual, de acordo com o monitoramento das metas do PNE, Teresina só

atingiu 24,2% da meta prevista, o que não é muito diferente do contexto nacional. Essa realidade pode ser constatada no quadro 15, no item relacionado à formação em pós-graduação, pois ainda há um percentual de professoras que possuem somente graduação.

Quanto à experiência docente, o tempo de exercício no magistério das professoras pesquisadas varia entre sete e trinta anos, havendo uma concentração entre quinze e vinte anos de atividade docente. Com relação à experiência no ciclo de alfabetização, varia entre quatro e vinte anos dedicados a esse segmento de ensino.

Ao discutir sobre constituição da docência, Tardif (2014, p. 21) ressalta que “[...] o saber dos professores provém de várias fontes e de diferentes momentos da história de vida e da carreira profissional, e [...] o tempo é um fator importante na edificação dos saberes que servem de base ao trabalho docente”. Nesse sentido, podemos inferir que o tempo de experiência de trabalho docente pode contribuir e fundamentar na aquisição do saber do professor e em suas práticas pedagógicas.

Os estudos do autor em referência consideram que os saberes dos professores no geral se constituem por meio de fases ou etapas do processo. A primeira fase é considerada a base dos saberes que se constitui entre um e três anos do início de sua carreira profissional, fase de exploração, de tentativas e erros. A segunda representa a fase de estabilização e consolidação, caracterizada pelo investimento na carreira profissional, que pode ocorrer entre três e sete anos, fase do domínio de diversos aspectos do trabalho, principalmente os pedagógicos (TARDIF, 2014). Portanto, esse grupo de professoras que fez parte da pesquisa pode ser considerado experiente na atividade docente do ciclo de alfabetização, pois o menor tempo de experiência na docência da alfabetização é de quatro anos.

Nas seções posteriores, apresentamos e discutimos detalhadamente os resultados da pesquisa a partir dos dados gerados nos grupos focais, tendo, como base, o diálogo com as gestoras e professoras do ciclo de alfabetização. A apresentação desses dados foi organizada em três eixos teóricos, conforme descrito a seguir.

3.3 ANÁLISE DE DADOS: DIALOGANDO COM GESTORAS E PROFESSORAS DA REDE MUNICIPAL DE TERESINA

O objetivo desta seção é apresentar a análise dos dados, a partir do diálogo realizado com as participantes da pesquisa – 6 (seis) gestoras e 8 (oito) professoras alfabetizadoras da Rede Pública Municipal de Teresina. As informações e os dados produzidos a partir dos grupos focais constituem o ponto de partida para análise e compreensão dos desafios enfrentados na implementação do Projeto Alfabetiza Teresina.

Para fins de apresentação dos dados da pesquisa, este capítulo foi organizado em três eixos temáticos. No eixo 1, dialogamos acerca da alfabetização e letramento, destacando as atribuições ou função do professor alfabetizador nesse processo, realçamos o papel do assistente de alfabetização e a sua relação com o professor titular, bem como a importância de um ambiente alfabetizador. No eixo 2, discutimos sobre políticas públicas, alfabetização e avaliação externa, refletindo sobre a concepção e as orientações para a implementação do projeto Alfabetiza Teresina como uma política pública, além de destacar a operacionalização do Projeto e seus desafios. Por fim, no eixo 3, abordamos a gestão escolar participativa e a gestão pedagógica, analisando sobre o grau de comprometimento dos atores envolvidos, a relação com o núcleo gestor e a interação entre os executores do projeto.

Entendemos que essa forma de organização em eixos torna a análise e a interpretação dos dados mais clara e compreensiva.

A seguir, discutimos sobre as concepções de alfabetização e letramento das professoras e gestoras que participaram da pesquisa.

3.3.1 Concepções acerca da alfabetização e letramento

Com a intenção de compreender os desafios na implementação do Projeto Alfabetiza Teresina, na perspectiva das professoras e gestoras escolares da rede municipal de educação de Teresina, organizamos esta subseção que tem como objetivo apresentar as concepções acerca da alfabetização e letramento, a partir dos dados produzidos nos grupos focais. Cabe destacar que a análise dos dados teve, como fundamento teórico, autores que têm uma abordagem social e discursiva das

práticas de alfabetização, como Soares (2013, 2019, 2020), Kleiman (2005, 2016), Batista (2005), os Estudos de Letramento de Street (2014), bem como foi possível lançar mão de outros estudiosos não citados anteriormente nesta pesquisa.

Vieira (2007) menciona, em sua dissertação, que diversas são as variáveis que interferem no processo de alfabetização e letramento. Uma delas diz respeito à necessidade de a escola e seus atores escolares compreenderem como se dá o processo de alfabetização e a apropriação desse objeto do conhecimento pelos sujeitos aprendentes.

Nos grupos focais foram discutidas as concepções de alfabetização e letramento. De acordo com relatos de algumas participantes, tais narrativas estão em consonância com o que defende Soares (2020, p. 12), ao destacar que a criança, além de se apropriar do sistema alfabético de escrita, precisa também “[...] conhecer e aprender seus usos sociais: ler, interpretar e produzir textos”, conforme evidenciado nos excertos a seguir:

Alfabetização pra mim é um processo onde a criança aprende a decodificar as letras e símbolos que compõem a escrita. Na minha turma de 1º ano, este processo acontece quando eu desenvolvo as competências quanto à memorização do alfabeto, reconhecimento das letras, a junção de sílabas e formação de palavras utilizando a leitura e na escrita. Já o letramento é mais amplo, porque, além da criança aprender a decodificar, ela tem que compreender, interpretar e fazer o uso da língua nas práticas. Alfabetização e letramento são complementares, têm que acontecer ao mesmo tempo ⁴¹ (PROFESSORA C, Grupo Focal 08/03/2021).

A Professora C demonstra consciência em relação às especificidades dessas duas facetas da aprendizagem da leitura e da escrita, evidenciando o caráter de complementaridade entre as dimensões do alfabetizar e letrar. Assim, a alfabetizadora destaca algumas estratégias didáticas que garantem a apropriação da leitura e da escrita, a exemplo de atividades que favorecem o reconhecimento das letras do alfabeto e sílabas para composição de palavras, bem como enfatiza as capacidades desenvolvidas por aqueles que participam das práticas sociais de leitura e escrita.

Ao destacar a importância das atividades e projetos de leitura para as práticas de letramento, as professoras alfabetizadoras e gestoras relatam:

⁴¹ Por opção metodológica, as falas dos participantes da pesquisa serão transcritas em itálico.

(...) eles aprendiam contando a história, então a questão da escolha também das histórias, histórias interessantes, aquela história que tem muita gravura e não só letras, [história] adequada para criança dos anos iniciais é muito interessante (PROFESSORA A, Grupo Focal 08/03/2021).

(...) na hora do recreio tinha uma equipe específica [de professores] para fazer teatrinho (...) elas faziam teatro. Elas fizeram a árvore da leitura em uma mangueira que nós tínhamos na escola e morreu. Elas me pediram um TNT e puxaram um fio de TNT e enrolava esse livro. As crianças, quando entrava na escola, a correria deles não era mais para pegar o lugar não, e, sim, para pegar livro, então eles já entravam na escola correndo para a árvore da leitura. Na hora do recreio, a gente tinha o recreio literário, que é aquele que eu falei, a gente estendia a esteira no chão e colocava os livros espalhados e ali eles iam escolher a leitura que eles quisessem, mas tinha uma coisa, não ler só por deleite não, depois eles iam me contar essas histórias. Então a gente tinha essas práticas na escola que isso ajudou muito com o desenvolvimento dos meninos até a maneira dele se relacionarem mudou, a convivência deles melhorou (GESTORA A, Grupo Focal 06/04/2021).

Os trechos acima revelam uma concepção segundo a qual, para se alfabetizar, os aprendentes precisam vivenciar e atribuir diferentes significados às práticas de leitura e escrita. O relato da Professora A enfatiza a importância de as crianças participarem ativamente de atividades leitoras, as quais propiciam o desenvolvimento da aprendizagem.

O relato da Gestora A, embora evidencie que a escola promova situações em que as práticas de letramento se fazem presentes no cotidiano escolar por meio da ludicidade, do teatrinho, árvore da leitura e recreio literário, revela também que, na instituição, essas ações ainda estão ancoradas à concepção de avaliação e não à leitura por fruição e prazer, a leitura realizada pelo deleite em ler, sem, necessariamente, após a leitura, haver uma atividade, o que deveria ser o objetivo precípuo dessas atividades propostas.

Para Kleiman (2000), após uma leitura, o que fica marcado são as inferências, as relações que o leitor faz no momento da leitura, conquanto ele não consiga lembrar o que o texto quis dizer literalmente.

Ampliando as considerações de Kleiman (2000), Feres (2010 p. 4) considera a fruição “[...] uma inferência afetiva, que imprime uma lembrança da ordem da

experiência pessoal tão profunda que a da inferência cognitiva, por causa do afetamento provocado, é uma lembrança que se enraíza no sujeito”.

Para Feres (2010, p. 9), a fruição “[...] é um processo de sentimento (*feeling*) que se diferencia do processo cognitivo (*meaning*) a que o leitor se submete”. Podemos inferir que o leitor, ao realizar a leitura por fruição, aflora um sentimento de prazer. Sendo assim, é importante que a escola propicie momentos de leitura deleite, os quais podem contribuir para a aquisição da leitura e da escrita dos aprendentes.

No processo de alfabetização e letramento, um ponto importante a ser levado em consideração está relacionado a um ambiente alfabetizador, o qual pode fazer muita diferença e contribuir para o processo de aprendizagem. A organização desse ambiente perpassa pela concepção de alfabetização e letramento, conforme destaca a Gestora C:

Uma outra coisa, também a gente espalhava nas paredes da escola textos, textozinhos onde se essa criança quisesse fazer a leitura ela escolhia o texto que ela quisesse ler e ali ela ia adivinhar, elas criavam história, embora não fosse do jeito que estava lá na história mas elas criavam a história contando, e sempre tinha um funcionário, uma professora alguém perto para perguntar o que que ela entendeu daquela história, como é que ela se via aquela história, fazendo aqueles questionamentos básicos que a gente faz para criança (GESTORA C, Grupo Focal 06/04/2021).

O relato destacado mostra que, para a gestora, o ambiente alfabetizador contribui sobremaneira para o processo de alfabetização. Cabe ressaltar que a organização de um ambiente facilitador que favoreça o desenvolvimento dos aprendizes perpassa a concepção de alfabetização dos atores escolares, sejam eles gestores ou professores.

A esse respeito, Soares e Batista (2005) explicam a importância de um ambiente alfabetizador tanto no aspecto metodológico como conceitual. Metodologicamente, possibilita à criança ter contato e usar a linguagem escrita antes de saber codificar, decodificar e dominar as primeiras letras. Conceitualmente, um ambiente alfabetizador possibilita à criança compreender a finalidade da escrita, percebendo como ela é utilizada em práticas sociais.

Dando continuidade às análises, foi discutida, com os grupos focais, a forma de identificação dos níveis de leitura e escrita dos aprendentes. Nessa perspectiva, cabe ratificar que, no escopo do Projeto Alfabetiza Teresina, apresenta-se como imprescindível que os professores alfabetizadores compreendam as etapas ou níveis de aprendizagens em que os estudantes se encontram para que possam planejar adequadamente as atividades conforme as necessidades dos alunos.

Para tanto, a SEMEC, por meio da Portaria nº 163, em março de 2019, redefiniu as expectativas de aprendizagem de leitura e escrita e reorganizou os níveis de desempenho em leitura e escrita para os alunos matriculados no ciclo de alfabetização, na rede pública municipal de ensino de Teresina, conforme apresentado nos quadros 7, 8 e 9, com o objetivo de alinhar os diferentes indicadores e instrumentos de avaliação, de maneira que permitam ao professor alfabetizador compreender de forma mais clara os níveis em que os estudantes se encontram, para que possam conduzir o processo de alfabetização (TERESINA, 2019).

Acerca da identificação e compreensão dos níveis de leitura e escrita por parte dos atores escolares, os relatos dos gestores revelaram que:

Os níveis foram um desafio real, realmente, a gente fica muito temerosa de fazer a mudança [de um nível para outro] dos alunos, à medida que avançava a gente colocava outros [alunos] (GESTORA E, Grupo Focal 06/04/2021).

O que era mais difícil era a gente se apropriar da questão dos níveis, que antes era de uma forma e depois mudou, mas que a gente teve que se apropriar melhor desse conhecimento da questão dos níveis né? (GESTORA D, Grupo Focal 06/04/2021).

Nota-se que, nos relatos dos pesquisados, existe certa apreensão no que diz respeito à forma de identificação dos níveis dos aprendentes estabelecidas pela SEMEC, o que pode estar relacionado à falta de domínio dos conceitos que envolvem os níveis de aprendizagem.

Entendemos que mais do que identificar os níveis, o professor alfabetizador e os agentes que estão diretamente ligados ao processo de alfabetização precisam conhecer como e o que pensam as crianças a respeito de um determinado objeto de ensino. Os atores escolares, de fato, precisam compreender que, no percurso do

aprendizado da linguagem escrita, a criança passa por etapas, níveis, hipóteses que são construídas e reconstruídas.

As contribuições de Ferreiro (1999), fundamentadas nas concepções da psicogênese da língua escrita, possibilitaram a compreensão do desenvolvimento da construção da linguagem escrita. Mas, a partir da análise dos excertos das Gestoras E e D, ficou evidenciado que no diagnóstico há algumas imprecisões e a identificação do desenvolvimento dos estudantes parte de percepções e comparações imprecisas, cujos critérios não são claros, podendo acarretar intervenções pedagógicas equivocadas.

Nesse sentido, Soares e Batista (2005) discorrem sobre a importância de o docente compreender o processo de aprendizagem da língua escrita, articulando a teoria com suas possibilidades práticas, no intuito de propor intervenções pedagógicas adequadas.

Os autores em referência destacam ainda que a “[...] alfabetização designa o ensino e o aprendizado de uma tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica. O domínio dessa tecnologia envolve um conjunto de conhecimentos e procedimentos” (SOARES; BATISTA, 2005, p. 24). Podemos inferir que o professor alfabetizador precisa dominar determinados saberes específicos para atuar nas turmas de alfabetização e contribuir para o desenvolvimento desse processo junto aos estudantes.

Outro ponto que nos chamou atenção foi o relato e a reflexão entre duas professoras acerca da utilização dos métodos no processo de alfabetização, como podemos observar nos trechos a seguir:

O desafio que encontrei dentro do projeto foi, quando eu entrei no 1º ano, foi que nós deveríamos usar a metodologia do ensino na alfabetização do método fônico, então, para mim, já foi muito difícil... a gente tinha que aprender para ensinar, e então, o desafio que eu achei foi isso, a questão do método fônico[...], e aí eu ia justamente só nesse método e com tempo a gente foi vendo que quando colocava outras experiências também dava certo com outros alunos, a gente foi se abrindo também às práticas, a observar o que dava certo com alguns alunos e observar o que não dava certo (PROFESSORA F, Grupo Focal 12/03/2021).

Eu acho que é assim, o método fônico é um dos desafios, como a colega falou... porque também a gente não tem como trabalhar

somente o método fônico, né, a gente acaba fazendo uma mistura.
(PROFESSORA H, Grupo Focal 12/03/2021).

As Professoras F e H iniciam seus relatos destacando que um dos desafios encontrados para a implementação do Projeto Alfabetiza Teresina foi a utilização de um único método, o fônico, para o processo de alfabetização, nas turmas de 1º ano. As professoras destacam que o referido método não é suficiente e lançam mão de outras estratégias e métodos com a finalidade de garantir a aprendizagem da leitura e da escrita dos estudantes.

Esses relatos revelam que, no processo de aquisição de língua escrita, a imposição de um método não é o ponto mais importante e nem o mais adequado, conforme destaca Kleiman (2005), ao afirmar que, nos programas e currículos para o ensino da escrita, é necessário adequar os métodos às características da situação real, incluindo as características dos aprendizes participantes dessa situação.

Nessa mesma linha de pensamento, Soares (2019, p. 333) ressalta que uma “[...] alfabetização bem-sucedida não depende de um método, ou, genericamente, de métodos, mas é construída por aqueles/aquelas que alfabetizam compreendendo os processos cognitivos e linguísticos do processo de alfabetização”.

Sendo assim, podemos aduzir que a ação consciente e intencional do professor alfabetizador é que contribuirá para o sucesso do estudante. Para tanto, é necessário que o docente conheça o que vai ensinar para poder fazê-lo. No caso específico da alfabetização, é fundamental que compreenda os processos cognitivos e linguísticos para ser capaz de realizar ações interventivas adequadas.

A pesquisa também revelou os desafios e os dilemas das professoras e gestoras no processo de identificação e tomada de decisão em relação aos alunos a serem contemplados no atendimento mais individualizado com a assistente de alfabetização, como podemos observar no depoimento a seguir:

A gente escolhia um aluno e a gente ia criando os critérios da gente mesmo, por exemplo, às vezes eu ficava pensando: eu vou mandar esse [aluno] porque esse [aluno] aqui até precisa mais, mas não adianta eu mandar [para turma da assistente de alfabetização] porque a mãe dele não ajuda, ele não vai ter um bom desempenho. A gente ficava tentando pensar, ‘não, se esse a gente mandar vai dar mais certo porque a mãe dele ajuda, ele vai conseguir desenvolver melhor’ eu vou deixar esse aqui comigo que a situação dele é até

mais grave, aí a gente às vezes ficava com medo até de mandar e não dar certo, a gente ficava temerosa até nessas escolhas. Eram só cinco e sempre eram só cinco, e às vezes mudavam os critérios, às vezes eram os 5 que estavam mais fracos na leitura, aí mudou, teve um período que foi os cinco que você viu que tinham possibilidade de crescer, que estava no nível mais intermediário. Aí, mudava também a metodologia da professora, com base nas orientações que vinha da Semec, e daquilo também que a gente acreditava como reforço porque a gente tá falando de uma ajuda, mas, de uma ajuda que serve para todos, uma ajuda coletiva, não para cinco, não dá para gente escolher de uma turma de 25 alunos assim porque precisam os 25 (PROFESSORA F, Grupo Focal 12/03/2021).

O relato da Professora F revela que o ato de identificar o grupo de alunos que necessitava de uma intervenção mais efetiva e direcionada para o ensino da leitura e da escrita era um momento de ponderação, suscitando insegurança e tensão. De acordo com a professora, ao longo do ano, alguns critérios iam sendo definidos pela Secretaria para a organização das turmas que ficaria sob a responsabilidade do assistente de alfabetização. Ora, o foco eram os alunos que estavam mais fracos, ora, os que estavam na fase mais intermediária, implicando também a mudança do tipo de intervenção que seria realizada.

A fala da Professora F é reveladora da lógica, que pode ser considerada excludente, implícita nos critérios de escolha dos alunos atendidos pelo assistente de alfabetização, ao explicitar 'eu vou mandar esse [aluno] porque esse aqui até precisa mais, mas não adianta eu mandar porque a mãe dele não ajuda, ele não vai ter um bom desempenho'. Esse pensamento pode ser contraditório, pois o que se espera é que, de fato, uma criança que não tem ajuda da família no seu processo de aprendizagem é que seja priorizada para receber atendimento adequado às suas necessidades. No entanto, a Secretaria orientava às escolas que escolhessem os alunos que apresentavam possibilidades de desenvolvimento para, assim, migrar de um nível para outro.

O discurso da Gestora F corrobora o relato em análise, na medida em que reitera essa lógica no processo de alfabetização.

*Às vezes, tinha aluno realmente que não avançava, mas é como se a gente pensassem assim, 'não, esse [aluno] aqui, **vamos desistir dele porque não vai [avançar] mesmo**. Então, pega outro, né, porque o tempo urge, e com a escola não deveria ser assim, deveria ficar com aquele aluno até realmente se esgotar todas as*

possibilidades, é isso que eu penso (GESTORA F, Grupo Focal 06/04/2021).

O discurso da Gestora F explicita ações em privilegiar grupos de alunos com potencial de avançar em seus níveis de leitura e escrita, de maneira mais rápida, em detrimento daqueles que tinham mais dificuldades, seja por questões sociais, econômicas ou por serem alunos especiais. Pode-se, assim, inferir que essas ações estavam muito mais ancoradas na busca por resultado em detrimento do processo de alfabetização propriamente dito.

De acordo com esses relatos, fica evidente a intencionalidade em apresentar altos índices de desempenhos e resultados dos alunos no processo de alfabetização. Contudo, a estratégia utilizada possibilita a exclusão, deixando para trás crianças à margem desse processo, uma vez que a escola faz um filtro para escolher os alunos que têm capacidade de avançar.

Em face ao exposto, fica evidente que, embora o Projeto Alfabetiza Teresina tenha apresentado resultados positivos quanto ao desenvolvimento da leitura e escrita dos estudantes, conforme destacado anteriormente no capítulo 2 (quadro 13), a pesquisa revelou que algumas estratégias desenvolvidas para o alcance dos resultados podem ferir os princípios da equidade e inclusão, ao priorizarem os grupos de alunos com maior capacidade de desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, o que traz à tona uma questão relacionada à exclusão nos processos de ensino e aprendizagem.

Na subseção a seguir será analisado o eixo que discute as políticas públicas, a alfabetização e a avaliação externa no contexto do Projeto Alfabetiza Teresina, destacando a operacionalização do Projeto e desafios na sua implementação.

3.3.2 Políticas públicas, alfabetização e avaliação externa

Neste eixo de análise, reunimos as impressões das professoras e gestoras da rede pública de ensino de Teresina, participantes da pesquisa, a respeito das políticas públicas de alfabetização e avaliação externa. Os pesquisadores e estudiosos mobilizados para fundamentar essas reflexões são: Teixeira (2002), Condé (2012), Burgos e Bellato (2019), Secchi (2014, 2019), dentre outros.

As políticas públicas educacionais, para muitos estudiosos (TEIXEIRA, 2002; CONDÉ, 2012; SECCHI, 2014, 2019), são consideradas ações que se originaram a partir da organização da sociedade, que passou a reivindicar o cumprimento de seus direitos juntamente aos representantes do poder público. Embora as políticas públicas tenham origem a partir da reivindicação popular organizada, como fora mencionado, Condé (2012) considera que toda política pública tem caráter “impositivo” e emana de uma autoridade pública que tem a legitimidade para sua implantação e implementação. Por ser “impositiva”, caracteriza-se numa perspectiva *top-down*⁴², que, segundo Burgos e Bellato (2019), é uma política de reforma mais vertical, imposta de cima para baixo.

Ao refletir com as participantes da pesquisa sobre a implementação do Projeto Alfabetiza Teresina, política pública de alfabetização da SEMEC, percebemos que, inicialmente, havia um caráter *top-down*, por ter sido “imposta” de cima para baixo, ou seja, não foi construída e discutida com os gestores e professores da Rede.

A esse respeito, na discussão no grupo focal, algumas professoras participantes relataram que não houve na escola um momento específico para apresentação e orientação de como seria desenvolvido o Projeto Alfabetiza, conforme relatos a seguir:

Essa também é uma coisa que deve conversar, a gente deve saber das coisas, a gente termina só sendo assim, executor, a gente vai só executar, isso aqui é para você saber, mas, termina não discutindo, por exemplo, se você for fazer parte do projeto, é necessário ter mesmo essa conversa, esse esclarecimento sobre... é...o projeto em si, né. É importante esse momento de explicação, socialização do projeto, porque a gente termina não sabendo (PROFESSORA E, Grupo Focal 08/03/2021).

Na verdade, eu fiquei sabendo [do projeto] por alto. Eu fiquei sabendo depois que era um projeto de leitura e escrita e começava no segundo período, aí depois abrangeu até o segundo ano e que era um projeto mais direcionado com essa ajuda que vinha para gente. Foi colocado umas pinceladas assim para nós, não assim trazer o documento para gente ler, mas eu fiquei ciente do projeto por longe (PROFESSORA A, Grupo Focal 08/03/2021).

⁴² A política pública *top-down* trata-se de um modelo que contém somente dois sujeitos que podem interferir no processo, os formuladores e os implementadores, sendo assim excluídos os demais sujeitos políticos que poderão ser impactados por essa política. É um modelo considerado, portanto, hierárquico baseado na distinção entre “Política e Administração”, no qual os formuladores (políticos) são separados dos implementadores (administração) (SECCHI, 2012).

Os relatos apontam que não houve apresentação e/ou discussão prévia do referido projeto com as professoras, sendo estas surpreendidas pela “imposição” para sua execução. Trata-se de um fator que pode contribuir para o não alcance dos objetivos do Projeto. Isso porque é necessário que as professoras, de fato, compreendam as concepções e os objetivos do Projeto Alfabetiza Teresina, para contribuir na efetividade dessa política de alfabetização na Rede, por meio de práticas pedagógicas que possibilitem o processo de alfabetização dos estudantes.

Condé (2012) afirma que a compreensão dos objetivos, das diretrizes por parte de quem vai executar a política pública é essencial para que esta se efetive. Entendemos, portanto, que é necessário discutir, socializar, estudar os objetivos de tais políticas com os atores envolvidos, no sentido de que haja mais resultados positivos na sua execução.

As professoras, ao relatarem sobre esse momento de socialização inicial do Projeto Alfabetiza Teresina, junto às equipes escolares, destacaram:

Assim, as diretrizes em si, eu sabia que ali estava sendo executado mais um projeto da prefeitura e tal, mas assim dizer, chegar para gente, pelo menos, eu não me lembro disso, apresentar o projeto em si para nós professores de primeiro e segundo ano não teve esse momento, nenhuma das duas escolas (PROFESSORA G, Grupo Focal 08/03/2021).

Como a gente não teve esse momento de explanação inicial do projeto, a gente foi pegando os pedaços, o que veio para nós foi que vinha esses assistentes que iam nos auxiliar, ia ser retirado algumas crianças em alguns momentos da nossa aula para fazer esse reforço (PROFESSORA C, Grupo Focal 08/03/2021).

Fica evidenciado, no relato das professoras, que não houve, por parte da gestão da escola, em algumas instituições de ensino, esse momento inicial de socialização da concepção e orientações sobre o Projeto Alfabetiza Teresina.

As gestoras, ao relatarem sobre a socialização dessa política pública de alfabetização junto às suas equipes escolares, pontuaram sobre a importância desse momento e como aconteceu na escola:

Inicialmente, a gente fez reunião com os professores para a apresentação do Projeto Teresina e depois nós fizemos o nosso também, né? O nosso foi chamado de Alfabetiza Escola F⁴³, a gente

⁴³ Nome fictício

depois chamou os pais para falar sobre o projeto, fizemos faixas e depois a gente foi se organizando com o pessoal de secretaria (GESTORA F, Grupo Focal 06/04/2021).

Nós fizemos em parte, primeiro, uma apresentação do projeto local que, na verdade, o projeto ele foi intitulado Alfabetiza Escola C, aí, a gente apresentou para os professores, fizemos uma apresentação formal numa reunião, por professores. O primeiro momento (...) a gente fez a apresentação desse projeto, na verdade, a gente fez a apresentação do Projeto Alfabetiza Teresina e, a partir disso, a gente disse a eles que precisaríamos elaborar o nosso e que metas a gente teria, qual seria a metodologia do projeto, onde é que cada um iria atuar (...) e para os pais também a gente fez reuniões presenciais com eles, até então era tudo presencial (GESTORA B, Grupo Focal 06/04/2021).

As gestoras destacam que apresentaram, inicialmente, o Projeto Alfabetiza Teresina para os professores alfabetizadores e enfatizaram sobre a necessidade de que a escola teria que elaborar o próprio projeto, definir uma meta de alfabetização, pensar na metodologia e nas etapas. Além disso, sensibilizar os pais e a comunidade escolar para a execução do projeto e o papel de cada um no contexto dessa ação, conforme destacou a Gestora B.

Os atores envolvidos diretamente na efetivação do Projeto, como professoras e gestoras, ao serem convidadas a discorrer sobre como se apropriaram da concepção e das orientações sobre a implementação do Projeto Alfabetiza Teresina, expressaram percepções diferentes acerca desse momento de socialização e de apropriação do Projeto Alfabetiza Teresina.

Percebemos que há uma divergência entre as falas das gestoras e das professoras. As gestoras, por um lado, afirmam que fizeram a apresentação do projeto tanto para o corpo docente como para os pais. As professoras, por outro lado, negam a existência desse momento ou afirmam não lembrar, a exemplo da Professora C que afirmou não ter havido a apresentação do projeto na sua totalidade.

Os relatos das gestoras evidenciam uma aparente contradição quando comparados com os discursos das professoras. A respeito dessa aparente contradição, podemos inferir que as gestoras, pelo fato de estarem mais próximas da gestão da Secretaria, podem sentir-se mais partícipes do processo de elaboração dos projetos e políticas, ao passo que as professoras ficam um pouco mais distantes, na medida em que as próprias gestoras é que socializam e apresentam as

ações no cotidiano escolar, em parceria com os formadores, nas atividades de formação continuada.

É inegável que a dinâmica da escola, a preocupação com o cumprimento da carga horária do aluno e do professor e tantas outras questões, muitas vezes, não favorecem momentos de discussão, reflexão e análise sobre as necessidades da equipe, sobre os novos projetos e ações a serem planejados.

É válido ressaltar que essa divergência pode contribuir para o não sucesso dos objetivos e das metas estabelecidas pelo Projeto nas escolas, considerando o que a literatura aqui apresentada acerca da importância da apropriação e entendimento dos envolvidos nos objetivos e finalidade do projeto.

Assim, torna-se fundamental ratificar que o Projeto Alfabetiza Teresina, instituído pela Portaria Municipal nº 240/2018, é uma política pública de alfabetização implantada na Rede Pública Municipal de Ensino, que abrange um conjunto de ações colaborativas, que, para ser implementada, exige a compreensão e a colaboração de vários atores, dentre eles, o professor do ciclo de alfabetização.

Para Secchi (2014, p. 77):

[...] são os atores que conseguem sensibilizar a opinião pública sobre problemas de relevância coletiva. São os atores que têm influência na decisão do que entra ou não na agenda. São eles que estudam e elaboram propostas, tomam decisões e fazem que intenções sejam convertidas em ações.

Cabe destacar, de acordo com os relatos obtidos, que, nessa ação de apropriação inicial do Projeto por parte dos atores envolvidos, em particular com relação às professoras, há uma lacuna nesse processo, o que dificulta a sua implementação e o alcance do objetivo inicial que é alfabetizar os alunos até o segundo ano do ciclo de alfabetização.

O relato da Professora D evidencia que, na sua escola, o núcleo gestor também teve dificuldade de compreender como era a dinâmica, a concepção do Alfabetiza Teresina:

No começo, para implementar [o Projeto Alfabetiza Teresina], acho que até a escola teve dificuldade de compreender o que seria esse projeto, porque, assim que começou, em 2018, a assistente ficava na sala junto comigo, aí eu não sabia o papel da assistente, acho que a escola também não sabia como que ela iria trabalhar. Foi só em

2019 que as crianças foram para uma outra sala com a assistente e acredito que até a gestão, a parte pedagógica da escola não sabia como trabalhar esse projeto na escola (PROFESSORA D, Grupo Focal 08/03/2021).

Esse relato nos revela a dificuldade que as gestoras também tiveram inicialmente em compreender os objetivos, as concepções e a dinâmica do Projeto Alfabetiza Teresina. Tal fato nos leva a inferir que as gestoras, por não possuírem domínio suficiente das concepções do projeto, repassaram as orientações para a equipe escolar, em particular para as professoras, apenas com caráter informativo e não formativo, o que provavelmente fomentou dificuldade de sensibilizar a equipe escolar a se tornar corresponsável pela efetividade do projeto. Outra possibilidade é que, como se trata de uma política verticalizada, ocorra que também os sujeitos responsáveis pela implementação não se sentiram inicialmente pertencentes ao Projeto.

Retomando Secchi (2014), os atores relevantes no processo de implementação de uma política pública, no caso do Projeto Alfabetiza Teresina, gestores e professores do ciclo de alfabetização, precisam compreender toda concepção, matriz, objetivos, proposições da política a ser implantada, para serem capazes de colaborar, direta ou indiretamente, na efetividade e resultado dessa política pública.

Um aspecto que julgamos relevante na efetivação de uma política são os atores compreenderem suas atribuições e funções. Ao discutirmos com as professoras e gestoras no tocante ao seu papel na implementação do Projeto Alfabetiza Teresina, as falas foram convergentes sobre a importância de suas funções e papéis nesse processo:

Eu vejo a gente como elo, e em todas as partes... para poder dar certo... porque nós fazemos a observação primeiro, como a professora falou que a gente vê os alunos, somos nós que fazemos o primeiro diagnóstico, nós que fazemos a ponte com o professor que ajuda eles. Nós fazemos a ponte com a família e com a gestão também, então eu vejo a gente como um elo, né? e como um elo, e sendo um elo, uma peça muito importante desse processo (PROFESSORA F, Grupo Focal 12/03/2021).

Então nós éramos os mediadores, de certa forma estavam mediando e aqui é muito importante [...] A nossa função é importantíssima a questão do acompanhamento ele faz a diferença, faz total diferença, quando a gente acompanha (GESTORA D, Grupo Focal 06/04/2021).

Os atores envolvidos compreendem a importância do seu papel, do seu fazer pedagógico e o quanto precisam estar engajados em ações que proporcionem o desenvolvimento do processo de alfabetização. Entretanto, alguns relatos causaram surpresa e preocupação, ao perceber que algumas professoras não compreendiam as ações oriundas do Projeto Alfabetiza Teresina como parte integrante do seu fazer pedagógico, delegando a responsabilidade apenas para a assistente de alfabetização, que não era a professora titular da sala de aula, mas uma assistente com a função de auxiliar a professora efetiva. A assistente poderia ainda estar cursando Licenciatura em Pedagogia, Normal Superior ou já ser graduada, conforme o critério de seleção.

Lá na escola foi destinada uma sala para eles [assistente de alfabetização] e eles levavam os alunos para lá e lá eles desenvolviam as atividades. A gente não tinha acesso assim, eu não sabia qual era o planejamento das professoras [assistente de alfabetização] lá, não sabia o que elas estavam fazendo com eles, a não ser que se eu fosse olhar o caderno do aluno e tal e vê. (PROFESSORA G, Grupo Focal 08/03/2021).

O relato da Professora G evidencia a lacuna existente entre a falta de entendimento quanto às atribuições do “assistente de alfabetização”, bem como da articulação e integração das ações desenvolvidas por cada sujeito envolvido no processo, como é o caso do núcleo gestor, composto pelo diretor, diretor adjunto, coordenador pedagógico.

Cabe destacar que o coordenador tem papel fundamental nesse processo de mediador e articulador das ações, pois, a partir do planejamento pedagógico, orienta o alinhamento do fazer do assistente com os dos professores titulares. Ocorre que, na Rede Municipal de Ensino de Teresina, o profissional coordenador pedagógico, diferentemente dos professores, não é contemplado na política de formação continuada e acaba apenas recebendo informações a respeito dos programas e projetos a serem desenvolvidos na escola e que deve acompanhar. Essa é uma grande lacuna em termos de gestão e essa realidade requer mudança por parte da Secretaria.

No Projeto Alfabetiza Teresina, por meio do seu documento orientador, estavam definidas as etapas e as ações estruturantes, dentre essas, constava a seleção e a formação de profissionais denominados assistentes de alfabetização,

com a função de auxiliar os professores titulares no processo de alfabetização em sala de aula. Outra ação estruturante do projeto refere ao “acompanhamento pedagógico de turmas de até cinco alunos com nível de escrita pré-silábico ou silábico e nível de leitura não lê ou lê silabando”, dentre outras ações (TERESINA, 2018b).

No que diz respeito ao acompanhamento das etapas de desenvolvimento do projeto, as participantes do grupo focal são conscientes da importância desse acompanhamento, pois têm uma relação direta com o processo educacional:

Uma outra coisa também, Deise, que eu quero falar é com relação ao acompanhamento do projeto. Eu acho que tanto o gestor, pedagogo como o professor, eles têm que estar atentos ao que está acontecendo entre aluno e assistente, porque a gente não pode deixar solto, então eu acho que o acompanhamento, monitoramento, não a fiscalização, mas, aquele olhar para o projeto, aquele olhar para quem está executando de fato tem que existir (GESTORA F, Grupo Focal 06/04/2021).

É válido mencionar que as gestoras corroboram com uma visão de monitoramento sem a perspectiva de fiscalização, acompanhamento na perspectiva de avaliar o processo, intervir, quando for necessário, para melhorar. Tal aspecto se apresenta favorável ao corpo docente, uma vez que, desde que se sinta motivado, pode, a qualquer momento, aperfeiçoar os seus conhecimentos e competências, de acordo com seu ritmo e necessidades.

Retomando Condé (2012), é fundamental que o público-alvo envolvido com uma política pública implantada conheça e compreenda suas diretrizes, para que possa se envolver ou não, entender suas funções, acompanhar os processos educacionais, resultantes da referida política.

Na subseção a seguir, discutimos sobre a gestão escolar participativa e gestão pedagógica no contexto do Projeto Alfabetiza Teresina, refletindo acerca do grau de comprometimento dos atores envolvidos, a relação com o núcleo gestor e a interação entre os executores do projeto.

3.3.3 Gestão escolar participativa e gestão pedagógica: distintas e conexas

Neste eixo de análise, realçamos as reflexões acerca da gestão escolar participativa e gestão pedagógica, no contexto do Projeto Alfabetiza Teresina, levando em consideração os diálogos explícitos e implícitos das participantes da pesquisa. A discussão é fundamentada nos estudos de Lück (2000, 2009), Machado (2013), Libâneo (2018), Dalmás (2002), Burgos (2012, 2020), Alarcão (2001), dentre outros que podem contribuir para essas reflexões.

A escola é uma organização dinâmica, contexto em que diferentes práticas são constituídas e devem ser valorizadas. Assim, a gestão escolar necessita trabalhar na perspectiva da gestão participativa, em que se estabelecem e planejam políticas bem definidas, em parceria com seus pares e comunidade escolar, buscando criar espaços em que todos os atores envolvidos se sintam responsáveis e corresponsáveis pelas ações planejadas e resultados obtidos (LÜCK, 2000).

Ao abordar a escola como uma organização dinâmica, como um ambiente de aprendizagem, de compartilhamento de significados e ações entre as pessoas, Libâneo (2018, p. 25) aduz que a organização escolar funciona

[...] com base em dois movimentos inter-relacionados, de um lado, a estrutura organizacional, as relações profissionais, as normas e regras que atuam na produção de ideias; de outro, os professores e alunos são participantes ativos da organização, contribuindo para definição dos objetivos, formulação de projetos pedagógicos-curriculares, atuação nos processos de gestão.

Nessa perspectiva, compreendemos que o sucesso ou não da implementação de uma política pública, em particular do Projeto Alfabetiza Teresina, perpassa também pela concepção de gestão do gestor escolar, pela sua capacidade em mobilizar seus pares, de modo que se sintam integrantes e corresponsáveis na implementação da ação educativa. A pesquisa revelou, como é demonstrado no trecho a seguir, que ainda há um distanciamento nesse processo de interação entre os atores escolares:

[...] muitas vezes eu não tinha acesso ao que os alunos estavam produzindo com a professora assistente, nem nas duas escolas, apesar da Escola E ser uma escola muito mais aberta, era um

trabalho muito individual da assistente, ela só dava o resultado para gestão, acredito que ela tinha umas fichas delas para preencher também. Eu acredito que tem, que eu me lembro que tinha alguma coisa para elas darem essas devolutivas, e eu como professora eu via o resultado do aluno ali, porque o momento que ele estava na sala eu estava vendo como era que eles estavam, mas o que ele fazia lá [com a assistente de alfabetização], o que ele produzia eu não tinha acesso e eu acho que seria importante a gente tá olhando, vendo, observando podendo dar alguma dica. Porque, como a gente sabe, às vezes, as professoras são estagiárias, não menosprezando o trabalho delas, mas ainda estão em fase de adquirir conhecimentos sobre o processo de alfabetização e a gente, às vezes, poderia contribuir de alguma forma, por estar mais tempo em sala de aula, e também aprender com elas né, coisas que elas estão estudando, também tem muita coisa nova. E aí eu acho que faltou essa troca, a minha experiência é essa, faltava essa troca entre assistente e eu como professora titular da turma (PROFESSORA G, Grupo Focal 08/03/2021).

O relato da Professora G revela que, em algumas escolas, a interação e a discussão entre a professora titular da turma e a professora assistente de alfabetização não tem transcorrido a contento. Ao que parece, a referida professora demonstra que caberia à gestão escolar a promoção desse diálogo.

De fato, defendemos a importância de a gestão estabelecer essa relação, propiciar a discussão, o planejamento acerca das intervenções entre os atores envolvidos na ação pedagógica. De acordo com a organização e o funcionamento das escolas da Rede, os professores têm garantido o horário pedagógico para planejamento, tanto individual coletivo, com seus pares e o coordenador pedagógico.

Para alterar esse cenário na instituição de ensino, o gestor escolar precisa promover um planejamento participativo, de modo a proporcionar o envolvimento de toda comunidade escolar, possibilitando aos agentes do processo educativo se tornarem responsáveis e corresponsáveis por essa ação, pois, como expõe Dalmás (2002, p. 19), “[...] a participação supõe consciência e responsabilidade”. Nessa perspectiva, Vianna (1986, p. 18) argumenta que o planejamento participativo deve ser compreendido como um “[...] processo de ação participativa com pessoas politicamente interagindo em função das necessidades, interesses e objetivos comuns”.

Outro ponto que nos chamou atenção nos grupos focais está relacionado à necessidade de a gestão realizar ações estratégicas que propiciem um maior

engajamento das famílias, no processo de alfabetização, conforme aponta a fala a seguir de uma das professoras:

[...] eu acho que também faltava muito a questão do compromisso real da família em relação à aprendizagem do aluno, [a gestão] está chamando o pai, pelo menos uma vez por mês, ou responsável e mostrar [...] que a criança está evoluindo para que o pai também se esforçasse, se interessasse mais para a criança atingir o objetivo final, resultado final, ali, no final do ano. Eu acho que essa parceria família, aqui, a gente cobra muito, nós, professores, falamos muito e a gente, na oportunidade que nós temos, a gente tá ali, com o pai, a gente na porta da sala, na porta da escola e ali em algum momento, mas eu acho que da gestão, acho que isso de forma geral, falta mais. A gente sempre leva os problemas para a gestão da escola: olha o aluno fulano, o aluno sicrano, e fica de “vamos chamar”, “vamos chamar” e nunca chama [pais ou responsável], então eu acredito que falta mais esse compromisso da gestão em trazer realmente a família desses alunos com maior dificuldade para participar efetivamente do processo de ensino-aprendizagem desses alunos (PROFESSORA G, Grupo Focal 08/03/2021).

Percebemos, no relato da Professora G, o anseio para que haja por parte da gestão uma maior relação, aproximação da escola com a família, que a escola possibilite estratégias que possam inserir a família, pai, mãe, responsável, de modo mais efetivo no processo de alfabetização dos seus filhos. Nesse sentido, a referida professora se ressentia dessa ausência de um maior engajamento do gestor na mobilização da família no acompanhamento da aprendizagem das crianças.

Alarcão (2001) advoga que todos têm um papel a ser desempenhado na escola. Assim, alunos, professores, gestores, funcionários, pais são atores protagonistas da ação educativa. Portanto, os pais não devem se furtar dessa responsabilidade e, quando assim o fizerem, cabe à gestão, em cooperação com os demais atores escolares, encontrar estratégias mais adequadas para que pais e/ou responsáveis compreendam seu papel diante ao processo de ensino e aprendizagem dos filhos.

No interior da escola, para que a ação participativa, cooperativa se efetive, a gestão precisa compreender essa ação tanto na “reponsabilidade de elaboração,

execução e avaliação, e não apenas na execução” das ações educativas (DALMÁS, 2002, p. 16).

No grupo focal, ao solicitar que as participantes relatassem as ações desenvolvidas pela gestão para incentivar ou aprimorar a atuação, a participação e o engajamento dos atores escolares na implementação do Projeto Alfabetiza Teresina, as falas revelaram que, em algumas escolas, isso ocorreu de modo bem reduzido, conforme mostra trecho abaixo:

Lá na Escola C, Deise e colegas, nós não tivemos assim, uma participação direta, efetiva mais frontal mesmo, de outros segmentos que não fossem professores alfabetizadores e assistentes, mas a escola toda, de certa maneira, participava, porque nós já tínhamos lá, desde quando a gente chegou em 2010, o projeto Hoje é dia de leitura, parecido com o nome ali, [do projeto da escola] da GESTORA F. Então, esse projeto, ele termina criando um clima de festa e de aprendizagem na escola (GESTORA B, Grupo Focal 06/04/2021).

Com base na fala da Gestora B, podemos inferir que a escola desenvolvia um projeto de leitura que, embora tivesse sido implantado em 2010, esse fortalecia e favorecia maior engajamento dos professores de todos os anos escolares e equipe gestora ao Projeto Alfabetiza Teresina, produzindo um ambiente colaborativo e festivo.

A pesquisa nos revelou que há profissionais atuando em turmas de alfabetização, que ainda têm pouco conhecimento sobre alfabetização, o que se configura como uma preocupação. Essa realidade foi percebida no relato de algumas gestoras, como podemos observar nos depoimentos a seguir:

Tinha a questão da professora alfabetizadora [assistente], que a gente contratava. Essa aí também era uma dificuldade para todo mundo, porque a gente nunca encontrava, assim, uma pessoa realmente capacitada, qualificada para trabalhar com alfabetização, pelo menos no nosso caso (GESTORA F, Grupo Focal 06/04/2021).

Outra coisa que a professora citou foi a questão da qualificação do professor alfabetizador [assistente]. Lá na escola, para nossa sorte, uma delas era muito boa, mas a outra não, mas infelizmente a gente precisava ficar de toda maneira com ela e a gente escutava muito a reclamação de que o valor que era pago era muito barato, essa questão também aí entra na qualificação do professor alfabetizador [assistente] (GESTORA B, Grupo Focal 06/04/2021).

As gestoras, embora não especifiquem a natureza das dificuldades, questionam a competência das assistentes de alfabetização, colocando em xeque sua formação e capacidade para atuarem no ensino da leitura e da escrita. Além de questionar a competência, a Gestora B destaca a desvalorização dessas profissionais no que tange à remuneração que estas recebiam, configurando mão de obra barata.

Percebemos, nos relatos das gestoras, que as escolas pesquisadas, na sua maioria, não apresentavam uma estrutura física adequada para realizar as atividades pedagógicas do Projeto Alfabetiza Teresina, pois as intervenções realizadas pela assistente de alfabetização necessitavam ocorrer em outro espaço que não era a sala de aula regular do estudante. De acordo com os excertos a seguir, o espaço mostrou-se pouco apropriado para desenvolver o processo de alfabetização.

Nós não tínhamos espaço para colocar essas crianças do projeto. Ele se desenvolvia no pátio da escola, então, tudo isso tirava a atenção e, eu acredito [...], não, eu tenho certeza que o rendimento poderia ter sido muito melhor se nós tivéssemos um espaço adequado, uma sala apropriada, para a gente desenvolver esse projeto de alfabetização, porque a gente ficar com 5 crianças no pátio da escola, que era bem pequenininho e qualquer pessoa que chegava tirava a atenção deles. A nossa escola é tudo muito pequeno, era para ser um CMEI e de repente se tornou uma escola de ensino fundamental do 1º ao 5º não (GESTORA F, Grupo Focal 06/04/2021).

Geralmente, as dificuldades que são de uma escola, a tendência é que todas as escolas tenham a mesma dificuldade. Lá, na nossa escola, o espaço também era um problema. Então, os alunos do projeto, eles realmente assistiam aulas também no pátio, foi o período que nós recebemos aquelas mesas que eram para ser refeitório, ou a gente colocava também numa salinha que a gente chamava de sala de leitura, mas que a gente trabalhava o Programa Mais Educação e terminou esse espaço sendo compartilhado, então o espaço foi um problema bem sério (GESTORA B, Grupo Focal 06/04/2021).

Esses excertos revelam que as escolas, em sua maioria, não foram planejadas e construídas com espaços alternativos para outros projetos de intervenções pedagógicas, além das salas de aula regular. Há escolas em que a equipe gestora consegue organizar um espaço acolhedor, propício para a finalidade

da ação. Em outras escolas, as ações pedagógicas, para o desenvolvimento da aprendizagem da leitura e da escrita, objetivo do Projeto Alfabetiza Teresina, aconteciam em espaços inicialmente destinados a outras finalidades, o que causava certa apreensão e preocupação por parte da gestão escolar, conforme nos apresentam as Gestoras F e B.

No processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, ainda que não seja totalmente determinante, consideramos que um ambiente adequado, propício, é um facilitador para o processo de alfabetização. Nesse decurso, o contato com materiais escritos, que estimulem e desafiem a criança a refletir sobre o sistema de escrita alfabética, é essencial.

A escola, enquanto instituição social, possui, como função precípua, trazer, para o seu interior, as manifestações socioculturais produzidas pela sociedade. Portanto, o professor alfabetizador precisa oportunizar aos aprendentes a exploração, o reconhecimento, a construção e a reconstrução dessas manifestações, de modo que possibilite à criança o processo de alfabetização, na perspectiva de letramento, em que ela aprende a ler e escrever, compreendendo e fazendo uso social da língua e suas interfaces.

Em razão disso, Freire (2001, p. 264) contribui dizendo que “estudar é desocultar, é ganhar a compreensão mais exata do objeto, é perceber suas relações com outros objetos. Implica que o estudioso, sujeito do estudo, se arrisque, se aventure, sem o que não cria nem recria”.

O autor ressalta ainda que o espaço é retrato da relação. Nele há o registro do conviver, marcando nossas descobertas, nosso crescimento, nossas dúvidas. Podemos assim dizer que é retrato da relação pedagógica porque registra, concretamente, através de sua arrumação e organização, a nossa maneira de viver essa relação (FREIRE, 1999).

Assim, o processo de alfabetização e letramento requer a organização de um ambiente adequado, mediado pela cultura escrita e problematizada pelos atores envolvidos no processo. O contato das crianças com a língua escrita e a reflexão sobre esse objeto do conhecimento é fundamental para a apropriação e o desenvolvimento das práticas sociais e culturais de leitura e de escrita.

Dessa forma, a escola, enquanto instituição social responsável pelo desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos, necessita promover um

ambiente facilitador e alfabetizador, marcado pela presença de livros, revistas e textos que circulam socialmente e, sobretudo, promover a organização dos espaços escolares que favoreçam a interação entre os sujeitos num ambiente acolhedor e propício para o desenvolvimento das práticas sociais de leitura e escrita.

3.4 Considerações para elaboração do Plano de Ação Educacional (PAE)

Após análise dos dados coletados nos grupos focais, constatamos que, em que pese o fato de o Projeto Alfabetiza Teresina ser uma política pública muito importante e necessária, que validou a importância de um olhar mais criterioso, focado na alfabetização, que é a base do sucesso educacional dos aprendentes, verificamos também alguns desafios na sua implementação por parte de gestores e professores alfabetizadores. Foi possível **perceber dúvida, por parte dos agentes escolares**, no que diz respeito à compreensão das etapas ou níveis de leitura e escrita em que os estudantes se encontram e correlacioná-los com a escala de níveis proposto pelo projeto. Tais evidências demonstram que essa incerteza pode gerar problemas no processo de alfabetização, uma vez que os professores podem ter dificuldade em organizar um planejamento adequado, conforme as necessidades dos educandos.

Outro desafio detectado na pesquisa refere-se **à utilização de um único método**, para o processo de alfabetização, nas turmas de 1º ano. Essa determinação pode prejudicar a organização do planejamento de um professor menos experiente, impedindo-o de planejar atividades mais profícuas, adequadas às necessidades dos aprendentes. Como bem ressalta Soares (2019), na fase de alfabetização, o professor precisa criar condições que possibilitem a interação da criança com a escrita, com o mundo letrado, estimular a descoberta da natureza da língua escrita, o que, não raro, não se obtém com um único método.

Verificamos, também, no relato dos participantes da pesquisa, que, embora o Projeto Alfabetiza Teresina seja uma política de educação muito importante e que contribua muito com o processo de alfabetização do município, há algumas ações estratégicas que o tornam excludente. Isso é visível quando por exemplo, propõe a seleção de poucos alunos que se apresentam em condições mais favoráveis de avançar, deixando para trás provavelmente os mais necessitados. Diante de tais

evidências, faz-se necessário inserir um conjunto de procedimentos para tornar essa política de alfabetização mais inclusiva e equânime.

Os dados revelaram, ainda, **a ausência de uma gestão participativa**, visto que os agentes escolares quase não participam da elaboração da política de alfabetização, sendo, assim, “meros” executores do Projeto. A pesquisa mostrou também que, inicialmente, houve uma falta de clareza da metodologia do projeto e das atribuições dos sujeitos envolvidos. Nesse sentido, cabe destacar que, quando o projeto é apresentado de maneira clara e objetiva, possibilita menos dúvidas e fragilidades no processo de sua implementação. Pôde-se perceber, ainda, a carência de ações estratégicas, por parte da gestão, em propiciar um maior engajamento das famílias no processo de alfabetização. Registrou-se, por fim, a ausência de uma política de formação continuada para o núcleo gestor, formado pelo diretor titular, diretor adjunto e coordenador pedagógico.

Assim, é essencial que os gestores tenham “[...] uma formação de ordem cultural, pessoal, social e ética que lhe permite afirmar-se como uma pessoa que conhece a sociedade onde se integra e a sua cultura, e que tem consciência dos valores que lhe estão subjacentes” (PONTE, 2006 apud BAPTISTA, 2018, p. 83).

É necessário que a SEMEC, por meio da Gerência de Formação, empreenda esforços no sentido de proporcionar ao núcleo gestor e aos professores formação continuada, para que possam conhecer com maior profundidade a política de alfabetização, o fazer pedagógico, além do administrativo. Para Nóvoa (2017, p. 1123), “a formação deve permitir a cada um construir a sua posição como profissional, aprender a sentir como professor”.

Nesse sentido, pretendemos sugerir, no Plano de Ação Educacional (PAE) que se encontra no capítulo subsequente, ações que possam contribuir com o Projeto Alfabetiza Teresina e impactar positivamente na melhoria do processo de alfabetização da Secretaria Municipal de Educação.

A seguir, o quadro 16 apresenta uma síntese dos principais resultados do estudo que apontam os desafios quanto à implementação do Projeto Alfabetiza Teresina e que precisam ser melhorados.

Quadro 16 – Principais resultados encontrados na pesquisa

Eixos analisados	Resultados	Considerações
Concepções acerca da alfabetização e letramento	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de compreensão dos atores escolares acerca da correlação dos níveis de escrita (psicogênese da língua escrita) com nova escala dos níveis de 1 a 8. • Nota-se que, na Rede Municipal de Ensino, há a utilização de um único método, o fônico, para o processo de alfabetização, nas turmas de 1º ano. • Política de alfabetização dualista, podendo tornar-se excludente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Percebeu-se a necessidade de aprofundar temáticas sobre aquisição da leitura e da escrita aos processos formativos. • Constatou-se a necessidade de inserir nos processos formativos, a reflexão e compreensão sobre a importância de múltiplos métodos no processo de alfabetização. • Observou-se a necessidade de inserir ações estratégicas para tornar a política de alfabetização mais inclusiva e equânime.
Políticas públicas, alfabetização e avaliação externa	<ul style="list-style-type: none"> • Agentes escolares são meros executores do Projeto. • Ausência de clareza da metodologia do projeto e das atribuições dos sujeitos envolvidos. • Ausência de uma política de formação continuada para coordenador pedagógico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Verificou-se a necessidade de a SEMEC inserir os agentes escolares (gestores, professores e coordenadores pedagógicos) na elaboração e execução das políticas e projetos de alfabetização. • Registrou-se que a SEMEC deve apresentar de forma clara aos gestores e professores as políticas e os programas de alfabetização. • Notou-se a necessidade de ofertar formação continuada para os coordenadores pedagógicos.
Gestão escolar participativa e gestão pedagógica: distintas e conexas	<ul style="list-style-type: none"> • Ausência de uma gestão participativa; • Ausência de ações estratégicas, por parte da gestão que propiciem um maior engajamento das famílias, no processo de alfabetização. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tornar os professores mais próximos do processo. • Observou-se a necessidade de articular junto às gerências, instituições sociais e escolares estratégias que propiciem o engajamento das famílias no processo de ensino e aprendizagem.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2021).

No capítulo a seguir, apresentamos as proposições e o detalhamento das ações estratégicas do Plano de Ação Educacional (PAE) voltado para as demandas dos professores e gestores de rede municipal de ensino de Teresina, no que diz respeito ao Projeto Alfabetiza Teresina, de modo que atenda às perspectivas apontadas na pesquisa e no subsídio teórico utilizado para a compreensão dos dados coletados.

4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE)

Sejamos a mudança que queremos ver no mundo
(GANDHI, s./d., s/p.).

Este estudo de caso teve a seguinte questão norteadora: quais são os desafios enfrentados na implementação do Projeto Alfabetiza Teresina? Tomando como referência esse questionamento, dialogamos, por meio da técnica de grupo focal, com gestores e professores alfabetizadores, objetivando analisar a atuação dos atores escolares e entender o seu real desafio no processo de implementação do Projeto.

Neste capítulo, apresentamos uma proposta com ações estratégicas para apoiar a equipe gestora no trabalho pedagógico dos professores alfabetizadores e assistentes, visando à melhoria da atuação desses profissionais na intervenção pedagógica e aprendizagem dos alunos, contribuindo, assim, para a consolidação do processo de alfabetização inicial até o 2º ano do ensino fundamental. As ações propostas podem ser utilizadas em outras escolas da Secretaria Municipal de Educação de Teresina (SEMEC) que apresentem o mesmo problema diagnosticado nesta pesquisa.

Considerando os resultados encontrados e que precisam ser melhorados, a partir da investigação empreendida neste trabalho, detectamos, dentre outros desafios, a ausência de compreensão de forma integral de todas as etapas do Projeto Alfabetiza Teresina, como na metodologia e atribuições dos agentes envolvidos; a falta de unidade na orientação teórico-metodológica no processo de alfabetização, bem como a dificuldade na apropriação por parte dos gestores e professores da correlação dos níveis de escrita e a escala dos níveis de alfabetização proposta no Projeto.

Somadas a esses desafios, verificou-se a falta de uma política de formação continuada para coordenador pedagógico; a ausência de uma gestão participativa em algumas unidades de ensino, que promova o engajamento de todos os atores escolares; a fragilidade no planejamento de ações estratégicas, por parte da gestão, que propiciem um maior engajamento das famílias, no processo de alfabetização, além de identificar a existência de uma política de alfabetização dualista, que desconsidera a dialética entre planejamento e execução, podendo tornar-se

excludente, com foco em resultado em detrimento da aprendizagem efetiva da criança.

Considerando as fragilidades identificadas, apresentamos, a seguir, no quadro 17, um resumo dos principais achados da pesquisa, que precisam ser melhorados no projeto e as ações propostas, que serão apresentadas em pormenores no decorrer deste capítulo.

Quadro 17 – Síntese dos principais resultados que precisam ser melhorados e ações propositivas para o PAE

Eixos de análise	Principais resultados encontrados	Ações Propostas
Concepções acerca da alfabetização e letramento	Falta de compreensão dos atores escolares acerca da correlação dos níveis de escrita (psicogênese da língua escrita) com nova escala dos níveis de 1 a 8	Formação continuada para gestores escolares e coordenadores pedagógicos.
	Nota-se que, na Rede Municipal de Ensino, há a utilização de um único método, o fônico, para o processo de alfabetização, nas turmas de 1º ano.	Formação continuada para professores alfabetizadores.
	Ausência de uma política de formação continuada para coordenador pedagógico.	
Políticas públicas, alfabetização e avaliação externa	Política de alfabetização dualista podendo tornar-se excludente.	Realização de um seminário com gestores, professores alfabetizadores, coordenadores pedagógicos e técnicos da Secretaria, para avaliar as políticas, programas e projetos de alfabetização desenvolvidos pela Semec e proposições de novas estratégias.
	Agentes escolares são meros executores do Projeto.	
Gestão escolar participativa e gestão pedagógica: distintas e conexas	Ausência de uma gestão escolar participativa.	
	Ausência de ações estratégicas, por parte da gestão que propiciem um maior engajamento das famílias, no processo de alfabetização.	Realização de ciclos de encontros e palestras de sensibilização das famílias, em parceria com as gerências de: assistência ao educando, formação, ensino fundamental, educação infantil e com instituições sociais.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa.

A partir da síntese dos resultados da pesquisa, sistematizados no quadro 17, apresentamos um Plano de Ação Educacional (PAE) constituído por ações estratégicas cuja finalidade é contribuir para possíveis soluções dos desafios apontados no processo investigativo, considerando os objetivos deste estudo.

Na elaboração do PAE, optamos pela ferramenta 5W2H, por compreendermos ser adequada para assegurar que, em cada ação pensada, planejada, após identificação do desafio, sejam levadas em consideração as dimensões mais relevantes para garantir a exequibilidade para a resolução do problema detectado (LISBOA; GODOY, 2012).

O 5W2H é uma ferramenta de produtividade que reúne sete perguntas a serem respondidas ao iniciar um planejamento, com o intuito de organizar melhor o plano de ação e torná-lo exequível. No quadro 18, apresentamos as sete diretrizes dessa ferramenta.

Quadro 18 – Ferramenta 5W2H

5W	<i>What?</i>	O quê?	Que ação será executada? Etapas	Etapas
	<i>Who?</i>	Quem?	Quem irá executar/participar da ação?	Responsabilidade
	<i>Where?</i>	Onde?	Onde será executada a ação?	Local
	<i>When?</i>	Quando?	Quando a ação será executada?	Tempo/Período
	<i>Why?</i>	Por quê?	Por que a ação será executada?	Justificativa
2H	<i>How?</i>	Como?	Como será executada a ação?	Método
	<i>How Much?</i>	Quanto custa?	Quanto custa para executar ação?	Custo

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

A utilização da ferramenta 5W2H, além de permitir organizar o planejamento para a realização de cada ação propositiva no PAE, possibilita também seu monitoramento mais efetivo, uma vez que, durante a execução das propostas, podem surgir algumas dificuldades que prejudiquem a operacionalização de alguma das etapas, demandando, assim, um replanejamento.

A seguir, apresentamos o detalhamento do Plano de Ação Educacional (PAE) e suas ações estratégicas, com a finalidade de contribuir na solução dos desafios apresentados na pesquisa, no que tange à implementação do Projeto Alfabetiza

Teresina por gestores e professores alfabetizadores da rede pública municipal de ensino.

As ações propositivas no PAE provavelmente não serão a solução para os desafios na implementação de políticas públicas da alfabetização, mas esperamos que venham a contribuir com as equipes escolares no processo da aprendizagem da leitura e da escrita até o final do ciclo de alfabetização.

Desse modo, com intuito de trazer possíveis direcionamentos para os desafios apresentados, esta seção é constituída de quatro ações propositivas, as quais estão organizadas da seguinte forma: 4.1. Ação 1- Formação continuada para gestores escolares e coordenadores pedagógicos; 4.2. Ação 2 - Formação continuada para professores alfabetizadores; 4.3. Ação 3 - Seminário com gestores, professores alfabetizadores, coordenadores pedagógicos e técnicos da secretaria e 4.4. Ação 4 – Ciclo de encontros e palestras com as famílias.

As ações aqui apresentadas, relacionadas à formação continuada e ao seminário, serão realizadas no Centro de Formação Professor Odilon Nunes, espaço institucionalizado pela Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) para ações formativas. Trata-se de um ambiente propício, com espaços arejados e estrutura adequada para um bom desenvolvimento de práticas de estudo e vivências de atividades. Esse Centro, inaugurado em maio de 2007, conta com 15 salas de aula, as quais comportam, em média, 35 pessoas; um auditório com capacidade para 200 pessoas; dois laboratórios de informática; um laboratório de química e espaço de convivência.

4.1 Ação 1 – Formação continuada para gestores escolares e coordenadores pedagógicos

Entendemos, fundamentada em estudiosos como Libâneo (2018), Lück (2009), Dalben (2004), dentre outros, que, em uma instituição de ensino, a dimensão pedagógica da gestão escolar ocupa lugar central na medida em que favorece o cumprimento do objetivo precípua do ensino fundamental, que é a garantia do pleno domínio da leitura e da escrita da criança. Portanto, o gestor necessita articular as dimensões administrativa e pedagógica, inerentes à sua função, para afetar os atores envolvidos e mobilizar forças visando à consecução desse objetivo.

À medida que o gestor ressignifica sua atuação, como uma liderança que é, capaz de mobilizar e articular concepções, estratégias, metodologias, currículo e, ainda, sensibilizar e afetar seus pares e a comunidade escolar, como um todo, para o alcance de um propósito maior que é a aprendizagem da criança, ele passa a compreender de fato a dimensão pedagógica da sua função. Para tanto, ele precisa se apropriar do trabalho pedagógico, para promover, juntamente com o coordenador pedagógico e toda sua equipe, a efetivação dos objetivos da escola.

Cabe mencionar que, em uma instituição de ensino, há uma complexidade de desafios que requerem por parte da comunidade escolar ações estratégicas responsivas, com a finalidade de buscar coletivamente soluções. Essa busca por elucidar os reveses reflete diretamente na formação dos gestores e coordenadores pedagógicos, pois eles precisam construir seus saberes, em um processo contínuo, observando e analisando os dilemas, as necessidades, as transformações no contexto no qual a escola está imbricada, para que, por meio de atitudes de colaboração, de cooperação e de diálogo, essas demandas sejam superadas (VITÓRIO; GANDIN, 2016).

A formação continuada faz parte do desenvolvimento profissional, possibilitando a construção de novos saberes, os quais podem contribuir para a ação pedagógica mais assertiva, diante dos desafios vivenciados no contexto escolar.

Tomando como referência esses pressupostos, a Ação 1 visa promover atividades formativas para gestores escolares e coordenadores pedagógicos com a finalidade de empoderar esses agentes educacionais, por meio de estudos e reflexões teórico-práticos acerca da realização do trabalho pedagógico junto aos professores da instituição, em especial os do ciclo de alfabetização, construindo proposições efetivas no fazer pedagógico, a partir do diálogo e troca com seus pares.

Com base nessa ação em promover a formação continuada para gestores escolares e coordenadores pedagógicos, apresentamos, a seguir, o quadro 19 que sintetiza os principais pontos do desenvolvimento da ação, baseada na metodologia 5W2H, considerando que outros podem surgir de acordo com as necessidades e as dificuldades encontradas.

Quadro 19 – Ação 1 - Formação continuada para gestores escolares e coordenadores pedagógicos.

Etapas	Síntese
What (O quê?)	<ul style="list-style-type: none"> • Formação continuada para gestores escolares e coordenadores pedagógicos.
Who (Quem?)	<ul style="list-style-type: none"> • Gerente de Formação em parceria com a Gerente do Ensino Fundamental, Gerente da Educação Infantil e Coordenadora da Alfabetização irá elaborar o cronograma da formação; • Secretário Executivo de Ensino encaminha cronograma de formação para as escolas e centro de educação infantil; • Professores formadores, juntamente com as técnicas da Coordenação de Alfabetização.
Where (Onde?)	<ul style="list-style-type: none"> • Centro de Formação Professor Odilon Nunes
When (Quando?)	<ul style="list-style-type: none"> • Bimestral, começando no início do ano letivo podendo tornar-se uma ação permanente.
Why (Por quê?)	<ul style="list-style-type: none"> • Para promover atividades formativas com gestores escolares e coordenadores pedagógicos com a finalidade de empoderar esses agentes educacionais, por meio de estudos e reflexões teórico-práticos, acerca da realização do trabalho pedagógico junto aos professores da instituição, em especial os do ciclo de alfabetização, construindo proposições efetivas no fazer pedagógico, a partir do diálogo e troca com seus pares.
How (Como?)	<ul style="list-style-type: none"> • A formação começará no início do ano letivo e continuará por seis bimestres, resguardando as férias e o recesso escolar, podendo tornar-se uma ação permanente. • Os formadores lotados na Gerência de Formação, juntamente com as técnicas da Gerência do Ensino Fundamental, Gerência da Educação Infantil e da Coordenação de Alfabetização, irão elaborar ementa com suas respectivas etapas, planejar e executar as pautas formativas, de acordo com as temáticas do encontro. • Cada encontro presencial terá duração de 4h. As outras 20h estão destinadas às atividades não presenciais que favoreçam a produção de relatórios de observações e intervenções, totalizando 44h. • A mesma pauta formativa acontecerá nos turnos manhã e tarde, conforme organização por zonas geográficas.
How much (Custo?)	<ul style="list-style-type: none"> • Sem custos adicionais, uma vez que todo material e equipamento que serão utilizados na formação são disponibilizados pela Semec, e a equipe de formadores é lotada na Gerência de Formação.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A operacionalização da Ação 1 ficará sob a responsabilidade da Gerência de Formação, em parceria com a Gerência do Ensino Fundamental, Gerência de

Educação Infantil e a Coordenação de Alfabetização, as quais mobilizarão os formadores para essa ação. Essa equipe irá elaborar ementa com suas respectivas etapas, planejar e executar as pautas formativas, de acordo com as temáticas do encontro.

A formação começará com o início do ano letivo de 2022, visto que os gestores escolares e coordenadores pedagógicos precisam compreender as ações inerentes ao processo de ensino e aprendizagem, dentre, eles o da leitura e da escrita, para que possam colaborar com as práticas pedagógicas dos docentes. Faz-se necessária, também, a compreensão das políticas de alfabetização instituídas pela Secretaria, para que possam implementá-las no decorrer do ano letivo.

A periodicidade desses encontros formativos será bimestral, respeitando o calendário de férias dos gestores e coordenadores pedagógicos e o recesso escolar. A formação terá uma carga-horária de 44 horas, com 6 encontros presenciais de 4 horas, sendo as demais 20 horas disponibilizadas para a realização de atividades não presenciais que favoreçam a produção de relatórios de observações e intervenções. Os participantes receberão certificado expedido pela Semec, por meio da Gerência de Formação.

A organização das turmas se dará da seguinte forma: gestores e coordenadores pedagógicos serão organizados por zonas geográficas em 8 turmas, 4 no turno manhã (norte e sul) e 4 no turno tarde (leste e sudeste). A mesma pauta formativa acontecerá nos turnos da manhã e tarde, conforme organização por zonas geográficas.

Os encontros formativos acontecerão no Centro de Formação Professor Odilon Nunes, com base no cronograma elaborado em colaboração com as Gerências, o qual será encaminhado para a Secretaria Executiva de Ensino e esta enviará para as escolas.

Dentre os temas sugeridos para os encontros formativos, estão: apropriação das políticas de alfabetização da Secretaria Municipal de Educação; concepção de alfabetização e letramento; aprofundamento da psicogênese da escrita; compreensão e aprofundamento sobre pedagogia por projeto; o diretor escolar e sua ação educativa; papel do coordenador pedagógico, dentre outros que podem surgir no decorrer dos encontros formativos. *A priori*, as temáticas iniciais para os encontros formativos estão sendo propostas por esta pesquisadora, com base nas

fragilidades observadas na pesquisa de campo, mas, *a posteriori*, poderá haver alterações no decorrer das formações, em função das próprias demandas dos gestores e coordenadores pedagógicos, que também precisam ser ouvidos.

Para a realização de cada etapa desta ação, será criada uma ementa com os conteúdos e temáticas a serem trabalhados nos encontros formativos com os gestores e coordenadores pedagógicos, na qual constarão: (i) programa de estudo, (ii) objetivo, (iii) metodologia, (iv) recursos e (v) instrumentos de avaliação.

Os estudiosos, autores e base legal que fundamentarão os encontros formativos são: Libâneo (2001, 2018), Lück (2009, 2020), Dalben (2004), Paro (2015), Ferreira e Teberosky (1999,2011), Soares (2005, 2019, 2020), Kleiman (1995, 2005, 2016), Street (2014), Jolibert (1994), Micotti (2009), Freire (2011), Vázquez (1977), Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – Lei nº 9394/96, Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei nº 13.005/2014.

Destaca-se que essa ação não terá custos financeiros adicionais, uma vez que todo material e equipamentos que serão utilizados na formação são disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação (Semec) e a equipe de formadores é lotada na Gerência de Formação.

Considerando o objetivo principal da Ação 1, conforme já mencionado anteriormente, propomos uma formação continuada embasada em estudos sistematizados, com temáticas relacionadas à práxis pedagógica reflexiva, possibilitando, assim, proposições efetivas no fazer pedagógico, a partir do diálogo e troca com seus pares.

No quadro a seguir, apresentamos orientações para a elaboração do plano de formação para os gestores escolares e coordenadores pedagógicos. A referida proposta é passível de ajustes e reformulações ao longo do processo de sua implementação.

Quadro 20 - Proposta para elaboração do plano de formação dos gestores escolares e coordenadores pedagógicos

Encontro	Temática	Metodologia	C/H
1º	A dimensão pedagógica da função do gestor escolar. Papel do coordenador pedagógico.	<ul style="list-style-type: none"> • Estudo e discussão dialogada sobre a dimensão pedagógica da função de gestor escolar e do papel do coordenador pedagógico. • Estudo de caso. • Montagem do portfólio, para socializar no último encontro. 	4h presencial 4h não presencial
2º	Políticas públicas de alfabetização	<ul style="list-style-type: none"> • Estudo e discussão dialogada sobre política pública • Apresentação política de alfabetização do município • Organização da turma em grupo para análise crítica da política de alfabetização do município. • Elaboração de proposições sobre a política de alfabetização do município. • Socializar no encontro posterior. 	4h presencial 4h não presencial
3º	Concepção de alfabetização e letramento.	<ul style="list-style-type: none"> • Discussão dialogada sobre as concepções de alfabetização e letramento, fundamentada nos teóricos. • Reflexão sobre a mediação do processo de aprendizagem da língua escrita; • Estudo de caso. • Cada dupla irá elaborar estratégias que produzam “andaimes” em intervenções contínuas que favoreçam a aprendizagem da leitura e da escrita, na perspectiva do letramento; • Seleção de uma turma do ciclo de alfabetização, para, juntamente com a professora, desenvolver as estratégias elaboradas; • Produção de relatório do desenvolvimento e resultado; • Socialização no encontro posterior. 	4h presencial 4h não presencial
4º	Aprofundamento da psicogênese da escrita.	<ul style="list-style-type: none"> • Estudo e discussão dialogada sobre as concepções de alfabetização e letramento, fundamentada nos teóricos. • Reflexão sobre a mediação do processo de aprendizagem da língua escrita; • Estudo de caso; • Produção de vídeo apresentando estratégias planejadas e executadas na escola que possibilitem a contribuição da psicogênese da língua escrita. • Socialização do resultado no encontro posterior. 	4h presencial 4h não presencial
5º	Compreensão e	<ul style="list-style-type: none"> • Estudo e discussão dialogada sobre a 	4h

Encontro	Temática	Metodologia	C/H
	aprofundamento sobre pedagogia por projeto	formação de crianças leitoras; • Reflexão dialogada sobre a aprendizagem da leitura e escrita por meio da pedagogia por projeto • O que é pedagogia por projeto e quais suas implicações no processo de ensino e aprendizagem? • Estudo de casos • Elaboração de estratégias educativas global permitindo a interação contínua, construção de saberes por parte dos aprendentes, na escola, com a comunidade escolar,. • Socialização no encontro posterior.	presencial 4h não presencial
6º	Socialização dos portfólios Avaliação	• Socialização dos portfólios confeccionados durante os encontros formativos. • Avaliação da formação continuada.	4h

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Considerando a formação continuada como parte do desenvolvimento profissional e a melhoria da qualidade da escola pública, essa ação tem, como finalidade, a partir de um estudo sistematizado, proporcionar aos participantes conhecimentos teóricos e práticos, analisando sua aplicabilidade, propondo ações interventivas no fazer pedagógico, quando necessário. A seguir, apresentamos, de forma mais detalhada, o que foi apontado no quadro 20, para, então, a partir do que foi exposto, os encontros formativos sejam organizados.

Cabe lembrar que, para a realização de cada etapa desta ação, será organizado um cronograma anual de encontros, com as temáticas que serão trabalhadas em cada encontro, para que todos os participantes possam se organizar. Será elaborada, também, a ementa com os conteúdos e as temáticas a serem trabalhados nos encontros formativos com os gestores e coordenadores pedagógicos, na qual constarão: (i) programa de estudo, (ii) objetivo, (iii) metodologia, (iv) recursos e (v) instrumentos de avaliação.

No **primeiro encontro formativo**, a proposta é refletir sobre a importância da dimensão pedagógica na função do gestor escolar, além de compreender a importância do papel do coordenador pedagógico na instituição de ensino. Os documentos normativos e legais que embasam esses estudos são a Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96; o Plano Nacional de Educação; a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da

Educação Básica, Resolução CNE/CP nº 1/2006, dentre outros documentos legais que embasam a temática. Os teóricos e estudiosos que fundamentarão esses estudos são: Libâneo (2001, 2018), Lück (2009, 2020), Dalben (2004) e Paro (2015).

A metodologia proposta será estudo e discussão dialogada sobre a dimensão pedagógica da função de gestor escolar e do papel do coordenador pedagógico. Serão apresentados estudos de caso e orientação da montagem do *portfólio*, que será socializado no último encontro. Os recursos que serão utilizados são: fichas didáticas, jogos, textos, data show, papel A4, pasta com bloco de anotação.

A carga horária será composta por 4h no formato presencial, que acontecerá no Centro de Formação Professor Odilon Nunes, e 4h no formato não presencial, totalizando, assim, 8h por encontro. Nas 4h não presenciais, os participantes irão colocar em prática as atividades propostas e discutidas no momento presencial.

O tema do **segundo encontro formativo** está voltado às políticas públicas de alfabetização. Nessa etapa, os objetivos são: melhorar a compreensão e a apropriação da política de alfabetização da rede municipal de Teresina e orientar sobre a implantação e implementação de um conjunto de ações organizadas pela SEMEC para o ciclo de alfabetização.

A fundamentação legal que será utilizada é a Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96; Plano Nacional de Alfabetização; Plano Nacional de Educação, além da Portaria que instituiu o Projeto Alfabetização Teresina. Com relação à fundamentação teórica sobre políticas públicas educacionais, estão, por exemplo, os estudos de Teixeira (2002), Condé (2012), Secchi (2014).

A organização metodológica desse encontro será composta pelo estudo e discussão dialogada sobre política pública; apresentação da política de alfabetização do município; organização da turma em grupo para análise crítica da política de alfabetização do município; elaboração de proposições sobre a política de alfabetização do município, que iniciará nas 4h do encontro presencial e continuará nas 4h não presenciais propostas no curso. O resultado da atividade será socializado no encontro posterior.

Os recursos utilizados serão fichas didáticas, leis, textos, data show, papel A4, papel peso 40, pincéis, *post it*.

O **terceiro encontro** irá tratar das concepções de alfabetização e letramento, tendo como objetivo refletir, juntamente com os gestores escolares e os coordenadores pedagógicos, sobre a concepção de alfabetização, na perspectiva do letramento.

Os gestores escolares e os coordenadores pedagógicos precisam compreender que o letramento, como objetivo do ensino no contexto dos ciclos escolares, implica adotar uma concepção de uso social da escrita. Essa compreensão, por parte desses atores escolares, pode contribuir com a ação formativa e pedagógica do professor alfabetizador. Para a alfabetização, na perspectiva do letramento, o aluno precisa conviver com práticas reais de leitura e de escrita na instituição escolar. Para fundamentar esses conhecimentos, serão utilizados os estudos de Soares (2005, 2019, 2020), Kleiman (1995, 2005, 2016), Street (2014).

A metodologia utilizada nas 4h de encontro presencial será: discussão dialogada sobre as concepções de alfabetização e letramento, fundamentada nos teóricos; reflexão sobre a mediação do processo de aprendizagem da língua escrita; estudo de caso relacionado à temática; organização da turma em dupla, de preferência com os agentes da mesma escola que deverão elaborar estratégias que produzam “andaimos” em intervenções contínuas que favoreçam a aprendizagem da leitura e da escrita, na perspectiva do letramento. Para as 4h não presenciais, a dupla (gestor escolar e coordenador pedagógico) irá selecionar uma turma do ciclo de alfabetização, juntamente com a professora, e desenvolver as estratégias elaboradas. Finalizar com a produção de um relatório do desenvolvimento e resultado da atividade proposta, procedendo-se à socialização no encontro posterior.

Para execução do terceiro encontro formativo, serão utilizadas fichas didáticas, jogos, textos, data show, papel A4, dentre outros, conforme a necessidade.

Os objetivos do **quarto encontro formativo** serão focados no aprofundamento da psicogênese da escrita, refletindo sobre o processo de aprendizagem da língua escrita e discutindo as contribuições da psicogênese da língua escrita, juntamente com os gestores escolares e os coordenadores pedagógicos. A fundamentação teórica que embasará as discussões serão os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999, 2011).

A metodologia proposta para ser utilizada no encontro presencial de 4h está organizada da seguinte forma: estudo e discussão dialogada sobre as concepções de alfabetização e letramento, fundamentada nos teóricos; reflexão sobre a mediação do processo de aprendizagem da língua escrita; estudo de caso relacionado à temática. Para as 4h do momento não presencial, será solicitada uma produção de vídeo apresentando estratégias planejadas e executadas na escola que possibilitem a reflexão acerca da contribuição da psicogênese da língua escrita, devendo o resultado ser socializado no encontro subsequente.

Como recursos didáticos serão utilizados fichas didáticas, jogos, textos, data show, papel A4, câmera fotográfica ou filmadora.

O **quinto encontro formativo** terá como temática a compreensão e o aprofundamento sobre a pedagogia por projeto. O objetivo proposto é refletir sobre a aprendizagem da leitura e escrita por meio da pedagogia por projeto. Os estudos de Jolibert (1994), Micotti (2009) e outros que poderão surgir no decorrer dessa etapa irão fundamentar as discussões acerca da temática.

A metodologia está organizada em dois momentos. No primeiro, há proposições de atividades para as 4h de encontro presencial, como: estudo e discussão dialogada sobre a formação de crianças leitoras; reflexão dialogada sobre a aprendizagem da leitura e escrita por meio da pedagogia por projeto. O que é pedagogia por projeto e quais suas implicações no processo de ensino e aprendizagem? Serão apresentados estudos de casos sobre a temática. No segundo momento, referente às 4h não presenciais, o gestor e o coordenador pedagógico, na escola, com a comunidade escolar, irão elaborar estratégias educativas permitindo a interação contínua, a construção de saberes por parte dos aprendentes, socializando as experiências no encontro seguinte.

Os recursos que serão utilizados no encontro são: fichas didáticas, jogos, textos, data show e papel A4.

No **sexto e último encontro formativo**, que terá o formato apenas presencial, os objetivos propostos são: socializar os portfólios dos materiais produzidos no decorrer das formações e avaliar os encontros formativos.

A metodologia está planejada da seguinte forma: no primeiro momento, haverá a socialização dos portfólios confeccionados durante os encontros formativos. Esse material será exposto utilizando vários espaços do Centro de

Formação Professor Odilon Nunes, desde algumas salas de aulas, pátios, até as áreas de convivência. Os participantes irão percorrer esses espaços e terão a oportunidade para socializar os *portfólios* e divulgar os conhecimentos adquiridos nas trocas com seus pares no decorrer dos encontros formativos.

O segundo momento está reservado para a avaliação da formação continuada. O curso será avaliado pelos participantes, por meio de um questionário *on-line* enviado para a plataforma do *Google Forms*. Com base no resultado dessa avaliação, a formação poderá ser reformulada, com a finalidade de atender às necessidades formativas dos gestores escolares e coordenadores pedagógicos.

É importante lembrar que a proposta formativa é passível de ajustes e reformulações, quando o objetivo não for atendido ou para ampliação das etapas de execução.

Na subseção a seguir, apresentamos a segunda ação estratégica do Plano de Ação Educacional (PAE), voltada para a melhoria dos desafios encontrados como resultados desta pesquisa. Essa ação ainda contempla a formação continuada, porém, muda o público alvo, que são os professores alfabetizadores.

4.2. Ação 2 - Formação continuada para professores alfabetizadores

Como forma de assegurar o que estabelece a legislação brasileira, a exemplo do que consta no artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases e a meta 16 do Plano Nacional de Educação, acerca da formação continuada dos profissionais da educação, a Secretaria Municipal de Educação de Teresina garante esse direito aos docentes, considerando as necessidades, as demandas e a contextualização do sistema de ensino.

Entendemos que uma das finalidades da formação continuada é promover uma formação reflexiva fundamentada nos aspectos teórico-prático-metodológicos. Assim, optamos por alinhar e unificar algumas temáticas a serem estudadas, refletidas, analisadas na formação continuada dos atores escolares, ou seja, algumas temáticas serão trabalhadas tanto com os gestores e coordenadores pedagógicos, como também com os professores alfabetizadores, para que possam compreender e ressignificar suas práticas docentes e contribuir para o ensino e aprendizagem. Ressaltamos, ainda, que haverá espaços para os professores apresentarem propostas para os encontros de formação.

Esta Ação 2 proposta no PAE fundamenta-se no fortalecimento e incrementação da formação continuada para professores já existente na Rede Pública Municipal de Ensino, por considerarmos a formação continuada como parte do desenvolvimento profissional docente para a melhoria da qualidade da escola pública.

Ao propormos, nesta segunda ação, o fortalecimento e o incremento na formação continuada dos professores do ciclo de alfabetização, sugerimos a inclusão de temáticas voltadas à práxis pedagógica reflexiva, discutindo-se a concepção de alfabetização, na perspectiva do letramento; aprofundamento da psicogênese da escrita; compreensão e aprofundamento sobre pedagogia por projetos; apropriação das políticas de alfabetização da Rede Pública Municipal de Educação de Teresina; reflexão e análise sobre as políticas de alfabetização em âmbito nacional e suas implicações no fazer pedagógico.

Com base nesta Ação 2, que tem por objetivo fortalecer a formação continuada para professores do ciclo de alfabetização, apresentamos, a seguir, o quadro 21 que sintetiza os principais pontos do desenvolvimento dessa ação, baseada na metodologia 5W2H.

Quadro 21 – Ação 2 - Formação continuada para professores alfabetizadores

Etapas	Detalhamento
What (O quê?)	<ul style="list-style-type: none"> • Formação continuada para os professores do ciclo de alfabetização.
Who (Quem?)	<ul style="list-style-type: none"> • Gerente de Formação irá elaborar o cronograma da formação; • Secretário Executivo de Ensino encaminhará cronograma de formação para as escolas e centro de educação infantil; • Professores formadores, juntamente com as técnicas da Coordenação de Alfabetização.
Where (Onde?)	<ul style="list-style-type: none"> • Centro de Formação Professor Odilon Nunes
When (Quando?)	<ul style="list-style-type: none"> • Quinzenalmente
Why (Por quê?)	<ul style="list-style-type: none"> • Para proporcionar uma formação teórico-metodológica aos professores alfabetizadores, na perspectiva do alfabetizar letrando, possibilitando a ressignificação dos seus saberes, de modo a contribuir no fazer pedagógico.
How (Como?)	<ul style="list-style-type: none"> • A formação começará no início do ano letivo de 2022. • As professoras formadoras do ciclo de alfabetização lotadas na Gerência de Formação, juntamente com as técnicas da Coordenação de Alfabetização, irão planejar e executar as pautas formativas, de acordo com as temáticas da quinzena.

Etapas	Detalhamento
	<ul style="list-style-type: none"> • Cada encontro terá duração de 4h. • A mesma pauta formativa acontecerá nos turnos da manhã e tarde com o público alvo de cada turno.
How much (Custo?)	<ul style="list-style-type: none"> • Sem custos adicionais, uma vez que todo material e equipamentos que serão utilizados na formação são disponibilizados pela SEMEC, e a equipe de formadores é lotada na Gerência de Formação, para esse fim, que é formação continuada dos professores.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A operacionalização dessa ação ficará sob a responsabilidade da Gerência de Formação com os professores formadores, da qual esta pesquisadora faz parte, juntamente com a Coordenação de Alfabetização.

Os encontros formativos com os professores do ciclo de alfabetização acontecerão no Centro de Formação Professor Odilon Nunes, como dito anteriormente, por ser um espaço institucionalizado pela Secretaria para ações formativas dos profissionais da educação do município. Tem a finalidade de proporcionar uma formação teórico-metodológica aos professores alfabetizadores, na perspectiva do alfabetizar letrando, possibilitando a ressignificação dos seus saberes, de modo a contribuir no fazer pedagógico.

A periodicidade desses encontros formativos será quinzenal, de fevereiro a dezembro, com encontros formativos de 4 horas, seguindo o cronograma que será elaborado pela Gerência de Formação, encaminhado para a Secretaria Executiva de Ensino e esta enviará para as escolas.

Para que a formação continuada seja efetivada e significativa, os professores alfabetizadores serão organizados por zonas geográficas em 8 turmas, 4 no turno manhã e 4 no turno tarde, como já acontece atualmente, visto ser a formação continuada para os professores garantida pela Secretaria Municipal de Educação (Semec).

Destacamos que essa ação não terá custos adicionais, vez que a equipe de profissionais e os materiais necessários para a realização da formação são disponibilizados pela SEMEC.

No quadro 22, a seguir, apresentamos uma proposta de fortalecimento da formação continuada para os professores do ciclo de alfabetização.

Quadro 22 – Proposta de fortalecimento formação continuada para professores alfabetizadores

Ação	Descrição
Temáticas	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexão crítica no contexto da prática alfabetizadora. • Processos de aprendizagem da língua escrita. • Psicogênese da língua escrita. • Alfabetizar na perspectiva do letramento. • Aprendizagem da leitura e da escrita por meio da pedagogia por projeto. • Formação da criança leitora. • Política de Alfabetização e o Projeto Alfabetiza Teresina.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar o significado de reflexividade e seus diferentes enfoques aplicados à formação de professores; • Compreender como exercício crítico-reflexivo na prática alfabetizadora possibilita ao docente ter clareza quanto ao seu papel na mediação desse processo de construção da escrita. • Compreender sobre como se dá o processo de alfabetização; • Entender as contribuições dos estudos de Ferreiro e Teberosky para o desenvolvimento da leitura e da escrita (psicogênese da língua escrita); • Compreender a alfabetização na perspectiva do letramento; • Refletir sobre a aprendizagem da leitura e escrita por meio da pedagogia por projeto; • Fortalecer a prática do professor alfabetizador, por meio de uma formação teórico-metodológica na perspectiva de ressignificar seus saberes, de modo a contribuir no fazer pedagógico; • Compreender o letramento e suas especificidades.
Metodologia	<ul style="list-style-type: none"> • Análise por meio da discussão dialogada o significado de reflexividade e seus diferentes enfoques aplicados à formação de professores. • Compreensão do exercício crítico-reflexivo na prática alfabetizadora, por meio da discussão dialogada. • Discussão dialogada sobre as concepções de alfabetização e letramento, fundamentada nos teóricos. • Reflexão sobre a mediação do processo de aprendizagem da língua escrita. • Estudo e discussão dialogada sobre a formação de crianças leitoras. • Reflexão dialogada sobre a aprendizagem da leitura e escrita por meio da pedagogia por projeto. • O que é pedagogia por projeto e quais suas implicações no processo de ensino e aprendizagem? • Estudo e discussão dialogada sobre políticas públicas educacionais. • Apresentação da política de alfabetização do município. • Organização da turma em grupo para análise crítica da política de alfabetização do município. • Elaboração de proposições sobre a política de alfabetização do município. • Estudo de casos.

Ação	Descrição
Carga horária	<ul style="list-style-type: none"> • 14 encontros formativos quinzenais de 4h, totalizando 56 horas.
Recursos didáticos	<ul style="list-style-type: none"> • Reprodução de material gráfico e preparação de slides para apresentação das temáticas. • Textos com a fundamentação teórica. • Fichas didáticas. • Jogos. • Pasta com bloco para anotação, papel A4. • Computador, Datashow.
Período	<ul style="list-style-type: none"> • No decorrer do ano letivo.
Público-alvo	<ul style="list-style-type: none"> • Professores do ciclo de alfabetização.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

O quadro 22 delinea como a formação continuada para os professores do ciclo de alfabetização será incrementada e fortalecida, incluindo, nas pautas formativas, a discussão e a reflexão de temáticas que proporcionarão uma formação teórico-metodológica aos professores alfabetizadores, na perspectiva do alfabetizar letrando, possibilitando a ressignificação dos seus saberes, de modo a contribuir no fazer pedagógico.

Relembrando que a Secretaria Municipal de Educação já garante a oferta da formação continuada para os professores, a proposta da Ação 2 é incluir nesses encontros formativos, que já acontecem quinzenalmente, temáticas e estudos de casos, relevantes à formação do professor alfabetizador, possibilitando-lhes refletir sobre sua prática pedagógica e, principalmente, compreender como acontece o processo de alfabetização na perspectiva do letramento.

Essa ação favorecerá a interação entre os pares, a troca de experiências e a apropriação de conhecimentos importantes que estão em voga na educação atual e, em particular, no processo de alfabetização. Dessa forma, serão organizados os estudos dessas temáticas em 14 encontros formativos, nos quais, além do que já é proposto frequentemente, nos encontros quinzenais, como análise das orientações didáticas, análise dos resultados das avaliações externas, serão incluídas também análise e discussão dialogada de temáticas que fundamentarão a prática alfabetizadora dos professores.

Cada temática será discutida em dois encontros, com enfoques diferentes, além de propor atividades com base em estudo de casos fundamentados na teoria para os encontros presenciais e outras atividades para aplicação em sala de aula. A

seguir, apontamos a organização e divisão, por encontros formativos, das temáticas propostas.

No primeiro e segundo encontros, em que será discutida a temática “Reflexão crítica no contexto da prática alfabetizadora”, será analisado, por meio da discussão dialogada, o significado de reflexividade e seus diferentes enfoques aplicados à formação de professores. Também será discutido o exercício crítico-reflexivo na prática alfabetizadora como forma de possibilitar ao docente a clareza quanto ao seu papel na mediação desse processo de construção da escrita.

Vieira (2007) ressalta que o exercício crítico-reflexivo auxilia o professor a traçar os objetivos de ensino e, a partir deles, os objetivos didáticos, a selecionar as atividades que realmente contribuam para a reflexão acerca do sistema alfabético, diversificá-las para atender à heterogeneidade e às particularidades de cada aluno, favorecendo a mobilização de diferentes conhecimentos sobre o sistema de escrita, tornando-o um leitor e escritor competente.

Os autores e estudiosos que fundamentarão as discussões acerca da reflexão crítica no contexto da prática alfabetizadora são Vieira (2007), Libâneo (2002, 2005), Freire (2001, 2011), Vázquez (1977).

A temática “Processos de aprendizagem da língua escrita” será trabalhada no terceiro e quarto encontro, fundamentada nos estudos de Soares (2005, 2019, 2020), dentre outros estudiosos que discutem esse tema. O objetivo desse estudo é possibilitar ao professor do ciclo de alfabetização compreender sobre como se dá o processo de alfabetização e, a partir dessa compreensão, refletir e ressignificar seu saber para planejar atividades adequadas e intencionais ao processo de alfabetização.

Ainda dando continuidade ao processo de alfabetização, no quinto e sexto encontros formativos, o olhar será direcionado para os diferentes paradigmas que orientam esse processo, a partir das contribuições da Linguística e da Psicologia, com foco na Psicogênese da língua escrita, fundamentada nos estudos de Ferreiro e Teberosky (1999, 2011).

No sétimo e oitavo encontros formativos será abordada a temática “Alfabetizar na perspectiva do letramento”. A finalidade desse estudo é possibilitar ao professor alfabetizador, por meio da discussão dialogada, refletir sobre a mediação do processo de aprendizagem da língua escrita, além de compreender sobre as

concepções de alfabetização e letramento balizadas em teóricos e estudiosos como: Soares (2005, 2019, 2020), Kleiman (1995, 2005, 2016), Street (2014).

Nos nono, décimo, décimo primeiro e décimo segundo encontros, as discussões estarão voltadas para “Aprendizagem da leitura e da escrita por meio da pedagogia por projeto e Formação da criança leitora”. Serão realizados estudo e discussão dialogada sobre a formação de crianças leitoras; reflexão sobre a aprendizagem da leitura e escrita por meio da pedagogia por projeto, buscando a compreensão sobre o que é pedagogia por projeto e quais suas implicações no processo de ensino e aprendizagem, tendo como fundamentação, *a priori*, os estudos de Jolibert (1994) e Micotti (2009).

Nos dois últimos encontros, abordaremos a temática “Política pública de alfabetização e o Projeto Alfabetiza Teresina”, com estudo e discussão sobre a política de alfabetização do município, uma vez que os professores necessitam de uma maior compreensão das políticas públicas de alfabetização.

Apresentamos, de forma resumida, os autores e estudiosos que fundamentarão os estudos e discussões na formação continuada, dentre eles temos: Emília Ferreiro e Ana Teberosky, que abordam a psicogênese da escrita; Magda Soares, que discute a mediação do processo de aprendizagem da língua escrita; Ângela Kleiman, que estuda os significados do letramento numa perspectiva da prática social da escrita; Brian Street, estudioso dos letramentos sociais; Josette Jolibert, que trata da formação de crianças leitoras; Maria Cecília Micotti, que discorre sobre a aprendizagem da leitura e escrita por meio da pedagogia por projeto; Paulo Freire e Adolfo Sánchez Vázquez, que refletem sobre a noção de práxis histórica e social, remetendo-a a ideia de um conjunto de práticas mediadas de análise teórica e vice-versa, evitando apenas o praticismo sem o caráter reflexivo, além de outros estudiosos que podem ser utilizados ao longo do processo formativo.

É importante reafirmar que investir na formação continuada de professores é essencial para a mobilização de tempos, de espaços e o compartilhamento de saberes, visto que o conhecimento está em constante movimento e permanente transformação (VIEIRA, 2007). Assim, promover uma escola pública de qualidade para todos implica a elaboração de políticas educacionais que propiciem aos profissionais da educação a reflexão sistematizada, inovadora e permanente de sua

prática considerando, sobretudo, as suas necessidades formativas, as demandas da realidade local e das redes de ensino.

Na subseção a seguir, apresentamos a terceira ação estratégica do Plano de Ação Educacional (PAE), voltada para a melhoria dos desafios encontrados nesta pesquisa, que é o Seminário com gestores escolares, professores alfabetizadores, coordenadores pedagógicos e técnicos da Secretaria; com a finalidade de avaliar o Projeto Alfabetiza Teresina e propor sugestões de melhoria.

4.3. Ação 3 - Seminário com gestores escolares, professores alfabetizadores, coordenadores pedagógicos e técnicos da Secretaria

Os atores escolares não podem figurar somente como meros executores passivos das políticas públicas educacionais, em particular das políticas de alfabetização, mas devem ser considerados sujeitos que produzem, em suas práticas, uma riqueza de conhecimento que precisa ser, juntamente com suas experiências, assumida como ponto de partida de qualquer processo de aperfeiçoamento de seu trabalho e de mudança na escola (ALARCÃO, 1999).

Entendemos que uma das formas de alcançar o sucesso na realização de uma proposta em uma instituição, seja ela qual for, implica incluir e validar os agentes necessários à ação, garantindo um espaço de diálogo o qual possibilite o trabalho colaborativo para a efetividade da ação planejada.

Considerando o Projeto Alfabetiza Teresina, uma política pública de alfabetização adotada pela Secretaria Municipal de Educação, é necessária a contribuição dos atores escolares no planejamento, na estruturação, organização e implementação desse Projeto, já que será executado no chão da escola.

Em que pese o fato de se constituir como uma política pública com modelo de implementação *top-down*, estamos propondo, na Ação 3, a realização de um seminário com gestores escolares, professores alfabetizadores, coordenadores pedagógicos e técnicos da Secretaria para avaliar o conjunto de ações e as etapas propostas no Alfabetiza Teresina, com a finalidade de torná-la uma política com modelo de implementação *bottom-up*⁴⁴.

⁴⁴ Para Burgos e Bellato (2019) trata-se de um modelo de implementação de política pública mais orgânica, que valida as considerações dos atores e as variáveis envolvidas no processo, considerando as demandas emergidas de “baixo para cima”.

Para tanto, é necessário que os envolvidos nesse processo tenham uma formação e olhar crítico a respeito do contexto das etapas propostas. Compreendemos a formação crítica como aquela que fundamenta e oferece subsídios para analisarmos o contexto em que algo se desenvolve, no caso específico, as etapas do Projeto Alfabetiza Teresina. Contudo, é preciso que esse olhar crítico não se reduza apenas a criticar o que foi feito, mas que se busque entender o porquê de ter sido realizado e o motivo de ter sido feito de tal maneira e, a partir dessa análise e compreensão, propor melhorias. Esta é a finalidade da realização do seminário: avaliar e fazer proposições ao projeto de alfabetização implementado na Rede Pública Municipal de Educação de Teresina.

A seguir, apresentamos, no quadro 23, uma síntese dos principais pontos do desenvolvimento dessa Ação 3, que diz respeito ao seminário de avaliação do Projeto Alfabetiza Teresina, fundamentado na metodologia 5W2H.

Quadro 23 – Ação 3 - Seminário com gestores escolares, professores alfabetizadores, coordenadores pedagógicos e técnicos da Secretaria

Etapas	Síntese
What (O quê?)	<ul style="list-style-type: none"> • Seminário de avaliação do Projeto Alfabetiza Teresina, com gestores, professores alfabetizadores, coordenadores pedagógicos e técnicos da secretaria.
Who (Quem?)	<ul style="list-style-type: none"> • Coordenadora da Alfabetização, Gerente de Formação em parceria com a Gerente do Ensino Fundamental e Gerente da Educação Infantil. • Secretário Executivo de Ensino.
Where (Onde?)	<ul style="list-style-type: none"> • Centro de Formação Professor Odilon Nunes.
When (Quando?)	<ul style="list-style-type: none"> • Entre março e maio de 2022, podendo tornar-se permanente.
Why (Por quê?)	<ul style="list-style-type: none"> • Para avaliar o Projeto Alfabetiza Teresina e propor sugestões de melhoria.
How (Como?)	<ul style="list-style-type: none"> • Serão dois dias de seminários. • Palestras relacionadas às temáticas políticas públicas de alfabetização e alfabetização e letramento. • Apresentação do Projeto Alfabetiza Teresina. • Divisão em grupos para discussão e proposição de estratégias. • Apresentação das proposições • Elaboração de relatório.
How much (Custo?)	<ul style="list-style-type: none"> • Custos adicionais, de aproximadamente 18.000,00 (materiais de expediente, consumo e <i>pro labore</i> dos palestrantes).

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A operacionalização da Ação 3 ficará sob a responsabilidade da Coordenação de Alfabetização, em parceria com a Gerência de Formação, Gerência do Ensino Fundamental e Gerência de Educação Infantil, as quais irão planejar todas as etapas do seminário, dentre elas, a organização do espaço, dos materiais, definição dos palestrantes.

A Secretaria Executiva de Ensino (SEE) mobilizará os recursos necessários para a efetivação da ação, como aquisição de pastas, papel A4 ou blocos, canetas, copos descartáveis, confecção de banner, lanche, *pro labore* dos palestrantes. Estimamos esses custos em aproximadamente R\$18.000,00, conforme quadro de orçamento⁴⁵. A SEE será também responsável por encaminhar os ofícios convidando os participantes e os palestrantes.

O seminário com representantes de gestores escolares, professores alfabetizadores, técnicos da SEMEC acontecerá entre os meses de março e maio de 2022, com data a ser definida posteriormente, após processo licitatório para aquisição dos materiais necessários para a realização do evento. Serão dois dias de intensa atividade, nos turnos manhã e tarde, a saber: palestra com temas relacionados à alfabetização, letramento, políticas públicas; momentos para análise e avaliação das etapas de sustentação do Projeto Alfabetiza Teresina com a finalidade de validar e/ou propor novas estratégias que possibilitem a melhoria do projeto.

Não haverá custos com aluguel do local, uma vez que será utilizado o Centro de Formação Professor Odilon Nunes, visto ser um espaço institucionalizado pela Secretaria Municipal de Educação (Semec). Trata-se de um ambiente propício, com espaços arejados e estrutura adequada para um bom desenvolvimento do seminário, como já mencionado anteriormente.

Apresentamos, no quadro 24, as orientações para o planejamento do seminário com os gestores escolares, professores alfabetizadores, coordenadores pedagógicos e técnicos da Secretaria; com a finalidade de avaliar o Projeto Alfabetiza Teresina e sugerir proposições que possam vir a melhorá-lo.

⁴⁵ Apêndice D: Orçamento parcial dos custos com o seminário.

Quadro 24 - Proposta de planejamento para o seminário

Ação	Descrição
Temáticas	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexão crítica sobre as Políticas de Alfabetização e o Projeto Alfabetiza Teresina. • Alfabetização e letramento.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar as políticas de alfabetização. • Avaliar o Projeto Alfabetiza Teresina. • Elaborar relatório com proposições de melhoria para implementação do Projeto Alfabetiza Teresina. • Compreender a alfabetização na perspectiva do letramento.
Metodologia	<ul style="list-style-type: none"> • Credenciamento • Palestras iniciais contemplando as seguintes temáticas: (i) Reflexão crítica das Políticas de Alfabetização e do Projeto Alfabetiza Teresina. (ii) Alfabetização e letramento. • Discussão dialogada sobre as temáticas no auditório. • Apresentação política de alfabetização do município • Divisão dos grupos e encaminhados para salas de debate e proposições para analisar as etapas de sustentação do Projeto Alfabetiza Teresina. • Socialização no coletivo das proposições. • Elaboração do relatório com as proposições de novas estratégias para encaminhar para a SEMEC. • Certificado de participação.
Carga horária	<ul style="list-style-type: none"> • 16h
Recursos didáticos	<ul style="list-style-type: none"> • Reprodução de textos e material gráfico, fichas didáticas. • Pasta com caneta, bloco para anotação, papel A4, folder. • Computador, Datashow, slides sobre as temáticas.
Período	<ul style="list-style-type: none"> • Entre março e maio de 2022.
Público-alvo	<ul style="list-style-type: none"> • Gestores escolares, professores alfabetizadores, coordenadores pedagógicos e técnicos da Secretaria.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Nas orientações de planejamentos para o seminário, propostas no quadro 24, pressupomos que é importante observar, em linhas gerais que, em um seminário, os participantes devem conhecer previamente a temática, questionar o conhecimento ou tema apresentado, para ter a possibilidade de participar das discussões, como realça Veiga (1993).

O seminário de avaliação do Projeto Alfabetiza Teresina será realizado entre os meses de março e maio de 2022, como explicitado anteriormente, por dois motivos: a ação precisa acontecer no primeiro semestre, visto que os gestores escolares, coordenadores pedagógicos e professores do ciclo de alfabetização

precisam compreender, avaliar as ações inerentes às políticas de alfabetização instituída pela Secretaria, assim como fazer proposições de novas estratégias, para que possam implementá-las no decorrer do ano letivo. O segundo motivo diz respeito ao tempo para organização dos processos licitatórios para aquisição dos materiais e pagamento do *pro labore* dos palestrantes. Esta ação pode tornar-se permanente, podendo acontecer anual ou bianualmente, dependendo da necessidade de avaliação da política de alfabetização implantada na Rede.

Cabe destacar que, ao final de cada ano, a Secretaria Municipal de Educação de Teresina encaminha, para cada gerência, memorando e modelo de planilha, solicitando as demandas, os eventos planejados, com descrição, justificativas e orçamento para incluir nos processos licitatórios do ano posterior. Nessa perspectiva, é possível incluir a realização do seminário de avaliação do Projeto Alfabetiza Teresina no Plano Estratégico 2022 (PES) da SEMEC.

O referido seminário acontecerá em dois dias, com carga horária de 16h e será organizado com dois momentos. O primeiro refere-se à apresentação de uma palestra, que, a princípio, terá como temáticas: “Reflexão crítica sobre as Políticas de Alfabetização e o Projeto Alfabetiza Teresina” e “Alfabetização e letramento”, no auditório do Centro de Formação Professor Odilon Nunes, no turno da manhã. Após a palestra, será facultada a palavra aos participantes, com a finalidade de debater sobre as temáticas apresentadas. O segundo momento será destinado à divisão dos participantes nos grupos com a intenção de analisar criticamente uma das etapas de sustentação do Projeto Alfabetiza Teresina e elaborar proposições sobre a política e/ou validar a existente. Esse formato acontecerá nos dois dias.

É salutar destacar que, no credenciamento, cada participante irá receber uma pasta contendo folder apresentando informações importantes sobre o evento, bloco para anotação, caneta, cópia do projeto, tarjeta com a etapa de sustentação do projeto a ser analisada e a respectiva sala a que deverá dirigir-se ao concluir a discussão da temática apresentada na palestra.

Cada sala deverá ter um moderador e um relator, que serão indicados pelo grupo, os quais terão a função, respectivamente, de apresentar a Política de alfabetização do município, Projeto Alfabetiza Teresina, conduzir o estudo, a análise e os debates do grupo. O relator/redator irá registrar as proposições apresentadas, socializando, ao final, o resultado das discussões.

Concluído esse momento nos pequenos grupos, no segundo dia do seminário, todos retornarão ao auditório, onde serão socializadas, validadas e/ou alteradas, com os demais participantes, as proposições sugeridas. Após validação de todas as proposições, será redigido o relatório final, com o objetivo de encaminhar à Secretaria Municipal de Educação de Teresina para que sejam inseridas no Projeto Alfabetiza Teresina.

Após avaliação do evento na plataforma digital da Gerência de Formação, os participantes poderão fazer *downloads* dos certificados de participação do seminário.

Essa Ação 3 pode tornar a política pública de alfabetização com um modelo de implementação *bottom-up*, que possibilita aos atores escolares se tornarem protagonistas da política e não apenas meros executores passivos.

Na subseção a seguir, apresentamos a quarta ação estratégica do Plano de Ação Educacional (PAE), com a finalidade de sensibilizar as famílias e implementar a parceria entre escola e família, no processo educacional, em especial no processo de alfabetização.

4.4. Ação 4 - Ciclo de encontros e palestras com as famílias

A escola é uma organização e, como tal, tem algumas características que lhes são inerentes: objetivos, divisão do trabalho, normas e planejamento (FERREIRA, 2017). Assim, o envolvimento de todos os atores escolares na efetivação desses fatores será primordial para o que a escola cumpra seu papel social.

Para Alarcão (1999, p. 14), “na escola todos são atores: os alunos, os professores, os funcionários, os pais ou os membros da comunidade e têm um papel a ser desempenhado”. Assim, o primeiro desafio do gestor escolar é tornar esse um objetivo comum, fazer com que esses agentes compreendam a importância do seu papel, frente à ação pedagógica da escola e do processo de ensino e aprendizagem.

A esse respeito, Paro (2017) afirma que, à medida que se conseguir a participação de todos os setores da escola nas decisões sobre os objetivos e o funcionamento da instituição de ensino, haverá melhores condições de se estabelecer uma gestão colaborativa, em que educadores, gestores, funcionários e família se sintam corresponsáveis pela ação educativa.

A família, certamente, é um dos agentes importantes do processo de alfabetização. Para confirmar essa importância e a responsabilização da família na ação educativa, a Constituição Federal de 1988, nos artigos 205, 227 e 229, respectivamente, apresenta: “Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. O artigo 227 dispõe que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito [...]. E o artigo 229 ressalta a responsabilidade dos pais na assistência, criação e educação dos filhos menores.

Regulamentando o que dispõe na CF/1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente, no artigo 129, inciso V, firma a obrigação dos pais em matricular os filhos na rede regular de ensino, como acrescenta ser de sua responsabilidade o acompanhamento da frequência e do rendimento escolar. Sendo assim, podemos observar que a legislação assegura a importância e a responsabilização dos pais ou responsáveis na educação dos filhos.

Tomando como referência esses pressupostos, bem como os dados revelados na pesquisa acerca da falta de participação das famílias no processo educativo dos aprendentes, a Ação 4 visa promover um ciclo de encontros e palestras, com a finalidade de sensibilizar as famílias e fortalecer a parceria entre escola e família, pais e professores no processo educacional, em especial no que diz respeito à alfabetização, como forma de atenuar essa ausência.

Considerando o objetivo dessa ação, apresentamos, a seguir, o quadro 25 que sintetiza os principais pontos do desenvolvimento da dessa ação, baseada na metodologia 5W2H.

Quadro 25 – Ação 4 – Ciclo de encontros e palestras com pais ou responsáveis

Etapas	Síntese
What (O quê?)	<ul style="list-style-type: none"> • Encontros e palestras com pais e responsáveis
Who (Quem?)	<ul style="list-style-type: none"> • Escola em parceria com a Gerente de Assistência ao Educando Gerente de Formação, Gerente do Ensino Fundamental, Gerente da Educação Infantil e Instituições Sociais.

Etapas	Síntese
Where (Onde?)	<ul style="list-style-type: none"> • Escolas e Cmei's
When (Quando?)	<ul style="list-style-type: none"> • Bimestral, começando no início do ano letivo de 2022, podendo tornar-se uma ação permanente.
Why (Por quê?)	<ul style="list-style-type: none"> • Para sensibilizar as famílias e implementar a parceria entre escola e família, entre pais e professores no processo educacional, em especial no processo de alfabetização.
How (Como?)	<ul style="list-style-type: none"> • Os encontros formativos e palestras começarão no início do ano letivo e continuarão bimestralmente. • As instituições de ensino (Escolas e Cmei), juntamente com a Gerência de Assistência ao Educando, Gerência do Ensino Fundamental, Gerência da Educação Infantil e da Gerência de Formação, irão elaborar os cronogramas de encontros e palestras, planejar e executar as pautas formativas, de acordo com as temáticas do encontro. • Cada encontro presencial terá duração de 3h.
How much (Custo?)	<ul style="list-style-type: none"> • Sem custos adicionais.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A operacionalização da Ação 4 ficará sob a responsabilidade das escolas e dos centros municipais de educação infantil (Cmei), em parceria com a Gerência de Assistência ao Educando (GAE), Gerência do Ensino Fundamental (GEF), Gerência de Educação Infantil (GEI) e Gerência de Formação. As instituições de ensino, junto com a Gerência de Assistência ao Educando, irão elaborar um cronograma de encontros e palestras. O cronograma será socializado com as demais gerências.

As palestras e encontros acontecerão nas escolas e Cmei's, conforme cronograma elaborado. Essa ação começará com o início do ano letivo, pois os pais e responsáveis precisam compreender a importância da parceria entre família e escola, para que as crianças continuem tendo uma educação continuada em casa, favorecendo, assim, o processo de alfabetização.

A periodicidade desses encontros formativos será bimestral. Cada encontro ou palestra terá duração de 3 horas. A instituição de ensino indicará o melhor horário, levando em consideração suas próprias necessidades e demandas.

A priori, dentre as temáticas sugeridas para os encontros e palestras com os pais e/ou responsáveis, estão: a família e escola no escopo da legislação; como os pais e/ou responsáveis podem contribuir para o processo de alfabetização; como a participação da família afeta o desenvolvimento da aprendizagem da criança na

aquisição da leitura e escrita, dentre outras que podem surgir no decorrer dos encontros formativos e palestras.

Destacamos que essa ação não terá custos adicionais, visto que a equipe de profissionais para as palestras e encontros pode ser do próprio quadro de servidores da Semec ou convidados de uma instituição parceira.

No quadro a seguir, apresentamos orientações para a organização dos ciclos de encontros e palestras com os pais e/ou responsáveis. A referida proposta é flexível e passível de ajustes ao longo da implementação.

Quadro 26 - Proposta para elaboração dos ciclos de encontros e palestras com os pais e/ou responsáveis

Encontro	Ciclo de palestras	Objetivo	Sugestão de vídeos	C/H
1º	Tema 1: A família e escola no escopo da legislação.	<ul style="list-style-type: none"> Sensibilizar as famílias e implementar a parceria entre escola e família, entre pais e professores no processo educacional. 	<ul style="list-style-type: none"> O papel da família na educação https://www.youtube.com/watch?v=jYNYAzQaTf0 Orientação Familiar - Pais na educação escolar - Pais presentes, filhos com futuro. https://www.youtube.com/watch?v=oYEzLENFb7s 	3h
2º	Tema 2: Participação da família no desenvolvimento da aprendizagem da criança.	<ul style="list-style-type: none"> Possibilitar aos pais e/ou responsáveis entender um pouco sobre o desenvolvimento infantil e contribuir com o processo de ensino e aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> Roda de conversa - tema: família e escola integradas para a aprendizagem https://www.youtube.com/watch?v=aesEDZ95VdQ Família e escola: a parceria que dá certo https://www.youtube.com/watch?v=w4lgUK03cmw 	3h
3º	Tema 3: Contribuição dos pais e/ou responsáveis no processo de alfabetização e letramento	<ul style="list-style-type: none"> Possibilitar aos pais e/ou responsáveis compreender como pode ocorrer o desenvolvimento da aprendizagem das crianças e contribuir com ações em casa, que otimize a alfabetização e o 	<ul style="list-style-type: none"> Entrevista Canal Futura: Participação dos pais na escola. https://www.youtube.com/watch?v=JZRr6sCd0oQ Como os pais podem ajudar os filhos no período de alfabetização, sem atrapalhar o processo? https://www.youtube.com/ 	3h

Encontro	Ciclo de palestras	Objetivo	Sugestão de vídeos	C/H
		letramento.	watch?v=tAmv5VQtKkY • Alfalettrar - Fase silábica sem valor sonoro e silábica com valor sonoro. https://www.youtube.com/watch?v=fjRli0U13Bg	

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Retomando Alarcão (1999), na instituição de ensino, todos os atores, alunos, professores, pais, funcionários, são protagonistas e têm um papel a desempenhar, para que a ação pedagógica, o processo de ensino e aprendizagem se efetivem de forma significativa. Assim, é necessário que esses agentes de fato tenham consciência do seu papel e o exerça com responsabilidade.

É importante que a família compreenda que a escola não é a única responsável pelo bom desenvolvimento dos alunos e que é necessária a parceria entre escola e família para que a criança tenha uma educação continuada em casa, otimizando, assim, o processo de ensino e aprendizagem.

A proposta da Ação 4 está organizada em três momentos de encontros formativos com os pais e/ou responsáveis. Cabe lembrar que, para a realização de cada etapa desta ação, será organizado um cronograma anual com as datas e temáticas dos encontros e palestras.

A metodologia proposta será palestra, apresentação de vídeos curtos sobre a temática e, após esse momento, uma discussão dialogada sobre o tema. Serão apresentados estudos de caso, depoimentos. Os recursos que serão utilizados são: fichas didáticas, jogos, data show, papel A4, dentre outros, conforme a necessidade.

A seguir, apresentamos, de forma mais detalhada, o que foi apontado no quadro 26 sobre a proposta de elaboração e planejamento dos ciclos de encontros e palestras com os pais e/ou responsáveis.

Antes de iniciar o ciclo de encontros e palestra com os pais e/ou responsáveis, a gestão escolar irá, juntamente com professores e estudantes, construir um painel afetivo com fotografias das famílias, se possível, em diferentes fases, momentos e elaboração de frases de impactos ou afetos que gostariam de transmitir aos familiares. Esse painel poderá ser socializado no encontro com as

famílias com os objetivos de acolher os participantes e demonstrar a importância dos vínculos familiares no desenvolvimento integral e, em particular, o educacional dos estudantes.

No primeiro encontro formativo, sugerimos recepcionar os participantes orientando-os que se dirijam até o painel afetivo confeccionado pelos alunos e professores, para que identifiquem as fotos de sua família e frases elaboradas por seus filhos. Com isso, busca-se oportunizar a integração, a exposição de cada um sobre impressões e lembranças trazidas pelas fotos ou motivos que os levaram à escolha das fotos mediando para que relatem a concepção de família, sua composição familiar e suas expectativas quanto à participação familiar na vida escolar dos alunos, as quais serão registradas para contribuir na organização dos encontros.

Concluído esse momento de acolhida, os pais e todos os funcionários da escola serão convidados para participar de uma palestra com o tema “A família e escola no escopo da legislação”, realizada por um profissional da educação, podendo ser um pedagogo ou um convidado de alguma instituição parceira. Após a palestra, será apresentado um vídeo de curta duração⁴⁶, para embasar no diálogo dos participantes que serão divididos em grupo. Será promovida uma discussão dialogada sobre a temática, em que os convidados irão, com base nos questionamentos: *qual é o papel da família na educação dos filhos? Será que a escola, sozinha, dá conta de formar os nossos filhos para a vida adulta?*, refletir, debater e fazer proposições para melhorar a interação entre a família e a escola. Essas propostas deverão ser registradas e socializadas.

O segundo encontro formativo terá como o tema principal da reflexão a “Participação da família no desenvolvimento da aprendizagem da criança”. Os pais e/ou responsáveis serão recepcionados pelos gestores e/ou professores, receberão um papel no formato de uma folha, que, posteriormente, utilizarão para montar a árvore das ações.

A palestra sobre a temática do encontro poderá ser conduzida por um especialista da área educacional. No decorrer da explanação, serão lançados questionamentos como: *“que responsabilidades você considera que a escola tem*

⁴⁶ Sugestões de vídeos indicados no quadro 26.

com os alunos? De que forma você acredita que a família pode contribuir para que o trabalho escolar se efetive?”, os quais suscitarão a reflexão sobre a importância da participação da família no processo educativo. Para complementar as discussões, será utilizado um dos vídeos sugeridos no quadro 26. A partir desse diálogo, os pais irão registrar na folha que receberam uma ação que pode contribuir com o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, em seguida, socializar e montar a árvore das ações.

Ao final, os pais e os professores serão convidados a participar, com testemunhos, de uma roda de conversa acerca de como tem sido o desenvolvimento das crianças, fazendo um levantamento de possíveis questionamentos e esclarecimento de dúvidas.

No terceiro encontro formativo, o tema da palestra será uma continuidade da temática do encontro anterior, “Contribuição dos pais e/ou responsáveis no processo de alfabetização e letramento” que pode ser realizada por especialista em alfabetização e letramento. Ao fim da palestra, a especialista irá proporcionar uma roda de conversa, embasada em um vídeo⁴⁷ curto sobre o tema, o qual proporcionará um diálogo mais fluido com os pais e auxiliará no estudo de caso, concluindo com a avaliação dos encontros formativos.

As estratégias propostas neste Plano visam auxiliar no enfrentamento dos principais desafios apontados na pesquisa de campo no que tange à implementação do Projeto Alfabetiza Teresina. Sendo assim, é necessário o acompanhamento de sua materialização para identificar possíveis problemas e sua resolução com eficácia.

A avaliação das ações pode ser feita no decorrer do processo pela gerência de formação, pela coordenação da equipe de formadores do ciclo de alfabetização e coordenação de alfabetização, por meio de questionário *on-line* e roda de conversa com os atores diretamente envolvidos nas ações.

Caso seja identificada alguma dificuldade, as ações podem ser replanejadas e redirecionadas, novas metodologias podem ser repensadas e reavaliadas para que os objetivos sejam atendidos.

⁴⁷ Sugestões de vídeos indicados no quadro 26.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A palavra revela a minha identidade no mundo. E é por meio desse poderoso instrumento que descortino a minha gênese, o meu “desabrochar” (HOSTIZA VIEIRA, 2017, p. 9).

Compreendemos que a educação de qualidade é um direito de todo cidadão, conforme preceituam as normativas legais, mas ela precisa, de fato, ser garantida e efetivada em todas as suas instâncias. Para tanto, é necessário que o poder público, juntamente com a sociedade, assegure e implante políticas públicas de educação, dentre elas, as de alfabetização, capazes de possibilitar o desenvolvimento das crianças e dos jovens em todas as suas dimensões: intelectual, emocional, física, social e cultural.

Entendemos que refletir e estudar sobre alfabetização é compreendê-la como uma etapa da vida estudantil imprescindível, para que os aprendentes possam dar continuidade, de forma eficaz, ao seu processo de desenvolvimento integral, possibilitando, dentre outras ações, participar com autonomia, protagonismo na cultura letrada.

Pesquisar sobre esse tema mostrou-se muito desafiante e ao mesmo tempo de grande importância pessoal e profissional. Profissionalmente, trilhamos um longo percurso em funções sempre relacionadas à alfabetização, ora como professora alfabetizadora, ora como formadora de professores do ciclo de alfabetização. Nesse ínterim, percebemos que muitas crianças saíam do ciclo de alfabetização com esse processo ainda não consolidado. A partir dessas experiências e inquietações, surgiu a necessidade de um olhar mais aprofundado, crítico para a política de alfabetização implantada na Secretaria Municipal de Educação de Teresina (SEMEC), nominado Projeto Alfabetiza Teresina.

Em face da relevância dessa política, que busca a melhoria da qualidade da educação e, sobretudo, a garantia da aprendizagem da leitura e da escrita das crianças até o final do 2º ano do ensino fundamental, é que propomos o estudo desse caso de gestão intitulado ***Desafios e entraves na implementação do Projeto Alfabetiza Teresina: dialogando com os gestores e professores da Rede Municipal.***

A premissa que deu origem a esta investigação, ou seja, sua questão norteadora era: quais são os desafios enfrentados na implementação do Projeto Alfabetiza Teresina? Para tentar responder a esse questionamento, realizamos pesquisa documental, bibliográfica e empírica em oito escolas da Rede Pública Municipal de Teresina (PI).

Este estudo foi ancorado no diálogo e percepções de dois atores escolares essenciais na implementação desse Projeto, gestores escolares e professores alfabetizadores. Para respaldar as discussões, reflexões, fundamentamo-nos em estudiosos e pesquisadores da área que têm uma abordagem social e discursiva das práticas de alfabetização, como Kleiman, Soares, Tfouni, Rojo, além de nos balizarmos nos Novos Estudos de Letramento, de Street, dentre outros que abordam as concepções de alfabetização, letramento e políticas públicas educacionais.

A pesquisa empírica, com a realização de dois grupos focais, um com seis gestoras e outro com oito professoras alfabetizadoras das oito escolas pesquisadas, gerou dados que permitiram revisitar as hipóteses iniciais e constatar que, na implementação do Projeto Alfabetiza Teresina, houve descompasso entre as orientações da Secretaria Municipal de Educação e as equipes escolares; fragilidade na comunicação entre os agentes escolares nas próprias instituições de ensino; ausência na compreensão e na significação dos papéis de cada ator frente ao Projeto.

No contexto desta investigação, os achados revelaram dentre outros, com relação ao eixo de análise **Concepções acerca da alfabetização e letramento**, a saber: falta de compreensão dos atores escolares acerca da correlação dos níveis de escrita (psicogênese da língua escrita) com a nova escala dos níveis de 1 a 8, orientada pela Secretaria; a dificuldade em consolidar a alfabetização inicial, utilizando apenas um único método nas turmas de 1º ano; a ausência de uma política de formação continuada para gestores e coordenador pedagógico. Para tanto, propusemos duas ações com o objetivo de minimizar ou, quando possível, sanar essas dificuldades.

Na Ação 1, propomos formação continuada para gestores escolares e coordenadores pedagógicos com a finalidade de empoderar esses agentes educacionais, por meio de estudos e reflexões teórico-prático acerca da realização do trabalho pedagógico junto aos professores da instituição, construindo

proposições efetivas no fazer pedagógico, a partir do diálogo e troca com seus pares. Na Ação 2, sugerimos incrementar e fortalecer a formação continuada para professores alfabetizadores, com a inclusão de temáticas voltadas à práxis pedagógica reflexiva.

No que tange aos principais desafios constatados na pesquisa, referente ao eixo **Políticas públicas, alfabetização e avaliação externa**, observamos: uma política de alfabetização dualista, podendo tornar-se excludente; os agentes escolares são meros executores do Projeto, além da ausência de uma gestão participativa em algumas unidades de ensino. Propusemos, como ação estratégica, a realização de um seminário com gestores escolares, professores alfabetizadores, coordenadores pedagógicos e técnicos da Secretaria com o objetivo de avaliar o conjunto de ações e as etapas constituintes do Projeto Alfabetiza Teresina, propondo novas ações, caso necessário, com a finalidade de torná-la uma política que possibilita aos atores escolares se tornarem protagonistas e não apenas meros executores passivos.

Para os resultados da pesquisa referente ao eixo **Gestão escolar participativa e gestão pedagógica: distintas e conexas**, propusemos, na Ação 4, a realização de um ciclo de encontros e palestras, com a finalidade de sensibilizar as famílias e fortalecer a parceria entre escola e família, pais e professores no processo educacional, em especial no que diz respeito à alfabetização.

Destacamos, ainda, que, no itinerário deste estudo, percorremos por caminhos bifurcados, que geraram muitas dúvidas, contradições e inquietações. Caminhos que exigiam tomar decisões para continuar o percurso. Momentos em que era preciso se distanciar, separar o olhar da profissional que estava inserida no contexto, evidenciar, refinar o olhar da pesquisadora sobre o objeto da pesquisa. Nesse sentido, a professora doutora Laura Botelho e a assistente acadêmica doutora Mônica Barreto conduziram com maestria esse trilhar, de forma ética e responsiva, enchendo-nos de coragem para seguir em frente e olhar reflexivamente essa política de alfabetização implantada na Rede.

No desenvolvimento deste trabalho, visitamos e revisitamos obras de diversos estudiosos que discutem o desenvolvimento da aprendizagem, da leitura e da escrita em uma perspectiva que possa tornar os aprendentes mais autônomos e protagonistas na cultura letrada. Este estudo fortaleceu a ideia e a compreensão de

que é possível refletir criticamente sobre as políticas públicas de alfabetização implantadas por estados e municípios, possibilitando aos atores escolares se tornarem efetivamente colaboradores e construtores com ações significativas.

Nessa perspectiva, postulamos que para implementar uma política pública de alfabetização, com eficiência e eficácia, é necessário levar em consideração pontos relevantes, a saber:

- Promover a interação e inserção efetiva dos gestores escolares, professores alfabetizadores, coordenadores pedagógicos ou uma representação significativa desses atores escolares, de modo a contribuir na elaboração dos projetos e políticas de alfabetização.
- Tomar como ponto de partida, na elaboração de políticas de alfabetização, as necessidades reais da escola.
- Promover momentos de estudo, reflexão e diálogo que possibilitem aos agentes escolares compreender e colaborar para a efetividade do projeto ou política de alfabetização.
- Promover formação continuada para gestores escolares, na perspectiva de ressignificar sua atuação, frente à dimensão pedagógica de sua função, não desconsiderando as demais dimensões.
- Criar tempo e espaço de formação continuada para coordenadores pedagógicos, de maneira a possibilitar a construção de novos conhecimentos, por meio de estudos teóricos práticos, com a finalidade de apoiar e orientar os professores do ciclo de alfabetização.
- Fortalecer e incrementar a formação continuada dos professores do ciclo de alfabetização, considerando temáticas que favoreçam discussões e reflexões teórico-metodológicas, na perspectiva de alfabetizar letrando.

Portanto, com base no que foi apresentado, este estudo nos possibilitou compreender que é necessário maior investimento, incentivo aos programas e projetos de alfabetização desenvolvidos pela SEMEC, no sentido que possam colaborar para sua efetividade, de forma a minimizar os impactos negativos no desenvolvimento educacional dos estudantes. Destarte, colocaremos uma vírgula nesta pesquisa e não um ponto final, para que outros possam aprofundar essa temática, dando continuidade às discussões.

REFERÊNCIAS

ABREU, Nelsio. BALDANZA, Renata. GONDIM, Sônia. Os grupos focais on-line: das reflexões conceituais à aplicação em ambiente virtual. **Revista de Gestão da Tecnologia e Sistemas de Informação**, vol. 6, nº 1, p. 05-24, 2009. Disponível em <https://www.redalyc.org/pdf/2032/203219577001.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2020.

ALARCÃO, Isabel. A Escola Reflexiva. *In*: ALARCÃO, Isabel (org.). **Escola Reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001. Disponível em: <http://ppgp4.caedufjf.net/mod/resource/view.php?id=5834>. Acesso em: 17 nov. 2020.

BEVILAQUA, Raquel. Novos Estudos do Letramento e Multiletramentos: divergências e confluências. **RevLet – Revista Virtual de Letras**, v. 05, nº 01, jan./jul, 2013.

BIBLIA SAGRADA. Edição Pastoral. São Paulo: Editora Paulus, 1990.

BORGES, Flávia Aparecida de Souza. **Análise da intervenção pedagógica com alunos não alfabetizados no Ensino Fundamental**: um estudo de caso. Trabalho de conclusão do curso de Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Juiz de Fora, 2019.

BROOKE, Nigel. **Os dilemas da gestão escolar**/ Nigel Brooke, Wagner Silveira Rezende. 1 ed. Belo Horizonte – MG: Fino Traço, 2020.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura. **Grupo de trabalho alfabetização infantil**: os novos caminhos: relatório final. 2. ed. Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2007. p. 180 - Série ação parlamentar; n. 246 - Brasília, 2007.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23/12/1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/civil_03/leis/leis_2001/10172. Acesso em: 20 jan. 2020.

BRASIL. Lei nº 10.792 de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional e Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília 10/01/2001 a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/civil_03/leis/leis_2001/10172. Acesso em: 20 jan. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.005/2014. Aprova o **Plano Nacional de Educação - PNE** e dá outras providências. Brasília 25/06/2014 a. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 29 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Diretoria de Estatísticas Educacionais. **Censo Escolar – 2020**. Brasília, 29 de janeiro de 2021. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2020/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em: 29 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Mais Alfabetização** – Manual Operacional do Sistema de Orientações Pedagógicas e Monitoramento. Brasília, 2018b. Disponível em: <http://maisalfabetizacao.caeddigital.net/resources/arquivo/manualOperacionalSOPM.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno. Resolução CNE/CP 2/2017. **Diário Oficial da União**, Brasília. 22 de dezembro de 2017, Seção 1, p. 41 a 44, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília. S/D. 595_p. (versão final). Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCCEIEF110518versaofinal_site.pdf. Acesso em: 12 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Tempo de aprender**. Plano Nacional de Alfabetização (PNA)/MEC. Brasília, 2020. Disponível em: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/tempo-de-aprender>. Acesso em: 16 ago. 2020.

BURGOS, Marcelo Tadeu Baumann. **Novas demandas, novos conflitos e a responsabilidade escolar**. Juiz de Fora: PPGP/CAEd/UFJF, 2020. Disponível em: <http://ppgp4.caedufjf.net/mod/resource/view.php?id=5833>. Acesso em: 16 nov. 2020.

CONDÉ, Eduardo Salomão. Abrindo a Caixa: dimensões e desafios na análise de Políticas Públicas. **Responsabilização na Educação**, v. 02, nº 02, p. 78-100, 2012. Disponível em <<http://www.revistappgp.caedufjf.net/index.php/revista1/article/viewFile/24/22>> Acesso em: 25 jun. 2020.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. Conselho de classe e avaliação: **perspectiva na gestão pedagógica da escola**. Campinas, SP: Papirus, 2004.

DALMÁS, Ângelo. **Planejamento participativo na escola**: elaboração, acompanhamento e avaliação. 10ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

DIAS, Claudia Augusto. Grupo focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. **Informação Sociedade**, v. 10, n. 2, 2000.

ESTEBAN, Maria Teresa. Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, p. 573 – 592, set.- dez. 2012.

FERES, Beatriz dos Santos. Competências para uma leitura sensível. **Revista Odisseia**, nº 5, PPgEL/UFRN, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/odisseia/article/view/2030>. Acesso em: 10 set. 2021.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. Coleção questões de nossa época, v. 6, 26. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Madalena. **O papel do registro na formação do educador**. 2005. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/1180v1>. Acesso em: 14 out. 2020.

FREIRE, Paulo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Carta de Paulo Freire aos professores**. Estudos Avançados. 15 (42), 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/QvgY7SD7XHW9gbW54RK>. Acesso em: 07 set. de 2021.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro 2005.

GATTI, Bernardete Angelina. **Avaliação e Qualidade da Educação**. Texto apresentado na Anpae, 2007. Porto Alegre, Rio Grande do Sul (mimeo).

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica 1**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **A organização e a Gestão da Escola: Teoria e Prática**. 6. ed. rev. e ampl. – São Paulo: Heccus Editora, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 53-79.

LIBÂNEO, José Carlos. Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas. In: CANDAU, Vera M. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

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.

LÜCK, Heloisa. **Avaliação e monitoramento do trabalho educacional**. Série Cadernos de Gestão, 7 – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

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

LÜCK, Heloisa. Gestão escolar e formação de gestores. **Em Aberto**. Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev/jun. 2000. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485895/Gest%C3%A3o+escolar+e+forma%C3%A7%C3%A3o+de+gestores/3d03dfb4-3a86-4b24-b17f-f140ea58bd45?version=1.3>. Acesso em: 20 nov. 2020.

KLEIMAN, Ângela B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Coleção Letramento, Educação e Sociedade – Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Ângela B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas: Cefiel – Unicamp. MEC, p. 5 – 32, 2005.

KLEIMAN, Ângela B.; ASSIS, Juliana Alves (Orgs.) **Significados e ressignificações do letramento**: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Coleção Letramento, Educação e Sociedade – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

KLEIMAN, Ângela B. **Texto & leitor**. Campinas: Pontes, 2000.

MACHADO, Maria Aglaê. Desafios a Serem Enfrentados na Capacitação de Gestores Escolares. **Em Aberto**, v. 17, n. 72, p. 97–112, 1996.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização – 10 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, maio/ago. 2010.

NEUBAUER, Rose; SILVEIRA, Ghisleine Trigo. Impasse e alternativas de política educacional para a América Latina: **Gestão dos sistemas escolares – quais caminhos perseguir?** IFHC/CIEPLAN. São Paulo, Brasil, e Santiago de Chile, 2008.

NÓVOA, António Manuel Sampaio. Professor se forma na escola. **Nova escola**, 142. Maio, 2001 - Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-novoa>. Acesso em: 14 out. 2020.

NÓVOA, António Manuel Sampaio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v.47 n.166, p.1106-1133, out./dez. 2017 - Disponível em www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/?format=pdf&lang Acesso em: 12 ago. 2021.

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

PARO, Vitor Henrique. **Diretor escolar: educador ou gerente?**. São Paulo: Cortez, 2015.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Cortez, 2017.

PASSOS, Guiomar de Oliveira (Org.). **SEMEC: cinquenta anos – educação de qualidade em Teresina**. Teresina: UPJ Produções, 2017.

PASSOS, Guiomar de Oliveira (Org.). **ABC: alfabetização na rede municipal de Teresina/ Prefeitura Municipal de Teresina, Secretaria Municipal de Educação**. – Teresina: UPJ Produções, 2019.

PEREIRA, Francisca Eudeilane 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**. Trabalho de conclusão do curso de Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Juiz de Fora, 2016.

PIZZOL, Sílvia Janine Servidor de. **Combinação de grupos focais e análise discriminante: um método para tipificação de sistemas de produção agropecuárias**. **RER**, vol. 42, n. 03, p. 451-468, jul/set, Rio de Janeiro, 2004.

REGO, Lúcia Lins Browne. **Alfabetização e letramento: refletindo sobre as atuais controvérsias**. Seminário Brasília. – 2006. Disponibilizado em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alfbsem.pdf> Acesso em: 07 nov. 2020.

REZENDE, Wagner Silveira. **Data Wise e o uso de dados para fins educacional**. Canal CAEd. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=hCr1T8g-qLk>> Acesso em: 24 abr. 2021.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 2009.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANTOS, Darlene Angelita de Paula dos. **Diários de aula em contextos de alfabetização**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação – PUCRS. 173 f. 2013.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Tentativas de padronização do currículo e da formação de professores no Brasil. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 36, n. 100, p. 281-300, set.- dez., 2016.

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. São Paulo: Editora: Cengage Learning, 2014.

SILVA, Andréia Maria Rodrigues. **Desafios e perspectivas do Projeto Acompanhamento Pedagógico Diferenciado (APD) para alunos do 4º ao 9º ano do Ensino Fundamental**. Trabalho de conclusão do curso de Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Juiz de Fora, 2019.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7ª edição, 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3 ed.; 5. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SOARES, Magda. **Política Educacional e o direito de aprender**: o que nós gestores temos com isso? Palestra. 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Qk3YkfiypNQ>>. Acesso em: 26 jun.2020.

SOARES, Magda. **Políticas de alfabetização**: pressuposto de garantia de direitos humanos. Palestra. 2012. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Qk3YkfiypNQ>>. Acesso em: 20 jun.2020.

SOARES, Magda; BATISTA. Antônio Augusto Gomes. **Alfabetização e Letramento. Caderno do Professor**. Belo Horizonte. Ceale / FaE / UFMG, 64 p. 2005.

SOUSA, Antônia Melo de; SALES, Luís Carlos; CASTRO, Silvânia Uchoa de. **Sistema Integrado de Gestão Acadêmica**: uma forma de acompanhamento do processo de alfabetização. IV Seminário Nacional de Administração Educacional/ VIII Semana de Pedagogia da UFPI: Educação pública como direito humano: políticas, tensões e resistências. UFPI/Picos. Piauí. Novembro, 2019.

SOUZA, Ângelo Ricardo de; GOUVEIA, Andrea Barbosa. Diretores de escolas públicas: aspectos do trabalho docente. **Educar em Revista**, n. spe1, p. 173–190, 2010.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. - 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade. **Revista AATR**, Salvador, 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000174&pid=S1413-8123201300010002100021&lng=pt. Acesso em: 01 mai. 2020.

TERESINA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **ABC**: alfabetização na rede municipal de Teresina/Prefeitura Municipal de Teresina, Secretaria Municipal de Educação. Teresina: UPJ Produções, 2019.

TERESINA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Estratégico da Secretaria (PES) – Gabinete da SEMEC**. 2019.

TERESINA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Alfabetiza Teresina**/Prefeitura Municipal de Teresina, Secretaria Municipal de Educação. – Teresina: UPJ Produções, 2019.

TERESINA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº 240/280 – Gabinete da SEMEC**. 2018a.

TERESINA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. Portaria nº 163/2019/GAB/SEMEC de 19 de março de 2019. Dispõe sobre as Expectativas de Aprendizagem e os Níveis de Leitura e Escrita dos alunos matriculados no Ciclo de alfabetização da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina. **Diário Oficial do Município**, n. 2.472, 26 de fev. de 2019b. Disponível em: <http://dom.teresina.pi.gov.br/adm/upload/DOM2472-26022019-ASSINADO>. Acesso em 20 de jan. 2020.

TERESINA. Secretaria Municipal de Educação; Universidade Federal de Juiz de Fora; Faculdade de Educação, CAEd. **SAETHE – 2018** – Revista do sistema – Rede Municipal. Juiz de Fora (MG), v. 3, 2018.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010

UNDIME. **Política Nacional de Alfabetização**: entenda as polêmicas presentes na PNA. Disponibilizado em: <https://undime.org.br/noticia/07-05-2019-13-41-politica-nacional-de-alfabetizacao-entenda-as-polemicas-presentes-na-pna>. Acesso em: 25 ago. 2020.

VAZ, Sérgio. **Literatura, pão e poesia**. 1ª edição digital. São Paulo: Editora Global, 2012.

VAZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da Práxis**. 2ª ed.. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1977.

VEIGA, Ilma Passos. **Técnicas de ensino**: por que não? Campinas: Papyrus, 1993.

VIANNA, Ilca Oliveira de Almeida. **Planejamento participativo na escola**. São Paulo: E.P.U., 1986.

VIEIRA, Hostiza Machado. **Práticas Pedagógicas do Professor Alfabetizador**: a reflexão crítica como mediadora do saber, do saber-ser e do saber-fazer. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí. 197 p. 2007.

VITÓRIO, Regina Célia; GANDIN, Rosangela Valachinski. Letramento: uma proposta de formação para professores dos anos finais do ensino fundamental. **Cadernos PDE**, vol. I. Paraná, 2012. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_port UFPR_reginaceliavitorio.pdf. Acesso em: 29 ago. 2021.

APÊNDICE A – Organização das etapas dos Grupos Focais 1 e 2 (On-line)

Grupo Focal 1 - Professores Alfabetizadores

Grupo Focal 2 – Gestores Escolares

1. Convite aos participantes

Os professores alfabetizadores e gestores escolares foram convidados a participar do grupo focal por meio de ligação telefônica realizada pela pesquisadora com informações gerais da pesquisa e as condições de participação. Após aceitação do convite por parte dos participantes, eles receberam um *e-mail* com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que deveria ser assinado, escaneado e devolvido, um modelo de crachá individualizado para ser preenchido com os dados pessoais e o pseudônimo, além de um arquivo constando a técnica de escolha dos pseudônimos.

2. Organização da sala virtual para realização do grupo focal

A pesquisadora gerou um link na plataforma *Google Meet*. Após aceitação do convite por parte dos participantes, eles receberam um *e-mail* ou uma mensagem de *Whatsapp* informando o link de acesso à sala virtual de discussão. Um dia antes do encontro virtual, os participantes receberam outro *e-mail* informando novamente o endereço na Internet, lembrando data e horário e o material que deveriam ter em mãos.

Na sala virtual estariam o moderador, o relator e os participantes da pesquisa.

3. Acolhimento aos participantes da pesquisa

No dia marcado, a pesquisadora abriu uma sala virtual com 10 min de antecedência do início da reunião, para acolher os participantes.

Antes de o grupo focal *on-line* ter seu início, a pesquisadora deu as boas vindas, fazendo os agradecimentos iniciais.

Os participantes foram informados de que poderiam expressar emoções, podendo utilizar símbolos típicos da Internet como 'emoticons'. Esse recurso poderia ser utilizado para suprir a falta de manifestação de emoções que são mais típicas e mais perceptíveis, quando o grupo focal é presencial. Desse modo, por meio de rostos felizes, tristes, chorando, piscando etc. poderiam ser comunicadas emoções e estados afetivos, sem necessariamente, ser digitado algum texto.

4. Explicação sobre a pesquisa

Na data programada, os participantes acessaram o endereço do site e digitaram o nome de usuário para entrar na sala de debate previamente definida pela pesquisadora. Em seguida, foi feita uma apresentação geral dos objetivos da

realização da pesquisa e da técnica do grupo focal, esclarecendo as dúvidas iniciais quanto à importância da participação de todos; de evitar dispersões, que é muito mais provável por um ambiente virtual; explicar sobre os registros, pois todo encontro seria gravado; discorreu sobre a função do moderador e do relator e explicou sobre a análise e divulgação dos resultados.

5. **Leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

A moderadora apresentou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, realizando a leitura do referido termo, esclarecendo algumas dúvidas.

6. **Apresentação dos participantes**

Na data programada, os participantes acessaram o endereço do site e digitaram o nome de usuário para entrar na sala de debate previamente definida pela pesquisadora. Uma dinâmica de apresentação foi, então, conduzida pelo moderador, a fim de que todos os participantes tivessem conhecimento inicial sobre os demais: nome, formação, local de residência, escola etc.

A moderadora solicitou quem durante o encontro, todos os participantes usassem o crachá com o pseudônimo virado para câmera e que permanecessem com as câmeras ligadas durante a reunião, mas os microfones poderiam ser ligados e desligados de acordo com a necessidade dos participantes.

7. **Perguntas norteadoras**

Concluídas as orientações iniciais, deu-se continuidade à dinâmica do encontro, seguindo o roteiro com as perguntas norteadoras, que foram organizadas em eixos.

Na sequência, a moderadora apresentou uma pergunta com base no tópico-guia ou roteiro, esperou que alguns participantes respondessem ou questionassem o moderador, dando início, assim, ao processo de discussão. O tempo de realização de cada grupo variou entre duas horas e duas horas e meia, no que não se diferenciou dos grupos focais presenciais.

8. **Síntese dos eixos abordados e despedida**

A moderadora realizou uma síntese dos eixos discutidos, facultou a palavra aos participantes, reiterou os agradecimentos, ressaltou a importância da presença e participação de todos nesta fase da pesquisa e encerrou o encontro.

Referência:

ABREU, N. BALDANZA, R. GONDIM, S. Os grupos focais on-line: das reflexões conceituais à aplicação em ambiente virtual. **Revista de Gestão da Tecnologia e Sistemas de Informação**, vol. 6, nº. 1, p. 2009, p. 05-24. Disponível em <https://www.redalyc.org/pdf/2032/20321957701.pdf>. Acesso em 19 de dez. de 2020.

APÊNDICE B – Roteiro Grupo Focal 1 (On-line)

Professoras Alfabetizadores

Equipe envolvida:

Moderadora – Deise Maria Higino Holanda Cordeiro

08 professoras do ciclo de alfabetização das 08 escolas municipais de Teresina (PI)

Data do encontro: 08 e 12 de março de 2021.

Quantidade de encontro: dois encontros

Horário do encontro: 14h

Local do encontro: Sala de reunião virtual na plataforma *Google Meet*.

Questão de Pesquisa:

- Quais são os desafios enfrentados na implementação do Projeto Alfabetiza Teresina?

Objetivos:

- Descrever o Projeto Alfabetiza Teresina, analisando os desafios ou entraves que permeiam a sua implementação;
- Analisar a ação dos gestores escolares e professores alfabetizadores no contexto do Projeto Alfabetiza Teresina;
- Promover ações estratégicas para apoiar a equipe gestora no acompanhamento do trabalho pedagógico dos professores alfabetizadores e assistentes, visando à melhoria da atuação desses profissionais na intervenção pedagógica e aprendizagem dos alunos.

Explicar o objetivo do grupo focal. Explicar o funcionamento dessa técnica de pesquisa e como será desenvolvida.

Avisar que o encontro será gravado. Realizar a leitura do Termo de consentimento livre e esclarecimento

Dialogar tendo como base um roteiro com as perguntas norteadoras

- Teremos algumas questões norteadoras para o nosso diálogo.
- Fiquem bem à vontade para relatar, discutir, analisar, responder.
- Uma pode complementar a fala da outra, de maneira que todas participem, deem suas opiniões, suas percepções, suas análises, suas sugestões.

- Ao se apresentarem, digam: “Declaro que concordo em participar desta pesquisa acadêmica e que autorizo a gravação para análise dos dados”.

Questões norteadoras:

1. **Concepção e orientações para implementação:** Como você se sente em relação ao Projeto Alfabetiza Teresina? Como você se apropriou da concepção e das orientações sobre a implementação do Projeto?
2. **Atribuições ou função:** Qual o seu papel na implementação do Projeto Alfabetiza Teresina?
3. **Papel do assistente e parceria:** Qual a contribuição do assistente de alfabetização no contexto do Projeto Alfabetiza Teresina? Como se efetiva essa parceria entre você e o assistente no processo de alfabetização da sua sala de aula?
4. **Rotatividade do professor e/ou assistente:** Na sua escola, há rotatividade de professores alfabetizadores ou assistente de alfabetização? Caso positivo, o que pode gerar essa rotatividade no processo de alfabetização?
5. **Seleção dos alunos participantes do Projeto:** Como acontece a seleção dos alunos que são atendidos pelo assistente de alfabetização?
6. **Operacionalização do Projeto:** Como você avalia a dinâmica de atendimento desses alunos (quantidade de alunos, duração da aula, horário da turma regular, rotatividade de alunos)?
7. **Desafios:** Em sua opinião, quais são os desafios vivenciados por você na implementação do Projeto Alfabetiza Teresina? Quais sugestões daria para minimizar os desafios e/ou dificuldades vivenciadas por você na implementação do Projeto?
8. **Grau de comprometimento:** Como você percebe, avalia o comprometimento e a corresponsabilização de toda equipe escolar nas discussões e ações desenvolvidas em prol da alfabetização dos estudantes?
9. **Relação com o núcleo gestor:** Como você avalia a sua relação com o núcleo gestor, no que diz respeito à implementação do Projeto Alfabetiza Teresina?
10. **Interação entre os executores do projeto:** Como acontece a interação e o apoio entre os atores diretamente envolvidos na implementação do projeto: alunos, professor titular, assistente, gestão? Quais sugestões você gostaria de dar para melhorar essa política pública de alfabetização?

APÊNDICE C – Organização das etapas do Grupo Focal 2 (On-line)

Gestores Escolares

Equipe envolvida:

Moderadora – Deise Maria Higino Holanda Cordeiro

06 gestores escolares das escolas municipais de Teresina (PI)

Data do encontro: 06 de abril de 2021.

Quantidade de encontro: um encontro

Horário do encontro: 14h

Local do encontro: Sala de reunião virtual na plataforma *Google Meet*.

Questão de Pesquisa:

- Quais são os desafios enfrentados na implementação do Projeto Alfabetiza Teresina?

Objetivos:

- Descrever o Projeto Alfabetiza Teresina, analisando os desafios ou entraves que permeiam a sua implementação;
- Analisar a ação dos gestores escolares e professores alfabetizadores no contexto do Projeto Alfabetiza Teresina;
- Promover ações estratégicas para apoiar a equipe gestora no acompanhamento do trabalho pedagógico dos professores alfabetizadores e assistentes, visando à melhoria da atuação desses profissionais na intervenção pedagógica e aprendizagem dos alunos.

Explicar o objetivo do grupo focal. Explicar o funcionamento desta técnica de pesquisa e como será desenvolvida.

Avisar que será gravado. Realizar a leitura do Termo de consentimento livre e esclarecimento.

Dialogar tendo como base um roteiro com as perguntas norteadoras

- Teremos algumas questões norteadoras para o nosso diálogo.
- Fiquem bem à vontade para relatar, discutir, analisar, responder.
- Uma pode complementar a fala da outra, de maneira que todas participem, deem suas opiniões, suas percepções, suas análises, suas sugestões.

- Ao se apresentarem, digam: “Declaro que concordo em participar desta pesquisa acadêmica e que autorizo a gravação para análise dos dados”.

Questões norteadoras:

1. **Concepção e orientações para implementação:** Como você se sente em relação ao Projeto Alfabetiza Teresina? Como você se apropriou da concepção e das orientações sobre a implementação do Projeto?
2. **Atribuições ou função:** Qual o seu papel na implementação do Projeto Alfabetiza Teresina?
3. **Papel do assistente e parceria:** Qual a contribuição do assistente de alfabetização no contexto do Projeto Alfabetiza Teresina? Como se efetiva a parceria entre professor titular e o assistente no processo de alfabetização?
4. **Rotatividade do professor e/ou assistente:** Na sua escola, há rotatividade de professores alfabetizadores ou assistente de alfabetização? Caso positivo, o que pode gerar esta rotatividade no processo de alfabetização?
5. **Seleção dos alunos participantes do Projeto:** Como acontece a seleção dos alunos que são atendidos pelo assistente de alfabetização?
6. **Operacionalização do Projeto:** Como você avalia a dinâmica de atendimento desses alunos (quantidade de alunos, duração da aula, horário da turma regular, rotatividade de alunos)?
7. **Desafios:** Em sua opinião, quais são os desafios vivenciados por você na implementação do Projeto Alfabetiza Teresina? Quais sugestões daria para minimizar os desafios e/ou dificuldades vivenciadas por você na implementação do Projeto?
8. **Grau de comprometimento:** Como você percebe, avalia o comprometimento e a corresponsabilização de toda equipe escolar nas discussões e ações desenvolvidas em prol da alfabetização dos estudantes?
9. **Interação entre os executores do projeto:** Como você promove a interação e o apoio entre os atores diretamente envolvidos na implementação do projeto: alunos, professor titular, assistente, gestão? Quais sugestões você gostaria de dar para melhorar essa política pública de alfabetização?

APÊNDICE D – Orçamento – Seminário com gestores escolares, professores do ciclo de alfabetização e técnicos da Semec.

Nº	ITEM/DESCRIÇÃO	QUANT.	UND.	VALOR UNIT. R\$	VALOR TOTAL R\$
01	Banner em lona 1mx1m20cm.	03	unidade	90,00	270,00
02	Blocos para rascunhos 10cmx7cm sulfite 63g. Kit com 100 unidades.	03	kit	55,00	165,00
03	Caneta esferográfica azul, ponta média 1.00mm. Caixa com 50 unidades.	04	caixa	40,80	163,20
04	Copo descartável 150ml.	01	caixa	100,80	100,80
05	Fita gomada 50mmx50m.	03	unidade	33,10	99,30
06	Papel A4 com 500 folhas.	05	resma	19,90	99,50
07	Papel peso 40 66x96cm cor branca.	01	pacote	56,96	56,96
08	Pasta PVC transparente com elástico.	200	unidade	3,00	600,00
09	Adesivo colorido (<i>Post-it</i>) 5x5cm.	04	bloco	25,13	100,52
10	Lanche para 200 pessoas, dois dias.	04	unidade/ pessoa	18,00	14.400,00
11	<i>Pro labore</i> dos palestrantes	02	-	A definir	A definir
Total					16.055,28

ANEXO A – Termo de consentimento livre e esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr.(a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa **“Desafios e entraves na implementação do Projeto Alfabetiza Teresina: dialogando com gestores e professores da Rede Municipal”**. Nesta pesquisa pretendemos compreender os desafios na implementação do Projeto Alfabetiza Teresina da rede municipal de ensino, analisando a atuação dos atores escolares (gestores e professores do ciclo de alfabetização) neste contexto.

Para esta pesquisa, adotaremos os seguintes procedimentos: a abordagem metodológica que orienta o percorrer desta investigação consiste em investigar e compreender, a partir do contexto dialógico de debate, de troca de experiências entre os partícipes da pesquisa, os desafios enfrentados ao implementar uma política pública de alfabetização que é o Projeto Alfabetiza Teresina. Utilizaremos a abordagem metodológica de cunho qualitativo e o instrumento de geração de dados a técnica de grupos focais com gestores e professores alfabetizadores das oito escolas pesquisadas. A pesquisa contribuirá para apresentarmos um Plano de Ação Educacional (PAE), fundamentado na análise dos dados produzidos na pesquisa, com a finalidade de colaborar com uma melhor implementação do Projeto Alfabetiza Teresina, de apoiar a equipe gestora no acompanhamento do trabalho pedagógico dos professores alfabetizadores e assistentes, visando à melhoria da atuação desses profissionais no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos, em particular, no processo de alfabetização e letramento.

Para participar deste estudo, o Sr (a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, o Sr.(a) tem assegurado o direito à indenização. O Sr. (a) terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o Sr. (a) é atendido (a) pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição, quando finalizada. O (A) Sr (a) não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo à legislação brasileira, utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, no Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora e a

outra será fornecida ao Sr. (a). Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados no mesmo local acima indicado.

O (A) Sr (a) concorda que o material coletado possa ser utilizado em outros projetos do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, sendo assegurado que sua identidade será tratada com padrões profissionais de sigilo, atendendo à legislação brasileira, utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos?

() Sim ou () Não

Caso sua manifestação seja positiva, esta autorização poderá ser retirada a qualquer momento sem qualquer prejuízo.

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa “**Desafios e entraves na implementação do Projeto Alfabetiza Teresina: dialogando com gestores e professores da Rede Municipal**”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Teresina (PI), _____ de _____ de 2021.

Nome	Assinatura participante	Data
------	-------------------------	------

Nome	Assinatura pesquisador	Data
------	------------------------	------

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

Nome do pesquisador responsável: Deise Maria Higino Holanda Cordeiro

Endereço: Residencial Arco Iris, Rua Amarante, nº 5067 - Bairro Alto Alegre.

CEP: 64.008-110 / Teresina - Piauí

Fone: (86)99412-8533

E-mail: deisecordeiro.mestrado@caed.ufjf.br e deisehigino1@gmail.com