

PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

**CADERNO
PARA
GESTORES**

Gestão escolar no Ciclo de Alfabetização

Ministério da Educação
Secretaria de Educação Básica
Diretoria de Apoio à Gestão Educacional

Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

Gestão Escolar no Ciclo de Alfabetização

Caderno para gestores

Brasília 2015

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Secretaria de Educação Básica – SEB
Diretoria de Apoio à Gestão Educacional – DAGE

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Centro de Informação e Biblioteca em Educação (CIBEC)

Brasil. *Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional.*

Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Gestão Escolar no Ciclo de Alfabetização. Caderno para gestores / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015.

76 p.

ISBN: 978-85-7783-182-1

1. Alfabetização. 2. Gestão escolar. 3. Avaliação Educacional. 4. Organização escolar. I. Título.

CDU
xxxxx

Tiragem 380.000 exemplares

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Sala 500
CEP: 70.047-900
Tel: (61) 2022-8318 / 2022-8320

CADERNO PARA GESTORES | Gestão Escolar no Ciclo de Alfabetização

Coordenação Geral:

Telma Ferraz Leal, Emerson Rolkouski, Ester Calland de Sousa Rosa, Carlos Roberto Vianna

Organizadores:

Andréa Tereza Brito Ferreira, Ester Calland de Sousa Rosa, Maria Luiza Martins Aléssio

Autores dos textos das seções Aprofundando o Tema e Compartilhando:

Andréa Tereza Brito Ferreira, Elianeth Dias Kanthack Hernandez, Ester Calland de Sousa Rosa, Magna do Carmo Silva Cruz, Marilene Carrano Barros Melara, Maria Luiza Martins Aléssio, Nemone de Sousa Pessoa

Leitores Críticos:

Conceição de Maria Moura Nascimento Ramos, Dourivan Camara Silva de Jesus, Ester Calland de Sousa Rosa, Jani Alves da Silva Moreira, Marcelo Wachiliski, Mirian Margarete Pereira da Cruz, Mirna França da Silva de Araujo, Tatiane Fonseca Niceas, Telma Ferraz Leal

Apoio pedagógico:

Amanda Kelly Ferreira da Silva, Denize Shirlei da Silva, Maria Karla Cavalcanti de Souza

Revisoras de texto:

Ana Maria Costa de Araujo Lima, Bruna de Paula Miranda Pereira, Suzana Helena Carneiro Verissimo

Projeto gráfico e diagramação:

Labores Graphici

Sumário

07 **Iniciando a Conversa**

09 **Aprofundando o Tema**

09 A Importância dos processos de gestão e mobilização no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – Maria Luiza Martins Aléssio

18 Organização do trabalho pedagógico dentro e fora da sala de aula: o Ciclo de Alfabetização e as implicações para a gestão de sistemas e de escolas – Andréa Teresa Brito

29 O PNAIC nos municípios: o que muda na gestão municipal e escolar? – Ester Calland de Sousa Rosa

42 Possibilidades, limites e desafios da política das avaliações em larga escala na alfabetização – Elianeth Dias Kanthack Hernandez

54 Ciclo de Alfabetização e avaliação: progressão escolar e das aprendizagens – Magna do Carmo Silva Cruz

67 **Compartilhando**

67 Relato de experiência de gestão e mobilização do PNAIC no Piauí – Nemone de Sousa Pessoa

69 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em Brusque/SC – Marilene Carrano Barros Melara

71 Os desafios para a gestão local: o papel da coordenação local na mobilização do PNAIC – Maria Luiza Martins Aléssio

75 **Para Aprender Mais**



Iniciando a Conversa

Gestores municipais e escolares têm um papel fundamental no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Essa não é apenas uma dimensão formal do PNAIC, mas traduz o reconhecimento da parceria que efetivamente se tem materializado nas diferentes regiões do país em torno de uma meta comum: mobilizar esforços para assegurar a alfabetização de todas as crianças no período dos três anos que compõem o Ciclo de Alfabetização.

Embora o PNAIC tenha uma maior visibilidade devido à sua abrangência enquanto ação voltada à formação continuada de alfabetizadores, todos os eixos que compõem o Programa estão estreitamente relacionados à gestão de sistemas de ensino e também das unidades escolares. Por isso, justifica-se a escrita de um Caderno voltado mais especificamente ao debate sobre questões que vão além das intervenções pedagógicas, situadas nas interações entre professores e alunos.

O Caderno **Gestão Escolar no Ciclo de Alfabetização** tem um formato similar aos demais que compõem o material utilizado pelos orientadores de estudos e cursistas, em seus encontros de estudos, com as seções *Aprofundando o tema*, *Compartilhando* e *Para aprender mais*. No entanto, os leitores para quem os textos se dirigem incluem, além de professores alfabetizadores, os diretores de escolas, os coordenadores pedagógicos, as equipes técnicas das Secretarias de Educação e os gestores municipais. Assim, os objetivos deste Caderno são:

- argumentar que o eixo da mobilização e da gestão é central para a efetivação do PNAIC, o que implica a participação efetiva de gestores municipais e escolares na implantação do Programa;
- refletir sobre a legislação, as instruções normativas, a organização e o funcionamento das políticas educacionais que dizem respeito à formação dos professores dos anos iniciais;
- demonstrar que existem diversas mediações que se materializam no cotidiano das escolas e dos sistemas educacionais que interferem diretamente na organização do trabalho pedagógico e na realização dos objetivos do PNAIC;
- refletir sobre mudanças na esfera local que são provocadas pela adesão ao PNAIC e por iniciativas de gestores comprometidos com este Programa;
- apresentar alguns relatos de educadores envolvidos no PNAIC e mostrar como percebem a gestão local do PNAIC.

No Caderno de Apresentação do PNAIC 2013 há orientações sobre a organização do Ciclo de Alfabetização.



Aprofundando o Tema

A IMPORTÂNCIA DOS PROCESSOS DE GESTÃO E MOBILIZAÇÃO NO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

Maria Luiza Martins Aléssio (UFPE)

Estratégias para garantia de uma gestão eficaz do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)

A discussão sobre a implementação de um pacto nacional pela alfabetização de crianças até os 8 anos de idade ou até o final do 3º ano do Ensino Fundamental teve como uma das preocupações centrais definir mecanismos para garantia de uma gestão eficaz de todo o processo, desde a adesão de estados e municípios até o acompanhamento da formação dos professores alfabetizadores e seus resultados efetivos, na garantia do direito de aprender de cada uma das crianças dos três primeiros anos do Ensino Fundamental.

A gestão de programas para a garantia da Educação Básica de qualidade envolve todos os entes federados, e a articulação entre esses atores é essencial para o sucesso de qualquer iniciativa, não sendo uma tarefa simples, pois, apesar de envolver um regime de colaboração previsto em lei, efetivamente ainda está em processo de construção.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), em seu Art. 62 – que trata da formação de docentes para atuarem na Educação Básica¹ – o § 1º (incluído pela Lei nº 12.056, de 2009) afirma que “a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração², deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.”.

No Parágrafo Único do Art. 23 da Emenda Constitucional (EC) nº 53³, encontramos que “leis complementares fixarão normas para a cooperação entre a União e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, tendo em vista o equilíbrio do desenvolvimento e do bem-estar em âmbito nacional.” Essa cooperação técnica e financeira da União com Estados e Municípios está assegurada no inciso IV do Art. 30.

¹ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 18 de setembro de 2014.

² Lei nº 12.056, de 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12056.htm>. Acessado em 18 de setembro de 2014.

³ Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm>. Acesso em 18 de setembro de 2014.

A responsabilidade da União com a Educação Básica, fortalecendo a necessidade da construção de um efetivo regime de colaboração, foi finalmente estabelecida na EC nº 59, de 2009⁴, pela qual o Art. 211 da Constituição passa, no seu § 4º, a comprometer diretamente a União com a universalização do ensino obrigatório: “Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório.”.

Por meio do Art. 4º da EC no 59, o caput do Art. 214 da Constituição Federal passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 214 – A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

.....
 VI – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

Portanto, quando se estabelece um programa com investimentos elevados e metas ambiciosas, como a de alfabetizar todas as crianças até os 8 anos de idade, cumpre-se o preceito constitucional e torna-se necessário o estabelecimento de um sistema de gestão que contribua para a concretização de um verdadeiro regime de colaboração. Isso só é possível com a construção de instrumentos que garantam a transparência, por meio de monitoramento das ações, e clareza na responsabilidade de cada um dos participantes.

Por isso, no Art. 10 da Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012⁵, que institui o PNAIC e as ações desse Pacto, o eixo gestão tem foco no controle e mobilização social e caracteriza-se pela:

I – Constituição de um arranjo institucional para gestão das ações do Pacto, organizado na forma abaixo:

- a) **Comitê Gestor Nacional:** responsável pela coordenação e avaliação em âmbito nacional, presidido pela Secretaria Executiva do Ministério da Educação, com participação dos titulares e suplentes da Secretaria de Educação Básica (SEB), da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE), do FNDE, do INEP, do Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED), da União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e representantes de outros órgãos e entidades que o Comitê julgar conveniente;
- b) **Coordenação Institucional:** comitê composto, em cada estado, por representante do MEC, da Secretaria de Estado da Educação, da Undime no estado, da União dos

⁴ Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm#ar>. Acesso em 18 de setembro de 2014

⁵ Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port_867_040712.pdf>. Acesso em 8 de maio de 2014.





Conselhos Municipais de Educação (UNCME) no estado, do Conselho Estadual de Educação, da(s) Instituições de Ensino Superior (IES) formadora(s) em atuação no estado e de outras entidades que a Coordenação julgar conveniente, responsável pela mobilização e a proposição de soluções para temas estratégicos, no âmbito do Estado;

- c) **Coordenação Estadual:** a cargo de cada Secretaria de Estado da Educação, responsável pela gestão, supervisão, monitoramento no âmbito da rede estadual e pelo apoio à implementação das ações do Pacto nos municípios;
- d) **Coordenação Municipal:** a cargo da Secretaria Municipal de Educação, responsável pela gestão, supervisão, monitoramento das ações do Pacto no âmbito da rede municipal e pela interlocução com a coordenação estadual.

II – definição e disponibilização, pelo MEC, de um sistema de monitoramento das referidas ações do Pacto;

III – promoção, por meio do Conselho Municipal, dos conselhos escolares, dos conselhos de acompanhamento e controle social da educação e organizações da sociedade civil, do acompanhamento e monitoramento das ações do Pacto, bem como de todas as demais ações de caráter complementar com impacto direto na aprendizagem e permanência da criança na escola;

IV – fortalecimento dos conselhos de educação e escolares envolvidos no acompanhamento e monitoramento das ações do Pacto, visando garantir as condições necessárias para o seu pleno e eficaz desenvolvimento;

V – mobilização da comunidade escolar, dos conselhos de educação e da sociedade local em torno das ações do Pacto.

Sabemos que uma política pública séria, que busque a garantia do direito de aprender de cada uma das crianças do Ciclo de Alfabetização de todas as escolas públicas do país, precisa assegurar não apenas a formação do professor alfabetizador, mas, sobretudo, o compromisso dos gestores federais, estaduais, municipais e escolares. A valorização da gestão como um dos eixos centrais do PNAIC mostra que o Programa não pretende lançar toda a responsabilidade de sucesso sobre o professor alfabetizador e sua formação, mas leva em consideração, além do ambiente e de materiais adequados em cada sala de aula, a responsabilização de cada esfera de gestão da educação, para o enfrentamento das condições reais que impõem limitações ao trabalho docente.

Organização da gestão nos estados

Em estudo que estamos realizando, numa parceria MEC/UNESCO, a Diretoria de Apoio à Gestão Educacional (DAGE/SEB/MEC) acompanhou o funcionamento das Coordenações Institucionais e seu papel na articulação dos parceiros do PNAIC em cada estado brasileiro. Mesmo quando não havia sido implementada a Coordenação Institucional, percebeu-se que a coordenação estadual assumiu essa tarefa articuladora. As demandas mais frequentes junto a essas coordenações, em relação ao funcionamento do Programa em cada estado foram:

- a) articulação de agenda de formação junto à IES, de modo a contribuir com a construção do calendário dos encontros e mediação junto às redes, no sentido da liberação dos orientadores de estudo para suas atividades;

- b) solução de problemas na entrega de material;
- c) articulação do calendário de programa de formação próprio com aquele do PNAIC, de forma a respeitar as ações de formação em curso em cada estado e integrar a formação proposta pelo PNAIC;
- d) mobilização junto à Undime pela continuidade do apoio aos cursistas, pelos municípios;
- e) apoio e esclarecimento em relação a problemas no pagamento de bolsas;
- f) orientações sobre os procedimentos em relação à troca de coordenadores, orientadores de estudo e informações em geral sobre o SISPACTO.

Esse estudo mostrou que a maioria dos estados não implementou a Coordenação Institucional, prevista no Art. 10 da Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, que instituiu o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e suas ações. No entanto, mostrou também que as coordenações estaduais se constituíram como articuladoras do PNAIC e assumiram o papel das Coordenações Institucionais, sobretudo em relação à organização da formação dos professores alfabetizadores e fortaleceram a articulação entre redes estaduais, municipais e instituições formadoras.

Em razão dessas observações, cabe salientar a importância dos coordenadores locais na concretização das ações de formação e no fortalecimento da relação com os municípios com esse objetivo.

No momento em que se destaca a importância do coordenador local de estados e municípios na articulação das ações de formação, fica evidente a necessidade de uma contínua mobilização desses atores, valorização do seu protagonismo, disponibilização e clareza de informações. O sentir-se parte atuante da gestão de um grande projeto é fundamental para essa mobilização. É necessário garantir a articulação desses coordenadores locais com a escola, desde sua estrutura de gestão, estendendo-se a toda a comunidade escolar, por meio dos Conselhos Escolares. Isso só poderá ser possível, se houver uma integração do Programa na estrutura de gestão de cada Secretaria de Educação e ele passar a ser parte do Projeto Pedagógico de cada rede, pois o coordenador local não será capaz de realizar essa tarefa de maneira isolada e sem articulação com os demais programas que estão sendo desenvolvidos nas diferentes redes de ensino voltados para o Ciclo de Alfabetização.

A Importância do fortalecimento da participação dos conselhos escolares no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

Conforme mencionado acima, o Art. 10 da Portaria nº 867, que institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, o eixo “gestão” tem como foco o controle e a mobilização social. Sendo assim, nos incisos III e IV, encontra-se, explicitamente, o destaque para a importância do papel do Conselho Municipal, dos Conselhos Escolares, dos Conselhos de Acompanhamento e Controle Social da





Educação e organizações da sociedade civil, no acompanhamento e monitoramento das ações do PNAIC. Além disso, a Portaria reafirma a necessidade de fortalecer os Conselhos de Educação e Conselhos Escolares, a fim de garantir as condições necessárias para o pleno e eficaz desenvolvimento do Programa, valorizando, no Inciso V, a mobilização da comunidade escolar.

Atualmente todos os estudos formais e observações apontam para os Conselhos Escolares como sendo de significativa importância para que a escola pública de qualidade construa uma gestão democrática e inclusiva (AGUIAR, 2008; VASCONCELOS et. al., 2013). Para uma participação efetiva nessa construção, os debates desenvolvidos nos Conselhos Escolares devem incluir o acesso às informações e análises sobre as políticas estabelecidas pelo poder público e os marcos legais que regulam essas políticas e ações. Sem dúvida, os Conselhos são espaços privilegiados para discussões essenciais sobre os projetos pedagógicos da escola, os quais poderão ser implementados com a participação da comunidade escolar local. Uma participação qualificada nos Conselhos pode contribuir, com certeza, para a garantia do direito de aprender.

Por meio do Conselho é possível envolver a comunidade e estimulá-la a acompanhar os estudos dos seus filhos, a fim de saber o que acontece na escola e acompanhar os diversos níveis de planejamento do que e como fazer, pedagógica e materialmente, para que a escola realize seu papel social. No momento em que o Estado, Município ou Distrito Federal se comprometem com o imenso desafio histórico-institucional de uma meta de alfabetizar todas as crianças até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental, e em que o Governo Federal assume os custos do envio de material necessário para a formação dos professores, do material de apoio para o trabalho desses professores em cada sala de aula do Ciclo de Alfabetização, das bolsas de apoio à formação docente e dos recursos para as Universidades garantirem essa formação, a Comunidade Escolar tem o direito e o dever de conhecer todos os detalhes dessa ação e de se comprometer com essa meta. A garantia do direito de aprender, de cada criança, não é responsabilidade apenas do professor alfabetizador: o apoio de toda a comunidade escolar, numa gestão plenamente democrática, é que será a garantia do sucesso do PNAIC.

O espaço ocupado pela escola na sociedade e o papel que ela pode assumir refletem o projeto de Estado que está sendo implementado por um determinado governo. A defesa da gestão democrática tem sido central nas lutas dos que defendem uma escola pública de qualidade, desde o manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932)⁶. Esta é uma conquista nada fácil, uma vez que a implantação de uma gestão democrática na escola pressupõe o envolvimento de todos, o conhecimento e o envolvimento com a realidade da escola e da comunidade local, o respeito às diferenças e o compromisso com o direito de aprender de todos os estudantes, além,

⁶ Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos Educadores (1959) – ISBN 978-85-7019-516-6 © 2010 Coleção Educadores MEC-Fundação Joaquim Nabuco. Ed. Massangana. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>>. Acesso em 20 de abril de 2014.

obviamente, do desenvolvimento das competências para o enfrentamento das dificuldades e contradições inerentes a processos como o da participação social.

O desafio da gestão democrática necessariamente implica também a construção da autonomia, superando o risco de patrimonialismo do gestor e da desarticulação dos sistemas de ensino. Nesse sentido, a garantia de participação, em todos os momentos da escola, é essencial, desde a elaboração do Projeto Político-Pedagógico da escola até a execução, o acompanhamento e a avaliação da política educacional, com definição clara de responsabilidades e papéis assumidos por cada um nessa comunidade educacional.

Sabemos que uma proposta de gestão democrática é um desafio cotidiano, pela necessidade de superação da falta de uma cultura de participação, da falta de incentivo à participação dos pais, alunos e professores nas decisões da escola e também pela cristalização de práticas diretivas e, muitas vezes, elitistas e hierárquicas. A realidade das relações clientelistas e corporativas e a fragilidade institucional das instâncias de participação reforçam a série quase infindável desses desafios cotidianos. Os níveis de representações sobre relações democráticas e seus valores também contribuem para a dificuldade de compreensão de que o **objetivo final de uma gestão democrática é a garantia de um processo de ensino-aprendizagem que promova a melhoria da aprendizagem dos estudantes.**

A gestão democrática confere a cada escola a capacidade de articular a diversidade e construir singularidades, integrando um sistema de ensino que, também democraticamente, promova a participação nas políticas educacionais mais amplas.

Diante dessas considerações, é necessário qualificar a participação dos atores sociais das mais diversas maneiras, fazendo uso das metodologias de mobilização social. Assim, podemos esperar a participação, de fato, destes atores: alunos, pais, comunidade, trabalhadores da educação e gestores, agindo dialogicamente na construção desses espaços de construção de conhecimentos, entendendo que o

Processo de aprendizado e de luta política não se circunscreve nos limites da prática educativa, mas vislumbra, nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do “jogo” democrático e, conseqüentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas. (DOURADO, 2006, p. 90)

Desta forma, podemos ter como uma das expressões da participação da sociedade a ação desses segmentos nas políticas públicas de Educação, garantidas pela constituição de Conselhos Municipais de Educação, de Alimentação Escolar, do FUNDEB, dos Conselhos Escolares e os grêmios estudantis, permitindo, assim, a contribuição da comunidade na organização das redes públicas das escolas. Essa participação, como dito anteriormente, só é qualificada se houver acesso às informações sobre as políticas estabelecidas pelo poder público e aos marcos legais que regulam essas políticas.





Todo o esforço do Ministério da Educação, com os programas de formação de Conselheiros Municipais de Educação e Conselheiros Escolares, respectivamente, por meio do ProConselho e do Programa de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, tem sido no sentido de ampliar e fortalecer a capacidade desses Conselhos para acompanhar, intervir e orientar a atuação do poder público.

O princípio da gestão democrática da Educação é constitucional no Brasil (Art. 206), assumido no Art. 3º da LDB (Lei nº 9.394/96). Como afirmou Arroyo (2002):

A luta pela cidadania é o espaço pedagógico onde se dá o verdadeiro processo de formação e constituição do cidadão. A educação não é uma pré-condição da democracia e da participação, mas é parte, consequência e expressão do processo de sua construção. (ARROYO, 2002, p.79).

Assim, desde 2003, o Ministério da Educação busca a concretização desse princípio constitucional, inicialmente pelo fortalecimento dos conselhos de controle social, pela implantação do Programa de Fortalecimento dos Conselhos Municipais – ProConselho (Portaria Ministerial nº 3.272 de 2003), voltado ao apoio, seja para a criação dos mesmos, seja para a formação continuada de seus conselheiros. Em 2004, pela Portaria Ministerial nº 2.896, foi implantado o Programa de Formação de Conselheiros Escolares, com o objetivo de ampliar e qualificar a participação das comunidades escolar e local na gestão administrativa, financeira e pedagógica das escolas públicas. A participação representativa, de todos os segmentos da escola e da comunidade, deve ser legitimada, para garantir o espaço de reflexão e debate.

Nesse sentido, os Conselhos Escolares são espaço de participação e instrumento de gestão escolar e avaliação, no âmbito das escolas para a garantia da qualidade da educação. Tendo como princípio norteador a gestão democrática da escola, o fortalecimento dos conselhos escolares, tem sido estimulado, pela formação de técnicos das secretarias Estaduais e Municipais, em curso a distância, em parceria com Universidades Federais.⁷

Desde 2009, foram promovidos pelo MEC encontros anuais com técnicos das Secretarias Estaduais de Educação e Secretarias Municipais de Educação das capitais e grandes cidades, responsáveis pela implantação e fortalecimento dos Conselhos Escolares. A partir desses encontros constituiu-se o chamado “Grupo Articulador Nacional para o Fortalecimento dos Conselhos Escolares”, que, além dos encontros nacionais, se articula por meio da *Comunidade Virtual do Grupo Articulador de Fortalecimento do Conselho Escolar*.⁸ Esse grupo tem sido fundamental para a mobilização nos estados, pelo fortalecimento dos Conselhos Escolares e, dessa forma, tem promovido o debate e o exercício compartilhado da gestão escolar, que faz toda a diferença ao promover o envolvimento da comunidade escolar no planejamento, na avaliação e no monitoramento das ações, essencial para que a

⁷ Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, SEB/MEC. Disponível em: <http://www.educacao.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12384&Itemid=657>. Acesso em 20 de maio de 2014.

⁸ Grupo Articulador de Fortalecimento do Conselho Escolar. Disponível em: <<http://conselhoescolar.mec.gov.br/comunidade/>>. Acesso em 20 de maio de 2014.

tomada de decisões seja consequência de uma avaliação séria da realidade escolar, e que tenham como foco o direito de aprender.

Toda essa mobilização é no sentido de contribuir para a construção de um ambiente escolar que garanta relações humanas criativas. Como disse Paulo Freire (2001, p. 127), esse ambiente só pode ser resultado de uma “luta sem tréguas em favor da escola pública séria, competente, politicamente lúcida, alegre”.

Nessa perspectiva é que o compromisso de toda a comunidade escolar foi considerado um dos pilares garantidores da concretização dos objetivos do PNAIC. No entanto, em análise realizada pela DAGE/SEB/MEC, sobre o envolvimento do Grupo Articulador do Fortalecimento dos Conselhos Escolares com o Pacto Nacional, nas Capitais e grandes cidades dos Estados, em parceria MEC/UNESCO, foi observado que, apesar da divulgação do Programa e debates com o *Grupo Articulador de Fortalecimento do Conselho Escolar* sobre o PNAIC, isso não se refletiu no esforço pela qualificação dos Conselhos sobre o Programa. Apenas 25% dos articuladores informaram que o PNAIC fez parte dos momentos de formação de conselheiros escolares em suas redes de ensino.

Essa ausência do PNAIC nas formações refletiu-se também na questão da mobilização e controle pela comunidade escolar, uma vez que 51% informaram que os conselheiros escolares não foram estimulados a acompanhar, em cada escola, o andamento do PNAIC. Esse resultado é surpreendente, uma vez que o tema foi pautado em duas reuniões nacionais do Grupo Articulador (2012 e 2013), com uma receptividade grande por parte dos técnicos presentes nesses encontros. Possivelmente, a questão não foi abordada com o mesmo foco e interesse pelos formadores que participam como parceiros do Programa.

Para que cada um dos estudantes tenha seus direitos de aprendizagem assegurados são necessárias mudanças efetivas nas relações dentro de cada escola, uma vez que a responsabilidade de garantir esses direitos não é exclusiva do professor alfabetizador. A compreensão sobre o papel da escola e da comunidade é essencial para que as estratégias de ação a serem adotadas reflitam o engajamento de cada um dos atores: professores, direção, coordenadores pedagógicos, profissionais não docentes, pais, alunos e toda a comunidade em torno da escola. Estratégias que assegurem a incorporação dos valores da mobilização demoram certo tempo para amadurecer. Caso não haja um constante reforço para que isso aconteça, perde-se a oportunidade de essas estratégias se tornarem prática cotidiana na escola, contribuindo para a sustentabilidade dos projetos que buscam a garantia do direito de estar alfabetizado até os oito anos.

A gestão participativa faz diferença nos resultados alcançados pelos estudantes, sobretudo em comunidades em situação de vulnerabilidade. Nessas escolas, onde os gestores são mais abertos à participação de toda a comunidade escolar, os Conselhos Escolares são o melhor caminho para a institucionalização da prática democrática.





São muitos os caminhos e desafios para enfrentarmos as dificuldades de aprendizagem de nossos estudantes, e podemos apontar alguns deles: a escola em tempo integral para uma formação integral, a dedicação exclusiva dos professores a uma escola e o apoio integral e incondicional ao trabalho docente. Esse apoio deve ser tanto por meio dos materiais didáticos disponibilizados hoje pelo MEC, estados e municípios, quanto pelas políticas intersetoriais extremamente necessárias para elevar a condição de vida dos estudantes, das famílias e das comunidades – políticas de saúde, cultura, segurança, desenvolvimento social, entre outras.

A formação dos professores é, portanto, apenas uma das condições necessárias para o aprimoramento dos processos de aprendizagem que garanta o direito dos nossos estudantes. A equipe coordenadora do PNAIC deve criar possibilidades de diálogo para estar em sintonia com a forma de organização da escola, a de permitir que condições objetivas sejam criadas em cada espaço escolar para que todas as potencialidades no trabalho educativo sejam desenvolvidas e os objetivos do PNAIC sejam alcançados. Essa vai ser a consequência natural de um projeto assumido coletivamente. Se a formação for baseada em um formato no qual todos assumiram responsabilidades mútuas e, sobretudo, se houver espaço para socialização dos sucessos alcançados e isso for sempre estimulado, teremos, com certeza, as transformações almejadas. Elas não serão obra de um indivíduo, mas do conjunto dos atores engajados no desafio de garantir o direito de cada criança brasileira estar alfabetizada até o final do Ciclo de Alfabetização, aos 8 anos de idade.

Referências

AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. Gestão da educação básica e o fortalecimento dos Conselhos Escolares. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 129-144, 2008.

ARROYO, Miguel G. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, Ester. (Org.). **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** São Paulo: Cortez, 2002. p. 74-79.

DOURADO, Luiz Fernandes. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.) **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 77-95.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 2001.

VASCONCELOS, Francisco Herbert Lima, SOARES, Swamy de Paula Lima, MARTINS, Cibelle de Amorim, AGUIAR, Cefisa Maria Sabino (Org.). **Conselho Escolar: Processos, Mobilização, Formação e Tecnologia**. 2013. Disponível em: <http://www.educacao.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12619%3Apublicacoes-dos-conselhos-escolares&catid=195%3Aseb-educacao-basica&Itemid=859>. Acesso em 20 de maio de 2014.

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DENTRO E FORA DA SALA DE AULA: O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO E AS IMPLICAÇÕES PARA A GESTÃO DE SISTEMAS E DE ESCOLAS.

Andrea Tereza Brito Ferreira (UFPE)

Iniciamos essa nossa conversa indagando: De que forma os Sistemas de Ensino se relacionam com o fazer pedagógico cotidiano, de modo a favorecer a aprendizagem dos alunos? E mais: Qual seria a relação entre o que acontece dentro da sala de aula e fora dela? Na tentativa de buscar algumas respostas é que organizamos este texto em três partes: na primeira, discutiremos algumas questões sobre o cotidiano escolar e práticas pedagógicas; em seguida, buscaremos estabelecer algumas relações entre as orientações oficiais, a organização do trabalho pedagógico e as práticas cotidianas das pessoas que atuam na escola; por fim, discutiremos algumas situações de organização do trabalho pedagógico, vivenciadas em escolas e em momentos de formação de professores do Ciclo de Alfabetização, envolvendo diferentes esferas, com o objetivo de favorecer a aprendizagem dos alunos.

Por muito tempo se pensou que o que acontece no interior das escolas, tanto dentro das salas de aula como fora delas, seria fruto apenas do que é estudado e planejado por pessoas especializadas em diferentes áreas do conhecimento. Pensava-se que, ao se elaborar um documento com prescrições para o gestor ou professor realizar, passo a passo, em sua escola e sala de aula, esta seria a maneira de garantir que os Sistemas de Ensino atendessem aos objetivos educacionais propostos.

Na realidade, entendendo as práticas cotidianas como Certeau (1974) propõe, as orientações planejadas para a escola não são completamente reproduzidas tais quais foram estrategicamente elaboradas. Elas são reconstruídas, apropriadas e “fabricadas” em diferentes realidades escolares, a partir das trajetórias de vida, das políticas estabelecidas e de saberes de seus atores.

Dentro das escolas não se identifica a existência de um discurso totalmente construído sobre o que se deve ou não fazer, sobre o que é permitido ou não e o que pode ou não ser uma sala de aula. Mas identificamos, mediante muitas ações e palavras, elementos múltiplos que convergem para que se possa dizer que existe uma prática sobre as regras (escritas e orais) do fazer pedagógico das pessoas que trabalham na escola. Essa posição não recobre a totalidade das posições individuais; cada pessoa guarda uma certa margem de distância possível em relação ao que é percebido como posição da escola, e ela não está exaustivamente traduzida em um discurso coerente e fixo.

É necessário distinguir esses discursos individuais e coletivos construídos pelas pessoas da escola, dos discursos elaborados sobre ela, a partir de racionalidades





técnica, política e científica (Academia/Ministérios e Secretarias/Organizações Sindicais) que não se apresentam nas práticas das realidades escolares da mesma maneira que foram “estrategicamente” elaborados, mas, de uma maneira “taticamente” fabricada.

Na realidade prática, o que acontece não é exatamente o que está escrito. As práticas cotidianas revelam que os discursos são transformados de acordo com os contextos e as conjunturas das diferentes culturas. De acordo com Isambert-Jamati (1970, p. 9), mesmo se dentro de uma tal instituição as regras de funcionamento são numerosas, a parte de indeterminação da ação educativa é muito grande e “as prescrições indicam somente uma série de pontos de orientações”.

O processo de construção cultural de cada escola pode ser compreendido a partir de dois eixos principais: o primeiro, por intermédio do papel exercido pelo sistema educativo, da estrutura hierárquica, das normas oficiais, dos regulamentos e da cultura consolidada. O segundo, por meio das relações subjetivas desenvolvidas no dia a dia de cada escola. Esses dois eixos compõem uma rede de operações que “fabricam” diferentes culturas escolares. Essas redes podem ser compreendidas como construções de “estratégias” e “táticas” de ações próprias, o que inclui as relações de força desenvolvidas pelos sujeitos dentro de uma determinada situação (CERTEAU, 1985, p. 15).

Segundo Certeau (1990), o cotidiano pode ser entendido como um ambiente onde se formalizam as práticas sociais que, por sua vez, sofrem influências exteriores. O conhecimento das práticas cotidianas, de acordo com Certeau (1985), centra-se muito mais na busca da compreensão das “estratégias” e “táticas” das práticas cotidianas dos sujeitos sociais do que na identificação e estruturação dos conceitos nas múltiplas realidades.

Nesse sentido, ao refletirmos sobre “como” e “o que” as pessoas fazem para a escola cumprir o seu papel – favorecer a construção de aprendizagens –, não podemos deixar de lado um conjunto de relações que se estabelece para que as práticas pedagógicas aconteçam nas diferentes salas de aula e escolas. Quando assume o papel de conduzir uma classe, o docente tem que pensar sobre a realidade desse grupo de alunos, sobre os conhecimentos a que devem ter acesso para se desenvolverem e sobre as maneiras de fazer e organizar o cotidiano da escola, para que o ensino e a aprendizagem aconteçam. Assim, estamos entendendo que a forma de organizar o trabalho pedagógico também tem relação com a maneira que os professores compreendem a educação, a escola, a sociedade, o ensino. Ou seja, “o trabalho pedagógico está ligado ao sentido que atribuímos à escola e à sua função social; aos modos como entendemos a criança; aos sentidos que damos à infância e à adolescência e aos processos de ensino-aprendizagem” (GOULART, 2007, p.86). Assim, a escola, como espaço instituído do trabalho educativo, tem

um papel fundamental no processo de construção das aprendizagens de todos os que fazem parte dela: gestores, professores, administrativos e, principalmente, os alunos. Justamente por isso, ela deve ter claros os objetivos e as ações a serem desenvolvidas por cada segmento que a compõe.

É nessa perspectiva que acreditamos que o que se constrói, por meio de políticas, pesquisas e propostas formativas para orientar e melhorar o trabalho pedagógico, não pode deixar de considerar cada realidade específica.

As orientações oficiais e a cultura escolar: as relações da gestão dos sistemas de ensino com a organização do trabalho pedagógico

As orientações oficiais, a partir da atual Constituição do País e da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, vêm apontando para algumas reflexões. Os programas e normas, em consonância com os novos discursos acadêmicos, têm-se preocupado em orientar também o cotidiano das escolas. Essa nova legislação tende a possibilitar tanto a “desconstrução de entraves burocráticos e cartoriais engessadores da administração dos sistemas e dos estabelecimentos escolares quanto a montagem de uma cultura mais autônoma na elaboração dos projetos pedagógicos” (CURY, 2001, p. 59). Porém, essas leis e normas vão colocar em evidência as relações estabelecidas entre os órgãos representativos dos sistemas educacionais e das escolas, bem como a relação entre os membros participantes das decisões coletivas no interior das unidades escolares. Essa relação que será desenvolvida no cotidiano a partir das novas orientações é que vai demonstrar o grau de autonomia e participação das escolas.

Nessa perspectiva, estamos considerando que as Secretarias de Ensino e escolas de todo o País são espaços de diferentes dimensões, possuidores de uma certa autonomia de escolhas e decisões que podem revelar diferentes atuações e interesses. Desse modo, as escolhas de cada espaço podem variar, sobretudo, de acordo com os interesses do grupo integrante.

Em termos educacionais, o debate sobre os novos rumos da educação no país marca o início de um processo de discussão, que aglutinou dezenas de representantes e instituições, sobre o papel da escola e da educação na sociedade no momento. A melhoria das escolas foi impulsionada com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e com a criação de políticas de descentralizações das escolas, promovendo investimentos financeiros e alterações em termos de enfoques educacionais, com a criação de programas que repercutem diretamente no cotidiano das escolas. A LDBEN traz em seus dispositivos pontos de atenção na gestão das escolas, passando a considerá-la como a grande prioridade no centro das mudanças educacionais, e estabelecendo, desse modo, como suas atribuições principais:





- I. elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- II. administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
- III. assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidos;
- IV. velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
- V. prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;
- VI. articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
- VII. informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica (art. 12).

Quanto à forma de organização e gestão da escola, o artigo 14 prevê dois princípios que orientam a participação dos que compõem a comunidade escolar:

- I. participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto da escola;
- II. participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Além dessas orientações, estão presentes no cotidiano de muitas escolas públicas brasileiras outros princípios que são decorrentes desses dispositivos e que dizem respeito à autonomia progressiva da escola. A formação dos professores também integra esse conjunto de políticas voltadas para a melhoria da escola pública e, conseqüentemente, das aprendizagens dos alunos.

É também na LDBEN que encontramos, especialmente nos artigos 9º, 62 e 64, de 2003, a instituição do Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Tais dispositivos visam orientar os sistemas de ensino do País, no sentido de fazerem investimentos na formação profissional dos professores, tendo em vista a melhoria da qualidade de ensino. A partir de então, algumas políticas foram implementadas para favorecer as adesões das Secretarias de Ensino aos Programas de Formação docente.

Nesse sentido, por meio de parcerias, as universidades, o Ministério de Educação (MEC) e as iniciativas privadas desenvolvem, atualmente, programas de formação continuada de professores em diversas áreas de ensino, em consonância com as mudanças que se operam no campo do conhecimento. Em se tratando do ensino da língua – mais especificamente da alfabetização –, o governo atual tem promovido grandes debates sobre o tema, buscando garantir aos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental a apropriação do sistema de escrita alfabético, a alfabetização,

na perspectiva das práticas sociais de leitura e escrita. Alguns programas recentes, como o Pró-letramento, tiveram como objetivos principais oferecer suporte à ação pedagógica dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática. Esse Programa tinha como objetivos: propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente; desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da matemática e da linguagem e seus processos de ensino e aprendizagem; desencadear ações de formação continuada em rede, envolvendo Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas dos Sistemas de Ensino.

Assim como o Programa Pró-letramento, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), iniciado em 2012, tem como meta formar professores alfabetizadores em diversos municípios do País, com o intuito de contribuir para o desenvolvimento das aprendizagens necessárias aos alunos desse ciclo, até os oito anos de idade. Em parceria com as Secretarias e escolas, busca-se, com esse Programa, preparar quadros de formadores que serão responsáveis pela organização dos estudos com os professores nas Secretarias e escolas, e instituir uma cultura de formação de professores por meio de um processo contínuo. Nesse sentido, valoriza-se o cotidiano escolar como espaço de construção de conhecimentos, privilegia-se a utilização de diferentes metodologias e valorizam-se as experiências do professor em formação (conhecimentos e experiências já acumulados pelo profissional).

Nessa nova perspectiva de políticas de descentralização das escolas, o papel dos sistemas de ensino passa a ser o de construir parcerias, tanto com as esferas superiores, por meio dos programas oferecidos pelo Ministério da Educação (MEC), como com as escolas. Nesse sentido, a gestão das Secretarias de ensino, bem como a gestão das escolas deverão entrar em sintonia com “o chão das salas de aula”. Isto é, com as necessidades específicas das escolas – comunidade escolar, professores e alunos – para poder construir parcerias, de forma a atender às necessidades das diferentes realidades escolares.

Para que essa aproximação ocorra nos diferentes sistemas de ensino, é necessário que as Secretarias de Educação, ao assumirem parcerias com os diferentes Programas, pensem e planejem as formas de operacionalização dentro das suas realidades. Esse compromisso torna-se fundamental para a materialização dos objetivos elaborados. É muito comum o discurso de que a formação recebida pelas Instituições de Ensino Superior (IES) foi interessante, mas não pode ser colocada em prática nos municípios, por inúmeras dificuldades. Por outro lado, quando os Programas são aceitos pelos sistemas de ensino e existe um planejamento e uma articulação com as escolas para a sua execução, as formações ocorrem de forma satisfatória, favorecendo a construção de diferentes aprendizagens.





As formas de organização do trabalho pedagógico dentro e fora da sala de aula

Um dos principais papéis da gestão dos sistemas de ensino diante das instruções e legislações que tendem a orientar o cotidiano escolar é o de incentivar e promover a construção dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) nas escolas. Essa é uma primeira forma de organizar o trabalho pedagógico da escola, pois, além de favorecer o conhecimento sobre as necessidades escolares, ajuda a desenvolver uma cultura de planejamento das ações e engajamentos nos Programas e Projetos, considerando as singularidades dos grupos culturais diversos.

A exemplo disso, o seguinte relato de uma gestora em uma escola da cidade do Recife ilustra bem essa relação:

“ O Projeto Político-Pedagógico da escola é feito todo ano aqui na escola, mas ele existe há muito tempo... Agora, todos os anos a gente retoma ele para avaliar e redefinir as metas. Todos os participantes discutem as necessidades da escola e dos meninos também, principalmente na aprendizagem (...). A formação também, também a gente discutia com o Conselho como ela ia ajudar a gente a melhorar o trabalho pedagógico (...), como no tempo do Pró-letramento, a gente se reunia com a formadora para discutir o material (...) planejarmos tudo, todo o funcionamento do curso.

Relato de Maria do Socorro Assunção, professora e ex-gestora de ensino da Escola Sítio do Berardo – Recife.

A partir desse depoimento, entendemos que o uso feito pela gestão da escola Sítio do Berardo do Projeto Político-Pedagógico está no sentido de dinamizar e orientar as práticas cotidianas da escola, dentro e fora da sala de aula. Podemos dizer, no entanto, que, de certo modo, essas práticas estão pautadas nas orientações da legislação em vigor, mas a maneira como elas se materializam é que é própria daquela realidade, daquelas pessoas que estão fazendo a escola.

Desse modo, destacamos que, no interior de cada unidade escolar, se revela também uma vida ordinária, que não está prescrita nos documentos oficiais. Essa vida ordinária é fruto de uma construção própria feita de práticas cotidianas singulares, que não se caracterizam apenas pela banalidade e pela repetição e reprodução dos atos e atitudes diárias de uma escola (FERREIRA, 2008).

Assim, a construção do PPP da escola não pode ser vista como uma resposta burocrática às Secretarias de Ensino, mas como um momento de construção coletiva

de escolha das metas a serem seguidas a cada ano letivo e que irão influenciar o planejamento de cada professor em sua sala de aula. Além disso, o Projeto não deve ser pensado apenas para decidir os temas, os programas e os recursos financeiros no início do ano. Ele precisa ser revisto sempre que houver necessidades, sejam de ordem externa à escola, sejam de ordem interna. Isso inclui, principalmente, os Programas de Formação Continuada que chegam de diferentes instâncias às escolas. A reflexão é no sentido de buscar debater: de que forma tal Programa pode contribuir para melhorar a qualidade da nossa escola?

Do mesmo modo que o PPP, o planejamento anual, semestral, semanal e/ou diário, realizado pelo professor, visa a organizar o trabalho pedagógico principalmente dentro da sala de aula, mas também fora dela. Para isso, entendemos que o planejamento é também um momento privilegiado de reflexão, e não precisa ser necessariamente uma reflexão solitária. Embora seja uma ferramenta que oriente e ajude o desenvolvimento do trabalho do professor com seus alunos, pode ser objeto de uma reflexão coletiva, envolvendo diferentes professores, que poderão contribuir de diferentes maneiras na construção singular de cada prática docente. Além disso, a heterogeneidade dos professores sugere que alguns mais experientes possam contribuir com a prática dos mais novatos na profissão. Cada escola pode organizar seus momentos de planejamentos com diferentes frequência e dinâmica, dependendo das suas necessidades. Pode, ainda, contar com a orientação do gestor, de um coordenador pedagógico ou um professor mais experiente.

Nas formações continuadas de professores do Pró-letramento e do PNAIC tem sido vivenciada esta prática, de pensar coletivamente o planejamento, a qual se constitui uma oportunidade que tem agradado muito aos professores. Vejamos o seguinte relato, referente ao trabalho realizado como parte do PNAIC, no ano de 2013:

“ O planejamento começou a ter maior dinamicidade nesse momento atual, quase ao final do módulo de Língua Portuguesa. (...) Quando começaram a conhecer e colocar em prática os relatos das Unidades, as sequências didáticas e estratégias de ensino diferenciadas para cada nível de aprendizagem veio, também, a necessidade de mudar, de planejar suas próprias ações educativas.

Relato de Ana Lúcia Silva, Coordenadora do PNAIC em Campina Grande-PB.

Muitas vezes a correria do dia a dia e a sobrecarga de trabalho com diferentes jornadas fazem os professores esquecerem que uma aula bem planejada auxilia uma boa prática. O planejamento da rotina é uma tarefa que cabe aos professores (GUEDES-PINTO et al, 2008). Cabe às escolas, portanto, dentro da realidade de sua





equipe, pensarem as maneiras de dispor de “tempos pedagógicos”, para discutir e planejar coletivamente. Essa é uma necessidade muito presente nas realidades dos professores. Vejamos o relato abaixo:

“
Hoje em dia nem tanto, porque como você vê, assim, a gente chega em sala... eu estava até conversando sobre isso também... a gente chega em sala, entra na sua sala. Não dá tempo de você... principalmente com a educação dos pequenininhos, você vê, quando você sai é um ocorrido ou é outro. Então, não dá tempo de fazer essa troca. Seria ótimo. Eu estou com duas professoras que chegaram agora concursadas, e eu só falo assim, na hora que chego: *bom dia, bom dia, oi, tudo bom?* Mas não troco, não pergunto como é que tá, se elas estão se adaptando... porque eu não tenho tempo. Só se a gente gerar um tempo após o turno, mas uma vai pra Jaboatão, a outra vai para o Janga, quando larga. Não tem esse tempo. E quando chega, chega em cima da hora. Então não tem essa troca. O recreio daqui é muito rápido, é assim dez minutinhos, quando eu tenho, agora é que tá sem recreio. Então falta essa troca, e a escola deveria providenciar, mas é uma questão assim mais abrangente, que é de planejamento escolar feito pela Secretaria de Educação, de proporcionar isso. Porque eu achei super rico o PNAIC, justamente por isso, porque a gente estava ali com vários professores, e cada um dizendo: *Ah, lá na minha escola eu usei isso assim...* então assim, foram várias ideias ali, cada uma pegou a ideia da outra. Eu anotei algumas coisas que elas fizeram, que eu gostei... elas também anotaram o que eu fiz... até a sugestão dos livros. O livro chegou, mas você não sabia como trabalhar, não conhecia. Então teve essa troca, e aqui a gente chega e não tem essa troca.

Relato de Ana Cristina Bezerra da Silva, professora da Escola Maurício de Nassau – Recife/PE.

”
A falta de tempo relatada pela docente acima revela a dificuldade dos sistemas de ensino e das escolas organizarem seu tempo com os professores para pensar sobre o fazer docente. A gestão do tempo não é algo simples em um sistema de ensino. Os dias e as horas previstas em lei, na atualidade, para a permanência do aluno em sala de aula muitas vezes não permitem o afastamento dos professores das suas salas de aula, ao mesmo tempo em que o acúmulo de turnos de trabalho pelos professores também dificulta os encontros pedagógicos, seja para planejar o cotidiano dentro da sala de aula, seja fora dela. Mas mesmo diante dessas diferentes realidades educacionais, não se pode deixar de pensar em alternativas coletivas para esses encontros, considerados muito importantes para o desenvolvimento do trabalho docente. Uma delas pode ser a contratação de um quantitativo maior de professores para as escolas, de modo a que haja um deslocamento alternado dos profissionais para as formações, sem que os alunos fiquem sem as aulas.

A organização do tempo para pensar o trabalho pedagógico da escola e da sala de aula, como vimos, é imprescindível, sobretudo quando estamos falando de uma forma de organização escolar em ciclos. De acordo com Mainardes (2006, p.6),

a organização de um ciclo inicial de três anos é, de fato, uma proposta altamente relevante para garantir um processo de alfabetização de melhor qualidade, baseada em um princípio fundamental: a aprendizagem como um processo contínuo.

Quando a escola vive essa forma de escolarização, as aprendizagens dos alunos são pensadas de maneira dinâmica e com tempos diferenciados para serem desenvolvidas. No caso do ciclo inicial, em três anos, o que é importante destacar é que esse “tempo maior” deve ser pensado e organizado com os professores da escola, principalmente os que compõem esse ciclo. Planejar esse momento é levar em consideração a realidade da escola, os materiais disponíveis e os alunos que a escola tem. Pensar sobre a heterogeneidade dos alunos é construir diálogos sobre o desenvolvimento de cada um e, principalmente, de planejar o trabalho docente com base na realidade de cada sala de aula, de cada singularidade. Justamente por isso é importante ter claras as metas a serem atingidas em cada ano desse ciclo.



Ver os Cadernos do PNAIC 2013.

O PNAIC tem defendido que, em um trabalho com escolarização em ciclos, é também importante garantir os Direitos de Aprendizagem de cada ano dentro de uma dinâmica mais contínua, dentro de um compartilhamento sistemático entre os que fazem o dia a dia da escola. Isso exige uma articulação do trabalho dos professores de cada ciclo e entre os ciclos, pois todos devem saber quais são as metas previstas para o trabalho de cada etapa e o que é necessário fazer para dar continuidade a cada ano e, principalmente, na etapa seguinte.

Nessa perspectiva, os sistemas de ensino e escolas têm que se organizar para materializar esse tempo e espaço, de modo que possam ser realizados encontros de maneira produtiva, conforme relatou uma coordenadora do PNAIC no município de Campina Grande, na Paraíba, envolvida no Programa de formação em 2013:

“A secretaria investiu muito. Organizou os encontros e fez acontecer (...) A dinâmica das escolas mudou. Os encontros para planejamento e estudo aconteceram mais vezes. Os professores ficaram inquietos e reflexivos. As crianças ganharam mais atenção. Os agrupamentos produtivos em função da heterogeneidade ganharam melhores contornos. As crianças passaram a ler e escrever (produzir textos escritos) muito mais. Diminuiu a evasão escolar e o número de retenção no final do Ciclo. Os professores passaram a fazer mais e melhores intervenções pedagógicas e os alunos assumiram seus papéis de sujeitos ativos do processo, sujeitos da aprendizagem.

Relato de Ana Lúcia Silva, Coordenadora do PNAIC em Campina Grande/PB.



Vimos, no relato acima, que as mudanças ocorridas na dinâmica das escolas estavam intimamente relacionadas com as ações da Secretaria de Ensino, que pensou e organizou os encontros dos professores de modo a favorecer as discussões, as trocas e, por fim, as aprendizagens. Acreditamos que o mais importante no movimento de adesão ao Programa de Formação Continuada pelo município foi, sobretudo, o fato de ele assumir o papel de criar as condições necessárias para que a formação ocorresse de forma adequada. Essa ação favoreceu a construção de outras formas de pensar sobre o fazer docente.

Finalizando

Queremos retomar o que dissemos no início do texto sobre a construção cultural de cada realidade escolar, mais especificamente sobre o papel do sistema educativo na construção de uma escola justa, democrática e igualitária. Entendemos como fundamental, principalmente no que diz respeito à elaboração de políticas públicas que visam desenvolver Programas de Formação Continuada, a distribuição de materiais didáticos, melhorias das estruturas das escolas, distribuição dos recursos e, sobretudo, planejamento da materialização desses programas e projetos dentro da realidade de cada escola. Porém, não podemos esquecer o outro eixo que compõe a cultura de cada escola, que são as relações subjetivas desenvolvidas pelos profissionais da escola no seu dia a dia. Essas relações são fundamentais para que as práticas aconteçam de modo a produzirem o sucesso escolar.

Considerando que as práticas cotidianas escolares são singulares e que as instâncias superiores e exteriores constroem normas e orientações que visam ao sucesso das escolas, cabe a cada realidade escolar ter o cuidado de discernir sobre as práticas que podem caminhar para os bons resultados de seus alunos. De acordo com Anne-Marie Chartier (2002, p. 11), “esse cuidado não é nem um saber, nem uma competência, mas, como todos sabemos, é uma virtude”.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Brasília, 1996.

CERTEAU, Michel de. Teoria e método no estudo das práticas cotidianas. In: M. I. de F. Szmrecsanyi (Org.). **Cotidiano, cultura popular e planejamento urbano. Anais**. São Paulo: FAUUSP, 1974.

CERTEAU, Michel de. **La culture au pluriel**. Paris: Union Générale D'Éditions, 1985.

CERTEAU, Michel de. **L'invention du quotidien**. 2. édition. Paris: Gallimard. 1990.

CHARTIER, Anne-Marie. **A escola obrigatória e o ofício de ensinar**. Palestra proferida no Programa de Pós Graduação em Sociologia da UFPE, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Os conselhos de Educação e gestão de sistemas. In: AGUIAR, Márcia Ângela da Silva; FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 46-62.

FERREIRA, Andrea Tereza Brito. As práticas cotidianas dos profissionais da escola. In: FARIAS, Maria da Salete Barboza de; WEBER, Silke (Orgs.). **Pesquisas qualitativas**

nas Ciências Sociais e na educação: propostas de análise do discurso. João Pessoa: Ed. Universitária-UFPB, 2008. p. 241-261.

GOULART, Cecília. A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores. In: **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da crianças de seis anos de idade**. 2. ed. Brasília: Estação Gráfica, 2007. p. 85-97.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia *et al.* A organização do tempo pedagógico e o planejamento do ensino. Fascículo 3. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Pró Letramento: Alfabetização e Linguagem**. Brasília: MEC/SEB, 2008, p.6-12.

ISAMBERT-JAMATI, Viviane. **Crises de la société, crises de l'enseignement: sociologie de l'enseignement secondaire français**, Presses universitaires de France, coll. Bibliothèque de sociologie contemporaine, Paris, 1970.

MAINARDES. Jefferson. Organização da escolaridade em ciclos no Brasil: revisão da literatura e perspectivas para a pesquisa. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 32, nº 1, p. 11-30, jan-abr/2006.





O PNAIC NOS MUNICÍPIOS: O QUE MUDA NA GESTÃO MUNICIPAL E ESCOLAR?

Ester Calland de Sousa Rosa (UFPE)

Ao aderirem ao PNAIC, as redes municipais dão algumas sinalizações acerca de seus compromissos com a educação pública. Com essa adesão, indicam que reconhecem que os educadores têm direito a participarem de programas de formação continuada como uma atividade permanente e inserida em seu cotidiano. Além disso, mobilizam esforços para assegurarem as condições necessárias para que os diferentes profissionais envolvidos – coordenadores locais, orientadores de estudos e professores cursistas – realizem seus encontros de formação. Os gestores municipais e escolares também ajustam suas ações para atenderem as demandas provocadas pela chegada de materiais (tais como o acervo de livros e as caixas de jogos de alfabetização) e para assegurarem sua disponibilização aos professores e estudantes. São responsáveis, ainda, por viabilizarem o processo de realização de avaliações de larga escala, como é o caso da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Encarregam-se também da mobilização, do controle social e da gestão, sendo responsáveis pela divulgação e articulação local.

Se esses são compromissos que estão colocados desde o momento da adesão ao PNAIC, outros vão sendo agregados à medida que esse Programa vai se consolidando nos municípios. Novas exigências se colocam e demandam que os gestores criem dispositivos que assegurem a materialização dos princípios definidos no PNAIC, em especial no que se refere aos direitos dos estudantes e à organização escolar do Ciclo de Alfabetização.

Isso não significa que o município é um mero executor de uma política centralizada. Aliás, como parte do regime de colaboração entre diferentes instâncias governamentais, é importante que, na implementação de programas, como é o caso do PNAIC, reafirme-se a defesa do fortalecimento da gestão democrática, entendida como “o principal instrumento para transformar o processo educativo em uma prática social voltada para a construção da cidadania, que se desenvolve numa escola cidadã” (BORDIGNON; GRACINDO, 2001, p.175). Neste sentido, os mecanismos de descentralização e colaboração precisam estar associados à “instituição de mecanismos que permitam ao cidadão, aos grupos sociais organizados, exercer o controle do Estado mediante o controle de suas políticas” (MALHEIROS, 2007, p. 105).

Assim, os municípios se colocam como agentes fundamentais nas políticas de inovação educacional, pois são responsáveis por gerar “microrregulações locais”, ou seja,

as negociações entre atores diferentes que estabelecem estratégias locais diante dos aparatos nacionais (...) [e que] interpretam o conjunto legal e normativo de acordo com as possibilidades de operacionalização regional e local, processo que envolve recursos (financeiros e humanos), materiais, quadros bem preparados para o relacionamento com professores das diversas redes de ensino. (MARTINS, 2011, p.76).

É sobre essas mediações da gestão municipal e escolar que dirigimos nosso olhar neste capítulo.

O que sinalizam alguns relatos de participantes do PNAIC?

Como ponto de partida para evidenciar o quanto os municípios e as escolas vêm se mobilizando em torno do PNAIC, inicialmente trazemos alguns registros jornalísticos do Programa em diferentes localidades do país, para, em seguida, apresentar reflexões que tomam como referência alguns relatos escritos por coordenadores locais, orientadores de estudos e professores cursistas de Pernambuco, produzidos em dois momentos: nos encontros de apresentação do PNAIC e nos seminários finais.

Nas duas edições do PNAIC (2013 e 2014), os coordenadores locais foram orientados a realizarem um encontro nos municípios para marcar o início das atividades. Esse encontro não é uma mera formalidade. Ao formatar como será esse encontro, o município dá sinalizações de como pretende desenvolver localmente o Programa, evidenciando como será a materialização da parceria com o Governo Federal e as Instituições de Ensino Superior envolvidas, inclusive apontando se haverá articulação com outras iniciativas já em andamento no município, quais as prioridades e que recursos serão mobilizados para sua efetivação.

O lançamento do PNAIC é destaque em vários sítios oficiais das Prefeituras e Secretarias de Educação, a exemplo do que foi noticiado em Iguatu, no Ceará, e em Cacoal, Rondônia, conforme extratos apresentados, respectivamente, a seguir:

Implementado no início deste ano, pelo Governo Federal, através do Ministério da Educação (MEC), o Pacto tem como objetivo garantir a alfabetização de todas as crianças até oito anos de idade. Ao todo, são 15,2% as crianças brasileiras em idade escolar que não sabem ler, nem escrever. A Prefeitura de Iguatu, parceira do Pacto, será responsável pela parte logística do Projeto, criando condições favoráveis para a formação continuada e presencial para todos os professores alfabetizadores do 1º, 2º e 3º anos e também das classes multisseriadas.

Fonte: <<http://iguatu.ce.gov.br/prefeito-aderilo-alcantara-participa-de-lancamento-regional-do-pnaic/>>.





[Em Cacoal,] a proposta é de que crianças sejam alfabetizadas até o terceiro ano do Ensino Fundamental. “Para isso estamos mudando a estrutura escolar a fim de atingir esta meta. Começamos já com estas turmas que estão em curso. Os professores estão se preparando para se adequar a esta nova proposta. Do primeiro ao terceiro ano do Ensino Fundamental, por exemplo, não haverá reprovação. Os alunos vão passar por estas etapas e no final do terceiro ano serão avaliados. Além disso, os professores irão acompanhar os alunos do primeiro ao terceiro ano, dando assim uma continuidade aos trabalhos de um ano para outro, além de aumentar a qualidade do ensino para a criança”, afirmou Suzi.

Texto: Madalena Marcelino

Fonte: <<http://revistaenquete.com.br/cacoal-realiza-lancamento-do-pnaic/>>.

Nos destaques jornalísticos, evidencia-se que os gestores assumem compromissos públicos com o PNAIC, reconhecem que a adesão à proposta do Governo Federal implica mudanças na esfera municipal, em aspectos tais como a progressão escolar (eliminando a reprovação nos anos do Ciclo de Alfabetização, por exemplo), e que também podem ser agregadas iniciativas do próprio sistema, como a decisão tomada em Cacoal de indicar um mesmo docente para acompanhar sua turma durante os três anos do Ciclo.

Em relatos de coordenadores locais, alguns destacam que o lançamento municipal do PNAIC tem sido um momento que favorece uma mobilização coletiva em torno do compromisso com a alfabetização. Um exemplo de como o município estrutura essa atividade vem de Igarassu, na Região Metropolitana do Recife, município localizado no litoral norte de Pernambuco.

A coordenadora local, Célia Maria Pessoa Guimarães, nos diz, em seu relatório, que, junto com a equipe de orientadores de estudos do município, realizou um encontro com gestores e coordenadores pedagógicos das escolas e, nessa ocasião, a equipe conheceu como seria desenvolvido o PNAIC 2014. Como desdobramento desse encontro, foi solicitado que cada gestor organizasse, junto com a equipe docente, um encontro com a comunidade escolar para lançar esta nova edição do Programa. Os gestores foram orientados a convidar todos os segmentos da comunidade do entorno da escola, assim como todo o corpo docente, em especial os familiares dos alunos, devendo aproveitar o encontro para sensibilizar os pais acerca da importância de serem parceiros nessa iniciativa, junto com professores e gestores.

Em seu relatório, Célia agrega alguns fragmentos de relatos escritos elaborados por gestores escolares acerca dos encontros que foram realizados. Nesses relatos, destaca-se a intensa participação das comunidades, o envolvimento de professores

que relataram experiências vividas no ano anterior, como frutos do Programa. A coordenadora local conclui que os encontros serviram para

Despertar e motivar a comunidade para que esta também faça parte da escola, desenvolvendo um sentimento de pertencimento no processo de ensino e aprendizagem e das ações desenvolvidas na Unidade escolar.

Diante de todos os relatos das gestoras que realizaram o encontro com pais e comunidades, queremos destacar que a divulgação do PNAIC nas unidades escolares, objetivando uma maior parceria com os pais, assim como a sua apresentação nos meios midiáticos de cada município, fará com que gestores escolares, gestores municipais e autoridades públicas em geral tomem conhecimento das propostas do PNAIC e se apropriem do que realmente este oferece à educação de cada município e estado brasileiro.

Relato de Célia Maria Pessoa Guimarães – Coordenadora local do PNAIC em Igarassu, PE.

A coordenadora local mencionada evidencia em seu registro que compreende a importância da participação de diferentes agentes na efetivação do PNAIC. Desse modo, põe em destaque o eixo da gestão, o controle social e a mobilização.

Outra atividade abrangente e que integra o PNAIC é a realização dos chamados “Seminários Finais”, que ocorrem após um ciclo de encontros de formação (curso inicial e quatro seminários de acompanhamento). Esses “Seminários” são realizados em cada município envolvido no Programa e também têm uma edição estadual, que é coordenada pelas Instituições de Ensino Superior encarregadas da formação dos Orientadores de Estudos. Nos encontros estaduais, um formato que vem ocorrendo em diferentes locais do Brasil é o de sessões de relatos das experiências que foram vivenciadas ao longo do ano e que, de algum modo, evidenciam como a formação dos educadores se traduz em práticas pedagógicas elaboradas e executadas em diferentes contextos e considerando uma multiplicidade de objetivos de ensino. Esses relatos têm evidenciado diferentes formas como o PNAIC dialoga com o trabalho pedagógico realizado nas turmas do Ciclo de Alfabetização e também como têm mobilizado os gestores escolares e municipais.

Partindo de alguns dos relatos apresentados no Seminário Final do PNAIC 2013 de Pernambuco, nota-se como o Programa vem se reinventando localmente e, para tanto, como diversos agentes educativos são mobilizados, além dos educadores diretamente envolvidos nas ações de formação continuada. É o caso, por exemplo, do relato assinado coletivamente pela equipe de orientadoras e professoras de



Arcoverde⁹, junto com a formadora da equipe da UFPE, em que se registrou uma experiência com abrangência em diferentes escolas da rede:

Através de estudos sobre a importância do trabalho por meio de projetos didáticos, decidimos realizar um plano em nível de rede municipal. Pautado no fato da discriminação racial ser muito ocorrente em nossas escolas e ao detectarmos a quantidade de acervos das obras complementares que tratavam dos costumes africanos e as suas influências em nossa formação cultural, resolvemos apoiar um tema que abrangesse essa problemática.

Sua realização deu-se através do compromisso dos professores cursistas do PNAIC do ano 3, sendo um grupo composto por 16 docentes efetivos e 3 contratados pelo referido município, lotados em 14 escolas da zona urbana.

A culminância do Projeto didático deu-se na praça de eventos da cidade, no dia 28 de novembro de 2013, com apresentações em *stands*. Houve a exposições de materiais escritos, apresentações artísticas (danças, teatros, capoeira), comidas típicas com influências africanas e explicação sobre a cultura afrodescendente feita pelos alunos através dos conhecimentos adquiridos no decorrer do Projeto.

A proposta do PNAIC em especificar os significados referentes ao trabalho com projetos didáticos facilitou a preparação e o desenvolvimento desse trabalho, tornando-o reconhecido e valorizado na sociedade arcoverdense. Dessa forma, concluímos a proficuidade que as formações do PNAIC ocasionaram para a educação do nosso município.

Como percebemos no registro acima, o PNAIC oportunizou que se identificasse uma temática de interesse comum a diferentes escolas da rede municipal e propiciou o tempo e espaço para que os docentes realizassem um planejamento articulado, fortalecendo o sentido de sistema. O debate acerca da organização didática em projetos também foi um conhecimento mobilizado durante a formação, que direcionou as atividades realizadas. Vale destacar, ainda, que a equipe de educadores propôs uma temática a partir de uma reflexão local, o que traduz um dos princípios defendidos no PNAIC – a autonomia dos educadores na condução de suas práticas e na mobilização de seus saberes docentes e fortalecimento do trabalho colaborativo e reflexivo.

Caderno Formação de Professores no PNAIC, 2012. <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Formacao_de_professores_MIOLO.pdf>

⁹ Relato de experiência: "A CULTURA AFRODESCENDENTE NO BRASIL", de Maria Aparecida Queiroz de Brito, Anubis Siqueira Macario Iziquiel, Maria Aparecida Minervino, Maria do Livramento Bezerra, Maurícia Lira, Sandra Mariinho Bezerra e Sílvia De Chiaro.

Se o PNAIC criou oportunidades de articulação em rede, como é o caso de Arcoverde, também identificamos exemplos em que favoreceu um trabalho integrado entre turmas de uma mesma escola. É o que aparece, por exemplo, no relato apresentado por Cledilma Ferreira Rodrigues, orientadora de estudos do município de Trindade, Pernambuco:



O Projeto “Brinquedoteca: “Oxente, aqui eu aprendo brincando!”; vivenciado na Escola Alice Lins de Aquino, localizada no centro da cidade de Trindade/PE, viabilizou a montagem de um espaço interativo e interdisciplinar utilizando jogos, brinquedos e brincadeiras regionais para alfabetização e letramento de duas turmas de 1º ano, a Arco- Íris e a Educação. Foram realizadas atividades lúdicas com o intuito de fixar os conteúdos estudados e oferecer um ensino de qualidade.

[...] A Brinquedoteca foi montada com mesas e cadeiras pequenas com capacidade para pouco peso. Sendo assim, ficamos impossibilitados de expandir nosso Projeto para séries mais avançadas, porém se viu o interesse, tanto do Secretário de Educação Municipal quanto da Gestora da Escola, de ampliar o Projeto, após ver o entusiasmo e os depoimentos de alunos que vinham visitar o ambiente e também dos que utilizaram o pátio para brincarem com as brincadeiras da “salinha”.

Os resultados obtidos nas duas turmas foram bastante satisfatórios. Pode-se perceber uma mudança de comportamento bastante significativa na turma “Arco-Íris” e, conseqüentemente, um avanço maior no desenvolvimento da leitura e escrita dos alunos. Antes do Projeto, era impossível alcançar os objetivos planejados para as aulas; ao término, já conseguiam ficar mais tempo concentrados realizando atividades, trabalhando em grupo, realizando tarefas simples que antes eram inimagináveis, tais como: auxiliar o colega a fazer ponta de lápis, apagar um erro etc. Tudo era feito com muita dificuldade, pois os alunos eram agressivos e qualquer tarefa que eles fossem fazer que exigisse trabalho coletivo acabava em brigas e xingamentos. [...] Além de terem aprendido a conviver em grupo, a serem educados, boa parte dos alunos aprendeu a ler e escrever, alguns ainda de forma silabada, outros fluentemente.

Na turma “Educação”, que desde o início apresentou melhor comportamento, foi ainda mais satisfatório: a maioria dos alunos saiu produzindo textos e lendo fluentemente, graças ao Projeto e ao interesse demonstrado desde o início do ano letivo. Essa experiência auxiliou na inserção desses alunos no mundo da leitura e escrita.

O Projeto “Brinquedoteca: Oxente, aqui eu aprendo brincando!” teve seu mérito reconhecido no Prêmio Professores do Brasil, promovido pelo MEC, onde representou a região Nordeste na categoria Tema Livre, na subcategoria Séries Iniciais, e foi premiado em solenidade em Brasília juntamente com os outros 39 trabalhos de outras regiões do país.





O sucesso e a eficácia da criação desse espaço de aprendizagem foram tão grandes que no ano de 2014 a brinquedoteca foi ampliada para atender as turmas de 1º e 2º anos. Além disso, foi transformado num patrimônio da escola para auxílio no letramento de alunos do 1º ciclo de alfabetização.



Nesse depoimento, podemos fazer alguns destaques. Para a criação do espaço da brinquedoteca, sem dúvida a gestão da escola foi mobilizada e colaborou para sua efetivação. Nesse sentido, podemos pensar como as ações do PNAIC, ao incidirem sobre os professores que atuam no Ciclo de Alfabetização, acabam provocando também mudanças no espaço escolar como um todo, já que as práticas de ensino não se localizam apenas na sala de aula e na ação isolada de professores. Tanto é assim que o relato pontua que houve uma mobilização da gestão municipal para difundir o projeto e, quem sabe, até propor a criação de brinquedotecas em outras escolas. A orientadora nos conta, ainda, que houve também uma adesão de outras turmas da escola após o reconhecimento público (inclusive em âmbito nacional, com a premiação recebida) dos bons resultados da experiência. Esse exemplo reforça o argumento já apontado anteriormente de que a formação continuada teve repercussão na gestão escolar e educacional, que por sua vez foi sensível à inovação, fruto da iniciativa de professores.

Outro exemplo interessante vem de Buíque, município da região agreste pernambucana. Nesse caso, o que se destaca é a mobilização da comunidade externa à escola, numa ampliação das ações pedagógicas que envolveram outros equipamentos públicos e agentes educativos. Certamente, uma atividade com essas dimensões não poderia ter sido realizada com sucesso se não houvesse a participação dos gestores escolares e da gestão municipal como um todo. Vejamos o relato das professoras Gielba Lira da Silva e Janayna Mathias da Silva, escrito em colaboração com a orientadora de estudos Daisy Cristiane Arcoverde de Souza Pereira:



O objetivo geral deste Projeto foi o de conscientizar os alunos para o direito à saúde, sensibilizando-os para a busca permanente da compreensão de seus determinantes e capacitando-os para a utilização de medidas práticas de promoção, proteção e recuperação da saúde, despertando a comunidade interna e externa para a importância da higiene pessoal, bucal, mental e ambiental e alertando essas comunidades para os riscos causados pela falta de higiene. [...]

Durante a primeira semana conseguimos realizar palestras para as turmas envolvidas. Os palestrantes eram enfermeiros que tinham autoridade e domínio

do assunto e despertaram a curiosidade dos alunos, que participaram fazendo perguntas.

Para o encerramento do Projeto preparamos uma culminância voltada para a higiene oral. Conseguimos uma dentista para realizar uma palestra com os alunos da série/ano envolvidos, que deu a palestra nos dois turnos, atendendo a todos os alunos envolvidos (cerca de 170 alunos), contemplando-os com uma aplicação de flúor e uma análise rápida da saúde bucal de cada aluno, o que deixou os alunos bem animados. (...)

Notamos que, no decorrer do Projeto, os alunos se desinibiram mais, principalmente quando frisamos a questão do “falar para os outros” ou “falar em público”. As visitas gravadas mostram a forma como eles se comportaram na hora de falar para os colegas da escola, a receptividade e o acolhimento por parte dos demais colegas professores. Isso nos surpreendeu, pois todos nos receberam muito bem e abraçaram a causa.



Nesse relato, além de aspectos já identificados anteriormente, como a mobilização de estudantes e professores de outras turmas, fica claro que profissionais da área de saúde participaram do Projeto, proferindo palestras e fornecendo material para a leitura das crianças. Novamente, observamos o envolvimento da escola como um todo, e certamente dos gestores escolares na realização das diferentes etapas do Projeto.

Também em 2014, foram coletados relatos de participantes do PNAIC como parte das estratégias formativas. Em resposta a essa solicitação, a coordenadora local do município de Verdejantes, no alto sertão pernambucano, avalia:



A partir das atividades desenvolvidas, passamos a conhecer melhor o perfil dos nossos estudantes e dos docentes que vêm atuando nas nossas escolas, a estrutura física da escola, a relação entre professores-alunos-escolas. Tivemos algumas dificuldades em aplicar determinadas atividades, mas mesmo assim as enfrentamos, pois sabemos que as experiências são de extrema importância. Ficamos satisfeitos com os resultados.

Relato de Francisca de Araújo Leite Silva.





Esse é um depoimento que mais uma vez reforça o argumento de que a adesão ao PNAIC contribui para que novas práticas se instituem nos municípios. Para Francisca, mesmo com dificuldades, as ações propiciadas permitiram um maior conhecimento da Rede, o que é fundamental para que sejam planejadas e executadas políticas de intervenção.

Esse conjunto de relatos agrega elementos para refletirmos sobre as repercussões que o PNAIC tem sobre a gestão (escolar e de Rede), num rico movimento de gerar demandas para que os sistemas e as unidades de ensino coloquem o ensino e a aprendizagem como foco central de suas agendas. Conforme reflete a coordenadora municipal de Salgueiro, sertão pernambucano, a produção de relatos é também um importante recurso formativo para os profissionais da educação. Segundo ela,

duas referências são mobilizadoras deste relato: uma inspirada na fala de Paulo Freire, que nos diz: “A prática de pensar a prática é a melhor maneira de pensar”; e a outra expressa na fala de Thiago de Melo: “O que passou não conta? Indagarão as bocas desprovidas. Não deixa de valer nunca. O que passou ensina com sua garra e seu mel”. De fato, uma é anunciadora da outra. Com certeza, quando a gente conta sobre nossos fazeres e dizeres, de alguma forma está contando sobre a prática e revisando-a. Também quando se olha para o que se passou, esta é uma forma de anunciar novos olhares, novos fazeres e perspectivas.

Relato de Maria do Socorro Alves Monteiro.

Esta mesma coordenadora, ao apontar avanços do PNAIC em seu município, valoriza o fato de que o SISPACTO¹⁰ permite uma “radiografia das turmas”, e anexa ao seu relato alguns dados que foram sistematizados a partir dos resultados da Avaliação de Rede, que é promovida em âmbito estadual, e também o que foi computado a partir da aplicação da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Essa parece ser outra área em que a adesão ao PNAIC também propicia mudanças na esfera municipal, construindo uma cultura de avaliação que integra esses dados ao planejamento dos gestores.

Ainda tomando como base o relato de Maria do Socorro, é interessante a lista de propostas que ela apresenta para o ano de 2015:

¹⁰ O SISPACTO é um sistema de monitoramento do PNAIC, mantido pela Secretaria de Educação Básica do MEC.

- 
- PARA A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
 - Cada orientadora deverá definir uma escola como referência, laboratório para acompanhar a prática de seus professores alfabetizadores;
 - organizar o Plano de Trabalho para trabalhar o PNAIC com os(as) gestores(as) e coordenadores(as);
 - reorganizar os direitos de aprendizagem em matemática;
 - avançar na bolsa municipal¹¹;
 - rever a Instrução que orienta número de estudantes por sala.
 - PARA AS ESCOLAS
 - Definir de fato quem quer aprender e deseja ser alfabetizador(a);
 - definir profissional comprometido com a formação, com os resultados e com o planejamento;
 - definir e viver a filosofia de uma escola que alfabetiza;
 - estudar sobre progressão e desempenho escolar;
 - fortalecer dos Conselhos de Classe.
- 

Esse exercício realizado pela coordenadora local parece sinalizar que o desempenho dessa função, no contexto do PNAIC, conferiu a ela um olhar mais abrangente sobre diferentes aspectos da política educacional, tendo assumido, inclusive, um papel de protagonista na gestão pública.

Se, por um lado, os exemplos trazidos até aqui apontam para mudanças que estão em curso, alguns desafios também podem ser identificados, em especial a partir de materiais gerados em pesquisas que tiveram o PNAIC como tema, conforme discutiremos a seguir.

Alguns apontamentos de pesquisa

Como parte do Plano de Ação do PNAIC em Pernambuco, desde 2013 está em andamento a pesquisa **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação de professores e impactos sobre a prática docente**¹². Nesta seção, apresentaremos alguns dados produzidos em subprojetos dessa pesquisa, para assim

¹¹ O município instituiu uma bolsa equivalente à patrocinada pelo MEC, para os professores que não atendem ao perfil exigido pelo Governo Federal.

¹² Pesquisa coordenada pelas professoras Telma Ferraz Leal, Ana Claudia Pessoa, Ester Calland de Sousa Rosa e Leila Nascimento (LEAL *et al.*, 2013).



refletirmos sobre algumas dimensões da gestão e suas interfaces com a formação continuada do PNAIC.

Um desses subprojetos foi um estudo que teve como objetivo compreender como as professoras organizam o ensino da leitura e da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental e quais os princípios didáticos que orientam suas práticas. Para tanto, foram realizadas dez (10) observações em cada uma de quatro salas de 1º e 2º anos, em turmas cujas professoras estavam participando do PNAIC em 2013. Uma das evidências nessas observações foi que predominavam atividades que eram realizadas sempre com o grupo classe como um todo, com poucas situações em que se faziam atividades distintas para crianças, para atender às especificidades de suas demandas de aprendizagem. Do total de 40 aulas observadas, em 31 delas as professoras conduziram atividades permanentes utilizando o quadro, fichas de atividades e cadernos das crianças. Em contraste, apenas duas das aulas observadas contemplaram mais diretamente a heterogeneidade da sala de aula, com grupos de crianças envolvidas em atividades diversificadas. A predominância no uso do quadro e das fichas e cadernos foi justificada por uma professora participante da pesquisa¹³, que destacou:

“A principal dificuldade que eu vejo é trazer coisas mais interessantes pra crianças, porque a escola é muito quente, muito apertada, muito barulhenta. Eu queria muito que tivesse um data show na escola, que tivesse como fazer a receita pra eles perceberem o passo a passo na prática mesmo, ou então trazer um vídeo com uma receita. Mas assim... Tem uma TV aqui na escola, mas o som dela é muito baixinho. Então, toda vez que eu coloco algum filme é indisciplina que dá na sala. Aí eles não prestam atenção a nada. Aí eu queria trazer um filme com uma receita ou eu mesmo preparar, mas a escola não dá condições pra isso. Aí tem que ficar só no papel.”

Outra professora afirmou que, apesar de reconhecer a importância do trabalho em grupos, tema recorrente na formação do PNAIC, o tamanho da sua sala de aula inviabilizava qualquer deslocamento das cadeiras, o que restringia a mobilidade e a possibilidade de propor atividades diversificadas.

Esse é um aspecto que certamente não pode ser resolvido exclusivamente através de programas de formação docente, já que envolve diretamente a gestão escolar e do sistema de ensino. É claro que sempre é possível buscar alternativas na adversidade, mas também é importante que se conquistem condições favoráveis ao trabalho pedagógico, fincado nos direitos das crianças, inclusive no de receberem atenção individualizada.

¹³ No que se refere aos professores que integraram o campo da pesquisa, em seus diferentes subprojetos, optamos por não nomeá-los, assegurando o seu anonimato, bem como o das escolas e municípios envolvidos.

Em outros três subprojetos dessa mesma pesquisa, que tiveram como objeto de análise a identificação do uso dos recursos didáticos utilizados por professores alfabetizadores em sala de aula, constatou-se que os livros do PNLD-Obras Complementares foram mais utilizados do que os livros de literatura (PNBE) e do que os jogos de alfabetização. Por um lado, esses resultados parecem sinalizar que um dos objetivos do PNAIC vem se consolidando, qual seja o de contribuir para que os professores conheçam os acervos disponíveis nas escolas e passem a integrá-los à sua prática. Por outro lado, a pouca utilização dos livros de literatura pode estar associada também à falta de prioridade nas escolas e nos sistemas para a organização de espaços especialmente destinados à leitura, como é o caso das bibliotecas escolares. O trabalho com jogos, por sua vez, também parece exigir, além do conhecimento por parte dos professores, mobiliário e espaço na sala de aula que favoreçam seu uso.

Ao analisar os recursos utilizados, nesses estudos também ficou evidente que, na organização do trabalho pedagógico das salas observadas, poucas vezes as crianças eram envolvidas em sequências ou projetos didáticos. Quando esses recursos eram utilizados, havia pouca integração entre os componentes curriculares, de modo que não apontava para uma prática mais interdisciplinar. Novamente, podemos nos perguntar se essas são decisões que competem exclusivamente aos professores ou se o contexto das escolas em que trabalham também interfere nas possibilidades de inovar em sua prática, seguindo as orientações presentes nos materiais dos Cadernos do PNAIC.

Entendemos que o uso de materiais diversificados, a proposição de projetos e sequências didáticas, assim como o trabalho com a heterogeneidade, são todos aspectos que supõem que os tempos e espaços da escola sejam redimensionados. É preciso que o professor planeje individual e coletivamente sua prática, que possa utilizar diferentes espaços da escola, além da sala de aula, e que conte com a gestão escolar para a realização de atividades extraescolares, dentre outras questões.

Afinal, a gestão faz diferença no PNAIC?

Os gestores escolares e de redes de ensino estão presentes de diversas formas no PNAIC. Eles são lembrados, em várias situações, como aqueles que têm contribuído para que os professores tenham asseguradas as condições e a logística para exercerem o seu direito à formação continuada. São lembrados, ainda, como aqueles que são acionados para dar apoio material para a efetivação de diferentes atividades pedagógicas. Estão presentes, quando se fala nas condições de acesso a equipamentos, acervos literários e na estruturação de espaços educativos. A gestão é lembrada, também, quando se buscam explicações para entender os resultados em avaliações de larga escala.

Em contraste, também é à gestão que se voltam diversas reivindicações e cobranças para que as propostas construídas na formação docente não fiquem





apenas nas intenções. Afinal, é no âmbito da gestão (escolar e de Rede) que são tomadas decisões que incidem diretamente sobre a prática docente, no que se refere ao planejamento, à execução e à avaliação.

Desse modo, somente em um modelo de gestão democrática, que fortalece a participação e a autonomia na realização dos projetos pedagógicos das escolas, é possível enfrentar o grande desafio que é assegurar o direito à aprendizagem de todas as crianças no Ciclo de Alfabetização.

Referências

BORDIGNON, Genuino; GRACINDO, Regina Vinhaes. Gestão da educação: o município e a escola. In: AGUIAR, Márcia Angela da Silva; FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Orgs). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 147-176.

LEAL, Telma Ferraz; PESSOA, Ana Claudia; ROSA, Ester Calland de Sousa; NASCIMENTO, Leila. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação de professores e impactos sobre a prática docente**. Projeto de pesquisa, 2013.

MALHEIROS, Silvânia de Jesus Pina. Municipalização do ensino: ações da Undime no Estado de Pernambuco. In: CAVALCANTI, Janayna; OLIVEIRA, Antônio Marcos Alves de. **Educação: territórios em contato**. Recife: Edição da autora, 2007, p. 103-125.

MARTINS, Ângela Maria. Gestão e autonomia escolar: um estudo comparado Brasil/Portugal. **Revista Brasileira de Educação**. V. 16, n. 48, p. 69-98, jan-abr/2011.

POSSIBILIDADES, LIMITES E DESAFIOS DA POLÍTICA DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NA ALFABETIZAÇÃO

Elianeth Dias Kanthack Hernandez (Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”; UNESP)

Princípios norteadores

Você, gestor ou gestora de escola pública brasileira, já deve ter participado de momentos de reflexão sobre a importância das *avaliações externas em larga escala* para a melhoria da qualidade do ensino. Pela relevância do tema, pressupomos que as escolas têm destinado espaço para essas discussões nos períodos de planejamento e nos horários de trabalho pedagógico coletivo. Os meios de comunicação, como a mídia televisiva e escrita, têm colocado constantemente o assunto em pauta. Então, você pode questionar sobre o fato de retomarmos essa questão no caderno destinado à formação de gestores, em 2015.

Você deve lembrar-se de que o tema “avaliação da aprendizagem e sua relação com as avaliações em larga escala” foi abordado em vários momentos no material de estudo de Língua Portuguesa e no de Matemática, mas julgamos pertinente retomar o assunto e refletir sobre as *possibilidades, os limites e desafios da política das avaliações em larga escala na alfabetização*. Por que isso é oportuno? Porque a avaliação é inerente a todo o processo formativo. Ela o antecede, por seu *caráter diagnóstico*; ela o compõe, por sua *dialogicidade*¹⁴ e *mediação*; ela o finaliza, por seu *caráter certificativo e propositor*, a fim de possibilitar que novas decisões sejam tomadas.

Para iniciar a reflexão sobre o papel da avaliação em larga escala no Ciclo de Alfabetização, é interessante não apenas revisitar as concepções e princípios avaliativos que devem orientar a prática dos professores alfabetizadores, mas também, e principalmente, pensar a avaliação como instrumento de melhoria de todo o processo educacional.

O que estamos chamando de “avaliações em larga escala” são as avaliações externas planejadas, organizadas e aplicadas por pessoas que não atuam na escola, as quais, por sua abrangência nacional (SAEB, Prova Brasil, ANA), estadual (SARESP, SABE, SPAECE, SAEP, entre outras), ou municipal, e por sua visibilidade (os resultados são veiculados na mídia), são assim denominadas (WERLE, 2010). Lembramos que essas avaliações utilizam provas padronizadas



Avaliação no Ciclo de Alfabetização: reflexões e sugestões (Caderno de Avaliação do material de Formação do PNAIC); Avaliação e organização do trabalho docente: a importância dos registros (p. 15 da unidade 8 – ANO 1 – do material de Formação do PNAIC); Relato de experiência sobre a atividade de planejamento da avaliação como forma de monitoramento das aprendizagens (p. 20 da unidade 8 – ANO 1 – do material de Formação do PNAIC); Progressão escolar no Ciclo de Alfabetização: avaliação e continuidade das aprendizagens na escolarização (p. 6 da unidade 8 – ANO 3 – do material de Formação do PNAIC) Relato de experiência em turma multisseriada: avaliação da escrita e letramento – p. 30 – unidade 8 – do caderno de Educação no Campo); Relato de experiência: avaliação da fluência e interpretação de leitura em turma multisseriada – p. 32 – unidade 8 – do caderno de Educação no Campo) <<http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao>>

¹⁴ O conceito de *dialogicidade* que estamos assumindo está embasado numa perspectiva freiriana, na qual o diálogo é a atividade pedagógica por excelência, um “[...] encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu.” (Freire, 2005, p. 91). Uma avaliação pautada nessa perspectiva necessariamente será fundada no diálogo, numa relação horizontal, de muita confiança entre avaliadores e avaliados, negando, assim, qualquer forma de poder de uns sobre os outros.



precedidas da definição de uma matriz em que são especificadas as habilidades e competências que serão referências para as avaliações, para que sejam possíveis comparações baseadas nos resultados alcançados.

É importante destacar que as avaliações educacionais, tanto da aprendizagem – que são aquelas realizadas pelo professor em sua sala de aula – como as de rendimento escolar – no caso das avaliações externas em larga escala –, quando baseadas em uma perspectiva diagnóstica, mediadora e propositiva, devem ser uma das prioridades das políticas educacionais voltadas para a melhoria do ensino, em especial nos programas destinados a ampliar as possibilidades de alfabetização das crianças.

Para que seja possível ampliar a interlocução entre quem elabora este texto reflexivo e quem o lê, optamos por elencar alguns pressupostos e concepções que norteiam o nosso entendimento sobre o tema das avaliações educacionais, sejam elas em larga escala (avaliações externas) ou da aprendizagem (avaliações internas).

Primeiro pressuposto: nenhum processo avaliativo é neutro

O avaliador, professor ou não, avalia sempre a partir de seus valores, de sua visão de mundo, de suas concepções e posicionamentos. Sendo assim, a avaliação educacional é um procedimento técnico-pedagógico que traz em si uma marca essencialmente política. No trabalho da sala de aula, serão o compromisso político e o conhecimento técnico do professor que darão suporte para a prática pedagógica a favor de qualificar o processo de ensinar e de aprender.

Se, ao planejarmos nossa prática avaliativa, tivermos como concepção a ideia de que os alunos são capazes de aprender, o instrumento de avaliação terá finalidade de identificar os conhecimentos prévios dos alunos e seu nível de desenvolvimento real, para melhor planejar os agrupamentos produtivos e as intervenções mais desafiadoras, a fim de oportunizar o seu desenvolvimento potencial. Se, por outro lado, nossa concepção está baseada na crença de que existe falta de *pré-requisitos* e que, por isso, o aluno tem dificuldade de assimilar os conhecimentos transmitidos, a avaliação terá o caráter de verificação, e a finalidade apenas de comprovar as dificuldades do aluno. A consequência natural desse segundo posicionamento é que a verificação da aprendizagem torna-se um fim em si mesma. Essa postura não resulta na qualificação do processo de aprendizagem, pois o seu foco é o da classificação e rotulação do aluno.

A implementação, a partir dos anos 1990, de sistemas avaliativos externos em larga escala, tanto no Brasil como em outros países no mundo, não foi neutra. Esses sistemas avaliativos foram justificados pelo argumento de que seriam necessários para controlar o funcionamento dos sistemas de ensino e fornecer subsídios para a formulação de políticas educacionais. É preciso lembrar que essas políticas estavam diretamente atreladas às reformas educacionais propostas a partir do Relatório da

Conferência Mundial de Educação para Todos, patrocinado pela Unesco e realizado em Jomtien, Tailândia, em 1990. As propostas desse Relatório possuíam intenções traduzidas em diversos outros documentos referenciais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9394/96, os Parâmetros e as Diretrizes Curriculares Nacionais (1998), entre outros.

Com relação a este tema, pesquisadores brasileiros (DE TOMMASI, WARDE e HADDAD, 1996; ALTMANN, 2002; FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003; SHIROMA, GARCIA e CAMPOS, 2011, FREITAS, 2011a e 2011b; BUENO e FIGUEIREDO, 2012) vêm produzindo análises, com o objetivo de compreender a complexa trama que envolve as determinações dos organismos internacionais e os encaminhamentos da política educacional brasileira, nas últimas décadas.

Segundo pressuposto: verificar não equivale a avaliar

Com base em estudos contemporâneos sobre a avaliação educacional (LUCKESI, 1996; HOFFMANN, 2005; HADJI, 2001; AFONSO, 2000), podemos afirmar que o processo avaliativo é bem mais amplo e significativo do que a mera verificação da aprendizagem.

Ao afirmarem que a avaliação e a verificação não têm o mesmo sentido e nem o mesmo significado, os autores sugerem que entendamos a avaliação como um processo, cujas ações antecedem, acompanham e finalizam uma etapa de ensino e de aprendizagem, e a verificação como um dos momentos que constituem esse processo.

Ristoff, Dias Sobrinho e Balzan (2000) ajudam a pensar nisso ao trazer a imagem da avaliação educacional como *espelho* e como *lâmpada*. Ao utilizarmos na prática avaliativa apenas instrumentos destinados à verificação da aprendizagem, estamos fazendo uso desses instrumentos como um *espelho*, que mostra a realidade, mas não serve para indicar ou *iluminar* os caminhos e as decisões a serem tomadas. Na direção contrária, a avaliação educacional precisa atuar também como *lâmpada*; não pode apenas refletir a realidade, tem de *iluminá-la* na busca de significados orientadores das decisões a serem tomadas.

Com base nesse princípio, as avaliações em larga escala só terão efeitos significativos e consistentes se caminharem para além do *espelho*. Por exemplo, detectar quais escolas atingiram as metas propostas e quais ficaram abaixo dessas metas pode, no máximo, significar uma aproximação com algum tipo de realidade. É preciso caminhar para além dessas informações (*espelho*), a fim de buscar, com base nos dados coletados, as melhores alternativas (*lâmpada*) para o que se pretende qualificar.

No nosso caso específico, qualquer proposta avaliativa em larga escala deve identificar a realidade e indicar as alternativas para a melhoria do processo de alfabetização de crianças até os oito anos de idade, e é nessa direção que a gestão





escolar pode contribuir, na constituição das condições favoráveis ao ensino e à aprendizagem.

Terceiro pressuposto: o avaliador é quem tem decisões a tomar

Esse pressuposto traz uma noção fundamental para entendermos o processo avaliativo de forma consequente. Nas práticas avaliativas tradicionais, o avaliador aplica seu instrumento de avaliação/verificação, e, em seguida, informa os resultados alcançados, com a intenção de que o avaliado tome decisões no sentido de melhorar ou ratificar seu desempenho. Na perspectiva da avaliação educacional assumida neste pressuposto, a finalidade do avaliador ao utilizar seus instrumentos de avaliação é buscar referências para qualificar o que se propõe a fazer, seja ensinar ou implementar políticas públicas na área educacional. Ao concluir essa ideia reiteramos que quem tem decisões a tomar é o avaliador, e não o avaliado.

Se, ao aplicar um instrumento avaliativo em larga escala, os órgãos proponentes tivessem a intenção de responsabilizar as escolas ou os professores pelos possíveis resultados indesejados, estariam completamente equivocados, de acordo com os princípios defendidos neste pressuposto.

Para melhor elucidar essa afirmação, cabe um exemplo que ilustra bem o que estamos tentando demonstrar: quando a dona de casa, ao preparar o almoço, resolve *avaliar* se o alimento que está preparando está com a quantidade de sal necessária para que sua refeição fique saborosa, pode identificar uma quantidade insuficiente do produto, ao experimentar o alimento que está preparando. Se isso ocorrer, não poderá *responsabilizar* outra pessoa pela *tomada de decisão* de completar o sal faltante, a não ser que a outra pessoa indicada para colocá-lo também realize o *ato avaliativo* de verificar a quantidade do produto já existente no alimento e a fim de completá-lo e agregar qualidade ao alimento que está sendo preparado. Nessa perspectiva, é o avaliador quem tem decisões a tomar quando tem a intenção de qualificar o que foi avaliado.

Da mesma forma, na sala de aula, o professor avaliador tem decisões a tomar a partir do que diagnosticou com as avaliações. Essas decisões não podem ser *terceirizadas* nem se resumir a uma nota dada, porque isso não qualifica o processo de aprendizagem. A nota, a menção ou o conceito dado ao aluno não é a única decisão a ser tomada pelo professor avaliador. Em um processo avaliativo que tenha o caráter mediador, a nota, a menção ou o conceito são apenas sinalizadores das decisões que necessitam ser tomadas para qualificar, tanto o processo de ensino quanto o de aprendizagem.

Na mesma lógica, os propositores das avaliações externas em larga escala não devem responsabilizar os outros sujeitos ou instituições da estrutura do sistema educacional, quando detectarem maus desempenhos nos resultados das avaliações que promovem. Terceirizar as decisões a serem tomadas pode significar a opção por procedimentos equivocados.

Quarto pressuposto: não ensinamos para avaliar... avaliamos para ensinar

Desde meados da década de 1990, a avaliação educacional, nas diferentes modalidades que a constituem – avaliação da aprendizagem, avaliação institucional ou avaliação em larga escala –, tem ocupado papel de destaque no cenário brasileiro. A centralidade deste tema se evidencia na implementação de sistemas avaliativos, no espaço que tem ocupado na mídia e, ainda, na quantidade de eventos científicos dedicados ao tema. Essa preocupação com a avaliação veio acompanhada de equívocos facilmente percebidos no cotidiano das escolas. Estudiosos no assunto (ABDIAN, 2010; BONAMINO, 2012; FISCHER, 2010) estão a elucidar, por exemplo, que a preocupação com os resultados nas *avaliações em larga escala* tem feito com que muitas escolas direcionem seus esforços não no sentido de usar as avaliações para melhor ensinar, mas, ao invés disso, para ensinar a responder de forma correta os itens das provas. Com essa atitude, o centro do processo educativo passa a ser a prova, e não a aprendizagem.

No contexto acima retratado, em que *ensinamos para avaliar* e não *avaliamos para ensinar*, subvertemos a função social da escola, que é a de garantir que os alunos aprendam conteúdos de relevância social, que desenvolvam competências que garantam o seu desenvolvimento pessoal e o seu preparo, para a vida cidadã e para o mundo do trabalho. Nessa perspectiva, a avaliação está a serviço da formação do educando, e não o inverso. Avaliamos porque pretendemos ensinar mais e melhor.

Muitas vezes, quando indagados se é possível que ensinem sem que os alunos aprendam, muitos alfabetizadores respondem afirmativamente, sem nenhum receio de que haja outra resposta. A concepção de que se pode ensinar sem que haja aprendizagem está centrada na ideia de que o conhecimento é externo ao sujeito e que é transmitido por quem o detém, no nosso caso o *professor*. Isso permite entender que é possível ocorrer o ensino sem que ocorra a aprendizagem.

Na perspectiva aqui assumida, o conhecimento é produto de uma interação reflexiva e mediada (professor), entre quem aprende (aluno) e o objeto de conhecimento (conteúdo). Para que a aprendizagem ocorra, esse objeto deve ser trabalhado de forma que suas características de objeto social real sejam garantidas.

A avaliação realizada de forma coerente com essa concepção orienta o professor no replanejamento de suas estratégias e de seus procedimentos, com a intenção de melhor atender as necessidades de seus alunos. A ideia de que o professor ensina e o aluno não aprende é sustentada pelas estratégias de *culpabilização* dos alunos, que, muitas vezes, são equivocadamente diagnosticados como aqueles que não aprendem por problemas de ordem social, neurológica, entre outros.

Da mesma forma, a implementação de sistemas de avaliação em larga escala – que deveriam ter a finalidade de qualificar as decisões dos gestores educacionais –, quando direciona as políticas públicas em educação de forma equivocada, tem





permitido um movimento acentuado de *responsabilização* e *culpabilização* das escolas e dos professores pelos resultados negativos. Não é essa a finalidade de uma avaliação que tenha caráter diagnóstico, mediador e qualitativo. Os efeitos dessa *culpabilização* induzem o *ranking* de instituições, promovendo atitudes de *premiação* ou *punição*. Essa postura caminha na direção contrária dos pressupostos que estão sendo defendidos aqui.

Quinto pressuposto: avaliação e planejamento são duas faces de uma mesma moeda

Ao acompanharmos um diálogo entre professoras alfabetizadoras que participam de um grupo em uma rede social, nos deparamos com as seguintes mensagens:

MENINAS!

Preciso de ajuda. Preciso de sugestões de uma sequência didática de Matemática para 1º ano.

Desde já agradeço.

Colegas,

Elaborei algumas provinhas bem lindas e interessantes para o 3º ano. Quem tiver interessado em aplicá-las é só me mandar um email que retorno com as cópias das provas que elaborei.

Abraços

Ao analisar as duas mensagens, é possível perceber que alguns conceitos sobre a avaliação da aprendizagem e seu papel de balizador dos procedimentos didáticos a serem adotados na sala de aula, não estão plenamente garantidos na formação de professores.

Se considerarmos que *planejamento e avaliação são duas faces de uma mesma moeda*, caberia problematizar com a professora que fez a solicitação da sequência didática quais as reais necessidades de seus alunos. Devemos planejar as atividades referentes às modalidades organizativas tendo como base os conhecimentos que queremos garantir a alunos reais, que são sujeitos pensantes e que se encontram em diferentes etapas de construção de determinados conhecimentos.

Como pudemos refletir nas atividades propostas no material do PNAIC, as modalidades organizativas – projeto didático, sequência de atividades, atividades permanentes ou atividades de sistematização – devem ser planejadas a partir de uma avaliação diagnóstica do que nossos alunos já sabem e o que falta saber sobre um conteúdo específico que pretendemos ensinar. A própria escolha da modalidade depende desse diagnóstico.

Cada uma das modalidades organizativas tem especificidades que atendem a diferentes necessidades no planejamento do trabalho pedagógico. O *projeto didático*,

Na unidade 6 de Língua Portuguesa encontramos as concepções que envolvem o trabalho com as modalidades organizativas.

por exemplo, tem o caráter de contextualização, em razão da necessidade de elaborar um produto final que seja socialmente situado. Já a *sequência de atividades* tem como principal característica a possibilidade de aprofundar conhecimentos específicos e a apropriação de conceitos de determinada área de conhecimento. As *atividades permanentes* têm a especificidade de oportunizar a constituição de atitudes e o desenvolvimento de hábitos. Com relação às *atividades de sistematização* podemos concluir que têm o papel de sistematizar algum conhecimento que necessita ser retomado ou consolidado.

Dessa forma, é possível inferir que a professora da primeira mensagem, ao solicitar a sugestão de uma sequência didática de Matemática para o 1º ano, deveria, com base em uma avaliação diagnóstica de sua turma de alunos, especificar os conhecimentos que eles já trazem sobre o tema, suas principais dificuldades (que ela pretende que sejam sanadas com a realização da sequência didática solicitada) e o conteúdo a ser aprendido.

No caso da segunda mensagem, destacamos que centenas de pessoas responderam com a intenção de solicitar cópia das avaliações que a professora elaborou. Se for correto afirmar que o planejamento das atividades de uma modalidade organizativa deve estar diretamente ligado a uma avaliação diagnóstica, o inverso não é menos verdadeiro. O planejamento de um instrumento de avaliação deve estar articulado aos propósitos dessa avaliação, e será elaborado para uma situação específica, sempre com foco na aprendizagem dos alunos. A utilização de instrumentos de avaliação planejados por outros professores (ainda que bem elaborados), provavelmente não atenderá as necessidades do que ocorre em situações de ensino e de aprendizagem referentes ao dinamismo próprio de cada sala de aula.

Para melhor exemplificar o que aqui retratamos, podemos tomar como exemplo a área médica. O uso do instrumento de avaliação chamado *termômetro*, que tem bastante sentido na verificação da temperatura corporal dos indivíduos, não servirá de nada quando for preciso fazer a avaliação da audição de uma criança. Para essa verificação, usamos o teste de audiometria, que permite detectar como a criança escuta as diferentes frequências dos sons e com qual intensidade. Os dois são instrumentos de avaliação. O termômetro e o audiômetro são ferramentas importantíssimas para os fins a que se destinam, mas não devem ser usados para além do que se propõem a realizar.

O professor, ao planejar seu instrumento de avaliação, tem como base o que pretende verificar, e o faz para atender a esses propósitos. Da mesma forma, os gestores de políticas educacionais brasileiras, ao proporem instrumentos de avaliação em larga escala (ANA, Prova Brasil, ENEM, ENADE), devem saber os limites e as possibilidades de cada um deles, de acordo com as suas especificidades.

O uso indevido desses instrumentos, como, por exemplo, a divulgação de ranking de escolas, a *culpabilização* dos sujeitos ou instituições, a adesão a mecanismos de





premiação ou de *punição* a partir do monitoramento de metas pelo Estado e até a *delimitação do currículo* em áreas e conteúdos privilegiados, em detrimento de outras dimensões fundamentais, pode significar que não existe clareza sobre as *possibilidades*, os *limites* e os *desafios da política das avaliações em larga escala*. Utilizar a avaliação em larga escala para classificar o rendimento das escolas é reduzir o papel desse instrumento e ofuscar a análise dos processos que geram esses resultados. É oportuno lembrar que essas avaliações em larga escala também geram e divulgam dados que nos dão condições de realizar análises sobre diferentes dimensões: das redes, das escolas, das turmas, entre outras informações.

Daí a opção por incluirmos o tema da avaliação neste Caderno, destinado aos gestores escolares; por entendermos que essa reflexão deve estar presente em todas as etapas que definem o planejamento, a implementação e a avaliação do Projeto Pedagógico da escola, com os desafios próprios de quem pensa a educação escolar de forma problematizadora, plural e dialógica.

Com base neste 5º Pressuposto, ao trazer para reflexão o tema: *possibilidades, limites e desafios da política das avaliações em larga escala na alfabetização*, precisamos ter em mente as finalidades e os propósitos dos instrumentos utilizados nessas avaliações. É importante decidir se o objetivo é avaliar o sistema, as instituições ou os atores individualmente. Cada uma dessas finalidades pressupõe o uso de instrumentos específicos, diferenciados e complexos, e que, por essa complexidade, necessitam do estabelecimento de um diálogo profundo entre os que planejam, implementam e participam desses processos avaliativos.

Com base nesses cinco pressupostos, pretendemos, agora, analisar as *avaliações em larga escala* diretamente ligadas ao período destinado à alfabetização de crianças, para que possamos concluir a tarefa a que nos propusemos, a de analisar as possibilidades, os limites e os desafios advindos da implementação dessas avaliações externas na alfabetização.

As avaliações em larga escala no PNAIC

O Artigo 9º da Portaria MEC/GM nº 867/12, que institui o PNAIC, estabelece como será organizado o eixo da avaliação do processo de alfabetização. Esse texto legal define a utilização de dois instrumentos de avaliação para esse período: 1) a aplicação anual da *Provinha Brasil* aos estudantes, no início e no final do 2º ano do Ensino Fundamental (Inciso I); 2) a realização de uma avaliação externa universal do nível de alfabetização – ANA – ao final do 3º ano do Ensino Fundamental (Inciso IV).

ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização

A Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA – está inserida no contexto de atenção voltada para a alfabetização, e direcionada aos estudantes matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental, fase final do Ciclo de Alfabetização. Sua finalidade,

explicitada nos documentos oficiais, é a de produzir indicadores que contribuam para o processo de alfabetização nas escolas públicas brasileiras. Esse instrumento de avaliação pretende ampliar sua coleta de dados para além da aplicação do teste de desempenho ao estudante, propondo-se a realizar uma análise das condições de escolaridade que esse estudante teve, para desenvolver esses conhecimentos. Com exceção do caso das escolas multisseriadas (avaliadas de forma amostral), a ANA está sendo aplicada de forma censitária. Portanto, em 2013, foi aplicada a todos os alunos matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental.

Ao relacionar o que pretende com a aplicação da ANA, o Ministério da Educação registra três objetivos, assim redigidos:

- 1) avaliar o nível de alfabetização dos educandos no 3º ano do ensino fundamental; 2) produzir indicadores sobre as condições de oferta de ensino; 3) concorrer para a melhoria da qualidade de ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional (BRASIL/INEP, 2013).

Fica evidente, na forma como estão sendo propostos os objetivos da realização da ANA, que não existe a intenção de proceder a um uso indevido desse instrumento, com relação à divulgação de *ranking* de escolas, à *culpabilização* de sujeitos ou instituições, à adesão a mecanismos de *premiação* ou de *punição*, nem se pretende a delimitação do currículo em áreas e conteúdos privilegiados. A ANA foi instituída para *produzir indicadores sobre as condições de oferta de ensino* no período da alfabetização e para *concorrer para a melhoria da qualidade de ensino e redução das desigualdades* nessa fase da escolarização. Extrapolar essas funções é não atentar para os limites e as possibilidades de uma avaliação externa aplicada em larga escala.

Provinha Brasil

Em abril de 2008, foi aplicada a 1ª edição da Provinha Brasil, tendo como foco as habilidades de leitura. A partir de 2011, com o intuito declarado de garantir que fosse realizado o diagnóstico do processo de alfabetização de uma maneira ampla, incluiu instrumentos para monitoramento das habilidades de Matemática. Desde então, a Avaliação da Alfabetização Infantil – a chamada “Provinha Brasil”, tem-se constituído em uma avaliação que pretende investigar o desenvolvimento das habilidades relativas à alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática, desenvolvidas pelas crianças matriculadas no 2º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas brasileiras.

A Provinha Brasil é dirigida aos alunos que passaram por, pelo menos, um ano no processo de alfabetização. A aplicação ocorre duas vezes ao ano (no início e no final), em períodos distintos, com a intenção declarada do órgão proponente, de possibilitar um diagnóstico mais preciso que permita conhecer o que foi agregado na aprendizagem das crianças, em termos de habilidades de leitura e de matemática.





Com a intenção de buscar a interlocução com os professores alfabetizadores, o sítio oficial do INEP (www.inep.gov.br) traz um recado a esses docentes, comunicando a eles que a Provinha Brasil é “um instrumento avaliativo que, somado aos já utilizados em sala de aula, permite uma compreensão mais ampla do processo de alfabetização”. Ao definir a finalidade dessa avaliação, o MEC/INEP declara que “espera-se com ele o aperfeiçoamento e a reorganização das práticas pedagógicas de alfabetização e letramento, contribuindo para o desenvolvimento e aprendizado das crianças.” (BRASIL/INEP, 2013)

Ao indicar que a Provinha Brasil pode ser aplicada tanto pelo próprio professor da turma como por outra pessoa indicada pelos órgãos setoriais do sistema, sendo, no primeiro caso, com o objetivo de monitorar e avaliar a aprendizagem de cada aluno ou turma; e, na segunda hipótese, de obter uma visão geral de cada unidade escolar, das diretorias ou de toda a Rede de ensino, o INEP pressupõe a ampla utilização dessa avaliação. Os professores teriam um diagnóstico das suas crianças, e os gestores da Rede de ensino contariam com elementos para subsidiar a elaboração das políticas educacionais.

Apesar da amplitude de propósitos assumidos pelos implementadores da Provinha Brasil, para que esse teste possa ajudar o(a) professor(a) alfabetizador(a) a constituir um diagnóstico de seus alunos, é preciso que ele(a) tenha claro que essa prova não tem os mesmos propósitos nem substitui a avaliação da aprendizagem que o docente realiza cotidianamente ou em momentos especiais em sua sala de aula. Com isso, não estamos querendo diminuir a importância das avaliações externas em larga escala, mas apenas colocá-la no espaço para o qual foi proposta e é executada: a qualificação das políticas públicas na área educacional. É preciso ter claro, no entanto, que os resultados obtidos pelos alunos nesse tipo de avaliação podem e devem servir como um dos parâmetros para a tomada de decisão do professor, no sentido de qualificar seus encaminhamentos didáticos e suas opções curriculares.

As principais diferenças entre a Provinha Brasil e a ANA relacionam-se ao tipo de informações produzidas e aos objetivos de cada uma delas. A Provinha Brasil fornece respostas diretamente aos alfabetizadores e gestores da escola. Os resultados da ANA, embora sejam muito úteis a professores e gestores, permitem informações mais amplas, no âmbito do Sistema Educacional do País, dos estados, dos municípios e das escolas. Reforça-se, assim, a ideia de que elas são avaliações diagnósticas externas, instrumentos pedagógicos sem finalidades classificatórias.

A ANA conta, até aqui, com um aplicador externo à Rede, sendo o INEP o responsável por sua aplicação. No caso da Provinha Brasil, o aplicador não é necessariamente externo, já que a própria Rede tem a opção de aplicar os instrumentos com seus próprios professores, cabendo ao INEP a responsabilidade de elaboração e de montagem dos instrumentos. Na ANA, em função da utilização de metodologias e técnicas estatísticas complexas, os resultados de apuração e divulgação não são imediatos; já na Provinha Brasil, o processamento e a interpretação dos resultados

podem ser feitos pelas próprias Redes, pois sua metodologia de aplicação permite uma leitura e interpretação imediata dos resultados por parte dos educadores.

É oportuno lembrar que, ao organizar seus instrumentos de avaliação, os proponentes das avaliações – Provinha Brasil e ANA – utilizam descritores que têm como finalidade a explicitação das habilidades e competências que devem ser garantidas aos alunos no ano letivo correspondente a sua faixa etária. Para que isso seja possível, realizam recortes que podem causar efeitos no currículo a ser trabalhado com os alunos. O que queremos destacar é que essas avaliações – Provinha Brasil e ANA –, por suas características e finalidades, não permitem uma avaliação que contemple toda a diversidade do currículo proposto pelos sistemas de ensino, tendo como base as diretrizes nacionais. Essas avaliações trabalham sempre com alguns aspectos que julgam relevantes, mas que não contemplam, por sua natureza, outras questões que são fundamentais para a formação dos alunos. Por sua vez, o trabalho cotidiano em sala de aula e as avaliações elaboradas pelos professores devem garantir a amplitude dos currículos propostos.

Se planejamento e avaliação são conceitos e procedimentos que se entrecruzam, e se concordamos que um necessita do outro para que ambos sejam consequentes, então os resultados das avaliações de aprendizagem elaboradas e aplicadas pelos professores em suas salas de aula e os resultados obtidos pelos alunos nas avaliações externas deverão ser objetos de reflexão para os encaminhamentos a serem priorizados, neste ano e no próximo ano letivo.

Ao concluir este texto, podemos reafirmar nosso objetivo de oferecer aos gestores escolares alguns subsídios para a reflexão e a discussão de questões que consideramos significativas para o desenvolvimento do processo avaliativo em nossas escolas, na perspectiva da garantia de uma educação de qualidade para os alunos que se encontram no período destinado à alfabetização. Defendemos o ponto de vista de que o funcionamento pleno da escola, com foco na formação de alunos e promoção de sua aprendizagem, demanda uma equipe gestora mobilizada a favor da construção do conhecimento e da aprendizagem, portanto gestores que entendam o processo avaliativo como instrumento essencial para o planejamento, a organização, a orientação, a mediação, a coordenação e avaliação dos processos necessários à efetividade das ações educacionais orientadas para a promoção da aprendizagem e a formação dos alunos.

Referências

ABDIAN, Graziela Zambão. A escola e avaliação em larga escala (contra) preposições. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). **Avaliação em larga escala: foco na escola**. São Leopoldo: Oikos-Liberlivro, 2010. p. 21-36.

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: regulação e emancipação para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2000.





- ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 28, n° 1, jan-jun/2002.
- BONAMINO, Alicia. **Tempos de avaliação educacional**: o SAEB, seus agentes, referências e tendências. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.
- BONAMINO, Alicia; FRANCO, Creso. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. **Cadernos de Pesquisa**. Rio de Janeiro, n. 108, p. 1001-32, nov/1999. Disponível em: <<http://scielo.br/pdf/cp/n108/a05n108.pdf>>. Acesso em: agosto de 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei n° 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.
- BRASIL. Portaria MEC/GM n° 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 jul. 2012. p. 22.
- BRASIL. Instituto Anísio Teixeira. **Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA**. Brasília: INEP, 2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/ana>>. Acesso em: agosto de 2014.
- BUENO, Cristiane Aparecida Ribeiro; FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. A relação entre educação e desenvolvimento para o Banco Mundial: a ênfase na “satisfação das necessidades básicas” para o alívio da pobreza e sua relação com as políticas de Educação Infantil. In: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – IX ANPEd Sul. **Anais eletrônicos... Caxias do Sul**: 2012. Disponível em: <<http://www.portalanpedsul.com.br/2012/>>. Acesso em: março de 2015.
- DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.
- FISCHER, B. T. D. Avaliação da aprendizagem: a obsessão pelo resultado pode obscurecer a importância do processo. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). **Avaliação em larga escala: foco na escola**. São Leopoldo: Oikos-Liberlivro, 2010. p. 21-36.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? In: III Seminário de Educação Brasileira. Campinas: **CEDES**, 2011a.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: a consolidação do neotecnicismo no Brasil. In: FONTOURA, Helena Amaral da (Org.). **Políticas públicas e movimentos sociais**: desafios à pós-graduação em educação em suas múltiplas dimensões. Rio de Janeiro: ANPEd, 2011b, v. 3, p. 72-90.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica de mercado. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 24, n° 82, p. 93-130, abril/2003.
- HADJI, Charles. **Avaliação Desmistificada**. Porto Alegre. ARTMED Editora, 2001.
- HOFFMANN, Jussara. **O jogo do contrário em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- RISTOFF, Dilvo Ilvo; DIAS SOBRINHO, José; BALZAN, Newton César (Orgs.) **Avaliação Institucional**: teorias e experiências. São Paulo: Cortez, 2000.
- SHIROMA, Eneida Oto; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; CAMPOS, Roselane Fátima. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In: HALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p.174-197.
- WERLE, Flávia. **Avaliação em larga escala: foco na escola**. São Leopoldo: Oikos; Liberlivro, 2010.

CICLO DE ALFABETIZAÇÃO E AVALIAÇÃO: PROGRESSÃO ESCOLAR E DAS APRENDIZAGENS

Magna do Carmo Silva Cruz (UFPE)

Nas discussões presentes nos Cadernos do PNAIC (2013, 2014 e 2015), o Ciclo de Alfabetização configura-se como uma proposta de encaminhamento do processo de ensino e de aprendizagem das crianças entre 6 e 8 anos, em uma perspectiva de continuidade e aprofundamento em todas as áreas do conhecimento. Em relação a esse aspecto, a Portaria do MEC nº 867, de 4 de julho de 2012, que criou o PNAIC, garante a não retenção das crianças dentro do Ciclo de Alfabetização. Cabe, portanto, a cada município decidir o que será feito após esse período de três anos: reter ou não reter as crianças que não construírem os conhecimentos esperados.

Esse é um dos dilemas que vem preocupando a comunidade escolar como um todo. Destacamos que é direito das crianças serem avaliadas e acompanhadas para que avancem em suas aprendizagens ao longo dos três anos iniciais do Ensino

Fundamental, independente da decisão a ser tomada em relação ao que fazer com elas após o Ciclo de Alfabetização. Para isso, a organização desse Ciclo pressupõe a concepção do processo de ensino e de aprendizagem baseada no acompanhamento das crianças, na consideração da heterogeneidade e na diferenciação do ensino.

O Ciclo de Alfabetização pretende garantir a construção do conhecimento por todas as crianças por meio de uma *progressão* e, para isso, considera três dimensões: *progressão escolar*, direito que a criança tem de avançar na escolarização; *progressão do ensino*, organização do ensino considerando as especificidades de cada área do conhecimento; e *progressão das aprendizagens*, quando esse avanço está diretamente ligado à qualidade crescente das aprendizagens construídas durante o Ciclo de Alfabetização.

Processos de formação continuada com os professores alfabetizadores e gestores municipais têm sido desenvolvidos com o apoio e a gestão dos entes federados, especialmente nos municípios e estados que aderiram ao PNAIC, uns com mais intensidade do que outros, e várias ações didáticas e pedagógicas têm sido encaminhadas, com o objetivo de lidar com a complexidade do processo de ensino e aprendizagem no Ciclo de Alfabetização. Areladas a essas ações, surgem iniciativas de avaliação e acompanhamento das crianças com fins de garantir a progressão, em suas três dimensões, ao longo desse Ciclo.

A partir dessas reflexões iniciais, apresentaremos algumas relações entre o processo de avaliação no Ciclo de Alfabetização e as ações propostas por professores e gestores que visam à continuidade das aprendizagens no Ciclo de Alfabetização, evitando a reprovação escolar no final do 3º ano.



No Caderno 8 (PNAIC 2013) e nos cadernos 1 e 2 (PNAIC 2015), a organização escolar em ciclos e séries, bem como a progressão automática e continuada, são temas de discussão.



O Texto de Elaine Constant do Caderno de Apresentação (PNAIC 2015) apresenta discussão sobre os processos de formação desenvolvidos com o PNAIC.



Relações entre avaliação e progressão: (des)considerações sobre os avanços nas aprendizagens das crianças no Ciclo de Alfabetização

Os Cadernos do PNAIC (2013, 2014 e 2015) apontam para a importância de que nossas ações no Ciclo de Alfabetização estejam atreladas a uma concepção de escola, educação, conhecimento, criança e avaliação pautada em uma perspectiva inclusiva. Analisar a relação entre avaliação e progressão, bem como discutir a consideração ou não dos avanços nas aprendizagens das crianças ao longo e ao final do Ciclo de Alfabetização, é indispensável para a organização da gestão municipal e estadual, da escola e da prática do professor na condução do processo de ensino, aprendizagem e avaliação qualitativa no Ciclo de Alfabetização.

Nesse contexto, tanto a proposta curricular como os outros documentos norteadores da organização do Ciclo de Alfabetização nos municípios e estados precisam contemplar a progressão em suas três dimensões, a fim de considerar o aprofundamento das aprendizagens nas diversas áreas do conhecimento, durante o ano escolar e a cada ano desse Ciclo. Portanto, para implementar com qualidade o Ciclo de Alfabetização, é imprescindível repensar os conteúdos e/ou princípios presentes nas propostas curriculares, nas cadernetas escolares, nos critérios e instrumentos avaliativos, dentre outros.

A proposta seria de potencializar a formação das crianças pela garantia da continuidade da aprendizagem na alfabetização, ao longo dos três anos, por meio de um acompanhamento qualitativo e da consideração do tempo de aprendizagem. Reconhecemos, contudo, que nesse processo seria imprescindível uma concepção de avaliação que considera a progressão das crianças, em cada ano do Ciclo, por meio dos percursos diferenciados, devendo ser monitorados os processos de aprendizagem das crianças. Salientamos que a opção por agrupamentos não seriados gera a necessidade de a escola criar mecanismos para atender a cada aluno, a fim de que este avance, por meio das progressões e sucessões necessárias, na construção do conhecimento. Dessa forma, o processo de ensino e aprendizagem no Ciclo de Alfabetização passa ter qualidade ao longo dos três anos do Ensino Fundamental (EF).

Para melhor compreensão do que foi explicitado, apresentamos alguns exemplos de encaminhamentos adotados em 2010, antes da implantação do PNAIC no País, por duas escolas pertencentes a duas Redes Municipais de ensino de Pernambuco (CRUZ, 2012). Esses municípios possuíam formas diferenciadas de organizar o processo de alfabetização: um deles era organizado em ciclos de aprendizagem e autorizava a retenção no final do 3º ano do EF (será denominada como Escola Ciclada); e o outro era organizado em séries e permitia a retenção a partir do 2º ano do EF (será denominada como Escola Seriada). As escolas possuíam bons índices quanto à aprendizagem de suas crianças ao final do 3º ano do EF e buscavam garantir o acompanhamento delas, para evitar a retenção.



No Caderno 1 (PNAIC 2015) é aprofundada a temática do currículo no Ciclo de Alfabetização.

A proposta curricular da Escola Seriada contemplava os conteúdos pautada em uma perspectiva de progressão do ensino, trazendo explicitamente indicação de aprofundamento para cada um dos aspectos a serem ensinados ao longo dos três anos iniciais do EF. Percebemos, portanto, que, apesar de ser uma escola inserida em uma estrutura seriada, a proposta curricular já apresentava elementos de uma perspectiva inclusiva. Além disso, apesar de adotar a retenção já no 2º ano, o município criava mecanismos para evitar que muitas crianças fossem reprovadas. O depoimento da professora do 3º ano dessa escola exemplifica um pouco como esse processo de avaliação ocorria.

[...] a gente trabalha com seriação. “Seriação” já tá dizendo que pode reter, a partir do 2º ano existe a retenção. Norma da Prefeitura. Aí, apesar de ter essa oportunidade, possibilidade de reter ou não, a gente tenta não reter esse aluno. Porque se você tem um aluno que é do 2º ano, ele tá identificando alguns sons das letras e já escrevendo palavras com algum tipo de correspondência entre as letras de forma adequada, ou seja, numa transição para alfabético, e se a gente vê que ele tem condições de, no mês de março ou abril, alcançar alfabético, a gente não tem problema nenhum em aprovar. A gente passa esse menino, ele é promovido para o 3º ano, aí a gente até chama: “promovido com ressalvas”. Algumas ressalvas porque não estava no nível. Mas a gente promove esse menino. Como a gente, todo mundo viu o nível que ele está, concorda que ele seja promovido e acolhe esse menino. Os professores já sabem que vão receber tal aluno e acolhem... A professora aprova isso também... A gente acorda no Colegiado quem vai e quem fica, quando está para reter uma criança. É um sistema seriado diferenciado do convencional.

Percebemos que, na Escola Seriada, algumas crianças eram aprovadas com ressalvas no 2º e 3º anos, na perspectiva de tentar ‘driblar’ a reprovação. Esse era um termo utilizado para classificar, no final do ano letivo, as crianças que não construíam os conhecimentos esperados no perfil de saída sugerido pela Proposta Curricular desse município a cada ano escolar, porém demonstravam capacidade de construí-los ainda no 1º semestre do ano posterior.

As principais ações desenvolvidas com essas crianças “aprovadas com ressalvas” eram: acompanhamento mais sistemático, inserção em projetos de apoio paralelos às aulas regulares e organização das professoras nas turmas de acordo com as suas afinidades e o perfil alfabetizador.

Já a proposta curricular da Escola Ciclada, apesar de ter sido elaborada na ocasião da implantação do sistema de ciclos de aprendizagem no município, não contemplava orientações claras ao professor quanto ao que deveria ser ensinado e avaliado no período de alfabetização, e isso gerava dificuldades no acompanhamento



das aprendizagens das crianças. Além disso, os documentos norteadores do município indicavam que o aluno que não construísse a hipótese alfabética de compreensão da escrita deveria ser retido ao final do 3º ano. Porém, não havia orientações claras sobre a condução do processo avaliativo e de acompanhamento das aprendizagens das crianças ao longo dos três anos, em todas as áreas do conhecimento, conforme indica a professora do 3º ano da Escola Ciclada em seu depoimento, abaixo.

Antes, tinha reunião com a Coordenação Pedagógica, mas não tem mais. Quando tinha coordenador pedagógico era diferente, porque a gente ficava planejando como era que fazia, mas... assim... todas as professoras daqui são comprometidas, mas só que tá faltando isso: “processo coletivo”, sabe? O 3º ano é onde ficam as maiores dificuldades... porque, assim, eu posso reter? Posso! Legalmente posso! Uma vez que o menino já foi retido, eu não posso. Ele já é repetente... Além disso, tem uns que vieram de retenções anteriores de outra escola. Uma bomba chiando! Até o final do ano eu vou ter que fazer milagre! Aí, fica assim uma cobrança só nos retidos. Dizem: – “Não aprendeu? Reprova!” Eu não quero reprovar ninguém, não! Eu quero que o aluno aprenda. Veja, eu acho que o ciclo é uma proposta pro aluno. Ele não é uma proposta pra a gestão, não é uma proposta pro professor. Porque, por exemplo, você é professora do 1º e você é professora do 3º. Agora, o meu aluno que é do 1º, ele tem o 1º pra se alfabetizar, não se alfabetiza totalmente. Aí ele tem o 2º... não se alfabetiza por completo. Então, a gente espreme até o 3º. Mas o que é que a gestão municipal faz? Não faz nada! Não ajuda em nada! Você tem três anos e só faz aprovar tudinho ao longo dos anos e aí, quando chega no final do período, se prejudica! Aí quem é o culpado? O professor! “Esse professor... tem que ter formação continuada”, esse professor tem que ter clareza do que tem que fazer no 1º, no 2º, no 3º. E não ficar um pra lá e pra cá, que ninguém sabe o que é para fazer. Quem é comprometido faz, se vira e faz! Quem não é, deixa pro outro fazer. E tem o que é comprometido e não tem como fazer porque não tem apoio da gestão e da organização da Rede. Quer dizer, essa alfabetização de três anos funciona? Não funciona! Assim não funciona. Tem de planejar e organizar tudo. Aí, sim, funciona.

O depoimento indica que as professoras do 1º ao 3º ano do EF dessa escola criam meios para lidar com a ausência de orientações e viabilizar a progressão escolar e das aprendizagens com qualidade, ao longo do Ciclo e ao final dele. Para isso: elaboram metas individuais para o final de cada ano do Ciclo; preocupam-se com reprovação ao final do Ciclo; solicitam ao Conselho de Ciclos ajuda para acompanhamento das aprendizagens dos alunos com mais dificuldades e apresentam as dificuldades das crianças do 1º e 2º anos no Conselho de Ciclo e aos seus pares, na busca de soluções.

No texto de Vera Lúcia Martiniak, do Caderno de Apresentação (PNAIC 2015), é abordado o tema do protagonismo docente na construção da autonomia.

Corroborando com os depoimentos das duas professoras de 3º ano mencionadas anteriormente, pesquisadores na área da avaliação da Matemática e da Língua Portuguesa ressaltam a importância do acompanhamento das aprendizagens ao longo dos três anos do Ciclo de Alfabetização. A professora Maria Isabel Ramalho Ortigão, pesquisadora na área da avaliação da Matemática, destaca que a avaliação tem uma função diagnóstica para o professor, por permitir que este conheça o que o aluno aprendeu (fornece informações sobre os pontos fracos e fortes de um dado aluno) e demonstrar se o ensino atingiu ou não as metas previstas (ORTIGÃO, 2014).

Nessa mesma direção, o professor Jefferson Mainardes, pesquisador na área da avaliação de Língua Portuguesa, destaca que o principal objetivo da avaliação não deve ser o de atribuir uma “nota”, mas, sim, o de diagnosticar o processo de ensino e de aprendizagem para avaliar as estratégias utilizadas e o que os alunos já sabem (e também as suas “dificuldades”) para, assim, planejar atividades que os ajudem na superação dessas dificuldades. Segundo ele, “os dados obtidos pelos professores e gestores devem contribuir para decidir quais conceitos, conhecimentos e práticas precisam ser trabalhados e retomados com todos os alunos, e individualmente, fazendo um diagnóstico das necessidades de aprendizagem dos alunos” (MAINARDES, 2014). Mainardes (op. cit) acrescenta, ainda, que não é bom deixar para cuidar dos alunos do 1º e 2º anos com dificuldades na aprendizagem apenas no 3º ano do Ciclo de Alfabetização, quando já é o período em que a escola precisa decidir o que fará, em termos de promoção, no final do ano letivo. Segundo ele, esse cuidado precisaria ser planejado e efetivado desde o 1º ano.

No planejamento do processo de avaliação, progressão e acompanhamento das aprendizagens da criança, precisa-se considerar a heterogeneidade de conhecimentos e a diversidade de aprendizagens entre as crianças de um mesmo grupo classe. Podemos citar como exemplo para esse tipo de organização e intervenção a prática das professoras do 1º ao 3º ano das Escolas Seriada e Ciclada, já mencionadas neste texto.

A professora do 2º ano da Escola Seriada exemplifica como seria uma prática que busca a diferenciação do ensino e que avalia na perspectiva de gerar aprendizagens. Ela organiza as suas intervenções por meio de um planejamento minucioso do dia e da semana: revê procedimentos e ações das crianças, implementa estratégias previamente elaboradas, intervém com ajustes adequados a cada situação e criança e propõe aulas de reforço no 2º semestre para alunos em defasagem na aprendizagem, em parceria com a direção da escola.

As professoras do 1º ao 3º ano do EF das Escolas Seriada e Ciclada geravam encaminhamentos para atender à diversidade de sua turma e consideravam a heterogeneidade das aprendizagens por meio de intervenções e avaliação das produções das crianças de forma cuidadosa. Ora agrupavam as crianças em respeito ao ritmo de aprendizagem destas, para promover avanços; em outros momentos ministravam aulas coletivas atreladas a um atendimento mais específico a alguma





Nos Cadernos 2 e 4 (PNAIC 2015) é abordado o tema da heterogeneidade e inclusão da criança no Ciclo de Alfabetização.



criança. Elas também propunham atividades diversificadas a partir de avaliações diagnósticas, da formação de grupos, do uso de materiais diversos.

O trabalho desenvolvido pelas professoras do 1º ao 3º ano do EF das Escolas Seriada e Ciclada pode ter contribuído para a qualidade das aprendizagens das crianças em todas as turmas ao final do ano letivo, no que se refere à alfabetização em Língua Portuguesa. Apesar de as crianças dessas duas escolas agregarem mais conhecimentos sobre a escrita e a leitura entre o perfil inicial e final, as suas professoras apontam ter dificuldade no atendimento à diversidade de aprendizagens presente nas turmas, principalmente nas turmas do 2º e 3º anos. Além disso, identificamos um conflito nessas escolas relacionado à consideração ou não das aprendizagens construídas pelas crianças como elemento indicativo de sua progressão ao longo do ano letivo. Como exemplo, destacamos que, nas turmas de 2º ano, a maior parte das crianças, em ambas as escolas, finaliza o ano produzindo palavras e textos legíveis e com autonomia, apesar de algumas terem iniciado o ano letivo em hipóteses iniciais sobre a escrita alfabética. Apesar disso, a Escola Seriada reteve algumas crianças, dentre as quais algumas que já tinham sido retidas no ano anterior, por não terem atingido as expectativas esperadas pela Rede Municipal para esse ano escolar. Por outro lado, as crianças da Escola Ciclada avançaram sem retenção na escolarização, podendo continuar a construção dos conhecimentos que *ainda não sabiam* no 3º ano do EF.

Da mesma forma, nos 3º anos, os resultados indicam que grande parte das duas turmas já estava alfabética no início do ano letivo, apesar de ainda ter crianças com hipóteses iniciais sobre a escrita alfabética no perfil inicial. As crianças da Escola Ciclada que estavam com hipóteses iniciais sobre a escrita alfabética nunca tinham sido retidas, já as crianças da escola Seriada com as mesmas hipóteses já tinham sido retidas em anos anteriores no mínimo uma vez. No final do ano letivo, todas as crianças de ambas as turmas escreviam alfabeticamente as palavras e apresentavam variados níveis de apropriação da norma ortográfica. Ou seja, todas agregaram mais conhecimentos e avançaram qualitativamente.

Apesar disso, as crianças dos 3º anos, tanto da Escola Seriada quanto da Escola Ciclada, que não possuíam autonomia na leitura e produção textual foram retidas, sendo desconsiderado, em ambas as escolas, o avanço que tiveram na compreensão da escrita alfabética ao longo do ano letivo. Os trechos a seguir destacam os avanços que uma das crianças retida no 3º ano da Escola Ciclada apresentou, entre o perfil inicial e final, quanto à produção de textos escritos.

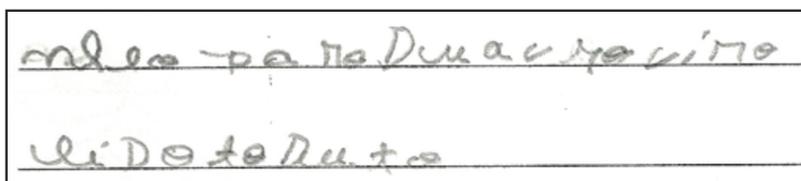


Figura 1 – Produção de relato de experiências no início do ano letivo.

Fonte: Atividade produzida por uma das crianças do 3º ano da Escola Ciclada, no perfil inicial.

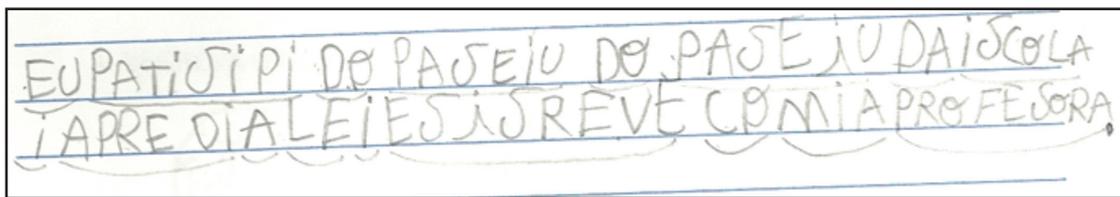


Figura 2 – Produção de relato de experiências no final do ano letivo.

Fonte: Atividade produzida por uma das crianças do 3º ano da Escola Ciclada, no perfil final, 2010.

Os exemplos apresentados quanto à condução do processo avaliativo nas duas escolas nos levam a pensar na importância de uma proposta de monitoramento das aprendizagens das crianças no Ciclo de Alfabetização, em que sejam considerados: a complexidade dos saberes a serem ensinados em todas as áreas do conhecimento; a definição de propostas de progressão das aprendizagens ao longo do ano e entre os três anos iniciais; o planejamento das aulas em respeito à heterogeneidade e ao ritmo/tempo de aprendizagem das crianças; a organização das intervenções e regulações nas/das aprendizagens, revisitando sua prática; a elaboração de currículo que promova a progressão do ensino; a proposição de situações contextualizadas, significativas e regulares de ensino; a elaboração de instrumentos e procedimentos de avaliação formativos; o registro e a reflexão permanente sobre o processo de ensino e de aprendizagem.

No Caderno 2 (PNAIC 2013 e 2015) é abordado o tema da Avaliação no Ciclo de Alfabetização.

Princípios que viabilizam a continuidade das aprendizagens no Ciclo de Alfabetização: iniciativas e ações desenvolvidas no PNAIC 2013 e 2014

Com o PNAIC, vários municípios do País têm implantado o Ciclo de Alfabetização, independente de estarem com o Ensino Fundamental constituído em séries, ciclos de formação, ciclos de aprendizagem ou outra forma de organização escolar. Para isso, eles viabilizam ações e encaminhamentos, a fim de promover a continuidade das aprendizagens e evitar a possível retenção escolar das crianças no final do Ciclo de Alfabetização. Destacamos, a seguir, alguns princípios que podem nos ajudar a organizar uma proposta de acompanhamento das aprendizagens das crianças em nossos municípios.

No Caderno 1 do PNAIC 2015, é aprofundada a concepção de Ciclo no PNAIC e suas implicações para a gestão escolar e a sala de aula.

O primeiro princípio que destacamos é a necessidade de considerar que *o fato de o Ciclo de Alfabetização garantir a progressão escolar entre o 1º e 3º anos do Ensino Fundamental, necessariamente, não aumenta a qualidade das aprendizagens das crianças a cada ano*. É importante considerar que essa proposta de organização dos anos iniciais de forma não seriada precisaria de ações articuladas no âmbito da sala de aula, da escola e da gestão municipal, a fim de que as aprendizagens aconteçam de forma contínua e aprofundada ao longo dos três anos. Destacamos, portanto, a importância de não deixarmos para cuidar dos que não conseguem construir os conhecimentos esperados para o 1º e 2º anos apenas no final do Ciclo de Alfabetização.

Conforme já mencionado, alguns estados brasileiros estão desenvolvendo ações que visam prevenir a reprovação ao final do Ciclo de Alfabetização e garantir



que as crianças avancem com qualidade nas suas aprendizagens ao longo desse período. Em Pernambuco, por exemplo, com base em um questionário aplicado aos coordenadores locais do PNAIC, foi possível identificar algumas das ações que articulam a sala de aula, a escola e a gestão municipal. Vejamos:

- Realização de avaliações diagnósticas em todas as turmas do Ciclo de Alfabetização nas diversas áreas do conhecimento;
- apoio e acompanhamento pelos supervisores municipais e orientadores de estudo do PNAIC aos professores nas salas de aula;
- estímulo à participação dos professores em eventos, palestras e estudos para aprofundamento das temáticas vinculadas à avaliação, organização do trabalho pedagógico, currículo e inclusão;
- desenvolvimento de formação continuada por área de conhecimento para professores do 1º ao 5º ano;
- elaboração de projeto de intervenção nas escolas em que o índice do IDEB ou os resultados da ANA foram muito aquém do esperado, com apoio dos professores, gestores e pais;
- encontro mensal com educadores de apoio para analisar as fichas de acompanhamento dos alunos e tomar decisão sobre as intervenções necessárias;
- implantação de projetos de leitura e nas diversas áreas do conhecimento nas escolas;
- aquisição de jogos e materiais pedagógicos específicos;
- implantação de programas de reforço escolar para alunos do 3º ano com distorção idade-série e dificuldades de aprendizagem;
- atendimento aos alunos com dificuldade de aprendizagem no 3º ano pela psicopedagoga do município;
- realização de reuniões de pais e mestres para chamar a responsabilidade de cada um em relação aos rendimentos dos filhos;
- elaboração de diretrizes municipais para garantir o quadro de pessoal nas escolas, buscando minimizar ao máximo o problema da falta de professores;
- desenvolvimento de ações junto às famílias e aos professores voltadas para o monitoramento da frequência dos alunos;
- garantia do espaço para o planejamento e estudo pelos professores de cada ano;
- disponibilização e recursos para o preparo de aulas pelos professores;
- garantia de professores auxiliares nas turmas do Ciclo de Alfabetização (alunos de Pedagogia);
- disponibilização de aulas de reensino no contraturno;
- utilização de tecnologias inovadoras nas escolas onde há laboratório de informática;
- distribuição e incentivo à utilização dos materiais didáticos e pedagógicos disponibilizados pelo MEC;
- incentivo à criação de atividades diversificadas pelos professores, para atender ao aluno com dificuldade de aprendizagem no 3º ano.

O segundo princípio que destacamos ressalta a *importância de reconhecermos que nós, professores alfabetizadores formados na organização escolar seriada, precisamos nos apropriar da concepção de ensino baseada no trabalho diversificado, a fim de considerar e intervir, com qualidade, ante a heterogeneidade de conhecimentos das crianças*, presente em cada ano do Ciclo de Alfabetização.

O depoimento da professora Luciene Maria Neves, que atua como chefe do Núcleo da Formação Continuada da Secretaria de Educação do município de Jaboatão dos Guararapes em Pernambuco, indica como essa Rede Municipal de ensino articulou diversas ações formativas e de intervenção em prol da continuidade das aprendizagens das crianças, evitando a reprovação no final do Ciclo de Alfabetização e os bons índices de aprendizagem ao final do 5º ano do Ensino Fundamental.

Esse município destacou-se no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) nas séries iniciais, do 1º ao 5º ano, dentre os municípios da Região Metropolitana do Recife, em 2014. O depoimento a seguir elenca alguns encaminhamentos realizados por esse município para viabilizar a progressão escolar e das aprendizagens das crianças ao final do Ciclo de Alfabetização.



A Resolução nº 07/2010, de 14 de dezembro de 2010, aponta que se faz necessário lançar mão de novas estratégias para ajudar os estudantes que apresentam dificuldade na aprendizagem, evitando, dessa forma, a progressão no Ciclo de Alfabetização sem a construção dos conhecimentos necessários a essa etapa do ensino. O município de Jaboatão dos Guararapes, buscando cumprir essa Resolução, investe um terço da carga horária de seus professores na Formação Continuada, sem prejuízo dos dias letivos para os estudantes. A Formação Continuada é oferecida pela Secretaria de Educação, por modalidade de ensino, através de especialistas nas diversas áreas do conhecimento.

Além disso, a equipe técnica e pedagógica da Secretaria de Educação faz um acompanhamento sistemático da aprendizagem dos estudantes com os supervisores pedagógicos e os professores, nas unidades de ensino, utilizando instrumentos de avaliação elaborados pela equipe técnica dos anos iniciais.

O supervisor pedagógico exerce um papel importante nesse processo: ele tem a função de identificar as dificuldades enfrentadas pelos professores e estudantes, buscando nos conselhos de classe e nos atendimentos individuais encontrar soluções que possibilitem a superação dessas dificuldades e priorizem uma prática educativa de qualidade.

Ao detectarmos as dificuldades de aprendizagem dos estudantes, realizamos intervenções, visando garantir os direitos de aprendizagem nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, buscando parcerias, desde a Educação Infantil, com programas





e projetos. O PNAIC é um exemplo de uma parceria que vem dando certo. Também contamos com o Programa Mais Educação, que oferece oficinas de orientação de estudos e leitura no macrocampo de acompanhamento pedagógico, e com o Projeto de Complementação, que é facilitado por pedagogos no contraturno dos estudantes que se encontram com dificuldades na leitura e na escrita. Os programas e projetos têm contribuído de forma efetiva para o processo de ação-reflexão-ação, da prática docente, desmistificando o caráter excludente da avaliação, que passa a ser vista como peça fundamental para o processo de aprendizagem.

Dentro da instituição escolar, a avaliação passa a ser essencialmente formativa, na medida em que cabe à avaliação subsidiar o trabalho pedagógico, redimensionando o processo ensino-aprendizagem para sanar dificuldades, aperfeiçoando-o constantemente. A avaliação, vista como um diagnóstico contínuo e dinâmico, torna-se um instrumento fundamental para repensar e reformular os procedimentos e as estratégias de ensino para que o estudante aprenda realmente. Precisamos romper definitivamente com a prática tradicional da avaliação limitada a resultados finais. Esse tem sido um dos nossos maiores desafios.

Nesse sentido, o PNAIC vem fortalecendo a Formação Continuada da Rede, sistematizando a continuidade formativa nas áreas do conhecimento, criando uma rede colaborativa de troca de experiências, na qual um grupo de professores se encontra para refletir e repensar suas práticas, buscando respeitar os direitos de aprendizagem dos estudantes nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Relato de Luciene Maria Neves



O terceiro princípio indica a necessidade de que toda a comunidade escolar elabore, coletivamente, uma proposta de continuidade e aprofundamento dos conhecimentos a serem explorados, a cada ano e a cada etapa do ano, na busca pela efetivação da progressão escolar da criança e de suas aprendizagens dentro do Ciclo de Alfabetização, prevendo, inclusive, os casos em que a criança precisaria de um apoio mais específico, dentro ou fora da sala de aula, para compreensão e apropriação do conhecimento.

Alguns municípios e estados em todo o País, após a implantação do PNAIC, estão estruturando ações-piloto de intervenção com todos os alunos do 1º ao 3º ano, com base no atendimento diferenciado a cada criança. O depoimento da professora Jessiane de Melo e Souza, que atua como orientadora de estudos do PNAIC e técnica pedagógica da Secretaria de Educação do município de Lagoa Seca – PB, exemplifica como funciona um desses projetos.



Avaliação é um tema bastante discutido no cenário educacional brasileiro. No município de Lagoa Seca – PB, não poderia ser diferente. No ano de 2012, depois de passar em concurso público, assumi uma turma do Ciclo de Alfabetização em uma escola rural. No município, naquela época, ainda se trabalhava com sistema de notas, o que para mim foi bem complicado, pois no município que trabalhei anteriormente utilizava habilidades e competências para registrar o desempenho dos alunos.

Ao assumir a turma, que era multisseriada, de 2º e 3º anos, realizei uma avaliação diagnóstica, utilizando vários instrumentos. Para minha surpresa, os alunos do 2º ano apresentavam mais habilidades desenvolvidas do que os de 3º ano. Os alunos do final do Ciclo de Alfabetização não progrediram em seus conhecimentos, ou seja, houve a progressão automática, e não a progressão da aprendizagem. No município, assim como em outros, não existiam e nem existem altos índices de reprovação, porém os índices de fracasso escolar eram e são assuntos de muita discussão nos encontros de professores da Rede, o que me deixava inquieta.

No ano de 2013, fui convidada a ser orientadora de estudos do PNAIC e participar da equipe da Secretaria de Educação Municipal. Enquanto formadora de professores, acredito que a formação continuada deve promover um espaço de estudos, aprendizagens compartilhadas e, sobretudo, reflexão, problematização e troca de experiências de nossas ações pedagógicas. A oportunidade de atuar como formadora e técnica da SEDUC me deu as condições de avaliar como tem sido o processo de formação continuada no município e como está a relação entre o que é estudado pelos professores e a sua prática pedagógica.

Durante várias reuniões com toda a equipe da SEDUC, sempre discutíamos sobre questões de reprovação, progressão automática, fracasso escolar e formação continuada de professores. Observávamos a distância entre as teorias discutidas nas formações e as práticas exercidas pelos professores em sala de aula. Nos encontros com coordenadores e supervisores dos anos finais do Ensino Fundamental, ouvíamos relatos alarmantes sobre o baixo nível de aprendizagem dos alunos que chegavam ao 6º ano, alunos que chegam em um estágio crítico de construção das competências de leitura e escrita.

Nessas reuniões também discutíamos sobre as competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos em cada etapa de ensino. Com o PNAIC, vieram os direitos de aprendizagem, considerados por nós, técnicos da SEDUC, um divisor de águas quanto à organização curricular no Ciclo de Alfabetização.

A partir dos direitos de aprendizagens, começamos a discutir e realizar uma verdadeira transformação na Rede de ensino, do 1º ao 5º ano, desde a proposta curricular até a avaliação. Repensamos os diários de classe, passamos a trabalhar com relatórios, criamos um instrumento de avaliação diagnóstica, tomando como base os direitos de aprendizagem, a ser aplicado em três momentos do ano letivo, nas turmas do Ciclo de Alfabetização.





Neste ano de 2014, a partir da análise dos resultados da Provinha Brasil, de avaliações desenvolvidas nos anos finais e uma grande discussão envolvendo professores dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, toda a equipe técnica da Secretaria de Educação e Conselho Municipal de Educação estamos construindo a AMEA – Avaliação Municipal do Ensino e Aprendizagem do município de Lagoa Seca. Esse instrumento de avaliação será aplicado nos 3º e 5º anos do Ensino Fundamental e consiste num processo de natureza diagnóstica e orientadora para o trabalho do professor, favorecendo a observação do docente sobre as diferentes trajetórias do desempenho estudantil e a articulação de estratégias didáticas de intervenção nos resultados.

A AMEA subsidiará não apenas uma visão geral dos conhecimentos construídos pelos estudantes, mas a relação com a formação dos professores. Dessa forma, a avaliação também identificará as habilidades que foram alcançadas, ao final de cada ano, apontando quais aspectos da prática pedagógica estão favorecendo a construção dos conhecimentos ou requerendo intervenção no processo ensino-aprendizagem. Os resultados da avaliação orientarão para a produção de material didático, organizado pelas formações continuadas das quais os professores participaram, garantindo a continuidade do processo de ação, reflexão e transformação.

Relato de Jessiane de Melo e Souza



Apesar de alguns municípios e estados já lidarem com a relação entre progressão e avaliação e visarem à continuidade das aprendizagens e ao avanço das crianças, destacamos que ainda é problemática a forma como são tomadas as decisões quanto à promoção ou não das crianças no 3º ano, conforme apresentamos nos exemplos trazidos a partir da pesquisa apresentada no primeiro tópico de nosso texto (CRUZ, 2012).

Para exemplificar, destacamos que, no levantamento realizado com os coordenadores locais em PE, a maioria dos municípios decide no Conselho de Classe ou de Ciclo, formado pelo professor e coordenador/supervisor de ensino, com base na situação de cada aluno, se ele atingiu ou não o esperado. Em grande parte dos depoimentos, observamos que não há uma consideração efetiva do que o aluno construiu em termos de conhecimentos ao longo do ano letivo. Em alguns municípios são elaborados planos de intervenção para lidar, no ano seguinte, com o aluno que fora retido. Não há planos de prevenção dessa retenção.

Outro aspecto a ser ressaltado em relação ao terceiro princípio é o fato de os municípios que aderiram ao PNAIC, em todo o País, elaborarem encaminhamentos a partir dos resultados das avaliações externas realizadas pelas Redes Municipais, Provinha Brasil e Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Dentre elas, destacamos: estudos sobre as estratégias para melhorar os níveis de aprendizagem; reuniões nas escolas, para divulgação e estudos dos resultados; adoção das estratégias

de avaliação e acompanhamento das propostas nas formações e nos materiais do PNAIC; incentivo ao trabalho coletivo nas escolas, para troca de experiências entre os professores.

O texto “Possibilidades, limites e desafios da política das avaliações em larga escala na alfabetização”, escrito pela professora Elianeth Dias Kanthack Hernandez, aprofundou a discussão sobre a Política Nacional de Avaliação da Alfabetização instituída pelo Ministério da Educação e que se configura, atualmente, por avaliações internas (realizadas pelos professores nas suas salas) e externas às escolas. Essas últimas são realizadas pelas Secretarias de Educação dos Municípios e dos Estados (avaliações externas dos municípios e estados) e pelo Governo Federal, por meio da Provinha Brasil (com função diagnóstica) e da ANA. Como apontamos, essa política tem causado impactos e desafios no cotidiano das escolas. (Ícone 10: No texto de Elianeth Dias Kanthack Hernandez deste Caderno de Gestão (PNAIC 2015), é aprofundado o tema da avaliação em larga escala)

Destacamos, assim, que as possíveis relações entre a avaliação externa e a interna estão pautadas nas concepções e atividades que permeiam o processo de ensino e de aprendizagem, que ocorre no cotidiano da escola, em que interagem professores, alunos e recursos didáticos usados para ensinar e avaliar as crianças. Nesse sentido, diferentes textos oficiais, que orientam o trabalho do professor, têm destacado a importância de se considerar a avaliação enquanto processo contínuo e formativo. Apesar disso, destacamos que autores como Hadji (2001) e Corazza (1995) apontam os riscos da avaliação formativa, quando ela assume contornos de julgamento sobre o sujeito e suas capacidades, ao invés de centrar-se em parâmetros claramente delineados e em julgamentos sobre os processos de ensino-aprendizagem. Entendemos, portanto, que, se o Ciclo de Alfabetização não tiver claramente disposto o que se quer ensinar e como se quer avaliar esse processo, pode assumir uma dimensão informal, sem possibilitar o avanço das crianças e a intervenção docente, bem como pode promover a exclusão interna, na qual os alunos avançariam nos anos escolares sem, de fato, efetuar aprendizagens.

Referências

BRASIL. Portaria MEC/GM nº 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 jul. 2012. p. 22.

CORAZZA, Sandra Mara. Currículo e política cultural da avaliação. **Educação e realidade**. Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 47-59, jul-dez/1995.

CRUZ, Magna do Carmo Silva. **Tecendo a alfabetização no chão da escola seriada e ciclada**: a fabricação das práticas de alfabetização e a aprendizagem da escrita e da

leitura pelas crianças. 279 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ORTIGÃO, Maria Izabel. **Avaliação no Ciclo de Alfabetização na Matemática**. Palestra Ministrada no Ciclo de Palestras no âmbito do PNAIC. Recife: 2014.

MAINARDES, Jefferson. **Avaliação no Ciclo de Alfabetização em Língua Portuguesa**. Palestra Ministrada no Ciclo de Palestras no âmbito do PNAIC. Recife: 2014.





Compartilhando

RELATO DE EXPERIÊNCIA DE GESTÃO E MOBILIZAÇÃO DO PNAIC NO PIAUÍ

Nemone de Sousa Pessoa (Secretaria de Educação do Piauí)

Desde a mobilização inicial dos entes governamentais, que aconteceu em meados de agosto de 2012, a Secretaria Estadual da Educação e Cultura e a Universidade Federal do Piauí empenharam esforços para o cumprimento de todas as suas respectivas atribuições no âmbito estadual.

Duas reuniões, coordenadas pela SEDUC, com Secretários e Prefeitos Municipais, por meio de parcerias com a União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), Associação Piauiense de Prefeitos Municipais (APPM), e APPM (Associação Piauiense de Prefeitos Municipais), foram organizadas, de forma a mobilizá-los para a importância do apoio à política de alfabetização instituída pelo MEC e incentivá-los a aderir às ações do PNAIC. Nesse ínterim, apenas doze municípios piauienses não realizaram a adesão de imediato. Posteriormente, o próprio Secretário Estadual e a Assessoria Política da SEDUC entraram em contato com os prefeitos dos municípios remanescentes, a fim de concluir a adesão total do Estado.

Os resultados de tais esforços foram consolidados com a adesão de 100% dos municípios piauienses em torno das ações do PNAIC em 2013, totalizando 224 municípios e a SEDUC, engajados na melhoria da educação pública, com a realização das formações previstas e coordenadas pela Universidade Federal do Piauí.

Com a implementação do PNAIC e diante da configuração inicial de não realizar formações voltadas especificamente para os coordenadores locais, a SEDUC, com recursos próprios e em parceria com o UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância e Adolescência), também parceiro em programas de Alfabetização desde 2011 através do Programa Palavra de Criança, apresentou aos gestores municipais um plano de formação continuada na área de gestão, destinado aos coordenadores locais do programa de alfabetização ora vigente. Nessa proposta, realizamos formações continuadas através de encontros periódicos, num total de cinco, ao longo de 2013, junto aos coordenadores locais do PNAIC, de forma a alinhar as ações de alfabetização e promover um acompanhamento sistemático desse trabalho nos municípios, buscando o cumprimento de todas as etapas do PNAIC.

Cerca de 170 coordenadores locais participaram das formações de apoio ao PNAIC propostas pela SEDUC. O resultado dessa ação foi determinante para o entendimento e envolvimento de todos os entes na consolidação do compromisso pela alfabetização de crianças na idade certa. Encurtamos distâncias, nos

aproximando mais dos gestores municipais, que, por sua vez, sentiram-se apoiados para a execução da proposta nacional.

Nessas formações, trabalharam-se aspectos de significativa relevância para fortalecer as ações empreendidas pelo Coordenador do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC junto aos seus municípios, destacando-se:

- a apropriação da “filosofia do PNAIC”, sua concepção e operacionalização, de modo a garantir uma efetiva orientação aos coordenadores dos municípios parceiros;
- a corresponsabilização dos entes federados no que se refere à garantia do direito de as crianças aprenderem na idade certa;
- o fortalecimento da liderança e da competência técnica e pedagógica do(a) coordenador(a) pedagógico das escolas, dos diretores e coordenadores do PNAIC para o trabalho com a alfabetização de crianças do Ciclo de Alfabetização;
- a reflexão sobre aspectos relevantes na efetivação de um trabalho em equipe;
- a orientação para aplicação das avaliações: Provinha Brasil (1ª e 2ª etapas) e Prova do Programa Palavra de Criança (3º ano);
- os direitos da aprendizagem previstos pelo Ministério da Educação para cada ano do Ciclo de Alfabetização;
- a realização da 1ª e 2ª etapas do Projeto Aprender Juntos, em parceria com a Universidade Federal do Ceará, com o objetivo de conscientizar as famílias da importância do acompanhamento da vida escolar de seus filhos. Essa estratégia é desenvolvida em cinco encontros com as famílias: a) Mobilização e apresentação do Programa; b) A família como exemplo; c) As relações socioafetivas na família; d) Retorno individualizado das avaliações parciais por aluno/família; e) Dia de atividades lúdicas com as famílias e encerramento do ano letivo.

Nesse contexto, concluímos que a condução e articulação dos trabalhos da SEDUC e UFPI, com reforços do Conselho Estadual de Educação do Piauí, da Undime/Piauí e da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (Uncme) contribuíram satisfatoriamente para a política de alfabetização verificada atualmente no Estado. A expectativa é a melhor possível: de que os indicadores educacionais relativos à alfabetização de crianças sejam incrementados positivamente na Rede Pública de Ensino do Piauí.





PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA EM BRUSQUE/SC – 2013-2014

Marilene Carrano Barros Melara (Secretaria municipal de Educação de Brusque, SC)

Em 2012, o município de Brusque aderiu ao PNAIC. Em outubro do mesmo ano, a Secretaria de Educação lançou edital de processo seletivo para orientadores de estudo. Inscreveram-se seis professoras, das quais foram selecionadas quatro, pelos critérios do edital, em consonância com as orientações do MEC.

Logo após a seleção, marcamos reunião para apresentar os detalhes do Programa às orientadoras. A partir daí, começamos a traçar as metas, os objetivos e o cronograma da formação. Ainda em 2012 foram repassadas as orientações aos gestores das escolas, em relação à formação de professores e ao material que a escola receberia.

No início de 2013, enviamos a todos os professores alfabetizadores de nossa Rede de educação uma carta com todas as informações necessárias sobre o PNAIC e sobre a formação, com uma ficha de inscrição em anexo. Após recebermos as fichas de inscrição preenchidas, convocamos os professores para uma reunião, na qual conversamos sobre o PNAIC e tentamos elucidar algumas questões sobre o Programa.

Os encontros de formação acontecem com as turmas de professores de 1º e 2º anos às segundas-feiras à noite, e com os professores de 3º ano e classes multisseriadas às terças-feiras, na Faculdade São Luiz. A possibilidade de utilizarmos as dependências da Faculdade São Luiz se deu pelo fato de a Secretaria ter firmado convênio com a Instituição. Esse é um ponto altamente positivo, pois proporcionamos a cursistas e orientadores de estudo um ambiente agradável, com todos os equipamentos necessários para desenvolver os encontros.

As orientadoras de estudo e a coordenadora local se reuniam semanal ou quinzenalmente, de acordo com a necessidade, a fim de avaliar os encontros passados e planejar os seguintes, assim como realizar estudos, discussões e reflexões referentes aos assuntos a serem tratados nos encontros.

Em 2013, os encontros de formação encerraram-se em outubro. Na primeira semana de novembro tivemos encontros com os grupos de cursistas, para orientações sobre os trabalhos a serem apresentados no Seminário, que aconteceu nos dias 11 e 12 de novembro desse mesmo ano.

Foram constituídos 22 grupos, que socializaram suas práticas pedagógicas realizadas ao longo do ano, dentro dos eixos temáticos estudados nas formações, sendo 11 relatos por noite. Pudemos perceber a mudança na prática das professoras, em função dos estudos do PNAIC. O Seminário foi um sucesso!

Avaliamos a formação 2013 como muito produtiva: os professores se envolveram e foram incorporando novas práticas ao seu dia a dia em suas classes. Concluimos a formação 2013 com 68 professores cursistas.

Durante as visitas realizadas nas classes, ficou nítido que o processo de alfabetização/letramento se desenvolveu de forma natural, fundamentada nos estudos do PNAIC e nas Diretrizes Municipais, dois documentos que se fundem em suas propostas.

A avaliação dos Diretores e Coordenadores Pedagógicos das escolas também foi positiva, com relatos significativos sobre a mudança de prática e de postura dos professores, durante o ano letivo, devido aos estudos realizados nas formações. Os trabalhos são realizados com maior autonomia, criatividade, valorizando ao máximo as produções dos alunos.

Em 2014, iniciamos com quatro orientadoras de estudo. Nesse ano, diferente das turmas de 2013, os professores não foram separados por classes em que atuam.

Os encontros acontecem regularmente, com estudos teóricos e aplicação dos temas dos Cadernos. Além de estudos dos conceitos contidos nos Cadernos, socialização das práticas pedagógicas em sala de aula, trabalhamos também, com as professoras cursistas, os resultados da Provinha Brasil e as intervenções necessárias, os resultados do IDEB e sobre a Avaliação Nacional da Aprendizagem – ANA.

A dinâmica do PNAIC em Brusque/2014 segue com a mesma metodologia, de forma produtiva e construtiva, refletindo positivamente na prática pedagógica dos professores.

Nas socializações dos trabalhos realizados com os alunos, pelas professoras cursistas no decorrer dos encontros, assim como nas visitas realizadas nas classes de alfabetização, podemos notar o trabalho dos professores em consonância com as Diretrizes Curriculares do Município e com as propostas do PNAIC, visto que ambos apresentam as mesmas concepções.

Esperamos a continuidade do Programa em 2015, visto que os resultados são efetivos na aprendizagem dos alunos.





OS DESAFIOS PARA A GESTÃO LOCAL: O PAPEL DA COORDENAÇÃO LOCAL NA MOBILIZAÇÃO DO PNAIC

Maria Luiza Martins Aléssio (UFPE)

As diferentes políticas implantadas pelo Ministério da Educação (MEC) nos últimos anos têm sido marcadas pela busca do estabelecimento concreto de colaboração com estados e municípios, indo até a escola. Numa perspectiva democrática de construção de um Sistema Nacional de Educação, que respeita a autonomia dos entes federados, essa colaboração começa a ser concretizada, por meio da cooperação entre governos, por adesão voluntária, mas apenas na medida em que aponte para a construção de políticas públicas de Estado.

O MEC tem garantido as bases estruturais para a articulação dessa política, garantindo sistemas organizacionais que permitem repasse de recursos e monitoramento das ações, a exemplo do Plano de Ações Articuladas (PAR), que estabeleceu uma relação republicana entre União, estados, municípios e Distrito Federal, tornando transparentes as relações do Ministério com cada um dos demais entes federados. Por meio do Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC), que articula a gestão orçamentária, a gestão da política de formação de professores e planejamento de todas as políticas, desde a Educação Básica até a Educação Superior, o MEC busca assegurar as bases para uma política pública de Estado que pressupõe gestão democrática, financiamento, avaliação, monitoramento e transparência.

Nesse contexto, o desenvolvimento dessas políticas depende da realidade da gestão educacional em cada Rede e pressupõe responsabilização e pactuação, que têm sido adotadas desde 2007, a partir do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com a adesão dos Governadores e Prefeitos ao plano com 28 metas¹⁵.

Esse processo exige o entendimento de que as políticas federais são concretizadas pelas gestões locais e que, portanto, são resultado da articulação de ações diferentes, mas que têm objetivos comuns e asseguram o direito a uma educação pública de qualidade.

Depois de dois anos da implementação do PNAIC, um olhar cuidadoso sobre a articulação entre o programa de base nacional e as gestões locais do PNAIC, em diferentes estados, é fundamental para a consolidação de uma política efetiva de colaboração entre os entes federados, uma vez que é um exemplo de programa que oferece uma proposta geral, que é articulada com as ações locais e que já acumula relatos de experiências bem sucedidas. Essa não é uma tarefa fácil e só poderá ser

¹⁵ Decreto Nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em 09 de agosto de 2013.

garantida justamente pelo princípio da gestão democrática. Como afirma Moacir Gadotti¹⁶, no documento de referência da CONAE 2014:

O fortalecimento da gestão pública municipal e de sua autonomia não se opõe a padrões nacionais e nem à participação popular na gestão das políticas públicas. Padrões oligárquicos de exercício do poder local podem ser anulados com mais participação popular prevista em políticas nacionais num regime de cooperação.¹⁷

Podemos citar a experiência de colaboração vivenciada no Ceará, que partiu do esforço que já vinha sendo desenvolvido pelo Estado, pela garantia da alfabetização de crianças no Ciclo de Alfabetização, por meio do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC). Foi justamente a política de cooperação entre estado e municípios promovida pelo governo do Ceará, que inspirou a proposta do MEC no eixo de gestão do programa. O arranjo organizacional para fortalecimento da cooperação entre estado e municípios viabilizou a gestão e o monitoramento do programa e a consolidação de uma prática de avaliação externa para a intervenção pedagógica¹⁸.

A implementação do PNAIC no Ceará foi cuidadosamente articulada com a organização já existente para o funcionamento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PAIC). A estrutura de gestão do PAIC, envolvendo as Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDE), permitiu, em todas as regionais, debates sobre a articulação PAIC/PNAIC, trazendo esclarecimentos e levando à construção de encaminhamentos em relação ao desenvolvimento dos respectivos programas.

Exemplo desse esforço de integração e seus desafios pode ser visto no relato da experiência do município de Acoapiara – CE, tema da dissertação de Mestrado do Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora¹⁹. Esse trabalho descreve como as ações de planejamento entre os formadores e os gestores das equipes do PAIC e do PNAIC possibilitaram o entrosamento entre as equipes, a articulação dos momentos de formação e evidenciam a importância do compromisso da gestão local para o sucesso de qualquer política educacional desenvolvida num regime de colaboração.

No Espírito Santo (ES), por sua vez, foi instituída, pela Secretaria da Educação, a Coordenação Institucional do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa,

¹⁶ GADOTTI, M. Gestão Democrática da Educação com Participação Popular no Planejamento e na Organização da Educação Nacional. COLETÂNEA DE TEXTOS DA CONAE 2014 (TEMA CENTRAL E COLÓQUIOS), p. 12. Disponível em: <<http://conae2014.mec.gov.br/images/doc/Sistematizacao/Impressos/ColetaneadeTextos.pdf>>. Acesso em 10 de outubro 2014.

¹⁷ SILVA, Roberta. Os Desafios da Gestão da Formação de Professores do Programa Alfabetização na Idade Certa em Acoapiara/CE. Disponível em: <<http://www.mestrado.caeduff.net/wp-content/uploads/2014/03/dissertacao-2011-roberta-da-silva.pdf>>, Acesso em 09 de abril de 2014.

¹⁸ GUSMÃO, Joana Buarque de; RIBEIRO, Vanda Mendes. Colaboração entre estado e municípios para a alfabetização de crianças na idade certa no Ceará. **Cadernos Cenpec | Nova série**, [S.l.], v. 1, n. 1, dez. 2011.

¹⁹ <<http://www.mestrado.caeduff.net/wp-content/uploads/2014/03/dissertacao-2011-roberta-da-silva.pdf>>.





em parceria com os Comitês Interinstitucionais de Alfabetização, por meio da Portaria nº 515-S, de 09 de abril de 2013²⁰, com a finalidade de garantir “uma ação estratégica, articuladora e intencional para assegurar o fortalecimento da política de alfabetização, leitura e escrita no Estado; promover a discussão, o estudo e a proposição de práticas sobre a alfabetização das crianças das escolas públicas e fortalecer as parcerias entre Estado e municípios”.

A Coordenação Institucional do PNAIC, pela Portaria acima, funciona também como Comitê Interinstitucional de Alfabetização. Dessa forma, houve uma integração das estratégias de fortalecimento da política de alfabetização no estado, com participação das superintendências regionais de educação e dos municípios; do Conselho Estadual de Educação (CEE); do Coordenador Estadual do PNAIC da Secretaria de Estadual de Educação; da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime); da União dos Conselhos Municipais de Educação (Uncme); e da instituição formadora – UFES/Nepales.

Em relação ao monitoramento das ações do PNAIC no Espírito Santo, a Portaria Nº 067-R, de 04 de julho de 2013, definiu equipes de assessoramento e monitoramento nas Superintendências Regionais de Educação, com objetivo de assessorar as turmas do Ciclo de Alfabetização. Portanto, foi instituída uma Coordenação Regional do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, em cada Superintendência Regional de Educação, como instância corresponsável pela gestão, supervisão e monitoramento no âmbito da Rede estadual e com equipe para assessorar as escolas do Ciclo de Alfabetização, prioritariamente, junto às escolas que implementam o PNAIC, utilizando a metodologia e os materiais disponibilizados pelo MEC e UFES. A organização da gestão evidencia que a alfabetização de crianças e a estratégia do PNAIC é uma prioridade para o Estado.

No relato de experiência da Coordenadora Estadual do PNAIC no Piauí, no texto que integra este Caderno, encontramos outra experiência de gestão que se caracteriza pela articulação total do PNAIC com as iniciativas do estado. A forte mobilização dos municípios e ampla articulação com Dirigentes Municipais de Educação e Prefeitos garantiram uma formação específica para os gestores do PNAIC, o que fortaleceu a integração estadual do Programa. Outro aspecto fundamental para o fortalecimento das ações foi o esforço de conscientizar as famílias da importância do acompanhamento da vida escolar de seus filhos, em um projeto específico para isso. O investimento da SEDUC, na formação dos alfabetizadores para a apropriação dos resultados da Provinha Brasil, foi base importante para a formação pelo PNAIC, iniciada em 2013.

No relato de uma experiência municipal feita pela Coordenadora do PNAIC de Brusque, Santa Catarina, podemos observar uma experiência distinta, uma vez que o PNAIC foi implementado como política da Rede. Como característica forte,

²⁰ PORTARIA Nº 515-S, DE 09 DE ABRIL DE 2013. Disponível em: <<http://www.sedu.es.gov.br/download/PORTARIA515PNAIC.pdf>>. Acesso em 06 de agosto de 2014.

tivemos a gestão democrática do Programa, com ampla divulgação da seleção para a função de orientadores de estudo; garantia de tempo para planejamento das ações; comunicação e mobilização dos professores cursistas; parceria firmada para viabilizar um espaço com boas condições para a realização dos encontros com os alfabetizadores; e reconhecimento de que as orientações do PNAIC estavam em consonância com diretrizes da própria Rede. O envolvimento e compromisso da gestão municipal com os estudos sobre avaliação de larga escala, um dos eixos do PNAIC, também ganha destaque naquele relato. Por outro lado, fica evidente o monitoramento das ações do Programa no município, descrito nas visitas de acompanhamento às escolas, o que também é uma dimensão importante da gestão local, para a consolidação de uma política pública comprometida com a garantia do direito de aprender.

Nos relatos aqui apresentados e em inúmeras outras experiências de sucesso da implementação do PNAIC em todo o País, que poderiam ser também destacadas, é evidenciada a importância do comprometimento do gestor municipal e estadual, além do papel fundamental do coordenador local na articulação das ações de formação.

O envolvimento dos gestores escolares, Coordenadores Pedagógicos e Conselhos Escolares continuará a ser o grande desafio, uma vez que a garantia do direito de cada um dos estudantes é responsabilidade de todos e depende de compromissos políticos efetivos e da consequente execução de projetos educacionais de cada Rede, que devem ser empreendidos de forma colegiada em cada escola.





Para Aprender Mais



Sugestões de Leituras

CERTEAU, Michel de. **A cultura e a escola**. In: CERTEAU, Michel de. *A cultura no plural*. 2. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995. p.123-145.

Neste livro, o capítulo *A cultura e a Escola* trata principalmente das questões relacionadas com a escola, o saber e a sociedade. Analisa o papel dos conhecimentos escolares e a sua relação com a Ciência e com os conhecimentos produzidos por outras instâncias sociais. Para o autor, as maneiras como os sujeitos da escola se relacionam, no cotidiano, com as diferentes instituições sociais, entre elas a Academia, a Economia e a Política, são importantes para entender a configuração cultural de cada realidade escolar. O autor aponta os aspectos da organização social da escola e da construção cultural desse espaço institucional, que tem como características principais, na sua configuração, a pluralidade e a diversidade. É uma leitura filosófica e reflexiva sobre a escola.

VIEIRA, Sofia Lerche. Política(s) e gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. **Revista Brasileira de Política e Administração Escolar** – RBP AE. v. 23, n. 1, p. 53-69, jan-abr/2007.

O artigo que integra um dos volumes da *Revista Brasileira de Política e Administração Escolar* analisa as articulações entre teoria e prática em questões como a política de educação, políticas educacionais, gestão pública, gestão educacional, gestão escolar, gestão democrática e educação básica. Discute diferentes campos de concepção e implementação da iniciativa pública, políticas e gestão que se concretizam nas diversas esferas da ação estatal, incluindo a escola, como espaço de reconstrução e reinvenção das políticas públicas de educação. Também aponta caminhos para as diferentes esferas do sistema educacional, no sentido de construir instrumentos para operacionalizarem o desafio do sucesso do ensino e da aprendizagem.

GADOTTI, Moacir. Gestão democrática com participação popular no planejamento e na organização da educação nacional. In: **Coletânea de textos da CONAE-2014**: reflexões sobre o sistema nacional de educação e participação popular, 2014. Disponível em: <<http://conae2014.mec.gov.br/images/doc/Sistematizacao/Impressos/ColetaneadeTextos.pdf>>. Acesso em: outubro de 2014.

Neste documento, disponibilizado para a etapa nacional da CONAE 2014, foram incluídos artigos para o aprofundamento teórico, com vistas a subsidiar os debates que iriam ocorrer ao longo da Conferência Nacional. O artigo do Professor Gadotti faz uma revisão qualificada sobre gestão democrática, participação popular, controle social e a construção de um projeto nacional para a Educação brasileira. A revisão bibliográfica que ele nos oferece pode também contribuir para o aprofundamento da questão do papel da gestão educacional, na garantia de direitos.



Ministério da
Educação

