

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E
GESTÃO EDUCACIONAL

Gabriela Cedalia Cardoso

**A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO: AVALIAÇÕES
EXTERNAS NO BLOCO DE ALFABETIZAÇÃO**

Santa Maria, RS
2019

Gabriela Cedalia Cardoso

**A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO: AVALIAÇÕES EXTERNAS
NO BLOCO DE ALFABETIZAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional**.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Doris Pires Vargas Bolzan

Santa Maria, RS
2019

Cardoso, Gabriela Cedalia

A organização do trabalho pedagógico: avaliações externas no bloco de alfabetização / Gabriela Cedalia Cardoso.- 2019.

185 p.; 30 cm

Orientadora: Doris Pires Vargas Bolzan

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, RS, 2019

1. Avaliações em larga escala 2. Educação básica 3. Bloco de alfabetização 4. Formação de professores I. Bolzan, Doris Pires Vargas II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

© 2019

Todos os direitos autorais reservados a Gabriela Cedalia Cardoso. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.

E-mail: gabicardoso24@yahoo.com.br

Gabriela Cedalia Cardoso

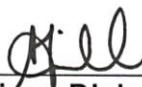
**A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO: AVALIAÇÕES EXTERNAS
NO BLOCO DE ALFABETIZAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional**.

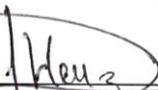
Aprovado em 17 de outubro de 2019:



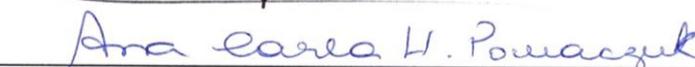
Doris Pires Vargas Bolzan, Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)



Adriana Dickel, Dra. (UPF)



Celso Ilgo Herz, Dr. (UFSM)



Ana Carla Hollweg Powaczuk, Dra. (UFSM)

Santa Maria, RS
2019

Dedico este trabalho a minha avó, Ely (in memoriam), que continua sendo minha força e minha inspiração de vida. Com todo meu amor, respeito e gratidão.

AGRADECIMENTOS

É chegado ao fim um ciclo de muitos choros, muitas risadas, felicidades e frustrações. Sendo assim, dedico este trabalho a todos que fizeram parte desta etapa em minha vida.

Em especial, minha gratidão:

A Deus, autor da minha vida, por ter iluminado meu caminho e por ter me permitido chegar até aqui.

Aos meus pais, Nilton e Eliana, por serem essenciais em minha vida, por me incentivarem a ser uma pessoa melhor, por terem me propiciado a realização deste sonho.

À minha orientadora, Professora Doris, por sempre acreditar em meu potencial, por me instigar a ser e fazer melhor, por ser meu apoio quando precisei, pelas “brincas e puxões de orelha” que me permitiram crescer.

Aos professores da banca examinadora, por aceitarem fazer parte deste momento, pela leitura e pelas contribuições para este trabalho.

A todos os professores e os funcionários do Programa de Pós- Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional pelas inúmeras aprendizagens e contribuições à minha formação.

Às professoras e equipe diretiva da escola Tenente João Pedro Menna Barreto, pelo acolhimento e amizade que estamos construindo, pela compreensão e por todo apoio na etapa final desse trabalho.

Às professoras e à direção da escola Castro Alves, pela disponibilidade em participar deste trabalho e por todo apoio, amizade, carinho e acolhimento. Vocês foram e são essenciais para o meu crescimento profissional.

“Eis o meu segredo: só se vê bem com o coração. O essencial é invisível aos olhos.”

(Antoine de Saint-Exupéry)

RESUMO

A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO: AVALIAÇÕES EXTERNAS NO BLOCO DE ALFABETIZAÇÃO

AUTORA: Gabriela Cedalia Cardoso
ORIENTADORA: Dr^a Doris Pires Vargas Bolzan

Este estudo insere-se na Linha de Pesquisa nº 2 (LP 2), Gestão pedagógica e contextos educativos, do Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional, do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPPG), do Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). O foco central são as avaliações externas e a organização do trabalho pedagógico no bloco de alfabetização. Como objetivo geral, buscamos compreender a organização do trabalho pedagógico no bloco de alfabetização diante das avaliações externas em uma escola da rede pública de ensino. São objetivos específicos: reconhecer as exigências e demandas que envolvem a organização do trabalho pedagógico no bloco de alfabetização, frente aos índices de qualidade e às políticas educacionais de governo; identificar as repercussões das avaliações externas na organização do trabalho pedagógico dos professores do bloco de alfabetização; conhecer as concepções dos professores que atuam no bloco de alfabetização acerca das atuais avaliações externas; conhecer as concepções dos gestores sobre as atuais avaliações externas e problematizar a implantação das avaliações em larga escala a partir de reuniões pedagógicas no bloco de alfabetização. Utilizamos, como pressupostos teóricos, os estudos de: Ferreiro (1999), Mortatti (2004, 2000), Lück (2008a, 2008b, 2009, 2014), Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), Bolzan (2006, 2007, 2009, 2011), Marcelo Garcia (1999, 2013), Hoffmann (1993, 2005, 2014), e Perrenoud (1999, 2002). O estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, tendo, como base de estudos, a descrição e análise de reuniões pedagógicas com os sujeitos envolvidos, sendo estes as professoras do bloco de alfabetização e a coordenadora pedagógica da escola pesquisada. Para a coleta de dados utilizou-se questionários, análise documental do Projeto Político Pedagógico (PPP) e reuniões pedagógicas. Para o processo descritivo e interpretativo dos achados partiu-se das narrativas das professoras em seis encontros, o que permitiu a construção de uma grande categoria: as *políticas educacionais de governo*. Essas *políticas* são constituídas por duas dimensões categoriais: a *organização do trabalho pedagógico no bloco de alfabetização* e as *avaliações externas de aprendizagem*. As discussões de ambas as dimensões foram permeadas por um único eixo transversal: a *docência*, que se configura como o ponto chave desse estudo. Assim, evidenciamos que as avaliações externas de aprendizagem pouco ou nada têm contribuído para a aprendizagem dos alunos, já que não respeitam os ritmos e as necessidades dos estudantes. Também a Prova ANA, não tem apresentado um retorno à escola, o que dificulta a organização do trabalho docente. As professoras também manifestaram a necessidade de um trabalho compartilhado, dentro da instituição, que favoreça o diálogo, a troca de experiências e a reflexão da prática. O estudo realizado e a análise dos achados nos permitiram compreender a relação entre as avaliações externas aplicadas nos três primeiros anos do ensino fundamental e a organização do trabalho pedagógico docente, problematizando sobre as políticas públicas educacionais, as atividades formativas específicas para a alfabetização e a necessidade do trabalho compartilhado na escola.

Palavras-chave: Avaliações em larga escala. Educação básica. Bloco de alfabetização. Formação de professores.

ABSTRACT

THE ORGANIZATION OF PEDAGOGICAL WORK: EXTERNAL EVALUATIONS IN THE LITERACY BLOCK

AUTHOR: Gabriel Cedalia Cardoso
ADVISOR: Dr. Doris Pires Vargas Bolzan

This study is part of Research Line No. 2 (LP 2), Pedagogical Management and Educational Contexts, of the Professional Master in Public Policy and Educational Management, of the Center for Postgraduate Program in Public Policy and Educational Management (PPPG), of Education, Federal University of Santa Maria (UFSM). The central focus is external evaluations and the organization of pedagogical work in the literacy block. As a general objective, we seek to understand the organization of pedagogical work in the literacy block facing external evaluations in a public school. Specific objectives are: to recognize the demands and demands that involve the organization of pedagogical work in the literacy block, in view of the quality indices and educational policies of government; identify the repercussions of external evaluations on the organization of the pedagogical work of the literacy block teachers; know the conceptions of teachers working in the literacy block about the current external evaluations; to know the managers' conceptions about the current external evaluations and to problematize the implementation of the large scale evaluations from pedagogical meetings in the literacy block. We use as theoretical assumptions the studies of: Ferreira (1999), Mortatti (2004, 2000), Lück (2008a, 2008b, 2009, 2014), Libâneo, Oliveira and Toschi (2012), Bolzan (2006, 2007, 2009, 2011), Marcelo Garcia (1999, 2013), Hoffmann (1993, 2005, 2014), and Perrenoud (1999, 2002). The study is characterized as a qualitative research of the case study type, having as base of studies, the description and analysis of pedagogical meetings with the subjects involved, being these the teachers of the literacy block and the pedagogical coordinator of the researched school. For data collection, questionnaires, documentary analysis of the Pedagogical Political Project (PPP) and pedagogical meetings were used. The descriptive and interpretative process of the findings was based on the teachers' narratives in six meetings, which allowed the construction of a large category: the educational policies of government. These policies are made up of two categorical dimensions: the organization of pedagogical work in the literacy block and external learning assessments. The discussions of both dimensions were permeated by a single transversal axis: teaching, which is the key point of this study. Thus, we show that external learning assessments have contributed little or nothing to students' learning, as they do not respect the rhythms and needs of students. Also the ANA Exam has not presented a return to school, which makes it difficult to organize teaching work. The teachers also expressed the need for a shared work within the institution that favors dialogue, the exchange of experiences and the reflection of the practice. The study and the analysis of the findings allowed us to understand the relationship between external evaluations applied in the first three years of elementary school and the organization of teaching pedagogical work, discussing the public educational policies, the specific training activities for literacy and the need of shared work at school.

Keywords: Large-scale evaluations. Basic education. Literacy block. Teacher training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – As três esferas da gestão pedagógica	78
-------------------------------------------------------	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese de informações dos sujeitos participantes da pesquisa	95
Quadro 2 – Síntese da categoria e suas dimensões e desdobramentos	100
Quadro 3 – Disposição das reuniões por mês.....	102

LISTA DE ESQUEMAS

Esquema 1 – Dinâmica das reuniões pedagógicas.....	102
Esquema 2 – Esquema interpretativo da categoria e suas dimensões	106

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Desafios de ser professor no bloco de alfabetização.....	119
----------------------------------------------------------------------	-----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Trabalhos por ano de publicação e fontes pesquisadas.....	36
----------------------------------------------------------------------	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
CEGE	Curso de Especialização em Gestão Educacional
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
UFMS	Universidade Federal de Santa Maria
RME	Rede Municipal de Ensino
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisas em Educação
EDUCERE	Congresso Nacional de Educação
MEC	Ministério da Educação
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDE-Escola	Plano de Desenvolvimento da Escola
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
PNBE	Programa Nacional Biblioteca na Escola
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPP	Projeto Político Pedagógico
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO	29
1.1	INSERÇÃO TEMÁTICA: PESQUISAS SOBRE AVALIAÇÕES EXTERNAS NO BLOCO DE ALFABETIZAÇÃO	35
1.1.1	Uma breve contextualização das Fontes Pesquisadas	35
1.1.2	Os trabalhos analisados.....	36
2	REFERENCIAL TEÓRICO	45
2.1	A ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: UM BREVE RELATO HISTÓRICO.....	45
2.1.1	Bloco de Alfabetização e progressão continuada: um novo olhar para a aprendizagem	51
2.2	POLÍTICAS E PROGRAMAS ATUAIS DE GOVERNO: A ALFABETIZAÇÃO EM FOCO	54
2.2.1	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)	60
2.2.2	Pró-letramento.....	62
2.2.3	Programa Mais Alfabetização	64
2.2.4	Programa Mais Educação (PME).....	66
2.2.5	Educação e avaliação: a construção do conhecimento	68
2.3	A DOCÊNCIA NA ALFABETIZAÇÃO: GESTÃO E TRABALHO DOCENTE ...	75
2.3.1	Trabalho pedagógico e currículo escolar: organização do trabalho na escola	78
3	DESENHO DA PESQUISA.....	89
3.1	TEMÁTICA	89
3.2	PROBLEMA DE PESQUISA	89
3.3	OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO	89
3.3.1	Objetivo geral	89
3.3.2	Objetivos específicos	90
3.4	ABORDAGEM METODOLÓGICA.....	90
3.5	CONTEXTOS E SUJEITOS DA INVESTIGAÇÃO	92
3.5.1	Contexto da pesquisa.....	92
3.5.2	Sujeitos da pesquisa.....	93
3.6	INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA	95
3.7	ORGANIZAÇÃO DA DINÂMICA DOS ACHADOS.....	98
3.8	A SISTEMÁTICA DE ORGANIZAÇÃO DAS REUNIÕES PEDAGÓGICAS: O PRODUTO	100
3.9	CONSIDERAÇÕES DE CARÁTER ÉTICO.....	103
4	PROCESSO DE INTERPRETAÇÃO DOS ACHADOS	105
4.1	A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO	106
4.2	AVALIAÇÕES EXTERNAS DE APRENDIZAGEM.....	126
4.3	A ORGANIZAÇÃO DAS REUNIÕES PEDAGÓGICAS: PROBLEMATIZAÇÕES E DISCUSSÕES.....	140
4.3.1	Primeira reunião: as avaliações externas de aprendizagem.....	141
4.3.2	Segunda reunião: o programa mais alfabetização.....	146
4.3.3	Terceira reunião: o PNAIC e a formação docente	149
4.3.4	Quarta reunião: os desafios da docência	153
4.3.5	Quinta reunião: o papel da coordenação pedagógica	157
4.3.6	Sexta reunião: a organização do trabalho pedagógico	160

5	APONTAMENTOS FINAIS	165
	REFERÊNCIAS	171
	APÊNDICE A – MODELO DE QUESTIONÁRIO RESPONDIDO PELOS PROFESSORES	177
	ANEXO A – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA ESCOLA CONTEXTO DE PESQUISA	181
	ANEXO B – APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA DA UFSM	182

1 APRESENTAÇÃO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), vinculada à linha de pesquisa LP2 - Gestão Pedagógica e Contextos Educativos. Tem como objetivo geral compreender as concepções docentes acerca das avaliações externas e suas repercussões e impactos na organização do trabalho pedagógico no bloco de alfabetização, também chamado Bloco Inicial de Alfabetização e que compreende os três primeiros anos do Ensino Fundamental.

Esse objetivo de pesquisa configura-se como uma continuação do trabalho de monografia escrito como pré-requisito para aprovação no Curso de Especialização em Gestão Educacional (CEGE/UFSM, 2016), ocasião em que realizei uma pesquisa sobre as ações de incentivo à leitura e à escrita no ciclo de alfabetização, bem como sobre a organização do trabalho pedagógico docente.

Durante a pesquisa de monografia, por meio de entrevistas com docentes e de leituras, novos problemas foram se configurando. O Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa foi ressaltado pelos sujeitos da pesquisa como uma das principais ações de incentivo à leitura e à escrita em desenvolvimento na escola. Durante os estudos sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), realizei leituras sobre a Prova Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e a Provinha Brasil, que se configuram como avaliações externas de aprendizagem, tendo como objetivo principal avaliar a leitura e a escrita dos estudantes no bloco de Alfabetização, bem como concorrer para a melhoria da qualidade do ensino.

Ainda durante essa pesquisa pude vivenciar a preocupação das professoras (sujeitos da pesquisa) em “preparar” seus estudantes para obter bons resultados nessas avaliações, bem como oferecer um bom ensino, voltado à construção da leitura e da escrita. Essas vivências me proporcionaram refletir acerca dessas avaliações e das repercussões delas na organização do trabalho pedagógico destes profissionais. Além disso, percebi o pouco conhecimento dos docente sobre estas avaliações e como funcionam, seus objetivos e metas a serem alcançadas. Essa experiência certamente contribuiu para a escolha do problema dessa pesquisa.

Ao final de 2012, no 6º semestre da Graduação em Pedagogia, ingressei no Grupo de Pesquisas Formação de Professores e Práticas Educativas: Educação Básica e Superior (GPFPE), coordenado pela professora Doris Pires Vargas

Bolzan, atuando ao longo do ano de 2013 como bolsista de Iniciação Científica, trabalhando diretamente com o projeto Cultura Escrita: saberes e fazeres docentes em construção. Esse projeto, tinha por objetivo compreender o processo de construção da leitura e da escrita de estudantes de 1º a 5º ano do Ensino Fundamental de escolas da rede pública de ensino, bem como compreender as concepções docentes acerca desse processo. Aquele foi o momento inicial de minha trajetória como pesquisadora, nesta temática de estudo e uma das motivações na escolha do tema da monografia.

Ainda, por meio da realização dos circuitos de jogos e atividades diversificadas, propostos pelo projeto e do contato com as professoras das turmas com as quais eram realizados tais circuitos, pude vivenciar alguns dos desafios e exigências da docência acerca da alfabetização, bem como perceber dúvidas e anseios dos professores na tentativa de compreender o processo de alfabetização. Ainda no curso de Especialização em Gestão Educacional, passei a me interessar pelos estudos vinculados às políticas públicas nos contextos educativos e às avaliações externas, propostas pelo governo com o objetivo de “avaliar” e “qualificar” a educação nacional.

Minha primeira experiência com alfabetização foi logo depois de ingressar no GPFOPE, a partir de um projeto de monitoria, com mais sete bolsistas de iniciação científica no Programa Mais Educação. Esse projeto foi uma parceria entre o grupo de pesquisa, por meio do Projeto Cultura Escrita e o Programa Mais Educação, em uma escola da Rede Municipal de Ensino (RME) do município de Santa Maria/RS. As atividades no Programa Mais Educação se deram por meio do acompanhamento pedagógico, um dos macrocampos de organização do programa, na oficina de letramento. Esta oficina foi realizada em dois dias na semana com estudantes de 1º a 5º ano, dividindo esses estudantes em dois grupos: o grupo A – 1º a 3º anos e o grupo B- 4º e 5º anos. Cada grupo era atendido em um tempo de uma hora, tendo 20min para intervalo e lanche.

Essa experiência com duração de um ano nos possibilitou a superação de diversos desafios, um deles, a turma multi-idade, que nos provocou a repensar nossa prática constantemente. O grupo A compreendia crianças de 1º ano, ainda não alfabetizadas, estando em contato com as crianças de 3º ano, já alfabetizadas, o que possibilitou, de forma rica e espontânea, a interação e o aprendizado entre os pares. Essa breve experiência no grupo de pesquisa, resultou em um trabalho de

conclusão de curso (TCC)¹ de uma das monitoras envolvidas, a qual buscou entender como as professoras, das crianças atendidas no programa compreendem as dinâmicas desenvolvidas no Programa Mais Educação.

Ao longo do meu percurso profissional, trabalhei com uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental, e durante esse ano em que fui professora regente dessa turma me deparei a com a realidade da Prova Brasil, e vale destacar aqui que foi minha primeira experiência com as avaliações externas, ainda com pouquíssimo conhecimento sobre o assunto, procurei orientações em sites de internet, entrei no site do INEP e procurei conhecimentos sobre o IDEB e SAEB.

Essa experiência profissional me permitiu refletir sobre a minha atuação profissional à medida que me deparei com a cobrança da escola sobre melhores resultados no desempenho da turma e sua repercussão nos níveis de IDEB, além do meu trabalho com a turma em andamento. No momento foi algo difícil de relacionar, exigiu-me grandes aprofundamentos teóricos e reflexões. Nesse mesmo ano, ainda cursando a especialização, durante a disciplina de Avaliação Institucional, a professora da turma propôs algumas leituras sobre a Conferência de Jomtien (1990) e a Declaração Mundial de Educação Para Todos, assim, a partir das discussões em sala de aula sobre as metas e os planos de governo, na tentativa de garantir a tão conclamada qualidade de ensino, fui formulando novas perguntas e alguma inquietações foram surgindo.

Durante essas discussões, passamos a estudar as políticas de governo, as avaliações de aprendizagem e as novas leis para o Ensino Fundamental e fui percebendo o quanto esses conhecimentos eram importantes para a minha atuação profissional e o quanto todas essas políticas influenciavam no meu trabalho docente e na organização do meu trabalho pedagógico. Foi nesse momento que as avaliações externas de aprendizagem se tornaram um problema a ser pesquisado, juntamente com algumas colegas e professora, escrevi alguns artigos para eventos acadêmicos sobre essa temática, tentando vincular com a minha atuação profissional. Porém, nessa época, ainda estava longe do contexto da alfabetização.

Por um tempo a minha necessidade anterior de pesquisar e de estudar sobre as avaliações em larga escala ficou adormecida, até que o meu problema de pesquisa da monografia e as narrativas dos participantes envolvidos me convidaram

¹ TCC de Marília Salles Bastos, defendido e aprovado em 17 de janeiro de 2014, sob o título: Concepções docentes sobre o Programa Mais Educação em discussão.

a retornar para este campo de estudo. Desta vez, com uma perspectiva diferente, pela primeira vez comecei a enxergar estas avaliações no contexto da alfabetização, algo ainda relativamente novo.

O ano de 2017 me revelou uma grata surpresa, pela primeira vez durante minha trajetória profissional fui convidada a assumir uma turma de 1º ano, minha primeira experiência como professora alfabetizadora. Foi nesse ano que meus estudos sobre a alfabetização se intensificaram ainda mais, comecei a participar do PNAIC e realizar as tarefas propostas, e isso me gerou novas dúvidas, anseios e perguntas. Mais uma vez voltei meus estudos às políticas de governo, pois queria compreender as repercussões delas no meu trabalho docente e de que forma eu poderia realizar um trabalho melhor com meus 23 alunos de apenas seis anos de idade.

No ano de 2018, mais uma vez assumi uma turma de 1º ano, dessa vez no município de Julio de Castilhos/RS, uma turma de 19 crianças de seis anos de idade. Como professora alfabetizadora, acompanho os anseios e os medos das minhas colegas, professoras de segundo e de terceiro anos, sobre a Provinha Brasil e prova Ana, e a busca constante por melhores resultados, que, por diversas vezes, acabam fugindo da nossa realidade e da realidade dos nossos alunos. A preocupação conteudista se intensificou, o foco é garantir bons níveis de avaliação. Por mais que estas avaliações não tenham sido aplicadas com a minha turma, isso influenciou diretamente no meu trabalho, visto que, como professora de primeiro ano, me tornei responsável pela “preparação” dessas crianças para enfrentar um segundo e terceiro anos futuramente.

Nessa mesma oportunidade, passei pela experiência do programa Mais Alfabetização, sendo 2018 o primeiro ano de aplicação deste nas escolas. Uma vez por semana, recebia na minha turma uma monitora que ficava “responsável” naquele dia pelos alunos com mais dificuldades; eram realizadas atividades diferenciadas e dada uma atenção individual para essas crianças. Três vezes no ano (início, meio e final de ano) apliquei as provas do programa Mais Alfabetização com minha turma. Essas provas eram realizadas em duas etapas, português e matemática. Como professora e responsável pela aplicação das provas, não recebi nenhuma preparação e/ou explicação antes, tampouco fui comunicada com antecedência, as provas eram entregues aos professores no mesmo dia que teriam que ser aplicadas (todas as escolas deveriam aplicar no mesmo dia).

Assim, não preparei meus alunos para essas provas, eles simplesmente a responderam como deveriam e estava escrito no caderno do professor, enviado pelo MEC. Como professora alfabetizadora, não me senti confiante e segura na realização dessas provas, ao contrário, me senti desconfortável e angustiada, vendo meus alunos, tão pequenos (seis anos de idade), respondendo questões que nem eu, como responsável, sabia o conteúdo. Após a correção, os resultados eram lançados no sistema e realizada a comparação com as outras escolas do próprio município, evidenciando a competitividade presente nestas avaliações.

Neste ano de 2019, como professora do município de Itaara/RS, assumi pela primeira vez uma turma de terceiro ano (final do bloco de alfabetização), composta por 22 crianças na faixa etária de 8 a 9 anos, sendo que cinco delas ainda não se encontravam alfabetizadas, oscilando entre os níveis pré-silábico e silábico. Porém, as crianças alfabetizadas também possuíam algumas dificuldades na leitura e na escrita, o que tornou meu trabalho mais desafiador. Agora como professora alfabetizadora não mais do início do bloco, mas do final, momento no qual a aprendizagem da leitura e da escrita devem estar consolidadas. Neste ano, ainda passarei pela experiência de aplicar a prova ANA com meus alunos, vivenciado na escola a busca constante pelos melhores resultados nessas avaliações, sendo eu a “responsável” por prepará-los durante o ano letivo de 2019, para as provas que serão aplicadas ao final deste ano.

No segundo semestre deste ano, como professora nomeada da prefeitura municipal de Santa Maria, assumi, mais uma vez, uma turma de 1º ano, composta por 24 crianças em fase inicial de alfabetização. Vale destacar que não está sendo realizado o programa Mais Alfabetização este ano e não há previsão de seu reinício.

Foi nesse momento da minha vida profissional que me coloquei a pensar sobre a tamanha influência destas avaliações no trabalho desenvolvido por toda uma escola, nos mais diversos setores, alunos e profissionais envolvidos. As avaliações externas de aprendizagem vão se tornando um problema à medida que as vivencio constantemente na minha prática como professora do bloco dos três primeiros anos de alfabetização.

Assim, articulando os estudos do grupo, minha experiência profissional e as pesquisas durante a especialização em Gestão Educacional, emergiu o atual tema de pesquisa: *a organização do trabalho pedagógico no bloco de alfabetização e as avaliações externas*. Por meio dessa temática, procuro responder ao seguinte

problema de pesquisa: como a organização do trabalho pedagógico no bloco de alfabetização se dinamiza a partir das avaliações externas?

Acredito que, como professora do bloco de alfabetização, é necessário este estudo e compreensão acerca das avaliações externas e das políticas públicas de educação, a fim de buscar estratégias que possam vir a auxiliar estes profissionais em seu o trabalho na sala de aula.

O referencial teórico que visa a fundamentação desta pesquisa está alicerçado nos estudos de: Ferreiro (1999), Mortatti (2004, 2000), Mainardes (2006, 2011, 2015), Lück (2008b, 2009, 2014), Libâneo; Oliveira e Toschi (2012), Bolzan (2006, 2007, 2009, 2011), Tardif (2005), Marcelo Garcia (1999), Perrenoud (2002) e Hoffmann (1993, 2014).

No primeiro capítulo: *A alfabetização no Brasil: um breve relato histórico*, apresento um panorama histórico sobre a aprendizagem da leitura e da escrita no Brasil, dando ênfase às mudanças sociais e políticas da sociedade ao longo dos anos, auxiliando na construção da concepção de alfabetização que temos hoje. Ainda dentro deste capítulo, apresento a discussão sobre o ciclo de alfabetização e a progressão continuada.

O segundo capítulo, *Políticas e programas atuais de governo: a alfabetização em foco*, tem por finalidade apresentar um panorama das principais políticas e programas de governo para a área da educação em geral, desde o ano de 1990, enfatizando os programas relacionados à alfabetização. Ainda neste capítulo, destacamos os principais programas e políticas de governo em vigor para a alfabetização, são eles: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), Pró-letramento, Programa Mais Educação e Programa Mais Alfabetização. Além disso, apresentamos uma discussão sobre a avaliação, perpassando as avaliações externas atuais realizadas nos anos que compreendem a alfabetização.

O terceiro capítulo, *A docência na alfabetização: Gestão e trabalho docente*, tem por finalidade apresentar todos os movimentos históricos e políticos que perpassam a docência na alfabetização e que constituem o trabalho do professor em sala de aula, como: currículo, Projeto, Político Pedagógico (PPP), trabalho docente, autonomia docente, apresentando os conceitos de gestão e as três esferas da gestão no campo da educação.

1.1 INSERÇÃO TEMÁTICA: PESQUISAS SOBRE AVALIAÇÕES EXTERNAS NO BLOCO DE ALFABETIZAÇÃO

As avaliações externas de aprendizagem mostram-se um tema muito debatido, visto como uma das estratégias para alcançar os objetivos e as metas da educação pública de qualidade. Nesse sentido, é uma temática que cada vez mais tem despertado o interesse de professores e de pesquisadores em geral. Porém, as avaliações externas, no contexto da alfabetização, pensando na organização do trabalho pedagógico dos professores alfabetizadores, ainda é um tema relativamente novo, com poucas pesquisas na área. Assim, com o objetivo de conhecer as publicações e as pesquisas realizadas nesta área, realizamos uma pesquisa bibliográfica a respeito das pesquisas publicadas neste contexto.

Essa busca aconteceu em dois diferentes espaços, nos anais da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), no GT 8 (Formação de Professores), no portal de periódicos da CAPES, nos anais do Congresso Nacional de Educação (EDUCERE) e na plataforma sucupira, sendo que foram analisadas somente pesquisas dos últimos cinco anos, ou seja, de 2014 a 2018, a partir das seguintes palavras-chave: *alfabetização e avaliação externa de aprendizagem*. Dentre as produções encontradas, foram elencadas 10 pesquisas para análise de acordo com o tema de estudo, destas, 7 são artigos e 3 são dissertações de mestrado.

1.1.1 Uma breve contextualização das Fontes Pesquisadas

A ANPED é uma associação de professores e de estudantes vinculados ao programa de Pós-graduação e demais pesquisadores da área. Tem por objetivo o fortalecimento do ensino de pós-graduação em pesquisa na área da educação, consolidada por encontros nacionais e regionais anuais.

O Portal de Periódicos da Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é uma biblioteca virtual que reúne produções científicas internacionais de diversas Instituições de ensino e pesquisa no Brasil. Tem como missão promover o fortalecimento de programas de pós-graduação no Brasil, por meio do acesso online à informação científica de alto nível.

O Congresso Nacional de Educação (EDUCERE) é um evento realizado a cada dois anos, promovido pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR), na cidade de Curitiba. Tem por objetivo promover reflexões sobre formação, prática e pesquisas educacionais em um contexto globalizado, diversificado e de forte demanda social.

A Plataforma Sucupira – CAPES é uma ferramenta nova para coleta de informações, realiza análises e avaliações, é a base de referência do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). Oferece maior transparência nos dados acadêmicos e maior confiabilidade e precisão das informações.

1.1.2 Os trabalhos analisados

Para melhor visualização e compreender o estudo realizado, optamos por apresentar a análise dos dados obtidos na pesquisa por meio de tabelas e de gráficos:

Tabela 1 – Trabalhos por ano de publicação e fontes pesquisadas

Ano	2014	2015	2016	2017	2018	TOTAL
Fonte						
Anped				1		1
EDUCERE		1		2		3
Portal de periódicos CAPES		2	1			3
Plataforma Sucupira			2	1		3
TOTAL	0	3	3	4	0	10

Percebemos, por meio dessa tabela, que das 10 pesquisas analisadas, três são dos anais do Educere, três do portal de periódicos da CAPES, uma da ANPED e três são dissertações de mestrado disponíveis na plataforma sucupira. Além disso, o maior índice de trabalhos encontrados foi entre os anos de 2015 e 2017, nos anos de 2014 e 2018 o índice de pesquisa nessa área foi nulo. Somente a partir do ano de 2015 que essa temática começou a aparecer com mais força nas pesquisas, porém ainda é um assunto pouco estudado, apresentando poucas publicações a

respeito das Avaliações externas de aprendizagem no Bloco de Alfabetização. Não encontramos teses com esse tema de estudo nos últimos cinco anos.

Com a palavra-chave: avaliações externas de aprendizagem, muitos trabalhos, dissertações e teses encontramos, porém enfocando os anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio, EJA e escolas do campo. São poucas as pesquisas que tratam dessas avaliações no âmbito do Ciclo de Alfabetização, sendo que a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) ainda é uma política relativamente nova. Justifico, dessa forma, a necessidade de desenvolver estudos e pesquisas a partir dessa temática tão atual e relevante no cenário educacional.

Na plataforma sucupira, analisamos cerca de 2.000 resumos de dissertações com temáticas sobre alfabetização, porém, somente três se aproximavam do meu tema de pesquisa. Percebemos, assim, que as avaliações em larga escola na alfabetização são um tema pouco estudado. O PNAIC, como foco de discussão, esteve presente na maior parte das dissertações analisadas, porém poucas faziam referência a avaliação. Sobre a temática escola do campo também foi encontrado em um número significativo de trabalhos.

Com o assunto Alfabetização analisamos mais de 200 resumos de teses e dissertações da Universidade Federal de Santa Maria, enfocando o PNAIC, a Lei do Ensino Fundamental de 9 anos, a proposta de Ciclo, progressão continuada e a formação de professores alfabetizadores, porém sobre avaliação não havia praticamente nada. Compreendemos, dessa forma, a importância de pesquisar sobre esse tema, tão pouco discutido e presente de uma forma tão impactante na vida das crianças em fase de alfabetização e no trabalho pedagógico dos professores do bloco que compõe os primeiros anos da alfabetização.

Os trabalhos que aqui apresentamos abordam as questões das avaliações no Bloco de Alfabetização, ressaltando algumas avaliações de larga escala em vigor, atualmente, nos três primeiros anos do Ensino Fundamental: Provinha Brasil e Prova ANA.

Luz (2017), em seu trabalho intitulado: *O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) em análise*, apresentado na 38ª Reunião Nacional da ANPED, busca analisar a relação do PNAIC, um programa de formação de professores com a avaliação em larga escala ANA. É uma pesquisa de caráter bibliográfico, que analisa, por meio de documentos e referenciais teóricos, a estratégia do governo federal (PNAIC) e a avaliação em

larga escala (ANA), buscando compreender a promoção de um programa de formação de professores na melhoria dos resultados educacionais nas avaliações em larga escala e as relações entre ambos.

Por meio dessa pesquisa a autora conclui que as avaliações não têm desempenhado somente um papel pedagógico, mas têm funcionado como uma forma de controle no trabalho docente, na busca de melhores resultados nestas avaliações. E o PNAIC, nessa análise, se mostrou como uma formação continuada de professores alfabetizadores, visando bons resultados nas avaliações em larga escala.

Dickel (2016), no trabalho: *A avaliação nacional da alfabetização no contexto do sistema de avaliação Educação Básica e do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: responsabilização e controle*, busca abordar tensões que emergem na composição dessa “dupla face” da ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização), tratando-a inicialmente no contexto do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), bem como os impactos da avaliação em larga escala na gestão, no currículo e nas práticas pedagógicas, problematizando também sua relação com o PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa).

De acordo com essa pesquisa, a ANA exerce um papel indutor e de monitoramento do currículo, à medida que os conteúdos escolares e as atividades escolares priorizam a preparação dos estudantes para os testes padronizados, através de aplicação de simulados e de atendimento complementar a algumas crianças com maiores dificuldades, além de darem ênfase para a leitura e a escrita, conteúdos demandados pelas provas. O PNAIC, por sua vez, é um programa de formação continuada que tem servido de orientação aos professores e uma forma de controle e de monitoramento do processo pedagógico escolar, que incide sobre o que o professor faz em sala de aula.

Schilke e Eckhardt (2015), no trabalho intitulado: *Provinha Brasil: reflexões sobre cotidiano escolar e formação de professores*, têm como objetivo discutir a relação entre as avaliações externas e o cotidiano escolar, bem como os impactos destas avaliações, enfatizando a Provinha Brasil. Essa pesquisa foi realizada por meio de um questionário semiestruturado sobre a Provinha Brasil com 20 professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e 20 estudantes do curso de Pedagogia, coletando informações sobre os possíveis impactos das avaliações externas no cotidiano escolar e na formação de professores.

Nesta pesquisa, as autoras puderam identificar que todos os entrevistados conheciam a Provinha Brasil, porém poucos demonstraram conhecimento sobre a finalidade do exame, os objetivos e ano em que é aplicada. Além disso, os grupos demonstraram as influências da Provinha Brasil no cotidiano escolar, à medida que os conteúdos escolares são voltados para o exame, as professoras trabalham a partir desses conteúdos exigidos, a fim de garantir bons resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Nesse sentido, ficou claro nas respostas obtidas que estas avaliações modelam a gestão educacional e a prática docente em busca do aumento do índice de desempenho, ficando evidenciada a promoção de práticas pedagógicas que privilegiam o tecnicismo, o que leva a uma qualidade reduzida, pois estas não garantem o aprendizado de todos.

O trabalho de Esteban e Wolf (2015), publicado na Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, sob o título: *um olhar para a alfabetização a partir dos exames nacionais*, debruça-se sobre a provinha Brasil, com o objetivo de discutir o conceito de alfabetização que mobiliza e a pertinência das práticas pedagógicas estimuladas por essas avaliações. Essa pesquisa foi realizada no município de Niteroi, através da análise dos resultados nesse exame, dos documentos e dados sobre a repetência.

Os resultados desse estudo assinalaram incoerência entre parâmetros usados e discrepâncias entre os desempenhos nos exames nacionais e no processo de alfabetização, enfatizando uma pedagogia reducionista, classificatória e excludente nas classes de alfabetização. Além disso, foi possível perceber que a alfabetização tem sido vista como uma concepção mecanicista, como uma mera decodificação de fonemas e grafemas, tudo isso em prol de melhores resultados quantitativos nestes exames.

O trabalho *Avaliação diagnóstica em larga escala na alfabetização: debatendo a Provinha Brasil*, de autoria de Santos e Barbosa (2015), apresentado no Congresso Nacional de Educação-EDUCERE, tem por finalidade apresentar um debate reflexivo a propósito do Programa de Avaliação de Alfabetização em larga escala, utilizado pelo governo federal, aplicado aos estudantes matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental nas escolas públicas brasileiras. Este estudo pretende mostrar as possibilidades de contribuição da Provinha Brasil para melhoria do processo de alfabetização, através de uma pesquisa bibliográfica extraída de diferentes fontes de dados.

De acordo com esse estudo, a Provinha Brasil tem permitido um diagnóstico mais preciso do ensino e da aprendizagem, de forma que possibilita a utilização destes resultados nas intervenções pedagógicas, visando qualificar o ensino. Além de assegurar ao cidadão uma educação de qualidade, acesso e permanência na escola. Porém fora constatado uma distância muito grande entre o que é ensinado nas escolas e o que é avaliado na Provinha; isto, segundo os autores, deve-se ao fato da não promoção de um debate amplo e organizado sobre os resultados obtidos nessas avaliações. Dessa forma, cabe à gestão escolar, à coordenação pedagógica atuar como mediadora e assessora do planejamento, acompanhando e orientando os professores quanto aos resultados, e auxiliar na tomada de decisão do que fazer perante tais resultados.

Lipsuch e Lima (2017), no trabalho: *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica: Estudo sobre a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA)*, têm por objetivo investigar as políticas de avaliação de nível federal, priorizando a análise da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), buscando apontar as políticas das avaliações em nível federal, com a ideologia neoliberal, assim como levantar informações sobre as características, o público-alvo e os resultados da ANA. O estudo foi realizado por meio de um questionário de informações sobre a ANA, em duas Secretarias de Educação de dois municípios da região sudeste do Paraná.

A partir desse estudo, foi concluído que a intensificação das avaliações externas tem refletido na organização escolar, orientação curricular, pressão docente, práticas de treinamento, bem como a competitividade entre as redes de ensino, responsabilizando as escolas pelo sucesso ou pelo fracasso escolar. A ANA, nesse sentido, tem se tornado um instrumento de regulação e de controle, que tem orientado as políticas educacionais voltadas para a alfabetização no Brasil.

Outro estudo que trouxe contribuições para as reflexões aqui propostas foi a pesquisa de Santos, Carvalho e Kailer (2017), intitulada: *O uso dos resultados da Provinha Brasil para a organização das práticas pedagógicas: uma análise de teses e dissertações*. Esse estudo apresenta uma análise de teses e dissertações defendidas entre os anos de 2014 a 2016, referentes ao uso dos resultados da Provinha Brasil para a organização das práticas pedagógicas nas escolas. Nesse sentido foi evidenciado nessas análises que é muito importante a averiguação dos resultados obtidos por meio das avaliações externas para o aprimoramento da

prática pedagógica. Além disso, a Provinha Brasil é um instrumento avaliativo que pode proporcionar meios importantes para auxiliar nos processos de desenvolvimento das atividades de ensino e de aprendizagem do aluno.

A Provinha Brasil, segundo os autores, é um instrumento pedagógico que possibilita o diagnóstico dos níveis de alfabetização, o qual também serve de orientação ao trabalho docente, possibilitando que haja parâmetros para repensar e nortear ações voltadas para a melhoria da educação.

Silva (2016), na dissertação de mestrado intitulada: *Avaliação Nacional de Alfabetização – ANA: relações entre práticas de ensino e política de Avaliação de Alfabetização*, apresentada ao Mestrado em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, busca compreender as relações entre a prova ANA e as práticas de ensino da leitura e da escrita no Bloco de Alfabetização, além de analisar o impacto da ANA nas práticas docentes de alfabetização. Este estudo foi realizado por meio de observações em turmas do Bloco de Alfabetização por um período de quatro meses no segundo semestre de 2014 e entrevistas com as professoras das turmas observadas. Como resultado, foi constatado que quase a totalidade das habilidades previstas na matriz da prova ANA está sendo desenvolvida em sala de aula pelas professoras, porém de maneira superficial. Compreendendo, assim, que em maior ou menor proporção, as professoras investigadas demonstraram preocupação em preparar seus alunos para essa avaliação.

Além disso, por meio das entrevistas, as professoras demonstraram insatisfação quanto a impossibilidade de acesso aos conteúdos da matriz da ANA, bem como com o resultado de seus alunos, pois agrupadas as notas de todas as turmas, com uma única média por escola, o que dificulta analisar o desempenho dos estudantes e o resultado do trabalho.

A dissertação de mestrado de Kellermann (2016): *As narrativas de professoras alfabetizadoras desvelando as implicações da Provinha Brasil*, do Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, buscou analisar como a Provinha Brasil tem interferido na prática do professor, para atender as necessidades de elevar o índice do IDEB. Foi utilizada uma pesquisa qualitativa por meio de narrativas, com base em um estudo de caso de duas escolas públicas da cidade de Campo Grande/MS. Como técnica de coleta de dados, foram feitas entrevistas semiestruturadas com seis professoras do 2º ano do Ensino Fundamental. Esse estudo demonstrou que essa avaliação é encarada pelas

professoras como uma avaliação diagnóstica que é utilizada para melhorar a eficácia na alfabetização e como guia para o planejamento das práticas em sala de aula, também é percebida pelas professoras como um instrumento classificatório sem haver distinção das outras avaliações externas.

Cunha (2017), na dissertação intitulada: *Avaliação Nacional de Alfabetização e suas implicações no cotidiano da escola a partir da visão dos diretores do município de Braço do Norte 2013-2015*, do Mestrado em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina, buscou analisar as repercussões e impactos da Avaliação Nacional de Alfabetização no cotidiano das escolas públicas, bem como identificar o que fazem os professores alfabetizadores no seu cotidiano em relação a esta avaliação e como os resultados dela têm contribuído para o processo de alfabetização. Os dados para pesquisa foram obtidos a partir da aplicação de questionário e de entrevista com os diretores das escolas públicas do município de Braço do Norte/SC. A partir dessa pesquisa, foi possível constatar que há um desconhecimento, por parte da comunidade escolar, da realização e do papel dessa avaliação, a aplicação da prova ocorre sem que haja nas escolas qualquer discussão sobre o assunto; o resultado das avaliações pouco é considerado pelos professores para reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem. Porém, esta avaliação tem influenciado os professores alfabetizadores a participar do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), com o objetivo de que a prova ANA tenha o seu conteúdo atrelado aos conteúdos desenvolvidos em sala de aula.

Com base nos estudos e nas pesquisas problematizadas nessa inserção temática, podemos verificar um conjunto de pesquisas voltadas à avaliação em larga escala realizadas no âmbito da alfabetização. Sendo que alguma delas apresenta problematizações e reflexões de caráter positivo para as avaliações externas, à medida que estas apresentam resultados importantes que auxiliam na orientação docente, bem como no engajamento de políticas públicas destinadas à qualidade da alfabetização no Brasil.

Outros estudos, no entanto, apresentam essas avaliações como propostas que privilegiam uma aprendizagem descontextualizada e tecnicista na busca de melhores índices escolares, desencadeando a competitividade entre sistemas de ensino, responsabilizando as escolas pelo sucesso ou pelo fracasso escolar, por meio de testes padronizados que não consideram as diferenças em sala de aula.

Além disso, alguns estudos apontam que esses testes são aplicados sem que haja uma preparação prévia ou discussão com os professores das turmas, sendo que muitas vezes estes não possuem nenhum conhecimento sobre estas avaliações e sobre a forma como são aplicadas, o que acaba acarretando nenhuma ou pouca contribuição à aprendizagem das crianças.

Consideramos, assim, através dos estudos aqui levantados, que os índices apresentados pelo IDEB por meio dessas avaliações, além de serem o principal meio utilizado para que se alcance a qualidade de ensino e a base para as decisões acerca dos novos rumos na educação, pouco têm contribuído para a melhoria da qualidade do ensino e para a organização do trabalho pedagógico docente, estimulando disputas entre escolas e professores por melhores notas e desempenhos em testes que têm privilegiado o caráter técnico.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: UM BREVE RELATO HISTÓRICO

A alfabetização atualmente é foco de inúmeras pesquisas e debates em âmbito nacional e internacional, perpassando por diferentes ideias e contextos, métodos e pensamentos até a concepção atual de alfabetização. Hoje muito se avançou em termos educacionais, porém até chegar nas discussões atuais, um longo caminho foi trilhado. Registramos aqui alguns marcos históricos da educação e da alfabetização no Brasil, o que ajudará a compreender os pensamentos e ideais em vigor.

A história da alfabetização no Brasil está diretamente ligada aos avanços da sociedade e às necessidades de cada época. As primeiras escolas surgiram por meio de um ideal católico, a necessidade da catequização dos índios, ainda no Brasil colônia, mais precisamente em 1549, com os padres da “Companhia de Jesus” (MORTATTI, 2004). Os jesuítas consideravam os índios como “tábulas rasas”, que nada sabiam e cabia a eles o ensinamento e a doutrinação da fé cristã.

Aos poucos essas primeiras escolas se tornaram responsáveis pelo ensinamento da leitura, da escrita e do cálculo, conhecimentos tidos como básicos para a vida cidadã. Após a expulsão dos jesuítas, em 1759, quando a igreja deixou de ser o “centro”, a necessidade passou a ser formar o homem para a coroa portuguesa. Assim, destacaram-se as famosas “aulas régias”, com o ensino das primeiras letras de forma precária e informal.

A maioria da população nessa época ainda era analfabeta, mas o analfabetismo não era considerado um problema social, já que a leitura e a escrita eram conhecimentos básicos pertencentes à coroa portuguesa, e eram destinados apenas à elite. De acordo com Mortatti (2004), o termo analfabetismo começou a ser usado somente no século XVIII, período em que surgiu também a preocupação com a formação básica do povo. Mas foi somente no fim do império, por meio da proibição do voto para analfabeto (1881/1882), que o analfabetismo se tornou um problema.

Assim, foi o contexto social e político da época que tornou a alfabetização um aprendizado elementar e necessário, que até os dias atuais tentamos solucionar através de metas e políticas governamentais. Foi somente a partir desse fato político

que se tornou necessário ampliar a escolaridade no Brasil, o ensino das primeiras letras assumiu um caráter técnico, visto a resolução de um problema emergente.

Foi somente após a independência do Brasil que surgiram as primeiras iniciativas de gratuidade à educação, com a criação das escolas de primeiras letras, porém, nessa época, ainda a maioria da população continuava sem acesso à cultura letrada. Até o final do império, o ensino era precário, com salas adaptadas, prédios em condições precárias de funcionamento, utilizando livros produzidos e editados na Europa, como cartilhas para o ensino das primeiras letras (MORTATTI, 2004).

Durante o período imperial, o descaso com a educação brasileira era muito grande. Segundo Maciel (2001), apenas 30% da população era considerada alfabetizada e 70% viviam em profunda ignorância. Os interesses da coroa portuguesa nesse período eram destinados as nossas riquezas naturais e à alfabetização dos brasileiros ainda permanecia em segundo plano (MACIEL, 2001).

Foi após a proclamação da república que a educação ganhou destaque no Brasil, era necessário reverter todo o atraso do período imperial, saber ler e escrever tornou-se uma aprendizagem escolarizada. Segundo Mortatti (2004, p. 03), a escola, nessa época:

Consolidou-se como lugar necessariamente institucionalizado para o preparo das novas gerações, com vistas a atender aos ideais do Estado republicano, pautado pela necessidade de instauração de uma nova ordem política e social; e a universalização da escola assumiu importante papel como instrumento de modernização e progresso do Estado-Nação, como principal propulsora do “esclarecimento das massas iletradas”.

Percebemos, aqui, que a educação cresceu a partir dos ideais políticos e sociais da época, as necessidades da sociedade deixaram de ser as mesmas do império, o novo Estado instaurou novas formas de pensar, agir e querer na sociedade, as crianças foram imersas em um novo mundo, com novos objetivos, objetivos esses de formar o cidadão para a nova ordem política e para o progresso da nação.

Sendo assim, devido à emergente necessidade de ensinar a leitura e a escrita a maior parte da população, que ainda permanecia analfabeta, a alfabetização tomou um caráter técnico, desvinculada do contexto social.

O aprendizado da leitura e da escrita perpassou por diversas instâncias até chegar ao entendimento que temos hoje, a educação como direito público e

subjetivo de todos os cidadãos. Foi a partir das conquistas sociais e políticas do país que a escola passou a ocupar um papel central na sociedade, oferecendo a instrução mínima para a cidadania: o aprendizado da leitura e da escrita e dos cálculos matemáticos básicos.

Ao recapitular um pouco da história da alfabetização e da educação no Brasil, vale lembrarmos também um pouco dos métodos de alfabetização já utilizados, os avanços e as diferentes concepções do processo de construção da leitura e da escrita no decorrer dos séculos.

Ao falar de alfabetização, é impossível não lembrarmos das famosas cartilhas que, durante muito tempo, serviram de base ao aprendizado da leitura e da escrita. As primeiras cartilhas usadas no Brasil, ainda no período do Império, eram elaboradas e produzidas em Portugal, sendo que os conteúdos desenvolvidos disseminavam a cultura europeia (COLLARES, 2015).

No período republicano, era iminente a necessidade de livros didáticos produzidos por brasileiros que propagassem a cultura brasileira. Porém foi somente depois da metade do século XIX, através de educadores fluminenses e paulistas, que surgiram as primeiras cartilhas brasileiras, baseadas no método “marcha sintética” ou método sintético (da partes para o todo). Esse método era baseado no processo de silabação e soletração, o ensino da leitura deveria começar do que era considerado mais simples (as letras e seus nomes) e depois seguindo a linha crescente de acordo com grau de dificuldade (MORTATTI, 2000).

Já no século XX, a partir de contribuições da pedagogia norte-americana, as novas cartilhas de alfabetização passaram a adotar o método analítico (do todo para as partes), o que gerou muita disputa e reprovação em âmbito nacional. Esse método, por sua vez, parte do processo de palavração (ensino das palavras e das sílabas) e sentencição (ensino das frases e, posteriormente, das palavras), ou seja, o ensino da leitura deve partir do “todo” para depois analisar as pequenas partes que o compõe.

Na década de 30, devido às disputas entre os dois métodos (analítico e sintético), as cartilhas passaram a adotar o método misto ou eclético, que é uma conciliação entre os dois. Visando uma maior rapidez e eficiência no processo de alfabetização, essas cartilhas privilegiavam um caráter técnico, com exercício mecânicos e descontextualizados, pois a leitura e a escrita eram vistas como habilidades que precisavam ser treinadas e desenvolvidas simultaneamente.

A partir de 1930, com centralização política e econômica do país e o início da Era Vargas (1930-1945), a educação passa a ser regulamentada pelas leis federais, com a criação do ministério da educação e saúde pública. Em 1931 foi implantada a Reforma Francisco Campos, que organizou o ensino secundário e superior no Brasil. Nesta época ainda era nítido o ensino das elites e das massas trabalhadoras, mesmo com diversas tentativas não foi possível alcançar a educação pública e de qualidade para todos.

Com a constituição federal de 1946 os conteúdos e livros didáticos para os níveis primário e médio foram finalmente definidos, que deveriam ser cumpridas em todas as escolas do país. A constituição também determinou o investimento de 10% do orçamento público da União e 20% dos Estados destinados a educação. Fato este que se configurou como um grande avanço na educação pública brasileira.

Porém, nessa época, ainda 50% da população era analfabeta, índice que contribuiu para que a educação de jovens e adultos tomassem papel de destaque entre as décadas de 40 a 50, era urgente a necessidade de aumentar a base eleitoral para a sustentação do governo, afinal os analfabetos não tinham direito ao voto.

Em 1947, foi lançada uma campanha nacional de massa, chamada de Campanha de Educação de Adultos, pretendia-se uma ação extensiva de alfabetização em três meses e a condensação do curso primário em sete meses, após esse período os alunos seguiam para a capacitação profissional. Nos primeiros anos essa campanha conseguiu resultados significativos, estando sob a direção do professor Lourenço Filho. Foram inauguradas nessa época as primeiras escolas supletivas do país.

Em 1950 a Campanha de Educação de Adultos deu espaço a difusão de um novo método de ensino da leitura e de escrita para adultos, conhecido com Laubach, que produziu pela primeira vez material didático específico para o ensino da leitura e da escrita. Esse primeiro guia de leitura distribuídas nas escolas supletivas do país orientava para o uso do método silábico, as lições partiam de palavras chaves selecionadas e organizadas de acordo com a sua fonética. As sílabas deveriam ser memorizadas, montando palavras, pequenas frases, até chegar a composição de pequenos textos.

Ao final de década de 50 e início da década de 60, começou a se denunciar o aprendizado superficial da alfabetização dos adultos, dado em um curto espaço de

tempo e com um método inadequado. Todas essas críticas convergiam com a preocupação do analfabetismo, que ainda beirava os 50% no país, foi nessa época que a proposta do educador pernambucano Paulo Freire começaram a servir de inspiração para os novos programas de alfabetização e educação popular.

Em janeiro de 1964, foi aprovado o Plano Nacional de Alfabetização, orientados pela proposta de Paulo Freire, sendo disseminado em todo território brasileiro. Paulo Freire elaborou uma proposta de alfabetização centrada na educação de jovens e adultos (EJA), momento no qual o aluno se assumia como sujeito de sua aprendizagem.

Em março de 1968, foi instituído o Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização) que se expandiu pelo país durante a década de 70, tendo como principal objetivo promover a alfabetização e a educação continuada para os recém alfabetizados, na faixa etária de 15 anos ou mais, tendo duração prevista de nove meses. O método utilizado pelo Mobral foi fortemente influenciado pelo Método Freire. O Mobral durou 15 anos, sendo extinto em 1985.

Na década de 80, com a divulgação dos estudos da educadora argentina Emília Ferreiro, no Brasil, o ensino da leitura e da escrita estava prestes a tomar novos rumos, causando grande impacto nos métodos tradicionais de ensino. Ferreiro (1989) critica as cartilhas de alfabetização e os métodos tradicionais, pois considera que estes priorizam a o ensino mecânico, através da memorização e da decodificação. Para ela, a alfabetização é um processo cultural, carregado de significados, em que o aluno possui um papel ativo durante o seu processo de aprendizagem.

Em meados da década de 90, a educação teve um novo redirecionamento através da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, entre os dias 05 e 09 março de 1990. No cenário brasileiro, foram realizados vários debates sobre orientação do Ministério da Educação (MEC) para discutir e definir metas e objetivos visando à melhoria da educação.

Nessa oportunidade, novos planos foram traçados, trazendo para o atual contexto educacional várias reformas e mudanças significativas, a fim de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de cada criança, jovem ou adulto, dentre elas a leitura e a escrita:

Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo (JOMTIEN, 1990, art. 1).

Este fato histórico ocorreu durante o governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992). Seu governo durou pouco tempo, devido à denúncia de corrupção e ao processo de *impeachment*, mas as bases lançadas pela conferência inspiraram o Plano Decenal da Educação para Todos (1993), já no governo de Itamar Franco (1992-1995).

O Plano Decenal da Educação para Todos foi um documento elaborado pelo MEC, destinado a cumprir, durante o período de 1993 a 2003, as resoluções da Conferência Mundial de Educação para Todos, propor metas, identificar os obstáculos e discutir os recursos na busca da qualidade educacional.

Já no governo de Fernando Henrique Cardoso – FHC (1995-2002), algumas reformas importantes foram realizadas em âmbito educacional, dentre elas se encontra a nova organização do currículo através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), recebendo as influências de Ferreiro no campo educacional, bem como a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), as alterações da Legislação Educacional Brasileira e a criação da Lei nº 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011), foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que se constitui como um conjunto de programas que visa melhorar a educação no Brasil em um prazo de 15 anos, desde a data de seu lançamento.

Em 2006, por meio da Lei 11.274 que alterou a LDB (Lei nº 9.394/96), o Ensino Fundamental sofreu algumas modificações, dispondo da duração de 9 anos e matrícula obrigatória às crianças de seis anos de idade no primeiro ano. A partir dessa data, tornou-se necessário repensar a alfabetização no Brasil e o que se espera das crianças de seis anos idade.

Sendo assim, os três primeiros anos do Ensino Fundamental foram organizados em forma de ciclo sequencial, também chamado de Ciclo de Alfabetização.

2.1.1 Bloco de Alfabetização e progressão continuada: um novo olhar para a aprendizagem

O Bloco de Alfabetização foi instituído pela portaria nº 7, do dia 14 de dezembro de 2010, que fixa sobre as diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos. Compreende os três primeiros anos do Ensino Fundamental (1º, 2º e 3º ano) em forma de um ciclo sequencial, dispondo de um período de três anos para a consolidação do aprendizado da leitura e da escrita.

O Art. 30 dessa portaria afirma que os três primeiros anos do ensino fundamental devem assegurar, dentre outras resoluções:

III - a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro (BRASIL, 2010).

Sendo assim, os três primeiros anos do ensino fundamental constituem um ciclo de aprendizagem não passível de interrupções, o que chamamos de *progressão continuada*. A progressão continuada nada mais é que uma proposta de organização escolar em ciclos, em que o aluno não reprove em anos, mas somente no final do ciclo.

Essa nova proposta tende a considerar o grau de complexidade do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, levando em consideração o tempo de aprendizagem de cada criança. Além disso, tem por objetivo ampliar para todos os estudantes a oportunidade de sistematização e de aprofundamento de suas aprendizagens básicas.

Assim, compreendemos o processo de aprendizagem da leitura e da escrita não como algo simples, mas como algo desafiador na aprendizagem da criança, que depende do tempo de aprendizagem de cada um. Sobre isso, Ferreiro (1999, p. 31, grifos do autor) destaca a alfabetização como um processo de construção que independe de métodos, mas do tempo genético de cada um:

A concepção de aprendizagem (entendida como um processo de obtenção de conhecimento) inerente à psicologia genética supõe, necessariamente, que existam processos de aprendizagem do sujeito que não dependem dos métodos (processos que, poderíamos dizer passam “através” dos métodos). O método (enquanto ação específica do meio) pode ajudar ou frear, facilitar ou dificultar; porém não pode *criar* aprendizagem.

Dessa forma, o bloco de alfabetização e a progressão continuada são um espaço de aprendizagem, onde a criança pode construir seus conhecimentos de forma contínua, sem interrupções prejudiciais, assegurando o direito à criança de consolidar sua aprendizagem da leitura e da escrita até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental.

A proposta de ciclos é assegurada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei nº 9.394/96, a qual declara, através do art. 23, Cap II, que a educação pode ser organizada em séries anuais, períodos semestrais ou ciclos. A organização escolar em ciclos é uma proposta que visa a redução dos níveis de reprovação e o sucesso escolar do aluno. Para Mainardes (2015, p. 71),

[...] a escola em ciclos possui um potencial positivo para a construção de uma educação mais adequada à classe trabalhadora, uma vez que se fundamenta que os ciclos podem tornar a escola mais inclusiva e democrática, pois essa política aposta na continuidade do aprendizado em vez da reprovação, adota um modelo de organização escolar e curricular mais flexível, permite a criação de propostas educacionais mais progressistas e a construção de outro tipo de escola que seja mais adequado para enfrentar a seletividade e os processos de exclusão social e escolar na realidade brasileira.

A escola em ciclos, desse modo, trabalha na perspectiva de superação da avaliação excludente e classificatória da organização em séries, baseada em notas e resultados quantitativos, promovendo a aprendizagem do aluno de forma progressiva e contínua, na tentativa de garantir a qualidade da educação. Para Hoffmann (2014), muitas lutas vêm sendo assumidas, no sentido de superar a função seletiva e classificatória das notas e dos conceitos escolares, além dos prejuízos atrelados à reprovação. Segundo ela:

Decisões políticas encaminham a questão no sentido de eliminar das escolas o fenômeno da reprovação nos anos iniciais. Tais medidas procuram minimizar o prejuízo social decorrente da concepção de avaliação como função burocrática, punitiva e obstaculizante ao projeto de vida de nossas crianças e adolescentes. Algumas tentativas buscam seu respaldo em experiências de outros países (como Itália, onde vivi in loco uma delas), e que oferecem estudos, progressões no Ensino Fundamental, sem obstáculos, sem reprovação (HOFFMANN, 2014, p. 23).

No Brasil, a organização escolar em ciclos não é uma proposta nova, começou a ser empregada a partir da década de 80, como uma forma de designar as políticas educacionais de “não-reprovação”. Em 1984, foi implementado o Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) na rede estadual do estado de São Paulo, que primeiramente reunia os dois primeiros anos do Ensino Fundamental, não havendo reprovação do 1º para o 2º (MAINARDES, 2011).

Foi a partir de 1990 que começou a ser implantada uma variedade de propostas em ciclos, sendo eles: ciclos de aprendizagem, ciclos de formação, Regime de progressão continuada, bloco inicial de alfabetização e dentre outras denominações. Todas essas modalidades visavam o mesmo objetivo: superar as limitações da escola seriada, como a reprovação, a exclusão e a evasão escolar (MAINARDES, 2011).

Dessa forma, o Bloco de alfabetização parte da perspectiva de que nem todas as crianças se alfabetizam no primeiro ano e todas elas poderão dar continuidade ao seu processo de alfabetização no decorrer do ano seguinte, sem a dor e a frustração de uma reprovação. Além de proporcionar aos professores repensar sua prática pedagógica, tendo como objetivo principal um ensino centrado no estudante e em seu processo de aprendizagem. Para isso, é necessário adotar formas de trabalho que proporcionem às crianças outras vivências, linguagens e espaços extraescolares, que não se limitam nas técnicas de decodificação da língua, mas sim na cultura e na interação entre pares (FERREIRO, 1999).

Sendo assim, o Bloco de alfabetização é uma das ações estipuladas pelo governo com o objetivo de reduzir as taxas de reprovação e a evasão escolar nos anos de alfabetização, bem como de garantir a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem definidas anteriormente, de modo a garantir o direito das crianças a se alfabetizarem até o final do terceiro ano.

Salientamos que o ciclo de alfabetização surgiu em decorrência do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), cujos objetivos e metas serão apresentadas a seguir.

2.2 POLÍTICAS E PROGRAMAS ATUAIS DE GOVERNO: A ALFABETIZAÇÃO EM FOCO

“Todos tem direito a educação”, há mais de 40 anos que essa frase é o grande lema de diversas nações do mundo. Foi somente após a Declaração Mundial de Educação para Todos (Jomtien/Tailândia), março de 1990, que o direito a educação se tornou muito mais que uma frase, mas sim uma necessidade. A partir dessa data, a educação como direito e necessidade se tornou alvo de esforços e debates mundialmente.

Ao mesmo tempo que o mundo enfrentava lutas, decadências econômicas, rápido aumento de população, guerra, ocupações, lutas civis, diferenças e discrepâncias entre nações, violências e morte, era o tempo destinado para mudar a dura realidade, onde mais de 100 milhões de crianças não tinham o acesso à instrução primária, 960 milhões de adultos permaneciam analfabetos. O atraso e a estagnação da educação no mundo foram debatidos em uma única conferência, onde as necessidades básicas de aprendizagem se tornaram o alvo de inúmeros debates e meios para garantir a qualidade de educação.

A conferência de Jomtien, como também é chamada, tinha como objetivo garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários para uma vida digna, bem como uma sociedade mais humana e justa. Foi promovida pela UNESCO (Organização das Nações Unidas pela educação, ciência e cultura) e pela UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), com apoio do Banco Mundial e de outras organizações intragovernamentais.

Esta conferência serviu de base e de orientação para a elaboração de novas políticas públicas, documentos educacionais, programas de governo, bem como a elaboração de planos decenais para que as diretrizes estabelecidas no plano de ação da conferência fossem alcançadas.

No Brasil não foi diferente, em 1993, no governo de Itamar Franco, vice de Fernando Collor de Melo, que renunciou ao mandato no dia 29 de dezembro de 1992, foi elaborado o Plano Decenal de Educação para Todos, que se configura como uma política de Estado que propõe metas claras para a valorização e a recuperação da educação básica no país.

O Plano Decenal de Educação para Todos surge no país como uma esperança, após uma falácia mundial da educação básica, ocasião em que o

governo brasileiro, juntamente com outros países, assumiu a objetivo de universalizar a educação básica até o final do século.

Nessa oportunidade, o Ministério da Educação (MEC), as Secretarias de educação municipais e estaduais, as instituições de ensino do país, os professores e os estudantes estiveram envolvidos em sua elaboração, num processo colaborativo, traçando objetivos, metas e prioridades (SOBRINHO, 1993).

De acordo com Garcia (1993, p. 05):

O Plano Decenal é o conjunto de diretrizes de política em processo contínuo de atualização e negociação, cujo horizonte deverá coincidir com a reconstrução do sistema nacional de educação básica. Assim, a edição que ora se apresenta a sociedade brasileira, se por um lado procurou incorporar propostas várias, de outro, permanece aberta a novos aperfeiçoamentos, sobretudo no âmbito das escolas, de seus dirigentes e de seus professores.

Esta não foi a única política criada com estes objetivos, até os dias atuais várias políticas de governo, programas, ações vêm sendo elaboradas e discutidas em prol do mesmo objetivo, com a finalidade de resolver os mesmos problemas de 28 anos atrás. Após o plano decenal, outros planos foram traçados, novas ações foram elaboradas e idealizadas em um país que deseja alcançar os objetivos básicos de uma educação de qualidade para todos.

Mas por qual motivo a educação é o foco? Vivemos em uma nação com fortes problemas sociais, políticos e econômicos, e a educação está fortemente ligada a isso. A educação influi de uma forma ou de outra em toda organização política e social de um país.

No decorrer da história, percebemos que a educação avançava, conforme as necessidades da sociedade em cada época. Não estamos relatando aqui a educação como a solução para todos os problemas sociais, mas sim como uma base que sustenta uma sociedade, que condiciona e transforma o modo de vida de um povo, que forma diversos cidadãos “qualificados” para o mercado de trabalho e, assim, influi diretamente no e para o desenvolvimento socioeconômico do país.

O mundo está em constante transformação. A partir da introdução das novas tecnologias em um mundo globalizado, ocorreu uma nova estrutura de sociedade, onde passam a exigir a formação de um outro trabalhador mais competente, atualizado e com várias funções. Desse modo, a escola vem se preparando para formar esse tipo de profissional, para o qual o insucesso escolar, o despreparo dos

sujeitos se tornaram um problema; nesse sentido, é importante pensar a formação de um cidadão capaz de se organizar para se inserir em um mundo globalizado e competitivo, de modo a construir sua autonomia e protagonismo.

O que destacamos aqui é que objetivo nunca foi somente “a qualidade educacional”, a preocupação nunca foi somente “os altos níveis de analfabetos”, mas sim a desigualdade social e econômica de um país em desenvolvimento. Segundo Camargo (2009, p.10),

Um povo bem preparado aumenta a consciência para com os seus direitos e deveres sociais, fiscais, eleitorais e constitucionais, levando a exigência de um melhor padrão de desenvolvimento. Em outras palavras, para que o cidadão possa participar ativamente das políticas governamentais que afetam o município onde habita, ele deve ter à sua disposição os mínimos recursos culturais e educacionais.

Investir em educação se tornou muito mais que um princípio, e sim uma necessidade, uma necessidade frente aos problemas sociais que enfrentamos, frente à necessidade de profissionais mais qualificados, de cidadãos bem informados que têm plena consciência de seus deveres e direitos em uma sociedade capitalista.

Isso justifica cada vez mais uma educação focada em resultados, em índices quantitativos, na tentativa e na pressa de solucionar as mazelas da sociedade, pois cada dia a educação é vista como uma “alavanca do progresso” (FREIRE, 1967, p. 19), do progresso econômico e político da sociedade. Isso porque “o País jamais poderia encontrar seu caminho e a democracia jamais poderia ser uma realidade enquanto tivermos uma tão alta proporção de analfabetos” (FREIRE, 1967, p. 19).

A alfabetização, nesse sentido, está sendo fortemente debatida, à medida que é uma necessidade básica de aprendizagem para todos os cidadãos. Não será possível falar de qualidade de educação, se não investirmos inicialmente nos primeiros anos escolares, justificando o grande número de ações que vêm sendo desenvolvidas, pensando no processo de construção da leitura e da escrita das nossas crianças.

Porém, antes de falar das políticas já criadas e das em desenvolvimento atualmente, é necessário contextualizarmos o que são políticas educacionais e o que são programas de governo. Acreditamos que ambas são criadas e desenvolvidas visando um mesmo objetivo (na esfera da educação), mas funções

diferentes que se complementam e se inter-relacionam. As políticas educacionais nada mais são que um conjunto de normas, ideias, planos e medidas que compõem uma gestão pública.

De acordo com Vieira (2007, p. 56, grifos do autor):

[...] quando nos referimos à política educacional, estamos tratando de *idéias* e de *ações*. E, sobretudo, de *ações governamentais* [...]. As políticas educacionais, nessa perspectiva, expressam a multiplicidade e a diversidade da política educacional em um dado momento histórico. Dizem respeito a áreas específicas de intervenção, daí porque se fala em políticas de educação infantil, educação básica, educação superior, etc.

Constatamos que as políticas educacionais podem se encontrar em qualquer nível (básica, superior, tecnológica), porém não somente em nível de governo federal, ou seja, elas são iniciativas de um poder público independente da sua esfera (municipal, estadual ou nacional), sua abrangência, segundo Vieira (2007), é ampla, chegando em todos os setores pedagógicos, até a sala de aula.

Mainardes (2006) faz uso do termo “ciclo de políticas”, como um referencial que permite analisar os programas e as políticas educacionais desde a formulação até a implementação. Segundo ele, esse ciclo é formado por três facetas políticas: a política proposta, a política de fato e a política em uso:

A primeira faceta, a “política proposta”, referia-se à política oficial, relacionada com as intenções não somente do governo e de seus assessores, departamentos educacionais e burocratas encarregados de “implementar” políticas, mas também intenções das escolas, autoridades locais e outras arenas onde as políticas emergem. A “política de fato” constituía-se pelos textos políticos e textos legislativos que dão forma à política proposta e são as bases iniciais para que as políticas sejam colocadas em prática. Por último, a “política em uso” referia-se aos discursos e às práticas institucionais que emergem do processo de implementação das políticas pelos profissionais que atuam no nível da prática (p. 49).

Essas três facetas que compõem o ciclo de políticas estão interligadas e se complementam em âmbito macro, intermediário e micro. Sendo assim, o Ciclo de Políticas refere-se à trajetória das políticas e dos programas de governo desde a formulação até os seus resultados na prática. A política em uso, portanto, refere-se à implementação das ações que são formuladas e escritas no âmbito macro (política proposta) nas diversas esferas educacionais. Destacamos, assim, algumas das principais políticas e programas implementados desde a década de 90.

No governo Collor, em 11 de setembro de 1990, foi sancionado o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), que tinha por objetivo reduzir em 70% os níveis de analfabetismo no país nos 5 anos seguintes, por meio da garantia de gratuidade da educação básica e do repasse de verbas específicas para a educação. Dois anos depois foi elaborado o plano decenal, já previsto na Conferência de Jomtien, não somente para o Brasil, mas para todos os países participantes.

Já em 1995, no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), verificam-se, durante os anos de mandato, várias ações e medidas educacionais para o nosso país. A partir do ano de 1995, as políticas implementadas foram de promoção à qualidade e à equidade, onde foram estabelecidas as seguintes ações: as políticas de descentralização e o fortalecimento da escola pública; as políticas para melhoria da qualidade da educação básica e as políticas de expansão do ensino superior.

Nas políticas de fortalecimento da escola, destacou-se a criação do FUNDEF, programa dinheiro na escola, o Programa Nacional de Alimentação Escolar, Fundescola, a Alfabetização Solidária.

Nas políticas de melhoria da qualidade, destacaram-se: o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a Avaliação Pedagógica dos Livros Didáticos, a distribuição do Guia dos Livros Didáticos, a formulação dos PCNs, o Programa de Aceleração da Aprendizagem, programa TV escola, Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo), a Reforma da Educação Profissional, reforma de ensino médio, a implementação do ENEM, programa Acorda Brasil e, por último, a campanha Toda Criança na Escola.

Por último, nas políticas de expansão, houve a consolidação do sistema de avaliação, implementação do Exame Nacional dos Cursos (ENC), as Diretrizes Gerais dos Currículos de Graduação e a criação da Gratificação de Estímulo à Docência (GED).

Percebemos, assim, que, durante o governo FHC, foram criadas várias políticas educacionais, a principal delas foi a sanção da nossa LDB, em 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Outro marco importante foi a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que são diretrizes que servem de guia e de orientação ao trabalho pedagógico docente e à elaboração do currículo nas escolas.

Em 1995, também foi criado o Fundescola (Fundo de Desenvolvimento da Escola), desenvolvido em parcerias com as secretarias estaduais e municipais de educação. Este fundo consiste em um conjunto de ações para melhorar a qualidade do ensino fundamental e ampliar o acesso e a permanência das crianças nas escolas. Foi financiado pelo governo federal e pelo Banco Mundial (Bird). Entre as ações do Fundescola, destacaram-se os projetos de educação a distância para professores, a Escola Ativa (programa criado para as classes rurais, na tentativa de combater a repetência e evasão) e Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola).

Outro programa importante durante a década de 90 foi o FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, instituído em 14 de setembro de 1996, que se caracteriza como um fundo contábil que tem como objetivo a redistribuição de verbas para o Ensino Fundamental, de acordo com o número de alunos matriculados em cada região.

Já o governo Lula se destacou, além dos programas de acesso ao ensino superior e às escolas técnicas, pela criação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 24 de abril de 2007. Este plano tem por objetivo nivelar a educação brasileira (básica, superior e tecnológica) com a dos países desenvolvidos até o ano de 2021, através de medidas como: formação de professores pela Universidade Aberta do Brasil, aumento do repasse de verbas para a Educação Básica, estabelecimento do piso salarial para professores, substituição do antigo FUNDEF para o FUNDEB – Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e da valorização dos profissionais da educação, ampliação da oferta de vagas para o ensino superior e entre outras.

Além do PDE, houve também a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o IDEB se configura como um indicador nacional que tem por objetivo medir o aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. O IDEB é calculado a partir das médias de desempenho nos exames aplicados pelo INEP: Prova Brasil e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Dessa forma, desde 1990, temos acompanhado avanços significativos na área da educação, que serviram de base para as propostas que hoje estão implementadas. Na alfabetização não tem sido diferente, com o propósito de

erradicar com o analfabetismo no país, várias políticas foram criadas com esse propósito. A partir do Ensino Fundamental, foi necessário repensar os primeiros anos escolares e a alfabetização das crianças de seis anos de idade que hoje ingressam no primeiro ano.

Sendo assim, destacamos aqui alguns programas e políticas de governo em desenvolvimento, que, por sua vez, têm repercutido em influenciado no trabalho docente no Bloco de Alfabetização e nas ações e medidas da gestão escolar desenvolvidas pelas escolas em âmbito nacional, são elas: o pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC), o pró-letramento e o programa mais alfabetização e o programa mais educação. Além disso, atualmente encontra-se em vigor a BNCC e o PNA², sendo duas novas políticas em que as escolas e os professores terão que adequar o currículo e a organização do trabalho pedagógico, a partir da reconstrução da Proposta Pedagógica Curricular (PPC) da escola.

2.2.1 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)

O pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC) foi instituído em 04 de julho de 2012, a partir da Portaria nº 867. É um compromisso formal assumido pelo governo federal, distrito federal, estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade ou até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental. De acordo com o Art. 5 da Portaria nº 867, o PNAIC tem como principais objetivos:

- I - garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental;
- II - reduzir a distorção idade-série na Educação Básica;
- III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);
- IV - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores;

² A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída em 22 de dezembro de 2017, é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica. Em março de 2018 iniciaram-se as primeiras reuniões com os educadores de Educação Infantil e Anos Iniciais que tem por objetivo a formação dos professores e a compreensão dos mesmos sobre a sua implementação e impactos na educação.

O PNA – Política Nacional de Alfabetização, instituído em abril de 2019, o PNA dá ênfase a consciência fonêmica, instrução fonêmica sistemática, fluência em leitura oral, vocabulário, compreensão de textos e produção escrita. O PNA tem seu início previsto a partir de 2020.

V - construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental (BRASIL, 2012b).

Para o alcance de tais objetivos, o PNAIC consta com um conjunto de programas, materiais e referências curriculares e pedagógicas que são disponibilizados pelo MEC, tendo como proposta principal a formação continuada de professores alfabetizadores. Sendo assim, o PNAIC compreende três eixos de atuação: Materiais Didáticos e Pedagógico, Avaliações e controle social.

O eixo *materiais didáticos e pedagógicos*, é um conjunto de materiais específicos para a alfabetização: livros didáticos e materiais para o professor, obras pedagógicas de complementação ao livro didático e acervos de dicionários da língua portuguesa; jogos pedagógicos de apoio a alfabetização; obras de literatura e de pesquisa e tecnologias educacionais de apoio a alfabetização. Esses materiais são distribuídos às escolas pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE).

O segundo eixo, *avaliação*, compreende as avaliações processuais realizadas continuamente pelos professores e a aplicação, realizada juntos os alunos do 3º ano, pelo INEP, visando verificar o nível de alfabetização alcançado ao final do ciclo.

O eixo *controle social e mobilização* tem como objetivo incentivar o diálogo e a colaboração entre os entes públicos e garantir que a atividades formativas cheguem à sala de aula.

A formação continuada do PNAIC é entendida como um componente essencial de profissionalização docente. A formação é realizada por meio de um curso presencial de dois anos, com carga horária de 120h por ano. Esse curso propõe conteúdos que contribuem com debates acerca do direito de aprendizagem das crianças do bloco de alfabetização, para os processos avaliativos, para os planejamentos didáticos e para o conhecimento e uso dos materiais distribuídos pelo MEC. Assim:

Art.1º A Formação Continuada de Professores Alfabetizadores tem como objetivo apoiar todos os professores que atuam no Ciclo de Alfabetização, incluindo os que atuam nas turmas multisseriadas e multietapa, ao planejarem as aulas e a usarem de modo articulado os materiais e as referências curriculares e pedagógicas ofertados pelo MEC às redes que aderirem ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e desenvolverem as ações desse Pacto (BRASIL, 2012a).

Esses cursos são conduzidos por orientadores de ensino previamente selecionados. Os orientadores são escolhidos através de seleção pública, respeitando os pré-requisitos estabelecidos em lei. Além disso, os orientadores passam por curso de capacitação de carga horária de 200h por ano, ministrado por universidades públicas. No Rio Grande do Sul tem apenas duas universidades responsáveis pela formação dos orientadores de ensino: a Universidade Federal de Pelotas (UFPeL) e a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

As ações do PNAIC iniciaram em 2013 e tiveram como destaque a formação continuada de professores, ampliando as discussões sobre alfabetização. Em 2013, os professores participaram de um curso de 120h, as atividades de estudo priorizaram, nesse ano, o planejamento e a socialização na prática.

Em 2014, o curso foi de 160h, objetivando a ampliação dos temas discutidos em 2013, porém dando ênfase à matemática. Em 2015, o PNAIC foi desenvolvido por meio de ações que estimularam a ação reflexiva dos professores alfabetizadores sobre o tempo e os espaços escolares, com foco no currículo inclusivo.

Considerando o baixo rendimento nos resultados da Prova ANA, em 2013, e 2014, em 2016, o PNAIC sofreu algumas reformulações. Nesse ano, foi incluído na equipe de gestão um representante da União dos dirigentes municipais de educação (UNDIME) e um coordenador regional para colaborar com a articulação entre as redes.

Entre os anos de 2013 e 2016, todo trabalho foi desenvolvido com foco em orientar os professores a desenvolverem estratégias de trabalho que atendessem diretamente às necessidades de cada turma e apoiarem o alcance dos objetivos de aprendizagem.

Em 2017, o PNAIC sofreu algumas reformulações, passou a compor uma política educacional sistêmica que parte de uma perspectiva ampliada de alfabetização, incluindo a Educação Infantil e o programa Novo Mais Educação. A principal inovação do pacto refere-se a um direcionamento maior na intencionalidade pedagógica das formações e da atuação dos formadores.

2.2.2 Pró-letramento

O pró-letramento é um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade da aprendizagem da leitura e da escrita, bem como da

educação matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Criado em 2006 pelo MEC, o pró-letramento é realizado por meio de parcerias com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada, com adesão de estados e de municípios. Os objetivos do Pró-letramento são:

- oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos ou séries iniciais do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de língua portuguesa e matemática;
- 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 de seus processos de ensino e aprendizagem;
- contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada;
- desencadear ações de formação continuada em rede, envolvendo Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas das Redes de Ensino (BRASIL, 2007c).

O programa é realizado por meio da participação de cinco atores principais, são eles: Coordenador geral do programa, o formador, coordenador administrativo do programa, o orientador de estudos e os professores cursistas.

O coordenador geral é um profissional vinculado à universidade, que é responsável pela implementação do programa; o formador preferencialmente também deve ser vinculado à universidade e é responsável pela formação dos orientadores de estudo; o coordenador administrativo é um profissional da secretaria de educação, que é responsável pela organização do programa no município; o orientador de estudos, também chamado de tutor, deve ser um professor efetivo na rede pública de ensino, com formação em nível superior (pedagogia, letras e matemática) ou com curso normal e ter experiência mínima de um ano no magistério. Deve ser indicado pela Secretaria de Educação pela formação acadêmica e experiência docente; por último, os cursistas são professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental que tenham efetuado a inscrição.

O curso de formação dos orientadores de estudo (tutores) terá duração de 180 horas, distribuídas da seguinte forma: formação inicial, com carga horária de 40h, divididas em quatro encontros, com participação obrigatória, a partir dessa primeira formação o tutor já estará apto para iniciar a formação dos cursistas; Seminário de acompanhamento, com duração de 28h, junto às universidades formadoras, que tem por finalidade o acompanhamento do trabalho já iniciado e

continuação da formação inicial e seminário de avaliação final com carga horária de 24h, destinado às apresentações e à entrega dos relatórios finais. Cabe aos professores orientadores e estudo/tutores a responsabilidade de organizar a formação dos professores cursistas de acordo com a realidade de cada ente fechado, respeitando a carga horária definida no programa, o tutor trabalhará com no máximo duas turmas de 25 professores cada.

A formação dos cursistas é de 120 horas, divididas em 84 horas presenciais e 36 horas a distância. O material do pró-letramento é dividido em dois volumes: Vol. 1 – Alfabetização e Linguagem, que trata dos seguintes assuntos: capacidades linguísticas da alfabetização e avaliação; organização do uso da biblioteca escolar; organização do tempo pedagógico; o lúdico na sala de aula; o livro didático na sala de aula, modos de falar e modos de escrever. O Vol. 2 – Matemática, aborda os seguintes assuntos: números naturais; operações com números naturais; espaço e forma; frações; grandezas e medidas; o lúdico na matemática e avaliação em matemáticas nos anos iniciais.

2.2.3 Programa Mais Alfabetização

O Programa mais alfabetização é uma estratégia desenvolvida pelo Ministério da Educação (MEC), com o objetivo de fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização, para fins de leitura, escrita e matemática dos estudantes matriculados no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental de escolas do Sistema Público de Ensino. Além disso, tem por finalidade a prevenção ao abandono, à reprovação, à distorção idade/ano, mediante a intensificação de ações pedagógicas voltadas ao apoio e ao fortalecimento do programa.³

Foi criado em 22 de fevereiro de 2018, através da Portaria nº 142, sendo fundamentado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/96, que determina o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio das habilidades de leitura e de escrita e do cálculo. O Programa Mais Alfabetização tem como principais finalidades:

³ Informações retiradas do portal do MEC: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=94521-pmalta-perguntas-frequentes&category_slug=setembro-2018-pdf&Itemid=30192

- I - a alfabetização (leitura, escrita e matemática) dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental, por meio de acompanhamento pedagógico específico; e
- II - a prevenção ao abandono, à reprovação, à distorção idade/ano, mediante a intensificação de ações pedagógicas voltadas ao apoio e ao fortalecimento do processo de alfabetização.

As diretrizes do programa são: fortalecer o processo de alfabetização dos anos iniciais; promover a integração do processo de alfabetização com a política educacional; integrar as atividades ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola; viabilizar atendimento diferenciado às instituições em estado de vulnerabilidade; estipular metas do programa com o MEC; assegurar o monitoramento e avaliação periódica; promover o acompanhamento sistemático da progressão da aprendizagem; estimular a cooperação entre União, estados, Distrito Federal e municípios; fortalecer a gestão pedagógica e administrativa das redes de ensino e avaliar o impacto do programa na aprendizagem dos estudantes.

Este programa surgiu em decorrência dos resultados obtidos pelos estudantes na Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) do Sistema de Avaliação da educação (SAEB), cujos resultados apontaram uma quantidade significativa de crianças com níveis insuficientes de alfabetização. Durante esse projeto, o MEC garantirá apoio adicional, em turno regular, de um assistente de alfabetização ao professor alfabetizador por um período de 5 horas semanais, para as escolas não vulneráveis e 10 horas semanais, para as escolas vulneráveis para cada turma de 1º a 2º ano. De acordo com a Portaria nº 142, capítulo I, são consideradas vulneráveis as escolas que seguem o seguinte critério:

- I - em que mais de 50% dos estudantes participantes do SAEB/ANA tenham obtido resultados em níveis insuficientes nas três áreas da referida avaliação (leitura, escrita e matemática);
- II - que apresentarem Índice de Nível Socioeconômico muito baixo, baixo, médio baixo e médio, segundo a classificação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (BRASIL, 2018, p. 2).

O assistente de alfabetização atuará nas escolas como um auxiliar no processo de alfabetização, devendo atuar segundo o planejamento do professor alfabetizador e da coordenação pedagógica. O acompanhamento do trabalho será realizado sob a supervisão do professor alfabetizador, conforme as orientações da Secretaria de Educação e com o apoio da gestão escolar.

O programa conta com apoio técnico e financeiro do MEC, o apoio técnico dar-se-á por: processos formativos, auxílio de um assistente de alfabetização as atividades estabelecidas e planejadas pelo professor alfabetizador, monitoramento pedagógico e do apoio da gestão para as redes prioritárias. O apoio financeiro, por sua vez, dar-se-á por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), para a cobertura das despesas de custeio, que deverá ser empregado:

- I - na aquisição de materiais de consumo e na contratação de serviços necessários às atividades previstas em ato normativo próprio;
- II - no ressarcimento de despesas com transporte e alimentação dos assistentes de alfabetização, responsáveis pelo desenvolvimento das atividades (BRASIL, 2018, p. 4).

Além disso, o programa oferece o curso de desenvolvimento profissional, disponível na plataforma, com o objetivo de apoiar os gestores escolares na construção de um diagnóstico do processo de alfabetização e na definição de metas e ações na garantia da aprendizagem dos estudantes. Também o curso é um suporte na formação dos professores alfabetizadores e assistentes de alfabetização. O curso possui três módulos e um total de 40h. No final do curso, os participantes receberão uma certificação mediante a pontuação mínima e o preenchimento de três formulários.

A participação no Programa Mais Alfabetização é voluntária, por meio de um compromisso assinado em conjunto pelo governador do estado e secretário da educação ou pelo prefeito e secretário de educação do município (em casos de escolas da Rede Municipal de Ensino).

Assim, segundo a Portaria nº 142, o programa Mais Alfabetização, juntamente com o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), integrará a Política Nacional de Alfabetização, visando garantir a aprendizagem dos estudantes do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental.

2.2.4 Programa Mais Educação (PME)

O programa mais educação foi criado pela portaria interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo decreto 7.083/10. Constitui-se como uma estratégia do Ministério da Educação de introdução da educação integral nas escolas das redes estaduais e municipais, que amplia jornada escolar para, no mínimo, 7 horas,

por meio de projetos e ações como: acompanhamento pedagógico, esporte e lazer, cultura e artes, cultura digital, educação ambiental, promoção de saúde e entre outros.

Este programa foi criado com a finalidade de: apoiar a ampliação do tempo e espaço educativo nas redes públicas de Educação Básica; contribuir para a redução da evasão e índices de reprovação; oferecer um atendimento especializado a jovens e crianças com necessidades educacionais especiais; prevenir o trabalho infantil, a exploração sexual e outras formas de violências contra crianças; promover a interação entre escola e família e incentivar a prática esportiva, lazer e cultura.

As atividades do programa Mais Educação são desenvolvidas dentro do espaço escolar ou fora dele com acompanhamento pedagógico escolar, contará com a assistência financeira do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNED), bem como do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE).

O PME é executado e gerido pelo Ministério da Educação que editará as suas diretrizes legais, sendo executadas e administradas em âmbito local pelas secretarias de educação.

Esse programa teve seu início no ano de 2008, contando com a participação de 1.380 escolas, atendendo 386 mil estudantes em todo território brasileiro. Mais 5 mil escolas aderiram ao programa. Já no ano de 2010, 2,3 milhões de alunos já eram atendidos pelo programa, respeitando os seguintes critérios: escolas contempladas com PDDE integral, escolas com baixo IDEB, escolas localizadas em locais com vulnerabilidade social e escolas situadas em cidades com população superior a 18.844 habitantes. No ano de 2011, o programa já contava com a participação de mais de 14 mil escolas em todo o Brasil.

Para o desenvolvimento das atividades e o atendimento dos alunos, o programa conta com profissionais da educação e professores comunitários, chamados de monitores, que são, na maioria das vezes, estudantes universitários com formação ou conhecimento específicos na área do campo proposto. Cabe a estes monitores o planejamento e execução das atividades a serem desenvolvidas.

No ano de 2017, a partir da resolução FNDE nº 17/2017, foi implementado o Programa Novo Mais Educação, que tem por objetivo melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no Ensino Fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar das crianças e jovens. O novo programa entrou em vigor a partir de

2018, por meio das atividades de acompanhamento pedagógico em português e matemática, artes, cultura, esporte e lazer.

O programa “Novo” Mais Alfabetização visa a melhoria dos resultados de aprendizagem nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, a redução do abandono e reprovação escolar e a ampliação do tempo de permanência das crianças nas escolas.

A participação das escolas foi realizada por termos de adesão, respeitando as prioridades definidas, são elas: escolas que recebem o PDDE integral entre 2014 e 2016, escolas que apresentam nível socioeconômico baixo ou muito baixo e escolas com baixo índice de IDEB.

Para a realização das atividades previstas, o programa contará com as seguintes funções: o articulador da escola, que será responsável pela organização das atividades na escola, pela promoção e interação entre a escola e a comunidade, bem como pela prestação de informações; o mediador da aprendizagem, que será responsável pela realização das atividades de acompanhamento pedagógico e o facilitador, que será o responsável pela realização das 7 horas de atividades de escolha da escola. Além disso, haverá os coordenadores municipais, estaduais e distritais que farão o acompanhamento.

O articulador da escola deverá ser indicado no Plano de Atendimento da escola, devendo ser professor ou coordenador pedagógico com carga horária mínima de 20h semanais disponibilizadas, preferencialmente lotado na escola em que desempenhará sua função.

2.2.5 Educação e avaliação: a construção do conhecimento

A avaliação da aprendizagem não é algo recente no contexto educacional, instituída há muito tempo, presente desde os primórdios da educação, a avaliação é algo necessário e inerente a prática educativa. Segundo Hoffmann (2014, p. 22) “a avaliação é essencial à educação. Inerente e indissociável enquanto concebida como problematização, questionamento, reflexão sobre a ação”.

A avaliação, compreendida como um processo, deve ser exercida como um benefício a educação e não de forma seletiva e excludente, priorizando assim, a reflexão conjunta, a interação e a compreensão do erro construtivo do aluno. Para Hoffmann (2014), a avaliação quando assume a função classificatória, “persegue-se

um princípio claro de descontinuidade, de segmentação, de parcelarização do conhecimento” (p. 25), ignorando dessa forma o processo de construção do conhecimento pelo aluno.

Ao falar de alfabetização essa postura não se torna diferente, ao lembrar os estudos de Ferreiro (1999), podemos afirmar que a alfabetização não é um conhecimento pronto a ser adquirido pelo aluno na escola, mas um processo que se inicia desde o nascimento. Para ela: “a alfabetização não é um estado ao qual se chega, mas um processo cujo início é na maioria dos casos anterior a escola é que não termina ao finalizar a escola primária” (p. 47).

Nesse sentido, a avaliação deve partir de alguns princípios básicos, sendo eles a confiança e a valorização do conhecimento do aluno, do que ele já sabe e de seus interesses, compreendendo a criança como um sujeito ativo do seu próprio conhecimento e inserido dentro de um determinado contexto. Nos aproximamos assim, do que Hoffmann (1993), chama de avaliação mediadora, segundo ela:

A avaliação mediadora exige a observação individual de cada aluno, atenta ao seu momento no processo de construção do conhecimento. O que exige uma relação direta com ele a partir de muitas tarefas (orais e escritas), interpretando-as (um respeito a tal subjetividade), refletindo e investigando teoricamente razões para soluções apresentadas, em termos de estágios evolutivos do pensamento, da área de conhecimento em questão, das experiências de vida do aluno (HOFFMANN, 1993, p. 75).

Portanto, se torna essencial proporcionar aos estudantes momentos em que possam expressar suas ideias, construir suas hipóteses, oportunizar discussões, criar laços, interagir, dialogar entre colegas, favorecer a troca de ideias, garantindo a espontaneidade do aluno, tornando-o sujeito ativo do seu processo de aprendizagem.

A avaliação mediadora busca então, substituir a avaliação classificatória, que tem como princípio a correção de provas e tarefas, estipulação de uma nota e com base nessa verificação, tomar as decisões para um melhor aproveitamento e qualidade de ensino. Gerando também a aprovação e a reprovação ao final do ano letivo. Já, a avaliação mediadora descrita por Hoffmann (1993), busca analisar os alunos em diversas situações de aprendizagem, sejam elas orais ou escritas, acompanhando o processo de aprendizagem do estudante no decorrer do ano, levando em consideração seus progressos, avanços nas diversas áreas no conhecimento.

Ao pensar nos testes padronizados impostos pelo governo, será que realmente estamos no caminho certo na busca pela qualidade de ensino? Que qualidade queremos almejar? À medida que essas provas não acompanham o processo do estudante e tão pouco oferecem as condições necessárias para que eles mostrem seus avanços e aprendizados nas diferentes áreas do conhecimento. Para Hoffmann (1993) ao falar de qualidade de ensino, esta pode ter uma interpretação diferente ao se tratar da avaliação classificatória:

[...] se refere a padrões pré-estabelecidos, em bases comparativas: critérios de promoção (elitistas, discriminatórios), gabaritos de respostas às tarefas, padrões de comportamento ideal. Uma qualidade que se confunde com a quantidade, pelo sistema de médias, estatísticas, índices numéricos dessa qualidade (HOFFMANN, 1993, p. 32).

Contrário a isso, buscamos uma avaliação significativa ao estudante e ao professor, sem limites pré-estabelecidos, sem notas classificatórias e comparativas entre escolas e professores, levando em consideração o aluno, a aprendizagem em diferentes contextos e momentos, as dificuldades que estão por traz dos fracassos e das baixas notas.

Com o passar do tempo, o processo avaliativo dentro da perspectiva escolar, seus objetivos e conceitos têm sofrido mudanças significativas, as preocupações e discussões acerca da qualidade educacional tem ofertado uma nova visão de avaliação. Os assuntos relacionados à educação são polêmicas. Em geral, pensar no contexto das avaliações é uma demanda necessária; desde muitos anos várias propostas e metas foram traçadas, porém, o resultado ainda não é o que se deseja, em termos de qualidade temos muito o que avançar.

Ao abordar o enfoque das Políticas Públicas Educacionais precisamos estar atentos que propósito que essas políticas visam responder, para tanto é indispensável entender como se configurou no cenário atual. O Brasil e a América Latina, assim como várias outras regiões do mundo, nos últimos anos divulgaram uma extensa lista de pronunciamentos, declarações e compromissos com a educação, agências internacionais e governos abusaram na formulação de metas e planos. Embora a cooperação internacional seja objeto de insatisfações e desconfianças, não se pode negar que ela tem estado no centro do debate e da ação educativa nas últimas décadas.

A partir da Conferência de Jomtien, no cenário brasileiro, foram realizados vários debates sobre orientação do MEC para discutir e definir metas e objetivos visando à melhoria da educação. Nesta oportunidade novos planos foram traçados, trazendo para o atual contexto educacional várias reformas e mudanças significativas.

Nesse sentido, sabemos que a educação escolar é organizada de acordo com a legislação e as políticas públicas que orientam e respaldam a ação do poder público sobre a educação no Brasil. Nesse sentido, a educação escolar é organizada, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) - nº 9.394/96, em duas etapas: a Educação Básica e a Educação Superior.

A Educação Básica, de acordo com a LDB atual, em seu art. 22, é composta pela Educação Infantil (0 aos 5 anos), Ensino Fundamental (6 aos 14 anos) e Ensino Médio, determinado todas as regras de organização, referentes à carga horária e aos conteúdos obrigatórios para cada etapa.

A partir da nova lei que dispôs da duração de 9 anos para o Ensino Fundamental, os três primeiros anos do Ensino Fundamental foram organizados em forma de ciclo sequencial, onde são consolidadas as habilidades básicas de leitura e escrita.

Com o objetivo de avaliar o sistema educacional brasileiro, em 1990 foi implementado o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que se configurou, nessa época, como a primeira iniciativa de avaliação do sistema educacional.

O SAEB é composto por um conjunto de avaliações externas de larga escala e tem como objetivo realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de alguns fatores que possam influenciar no desempenho do estudante. Esse diagnóstico produz informações que subsidiam a formulação e reformulação das políticas públicas, visando contribuir para a qualidade de ensino.

Com a nova proposta do PNAIC e “as reformas” do ensino encaminhadas pelo MEC foi necessário repensar todos os problemas encontrados nessa etapa do ensino e avaliar a inserção dessas ações no contexto escolar. Assim, a fim de diagnosticar os principais problemas referentes à alfabetização foi criada a Provinha Brasil e a Prova ANA. Estas provas são chamadas de avaliações externas, pois juntamente com a Prova Brasil, SAEB e o IDEB se configuram como Indicadores de Qualidade da Educação Básica.

Segundo o MEC, esses indicadores foram criados para auxiliar a comunidade escolar na avaliação e na melhoria da qualidade da educação na escola. É a partir dos dados obtidos por meio dessas provas que o governo capta os principais problemas das escolas e cria diversas ações que intervêm na tentativa de melhorar a qualidade de ensino.

Em 2005 o SAEB foi reestruturado e passou a ser composto por duas avaliações: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), também conhecida como Prova Brasil.

A ANEB possui os mesmos objetivos e forma de aplicação realizada até o ano de 2003 pelo SAEB, Diferencia-se por abranger escolas da rede pública e privada do país, realizada com estudantes no final dos três ciclos da Educação Básica: 5º ano; 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio, em áreas urbanas em rurais. As escolas são escolhidas por sorteio, considerando a dependência administrativa, a unidade de federação, a localização (urbana e rural), a área e o porte da escola.

A Anresc é uma avaliação censitária bianual, realizada com os alunos do 5º ano e do 9º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas que possuem no mínimo 20 alunos matriculados nos anos avaliados. Seu objetivo é mensurar a qualidade do ensino ministrado nas escolas da rede pública em língua portuguesa e em matemática.

Em 2013, a partir da portaria nº 482 de 07 de junho de 2013, a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) foi incorporada ao SAEB, para melhor aferir os níveis de alfabetização em língua portuguesa e matemática dos estudantes do Ciclo de Alfabetização. De acordo com o Art. 4º da portaria nº 482, a ANA tem como principal objetivo:

- I - avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência (incluindo as condições de oferta) do Ciclo de Alfabetização das redes públicas;
- II - produzir informações sistemáticas sobre as unidades escolares, de forma que cada unidade receba o resultado global (BRASIL, 2013, p. 17).

A ANA é uma avaliação censitária de larga escala, aplica anualmente ao final do 3º ano do Ciclo de Alfabetização em escolas da rede pública de ensino, sendo aplicada e elaborada pelo INEP. Em 2016 foi realizada a terceira edição da ANA onde participaram todas as escolas (urbanas e rurais) que apresentaram no mínimo

10 alunos matriculados no 3º ano. Os alunos com deficiência, transtornos de desenvolvimento, síndromes e outras necessidades especiais também participam da ANA.

Os resultados finais da ANA são disponibilizados e podem ser analisados pelas equipes pedagógicas das escolas envolvidas. Em 2014, o INEP disponibilizou o Painel Educacional, que tem por objetivo apresentar informações agregadas sobre o cenário educacional, a fim de colaborar no monitoramento dos resultados pelas instituições de ensino.

Além da prova aplicada aos estudantes, são aplicados questionários aos professores e gestores das instituições de ensino. São realizadas nesse questionário perguntas sobre a infraestrutura, formação de professores, gestão escolar, organização do trabalho pedagógico e entre outras.

As provas aplicadas aos estudantes consistem em questões de língua portuguesa e matemática, totalizando 40 questões, sendo, de língua portuguesa, de 17 de múltipla escolha e três de produção escrita, matemática são 20 questões de múltipla escolha.

A *Provinha Brasil*, também chamada de Avaliação de Alfabetização, é uma avaliação diagnóstica que visa investigar as habilidades desenvolvidas pelas crianças no processo de alfabetização. Foi instituída pela portaria nº 10 de 24 de abril de 2007, sendo estruturada e aplicada pelo INEP. De acordo com o Art.2º tem como objetivo:

- a) avaliar o nível de alfabetização dos educandos nos anos iniciais do ensino fundamental;
- b) oferecer às redes de ensino um resultado da qualidade do ensino, prevenindo o diagnóstico tardio das dificuldades de aprendizagem;
- c) 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, 2007a, p. 01).

Esta prova é aplicada, duas vezes ao ano, a todos os alunos da rede pública, devidamente matriculado no 2º ano do Ensino Fundamental, sendo composta por questões de múltipla escolha de língua portuguesa e matemática. A adesão desta avaliação é opcional, ficando a cargo de cada secretaria de educação.

A aplicação do teste em dois períodos distintos do ano (início e final do ano letivo), possibilita um diagnóstico mais preciso em termos das habilidades de leitura e de escrita, bem como verificar o processo de aprendizagem das crianças durante o

ano letivo. Os objetivos da Provinha Brasil, possibilitam também o estabelecimento de metas para as redes de ensino, cursos de formação continuada para professores, maior investimento da educação, desenvolvimento de ações imediatas visando a resolução dos problemas encontrados e a melhoria da qualidade de ensino.

As avaliações referentes à alfabetização foram criadas na tentativa de solucionar os problemas encontrados através do diagnóstico do SAEB. Desde que foi criado o SAEB começou a apontar problemas graves no ensino das escolas públicas brasileiras, dentre eles, destacaram-se o baixo nível na leitura e na escrita demonstrados pelos estudantes.

Frente a isso, o governo federal, assim como os governos estaduais e municipais tem empreendido de muitos esforços para reverter esse quadro, através do engajamento de novas propostas, políticas, e programas de governo, dentre elas a ampliação do ensino fundamental, a organização dos três primeiros anos em ciclo sequencial, a criação do PNAIC e entre outras, políticas estas que cada vez vem influenciando e impactando o trabalho pedagógico dos professores no ciclo de alfabetização.

No ano 2018, com a implementação do Programa Mais Alfabetização, foi instituído as avaliações diagnósticas deste programa, sua primeira aplicação foi no início do ano letivo de 2018 com estudantes regularmente matriculados no 1º e no 2º ano do Ensino Fundamental, a aplicação é dividida em duas etapas: língua portuguesa e matemática, com cadernos de aplicação separados. Essas avaliações têm por finalidade possibilitar o monitoramento e avaliação periódica anual da execução e dos resultados do programa.

A avaliação diagnóstica do programa Mais Alfabetização é realizada três vezes ao ano, sendo dividida em: avaliação diagnóstica de entrada (aplicada no início do programa a fim de projetar o trabalho a ser desenvolvido); avaliação de meio e avaliação de saída. Essas avaliações periódicas têm por finalidade identificar os progressos e dificuldades, analisar as metas e corrigi-las caso necessário.

A avaliação de entrada, realizada no início do ano letivo, tem por finalidade avaliar o nível de alfabetização das crianças no início do ano, bem com as habilidades básicas essenciais em língua portuguesa e matemática nesta etapa da escolaridade. A avaliação de meio visa avaliar o avanço das crianças durante a execução do programa. A avaliação de saída, será aplicada após o término do

programa e será fundamental para avaliar o trabalho dos assistentes de alfabetização, considerando os trabalhos apresentados nas turmas de 1º e 2º ano.

Essas avaliações serão aplicadas em todas as escolas participantes do programa, de forma padronizada, elaboradas e distribuídas pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação (CAED) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

2.3 A DOCÊNCIA NA ALFABETIZAÇÃO: GESTÃO E TRABALHO DOCENTE

Pensar a docência na alfabetização é pensar em todos os movimentos intrínsecos a ela, desde todos os movimentos históricos e políticos até a organização curricular e pedagógica de uma escola. Movimentos estes que constituem o ser professor em sala de aula, mediante todas às demandas e exigências impostas por uma sociedade em constante revolução.

Assim, compreendemos que todo trabalho docente realizado no interior de uma sala de aula é a ampliação de uma organização escolar, que orienta subsidia este trabalho, oferecendo as condições necessárias para que seja realizado da melhor forma.

De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) a organização escolar não se refere a apenas a administração de recursos materiais e financeiros, mas sim aos princípios e procedimentos relacionados a diversas ações dentro de uma instituição, como a ação de planejar, racionalizar o uso de recursos, coordenar e avaliar o trabalho das pessoas, a fim de garantir o que os objetivos sejam alcançados. Para os mesmos autores:

No caso da escola, a organização e a gestão referem-se ao conjunto de normas, diretrizes, estrutura organizacional, ações e procedimentos que asseguram a racionalização do uso de recursos humanos, materiais, financeiros e intelectuais assim como a coordenação e o acompanhamento do trabalho das pessoas (p. 411).

Assim, pensar a organização escolar, é pensar na diretrizes, normas e políticas públicas que orientam e respaldam todo trabalho desenvolvido dentro de uma instituição escolar. O trabalho docente, nesse sentido, insere-se dentro da gestão, dependendo de fatores inerentes a ela.

O conceito de gestão é muito mais amplo do que podemos supor, e divide-se em dois setores principais de ação: a gestão educacional (âmbito macro), que diz

respeito às sistemas educacionais e a gestão escolar (âmbito micro), que se refere aos sistemas de ensino. Segundo Lück (2008b), a concepção de gestão permeia o sistema educacional como um todo, em toda sua essência e expressões. Gestão, nesse sentido, refere-se ao ato de gerir, de administrar e de governar os recursos materiais e humanos de uma instituição, tendo o dever de orientar e liderar de forma de clara e democrática todo o sistema educacional, desde as políticas e ações governamentais que respaldam a ação educativa até o trabalho docente.

O termo gestão educacional é formado por duas palavras que isoladamente possuem significados distintos, gestão diz respeito ao ato ou efeito de gerir, enquanto educacional refere-se a ação de educar. Dessa forma, podemos entender, que gestão educacional nada mais é que o ato ou efeito de gerir e organizar a educação como um todo, em todas as instâncias, seja ela federal, estadual ou municipal, bem como a elaboração e implementação das políticas e ações governamentais nas instituições escolares. Para Lück (2008a, p. 36):

Gestão Educacional corresponde ao processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação das escolas em específico, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas, para a implementação das políticas educacionais e projetos pedagógicos das escolas, comprometido com os princípios de democracia e com métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo [...].

A gestão educacional, nesse sentido, é entendida como uma base comum, que respalda, orienta, organiza todo sistema educacional, que determina, executa e delibera as normas e ações de cada setor. Assim, a gestão educacional está diretamente relacionada com o trabalho docente, à medida que todas as ações colocadas em prática na sala de aula, foram uma vez, planejadas e determinadas por uma política maior.

A gestão escolar trata-se das incumbências de cada sistema de ensino, na função de elaborar e executar a proposta pedagógica, orientar o trabalho docente, administrar recursos materiais e financeiros da instituição, cuidar e zelar pela aprendizagem dos estudantes, oferecendo as condições mínimas necessárias para que eles se desenvolvam. Segundo Lück (2009, p. 24):

Gestão escolar é o ato de gerir a dinâmica cultural da escola, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas para a implementação de seu projeto político-pedagógico e comprometido com os princípios da

democracia e com os métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências), de participação e compartilhamento (tomada de decisões conjunta e efetivação de resultados) e auto-controle (acompanhamento e avaliação com retorno de informações).

Assim, cabe a gestão escolar a administração dos recursos materiais e humanos dentro de uma instituição, estando em sintonia com as normas e objetivos pré-estabelecidos através das políticas públicas educacionais, organizar todo o ambiente educacional, procurando soluções para os problemas encontrados, acompanhamento e orientação do trabalho docente por meio da elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição. Conforme as palavras de Vieira (2007, p.62): “são tarefas específicas da escola a gestão de seu pessoal, assim como de seus recursos materiais e financeiros. Noutras palavras, cabe a ela gerir seu patrimônio imaterial e material.”

Os recursos imateriais, segundo Vieira, refere-se às pessoas, à cultura da escola e às ideias; já os recursos materiais, dizem respeito à estrutura física, aos equipamentos, livros e etc. Ainda, a LDB, Art.12, Inciso I a VII, atribui as incumbências das unidades de ensino, em particular a gestão escolar:

[...] elaborar e executar sua proposta pedagógica; administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros; assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas; velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente; prover meios para a recuperação de alunos de menor rendimento; articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica (BRASIL, 1996).

A gestão escolar, nesse sentido, possui incumbências próprias e imprescindíveis para o bom funcionamento de uma instituição e para a organização do trabalho pedagógico dos professores, porém está sempre sob a administração e orientação da gestão educacional, pois nenhuma escola funciona isoladamente. Sendo assim, ambas possuem uma relação de interdependência, com funções específicas e que se complementam em um só objetivo. Segundo Vieira (2007, p. 63), “ambas articulam-se mutuamente, dado que a primeira justifica-se a partir da segunda. Noutras palavras, a razão de existir a gestão educacional é a escola e o trabalho que nela se realiza.”

Nesse sentido, a gestão educacional refere-se às políticas educacionais, que se encontram em um âmbito macro, e a gestão escolar refere-se às propostas pedagógicas e se encontram em um âmbito micro. A gestão escolar orienta-se a partir do trabalho gestão educacional. Na esfera da gestão escolar situa-se os professores, os alunos, famílias, cargos diretivos, enfim todos que compõem a escola como instituição, já a gestão educacional são educadores que trabalham em órgãos normativos do sistema, secretarias de educação, etc (VIEIRA, 2007). Ambas possuem funções distintas, mas com um norte comum: a educação como direito subjetivo.

2.3.1 Trabalho pedagógico e currículo escolar: organização do trabalho na escola

O trabalho pedagógico, portanto, é resultado da interlocução entre as duas esferas da gestão. Na visão de Luck (2014), faz parte do que chamamos de gestão pedagógica, que, segundo ela, se divide em três diferentes âmbitos de atuação: a primeira diz respeito à esfera macro, ou seja, à gestão educacional; a segunda refere-se à esfera micro, a gestão escolar, e a terceira trata do trabalho pedagógico docente. As três esferas da gestão pedagógica (LUCK, 2014) podem ser dinamizadas da seguinte forma:

Figura 1 – As três esferas da gestão pedagógica



Fonte: Organizado pela autora a partir dos estudos de Lück (2014).

O trabalho pedagógico dos professores, assim, depende, para o seu bom desenvolvimento, de fatores inerentes a gestão, uma vez que está sob a orientação de todo um sistema de ensino, cumprindo as leis e metas previstas nas políticas educacionais. Mas o que se entende por trabalho pedagógico? Entendemos por trabalho pedagógico, todo trabalho realizado pelo professor, voltado ao processo de aprendizagem dos estudantes. De acordo com Bolzan (2011, p. 21, grifos de autor), o trabalho pedagógico diz respeito:

[...] aos processos envolvidos na prática docente em ação, envolvendo os modos de organização e reorganização das estratégias didáticas. [...] O Trabalho Pedagógico revela a reflexão e o constante redimensionar das ações pedagógicas desenvolvidas pelos professores como condição da assunção da autonomia e do protagonismo docente.

Dessa forma, o termo trabalho pedagógico refere-se a toda ação docente em sala de aula, envolvendo os métodos de ensino, o estilo docente, a organização pedagógica, as estratégias didáticas. Enfim, diz respeito a todas as ações realizadas pelos professores ao desempenhar seu papel dentro e fora da escola. Segundo com Sacristán (2000), o trabalho docente vai além do âmbito da sala de aula, abrangendo todas as tarefas que realiza fora da escola, chamadas de “extraescolares”:

O trabalho do professor se especifica numa série de tarefas muito diversas que não se esgotam no âmbito da aula, nem da escola, dentro das quais se encontram as dirigidas mais diretamente para planejar e facilitar o desenvolvimento das atividades dos alunos. (p. 237)

Nesse sentido, compreendemos que o trabalho pedagógico vai além do trabalho realizado frente aos alunos e as funções realizadas dentro da escola e durante o horário de trabalho. O trabalho do professor não se restringe a ensinar e avaliar, dentro de um sistema escolar é exigido do professor, segundo Sacristán (2000), além dessas tarefas:

[...] realizar trabalhos de tutoria pessoal, manter a ordem, organizar os recreios, preparar atividades extra-escolares, gestionar múltiplos aspectos burocráticos, preencher boletins de avaliação, informes sobre os mesmos para os pais, falar com estes, atualizar-se, confeccionar materiais, e etc.

Todas estas tarefas formam a estrutura do trabalho pedagógico, porém a organização desse trabalho não é indiferente a questões práticas que são inerentes da própria gestão escolar, fatores que orientam e subsidiam a prática docente, como: o currículo, a proposta pedagógica da escola, os projetos, objetivos, enfim, tudo que diz respeito à organização pedagógica da escola. Para Luck (2014, p. 25):

[...] a gestão escolar é responsável pela efetividade do trabalho dos professores e pela qualidade do ambiente escolar, cabe aos seus gestores a responsabilidade pelos resultados que estes promovam. Portanto, compete-lhes atuar com os professores no sentido de que desenvolvam competências pedagógicas para enfrentar com mais efetividade o desafio de promover a aprendizagem de todos os seus alunos, assim como garantir a equivalência da qualidade de experiências pedagógicas recebidas por todos os seus alunos.

Nesse sentido, ao focar o trabalho pedagógico, vale destacarmos a relevância da organização curricular e do Projeto Político-Pedagógico da escola, fatores estes que influenciam e orientam não apenas os conteúdos desenvolvidos, mas todo o modo de organização da prática docente em sala de aula, pois, para Sacristán (2000), o trabalho dos professores supõem um conjunto de práticas que obedece a determinações concretas, dentre elas as próprias diretrizes curriculares.

Entendemos currículo como um documento no qual se encontram os conteúdos a serem desenvolvidos, os planos pedagógicos elaborados pelos professores, todos os objetivos a serem alcançados, os processos avaliativos e os métodos de ensino. De acordo com Sacristán (2000, p. 41), o currículo é visto como: “[...] um conjunto de cursos e experiências planejadas que um estudante tem sob a orientação de determinada escola. Englobam-se as intenções, os cursos ou atividades elaboradas com fins pedagógicos, etc.”

Assim, o currículo é um projeto organizado de acordo com a realidade de cada escola, definido de acordo com a cultura social e política da sociedade em que se insere. É moldado a partir de práticas concretas, pois “na prática não tem valor a não ser em função das condições reais nas quais se desenvolve” (SACRISTÁN, 2000, p. 35).

Compreendendo o currículo como uma prática, os professores, portanto, são parte integrante e ativa desse processo, são eles que “dão vida” ao currículo a partir das suas práticas escolares, com base nas definições dos conteúdos a serem desenvolvidos, na seleção dos processos avaliativos mais adequados a sua turma.

É evidente que o currículo também molda os professores, cuja prática segue determinações prescritas no currículo, que existe lista de conteúdos pré-determinados, que a organização do trabalho pedagógico está alicerçada em projetos maiores, porém o currículo também pode ser modelado por eles à medida que reflete um projeto educativo, que agrupa diversas culturas, necessidades, contextos dos alunos, da escola e da sociedade escolar em que está inserido. De acordo com Sacristán (2000, p. 175): “por muito controlada, rigidamente estruturada, ou por muito tecnicada que uma proposta de currículo seja, o professor é o último árbitro de sua aplicação nas aulas.”

Desse modo, o currículo permite ao professor, como mediador e executor do currículo, possibilidades de interpretação pessoal, de alterações mediante opiniões pessoais ou de acordo com a demanda e as necessidades dos estudantes e da comunidade escolar. Em geral, o currículo deve atender as necessidades sociais e culturais da escola, garantindo melhores condições de aprendizado aos estudantes e de atendimento e organização ao professor.

De acordo com Art. 26 da Lei nº 9.394/96 os currículos da Educação Infantil do Ensino Fundamental e Médio devem respeitar uma base nacional comum, porém, também deve ser complementada em cada instituição de ensino, de acordo com as características regionais e locais da escola, da sociedade, da cultura e dos estudantes. Devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa, da matemática, do conhecimento do mundo físico e natural, da realidade social e política especialmente do Brasil.

Portanto, a base curricular está alicerçada nas demandas sociais, econômicas e culturais da sociedade, a fim de alcançar os objetivos e metas, que devem estar previstos na proposta pedagógica da escola, também conhecido como Projeto Político Pedagógico (PPP).

O PPP é um documento que se configura como a “identidade” da escola, deve ser elaborado em cada instituição de ensino e que tem por finalidade orientar todas as práticas pedagógicas que são desenvolvidas. Nas palavras de Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 470): “O projeto é um documento que propõe uma direção política e pedagógica ao trabalho escolar, formula metas, prevê ações, institui procedimentos e instrumentos de ação.”

O PPP, desse modo, se configura, assim como o currículo, um guia de orientação não somente para professores, mas para pais, alunos e funcionários, que

preveem todas as ações e práticas que são desenvolvidas dentro do ambiente escolar, bem como os objetivos, as metas que se pretende atingir, os métodos utilizados, refletindo toda a proposta educacional da escola.

Assim, para o PPP cumpra o seu papel, ele deve possuir um caráter democrático, devendo ser elaborado coletivamente, com a participação de professores, pais, alunos, enfim, todos que compõem a comunidade escolar, bem como a realidade, o perfil da escola e da sociedade a que se destina.

Segundo o Art. 43, do Cap. I, da Resolução nº 04 de 13 de julho de 2010, o PPP é mais que um documento, ele é um dos meios para viabilizar a escola democrática para todos. Além disso, essa mesma resolução prevê que o PPP deve contemplar além do diagnóstico da realidade da escola e o perfil real dos sujeitos que ali estão inseridos, os fundamentos da gestão democrática, compartilhada e participativa.

A gestão democrática é prevista em Lei, através do Art.14 da LDB:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

Portanto, os princípios de gestão democrática estão alicerçados na participação coletiva de toda comunidade escolar na elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola, bem como na participação em conselhos escolares. Assim, também destacamos a ideia de trabalho pedagógico compartilhado que se refere às experiências individuais e coletivas que o professor realiza durante a sua prática. Sobre isso, Bolzan (2006) faz referência ao conhecimento compartilhado, que se refere às trocas de experiências docentes entre pares e ao trabalho coletivo dentro do ambiente escolar.

Portanto, cabe a gestão escolar proporcionar esses momentos de interação e compartilhamento entre os professores, bem como momentos de reflexão, tomadas de decisões conjuntas, trabalho compartilhado e socialização entre colegas. Pois são nestes momentos que os professores [re]significam suas práticas, ampliam conhecimentos e compartilham suas experiências.

A gestão escolar, desse modo, é uma instituição que segue normas e diretrizes preestabelecidas, porém tem o dever de promover um ambiente democrático e participativo, de modo a orientar e a acompanhar o trabalho pedagógico dos professores.

Tendo em vista todas incumbências do professor em sala de aula e todas as demandas da gestão escolar na orientação e no respaldo do trabalho destes profissionais, torna-se necessário pensarmos sobre a formação do professor, a fim de responder a todas as exigências da educação, especificamente, do professor alfabetizador a partir da nova lei do ensino fundamental.

Sabemos que não somente os bancos da universidade que formam o professor, ele se encontra em constante formação durante a sua carreira, pois não basta somente a formação inicial, reproduzindo todas as técnicas aprendidas durante o tempo de graduação para se tornar um “bom” profissional posteriormente. Segundo Tardif (2005, p. 61), os saberes docentes: “[...] Não correspondem, ou pelo menos muito pouco, aos conhecimentos teóricos obtidos na universidade e produzidos pela pesquisa na área de educação, para os professores de profissão a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber-ensinar.”

Ser professor, portanto, está refletido em toda a sua atuação dentro e fora da escola, estando a profissão alicerçada nos compartilhamentos de saberes, das reflexões sobre a prática, no trabalho compartilhado e colaborativo dentro da escola em que atua, pois acreditamos: “que o professor reflexivo aprende a partir da análise e da interpretação da sua própria atividade, constrói de forma pessoal, intrapessoal e interpessoal, seu conhecimento profissional” (BOLZAN, 2009, p. 16).

Nessa direção, evidenciamos que a aprendizagem docente não é solitária, ela acontece em vários momentos da atividade docente, por meio dos estudos pessoais e coletivos, do trabalho colaborativo dentro da escola e do processo de reflexão da prática. Assim, a aprendizagem de ser professor encontra-se também na sua prática, no processo interativo, de forma compartilhada e reflexiva, pois aprendemos a ser professores a partir do convívio com nossos próprios alunos, com suas famílias e com nossos colegas, ou seja, a aprendizagem da docência se dá dentro e fora do ambiente escolar, em todos os momentos que desempenhamos a docência. Bolzan (2009, p. 19) corrobora com essa ideia, quando afirma que: “[...] um dos principais objetivos de ensino é o desenvolvimento do conhecimento compartilhado entre os indivíduos (ensinantes/aprendentes)”.

O conhecimento pedagógico, portanto, provém de várias instâncias, por meio do saber coletivo, da interação com colegas, dos programas e dos projetos de formação continuada, saberes científicos da própria formação profissional, experiências docentes provenientes do sua atuação ou, até mesmo, da cultura pessoal de cada um. Aproximamo-nos, assim, do que Marcelo Garcia (1999) chama de interformação⁴, onde a atividade docente se dá por meio das atividades interpessoais, do convívio, troca de experiências e do trabalho em equipe, pois a formação não ocorre necessariamente de forma individual e autônoma, mas através de um processo de interação e de interlocução.

Para Bolzan (2009, p. 19):

O processo de interação caracteriza-se pela atividade compartilhada, sendo dirigida conjuntamente pelos sujeitos envolvidos nesse processo, pois a base de toda a atividade cooperativa é a ação conjunta; há negociação de conflitos, estabelecendo-se uma teia de relações que compõe o processo interativo de funcionamento assimétrico.

Assim, acreditamos que, a partir do processo interativo, o professor também aprende o processo de reflexão sobre a sua atividade docente, a sua prática em sala de aula, o que o leva a repensar, reorganizar e reconstruir constantemente a sua ação. O professor reflexivo aprende por meio da análise e da interpretação da sua atividade discente, construindo seu conhecimento pedagógico a partir das suas interações inter e intra pessoais (BOLZAN, 2009). Ainda:

Ao refletir sobre sua ação pedagógica, o professor estará atuando como um pesquisador da sua própria sala de aula, deixando de seguir cegamente as prescrições impostas pela administração escolar ou pelos esquemas preestabelecidos nos livros didáticos, não dependendo de regras, técnicas, guia de estratégias e receitas decorrentes de uma teoria proposta/imposta de fora, tornando-se ele próprio um produtor do conhecimento profissional e pedagógico (BOLZAN, 2009, p. 17).

Assim, podemos falar de autonomia docente, a autonomia de gerir seu próprio trabalho pedagógico, tendo as condições de escolher e adaptar suas ações em sala de aula, a partir de seus próprios conceitos e ideias sobre o que considera mais apropriado aos seus estudantes, não sendo obrigado a seguir fielmente as

⁴ Entende-se por interformação docente “o processo por meio do qual os professores se constituem a partir de atividades interpessoais, seja no período de preparação inicial, seja ao longo da carreira [...]” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 352).

propostas do currículo e os livros didáticos, bem como as determinações impostas de fora.

A autonomia docente, nesse sentido, é a base para a organização do trabalho pedagógico; essa autonomia, portanto, não é adquirida junto com o diploma acadêmico, mas conquistada durante a carreira docente, a partir dos conhecimentos construídos (científicos e culturais) e das relações estabelecidas.

A atividade docente se constrói a partir da prática cotidiana, dos saberes e dos fazeres docentes no ambiente escolar. Porém, a carreira docente exige do professor que ele se adapte a dada rotina de sala de aula, pois “do ponto de vista profissional e do ponto de vista da carreira, saber como viver numa escola é tão importante quanto saber ensinar na sala de aula.” (TARDIF, 2005, p. 70).

Assim, o professor acaba por encontrar alguns “empecilhos” que, por muitas vezes, limitam sua ação profissional e determinam suas ações educativas, como: a demanda de conteúdos, as exigências da direção, as cobranças externas por melhores resultados, a falta de tempo e alunos com dificuldades. Em razão disso, o processo reflexivo é imprescindível para o professor, como uma oportunidade de construção de novos conhecimentos, que contribuem para o enriquecimento das práticas pedagógicas. Para Bolzan (2009, p. 17):

Durante o processo de reflexão, o professor muitas vezes deixa emergir seus esquemas implícitos ou mesmo suas construções teóricas, formuladas desde a formação acadêmica, tentando aproximá-las de sua problemática atual. Ao refletir, ele passa a pensar sobre a situação passada, estabelecendo relações com situações futuras de ensino que virá a propor e organizar.

É por meio da atividade reflexiva que o professor tem a oportunidade [re]significar suas práticas, estabelecendo relações com entre a teoria e a prática, entre os conhecimentos científicos adquiridos no meio acadêmico e a sua atuação profissional. Sobre isso, Tardif (2005) afirma que o saber profissional comporta uma dimensão crítica, que exige do professor um conhecimento de si mesmo, de seus limites, de seus objetivos. Essa dimensão crítica, segundo ele, “se manifesta em períodos de crises de distanciamento em relação aos conhecimentos adquiridos *anteriormente* (p. 100).

Sendo assim, acreditamos que é nos momentos de crise durante a carreira docente que o professor passa a refletir sobre sua ação, refletir criticamente,

questionar-se e não apenas no momento de necessidade. Segundo Perrenoud (2002, p. 50): “uma prática reflexiva não é apenas uma competência a serviço dos interesses do professor, é uma expressão da consciência profissional.”

No momento que o professor adquire essa consciência profissional e passa a refletir criticamente sua ação de modo a qualificar sua prática, compreender e estabelecer ligações com conhecimentos anteriores e construir novos conhecimentos pertinentes a sua formação, ele não para de refletir a partir do momento que se sente seguro e que passam a entender melhor sua tarefa:

Ele continua progredindo em sua profissão mesmo quando não passa por dificuldades e nem por situações de crise, por prazer ou porque não o pode evitar, pois a reflexão transformou-se em uma forma de identidade e de satisfação profissionais (PERRENOUD, 2002, p. 43).

Esse processo reflexivo pode ocorrer em qualquer contexto, no seu lar, em um momento de descanso à caminho do trabalho, de forma individual ou coletiva, através do diálogo com colegas na hora do intervalo, em encontros de reuniões pedagógicas ou, até mesmo, em encontros de formação continuada.

Compreendemos, assim, que o processo formativo docente não se limita aos bancos da universidade, o professor está em constante aprendizado durante seu desenvolvimento profissional. É por meio da formação continuada que o professor tem a oportunidade de desestabilizar suas hipóteses, [re]significar suas práticas e reconstruir seus conhecimentos. Bolzan (2007, p. 153) destaca a importância da formação continuada, por acreditar que:

[...] somente o aprofundamento teórico, a atualização profissional e a valorização da reflexão sobre o trabalho cotidiano proporcionarão a apropriação dos conhecimentos, favorecendo a mudança de atitude diante das transformações emergentes no campo educacional.

Acreditamos, desse modo, que é essencial ao professor a busca pela formação continuada, a fim de superar seus medos, inseguranças, se apropriar de novos conhecimentos, novas técnicas, acompanhando as mudanças e as demandas do campo educacional. Para Marcelo e Vaillant (2013, p. 23):

Ser docente in el siglo XXI debe suponer para los miembros de la profesión asumir que el conocimiento y los estudiantes (las “materias primas” com las que trabajan) cambian a una velocidad mayor que a la que estábamos acostumbrados. Y para dar respuesta adecuada y satisfacer el derecho de

aprender de los estudiantes, se impone hacer un esfuerzo redobrado por seguir aprendiendo.⁵

Nesse sentido, ser professor requer um esforço maior de seguir aprendendo, acompanhando as constantes mudanças da sociedade. Os espaços formativos, portanto, devem ser pensados e articulados de modo a favorecer o compartilhamento e o processo reflexivo docente. Além disso, Bolzan, Isaia e Maciel (2013) destacam que a formação é um processo que precisa estar articulado com o protagonismo pedagógico, de forma a considerar como um caminho de emancipação docente.

A trajetória formativa docente compreende todo processo formativo pessoal e profissional do professor, desde as experiências e as vivências pessoais, bem como todas as ações formativas dentro da universidade (inicial e continuada). A aprendizagem do ser professor, assim, depende de diversos fatores internos e externos ao mundo da sala de aula.

Aproximamo-nos, com isso, do que Marcelo e Vaillant (2013) denominam de desenvolvimento profissional docente, como uma processo de evolução e de continuidade. Para eles o desenvolvimento profissional dos professores é: “[...] un proceso que puede ser individual e colectivo, y que opera a través de experiencias de diversa índole, tanto formales, como informales, contextualizadas in la escuela” (2013, p. 76)⁶

Nesse sentido, o desenvolvimento profissional docente é um conceito amplo a que se refere a todo processo formativo do professor, bem como suas experiências individuais e coletivas dentro do ambiente escolar, remete-se ao trabalho, ao processo de aprendizagem, a trajetória, as oportunidades e as práticas desenvolvidas em sala de aula.

Compreendemos, assim, o desenvolvimento profissional como uma necessidade, uma ferramenta importante para uma melhor qualidade escolar, pois, de acordo com Marcelo e Vaillant (2013), os conhecimentos adquiridos na formação inicial e a experiência não são suficientes para o exercício do trabalho docente. É necessário estar sempre em busca de soluções, em permanente indagação e

⁵ Tradução da autora: ser docente, no século XXI, deve supor para os membros da profissão assumir que o conhecimento e os estudantes (as matérias primas, com as que trabalham) mudam a uma velocidade maior que a que estamos acostumados. E para dar resposta adequada e satisfazer o direito de aprender dos estudantes, se impõe fazer um esforço redobrado para seguir aprendendo.

⁶ Tradução da autora: um processo que pode ser individual e coletivo, que opera através de experiências de diversas naturezas, tanto formais, como informais, contextualizadas na escola.

reflexão, já que “el desarrollo del profesorado nunca se detiene y que se entiende como un aprendizaje a lo largo de la vida” (MARCELO; VAILLANT, 2013, p. 36).⁷

Ao explorar a ideia de desenvolvimento profissional docente, percebemos que este está interligado com a formação inicial e continuada dos professores, uma vez que tem a conotação de evolução e continuidade, ou seja, se dá ao longo de toda a vida. A formação inicial, portanto, é o primeiro ponto de acesso ao desenvolvimento profissional, sendo responsável pela formação de novos docentes, porém, para que se cumpra os objetivos esperados, é necessário assumir o compromisso com a formação continuada.

Essa ideia também remete ao processo de reflexão acerca das práticas desenvolvidas e da organização de seu próprio trabalho, para Marcelo e Vaillant (2013, p. 77):

El desarrollo profesional docente se concibe como un proceso de aprendizaje, no lineal y evolutivo, cuyo resultado no sólo se percibe en el cambio de las prácticas de enseñanza, sino también en el pensamiento acerca del cómo y del porqué de esa práctica.⁸

Esse processo de aprendizagem docente e de reflexão sobre a prática é o que os autores denominam de esquema interpretativo pessoal, onde o professor dota de significado e de interpretações o seu próprio trabalho em sala de aula. Além disso, vale destacar também as interações sociais dentro dos ambientes de aprendizagem do professor, através de diferentes pares (colegas de trabalho, equipe diretiva, amigos) e que influencia no desenvolvimento profissional docente, favorecendo o diálogo e a construção de novas práticas, com vistas a qualidade do ensino e da aprendizagem.

⁷ Tradução da autora: O desenvolvimento dos professores nunca para e se estende como uma aprendizagem ao longo da vida.

⁸ Tradução da autora: O desenvolvimento profissional docente se concebe como um processo de aprendizagem, não linear e evolutivo, cujo resultado não só se percebe nas mudanças das práticas de ensino, se não também pelo pensamento acerca de como e porquê dessa prática.

3 DESENHO DA PESQUISA

Este estudo apresenta como proposta de investigação as avaliações externas de aprendizagem e a organização do trabalho pedagógico de professoras do bloco inicial de alfabetização. Buscamos, para isso, a compreensão das repercussões dessas avaliações na organização do trabalho pedagógico das professoras colaboradoras, a partir do conhecimento de exigências e de demandas que permeiam a atividade docente nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Nesse sentido, constituímos o desenho da investigação, tendo como foco principal o trabalho pedagógico no contexto da alfabetização e as avaliações externas de aprendizagem.

3.1 TEMÁTICA

A organização do trabalho pedagógico no bloco de alfabetização e as avaliações externas.

3.2 PROBLEMA DE PESQUISA

Quais as implicações das avaliações externas na organização do trabalho pedagógico no bloco de alfabetização?

3.3 OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

3.3.1 Objetivo geral

Compreender a organização do trabalho pedagógico no bloco de alfabetização a partir das às avaliações externas em uma escola da rede pública de ensino.

3.3.2 Objetivos específicos

- Reconhecer as exigências e as demandas que envolvem a organização do trabalho pedagógico no Bloco de Alfabetização, frente aos índices de qualidade e às políticas educacionais de governo.
- Identificar as repercussões das avaliações externas na organização do trabalho pedagógico dos professores do Bloco de Alfabetização.
- Conhecer as concepções dos professores que atuam no bloco de alfabetização acerca das atuais avaliações externas.
- Conhecer as concepções dos gestores sobre as atuais avaliações externas.
- Problematizar a implantação das avaliações em larga escala a partir de reuniões pedagógicas no bloco de alfabetização.
- Identificar os processos de construção da docência a partir das políticas públicas definidoras das avaliações externas de aprendizagem.

3.4 ABORDAGEM METODOLÓGICA

A abordagem metodológica adotada é de cunho qualitativo do tipo estudo de caso, tendo como base de estudos a descrição e a análise de reuniões pedagógicas com os sujeitos envolvidos no estudo, sendo estes professores atuantes em classes de alfabetização, ou seja, de 1º a 3º anos do Ensino Fundamental.

Usamos como referência para a construção de nossos pressupostos metodológicos os estudos de Ludke e André (1986), Gil (1999), Bolzan (2002, 2009), Minayo (2007), Andrade (2009), Friedrich (2012), Crewell (2014) e outros. Estes estudos contribuíram para a compressão dos aspectos fundamentais para a construção de uma pesquisa qualitativa que considere a história e a cultura dos sujeitos envolvidos.

Para Minayo (2007, p. 21), a pesquisa qualitativa centra sua atenção nas realidades sociais do ser humano:

[...] ela trabalha com um universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

A pesquisa qualitativa permite, dessa forma, que todos os sujeitos envolvidos sejam ouvidos, considerando na análise sua forma de pensar, de agir, e suas experiências sociais e culturais, sendo ofertado pelo pesquisador o espaço necessário para que eles possam “explicitar seus pensamentos e contar suas histórias” (BOLZAN, 2009, p. 73).

A pesquisa qualitativa possibilita, dessa forma, um estudo focado na relação dos sujeitos e nas suas produções de significados, que são explicitados por meio da linguagem e do diálogo compartilhado, favorecidos, neste caso, por meio da proposta de reuniões com o grupo. De acordo com Bolzan (2009, p. 73):

A construção do conhecimento fundamenta-se, no uso de um amplo conjunto de instrumentos simbólicos e na interação com outras pessoas, favorecendo ao indivíduo o acesso aos significados culturais do seu grupo social. Entre esses instrumentos simbólicos de mediação, a linguagem ocupa lugar privilegiado, devido a sua dupla função representativa e comunicativa.

Sendo assim, a linguagem se configura como elemento principal desta pesquisa, sendo que, por meio dela, buscamos proporcionar aos sujeitos espaços de diálogo, de interação e de reflexão da sua prática pedagógica, onde tenham a oportunidade de expor suas histórias, vivências escolares, conhecimentos e culturas. Para isso, inspiramo-nos da teoria de Vygotski, quando este afirma que as categorias das ciências são históricas. Segundo Friedrich (2012, p. 24), ao descrever as teorias de Vygotski:

[...] a cada estágio do desenvolvimento da ciência, pode-se detectar, diferenciar, abstrair as exigências que decorrem da própria natureza dos fenômenos estudados em um determinado grau de seu conhecimento, grau esse que é seguramente determinado não pela natureza dos fenômenos, mas pela história do homem.

Nesse sentido, nesta pesquisa centramos nossa preocupação em constatar, observar e descrever as vivências dos professores acerca da sua atuação profissional no ciclo de alfabetização no viés das avaliações externas de aprendizagem, de modo que suas vozes e suas histórias sejam valorizadas na sua autenticidade.

Como estratégia de pesquisa, utilizamos a análise de documentos que têm por finalidade investigar profundamente o contexto da escola. De acordo com Creswell (2014, p. 86, grifos do autor):

A pesquisa de estudo de caso é uma abordagem qualitativa na qual o investigador explora um sistema delimitado contemporâneo da vida real [...] por meio da coleta de dados detalhada em profundidade envolvendo *múltiplas fontes de informação* e relata uma *descrição do caso* ou *tema do caso*.

Desse modo, o estudo de caso possibilita compreender melhor os fenômenos individuais, pois permite estudar o caso com mais profundidade, a partir de várias formas de coleta de dados: documental, entrevista, observações e até matérias audiovisuais. Isso porque “a utilização de somente uma fonte de dados não é suficiente para desenvolver esta compreensão em profundidade.” (CRESWELL, 2014, p. 87).

O estudo de caso, nesse sentido, contribui para compreendermos melhor os processos organizacionais e políticos de um determinado fenômeno estudado. É através dos dados documentais que o pesquisador expõe sua análise a partir da sua própria interpretação.

No contexto desta pesquisa, o estudo de caso nos permite compreender melhor a organização do trabalho pedagógico no ciclo de alfabetização frente às avaliações externas de aprendizagem em uma determinada escola pública de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul.

3.5 CONTEXTOS E SUJEITOS DA INVESTIGAÇÃO

3.5.1 Contexto da pesquisa

Esta pesquisa será realizada com o coordenador pedagógico e os professores do ciclo de alfabetização do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Municipal de Ensino (RME) do município de Santa Maria/RS. Esta escola localiza-se na região oeste da cidade, no bairro Passo D'Areia. Atende aproximadamente 435 alunos de 1º a 9º do Ensino Fundamental.

Seus estudantes são provenientes de famílias de baixa-renda, sendo, a maioria, filhos de pedreiros, de auxiliares de obras, de mecânicos, de papeleiros, de pequenos comerciantes, de motoristas, de empregadas domésticas e de diaristas. Devido às condições sociais das famílias, a escola enfrenta problemas relacionados à alimentação, aos valores, ao vestiário, aos hábitos de higiene e de saúde em geral.

Segundo o PPP, a escola possui como principal filosofia:

exercitar a democracia e a cidadania, enquanto direito social, através da apropriação e produção dos conhecimentos. Tem como missão oferecer educação de qualidade para desenvolver as potencialidades dos educandos, ampliando suas oportunidades e tornando-os cidadãos mais comprometidos com a transformação social da comunidade em que estão inseridos” (ppp, 2017, p. 08).

O Projeto Político-Pedagógico da escola foi elaborado no ano 2017. Segundo a coordenadora pedagógica, o bloco de alfabetização é composto por 6 turmas de 1º a 3º ano no turno da tarde, sendo duas delas de 1º ano, duas de 2º ano e duas de 3º. Todas as turmas do ciclo de alfabetização possuem uma média de 20 alunos por turma.

3.5.2 Sujeitos da pesquisa

Considerando o contexto desta pesquisa, os sujeitos selecionados para participarem dela são professoras alfabetizadoras⁹ atuantes nas turmas do bloco de alfabetização de uma escola da Rede Municipal de Ensino (RME) do município de Santa Maria/RS. Além disso, pela fato de a temática tratar de assuntos específicos de gestão, a coordenadora dos Anos Iniciais e a atual diretora da escola também serão colaboradoras.

Nesse sentido, os sujeitos deste estudo são sete participantes, sendo seis professoras do bloco de alfabetização e a coordenadora pedagógica da escola. O contato com as colaboradoras foi feito, inicialmente, por meio de uma conversa informal, momento em que foram apresentados os objetivos, todas as informações referentes às condições para participação na pesquisa, definindo, assim, os espaços e os horários para a aplicação dos questionários e das reuniões pedagógicas.

Durante a pesquisa, houve a desistência da participação no estudo de três professoras. Duas delas sendo por motivos de saúde, em que ambas precisaram se distanciar da escola. A primeira professora, devido a problemas na gestação, entrou com laudo médico e após licença maternidade. A segunda, devido a um acidente de carro e graves ferimentos, permanece afastada do trabalho por um período de aproximadamente 90 dias. A terceira professora optou por ter seu nome retirado da

⁹ Optamos por utilizar o termo no feminino, por se tratar apenas de sujeitos deste gênero.

pesquisa, pois, segundo ela, não iria contribuir de maneira satisfatória a este estudo, sendo que está atuando há aproximadamente um ano no bloco de alfabetização e nunca teve experiência com nenhuma avaliação ou políticas públicas educacionais destinadas para a alfabetização. Assim, a pesquisa terminou com a participação de apenas quatro professoras.

A professora/coordenadora Diamante¹⁰ atua como coordenadora pedagógica dos anos Iniciais e, no turno da manhã, como docente em uma turma de 1º ano de outra escola da RME. Possui graduação em pedagogia e especialização em psicopedagogia. Exerce a profissão há 13 anos, sendo 10 anos de experiência em classes de alfabetização. A coordenadora pedagógica dos anos iniciais desta instituição atua na função há 3 anos. Anteriormente atuava como professora do bloco de alfabetização na mesma escola. Sendo assim, possui os dois pontos de vista sobre a referida pesquisa, como professora alfabetizadora e como coordenadora pedagógica.

Professora Rubi atua em uma turma de 1ª ano na referida escola no turno da tarde, pela manhã é professora da Educação Infantil em uma EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil). Possui graduação em pedagogia. Atua na profissão há um pouco mais de um ano, sendo sempre em turma de 1º ano.

Professora Ametista atualmente é professora do 3º ano, possui graduação em pedagogia. Atua na profissão há 13 anos, sendo 5 anos em alfabetização, tendo trabalhado durante esse tempo em 3º e 1º anos. Pela manhã, atua como professora de Educação Infantil em uma EMEI.

Professora Jade atualmente é professora do 1º ano, possui graduação em pedagogia. Atua na profissão há 5 anos, sendo os últimos 3 anos no bloco de alfabetização, especificamente os três anos com 1º ano.

O quadro 1, que segue, expressa as informações dos sujeitos participantes da pesquisa:

¹⁰ A fim de preservar a identidade real dos sujeitos participantes deste estudo, utilizamos de pseudônimos para nos referirmos a cada uma delas. Os nomes utilizados foram de escolha das próprias professoras.

Quadro 1 – Síntese de informações dos sujeitos participantes da pesquisa

Participante	Idade	Formação	Tempo de atuação na docência	Tempo de atuação no ciclo de alfabetização	Ano/Cargo de atuação
Professora Diamante	51 a 60 anos	Pedagogia	13 anos	10 anos	Coordenação Pedagógica
Professora Rubi	24 a 30 anos	Pedagogia	1 ano	1 ano	Professora do 1º ano
Professora Ametista	31 a 40 anos	Pedagogia	13 anos	5 anos	Professora do 3º ano
Professora Jade	31 a 40 anos	Pedagogia	3 anos	3 anos	Professora do 1º ano

Fonte: Organizado pela autora a partir dos questionários.

3.6 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Para dar vida a uma determinada pesquisa, utilizamos técnicas específicas que têm por finalidade recolher e registrar os dados necessários que fundamentaram a análise dos achados. Essas técnicas são selecionadas e escolhidas de acordo com o objetivo de cada pesquisa. Para Andrade (2009, p. 132-133),

Instrumentos de pesquisa são os meios através dos quais se aplicam as técnicas selecionadas. [...]. Evidentemente, os instrumentos de uma pesquisa são exclusivos dela, pois atendem às necessidades daquele caso particular. A cada pesquisa que se pretende realizar procede-se à construção dos instrumentos adequados.

Assim, como técnica de construção de dados, definimos tais fontes de informações: sujeitos (professores do Ciclo de Alfabetização), documentos (PPP e resoluções das políticas analisadas). A construção dessas fontes foi realizada mediante os seguintes instrumentos de pesquisa: questionários com os sujeitos da pesquisa, análise documental do PPP da escola e resoluções/documentos legais das políticas de governo analisadas nesta pesquisa e reuniões pedagógicas com os professores atuantes no ciclo de alfabetização, com o objetivo de favorecer a compreensão das repercussões das avaliações externas no trabalho pedagógico destes profissionais e observação participativa em turmas de 1º a 3º anos do Ensino Fundamental.

Escolhemos o questionário pela característica de permitir a obtenção de um maior número de dados em um tempo menor, sendo que os sujeitos tiveram tempo de responder com maior flexibilidade, no horário mais favorável, sem a influência do pesquisador. O questionário, segundo Gil (1999, p. 128), pode ser definido como:

[...] a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.

Além disso, o questionário permite uma série de vantagens ao tratar sobre as demais técnicas de coletas, dentre elas: atinge um maior número de pessoas, implica menores gastos, permite uma maior flexibilidade de tempo e horários disponíveis, não expondo os sujeitos à influência de opiniões do pesquisador.

Nessa perspectiva, para a realização dos questionários, foram utilizados tópicos-guia, que serviram de base para a elaboração das perguntas, sendo estas de caráter fechado com alternativas específicas de múltipla escolha. Elencamos, assim, para o encaminhamento das entrevistas, os seguintes tópicos guias:

- a prática docente em classes de alfabetização (1º, 2º e 3º ano);
- as avaliações em larga escala no bloco de alfabetização e a repercussão na organização do trabalho pedagógico;
- a gestão escolar e o Projeto Político-Pedagógico.

Os questionários foram entregues aos sujeitos dentro de um prazo de preenchimento razoável, com uma nota de explicação da importância da sua participação na pesquisa e a necessidade da obtenção de respostas, informando os números de telefone, whatsapp e e-mail do pesquisador para casos de dúvidas referentes à pesquisa e às perguntas do questionário.

Este recurso nos permitiu direcionar as narrativas docentes durante os encontros realizados; nesse sentido, os dados obtidos a partir da resposta dos questionários serviram de base e de subsídio para a construção dos roteiros das reuniões pedagógicas desenvolvidas com as alfabetizadoras.

Outro instrumento utilizado foi a análise documental que, no contexto desta pesquisa, será realizada por meio de um roteiro do PPP (Projeto Político

Pedagógico) da escola, de resoluções e de políticas de governo em desenvolvimento, atualmente, no bloco de alfabetização, são elas: O PNAIC, o projeto Mais Alfabetização e as resoluções que estabelecem as avaliações em larga escala realizadas em turmas de 1º a 3º anos do Ensino Fundamental.

Os documentos são uma fonte de informações que possibilita ao pesquisador ampliar o conhecimento e o entendimento, tendo informações mais precisas sobre seu determinado problema de pesquisa, a partir de materiais escritos, sendo eles: documentos oficiais, leis, portarias, resoluções, diários de classe, documentos escolares e etc. Assim, “a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38).

As descrições e as interpretações dos dados coletados permitiram estabelecer relações com os referenciais teóricos que ofereceram o subsídio necessário para a realização desta pesquisa.

Além das entrevistas e da análise documental, também foram utilizadas reuniões pedagógicas, a fim de que as professoras pudessem debater entre si, dialogar, trocar experiências, apresentar suas ideias, suas concepções e possibilidades de mudanças acerca da temática proposta.

As reuniões pedagógicas se configuram como um elemento interativo e mediacional que remete as professoras participantes e o pesquisador a um processo reflexivo e de transformação do conhecimento pedagógico. Segundo Bolzan (2009, p. 81):

[...] acreditamos que uma ação pedagógica, voltada para melhor compreender a construção de um saber pedagógico mediado entre ensinantes/aprendentes, poderá vir a contribuir para um ensino e uma aprendizagem mais relevante, principalmente no que diz respeito à construção de conhecimento pedagógico dos professores do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, as reuniões pedagógicas foram utilizadas como forma privilegiada de debate em grupo entre os sujeitos participantes do estudo, a fim de favorecer a compreensão da organização do trabalho pedagógico no bloco de alfabetização a partir das avaliações em larga escala, permitindo aos colaboradores um espaço de compartilhamento e de reflexão em grupo.

Essas reuniões foram realizadas com as professoras do bloco de alfabetização, onde cada encontro foi mediado por meio de um roteiro previamente elaborado, a fim de orientar as discussões no grupo. O objetivo foi ouvir as professoras, suas experiências, suas propostas de trabalho, suas dúvidas e anseios, além de favorecer o diálogo e a troca de saberes, essenciais para a aprendizagem docente. As reuniões foram gravadas e transcritas como mais um conjunto de dados a serem considerados, à medida que fomos organizando os achados de pesquisa.

3.7 ORGANIZAÇÃO DA DINÂMICA DOS ACHADOS

Para a interpretação dos achados deste estudo, tivemos como base o objetivo de compreendermos a organização do trabalho pedagógico no ciclo de alfabetização frente às avaliações externas em uma escola do sistema público de ensino. Procuramos, por meio dos questionários e das falas das professoras do ciclo de alfabetização e da coordenadora pedagógica dos anos iniciais, evidenciar como essas avaliações e políticas atuais de governo têm repercutido na organização do trabalho pedagógico dos professores do ciclo.

Além disso, buscamos, por meio da análise documental do Projeto Político Pedagógico da instituição, identificar a perspectiva de avaliação defendida e colocada em prática pela escola.

Assim, primeiramente, realizamos uma análise preliminar deste documento da escola, buscando destacar alguns pontos que nos permitiram identificar a perspectiva de avaliação desenvolvida pela escola. Após, fizemos a análise de cada um dos questionários respondidos pelas professoras, destacando aspectos que nos possibilitaram dar início ao processo organização e de sistematização dos encontros pedagógicos com estas professoras, com um intuito de tratar sobre os temas que as mesmas consideravam mais relevantes.

Nessa perspectiva, para atender aos objetivos deste estudo, a partir das falas das professoras, iniciamos a busca pelas dimensões categoriais que resultaram desta primeira análise.

Elencamos assim uma grande categoria: **as políticas educacionais de governo**, que serve de base/subsídio para todas as práticas desenvolvidas na escola e que deram origem a duas dimensões categoriais: **organização do trabalho pedagógico no bloco de alfabetização** e as **avaliações externas de**

aprendizagem. Estas dimensões categoriais foram permeadas por um único eixo transversal: **a docência**, tendo em vista que as discussões aqui apresentadas, sejam elas referentes às avaliações, sejam elas referentes ao trabalho docente, estão interligadas por um mesmo ponto, foco principal desta pesquisa, a docência no bloco de alfabetização.

A primeira dimensão categorial é a **organização do trabalho pedagógico do bloco de alfabetização**, a qual expressa as atividades formativas e os desafios de ser professor no ciclo de alfabetização, estando pautadas dentre eles a progressão continuada no ciclo de alfabetização, a participação da família na aprendizagem da criança e, por último, a participação da coordenação pedagógica na organização do trabalho docente.

A segunda dimensão categorial, denominada **avaliações externas de aprendizagem**, explicita primeiramente a análise documental do Projeto Político Pedagógico da escola, tendo como elemento central da discussão as duas principais avaliações aplicadas aos estudantes do bloco de alfabetização, destacadas pelas professoras, são elas: Prova ANA e as provas diagnósticas do programa Mais Alfabetização, a forma como foram/estão sendo aplicadas na escola e a relevância destas avaliações para a aprendizagem dos estudantes, ressaltadas pelas professoras em suas falas.

Como já destacamos anteriormente, essas duas dimensões estão diretamente relacionadas, complementando-se entre si, à medida que todos os elementos discutidos na análise foram relatados pelas professoras como um todo, pautados em uma única discussão: as políticas educacionais de governo.

Para melhor compreender este estudo, segue o quadro síntese interpretativo da categoria elencada, suas dimensões e seu eixo transversal.

Quadro 2 – Síntese da categoria e suas dimensões e desdobramentos

Categoria	Dimensões categoriais	Elementos categoriais	
POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS	ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Atividades formativas ➤ Participação da coordenação pedagógica na organização do trabalho docente ➤ Repercussões das avaliações externas na organização do trabalho pedagógico. ➤ Desafios de ser professor no bloco de alfabetização. 	DOCÊNCIA
	AVALIAÇÕES EXTERNAS DE APRENDIZAGEM	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Projeto Político Pedagógico ➤ Prova ANA e Mais Alfabetização ➤ Programa Mais Alfabetização. 	

Fonte: Elaboradas pela autora.

3.8 A SISTEMÁTICA DE ORGANIZAÇÃO DAS REUNIÕES PEDAGÓGICAS: O PRODUTO

Além do uso dos questionários, que serviram de guia e subsídio para a construção das reuniões, as narrativas dos sujeitos puderam ser conhecidas e ouvidas por meio da atividade discursiva¹¹ gerada nas reuniões pedagógicas, da qual participaram as professoras do bloco inicial de alfabetização e a coordenadora dos anos iniciais da escola.

As falas aqui apresentadas evidenciam o compartilhamento e as reflexões dos sujeitos, a partir de suas percepções e opiniões sobre o tema em questão. Para Bolzan (2009, p. 78), as reuniões se constituem:

[...] num espaço privilegiado de discussão, tornando-se o lugar, onde buscamos compreender em que medida a constituição dessa rede pode favorecer a construção do conhecimento pedagógico compartilhado e como esse conhecimento se constitui no grupo e pelo grupo.

Assim, nossa intenção foi de promover um espaço no qual as professoras pudessem se sentir à vontade para se expressar, compartilhar seus conhecimentos,

¹¹ Segundo Bolzan (2006, p. 381), atividade discursiva constitui-se por uma dinâmica processual de desenvolvimento do discurso/conjunto de vozes docentes em interação.

opiniões e experiências, esclarecer suas dúvidas e anseios. Buscamos, também, por meio das narrativas, compreender a organização do trabalho pedagógico dessas professoras a partir das avaliações externas, bem como das políticas públicas educacionais.

Durante os encontros, tivemos como incumbência, além de promover os debates e as enunciações dos assuntos abordados, incentivar o diálogo e a interação entre os sujeitos. Assim, para a discussão no grupo, utilizamos de alguns tópicos-guia, elaborados a partir do que foi mais evidente na resposta dos questionários, que, por fim, deram origem aos elementos categoriais da análise deste estudo. A partir desses elementos, posteriormente selecionamos as narrativas que seriam pertinentes a essa análise.

Essas reuniões, além de serem parte do processo de coleta de dados para esta pesquisa, também se configuram como o produto a ser apresentado ao mestrado profissional, pois proporcionaram às professoras encontros com a finalidade de discutir assuntos relacionados às suas práticas pedagógicas, além do tema e dos objetivos da pesquisa; esse processo favorece a interação e a reflexão no grupo e para o grupo. Momentos estes que, segundo fala das professoras, são necessários e escassos na escola, uma vez que as reuniões pedagógicas proporcionadas pela coordenação pedagógica são mensais e, especificamente, são utilizadas para tratar de assuntos internos da instituição.

Assim, durante esses encontros, as professoras aproveitaram o momento para trocar ideias e sugestões de atividades, a fim de suprirem dificuldades dos alunos, interagindo e compartilhando entre si. O resultado dessa interação foi apresentado no último dia de reunião, quando as professoras relataram atividades exitosas realizadas com seus alunos a partir dos debates com o grupo.

Essas reuniões ocorreram durante os meses de abril a julho durante o ano de 2019. Os temas tratados nos encontros foram definidos por meio do retorno dos questionários, previamente respondidos, procurando atender os assuntos que consideramos mais pertinentes, manifestado pelas professoras. O quadro a seguir mostra a disposição das reuniões e seus respectivos meses:

Quadro 3 – Disposição das reuniões por mês

MÊS	REUNIÕES
ABRIL	Reunião 1
MAIO	Reunião 2 e 3
JUNHO	Reunião 4 e 5
JULHO	Reunião 6

Os debates e as dinâmicas das reuniões foram pensados a partir das respostas obtidas pelos questionários e dos questionamentos dos próprios professores. Os encontros giraram em torno de um tema central de discussão, sendo este *a organização do trabalho pedagógico no bloco de alfabetização*. A partir desse tema central foram problematizadas questões acerca das próprias avaliações externas (prova ANA e provas diagnósticas do programa Mais Alfabetização) e atuais políticas públicas para a alfabetização, favorecendo com isso as reflexões no grupo e relatos das professoras sobre as discussões geradas. Assim, a dinâmica das reuniões pedagógicas podem ser melhor percebidas pelo esquema 1, que segue:

Esquema 1 – Dinâmica das reuniões pedagógicas



3.9 CONSIDERAÇÕES DE CARÁTER ÉTICO

Considerando que os sujeitos envolvidos nesta pesquisa são seres humanos, consideramos necessário seguirmos todas as normas e orientações de caráter ético que permeiam esse tipo de trabalho, previamente estabelecidas pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Maria.

Dentro das orientações estabelecidas destacam-se os seguintes procedimentos: a autorização institucional, a redação e o termo de confidencialidade devidamente assinados, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), apresentado aos sujeitos da pesquisa antes da realização das entrevistas; adequação do projeto seguindo o modelo pré-estabelecido pelo comitê, folha de rosto expedida pelo SISNEP e o registro no Gabinete de Projetos (GAP) do Centro de Educação/UFSM.

Após a realização destes procedimentos, o projeto de pesquisa elaborado será encaminhado para apreciação junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM. Sendo que o início desta pesquisa ocorrerá somente após a aprovação pelo Comitê.¹²

Os gastos necessários para a participação na pesquisa foram assumidos pelos pesquisadores. Os sujeitos tiveram a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão.

Ao explicitarem e rememorarem acontecimentos da sua trajetória profissional, era possível que acontecessem alguns desconfortos, riscos ou sentimentos que pudessem aborrecer os sujeitos de pesquisa e caso houvesse intenção de deixar de participar do estudo, os participantes puderam fazer isso a qualquer momento, se assim o desejassem, sem que disso advenha qualquer prejuízo. Além disso, os sujeitos puderam optar por não responder qualquer pergunta que os tivessem constrangido. Os sujeitos não tiveram nenhum benefício direto com esta pesquisa, porém sua participação foi essencial para o desenvolvimento dela.

As reuniões pedagógicas foram gravadas em áudio e transcritas na íntegra. Os sujeitos tiveram a possibilidade de revisar e de refletir sobre as suas narrativas,

¹² Nesta pesquisa utilizamos nomes fictícios, a fim de preservar a identidade dos sujeitos participantes do estudo.

fazendo as modificações e alterações que desejaram. Todas estas informações foram devidamente explicadas aos sujeitos por meio do TCLE.

O material será gravado em CD e ficará sobre os cuidados da pesquisadora responsável, na sala 3336b, prédio 16 (CE-UFSM), por um período de cinco anos contados a partir da data de divulgação dos resultados. Após esse tempo, estes dados serão excluídos, incinerados da queima de arquivos.

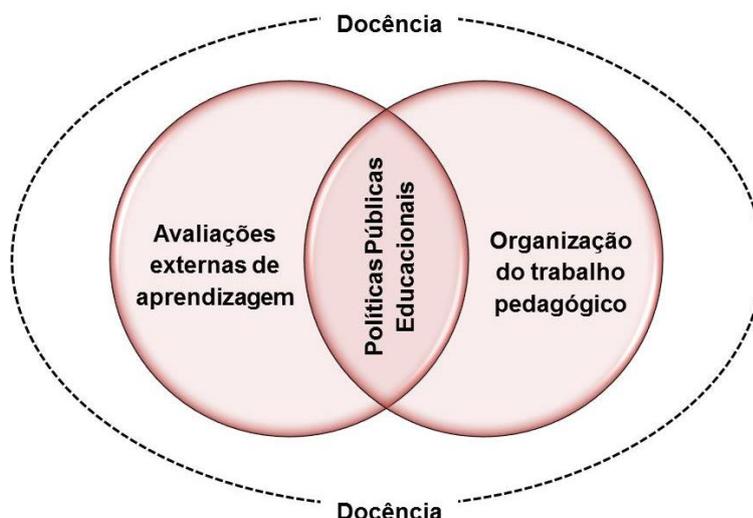
4 PROCESSO DE INTERPRETAÇÃO DOS ACHADOS

A elaboração deste processo interpretativo foi alicerçado no contexto das falas/narrativas dos docentes nas reuniões pedagógicas e nas respostas dos questionários respondidos pelos sujeitos do estudo, em busca de experiências e de concepções das professoras acerca das atuais avaliações externas de aprendizagem, os índices de qualidade e as políticas educacionais de governo, bem como as possíveis repercussões na organização do trabalho pedagógico. Essa organização possibilitou, assim, compreendermos as dimensões categoriais de análise deste estudo.

Compreendemos que as dimensões aqui elencadas estão imbricadas em um processo de construção conjunta, no qual os elementos categoriais se correlacionam, ampliando a compreensão do processo de interpretação e de conclusão do estudo, a partir das experiências docentes individuais e coletivas compartilhadas por elas.

A dinâmica interpretativa foi pensada e desenvolvida procurando evidenciar as relações de interdependência entre as duas dimensões categoriais: *avaliações externas e organização do trabalho pedagógico*, sendo que ambas são oriundas de uma grande categoria: *as políticas públicas educacionais*, servindo de base para todas as práticas desenvolvidas na escola. Todas as discussões provenientes dessas dimensões são permeadas por um único eixo comum: *a docência*, tendo em vista as discussões favorecidas nos encontros, tendo como destaque a organização do trabalho pedagógico.

Esquema 2 – Esquema interpretativo da categoria e suas dimensões



Fonte: elaborado pela autora

4.1 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

A primeira dimensão categorial: a organização do trabalho pedagógico envolvendo as avaliações externas de aprendizagem e as políticas educacionais de governo destaca os maiores desafios de ser professor no ciclo de alfabetização.

O aspecto recorrente nos questionários e nas narrativas das professoras entrevistadas sobre a organização do trabalho pedagógico diz respeito às **atividades formativas** das professoras. Todas as professoras relataram que são realizadas reuniões pedagógicas mensais na escola, essas reuniões são feitas pela coordenadora pedagógica. Nesse sentido, as professoras expressam:

As reuniões são mensais, as vezes vem alguém de fora pra dar uma palestra, alguma formação, sobre algum assunto de interesse pra nós, como por exemplo teve um sobre as dificuldades de aprendizagem, mas não é sempre, geralmente é com a coordenadora, ela passa alguns recados, o programa mensal de atividades na escola, festas, coisas desse tipo, explica alguma coisa que nós precisamos fazer, nos ouve com relação a alguma dificuldade com aluno ou planejamento, dá sugestões e auxilia, mais é isso mesmo. (Professora Rubi)

Nas reuniões pedagógicas a gente mais discute assuntos da escola, sabe? Tipo festa junina, calendário escolar, é passado o programa mensal de atividades, mais é isso mesmo, são momentos nossos, como estamos tendo hoje, são raros. (Professora Amestista)

As reuniões são mensais, realizadas pela coordenadora, e os assuntos são geralmente internos nossos, específicos da nossa escola, recados, avisos, planejamento das festas, apresentações das crianças e etc. Momento nosso mesmo, destinado a nossa formação, de estudo, de troca com as colegas não temos, o tempo é muito curto, né? É só uma vez

por mês, infelizmente. A gente tenta conversar com a coordenadora, trocar umas ideias com as colegas durante o recreio rapidinho ou nos corredores da escola, é o que temos. (Professora Jade)

As reuniões pedagógicas são mensais, é o tempo que eu tenho pra tratar de assuntos internos mesmo, nossos, da nossa escola, recados, avisos, atividades, festas, calendário escolar, tudo essas coisas. Claro que, quando conseguimos, a gente procura trazer alguma coisa diferente pras gurias, alguma formação de assuntos que elas precisam mais e que possam auxiliar com os alunos em sala de aula. (Professora Diamante)

Estas narrativas expressam que as reuniões pedagógicas acontecem na escola de forma mensal, porém não com um caráter de formação, sendo que, na maioria das vezes, são tratados assuntos próprios da escola, atividades escolares, calendário, avisos, dentre outros. Percebemos, assim, que as professoras não possuem um espaço de compartilhamento de diálogo com os colegas, de reflexão da sua prática dentro da escola. Porém, vale salientarmos que esse espaço dentro da escola se faz necessário, já que pensar a prática, refletir sobre ela e avaliá-la em conjunto com os colegas é essencial à prática docente. Para Bolzan (2007, p. 135):

[...] o compartilhamento de saberes entre os colegas professores é essencial para o redirecionamento das práticas, pois trocar ideias e pensar juntos a proposta pedagógica a ser implementada são condições importantes para uma prática eficaz.

Assim, compreendemos que a escola precisar favorecer esses momentos entre os professores, que não somente sejam utilizados para tratar de assuntos internos escolares, mas para refletir sobre a prática pedagógica, promovendo a reflexão e o redirecionamento dessas práticas entre colegas. Para as professoras:

As reuniões pedagógicas são muito importantes, claro, além de tratar dos assuntos da escola, que durante os dias corridos não temos essa oportunidade, mas também acho que precisamos de um tempo nosso com nossos colegas e a coordenadora, as vezes a gente tem umas dúvidas, alguns medos também e, conversando nesses momentos, surgem várias ideias legais, também muitas respostas que não tínhamos conhecimento. (professora Jade)

Eu digo que trabalhamos na mesma escola, no mesmo turno e as vezes passa as tardes que a gente nem se encontra (risos), parece estranho, mas acontece mesmo, não dá tempo nem de trocar uma ideia rápida com a colega do lado, as vezes eu saio da sala pra ir na sala da minha colega só pra trocar umas ideias, mas daí as crianças ficam sozinhas na sala, é muito complicado (risos). Eu adoraria se tivesse um momento na escola só pra isso, isso sim faz falta. (professora Ametista)

Evidenciamos, por meio dessas narrativas, que as professoras também sentem essa necessidade do compartilhamento, do diálogo com as colegas, bem

como de um momento específico para isso, pois, na rotina que envolve o dia-a-dia da escola, esses compartilhamentos não se tornam possíveis. De acordo com Bolzan (2009, p.22): “a construção do papel do professor é coletiva, se faz na prática da sala de aula e no exercício de atuação cotidiana na escola. É uma conquista social, compartilhada, pois implica trocas e representações”.

Assim, compreendemos que os processos interativos também interferem nos processos formativos desses professores, a partir do momento que a aprendizagem da docência se dá pela atividade conjunta e pela cooperação entre pares. Segundo Marcelo e Vaillant (2013), a construção da identidade profissional docente, que eles denominam como as representações profissionais do professor ao longo da carreira, se dá por meio de dois principais processos: o individual e o coletivo. Para os autores:

Una identidad profesional constituye una construcción social más o menos estable según el período, que surge tanto de un legado histórico como de una transacción. Se trata por un lado de la identidad que resulta del sistema de relaciones entre participantes de un mismo sistema de acción; por otro lado, de un proceso histórico de transmisión entre generaciones, de reconocimiento institucional y de interiorización individual de las condiciones que organizan cada biografía (MARCELO; VAILLANT, 2013, p. 36)¹³.

Nesse sentido, compreendemos que a aprendizagem e a construção da identidade docente se dão por meio das relações sociais e interpessoais do professor em seu próprio ambiente de trabalho, através do compartilhamento de saberes e de experiências com seus colegas participantes do mesmo sistema. É Essa aprendizagem, por meio das relações sociais, que Marcelo Garcia (1999, p. 352), denomina de interformação, que se configura como: “o processo por meio do qual os professores se constituem a partir de atividades interpessoais, seja no período de preparação inicial ou ao longo da carreira [...]”.

Além disso, podemos enfatizar a teoria de Vygotski (1991), quando afirma que a apropriação de conhecimentos se dá por meio da relação com o meio; no qual o sujeito não é apenas ativo, mas sim interativo e seus conhecimentos são

¹³ Tradução da autora: Uma identidade profissional se constitui uma construção social mais ou menos estável segundo o período, que surge tanto de um legado histórico como de uma transação. Se trata, por um lado, da identidade que resulta do sistema de relações entre os participantes de um mesmo sistema de ação, por outro lado, de um processo histórico de transmissão entre gerações, de reconhecimento institucional e de interiorização individual das condições sociais que organizam cada biografia.

assimilados nas relações interpessoais, ou seja, pela capacidade de aprender com os outros.

As professoras deixam claro, em suas narrativas, a necessidade dessa interação, pois é por meio dela que elas têm a oportunidade de compartilhar suas vivências e experiências em sala, [re]significar suas práticas e encontrar o apoio necessário para suprir suas dúvidas, anseios e medos naturais da carreira docente. Além disso, é nesses momentos que o professor tem a oportunidade de refletir sobre sua própria ação pedagógica, pensando sobre suas ações em sala de aula, com vistas a aperfeiçoar suas ações futuras. Sobre isso, Bolzan (2009, p. 19) afirma que:

[...] a análise do processo interativo tem sua base alicerçada na reflexão sobre a atividade, o que pressupõe uma constante reestruturação do fazer cotidiano, tendo como referencia um longo caminho a ser desconstruído, reconstruído e consolidado [...]

Assim, salientamos que cabe à gestão escolar, por meio da coordenação e da direção, prover aos professores, dentro do ambiente escolar, momentos de compartilhamento, de interação e de reflexão da sua ação pedagógica, tornando-os mais autônomos e confiantes, ampliando os conhecimentos profissionais de forma pessoal e social. Do mesmo modo, faz-se necessário que a gestão escolar abra espaço para a discussão de metas e objetivos, alicerçados nas experiências e nos interesses do grupo, pensando cooperativamente novas propostas e metodologias de ensino em prol de uma melhor aprendizagem para os estudantes.

Além das reuniões pedagógicas, as professoras também citaram o PNAIC como uma atividade formativa específica para a alfabetização que participaram.

Eu participei do PNAIC, o PNAIC é específico para a alfabetização, participei dois anos no PNAIC. A minha opinião sobre o PNAIC eu achei que foi muito proveitosa para trocar com as colegas, os jogos, as atividades que a gente faz, eu achei boa as reuniões assim de formação. PNAIC em si eu achei muito bom, pela troca de experiências e de relatos e trocar conhecimentos também, eu achei bem interessante essa parte, pelo menos na turma que eu fiquei aconteceu isso, não sei nas outras. E a troca de experiências refletiu na sala de aula, com atividades diferentes, com um outro olhar que eu não tinha antes. Essa troca com outros colegas fez com que eu aplicasse atividades diferenciadas e aprendesse coisas novas que eu pudesse usar dentro da minha sala de aula. Além disso eu pude refletir muito sobre a minha atuação, eu gosto desses momentos não pelas palestras ou algo assim, mas principalmente pelas trocas e pelas reflexões que a gente faz, sobre nós mesmos, sobre nossos alunos e sobre nossa escola, nos dá uma outra visão de tudo. (Professora Ametista)

Participei do PNAIC durante o ano passado apenas, não lembro ao certo, mas acredito que tenha sido em torno de 6 a 8 meses, os encontros eram mensais, mas infelizmente não me trouxe muitos conhecimentos/ideias/soluções para as necessidades que tinha

em sala de aula, achei um pouco distante da minha realidade, não me foi muito útil. A troca de experiências com as outras colegas até que foi boa, porque a gente sempre acaba aprendendo alguma atividade nova que não conhecia e que pode aplicar com os alunos, isso é bom. E outras formações para a alfabetização eu não participei por que, por enquanto não vi nenhuma que despertasse meu interesse/atendesse às minhas demandas. (Professora Rubi)

Eu participei do PNAIC dois anos eu acho, foi bom pelas trocas de experiências e relatos que teve na minha sala, pois cada sala organizava de um jeito, então não posso falar pelas outras colegas. Mas assim, por mim e na minha sala foi dado muitas ideias de atividades que deram certo em algumas turmas, que desenvolviam algumas habilidades que eu achei interessante para minha turma, atividades de música, de roda, coisas assim. Uma que eu lembro bem foi a amarelinha pra ensinar matemática pro 1º ano, eu gostei muito e resolvi fazer com a minha turma, deu muito certo, eles amaram aquela atividade, eu levei eles pra fora para pular amarelinha, depois nós montamos a amarelinha gigante no painel, cada um montou a sua individual e no fim trabalhou um monte de coisa que não só matemática, mas também a motricidade fina (recorte, colagem, a própria pintura) e a escrita também, foi uma das atividades que eu mais gostei e foi retirada do PNAIC, através de um relato de uma outra professora, isso é show. (Professora Jade)

As formações do PNAIC em si são boas, pelo que as meninas falam e relatam que utilizaram ideias de lá, que aperfeiçoaram algumas ideias e aplicaram com suas turmas, isso eu achei bacana e por isso eu acho que foi produtivo, pelo menos deram ideias e sugestões de atividades para serem aplicadas e as gurias saem das formações bem entusiasmadas para aplicar as novas técnicas. Aqui é só entre nós, lá é uma rede, existe as trocas, as reflexões que é o principal pra mim, coisas que as vezes a gente acha que não dá certo e tu vê relatos de outras pessoas que fizeram e deram certo e aí tu se motiva a tentar, aprimorar, pensar novas formas. E também refletir sobre o teu papel como professora, sobre a tua prática, o que eu estou fazendo que não está legal? No que eu posso melhorar? Essas reflexões também é ótimo, a gente aprende muito. (Professora Diamante)

Observamos, através dessas falas, a influência do PNAIC na formação docente, ocasião em que todas tiveram a oportunidade de participar dessas formações, tornando-se um momento de interação, dialogicidade, compartilhamento e reflexão, pois as professoras veem na interação com os outros professores da rede uma oportunidade de compartilhar experiências e conhecimentos, de aprender e de refletir sobre novas formas de ver e pensar a docência.

Essas falas apontam, mais uma vez, para a necessidade, do apoio, da colaboração, do diálogo e da interação na aprendizagem docente, pois, por meio das atividades do grupo, favorecido pelas atividades do PNAIC, as professoras encontram a possibilidade de romper com o individualismo, reavaliando e reconstruindo sua prática no dia-a-dia da sala de aula.

Além disso, as narrativas das professoras Ametista e Diamante destacam a reflexão como um dos pontos favorecidos por meio das atividades formativas do PNAIC; espaço no qual o compartilhamento e a troca com os outros professores da rede possibilitam ampliar a visão do todo, refletir para a sua atuação e para a

aprendizagem dos estudantes, favorecendo uma nova visão e compreensão da prática docente. Sobre isso Millani (2012, p. 128)

A atividade compartilhada é compreendida, assim, como via de reflexão e transformação da prática docente. Nessa perspectiva, a atividade não se dá por simples acúmulo de novas experiências apreendidas nas relações interpessoais, mas como um processo de reelaboração dos antigos conhecimentos que vão sendo enriquecidos à medida que as situações de aprendizagem geram novos modos de pensar e de produzir a docência.

Compreendemos a atividade compartilhada como um ponto positivo na formação docente, dando aos sujeitos a oportunidade da apropriação e da construção de novos conhecimentos. Nesse segmento, Marcelo Garcia (1999, p. 19) compreende a formação docente “como uma função social de transmissão de saberes”, onde as relações interpessoais, nesse sentido, se tornam um espaço de aprendizagem da docência, onde o professor interioriza os novos conhecimentos e experiências acerca da docência:

Nós aprendemos muito nas atividades formativas, claro que sim, o PNAIC no meu ponto de vista foi bem produtivo, porque a gente aprende, adquire novos conhecimentos. Mas eu vejo assim, que nós professores, o nosso espaço de formação não necessariamente seja nos cursos das universidades ou nas formações ofertadas pela secretaria de educação ou pelo governo federal, como o caso do PNAIC, a gente aprende em diversos espaços, na escola, com as colegas de trabalho, com as próprias crianças na sala, em casa através dos meus estudos pessoais, em tudo. Mas o principal pra mim ainda é por meio da troca, a troca de experiências, o diálogo, a interação, isso é fundamental e essencial pra qualquer professor. (Professora Ametista)

Nesta narrativa, a professora Ametista fala dos diferentes espaços formativos do professor, não necessariamente por meio de cursos e de congressos ofertados por meio das universidades e/ou pelo MEC, mas em diferentes espaços e contextos, se estendendo por toda trajetória profissional, seja individual ou coletiva.

Para Marcelo e Vaillant (2013), a aprendizagem docente e a construção da identidade profissional: “es un proceso evolutivo de interpretación y reinterpretación de experiencias”¹⁴, ou seja, é um processo evolutivo individual e coletivo, que se inicia ainda no período escolar, porém se consolida somente após a formação inicial e se estende por toda vida.

Nesse sentido, compreendemos que os livros e os cursos ofertados são apenas instrumentos utilizados para construir uma aprendizagem, que precisa estar

¹⁴ Tradução da autora: É um processo evolutivo de interpretação e reinterpretção de experiências.

alicerçada na reflexão, na criticidade do próprio fazer pedagógico e no coletivo. A aprendizagem docente acontece ao longo da carreira, por meio das experiências construídas, dos erros, dos acertos, por isso a necessidade das atividades formativas, dar vozes aos professores, ouvir e considerar suas experiências e seus saberes ao longo da carreira, ter como ponto de partida “a identificação e a explicitação do saber que o professor já já experimentou” (BEHRENS,1996, p. 117), favorecendo o pensar e o refletir em grupo.

Além disso, é necessário vencer o individualismo do trabalho pedagógico; nenhum professor deve trabalhar sozinho ou de forma isolada, tudo precisa estar dentro de um contexto e interligado. Sobre isso, Behrens (1996, p. 120) afirma que:

As propostas de capacitação que ofereçam formação continuada precisam prestar atenção para não favorecer o isolamento do professor e não dificultar a possibilidade de trabalho coletivo. Este mecanismo de reflexão coletiva contribuiria para a profissionalização do professor, sua emancipação e sua consolidação como profissional.

Os espaços de formação continuada refere-se também às formações e às reuniões de caráter pedagógico ofertadas dentro das escolas, que, segundo os relatos das professoras durante os nossos encontros, têm o caráter normativo de repassar normas e informações internas da instituição, dificultando o diálogo e o compartilhamento entre os pares, favorecendo com isso o isolamento desses profissionais e a falta de autonomia para gerir seu próprio trabalho pedagógico.

Nessa perspectiva, os estudos de Nóvoa (1991, p. 22) indicam que:

As escolas dedicam muito pouca atenção ao trabalho de pensar o trabalho, isto é, as tarefas de concepção, análise, inovação, controle e adaptação. A explicação deste fato reside, em primeira linha, na lógica burocrática no sistema de ensino, mas tem como consequência uma organização individual do trabalho docente e uma redução do potencial dos professores e das escolas.

Segundo o mesmo autor e os próprios relatos das professoras, as escolas centram sua atenção aos aspectos burocráticos que envolvem uma instituição escolar, dando pouco atenção ao trabalho docente, ao processo permanente e contínuo da formação docente que ocorre primeiramente no dia-a-dia do professor dentro do espaço escolar. É preciso primeiramente pensar o trabalho pedagógico como prática integrante da própria organização escolar e de aspectos relacionados à gestão participativa, que privilegia o trabalho em equipe, que centra sua atenção no

trabalho docente e na aprendizagem do aluno, compreendendo que todo trabalho dentro e fora de uma escola implica a relação com o outro. Lück (2009, p. 86) ainda corrobora:

Na promoção dessa formação, a escola é uma unidade social de vital importância. E é na medida em que as pessoas que nela atuam estejam articuladas entre si, de modo a realizar um trabalho em conjunto, orientadas por objetivos comuns, que a educação se torna efetiva.

Fica claro, nesse sentido, que é por meio do trabalho colaborativo e compartilhado entre as pessoas, que ali trabalham em prol de mesmo que objetivo, que a educação se tornará efetiva. Porém, isso demanda esforços de diversas pessoas e diversos segmentos da gestão escolar. Cabe primeiramente promover o trabalho em equipe, o espírito cooperativo dentro da instituição, produzindo os espaços e as condições necessárias para o desenvolvimento profissional dos professores envolvidos. Para Lück (2009), a formação de uma equipe depende de diversos fatores e não somente da “boa vontade”, demanda, conhecimentos, habilidades específicas de gestão e articulação, atitudes, responsabilidades e entendimento, que só o fato dos professores dividirem o mesmo espaço durante algumas horas não significa que exista um trabalho compartilhado.

Nesse sentido, compreendemos que a organização do trabalho pedagógico depende de fatores inerentes à própria gestão escolar, da forma de conduzir, organizar e direcionar o trabalho dentro da instituição. Assim, aproximamo-nos do **papel da coordenação pedagógica**, um dos pontos levantados e tema de discussão durante os encontros. Através dos questionários, as professoras destacaram como o papel da coordenação pedagógica o de: orientar e subsidiar o trabalho docente, auxiliar os professores nas atividades, apoiar os professores, auxiliar em casos de problemas com alunos e orientar na realização dos planejamentos, o que foi confirmado durante os encontros por meio dos relatos:

A coordenadora, no meu ponto de vista, tem o papel de nos ajudar, nos auxiliar no nosso planejamento, em alguns problemas que viermos a ter com alunos ou até mesmo com os pais. E a nossa coordenadora ela tem atuado mesmo no sentido de nos apoiar, ela nos apoia, nos ajuda em algumas tarefas, as vezes até ajuda a gente na construção de alguma atividade, nos dá uma mão no planejamento quando a gente solicita ajuda dela, também nos ajuda com os alunos, nos casos com dificuldade, a gente sempre pode contar com ela, isso é bom. (Professora Jade)

Eu vou falar da nossa, não posso falar das coordenadoras de outras escolas. Ela cuida do planejamento, questões do planejamento, caderno de planejamento, a questão de

projetos também, auxilia em relação aos alunos quando é necessário. Eu lembro que eu marquei todas as opções no questionário, porque é justamente isso que a coordenadora faz, quem nos orienta e acompanha mais de perto o trabalho da alfabetização é a coordenadora, ainda por ela ser professora alfabetizadora também, ela tem essa experiência de anos em alfabetização e ela passa isso pra gente também. E pra mim o papel da coordenadora é justamente esse, de apoiar, de se envolver por inteiro. (Professora Ametista)

Olha, o meu papel (risos), é engraçado falar de mim (risos), mas, assim, eu procuro estar sempre junto com as gurias, como elas mesmo falaram eu sou alfabetizadora, são anos de experiência, é uma área que eu amo, eu amo alfabetizar, amo 1º ano e eu passo isso para as meninas, ajudo elas em tudo, oriento, inclusive nas testagens, elas sabem que eu oriento como fazer, aquela da Emília Ferreira das quatro palavras e uma frase, eu até dou sugestão das palavras pra elas e depois eu ajudo as gurias a interpretar, caso elas se sintam inseguras. Até referente ao programa Mais Alfabetização, eu fiz todo programa, lancei os resultados das provas, ajudei as gurias a corrigir, entrei no sistema pra elas, obtive as devolutivas, eu entro no site, eu procuro ver os resultados, também para poder orientar as gurias em como trabalhar, nas dificuldades dos alunos, dando sugestões de atividades, eu estou totalmente envolvida com a alfabetização. Às vezes eu acho que eu sou coordenadora do ciclo de alfabetização do que dos anos iniciais (risos), porque eu trabalho quase que exclusivamente de 1º a 3º ano, porque eu sinto que as meninas precisam desse apoio direto da coordenação. (professora Diamante)

A nossa coordenadora é alfabetizadora, isso faz toda diferença, mas não falando isso, não vou me referir a isso. O papel da coordenação pedagógica é o nosso tema de discussão, portanto, acho que não tem muito o que discutir (risos), a coordenação tem o papel de orientar o trabalho pedagógico, acompanhar e monitorar, ajudar, apoiar em tudo, ela está a nossa frente, eu vejo assim, não só pelo fato dela ter mais experiência, mas sim por ela ser a minha coordenadora, ela deve ser o meu porto seguro, se não for, tem algo errado. A coordenação deve ser a nossa parceira, independente do momento. Eu marquei todas as opções justamente por isso, no ponto de vista esse é o papel fundamental e graças a Deus somos privilegiadas de ter uma coordenadora que é tudo isso pra gente. (Professora Rubi)

Assim, evidenciamos, por meio dessas narrativas, que a coordenação pedagógica tem atuado no sentido de orientar e de apoiar os professoras na organização do trabalho pedagógico, dando maior atenção à área da alfabetização, no auxílio de estudantes com dificuldades ou deficiências, na realização das testagens e interpretação dessas testagens, na realização de planejamentos e entre outros, não se detendo apenas nas realizações das reuniões pedagógicas, mas se envolvendo inteiramente para e pelos professores. De acordo com Lück (2014, p. 55), é fundamental que: “[...] os gestores escolares, atuem em apoio e orientação do professor, na realização desse processo em sala de aula, mediante observação de aulas e reflexões conjuntas sobre a sua dinâmica”.

Considerando o trabalho pedagógico, como parte integrante da gestão pedagógica, cabe a gestão escolar (direção, coordenação pedagógica, supervisão, orientação educacional) a tarefa de liderar, administrar e orientar o trabalho de todos os profissionais envolvidos na escola. Para Luck (2009, p. 22): “Os gestores

escolares são os responsáveis pela organização e orientação administrativa e pedagógica da escola”. Cabe à gestão escolar zelar pelo bom desempenho de todos profissionais bem como por atingir os padrões de qualidade esperados.

Nesse sentido, compreendemos que a qualidade do trabalho pedagógico de sala de aula depende e é determinada pela qualidade do ambiente escolar e da administração de todas as esferas que lhe cabem. A coordenação pedagógica, possui a tarefa de orientar e de subsidiar o trabalho pedagógico dos professores, de modo a procurar soluções aos problemas enfrentados, definindo novas metas de trabalho coletivamente.

O trabalho pedagógico, nesse sentido, deve ser organizado pautando-se nos princípios da gestão democrática e no trabalho em equipe dentro da instituição, possibilitando, além do trabalho compartilhado, o envolvimento de todos, nas tomadas de decisões, na organização de novas propostas de trabalho, na definição de novos objetivos que dizem respeito às questões pedagógicas e organizacionais da escola, favorecendo uma maior aproximação entre professores, funcionários, pais, alunos.

Ao falar de gestão escolar, referimo-nos aqui a todos os profissionais que fazem parte do que chamamos de “equipe diretiva”, essa é composta pelos diretores e vice-diretores, responsáveis pela administração dos recursos materiais, de infraestrutura e financeiros da instituição, e os supervisores ou coordenadores pedagógicos, responsáveis exclusivamente pela parte pedagógica, ou seja, pelo trabalho direto com professores e alunos.

Estes possuem a função de acompanhar e de orientar o processo de ensino aprendizagem na sala de aula, trabalhando especificamente com professores e alunos, mediante o diálogo, o apoio e a observação; orientar no desenvolvimento de projetos; analisar e identificar todos os problemas oriundos das práticas pedagógicas, procurando e formulando soluções; orientar e acompanhar toda e qualquer ação pedagógica desenvolvida na escola, orientar e auxiliar os professores em atividades com alunos com dificuldades de aprendizagem e necessidades educacionais especiais (LÜCK, 2009).

Observamos, assim, através das falas das professoras, que a coordenadora pedagógica tem atuado a partir desses parâmetros destacados nas narrativas, dando o suporte e o apoio necessários às professoras do bloco de alfabetização. A coordenadora dessa escola possui experiência de 10 anos em classe de

alfabetização e atua em uma turma de 1º ano no período inverso, o que, segundo as professoras, é um ponto positivo, pois ela compreende o processo de aprendizagem da leitura e da escrita e sabe como melhor orientar e auxiliar as professoras:

Se fosse outra coordenadora que não tivesse esse percurso na alfabetização, eu creio que seria diferente, ela não teria tanto conhecimento, não saberia como nos orientar, só uma alfabetizadora compreende os anseios, dúvidas e medos de outra alfabetizadora. (Professora Jade)

Ela nos entende pelo fato de ter passado e passar pelas mesmas experiências. Por exemplo, se fosse uma pessoa que nunca trabalhou com alfabetização? ela não teria esse conhecimento pra passar, talvez não conseguisse nem nos ajudar nas testagens, não todas que possuem esse percurso. Eu mesma, sou muito nova na alfabetização, recém meu segundo ano como alfabetizadora, não tenho experiência nenhuma, se não fosse ela me ajudar, sentar comigo, me apoiar, me dar sugestões, me ajudar nas testagens eu não sei como seria, coitada das crianças (risos). (Professora Rubi)

Nessas narrativas, as professoras Jade e Rubi expressam a experiência da coordenadora pedagógica na alfabetização como fundamental para o desenvolvimento e a organização do trabalho pedagógico nos três primeiros anos do ensino fundamental, sendo capaz de compreender todos os medos e dúvidas que marcam esse processo. E esse é exatamente o papel que a escola e os gestores precisam assumir, compreendendo as desafios e dificuldades de todos os profissionais que ali atuam, estando articulados com seu modo de pensar, tendo como foco principal a aprendizagem dos estudantes.

Ao falar do trabalho pedagógico do bloco de alfabetização e das avaliações externas de aprendizagem, procuramos identificar e compreender, a partir das reuniões, as **repercussões das avaliações na organização do trabalho pedagógico**. Nesse sentido, as professoras expressam:

Pensando assim, por mais que essas provas viessem um pouco a frente da realidade deles, aqueles que estavam um pouquinho mais na realidade das provas, a gente acaba que consegue ter uma visão, meio que pontuar as dificuldades de cada um, por mais que pudesse ter sido bem melhor. Então a partir desses resultados eu fiz um trabalhinho um pouco mais do que eu já fazia, não individualizado, mas eu fiz assim, os que estavam mais pré-silábicos eu tentava agrupá-los e já entrava, como eu tive a monitora junto, deixava eles mais agrupados, eu agrupava mais de acordo com os níveis, meu planejamento mudou nesse sentido e dentro disso aí eu fui dando atividades que envolvessem a necessidade de cada grupo. (Professora Jade)

Meu planejamento não mudou muita coisa, claro eu pude pontuar pelos resultados das provas as maiores dificuldades e foquei nisso, entende? Por exemplo, eu vi que eles tinham uma dificuldade enorme em conseguir entender e compreender o sentido que um texto pequeno, simples, então eu comecei a dar mais atenção pra isso, procurei jogos que trabalhassem isso, atividades e foi nesse sentido. No sentido de trabalhar nos grupos de acordo com os níveis, misturar os níveis também, isso eu já fazia antes. Mas

essas avaliações muda muito nossa rotina e das crianças também, porque tem o processo de preparação, que geralmente é muito curto, depois tem a aplicação e depois tem que trabalhar em cima das dificuldades encontradas, as vezes eu já tinha percebido essas dificuldades e já vinha trabalhando, só dei uma atenção maior. (Professora Rubi)

Sobre a prova ANA, pra você ter uma ideia a prova que a minha turma realizou em 2016 até hoje eu não obtive uma devolutiva, não fui eu que apliquei e depois só sai no site o resultado final e ainda geral por escola, da minha turma eu não sei nada. Como que eu vou trabalhar em cima de algo que eu não sei? Eu mal sei quais eram as questões da prova porque não fui eu que apliquei, eu não tive um retorno, eu não sei como meus alunos foram. Então como que eu vou avaliar meu trabalho desse jeito? O Mais Alfabetização tu fica sabendo na hora, aí é bem melhor, tu vê o retorno e pode trabalhar em cima disso, mas quando não se tem um retorno é difícil. Aí vindo por esse lado não tem relevância nenhuma, porque tu não tem retorno. (Professora Ametista)

Realmente a prova ANA é complicado, não repercutiu em nada no trabalho das meninas, porque não se tem uma devolutiva, tu fica "a ver navios" (risos), tu não sabe nada, tu não tem retorno de nada, não interfere em nada. O Mais Alfabetização é outra história, porque são três provas durante o ano, mais ou menos a gente sabe o período de aplicação (início, meio e final de ano), então as meninas já vão se preparando e utilizam das provas depois e dos resultados pra estudar uma forma melhor de trabalho, seja por grupo de acordo com os níveis, com jogos e atividades diferenciadas que trabalhem especificamente com as dificuldades identificadas, mas a gente foca mesmo é nas dificuldades, tentar de outras formas atender esses alunos, vê o que eles estão precisando, como que a gente vai fazer pra atingir os objetivos. (Professora Diamante)

Observamos, a partir dessas narrativas, que as provas do Mais Alfabetização tem repercutido, no sentido de ajudar os professores a pensar em novas organizações de sala de aula, bem como atividades diferenciadas que deem conta de atender as necessidades de cada aluno. Lück (2009), nesse sentido, orienta para a necessidade de gestão dos resultados¹⁵ das avaliações, que, segundo ela, consiste em realizar questionamento básicos de acordo com a aprendizagem e os resultados obtidos, analisar as habilidades que os alunos estão aprendendo ou deixando de aprender, ter clareza do que se espera, que desempenho seria considerado o ideal, promovendo estratégias de aprendizagem que atendam essas demandas.

A partir disso, compreendemos que as professoras e a coordenadora pedagógica têm atuado no sentido de analisar essas avaliações, gerenciando os resultados, promovendo novas estratégias e formas de trabalho para alcançar os objetivos esperados, dando uma maior atenção às habilidades que não estão sendo aprendidas, propondo novas formas de pensar a alfabetização, de se reorganizar no seu trabalho pedagógico para atender os alunos que apresentaram maiores

¹⁵ Gestão de resultados refere-se ao desdobramento e monitoramento das avaliações, com foco específico diretamente nos resultados de desempenho da escola, resultantes da aprendizagem dos alunos, abrangendo as práticas de gestão para a melhoria dos resultados e rendimento da escola. (LÜCK, 2009)

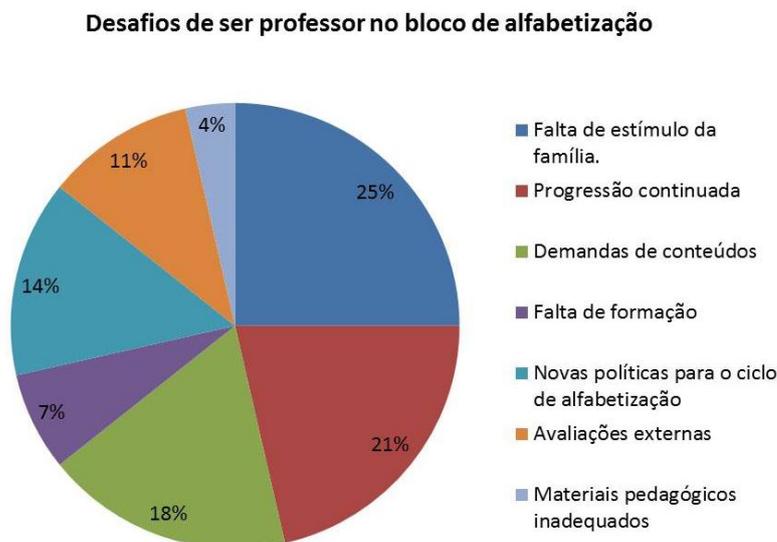
dificuldades, com um olhar diferente, buscando novos caminhos para chegar a um mesmo objetivo.

Com a prova ANA, os relatos foram diferentes, não foi possível realizar essa gestão de resultados, à medida que não se teve conhecimento deles, pois a escola e os professores não receberam nenhuma devolutiva. Nesse sentido, os índices de avaliação fogem de seu principal objetivo de permitir a análise de resultados de modo a estabelecer metas e estratégias de melhoria na aprendizagem dos alunos. Não é possível pensar estratégias de melhorias, quando não se tem os resultados, quando os professores e escola não tomam conhecimento do desempenho de seus alunos, apenas dados numéricos com média geral da escola não é suficiente para pensar em novas metas de ensino e promover uma melhor aprendizagem, é necessário que o professor tenha conhecimento de cada aluno, de cada habilidade que ainda não foi compreendida.

Compreendemos que essas avaliações, por melhores que sejam suas intenções, pouco serão relevantes se não apresentarem resultados efetivos na aprendizagem dos alunos, se não resultarem em novas formas de pensar e organizar o trabalho pedagógico, se não apresentarem índices claros que auxiliem e deem as condições necessárias para a escola gerir esses resultados de modo a atender as necessidades individuais de cada aluno, compreendendo esse processo e as dificuldades de cada um.

Ainda em relação à organização do trabalho pedagógico, questionamos as professoras sobre os maiores **desafios de ser professor no bloco de alfabetização**, com base nas respostas obtidas pelos questionários e pelos relatos durante os encontros, elaboramos um gráfico que dinamiza e favorece uma melhor compreensão das respostas das professoras e dos desafios relatados por elas:

Gráfico 1 – Desafios de ser professor no bloco de alfabetização



Na análise desse gráfico, podemos visualizar que o maior desafio do fazer docente no bloco de alfabetização, descrito com unanimidade pelas professoras, foi a falta de estímulo da família; em segundo lugar, as professoras destacaram a progressão continuada, em que a criança não reprova nos três primeiros anos. As narrativas expressam:

O primeiro desafio pra mim tem sido a não reprovação, as crianças não aprendem no primeiro, passa para o segundo sem saber. Depois é o apoio da família que é muito, muito importante, a falta de apoio é um grande desafio pra gente. A falta de formação específica pra mim é a última coisa, não vejo como algo que nos atrapalhe muito. A entrada das crianças com seis anos é um grande desafio também, elas entram mais novas e ainda com a progressão continuada, é bem complicado, as crianças então entrando muito imaturas, eu acho elas muito novinhas pra aprender algo tão complexo como a leitura e a escrita. (Professora Ametista)

A falta de estímulo da família, eu destacaria isso, porque é constante né, sai ano e entra ano e essa realidade não muda, depois a progressão continuada, que fica empurrando as crianças sem saber, sem se alfabetizar, chega no terceiro ano crianças não alfabetizadas e a professoras tem uma lista de conteúdo imensa pra dar conta, é complicado isso, não tem como dar conta. Aí tem índices altíssimos de reprovação no terceiro ano e ainda querem questionar o motivo. (Professora Jade)

Eu destaco um monte de coisa, excesso de crianças para apenas um professor; a falta de horário de planejamento na escola, dia específico da semana dedicado ao planejamento. Crianças que chegam ao primeiro ano sem nunca terem frequentado a Educação Infantil; a falta da participação da família na aprendizagem e a progressão continuada, essa não reprovação. Pra mim é isso, os desafios maiores que eu encontro são esses. (Professora Rubi)

Principal desafio pra mim e acredito que as meninas concordem é a falta de participação familiar, mas isso não é só no ciclo, é em todos anos, até nos anos finais isso acontece. E a progressão continuada também, a não reprovação pode ser boa por um lado, mas

acomoda muito, porque muitos pais dizem: “ah, fulaninho não precisa estudar, não precisa nem vir na aula, não reprova mesmo” e isso é mais comum do que se imagina, acontece muito, eles vão pensar na possibilidade de se dedicar um pouquinho mais lá na metade no terceiro ano e aí é tarde demais. Aqui na escola pelo menos aumentou consideravelmente o índice de reprovação do terceiro ano, devido a política da não reprovação, quem não se alfabetiza no primeiro ano, dificilmente se alfabetizará até o final do terceiro, isso nós vemos direto na escola. (professora Diamante)

Percebemos com base nas narrativas que a participação da família no processo de alfabetização da criança ganhou destaque em nossos encontros, onde as professoras expressam que a falta dessa participação tem sido um grande desafio, o que pode dificultar a aprendizagem dos pequenos:

Eu sinto falta da família em vários aspectos, na realização das tarefas, desde o cuidado com o caderno, estou falando de maneira geral, não digo todos, mas de maneira geral tem muitos alunos com cadernos sujos, rasgados, em casa é um desleixo com a criança, não tem uma pessoa que revise o caderno em casa, que ajude nas tarefas, que cobre o estudo, que estimule. Na aula a gente tenta fazer o máximo, reviso o caderno, até dou caderno novo, dou uma atenção, mas chega em casa e aquela mesma história, não muda. Até as reuniões, muitos não comparecem, tem pais que eu não conheço ainda, porque vão de van embora e pai e mãe ou responsável nunca aparece na escola, nem pra pegar o parecer. Tem crianças que os pareceres vão acumulando a cada trimestre e ninguém vem buscar. As crianças que os pais estavam sempre presentes, que tinham um acompanhamento em casa a gente nota a diferença, são crianças que dificilmente possui dificuldades de aprendizagem. E essa falta de apoio acarreta muitos prejuízos na alfabetização deles, infelizmente. (Professora Ametista)

Até com os materiais a gente percebe, essas crianças que não possuem um acompanhamento familiar, muitas vezes não tem material, a gente sempre tem que estar pegando da escola, até caderno, lápis, tudo pra dar pra eles, porque não tem e se a gente não der a família não compra. Eu tenho um caderninho de reforço que eu adoto na minha turma, com atividades diferentes pra eles fazerem em casa, tem crianças que perderam os cadernos em casa, outro o cachorro comeu (risos), outro o caderno já nem tem mais folha, as tarefas nunca vieram prontas e é assim que as coisas acontecem. Eu me refiro a essa questão, a gente sabe que as vezes tem pais analfabetos, eu tive uma aluna que a mãe era analfabeta, mas ela sempre estava ali, junto, participando, não podia ajudar nas tarefas, mas cobrava, fazia ela fazer, ficava do lado e sempre dizia: “quero que minha filha tenha uma oportunidade diferente que eu tive”. O ajudar e ensinar em casa nem é cobrado, o que eu cobro é o acompanhamento que é a obrigação de todo pai e mãe. (Professora Jade)

Tem pais que sempre perguntam: “profe, como o fulano está? Tem tarefa pra casa? Precisa se algo?” e isso faz muita diferença, a criança se sente muito mais motivada e a alegre pra aprender. Tem um aluninha minha que quando leu a primeira palavrinha saiu gritando, feliz da vida que queria mostrar pra mãe que ela tinha aprendido e ainda falou: “minha mamãe vai ficar orgulhosa de mim”, isso é muito bom, isso ajuda muito, muito mesmo, só o fato da criança saber que alguém em casa se importa com ela. Tenho um outro aluno que ele falou que o sonho da vida dele era que mãe viesse na escola pra saber dele, isso me doeu, eu chorei, porque aquela criança está implorando uma atenção da mãe e não tem e o pobrezinho tem grandes dificuldades e cada vez mais ele anda desmotivado, eu procuro sempre motivar ele, dar atenção pra ele, mas chega em casa e a família não está nem aí. Os colegas chegam contando que a mãe olhou o caderno em casa, felizes e eu percebo o quanto isso faz diferença, o quando motiva. (Professora Rubi)

A gente sofre muito na escola com isso, falta de participação da família, em todos os anos, percebe-se através das reuniões e entregas de pareceres, quando a gente conta o número de pais presentes. E geralmente as crianças que os pais acompanham são as melhores, com melhores resultados em termos de aprendizagem. As crianças precisam do pai e da mãe ou de quem cuida dela presente na vida dela, interessados por ela, pela aprendizagem dela, é imprescindível. (Professora Diamante)

Nessas narrativas, as professoras expressam que as crianças que possuem um acompanhamento familiar, geralmente possuem uma melhor aprendizagem, apresentam os melhores resultados e possuem mais alegria e vontade de aprender. Desse modo, consideramos essencial e imprescindível o acompanhamento familiar na aprendizagem das crianças, dando continuidade ao processo educativo, tendo em vista que é na família as principais aprendizagens se consolidam. De acordo com Souza (2008), o primeiro grupo social da criança é a família, onde são proporcionadas as maiores aprendizagens e vivências.

Assim, compreendemos o quanto o papel da família é essencial na vida da criança, em todas etapas, inclusive na vida escolar, como os principais responsáveis pelo seu desenvolvimento cognitivo e emocional. Quando a criança não possui esse vínculo e esse cuidado por parte da família automaticamente se sentirá desmotivada e acarretará diversos problemas de cunho social, emocional e de aprendizagem. Para Marcelo e Vaillant (2013, p.19): “Vivimos un período en el cual instituciones educativas tradicionales – particularmente la familia e la escuela – están perdendo la capacidad para transmitir eficazmente valores y pautas culturales de cohesión social.”¹⁶

Nesse sentido, alertamos para o déficit de socialização que tem ocorrido nas famílias e que tem influenciado diretamente na escola, já que as instituições estão cada vez perdendo sua essência para realizar funções que não lhe cabem. Além disso, eles ressaltam que as televisões e meios de comunicação então ocupando os lugares que deveriam ser da família na vida da criança: “La escuela hoy en dia há asumido funciones de socialización, de cuidado e atención, que antes correspondían a la familia”¹⁷ (MARCELO; VAILLANT, 2013, p. 19).

A escola, portanto, tem assumido funções que não lhe competem, transformando-se em um segundo seio familiar, onde muitas vezes é o único lugar

¹⁶ Tradução da autora: Vivemos um período no qual as instituições educativas tradicionais-particularmente a família e a escola- estão perdendo a capacidade para transmitir de maneira eficaz valores e pautas culturais de coesão social.

¹⁷ Tradução da autora: A escola hoje em dia, tem assumido função de socialização, de cuidado e atenção, que antes correspondiam a família.

em que encontram um apoio, uma atenção, um cuidado, o que acaba por dificultar o trabalho dos professores e da escola, que possuem várias missões e ainda precisam dar conta das crianças que precisam e imploram por um outro olhar.

Para Chalitta (2014), os pais precisam mostrar o quanto prezam pela vida escolar de seus filhos e pelo processo de aprendizagem dos mesmos. Essa participação se dá na maior parte das vezes em períodos de reuniões e competições, apresentações, incentivando-o a valorizar a escola e as aprendizagens que ali se consolidam. Os pais que têm o hábito de acompanhar a vida escolar de seus filhos, tendo claro o seu papel de educadores, melhoram a escola, as crianças e as pessoas que ali trabalham.

O segundo maior desafio das professoras tem sido a progressão continuada, onde as crianças não reprovam, sendo permitida a retenção apenas após o terceiro ano escolar:

Pra mim essa progressão continuada só trouxe atrasos, o terceiro ano não é mais o mesmo, as professoras não dão conta de trabalhar os conteúdos pro quarto ano porque tem meia dúzia de não alfabetizados, aí chega no quarto ano as crianças fracas sem os conteúdos mínimos, isso estoura lá no quinto, vira uma bola de neve. Me desculpe o desabafo, mas é realmente isso que eu vejo. (Professora Diamante)

A progressão continuada, essa história de passar automaticamente eu não vejo com bons olhos, eu acho melhor a criança reprovar no primeiro ano, do que no terceiro ano, porque até lá vai levar muitas lacunas que talvez ela não recupere mais, então seria interessante, que se precisasse ela repetisse o primeiro ano, não o terceiro, já avançou três anos, já tem conteúdos diferentes e que se ela não estiver alfabetizada não vai dar conta, disciplinas que exigem mais. Então na minha visão, a progressão continuada não é positiva, eu acho que deveria mudar essa forma de avaliar, acho que se existir reprovação, deva ser no primeiro ano, porque essa história pra não traumatizar não significa que ela não vai chegar no terceiro ano frustrada também, porque não aprendeu e daí vai reprovar ali. Então não vejo com bons olhos essa progressão continuada. (Professora Ametista)

A progressão continuada é outra coisa que eu não concordo, nunca concordei, o que trouxe de prejuízos e atrasos na alfabetização, piorou muito a aprendizagem. Os índices de reprovação quase dobraram no terceiro ano, o quarto ano está recebendo crianças recém alfabetizadas que mal conseguem ler um texto, sem os conteúdos mínimos para um quarto ano, mas o importante é que esteja alfabetizada, o importante é que não traumatizou a criança com uma repetência, mas ninguém percebe que a criança vai se frustrar de ver que ela não aprende e os coleguinhas delas se alfabetizaram no primeiro ano. A minha filha, eu fui na escola e pedi pra professora reprovar ela, porque era muito melhor ela reprovar agora e perceber que ela tem que estudar mais do que carregar essas lacunas pro resto da vida. No terceiro ano fica bem mais difícil da criança se alfabetizar, porque tem os conteúdos de terceiro, que são muitos e ela não dá conta, aí tem a tal da prova ANA, aí tem que preparar as crianças pra isso e tu tem uma lista enorme de conteúdos pra vencer e meia dúzia de não alfabetizados. Não é fácil. (Professora Jade)

Essas narrativas expressam as frustrações das professoras quanto à política da não reprovação; segundo elas, a progressão continuada trouxe atrasos e prejuízos à alfabetização das crianças, à medida que elas não se alfabetizam no primeiro ano e carregam lacunas até o terceiro ano. Almeida (2010) alerta para a confusão que facilmente são encontradas nas escolas entre a progressão continuada e a aprovação automática. A aprovação automática, segundo ele, é a aprovação do aluno sem nenhum critério, ele apenas é empurrado para adiante, mesmo não estando preparado, podendo atribuir mais tarde à escola a culpa pelo seu insucesso escolar. A progressão continuada é uma proposta de ensino em ciclos, na qual procura se respeitar as diferentes habilidades, tempos de aprendizagem e ritmos diferentes.

Nesse sentido, percebemos que as escolas estão trabalhando na proposta da aprovação automática, de modo que os alunos são passados adiante sem nenhuma garantia da continuidade de sua aprendizagem nos anos seguintes. De acordo com as narrativas das professoras, os índices de reprovação no terceiro ano aumentaram consideravelmente depois da progressão continuada, pois muitas crianças que não se alfabetizaram no primeiro ano seguem sem se alfabetizar no segundo e, posteriormente, no terceiro ano, gerando assim uma reprovação em massa no final do bloco.

Para Jacomini (2004, p. 406), a proposta de ciclos atualmente nas escolas se constitui apenas como um agrupamento de séries, pois não houve as mudanças necessárias ao longo do tempo:

[...] não houve mudanças significativas de tempo, de conteúdo e na avaliação rumo a um novo ordenamento das práticas escolares centradas na aprendizagem de todos, a progressão continuada adquire a conotação pejorativa, atribuída pelos educadores, de 'promoção automática', ou seja, não existe uma progressão na aprendizagem, mas apenas uma promoção pro ano seguinte do ciclo.

Compreendemos que a proposta do ensino em ciclos e a progressão continuada precisam de uma série de adequações dentro do ambiente escolar para que a proposta se efetive e funcione bem. É necessário, além de condições materiais adequadas, professores engajados e comprometidos com a aprendizagem da criança, acompanhamento da família, mudanças no currículo sobre os conteúdos, proposta político pedagógica adequada ao contexto da escola.

Além disso, Jacomini (2004), ainda destaca que o ciclo e a progressão continuada tem sido alvo de inúmeras críticas ao longo dos anos, bem como tem apresentado resultados pouco promissores em termos de aprendizagem dos estudantes, mas se tornou eficiente com relação à correção de fluxo.

Porém, devido às grandes dificuldades e desafios encontrados na carreira docente, não podemos culpar somente os professores pelo não funcionamento da proposta da progressão continuada. Mesmo que sejam necessários profissionais comprometidos e engajados com a escola e com a aprendizagem dos estudantes, há fatores que não dependem exclusivamente disso. As políticas educacionais têm deixado muito a desejar, pois não oferecem as condições mínimas às escolas e aos professores de realizarem um trabalho melhor, sejam essas referentes à formação, à preparação adequada aos professores e ao maior investimento em infraestrutura e materiais para escola.

Diante disso, é necessário investir em formações e preparação para o corpo docente, para saber lidar com essas demandas e desafios que a carreira docente e as novas políticas exigem. Para Jacomini (2004, p. 409):

É necessário uma ampla e intensa preparação do corpo docente para que pudesse compreender e lidar com a nova realidade pedagógica que a reorganização do ensino primário impunha. Era necessário um trabalho coletivo que desse condições aos professores de repensarem e mudarem suas ideologias.

Porém, as professoras não participaram de nenhuma proposta de preparação para essas mudanças. Segundo elas:

Essas mudanças simplesmente acontecem, surgem do nada, os professores só tem que atender e fazer o que é mandado, sem nem entender o que é. Não houve preparação, adequação de currículo ou algo assim, nem foi nos passado direito como era e como funcionaria, não interessa se a escola tem ou não condições necessárias para aplicar essas mudanças, elas simplesmente vem e a escola é obrigada a fazer. (professora Diamante)

Olha, eu não recebi preparação nenhuma pra essas mudanças e acredito que ninguém aqui da escola, a gente nem é comunicado das provas que vem pra ser aplicadas na nossa turma, o que dirá receber preparação pra essas novas organizações pedagógicas. Claro que o ideal seria isso mesmo, afinal a gente precisa estar preparado e receber as orientações de como proceder, mas além disso, precisamos compreender tudo, os objetivos e os motivos que levaram a essa nova reestruturação. (Professora Ametista)

Com base nas narrativas, podemos perceber que as professoras não têm conhecimento e tampouco estão preparadas para atender às demandas e

exigências das novas políticas, bem como a escola não participou de nenhuma orientação de adequação curricular. Desse modo, o Estado, além de exigir da escola e dos professores, precisa garantir as condições materiais, institucionais e pedagógicas para consolidar, de forma eficaz, a progressão continuada. É necessário uma permanente reflexão dos educadores e a busca de um ambiente mais democrático (JACOMINI, 2004), para assim atingir, de maneira satisfatória, os objetivos esperados.

Além disso, é necessário que os professores tenham um olhar mais cuidadoso para o aluno e seu processo de aprendizagem, avaliar o seu trabalho, pensar e analisar os motivos que levam a criança a reprovar ou a não atingir os objetivos propostos, não se abstendo da responsabilidade pelo não aprendizado, como foi observado em algumas narrativas; é necessário respeitar as habilidades e tempo de aprendizagem de cada estudante, estando de acordo com a proposta pedagógica da escola.

Ainda, tendo como apoio os pressupostos teóricos de Jacomini (2004), enfatizamos que, antes de tudo, é preciso verificar se as escolas possuem as condições físicas e pedagógicas necessárias para assumir a proposta de ciclos e da progressão continuada, caso contrário é necessária a orientação de uma mudança curricular da proposta pedagógica da escola, um acompanhamento e suporte aos professores, para que efetivamente ela possa ser colocada em prática de forma eficaz, não comprometendo a qualidade do ensino e a aprendizagem dos estudantes.

Assim, consideramos que a progressão continuada não tem sido bem interpretada pela escola, bem como sua proposta não tem sido efetivada como deveria, à medida que as professoras apenas propõe que a reprovação seja dividida entre os anos e não somente ao final do terceiro ano. Os docentes não demonstram em suas narrativas a preocupação efetiva pelo não aprendizado dos estudantes e quais motivos levam a essa reprovação, tampouco propõem atividades que visem ajudar os alunos a atingirem os objetivos esperados. Portanto concluímos que a aprendizagem dos estudantes e a qualidade da educação é de responsabilidade, não exclusivamente, mas em grande parte dos professores, da escola e das políticas públicas.

4.2 AVALIAÇÕES EXTERNAS DE APRENDIZAGEM

A segunda dimensão categorial: avaliações externas de aprendizagem, apresenta como primeiro elemento categorial o **Projeto Político-Pedagógico** e a relação com as avaliações, a partir da análise documental do PPP da escola pesquisada. O PPP nasceu depois da constituição de 1988, o que previa dar mais autonomia às escolas, a partir da elaboração de sua própria identidade, regido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9394/96. Esta Lei prevê, no Art. 12, que todos os estabelecimentos de ensino terão a incumbência de elaborar e executar a proposta pedagógica da escola, devendo atender as necessidades sociais e culturais de seu público.

Evidenciamos, durante a análise do PPP, dentro das concepções de critérios e formas de avaliação, que a escola preza pela avaliação contínua de seus estudantes, sendo esta parte integrante dos processos de ensino e de aprendizagem, contemplando todos os integrantes desse processo:

A avaliação do aluno é um processo contínuo, descritivo e diagnóstico, o qual permite acompanhar de maneira preventiva o desenvolvimento do aluno em diferentes situações de aprendizagem, evidenciando mudanças de comportamento, predominando os aspectos qualitativos sobre os quantitativos (PPP, 2017, p. 27).

Sobre isso, percebemos que a escola possui a visão de avaliação contínua, cumulativa e cooperativa, presente em todos os momentos da ação educativa, voltada para a cidadania e a igualdade. Esta avalia o processo e cada aluno singularmente, fugindo da avaliação excludente e classificatória e se aproximando do que Hoffmann (2005) chama de avaliação mediadora.

Para a autora, a avaliação mediadora “é contínua e evolutiva, não podendo ocorrer em etapas delimitadas” (HOFFMANN, 2005, p. 15), ou seja, a avaliação é realizada durante todo o ano letivo, acompanhando o processo de aprendizagem do aluno e não apenas em períodos bimestrais ou trimestrais, desenvolvendo-se concomitantemente à aprendizagem do estudante. Sobre isso, o PPP também destaca que:

[...] a educação é um processo contínuo de apropriação dos conhecimentos, devendo proporcionar a formação de um sujeito autônomo, crítico e reflexivo, consciente de seu papel na sociedade, o currículo de

nossa escola, concorda com a idéia de que a aprendizagem é um processo de construção do conhecimento, em que o educando é um ser ativo na interação com o mundo (PPP, 2017, p. 26).

A escola, nesse sentido, possui a visão de educação contínua, colocando o aluno como centro do processo de construção do conhecimento. Além disso, o currículo também está alicerçado nesse entendimento, voltando-se para um contexto histórico-social, fazendo relação com o homem-sociedade e mundo, englobando os valores éticos e morais, privilegiando as habilidades e competências de uma aprendizagem mais significativa, sem exclusão e classificações (PPP, 2017)

Durante os encontros e a partir das respostas dos questionários, evidenciamos que as professoras não possuem conhecimento do PPP, nem participaram do processo de reformulação dele:

Eu, sinceramente, não conheço o PPP da escola, sei que é uma falha minha, eu recebi por e-mail, mas eu não li até hoje. Quando eu cheguei já estava pronto, então não participei da construção também. (Professora Jade)

Eu não conheço o PPP, entendo a importância de eu ler pra conhecer a escola em que atuo, mas nunca li ele, não posso falar. (Professora Rubi)

Eu conheço plenamente, ajudei a construir e a reformular, no ano que foi feito contamos com a ajuda dos professores que trabalhavam aqui, da comunidade escolar em um todo. No campo da avaliação o PPP preza pela avaliação qualitativa do processo. Entendemos que a avaliação não dá em períodos curtos através de provas e notas, mas sim no todo, envolvendo todo o processo e o aluno no seu sentido global. (Professora Diamante)

Eu conheço vagamente, não todo, já li meio por alto, não foi aquela leitura de se concentrar, quando eu cheguei também já estava pronto, não ajudei na elaboração. (Professora Ametista)

Por meio dessas narrativas, percebemos que o Projeto Político Pedagógico ainda se encontra meio distante do trabalho pedagógico dessas professoras, à medida que elas desconhecem esse documento e não participaram de sua elaboração. Segundo a LDB, compete aos professores, dentre outros aspectos:

- I) Participar efetivamente da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II) Elaborar e cumprir o plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica elaborada; (BRASIL, 1996).

Diante disso, entendemos que o PPP é um documento que deve orientar a prática educativa e pedagógica da escola, os planos de estudos, o currículo e o próprio planejamento dos professores. Para Lück (2008, p. 38):

O PPP é um instrumento balizador para o fazer educacional e, por consequência, expressa a prática pedagógica das escolas, dando direção à gestão e às atividades educacionais, pela explicitação de seu marco referencial da educação, que se deseja promover, do tipo de cidadão que se pretende formar.

Dessa forma, é essencial que os professores tenham conhecimento desse documento, pois é ele que orienta e subsidia toda a prática educativa da escola, dando o suporte e o apoio necessários à organização do seu trabalho pedagógico.

Ainda dentro dessa dimensão categorial, esta se delinea a partir da compreensão de avaliação formativa, a prevalência de aspectos qualitativos sobre os quantitativos e análise do desempenho global do estudante através do acompanhamento contínuo, como já previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9394/96. Isso possibilita ao professor a compreensão do processo de aprendizagem do aluno e a realização de um trabalho e em suas necessidades, tendo em vista as aprendizagens e progressos ao longo do tempo (HOFFMANN, 2011).

Assim, essa dimensão categorial destaca as avaliações externas de aprendizagem, realizadas nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, sendo elas: a prova ANA e as provas diagnósticas do Programa Mais Alfabetização, bem como as políticas e os programas de governo em desenvolvimento.

Sobre as avaliações externas de aprendizagem, as professoras destacaram em suas narrativas apenas duas: Prova ANA, realizada ao final do terceiro ano, e as provas diagnósticas do Programa Mais Alfabetização. Das seis professoras, três relataram que não tiveram nenhuma experiência com essas avaliações.

Ao serem questionadas sobre essas avaliações, todas demonstraram conhecimento, relatando serem provas de nível nacional que têm por finalidade “medir” a aprendizagem dos alunos:

É uma avaliação nacional e eu acho que é bom pra gente ter uma real ideia de como estão nossas crianças. Eu vejo com bons olhos, acho que são avaliações válidas, acho que podem ajudar bastante a avaliar o nosso trabalho também, pra gente poder ver e ter uma noção do nosso trabalho e dos conteúdos que esperam em nível nacional. (professora Ametista)

Nessa narrativa, a professora Ametista destaca que essas avaliações auxiliam principalmente na avaliação do trabalho docente, no sentido de ver se o que está sendo trabalhado está de acordo com o que se espera em nível nacional (conteúdos mínimos exigidos nas avaliações). Consideramos, assim, importante a tomada de consciência do professor de seu próprio trabalho, de refletir sobre sua prática pedagógica, de autorreflexão, do aprofundamento em teorias pouco conhecidas, de se autoquestionar. Segundo Hoffmann (2014, p. 33), é necessário “[...] gerar um estado de alerta no professor sobre o significado de sua prática, discutindo, avaliando e refletindo [...]”.

A ação avaliativa, nesse sentido, deixa de ser compreendida como parte final de um processo de aprendizagem, para ser a busca da construção da aprendizagem, a oportunidade de compreensão das dificuldades, na dinamização de novas formas de alcançar o aprendizado. Nessa dimensão, entendemos que as falhas precisam ser encaradas como impulsionadoras de novos conhecimentos, parte essencial e primordial de um longo processo.

O que resta saber é como essas avaliações nacionais, desenvolvidas e distribuídas por órgão governamental, têm trabalhado no sentido de promover uma avaliação mediadora, centrada no aluno e na qualidade da educação ou se apenas tem promovido uma avaliação classificatória e excludente, com base em notas e índices, a fim de medir o nível de alfabetização das crianças.

Assim, nos encontros promovidos, perguntamos às professoras sobre a relevância dessas avaliações para a alfabetização das crianças, quatro professoras avaliaram como pouca relevância, sendo que apenas uma avaliou com muita relevância. Segundo relato das professoras:

No meu ponto de vista e experiência até o momento, acho essas avaliações bem ineficientes e sem significado. Muito melhor trocar por outras medidas mais significativas para as crianças e que ajudem no trabalho do professor. (Professora Rubi)

Pouco relevante, no sentido de que elas chegavam para nós aplicar com determinados assuntos à frente da realidade dos alunos, pois era uma turma com muitas dificuldades de aprendizagem. (Professora Jade)

Para aqueles com dificuldades essas avaliações não são relevantes, mas para os que vão adiante acho que são adequadas. (Professora Diamante)

Avalio com bastante relevância, é um parâmetro nacional para saber o andamento da alfabetização, pra gente ter uma noção se estamos fazendo um bom trabalho a nível nacional, eu vejo dessa forma. Que cada região trabalha de uma determinada forma e uma prova nacional dá para ter uma noção do ensino que é dado na nossa escola e trabalhado com nossos alunos. Eu vejo como uma forma positiva, bem positiva mesmo. (professora Ametista)

De acordo com a fala das professoras e os debates no grupo, as avaliações realizadas, seja a ANA, sejam as provinhas do Mais Alfabetização, não ofereceram resultados muito significativos à aprendizagem das crianças, à medida que são pouco adequadas ao contexto em que elas estão inseridas, perguntas pouco claras e que, muitas vezes, geram duas respostas possíveis, além de incompatíveis com as diferentes realidades encontradas em uma mesma turma, o que torna difícil a correção e o lançamento das notas no sistema do MEC, bem como um acompanhamento e a percepção dos avanços das crianças pelo professor. De acordo com Vianna (2003), as avaliações externas traduzem uma visão de fora e incompatível com as peculiaridades de cada sistema educacional. Além disso, as professoras destacaram que os conteúdos cobrados nessas avaliações, muitas vezes, não condizem com o que é trabalhado na escola, fugindo do que é exigido pelo currículo escolar:

A parte de português não trouxe nada de diferente do que eu já trabalhava (leitura e interpretação), mas a matemática, eu achei mais avançado do que está nosso plano de estudo e do que eu trabalhava com eles. (Professora Ametista)

A prova do Mais Alfabetização eu achei muito extensa, textos muito grandes. Para eles que estão iniciando o processo de alfabetização é inviável, eles não tinham como ler, interpretar e responder as questões em tão pouco tempo. (Professora Rubi)

Como eu falei, as provas elas estão à frente dos alunos, os conteúdos, né? Muito extensas, textos longos, perguntas difíceis para um primeiro ano, as vezes até nós (professoras) ficamos na dúvida em alguma resposta (risos), se a gente fica com dúvida, imagina eles. (Professora Jade)

Essa situação, relatada pelas professoras, acaba gerando dificuldade das crianças em responder algo que elas não sabem e não foram preparadas, afinal o que é cobrado nas provas nem sempre está de acordo com que vem sendo desenvolvido nas escolas. Além disso, a prova do Mais Alfabetização é aplicada em turmas de 1º e 2º ano, cujas crianças estão na fase inicial da construção da leitura e da escrita e ainda não apresentam condições de realizar a leitura de textos mais complexos. Assim, é necessário pensar em uma prática avaliativa que considere as crianças, o tempo de maturação e os desenvolvimentos delas e, sobretudo, o currículo que vem sendo desenvolvido nas escolas.

Dessa forma, compreendemos que a avaliação é uma trama que envolve múltiplas dimensões, entre elas a qualidade, o objetivo principal de todo e qualquer projeção de ensino e de avaliação e a aprendizagem dos estudantes, considerando

as múltiplas dimensões do aprender de cada sujeito, por isso, Hoffmann (2005) caracteriza o olhar avaliativo como multidimensional e complexo, pois este se origina desta trama.

A professora Ametista, por sua vez, novamente destaca que vê com “bons olhos” as avaliações externas, no sentido de avaliar o trabalho do professor e o ensino da escola, tendo como base um parâmetro nacional, visto que, se um aluno sair do estado, poderá ter um seguimento melhor do conteúdo, não distanciando tanto o ensino entre uma região e outra.

Considerando a possibilidade dessas avaliações de mapear, verificar e analisar os problemas e informações dos sistemas de ensino, na tentativa de unificá-los, para que todos sigam uma mesma base, podemos afirmar que a opinião da professora Ametista está de acordo com o que se espera dessas avaliações. De acordo com Lück (2009, p. 58):

Os indicadores de desempenho da escola servem para apontar sucessos, como também expor dificuldades, limitações e indicar situações que necessitam de mais cuidado e atenção, de modo a orientar a tomada de decisão e a determinação de ações de melhoria e a necessária correção de rumos. Também serve para reforçar as ações bem sucedidas, apontando a sua adequação em relação aos resultados desejados.

Entendemos, assim, as avaliações como um instrumento que é capaz de mensurar informações mais significativas que possam auxiliar o professor na tarefa de compreender fatos referentes à aprendizagem dos estudantes e que, até então, não foram observados, ou, até mesmo, na reflexão do próprio trabalho da escola e dos professores frente aos conteúdos e às aprendizagens escolares. Porém, ao tratar de qualidade, existem inúmeros aspectos a serem considerados, além de formar uma base, é preciso ter um olhar para os diferentes contextos e singularidades presentes.

Ainda, é preciso alertarmos para o fato de que os testes e as provas não podem ser considerados e denominados por avaliação, mas sim como instrumentos avaliativos. O termo avaliação tem um significado muito maior do que apenas aplicação de provas; avaliar, significa, antes de tudo, acompanhar, problematizar, observar e refletir. Corroboramos Hoffmann (2005, p. 14):

Todo processo avaliativo tem por intenção:

- a) Observar o aprendiz
- b) Analisar e compreender suas estratégias de aprendizagem
- c) Tomar decisões pedagógicas favoráveis a continuidade do processo.

Nesse sentido, compreendemos que a avaliação requer, além de observar e analisar os resultados obtidos, também promover condições favoráveis de aprendizagem, visando o progresso do aluno. Avaliar significa mediar, ou seja, faz parte do processo de avaliação da intervenção pedagógica, com base na observação e na análise dos processos avaliativos. Cabe a nós o questionamento sobre se as avaliações externas de aprendizagem, assim denominadas, estão sendo desenvolvidas, atentando para o processo de construção do conhecimento, buscando promover melhores condições de aprendizagem.

As avaliações em larga escala caracterizam-se como um tema polêmico, que diverge em diferentes aspectos. Ao mencionar o aspecto tecnicista, podemos considerar que essas avaliações não possuem uma relevância significativa, à medida que não permitem um acompanhamento contínuo dos estudantes, mesmo que um dos objetivos do programa Mais Alfabetização seja realizar três provas durante ano e analisar os avanços obtidos pelos alunos. O foco é avaliar os resultados do programa e não especificamente o processo de alfabetização do aluno. Para Hoffmann (2011, p. 35),

Não há efetivamente o acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos e muito menos com o significado de prevenir as dificuldades, observando-os, refletindo sobre a natureza das suas manifestações, replanejando e tomando decisões de caráter pedagógico com base nos resultados dos testes e tarefas realizadas.

Dessa forma, por meio da reflexão dos professores, podemos concluir que os testes padronizados não permitem ao professor uma análise qualitativa do desempenho dos estudantes, que vai além dos dados numéricos e estatísticos. É essencial observar o comportamento, as atitudes e os esforços dos alunos, favorecendo o olhar diferenciado para as diversas experiências, sentimentos e desejos. Segundo as palavras de Hoffmann (2005, p. 15), “pessoas diferentes, olham para o mundo de jeitos diferentes”, isso faz parte da condição humana e o processo avaliativo dentro das escolas deve abranger essas múltiplas dimensões:

Pretender constituir a avaliação da aprendizagem num processo objetivo, normativo e padronizado é deturpá-la em seu significado essencial – de humanidade. [...] o processo avaliativo mediador só sobrevive por meio do resgate à sensibilidade, do respeito ao outro, da convivência e de procedimentos dialógicos e significativos (p. 15).

Enfatizamos, dessa forma, que a avaliação é uma ação macro, que envolve diferentes esferas do fazer pedagógico, impulsionando o planejamento. A avaliação mediadora tem como pressuposto básico o acompanhamento da aprendizagem do estudante como um todo, observando-o em todos os aspectos e a essência dessas avaliações está justamente no papel do professor, por isso temos como destaque desta pesquisa o trabalho pedagógico (HOFFMANN, 2011).

Sobre a aplicação das avaliações em larga escala, ainda questionamos sobre uma preparação destinada às professoras, antes de aplicar as provas em suas turmas. Nesse sentido, as professoras expressam:

Apenas recebi a provinha com uma breve explicação, com pressa para que fosse realizada e sem entender muita coisa. Se eu, professora, não compreendi direito, como poderia explicar às crianças e prepará-las da melhor forma possível para que entendessem o que estavam realizando? (Professora Rubi)

Não recebi, foi passado mais ou menos os objetivos da avaliação, sendo o principal. (Professora Jade)

Recebi uma breve explicação da coordenadora de como seria feito, mas a prova ANA não fui eu que apliquei, vieram pessoas de fora pra isso. Então eu nem sabia como era a prova. (Professora Ametista)

Eu procurei passar para as meninas o que eu sabia né? O que eu tinha lido através do manual do MEC, algumas coisas a gente vê pelo site também, pega provas antigas pra ter uma base, mas eu também não sabia muita coisa, porque pega a gente de surpresa também. (Professora Diamante)

Percebemos, a partir das narrativas, que destacaram que as avaliações foram aplicadas por elas em suas turmas e que não receberam nenhuma preparação para a aplicação dessas provas, sendo apenas uma explicação breve e rasa, ou apenas pelos manuais do MEC.

Nesta narrativa, a professora Rubi relata que não pode realizar uma preparação com seus alunos anteriormente, pois, segundo ela: “as provas caem de paraquedas”, na hora de serem realizadas, e na última hora há apenas uma breve explicação da coordenadora pedagógica. Destacou, ainda, que não se sente segura em explicar aos alunos algo que ela como professora ainda não compreendeu. Essa mesma opinião da professora, em destaque, repercutiu no grupo, a maioria presente

alertou para o fato de não se sentir preparada para trabalhar com alunos sobre essas provas ou também não ter tempo hábil para realizar alguma preparação com os alunos, já que as provas do Mais Alfabetização não são avisadas com antecedência. No caso da prova ANA, a experiência apresentada foi outra. Segundo a manifestação das professoras, observamos:

Na primeira avaliação (mais alfabetização) eu não consegui, nas outras eu dei um “rapidão”, mas muito sem efeito, pois estava em cima da hora de aplicar. (Professora Jade)

Elas (provas) simplesmente surgem para serem aplicadas, geralmente com prazos curtos, não dá tempo de dar uma revisão e nem explicar pra eles, é tudo muito rápido, nem a gente entende direito. Acho que está faltando diálogo e cooperação, entre nós como escola e pessoal lá de cima que propõe esses programas. (Professora Rubi)

A ANA como eu sabia que ia ser aplicada, eu pegava a prova dos anos anteriores e fazia com eles, pra preparar os alunos, pelo menos eles já sabiam mais ou menos como seriam as perguntas e já sabiam como marcar a resposta certa também. Também tem isso, se tem que pintar os quadradinhos ou apenas colocar o X, eles não sabem, é nós que temos que ensinar isso a eles. (Professora Ametista)

Nas falas das professoras Jade e Rubi, podemos observar que ambas salientam não terem realizado uma preparação com seus alunos para a aplicação das provas do Mais Alfabetização, por falta de tempo hábil para isso, ou apenas uma breve retomada do conteúdo, se o prazo permitisse. Já a professora Ametista, com experiência no 3º ano, relatou que a prova Ana foi avisada com antecedência, o que possibilitou que ela utilizasse das provas de anos anteriores para preparar seus alunos. Compreendemos, assim, a necessidade de professores, escola e gestão educacional andarem juntos, compartilhando dos mesmos objetivos, fazendo parte do mesmo processo.

Ainda, foi possível verificar nas narrativas a indicação de que as professoras apostam em um trabalho coletivo, de diálogo e de cooperação do sistema de ensino como um todo. Destacamos que, ao falar de qualidade de aprendizagem, é preciso reconhecer o todo, como envolvidos e parte do processo (escola, professores e alunos), compreendendo as experiências, os conhecimentos e os valores de cada um. Segundo Hoffmann (2005, p.57): “O olhar avaliativo não pode se dar em um jogo de surpresas ou de mistérios, de individualismo, de autoritarismo, mas de troca, de compreensão, de interlocução.”

Para a mesma autora, é na ação conjunta, na interlocução, que as avaliações podem ser acompanhadas e mediadas adequadamente pelos professores. Nesse

sentido, eles também podem adequar o trabalho pedagógico focado nas necessidades individuais dos alunos, mesmo por meio de uma análise qualitativa.

Segundo opinião do grupo de professoras, é essencial que o professor conheça e acompanhe essas avaliações, bem como receba uma orientação para aplicá-las:

O professor tem que saber o que vai ser avaliado nas crianças, pra gente poder preparar as crianças também, para não ser aquela surpresa. Eu acho bem importante que a gente saiba o conteúdo dessas provas para ver o que a gente está trabalhando, se nós já trabalhamos isso, se as crianças vão ter condições de fazer essa prova, pois é uma avaliação do nosso trabalho e do aluno também. Então, é bem importante que a gente tenha uma preparação antes, que a gente saiba como vai ser feito, que a gente tenha contato com essa prova, nem que seja do ano anterior, mas para saber que tipo de avaliação vai ser feita, se é de múltipla escolha, se é descritiva, o que vai ser pedido. Eu acho válido, eu acho que com certeza o professor tem que saber como vai ser essa prova, como vai ser aplicada, até para poder ir trabalhando com os alunos, não só como uma preparação para essa prova, mas a questão de fazer uma prova mesmo, principalmente com os menorzinhos, primeiro ano que estão na escola, até então não faziam provas, eles terem uma preparação, ficarem tranquilos, tem que fazer o trabalho antecipado sim com as crianças e o professor também, para que saibam como vai ser realizada essa prova, que tipo de questões vão ser trabalhadas, para poder ir trabalhando com os alunos. Enfim é bem importante a gente saber antes. (Professora Ametista)

O professor precisa saber, pois é sobre nós que cai a responsabilidade depois, é dado a nós essa incumbência, como vamos fazer nosso trabalho direito se não sabemos o que fazer e nem como fazer? Não tem como ter bons resultados desse jeito. (Professora Rubi)

Como escola é necessário termos o conhecimento de tudo, desde o princípio, quais os objetivos dessas avaliações, qual a finalidade, como serão aplicadas e posteriormente quais os resultados obtidos. Infelizmente, nem sempre isso acontece, as propostas chegam, os programas chegam, as provas chegam sem muitas vezes ser comunicado. Eu também não tenho como passar para as gurias algo que nem eu tenho muito conhecimento, o que eu procuro passar para as gurias é do que eu pesquiso, procuro pelo site do MEC, mas se não o nosso interesse de ir pesquisar a gente não fica sabendo de nada, tudo cai de paraquedas. (Professora Diamante)

Observamos, nas narrativas, que as professoras expressam a importância dos docentes conhecerem as avaliações externas, desde seus objetivos até os resultados obtidos. Também no sentido de realizar um trabalho antecipado com os alunos, prepará-los não somente na matéria conteúdo, mas também para que se sintam seguros, preparados e sem medo, só assim teremos a garantia de melhores resultados.

Dessa forma, convergimos no sentido de que o professor é o principal agente dos instrumentos avaliativos, pois cabe a ele preparar, refletir e interpretar os

resultados obtidos nesses testes. Hoffmann (2005) compara o trabalho do professor ao de um médico. Ela ressalta:

Estes instrumentos estão a serviço do professor, assim como as radiografias podem estar a serviço de um médico e de sua interpretação. Os instrumentos, por si só, não dizem nada. Eles só têm sentido para aqueles que os interpreta (p. 68).

Por meio dessa comparação, podemos refletir acerca da importância do professor ter o conhecimento claro e específico dessas avaliações, bem como de todas as políticas e programas educacionais de governo em desenvolvimento na escola. Isso porque cabe a ele a interpretação desses resultados, a fim de, como um médico, receitar a melhor medicação para tratar uma doença específica, preparar e pensar em novas formas e estratégias de melhor atender as necessidades de cada aluno e garantir um melhor aprendizado.

Outro ponto destacado nas falas das professoras foi referente à parte escrita das provas do Mais Alfabetização; nessa fase, a criança tem que escrever uma palavra e uma frase, segundo relato das professoras:

Na parte da escrita permite que o professor avalie as hipóteses das crianças, pois no mais alfabetização as últimas questões são avaliadas as escritas. Para mim ela tem essa relevância, pois ajuda muitos professores que não sabem avaliar pelo seu próprio trabalho. Claro que aqui é costume nosso realizar as testagens, até eu oriento as gurias a fazer todo mês, justamente pra ter esse panorama da evolução deles no final do ano, eu ajudo elas na análise também. Então pra nós não foi nada novo, mas pensando em outros professores, de outras escolas talvez que não tenham esse costume, foi importante a prova do Mais Alfabetização pra ter essa noção do nível das crianças, essa é a minha opinião. (Professora Diamante)

Então, concordo com a ..., nós já fazemos essa análise da escrita, não foi a prova que me deu o norte, tanto que eu já sabia o resultado quando via a escrita da criança, não foi a prova que me deu isso, é algo que intrínseco ao meu fazer pedagógico (risos). (Professora Rubi)

A parte da avaliação da escrita sempre é importante, mas não precisa ser na avaliação. Não é a avaliação em si que nos dá essa análise, se o professor faz esse acompanhamento. Eu no primeiro, faço avaliação diagnóstica a cada bimestre dependendo do perfil da turma. O mais alfabetização pra mim não trouxe nada de extraordinário. (Professora Jade)

Eu também acho que é importante sim pra ver as hipóteses, mas como as gurias já falaram, eu já tenho o hábito de fazer as testagens, eu já sabia as hipóteses das crianças. Não faço todo mês ou a cada bimestre como recomendado, porque é um 2º ano, a maioria já é alfabetizado, mas eu continuo fazendo, pelo menos com aqueles que ainda não são. (Professora Ametista)

Nesse sentido, evidenciamos que as professoras consideram importante a parte da prova que avalia a escrita, pois pode auxiliar na identificação das hipóteses das crianças. Porém, as narrativas mostram que as professoras já conhecem as hipóteses construídas pelas crianças no processo de alfabetização, descritas por Emília Ferreiro, e já possuem o hábito de realizar as testagens regularmente com suas turmas. Portanto, não foi o Mais alfabetização que ofereceu isso a elas, ou permitiu entender e compreender as hipóteses infantis, à medida que esse conhecimento já se faz presente no dia-a-dia de sala de aula e na construção do trabalho pedagógico.

Fica claro nessas narrativas a preocupação das professoras com as hipóteses infantis descritas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), bem como que as testagens fazem parte do seu trabalho pedagógico, servindo de guia para o desenvolvimento dos planejamentos diários, pensando em novas organizações que valorizem o confronto e avanço das mesmas. É esse conhecimento por parte do professor que torna favorável a aprendizagem infantil. Nesse sentido, para Ribeiro (2007)

[...] é significativo que o professor, como mediador do processo de alfabetização, possa conhecer como acontece a aprendizagem da leitura e da escrita, isto é, por quais processos passam as crianças para construir esses saberes (p. 117).

A organização do trabalho pedagógico a partir do conhecimento das hipóteses ficou evidente nos encontros com as professoras, seja com a formação de grupos com hipóteses distintas para favorecer o confronto e a ajuda mútua entre os estudantes, ou, até mesmo, a separação por níveis iguais, o que facilita o atendimento individualizado e uma maior atenção por parte do professor para com os alunos com “dificuldades”. Porém todas as professoras deixaram claro, em suas narrativas, que não foram as provas do programa Mais Alfabetização que influenciaram e/ou auxiliaram no conhecimento dessas hipóteses, pois já era uma prática anterior ao programa.

O programa Mais Alfabetização foi realizado durante o ano de 2018 nessa escola, com as professoras de 1º e 2º ano. Neste ano de 2019, ainda não iniciou, não tendo previsão para o seu início, segundo dados da direção da escola, não havia verbas suficientes para o pagamento dos monitores. Durante o ano passado,

os monitores aturam uma vez por semana, trabalhando em conjunto com o professor da turma. Os professores, durante os encontros, expuseram sua opinião sobre o desenvolvimento do programa:

Olha, pensando na pessoa que estava comigo, muito joia, mas a gente não sentou, não teve um planejamento, foi muito em cima do laço, ela entrou pra sala de aula, a gente não podia planejar, a gente não tinha muito tempo de fazer trocas, de colocar pra pessoa o que eu estou precisando, no que a gente tem que focar, não teve um planejamento nosso, acho que faltou isso, se tivesse tido essa coisa mais preparada eu acho que o resultado teria sido muito melhor. Por exemplo, o ano passado de 22 alunos, seis foram lendo, sendo que no ano anterior, de 22, quinze foram lendo. Com essa ajuda que a gente teve ano passado, pensando na minha turma poderia ter sido muito maior, só que eu acho que foi tudo muito rápido. (Professora Jade)

O Mais Alfabetização da forma como foi feito não acho eficaz, teve o ano passado aqui na escola, são poucas vezes que a monitora vem, auxilia em alguma coisa, mas não faz muita diferença e não tem tempo de planejar algo diferenciado e depois vêm as provas extensas para as gurias aplicarem com as crianças. (Professora Diamante)

Bom, com uma boa proposta, a presença do monitor pode ser realmente muito valiosa para a turma de alfabetização. Porém, além do despreparo dos monitores, também há o despreparo das escolas para tal. Acredito que deveria haver uma organização “padrão” de como aconteceria a atuação dos monitores na sala de aula. Essa organização, baseada em estratégias que deram certo. Na minha opinião, minhas crianças com maior dificuldade poderiam ter avançado mais se a dinâmica de atuação do monitor fosse outra. Em sala de aula, não havia como, todas as crianças queriam a atenção do monitor. Se essas crianças com dificuldades tivessem um atendimento diferenciado em outra sala que não a de aula com todos os outros colegas, acredito que teria sido mais significativo e com maiores resultados. Porém, na minha escola a organização não era assim. (Professora Rubi)

Por meio das narrativas de Jade, Diamante e Rubi, podemos verificar que o programa em questão não apresentou resultados muito significativos na escola, devido à falta de tempo para um planejamento e trabalho em conjuntos entre professores e monitores, bem como o pouco tempo em que as monitoras atuavam na escola, apenas uma vez na semana.

Nesse sentido, refletimos sobre a necessidade do trabalho em conjunto, não somente nas atividades da sala de aula, mas também nos planejamentos diários com foco no aprendizado dos alunos. A qualidade do aprendizado se insere a partir do diálogo, dos argumentos, de análises, de reflexões, de experiências e de vivências entre os próprios colegas, tanto os monitores quanto a própria coordenadora pedagógica.

Na visão de Hoffmann (2015), a qualidade do aprendizado pressupõe:

A troca com os outros (alunos, colegas, pais, supervisores) e que se articulam e se complementam na dinâmica própria do conhecimento que se

constrói sobre os alunos. Porque essa é a natureza do diálogo se insere a mediação e acontece a aprendizagem entendida em seu caráter multidimensional (p. 52).

Além disso, a professora Rubi atenta para o modo como foi realizado o programa na escola e o acompanhamento da monitora na sala. No seu ponto de vista, esse programa não trouxe resultados muito significativos, o ideal seria atender os alunos com dificuldades separadamente ou em outra sala. Contudo, esse esquema de organização depende de cada escola, dos professores e dos monitores, de como consideram a melhor forma de conseguir resultados satisfatórios. Ainda, a coordenadora pedagógica ressalta:

O Mais Alfabetização foi bom em alguns aspectos, as monitoras auxiliavam as gurias em algumas coisas em sala de aula, mas não nos apresentou nenhuma proposta diferente. Saber os níveis das crianças é algo básico pra nós, todas professoras fazem, eu até ajudo as gurias se tem alguma dúvida, mas isso é feito sempre. E quanto aos resultados, não notei nada de muito significativo em comparação com o ano de 2017. (Professora Diamante)

Nesse sentido, constatamos, por meio das narrativas, que o programa Mais Alfabetização apresenta uma boa proposta, porém a sua atuação deixou a desejar em vários aspectos, como os já mencionados pelas professoras, não apresentando resultados significativos de aprendizagem da leitura e da escrita em comparação com anos anteriores à atuação do programa. Observamos que não apresentou nada de diferente para a escola, visto que as estratégias que foram desenvolvidas já eram implementadas pelas professoras anteriormente.

Por fim, destacamos que as políticas educacionais de governo precisam estar engajadas ao fazer docente na escola. É necessário abranger uma série de variáveis, sendo estas: o trabalho cooperativo, o diálogo, a reflexão e interação entre todas as esferas da gestão pedagógica. Para Dourado (2007, p. 923), a educação é um processo de socialização cultural em prol do objetivo de formação. Segundo ele: “as políticas educacionais efetivamente implicam o envolvimento e o comportamento de diferentes atores, incluindo gestores e professores vinculados aos diferentes sistemas de ensino.”

Dessa forma, as políticas educacionais em desenvolvimento devem assumir prescrições de caráter muito mais amplo do que a mera aplicação de provas técnicas, a fim de obter resultados estatísticos, elas precisam estar presentes no dia-

a-dia da escola, tendo impacto direto no trabalho docente, no planejamento, nas discussões e nas formações em todas as instituições de ensino.

4.3 A ORGANIZAÇÃO DAS REUNIÕES PEDAGÓGICAS: PROBLEMATIZAÇÕES E DISCUSSÕES

“[...] Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática [...]” (Paulo Freire)

A prática docente é construída pelo processo constante de reflexão e de ação, permitindo, além do desenvolvimento de capacidades cognitivas, as relações interpessoais e o domínio de saberes básicos à prática docente. Sendo assim, buscamos, por meio deste estudo, a organização de reuniões pedagógicas, com o objetivo de, além de debater e de problematizar a implantação das avaliações em larga escala, possibilitar às professoras, sujeitos desta pesquisa, momentos de reflexão e de compartilhamento entre pares, momentos esses que a rotina diária da escola, muitas vezes, não permite.

Assim, os acontecimentos e as narrativas, que foram fundamentais para a construção desta análise, apontaram para a importância do processo de compartilhamento que ocorreu durante as reuniões pedagógicas que possibilitaram o diálogo, a conversação e a troca de experiências entre pares, promovendo a construção do conhecimento pedagógico a partir do coletivo.

Nesse sentido, os resultados apresentados a partir desta análise indicaram a construção do conhecimento compartilhado, por meio de ações de interformação e do trabalho coletivo, que se fez à medida que os encontros se organizaram. Observamos também o nosso engajamento, como pesquisadoras, com os sujeitos de pesquisa, todos compartilhando um mesmo espaço de formação e de reflexão no grupo e para o grupo. Nesses momentos, tivemos a possibilidade de dialogar sobre atividades em sala de aula, discutir sobre as avaliações externas de aprendizagem, bem como problematizar os obstáculos e os desafios relativos ao ser professor no bloco de alfabetização.

A seguir apresentamos cada uma das reuniões, os temas e as atividades realizadas, a partir de narrativas bases que mostram e apontam para os eixos de discussão, elencados durante esse processo.

4.3.1 Primeira reunião: as avaliações externas de aprendizagem

Esse primeiro encontro teve início com uma dinâmica de grupo, incentivando a cooperação e o trabalho em equipe, o que favoreceu uma série de discussões acerca dos momentos de compartilhamento, da ajuda mútua entre as colegas, do trabalho em equipe dentro da instituição. Nesse momento, a ênfase dada às reuniões pedagógicas realizadas na escola nos permitiram destacar a necessidade de um espaço de compartilhamento e de interação com as colegas:

Na dinâmica, nós precisávamos uma da outra, trabalhar juntas pra conseguir atingir o objetivo, e eu acho que a escola é isso, somos uma família, precisamos estar engajadas para um mesmo objetivo, se cada um puxar para um lado as coisas não sairemos do lugar. É preciso união, colaboração, trabalho em equipe para as coisas funcionarem como desejamos, isso em tudo na escola, desde a parte pedagógica, conteúdos, avaliação, parte financeira, tudo. (Professora Diamante)

Exatamente, acho que todas concordamos com a nossa coordenadora, todas nós temos que andar na mesma sintonia, uma ajudando a outra, mas pra isso precisamos ter esse momento nosso, momento que a gente pode conversar, trocar ideias, refletir, pensar, planejar com calma, sem aquela pressa e correria do dia-a-dia, isso é algo que eu sinto falta aqui, não só aqui, acho que não é privilégio só nosso (risos), a maioria das escola é assim, porque não temos tempo, não dá pra cancelar aula pra marcar reunião com os professores, é difícil. E a nossa realidade da sala de aula não é uma realidade fácil, as dificuldades são muitas, cada vez mais temos crianças que veem como uma bagagem complicada, sabe? Crianças com problemas, dificuldades de aprendizagem e etc. (Professora Ametista)

Esses relatos nos remetem ao trabalho em equipe dentro da instituição escolar, promovendo um espaço de compartilhamento, de ação e de reflexão sobre a prática, a fim de discutir e compartilhar os problemas, as soluções para as dificuldades encontradas. Segundo Bebrems (1996, p. 129):

A condição inovadora e significativa para o desenvolvimento profissional docente está calçada na existência destes espaços compartilhados, que busquem permanentemente oportunizar o questionamento das dificuldades encontradas na sala de aula.

Justificamos, assim, a necessidade da escola acolher esses profissionais, permitindo e favorecendo momentos de diálogo e de reflexão sobre a prática,

possibilitando uma apreciação crítica do fazer pedagógico em sala de aula. Além disso, favorecer que busquem juntos novos caminhos e estímulos para superar as dificuldades encontradas, sejam elas de aprendizagem, falta de apoio familiar ou alunos com deficiência.

Ao falar no trabalho em equipe e colaborativo dentro da instituição, aproximamo-nos de fatores inerentes à expressão da democracia e do processo de gestão democrática na escola. A gestão democrática, nesse sentido, pressupõe a organização e a mobilização das pessoas para atuar coletivamente, a prática de tomada de decisões em conjunto, de modo que todos os profissionais tenham espaço de discussão e de interação para discutir os novos rumos e o desenvolvimento do trabalho que desejam realizar (LÜCK, 2009).

Após essa primeira discussão, dando início a segunda parte do nosso encontro, apresentamos ao grupo o que de mais recorrente observamos nos questionários. Tomando as avaliações externas de aprendizagem como tema principal desta pesquisa, a discussão central desse primeiro encontro caminhou por essa temática, sendo permeada pelas experiências e pelas vivências das professoras com as atuais avaliações. Expomos, nesse primeiro dia, alguns modelos de provas aplicadas na alfabetização, que tiveram por finalidade nortear a discussão. Nesse momento, as professoras relataram que não tinham conhecimentos claros específicos sobre essas avaliações a não ser das experiências que tiveram, porém consideraram um assunto polêmico e importante de ser debatido no grupo.

Esse é assunto que eu não tenho um conhecimento amplo, o que a gente sabe é do que a gente vivência, mas de estudos sobre isso não. Na faculdade não me lembro de ter um estudo focado nisso e no dia-a-dia a gente não fala, não se preocupa com isso, só depois, quando chegam as avaliações, é que a gente começa a se preocupar e a querer saber como funcionam. E pensando sobre isso agora, como é essencial a gente ter esse conhecimento, afinal elas (avaliações) fazem parte da nossa rotina, fazem parte da escola, do sistema, da nossa prática. As vezes a gente pensa que a gestão educacional está muito distante de nós e realmente em alguns pontos está mesmo, mas, na verdade, é tudo interligado, as políticas educacionais estão aí pra nos dar uma base, o nosso trabalho está pautado nisso, nas políticas, nas leis, nos projetos, nas avaliações que vêm pra escola. (Professora Ametista)

Esse é um tema polêmico, porque diverge nas opiniões, mas também é um tema muito importante de ser colocado em discussão, pois faz parte da escola e influência diretamente no nosso trabalho, porque, afinal de contas, a gente tem que se adaptar e adaptar a nossa rotina para a aplicação dessas avaliações e também para o desenvolvimento dos projetos. E se gente não discutir isso, não procurar saber, ter conhecimento sobre, vai ficar muito mais difícil e, conseqüentemente, os objetivos não serão atingidos na escola. (Professora Jade)

O índice de desenvolvimento da educação básica é praticamente a preocupação principal de toda a escola, tudo gira em torno de atingir a meta, as vezes a gente nem sabe o que isso significa, mas eu pergunto: se a gente não polemizar, não discutir, não estudar e não se preocupar com isso, como vamos atingir o objetivo que a escola almeja? Sabemos que esses números são importantes para escola, não concordo que a educação esteja sendo medida por dados numéricos, mas é isso que acontece e temos que nos adequar, adequar nosso trabalho de modo a atingir os números que precisamos e também promover um trabalho focado no nosso aluno, no seu desenvolvimento como um todo. (Professora Rubi)

As avaliações externas não são um tema que discutimos ou que pensamos com frequência, mas agora vejo que devemos dar uma atenção maior a isso, sinto que os professores não possuem um conhecimento claro sobre isso, as avaliações também chegam do nada para aplicar, fogem completamente da nossa rotina, mas se nós estivermos preparados e tivermos um conhecimento maior, será bem mais fácil de nós aplicarmos e também de prepararmos nossos alunos, pois eu acredito que essa preparação não deve ser nos dias que antecedem a prova, mas sim o ano inteiro e não ser encarado como uma novidade ou algo a parte do trabalho. (professora Diamante)

Observamos nesses relatos que as avaliações externas de aprendizagem não são um tema discutido com frequência na escola, bem como as professoras não possuem um conhecimento claro sobre isso. Porém, elas reconhecem, através de suas falas, a necessidade de discutir e de estudar sobre assunto, afinal está presente no dia-a-dia da escola, influenciando diretamente no trabalho pedagógico desses professores. Sobre isso, Hoffmann (2005, p. 17) afirma que: “a avaliação é, portanto uma ação ampla que abrange o cotidiano do fazer pedagógico e cuja energia faz pulsar o planejamento, a proposta pedagógica e a relação entre todos os elementos da ação educativa.”

Nesse sentido, acreditamos que sem uma reflexão e uma compreensão séria sobre o tema, as avaliações perdem o sentido e o rumo dentro da escola, seus objetivos não serão colocados em prática de modo a melhorar o processo de aprendizagem dos estudantes, tampouco os índices da escola atingirão a meta proposta. Afinal, é necessário que a reflexão e a ação de todo processo avaliativo ocorram de forma simultânea e paralela, não podendo haver distâncias entre esses dois processos.

Assim, a aplicação dessas avaliações e de todos os projetos e políticas educacionais no contexto da escola requer dos professores conhecimento claro, observação, opinião formada e reflexão sobre a ação, sobre as propostas, sobre os objetivos, não somente aplicar uma prova, como algo que foge da rotina escolar e que está a parte do processo, mas como algo que está articulado com todo o fazer pedagógico, ou seja, faz parte da escola e do ambiente de aprendizagem dos estudantes. Afinal avaliar significa mediar, observar, refletir, pensar, articular.

Conforme as palavras de Hoffmann (2005), a avaliação ocorre em três diferentes tempos: admirar, refletir e reconstruir as práticas pedagógicas.

O primeiro tempo remete ao conhecimento, o “dar-se conta”, a compressão sobre o assunto, ao fato e ao objeto admirado, que, segundo os relatos, se refere aos estudos e aos conhecimentos claros acerca das avaliações externas de aprendizagem. O segundo tempo diz respeito ao tempo de refletir, de pensar, de discutir na escola e com o grupo, além de observar e de interpretar a realidade da escola e os objetivos que se deseja alcançar. O terceiro e último tempo é a essência de todo processo, refere-se à tomada de consciência do que fazer para atender as demandas e as necessidades dos alunos e da escola (HOFFMANN, 2005).

Nesse primeiro encontro, os relatos e a participação das professoras permitiu um espaço de discussão sobre o cenário da escola e das avaliações em larga escala, discutindo, além dos objetivos e das propostas, a realidade da escola e das crianças frente ao que se espera delas. As professoras ainda tiveram a oportunidade de ler algumas das provas que são aplicadas nas turmas de alfabetização, discutindo e refletindo sobre as questões, tentando articular com o trabalho que elas realizam, isso pode ser verificado nos relatos a seguir:

Eu vejo aqui que a parte da matemática trabalha muito com gráfico e tabelas, eu acho que isso é legal da gente trabalhar em sala de aula, porque não vai ser novidade para as crianças depois, também isso trabalha um monte de coisas, a interpretação, cálculos, raciocínio, enfim um monte de habilidades que estão previstas no nosso plano de estudo. (Professora Jade)

Tem algumas coisas aqui que são bem fora da realidade deles. Pensando em crianças que recém estão se alfabetizando, é quase inviável que saibam responder, mas assim... pensando no que podemos trabalhar, eu acho que podemos dar ênfase nos gêneros textuais, como a prova abrange bastante isso, poemas, bilhetes, receitas, textos informativos, que, por mais que a gente traga, acho que dá pra focar mais nisso com eles. (Professora Rubi)

Eu vejo assim, as perguntas são difíceis de responder, confusas, muitas vezes com duplo sentido, mas os temas não são distantes do que trabalhamos, não fogem da nossa proposta. (Professora Diamante)

Nesse momento, as professoras refletiram sobre as avaliações, procurando alternativas e vinculando-as ao ser fazer pedagógico, observamos que nessa hora, as professoras se aproximaram do segundo e do terceiro tempo da avaliação, descrita por Hoffmann (2005), a parte que se refere à reflexão, mediação, da reconstrução da prática e, principalmente, da compreensão da prática. Para Bolzan (2002, p.56):

A tomada de consciência, por parte dos professores do ensino fundamental, dos caminhos ou rotas de aprendizagem dos alunos e, até das suas, torna-se relevante para que esses se reconheçam como capazes, não apenas para produzir um resultado, mas principalmente para compartilhar um processo de aprendizagem mediada.

Dessa forma, evidenciamos que essa percepção das professoras sobre as avaliações só foi possível a partir da interação e do momento de compartilhamento ofertado por meio das reuniões pedagógicas, onde as professoras, além de refletirem, tiveram a oportunidade de construir novos saberes e de compreender melhor a sua prática.

Nesse encontro, as professoras também falaram das atividades específicas de escrita das provas do programa Mais Alfabetização, onde as crianças tinham que escrever uma palavra e uma frase. Segundo elas, essa questão colabora para a análise e a interpretação das hipóteses de leitura e da escrita, descritas por Ferreiro e Teberosky (1999). Porém, nesse momento, as professoras relataram que já conheciam a hipótese de seus alunos antes da prova, pois têm o hábito de realizar periodicamente as testagens das crianças, bem como organizam seu trabalho pedagógico, levando em consideração as hipóteses apresentadas pelas crianças. Segundo relato da coordenadora:

Claro que ajuda, não podemos negar que essa prova do Mais Alfabetização ajuda muito os professores a identificar as hipóteses, até é esse mesmo o objetivo da prova, porém nós aqui já temos esse hábito das testagens. Eu já tinha esse hábito quando era professora de 1º ano aqui da escola mesmo e quando assumi a coordenação dos anos iniciais eu passei isso pras gurias da alfabetização, expliquei pras que não conheciam e falei da importância de fazer periodicamente, eu até indico que faça todos os meses, ou pelo menos a cada trimestre pra ver os avanços e agora isso é comum e natural pra nós, todo o trabalho realizado na alfabetização é pensando nisso, é analisando as hipóteses, até porque é a base pra tu começares o trabalho, saber de onde partir. (Professora Diamante)

Nessa narrativa, a professora e coordenadora dos anos iniciais da escola esclarece que as testagens é uma prática que faz parte da rotina do bloco de alfabetização, sendo que todo trabalho realizado pelas professoras tem como base as hipóteses das crianças. Para Bolzan (2007, p. 117): “[...] é significativo que o professor, como mediador do processo de alfabetização, possa conhecer, como acontece a aprendizagem da leitura e da escrita, isto é, por quais processos passam as crianças para construir esses saberes.”

Além disso, a mesma autora ressalta que é essencial que os professores promovam atividades pedagógicas que estimulem o avanço das hipóteses e das concepções das crianças ao longo do processo de aprendizagem. Ou seja, o trabalho pedagógico do professor precisa considerar os conhecimentos que as crianças já possuem, partindo das hipóteses já consolidadas para promover estratégias que possibilitem os avanços.

Para finalizar esse primeiro dia de encontro, as professoras tiveram como tarefa escrever tópicos, dúvidas a serem discutidas e respondidas no grande grupo durante os encontros. Em cada dia foi realizado um sorteio do que seria o tema de discussão do próximo encontro. Os temas elencados foram os seguintes:

- I) desafios da carreira docente, o que implica o ser professor no Bloco de Alfabetização? /Participação familiar e a progressão continuada (política de não reprovação).
- II) o Programa Mais Alfabetização
- III) atividades formativas
- IV) gestão e coordenação pedagógica

Terminamos, assim, a primeira reunião pedagógica, na qual se destacaram as discussões sobre as avaliações externas de aprendizagem, possibilitando entre as colegas um espaço de interação, de reflexão e de compreensão da prática, bem como a construção de novos conhecimentos sobre o tema discutido.

4.3.2 Segunda reunião: o programa mais alfabetização

O diálogo desse segundo dia de reunião teve como foco principal o programa Mais Alfabetização, tema escolhido por sorteio entre os temas escritos pelas professoras no primeiro dia. Esse encontro foi marcado pelos relatos de experiências das professoras sobre o programa Mais Alfabetização; vale destacar aqui que esses relatos são referentes ao ano de 2018, neste ano o programa não iniciou.

Assim, durante esse encontro, as professoras manifestaram sua opinião acerca do programa e as experiências e vivências de um ano, referentes à presença

das monitoras e às provas diagnósticas do programa, bem como relataram suas dificuldades durante esse processo:

O programa aqui na escola aconteceu assim, tinha as monitoras que vinham uma vez por semana e ficavam com a gente na sala, ajudavam os alunos com dificuldades, mais nesse sentido, e tinham as provas também, foram três. O objetivo das provas era verificar como estava sendo o desenvolvimento do programa, se estava dando resultados ou não. Acredito que esse programa tenha vindo em decorrência dos baixos índices de alfabetização no 1º e 2º ano, pra melhorar isso. Porém não sei dizer se o objetivo foi alcançado, pois, pra mim, não notei diferença. A monitora era legal, mas também não tinha preparo nenhum, a coitada mal sabia o que estava fazendo ali e também uma vez por semana só? Que resultado tu esperas só uma vez na semana? (Professora Jade)

O Mais alfabetização aqui na escola nem durou um ano, foram meses, começou meio tarde já e não foi até o final do ano, e a monitora vinha uma vez na semana, se pelo menos ela pegasse separado os alunos com dificuldades, talvez tivéssemos um resultado melhor, mas, assim, ela não tinha formação nenhuma, nem experiência com criança tinha, é mais ou menos que nem os monitores dos alunos especiais, não tem uma exigência de formação assim. E no fim, pelo fato de estar na sala comigo e não ter muito conhecimento, ela foi apenas uma auxiliar, no meu ponto de vista não foi significativo, porque o objetivo do programa não era esse. (Professora Rubi)

O objetivo do programa é apoiar as escolas no processo de alfabetização das crianças, o monitoramento é uma proposta que seria interessante, mas não funcionou, no meu ponto de vista, da forma como deveria, pois o planejamento eu acho que deveria ser em conjunto com os monitores, mas não se tinha um tempo pra isso, então foi mesmo um auxiliar, ficava na sala com a professora, ajudava nas tarefas, auxiliava algum aluno com mais dificuldade, mas não passou disso. O próprio programa não tinha um planejamento claro e depois vinham as provas e no mais foi isso mesmo. Claro que o trabalho pior ficou pra mim (risos), de colocar tudo no sistema, lançar as notas dos alunos e tudo, isso deu um trabalhão, bem chato de fazer. (Professora Diamante)

Nessas narrativas, as professoras expressam suas opiniões sobre o programa, o que nos permite observar que o mesmo não apresentou resultados tão significativos, tendo em vista alguns dos aspectos mencionados pelas professoras: o pouco tempo de atuação, a falta de preparo e formação das monitoras e a falta de planejamento do próprio projeto, bem como o planejamento com os monitores. Sobre a efetividade dessas ações na escola, Lück (2009, p. 47) ressalta que:

A efetividade da ação pedagógica realizada na escola depende de dois componentes: que ela seja eficiente e eficaz. A eficiência depende de boa organização e articulação entre as ações promovidas, do bom uso do tempo, dos recursos e da adequada mobilização e ritmo de emprego das competências humanas na promoção da aprendizagem dos alunos. Considerando que educação é um ato intencional com propósitos definidos para serem realizados em um tempo determinado, garantir o bom uso do tempo, dos recursos e a organização dos processos e competências é condição fundamental para promover os resultados esperados.

Consideramos, assim, conforme os relatos das professoras, que o programa Mais Alfabetização não promoveu os resultados esperados na escola, por falta de uma boa organização, planejamento e articulação entre a proposta do programa e a escola, as práticas pedagógicas já em andamento e o trabalho das professoras das turmas acompanhadas. Ainda, Lück complementa que é necessário primordialmente um planejamento dessas ações, seguindo um guia contínuo, sem isso, elas se tornam uma prática aleatória e desarticulada e que pode ocasionar, além de um resultado não satisfatório, sérios prejuízos educacionais na aprendizagem dos estudantes.

As professoras também manifestaram que o número de alfabéticos ao final do ano letivo foi inferior ao do ano de 2017, quando ainda não existia o programa:

Com relação ao ano de 2017, não houve progressos, eu falo progressos quanto ao número de alfabetizados no final do ano letivo. Em 2017, tivemos um resultado muito bom, em torno de 80% das crianças saíram alfabetizadas do primeiro ano, porém esse número reduziu muito no ano passado, não sei dizer em porcentagem, mas foi bem menor. Não culpo o programa, claro que não, isso é devido a vários fatores, família, crianças que não fizeram educação infantil e etc. Mas eu acredito que, com o programa, pelo menos esse resultado de 2017 deveria se manter e não reduzir, afinal o objetivo do programa não era esse, ter resultados inferiores aos outros anos. (professora Diamante)

Com base nesses dados, concluímos que o programa, além de não promover avanços com relação aos dados dos anos anteriores, teve seus números estabilizados, ocasionando um déficit grande com relação à alfabetização das crianças. O programa não trouxe contribuições à escola, pois se tornou uma prática aleatória e descontextualizada.

Além disso, concluímos que os programas e as políticas educacionais precisam ser construídos de forma participativa e contextualizada, levando em consideração todos os aspectos e as dimensões da vida escolar. É necessário que busquem adequação e articulação com as propostas e as realidades de cada escola, com a finalidade de alcançar bons resultados na aprendizagem dos estudantes.

Foi com essas reflexões e discussões que finalizamos o segundo dia de encontro, cujo tema foi especificamente o programa Mais Alfabetização e sua prática na escola.

4.3.3 Terceira reunião: o PNAIC e a formação docente

O terceiro encontro teve como tema de destaque as atividades formativas específicas para a alfabetização, tema escolhido seguindo os temas de interesse das professoras no primeiro dia de reunião. Esse encontro iniciou tratando das reuniões pedagógicas da escola, realizadas pela coordenadora pedagógica. As professoras relataram que essas reuniões acontecem uma vez ao mês, tendo como temática principal repassar recados e tratar de assuntos internos da escola, referentes ao calendário escolar, às festas, às atividades na escola, entre outros temas, ou seja, não são tratados assuntos referentes à formação ou mesmo é favorecido um espaço de discussão e de compartilhamento entre as professoras.

Sobre as atividades formativas específicas para a alfabetização, foi destacado o PNAIC, momento no qual as professoras relataram o tempo de participação no programa e suas opiniões e vivências através da formação realizada. A seguir algumas narrativas:

O PNAIC foi bom pelo compartilhamento, é muito bom isso, a gente aprende um monte, essa troca que ocorre nas formações do PNAIC ajuda muito, porque tu pode falar da tua turma, tu ouve sugestões legais de atividades de colegas que as vezes tu nem conhecia e isso acrescenta muito. (Professora Jade)

Eu participei pouco tempo do PNAIC, uns meses só, mas pra mim foi bom pela troca mesmo, por esse espaço de diálogo, que a gente pode conversar, expor nossa realidade, dar e ouvir sugestões, porque as vezes quem é de fora consegue enxergar melhor e contribuir de alguma forma mais do que pessoas que estão dentro da sala. Então isso é válido, mas se não fosse isso, o PNAIC eu acho que ele não acrescentaria em nada. (Professora Rubi)

Eu gostei do PNAIC, vejo com bons olhos essa formação, me ajudou bastante sabe, pelo menos na minha sala de discussão foi bem legal, porque todas as professoras falaram e uma dava sugestão pra outra, isso eu acho bacana, porque dá voz aos professores, a gente pode falar e não apenas ouvir e ouvir palestras que nem sempre contribuem. (Professora Ametista)

O PNAIC é de toda a rede, como as gurias falaram desse momento de compartilhamento que falta na escola e falta mesmo, mas lá é de toda rede esse compartilhamento e eu vejo que isso ajudou e ajuda muito as gurias, isso é muito importante. (Professora Diamante)

Nessas narrativas, evidenciamos fortemente o compartilhamento, a interação e o compartilhamento no grupo. Dessa forma, pressupomos a importância da interação entre pares na construção da aprendizagem docente, pois é nesse círculo

de diálogo e de troca entre seus pares que o professor aprende e se desenvolve profissionalmente.

Diante disso, consideramos a importância de favorecer aos professores a possibilidade de reflexão, de formação continuada, de buscar de novos conhecimentos e de compartilhamento, essenciais a aprendizagem docente. Segundo Libâneo (2013), a escola é o local de aprendizagem do professor, mediante um processo que é individual e também coletivo.

Assim, refletir sobre a prática, debater no grupo e compartilhar experiências se tornam fatores essenciais ao processo de aprender do professor, momentos estes que ocorrem na escola, bem como nos programas de formação continuada. Nesse sentido, Marcelo Garcia (1999, p. 28) aponta que:

[...] formación del profesorado es el campo de conocimientos, investigación y de propuestas teóricas y prácticas, que dentro de la Didáctica y Organización Escolar, estudia los procesos mediante los cuales los profesores – en formación o en ejercicio – se implican individualmente o en equipo, en experiencias de aprendizaje a través de las cuales adquieren o mejoran sus conocimientos, destrezas y disposiciones, y que les permite intervenir profesionalmente en el desarrollo de su enseñanza, del currículum y de la escuela, con el objetivo de mejorar la calidad de la educación que reciben los alumnos.¹⁸

Desse modo, compreendemos que é no contexto do seu trabalho, por meio das formações continuadas, dos momentos de reflexão, de ação em conjunto, do envolvimento com a equipe, que o professor se desenvolve profissionalmente, adquire novos conhecimentos e intervém de modo a melhorar a qualidade da aprendizagem dos estudantes.

Além desses relatos sobre a importância do trabalho compartilhado na escola e nas atividades formativas, as professoras também destacaram atividades exitosas que realizaram em sala de aula, a partir de ideias e de sugestões favorecidas durante os encontros do PNAIC, atividades estas que, segundo elas, contribuíram para uma melhor aprendizagem de seus estudantes, conforme podemos observar nas narrativas a seguir:

¹⁸ Tradução da autora: A formação de professores é um campo de conhecimento, de investigação e de propostas teóricas e práticas, que, dentro da didática e da organização escolar, estuda os processos mediante os quais os professores – em formação ou em exercício - se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram seus conhecimentos, destrezas e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que recebem os alunos.

Eu já tirei algumas ideias do PNAIC e, pra mim, foram muito boas, me ajudaram muito com as crianças que tinham mais dificuldades, contribui para aprendizagem deles, pois foram atividades mais lúdicas que eu aprendi no PNAIC e que as crianças amaram, e com isso eles aprenderam. Por isso eu destaco sobre essa troca, pois favorece isso. (Professora Ametista)

Eu mesma já tirei muitas ideias do PNAIC de atividades que eu realizei em sala de aula e que também passei pras gurias, eu vejo também que elas aplicam algumas coisas que a gente aprende no PNAIC e eu vi resultados nas turmas quanto a aprendizagem. Claro que isso só é possível por causa dessa interação, dessa troca de experiências da rede, isso eu acho essencial. (Professora Diamante)

Essas narrativas evidenciam as contribuições do PNAIC na organização do trabalho pedagógico dos professores, sendo favorecidas pelo compartilhamento e pela troca de experiências entre os professores da rede, enfatizando o papel crucial e determinante do processo de interação nas situações de aprendizagem do sujeito.

Ainda, nas narrativas, evidenciamos que os professores perceberam a necessidade da reflexão sobre a sua atuação e a importância do trabalho compartilhado para o desenvolvimento de novas práticas, do que está sendo significativo e do que se pode melhorar. Nessa perspectiva, Bolzan (2002, p. 151) afirma que: “[...] a reflexão sobre o conhecimento pedagógico e o saber prático colocam em ação um processo em espiral em que conceitos e ideias são reconstruídos em uma nova síntese que tem o poder de transformar, qualitativamente, a prática.”

Assim, podemos afirmar que o compartilhamento, os momentos de discussões e de reflexões no grupo, favorecidos pelo PNAIC possuem um papel significativo na aprendizagem docente, sendo responsáveis pelas novas habilidades e conhecimentos pedagógicos adquiridos e colocados em prática pelas professoras em sala de aula, colaborando também para a aprendizagem e a construção de novas habilidades pelos estudantes. Nas palavras de Antunes (2018, p. 219) o PNAIC:

[...] torna-se necessário à medida que, por meio desse programa, é possível proporcionar aos professores ambientes de reflexão e discussão acerca de problemas atuais da educação brasileira que são enfrentados em sala de aula. A inserção de práticas pedagógicas adequadas pode auxiliá-los na criação de um ambiente que favoreça o processo de ensino e aprendizagem.

Além das contribuições visíveis desse programa para o trabalho pedagógico dessas profissionais, também evidenciamos que o PNAIC é o único programa de

formação continuada que os professores participaram, tendo a possibilidade de realizar novas leituras, participar de discussões no contexto da alfabetização. Tendo em vista a importância da formação continuada na construção do desenvolvimento e da aprendizagem do professor, refletimos junto com os professores a necessidade de novos programas e formações no campo da alfabetização:

Para a alfabetização é só o PNAIC mesmo, mas eu acho que poderia ter outras, outras oportunidades, até sobre as avaliações eu acho que seria importante ter uma formação nesse sentido, que nos ajude a compreender essas novas políticas que a gente não conhece. (Professora Jade)

Tudo está em constante mudança, a escola está em constante mudança, cada vez mais tem políticas novas e programas novos na escola, principalmente para a alfabetização, mas formações não tem, se não é o PNAIC não tem nada. (Professora Rubi)

Como as gurias falaram, a única formação que é disponibilizada pra nós é o PNAIC, claro que tem as formações da própria secretaria de educação, mas não é específico da alfabetização e faz falta. (Professora Diamante)

Nessas narrativas, as professoras expressam a necessidade de novos programas de formação continuada, principalmente com o objetivo de discutir e explicar as novas políticas no campo da alfabetização, entre elas as próprias avaliações externas de aprendizagem.

Diante disso, consideramos que a formação continuada de professores e a existência de mais espaços de discussão entre eles se tornam um momento de estudo e de construção de novos conhecimentos pedagógicos, auxiliando-os a desenvolver melhorias em suas práticas em sala de aula e contribuindo com o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. De acordo com Christov (1996, p. 44): “A formação continuada se faz necessário para atualizarmos nossos conhecimentos, principalmente analisarmos as mudanças que ocorrem em nossa prática, bem como para atribuímos direções esperadas a essas mudanças”.

De acordo com a teoria vygotskyana, todo indivíduo é construído socialmente, e o seu desenvolvimento ocorre por meio da interação com o universo. Para Vygotsky (1984, p. 41): “Um processo interpessoal (entre pessoas) é transformado num processo intrapessoal (no interior da pessoa)”, ou seja, o desenvolvimento do sujeito ocorre primeiramente no nível social, para depois atingir o nível individual, que é onde ocorre a consolidação das aprendizagens.

Desse modo, o processo de interação entre pares é muito importante, pois é por meio desses momentos que o sujeito alcança a compreensão. Assim, de acordo

com os estudos de Bolzan (2009), chamam-se de estímulo auxiliar ou suporte as diferentes situações de interação que possibilitam aos professores a apropriação de novos conhecimentos e aprendizagens, por meio de um colega mais experiente. Para Bolzan (2009, p. 43):

A ideia é que, inicialmente, o aprendiz – adulto ou criança – desenvolva uma atividade que não domina, precisando de ajuda – suporte – do indivíduo mais experiente, para realizá-la. Logo a concepção de suporte diz respeito a um tipo de atividade que precisa ser solucionada em conjunto.

Assim, podemos entender que o trabalho compartilhado e a interação entre pares favorecidos nos programas de formação continuada podem servir de apoio e auxílio à construção de novos conhecimentos pelo professor, bem como à construção de novas práticas, transformando-se em novas aprendizagens a serem incorporadas ao trabalho pedagógico docente.

Ao falar das novas políticas e das mudanças atuais no contexto da alfabetização, podemos considerar que estas, muitas vezes, são impostas aos professores para serem aplicadas nas escolas, sem ao menos oferecer um processo contínuo de capacitação. Sobre isso, Bebrems (1996, p. 229) afirma que: “Nenhuma medida autoritária e imposta conseguiu manifestar alterações na ação docente. Portanto o tempo é de conquista, de envolvimento e de discussão reflexiva sobre o ato de ensinar e aprender.”

Compreendemos, assim, a importância do trabalho compartilhado, da reflexão sobre a prática, das trocas e interações no grupo, momentos no qual os professores buscam superar a reprodução de modelos impostos, procurando caminhos alternativos em busca da aprendizagem e da qualidade na educação.

Foi com essas discussões e reflexões no grupo que finalizamos o terceiro dia de reunião, momento no qual as professoras tiveram a oportunidade de debater métodos, avanços, leituras, discussões e formação continuada dos professores alfabetizadores em prol de novas conquistas na aprendizagem dos estudantes.

4.3.4 Quarta reunião: os desafios da docência

O quarto dia de encontro iniciou com um diálogo sobre algumas situações que as professoras têm vivenciado em sala de aula, primeiramente, elas ficaram livres

para desabafar, para relatar suas dificuldades com as turmas. Após esse momento, questionamos sobre no que estas situações vivenciadas em sala as mobilizam a pensar e a refletir sobre o papel do professor alfabetizador, bem como sobre quais os desafios da docência no bloco de alfabetização. As professoras expressam:

São muitos desafios que a gente enfrenta todos os dias, mas eu acredito que o principal é não participação da família, a família tem um papel fundamental na aprendizagem, principalmente na alfabetização. Também a progressão continuada, essa não reprovação é um desafio e tantos outros como a falta de horário de planejamento, as crianças que vem sem ter feito a Educação Infantil. (Professora Jade)

São várias situações que a gente enfrenta em sala de aula, as dificuldades de aprendizagem dos alunos, situações familiares também, mas o principal de tudo isso pra mim é a não reprovação e depois a falta da participação da família, as avaliações também, mais é isso mesmo. (Professora Ametista)

Falta um horário de planejamento para os professores, as crianças que chegam sem uma base da educação infantil, a progressão continuada, a falta de um acompanhamento familiar, enfim é um conjunto, são muitas coisas que nos desafiam constantemente. (Professora Rubi)

O maior desafio pra mim que não é só na alfabetização, mas se estende em todas as etapas é a falta de um acompanhamento da família, isso faz muita falta, a gente nota a diferença na criança que os pais estão sempre ali e os que não estão e depois é a progressão continuada, de não reprovar as crianças e vão empurrando as dificuldades pros outros anos. (Professora Diamante)

Por meio dessas narrativas, evidenciamos a falta de estímulo da família e a progressão continuada como os principais desafios de ser professor no bloco de alfabetização. Além disso, as professoras destacaram que a falta de um acompanhamento familiar tem acarretado muitos prejuízos na aprendizagem das crianças, notando diferenças significativas: que os pais estão sempre presentes, ajudam em casa, interessam-se pela escolarização dos filhos.

Entendemos que as crianças, ao chegarem na escola, já possuem conhecimentos que são construídos a partir de seu nascimento, no seio familiar. A família é a primeira instituição de convivência social da vida da criança, por isso a importância e necessidade dos professores considerarem essas experiências no processo de construção da leitura e da escrita, bem como os pais estarem presentes e acompanharem todos os momentos de escolarização de seus filhos. Para Neta (2014, p. 55): “Os pais devem estimular e apoiar seus filhos, independentemente do desempenho dos mesmos, pois os estímulo e o apoio propiciam um bom desenvolvimento e formação do educando.”

Assim, a família se torna a primeira escola da criança, responsável pelas primeiras aprendizagens, valores e habilidades para o seu desenvolvimento. A educação ocorre por meio da interação e da interlocução entre família e escola. De acordo com a Lei 9.394, de 1996 (BRASIL, 1996, p. 35, art. 1º): “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisas, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

Compreendemos, assim, que uma boa relação entre família e escola é essencial para obtenção de melhores resultados que garantam a aprendizagem dos pequenos, pois o desenvolvimento da criança acontece nestes dois espaços de fundamental importância na sua vida: escola e família.

Outro desafio fortemente destacado nas narrativas foi a progressão continuada. Segundo as professoras, a não reprovação tem atrelado prejuízos à aprendizagem dos estudantes, à medida que os alunos são aprovados sem terem construído os conhecimentos mínimos para acompanhar o ano seguinte.

Observamos, por meio das narrativas das professoras, que a progressão continuada não tem sido realizada com a finalidade a que se destina, de acompanhamento e continuação da aprendizagem nos anos seguintes do bloco. O que tem se realizado é a promoção automática, quando o aluno é passado pra frente sem estar preparado para isso, sem uma orientação e acompanhamento.

A progressão continuada teria a proposta de continuação; até eu lembro que a proposta inicial era a mesma professora seguir com a turma do primeiro até o terceiro ano. Acredito que se fosse assim funcionaria melhor, mas nunca foi realizado assim e também cada ano tem seu plano de estudo diferente e que não pode ser ignorado, precisamos dar conta daqueles conteúdos e tem aqueles não alfabetizados e que não conseguem acompanhar. (Professora Ametista)

Sinceramente não sei qual a diferença, pois a progressão é uma promoção, eles são aprovados para o ano seguinte independente do seu desempenho. Claro que eu entendo a proposta da progressão continuada, mas como está sendo desenvolvido ela é uma promoção automática e nada mais. (Professora Rubi)

Entendo a proposta, entendo os objetivos, mas, ao mesmo tempo, temos o currículo, os conteúdos, e isso é cobrado da gente, não podemos deixar tudo de lado para dar uma continuidade para aquele aluno que não se alfabetizou, sendo que os outros já alfabetizados precisam avançar também, por isso que eu digo que a progressão continuada é um desafio. Claro que ninguém vai deixar o aluno de lado, isso nunca, mas tem que dar atividades diferenciadas, fazer três, quatro planejamentos separados para atender cada aluno. (Professora Diamante)

Apresentamos, por meio dessas narrativas, a discussão sobre progressão continuada e sobre promoção automática que foi acrescentada como uma das pautas do encontro. Observamos que as professoras reconhecem as propostas e objetivos da progressão continuada, porém consideram que, da forma como está sendo realizada, não conseguem perceber a diferença entre uma e outra, bem como que os currículos não foram reformulados para a proposta de ciclo, seguindo a mesma lista e exigências de conteúdos a serem vencidos em cada série

Desse modo, a progressão continuada, para atingir os objetivos propostos, necessita, além de um conhecimento claro da escola e dos professores da proposta a ser implementada, também uma reformulação dos currículos para a proposta de bloco e não com a ideia fragmentada de conteúdos das séries. Caso contrário, a progressão continuada seguirá assumindo a função de aprovação sem critérios, e as crianças continuarão com suas dificuldades nos anos seguintes, podendo acarretar à escola a culpa do seu fracasso escolar.

De acordo com a Jacomini (2004, p. 08), existem três principais problemas na implementação das novas políticas nas escolas brasileiras, são elas:

- 1) geralmente as propostas são elaboradas sem que se tenha uma avaliação sobre os resultados das políticas que as antecederam;
- 2) raramente elas são discutidas com os educadores e os usuários da escola pública;
- 3) e, normalmente, não são oferecidas as condições materiais e organizacionais para que elas sejam implementadas a contento.

Evidenciamos, desse modo, que a política da progressão continuada não foi implementada da forma como deveria, gerando grandes problemas nas escolas, pois não foram realizadas discussões com os professores, tampouco foram oferecidas as condições necessárias a essa implementação; desde a reformulação dos currículos para a proposta de ciclos, até a preparação de professores, os recursos materiais e a infraestrutura da escola para atender a esses alunos.

Em segundo momento dessa reunião, as professoras apresentaram alguns relatos de como esses programas, avaliações e políticas educacionais para a alfabetização têm influenciado na organização do trabalho pedagógico. A principal fala dos professores foi a respeito dos trabalhos por grupos, conforme os níveis de cada aluno e/ou desempenho nas provas, tentando aproximar de uma forma que fique mais fácil o atendimento individualizado do professor e a atenção especial para as dificuldades encontradas. Ainda as professoras relataram sobre a prova ANA que

não há um retorno para a escola, o que dificulta a realização de um trabalho sobre isso em sala de aula, de uma organização diferente, conforme os resultados apresentados, de modo a melhorar e a favorecer a aprendizagem.

Destacamos, assim, a importância de um projeto de monitoramento destas avaliações que preste contas à escola e aos professores, dê um retorno para que ações possam ser estabelecidas de modo a reforçar as ações já efetivadas e melhorar os resultados apresentados. Para Lück (2009, p. 50), a avaliação em educação deve ter caráter de feedback, ou seja: “[...] de forma participativa, os profissionais da escola tomam ciência objetiva de como de fato ocorre o desempenho da escola, por segmentos e em conjunto e quais os respectivos resultados promovidos”, de modo a favorecer melhores desempenhos e uma educação de mais qualidade.

Com essas reflexões sobre os desafios da docência, a participação familiar, a progressão continuada e, por último, as avaliações e políticas educacionais na organização do trabalho pedagógico, encerramos o quarto dia de encontro, quando mais uma vez foram favorecidos momentos de reflexão, compartilhamentos, desabafos e diálogos, essenciais à organização do trabalho pedagógico.

4.3.5 Quinta reunião: o papel da coordenação pedagógica

No quinto dia de reunião, o debate teve como pauta principal a participação da coordenação pedagógica no bloco de alfabetização; nesse momento as professoras expressaram que papel a coordenação tem desempenhado na escola e de que forma esse papel tem contribuído para a dinamização do trabalho dessas profissionais:

Ela atua no sentido de apoiar, orientar, ajudar nas tarefas, atividades, com alguma dificuldade de aluno, no sentido de procurar a família, nos orienta no planejamento quando a gente solicita, está sempre junto com a gente, acompanhando, monitorando. (Professora Jade)

A coordenação orienta, acompanha, nos ajuda em tudo que precisa, nos apoia em questão de planejamento, projetos, dificuldades de aluno, nos ajuda até na interpretação das testagens também. (Professora Rubi)

O papel da coordenação é muito específico, é específico do pedagógico, ela atua diretamente com os professores, no sentido de apoiar, monitorar, acompanhar, orientar, ajudar no que for preciso, é o nosso guia, nossa base aqui na escola. (Professora Ametista)

Eu procuro estar sempre junto com as gurias, no que elas precisarem, seja qual for a situação e também seja qual for a hora, o momento, não importa, eu tenho que estar sempre pronta para ouvi-las, procurar ajudar no for necessário, orientar em planejamentos, atividades, em tudo com os pais, com alunos, dificuldades de aprendizagem. Mas o meu papel é dar a base necessária para o trabalho ser realizado da melhor forma possível (Professora Diamante)

Observamos, por meio da discussão no grupo e das narrativas de Rubi, Ametista e Diamante, que a coordenação tem atuado no sentido de orientar e apoiar o trabalho pedagógico dos professores, auxiliando no planejamento e nas dificuldades com alunos e famílias, isso nos permite perceber a importância da coordenação para esses professores. O trabalho da gestão tem o propósito de organizar e orientar todo trabalho pedagógico. Segundo Libâneo (2008, p. 219), “o papel do coordenador pedagógico é de monitoração sistemática da prática pedagógica dos professores, sobretudo mediante procedimentos de reflexão e investigação”.

Nesse sentido, a coordenação pedagógica precisa ser a mediadora entre professor, escola e aluno, auxiliando os professores nas atividades de reflexão e na investigação da sua prática pedagógica em favor de uma melhor qualidade no ensino e aprendizagem dos alunos. Ainda, a equipe de gestão escolar, denominada por Luck (2009, p. 23) como responsável pela organização e orientação administrativa e pedagógica da instituição escolar, tem a incumbência de:

[...] realizar o planejamento, a organização, a liderança, a orientação, a mediação, a coordenação, o monitoramento e a avaliação dos processos necessários à efetividade das ações educacionais orientadas para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos.

Compreendemos, a partir desta pesquisa, que a coordenadora pedagógica tem uma grande papel na escola, de articular, mediar, cooperar e liderar o trabalho pedagógico desses professores. É um profissional que possui múltiplas tarefas, auxilia o diretor em tarefas burocráticas, resolve problemas com alunos e/ou famílias, orienta o corpo docente, oferece as condições necessárias para que o trabalho seja realizado da melhor forma possível. Para Leite (2000, p. 63-64):

[...] coordenação pedagógica é o conjunto de atividades executadas no sentido de garantir que ocorra a organização docente todos os níveis previstos. Tais atividades implicam desde garantir as condições logísticas até o acompanhamento de cada etapa do processo de organização. Cabe também, a coordenação pedagógica detectar as dificuldades e

necessidades dos grupos de professores, na medida em que organiza e orienta a discussão coletiva a respeito do planejamento das práticas pedagógicas, garantindo espaço para que todos explicitem as suas opiniões e sugestões.

Dessa forma, cabe ao coordenador pedagógico garantir a organização docente em todas as suas esferas, principalmente no sentido de apoiar e de auxiliar nas dificuldades e na superação delas, ouvindo e compreendendo as necessidades do grupo, dando voz aos professores, favorecendo sempre o diálogo, o compartilhamento, a interação e a reflexão.

Ainda vale destacarmos que a coordenadora pedagógica da escola possui experiência na alfabetização, o que favorece um trabalho com mais qualidade no bloco, conhecendo e compreendendo todas as dificuldades e os desafios encontrados pelas professoras alfabetizadoras. Sobre isso, a coordenadora da escola destaca que sua maior preocupação é com os três primeiros anos, responsáveis pela alfabetização, pois, segundo ela, são a base e aonde as professoras precisam mais de auxílio.

Não que eu não dê atenção pro 4º e 5º ano, mas o meu foco é a alfabetização, pois é onde as gurias precisam mais de mim, especialmente o primeiro e segundo ano, porque é a base, se a base não for boa vai dar problema lá na frente. Eu sou alfabetizadora, estudo muito sobre alfabetização, também pra dar esse suporte pras gurias, a gente sempre procura fazer algo novo, propor um ambiente acolhedor, alfabetizador. No início do ano, eu proponho para as meninas até o terceiro, de preparar um cantinho diferente na sala, com tapete, almofadas, livros, que chame a atenção das crianças pequenas que estão nessa fase de alfabetização, eu até ajudo as meninas a pintar caixas e organizar a sala, porque eu estou aqui pra isso, pra ser um apoio. (Professora Diamante)

Nessa narrativa, a professora Diamante sinaliza que sua maior atenção é para os primeiros anos, responsáveis pela alfabetização, no apoio, auxílio, oferecendo o suporte necessário para as professoras desempenharem seu papel. Além disso ela fala do ambiente alfabetizador e acolhedor, que desperte na criança em fase de alfabetização o interesse na aprendizagem. Sobre o ambiente alfabetizador, Dalla Zen e Xavier (2010, p. 70) destaca que: “o tipo de organização da sala de aula fomenta a aprendizagem e a construção da forma de estar junto, com o outro, na alfabetização.”

Nesse sentido, compreendemos essa preocupação da coordenação da escola em propor e solicitar aos professores um ambiente alfabetizador, com a organização de um cantinho da leitura como um ponto positivo, que demonstra o interesse, o

cuidado e o carinho com a escola e com as crianças, de modo que elas se sintam pertencentes àquele ambiente, motivando e estimulando a aprendizagem.

Assim, finalizamos o quinto dia de reunião, momento no qual prevaleceu a reflexão acerca do papel importantíssimo da coordenação da escola, especialmente nos três primeiros anos do Ensino Fundamental.

4.3.6 Sexta reunião: a organização do trabalho pedagógico

O sexto e último encontro foi marcado pela discussão sobre a organização do trabalho pedagógico no bloco de alfabetização, momento em que as professoras puderam relatar suas angústias e medos recorrentes da alfabetização, bem como relataram de que forma elas têm organizado seu trabalho, de modo a atender às necessidades da sua turma e superar os desafios encontrados. Segue as narrativas:

Meu trabalho é organizado de acordo com os níveis das crianças descritos por Ferreiro na psicogênese, eu procuro planejar e organizar a turma de modo a atender os alunos que possuem mais dificuldades. Eu geralmente agrupo eles de acordo com seus níveis: silábico, pré-silábico, pra que eu possa dar essa atenção individual, mas sempre procuro, na medida do possível, colocar um já alfabetizado junto com os pré-silábicos ou silábicos, para que auxilie também, porque acaba gerando essa desestabilidade no grupo e isso me interessa também. Por isso que a gente falou em um desses nossos encontros, não lembro qual (risos) que a prova do Mais Alfabetização não trouxe nada de novo pra gente, porque é um trabalho que a gente já realiza. (Professora Jade)

Além do que a Jade falou, de trabalhar a partir dos níveis, eu me organizo no sentido de propor algo diferente, de procurar desestabilizar eles, sair da zona de conforto, mas, claro, toda essa minha forma de trabalhar está alicerçado em uma base né: o plano de estudos, as testagens, a coordenação e etc. A testagem é o ponto inicial, é por onde começamos, os conteúdos temos que dar uma atenção porque tem as provas também, que é sobre o que a gente está falando, tem que preparar eles também, tentar né? (risos). E é isso, eu organizo meu trabalho de modo a atender principalmente os alunos com mais necessidades, também aquelas alunos que vieram sem a base da Educação Infantil, eu procuro primeiramente dar essa base de pré-escola pra eles, que precisa. Dar um carinho e uma atenção maior para aqueles que a família não é presente, pra tentar amenizar essa falta e essa lacuna que existe na criança. (Professora Rubi)

Eu organizo meu trabalho assim a partir do que eu vejo que as crianças já sabem, do que é do interesse delas também. Também procurar novas formas de atender aqueles com mais dificuldades, o trabalho em grupos ajuda muito nesse sentido também, mas sempre de acordo com o plano de estudo, os conteúdos exigidos pra cada ano. As provas também, se a gente sabe que vão ser aplicadas aí tem que trabalhar isso também, preparar as crianças, é importante. (Professora Ametista)

O trabalho no ciclo de alfabetização é pautado sempre em cima das hipóteses da leitura e da escrita da Ferreiro, das testagens que a gente faz individual e periodicamente, também pra saber de onde partir, o que a criança já sabe, também pra gente ver os avanços que ela obteve. Sempre procurando um trabalho mais lúdico, nos grupos também. Claro, tem todo um currículo, plano de estudos de cada ano pra ser considerado, as avaliações também, ano passado quando tinha o Mais Alfabetização, a

gente sabia que teria as provas, só não sabia o dia, isso era quase de surpresa, mas a gente sabia que início, metade e final de ano, então tinha que se programar pra isso também, dar uma direcionada no trabalho pra preparar um pouco eles nesse sentido. (Professora Diamante)

Por meio dessas narrativas, é nítido que as professoras não só se utilizam de todos os ensinamentos obtidos por meio dos estudos sobre a psicogênese da língua escrita, mas também reconhecem a importância da teoria de Ferreiro sobre as hipóteses infantis para o trabalho na alfabetização, compreendendo a criança como um sujeito que pensa e constrói seu conhecimento. De acordo com Ferreiro (1995, p. 32):

O conhecimento da evolução psicológica do sistema de escrita por parte dos professores, psicólogos e avaliadores é imensurável para avaliar os progressos das crianças, e mais importante ainda, para “ver” sinais da alfabetização ainda não observados.

Além disso, a realização das testagens de forma individual e periodicamente nas turmas de alfabetização, como relata a professora e coordenadora da escola, mostra como as professoras se preocupam em organizar o seu trabalho de forma a conhecer e considerar as especificidades de cada aluno, seus conhecimentos prévios, seus avanços. Com isso, torna-se possível a verificação do que as crianças já sabem, que conhecimentos elas já dominam e o que pode ser feito para aprenderem e avançarem para os níveis seguintes.

Como já mencionamos, a organização do trabalho pedagógico no bloco de alfabetização dessas professoras está pautada nas contribuições de Emília Ferreiro, compreendendo esse conhecimento como importante para a organização de sua prática, com a finalidade de alcançar melhores resultados na aprendizagem da leitura e da escrita de seus estudantes. Sobre isso, Ferreiro (1995, p. 33) afirma que:

A alfabetização não é uma questão de sondar as letras, repetindo-se mais e mais as mesmas cadeias de letras numa página, ou aplicando testes de leitura para assegurar-se de que a alfabetização comece com todas as garantias de sucesso. Com esse entendimento, os professores começam a pensar de outra maneira e respondem de maneira diferente às respostas das crianças, às questões das crianças, às interações das crianças e às produções das crianças. Os professores passam a descobrir que as crianças são tão inteligentes, ativas e criativas no campo da escrita/leitura quanto na matemática.

Compreendemos, desse modo, a fundamental importância dos professores obterem esses conhecimentos sobre os níveis de construção da leitura e da escrita, conhecerem seus alunos, suas necessidades e especificidades, bem como partir dos conhecimentos já obtidos por eles, motivando-as a avançar em suas hipóteses, construindo novas aprendizagens, considerando a criança como um sujeito capaz e ativo no processo de aprendizagem.

Além disso, as professoras relataram o trabalho em grupos, como um modo de facilitar uma atenção especial por parte do professor, bem como o conflito de hipóteses entre o grupo, favorecendo assim a aprendizagem. Para Isaia (2007, p. 93):

Quando as crianças interagem, buscando construir um conhecimento, trocam pontos de vistas divergentes, criando conflitos tanto no interior do indivíduo, como entre os indivíduos de um determinado grupo, ficando evidente os avanços nas construções pessoais e grupais, isto é, os conflitos são um dos componentes-chaves do processo de equilíbrio dos sujeitos, através dos quais são construídos todos os conhecimentos.

Nesse sentido, compreendemos que a interação grupal é uma situação privilegiada de aprendizagem, favorecendo o avanço nas hipóteses por meio dos conflitos no grupo, da troca de pontos de vista diferentes, de conhecimentos e ideias divergentes. A criança, desse modo, também pode aprender com seu colega do lado, se ajudando mutuamente. Dessa forma compreendemos que a interação social é essencial para o aprendizado e construção da lectoescrita, em que as crianças, além disso, tenham a oportunidade de socializar, respeitar pontos de vista diferentes, trocar ideias e experiências, dar significado ao que estão aprendendo.

Ao término do encontro, as professoras também trouxeram relatos de atividades desenvolvidas em sala de aula durante o nosso tempo de encontro, fruto do tempo disponível para diálogo e compartilhamento com as colegas, que no dia-a-dia da escola não se torna uma prática comum, devido à falta de um momento específico pra isso. Nesses relatos, as professoras apresentaram atividades que desenvolveram a partir dos momentos de interação e de compartilhamento entre as colegas durante esses dias de encontro:

Os encontros, ao meu ver, foram ótimos, pois além de aprender sobre um tema super atual e do nosso dia-a-dia, mas que não temos muito o costume de olhar e pensar a respeito, também foi um momento de aprender coisas novas em contato com as colegas, que parece loucura, mas na correria da escola realmente não temos tempo para isso. A

Professora Ametista, durante o nosso tempo de diálogo falou de uma atividade que ela realizou com a sua turma, para tentar trabalhar o assunto da prova ANA, de uma forma mais dinâmica né? Com a questão do “juri”, onde um lado as crianças defendiam uma resposta para alguma pergunta e o outro tentava explicar e mostrar qual era o certo. Claro que como não tem avaliação nenhuma com a minha turma, eu adaptei, com assuntos já trabalhados em aula, eles fizeram tipo de um teatrinho e foi muito produtivo, porque eles tiveram que estudar pra poder argumentar com os colegas o porquê da escolha da resposta. (Professora Jade)

Eu compartilho da mesma opinião da Jade, pra mim foi riquíssimo participar e olha que eu estava com medo de passar vergonha pela minha falta de experiência, mas, ao contrário, eu me senti valorizada, isso falta pra gente. Eu fiz a atividade da amarelinha que uma das colegas relatou que aprendeu no PNAIC, claro que eu pedi mais detalhes pra ela de como fazer e eu fiz. Foi show, as crianças amaram, aprenderam e brincaram muito. Eu levei pro pátio também pra brincar de amarelinha, eles ensinavam os colegas que não sabiam e depois voltaram pra sala e eu dei as peças da amarelinha pra eles recortarem e montarem em um papel, eles escreveram os números e montaram toda sequência, só não fiz o grande em painel como ela fez, mas fiz individual, porque eles queriam levar pra casa (risos). (Professora Rubi)

Minha turma não é de primeiro ano, mas eu tenho muitos alunos não alfabetizados ainda e realizei uma atividade que a Rubi me relatou com meus alunos com mais dificuldades, que foi as paródias com músicas conhecidas usando o alfabeto, uso o A pra escrever tal coisa e assim vai (inclusive ela me ajudou no dia que fiz) notei muita diferença com meus alunos, porque tem uns que não sabiam nada e como eles gostaram da paródia ficam cantando e decoraram o alfabeto (risos). Agora quero fazer essa atividade com outros temas e englobar com a turma inteira, não só com os que tem dificuldades, quero fazer de números, cálculos e outros conteúdos. Como vale a pena conversar com as colegas, trabalhando na mesma escola e a gente não sabe o que cada uma faz, e como isso faz falta pra gente. Com isso, com certeza teremos mais momentos como esse na escola. (Professora Ametista)

Esses encontros me fez perceber o quanto precisamos de momentos assim na escola, eu refleti muito sobre as nossas reuniões pedagógicas, porque eu não sabia da opinião das meninas e agora eu sei, eu ouvi elas falando das reuniões e eu pensei: sabe que é verdade? Nossas reuniões é muito assuntos internos e não temos esses espaços de compartilhamento. E agora vendo as meninas relatarem as atividades que aprenderam com as outras eu fico pensando: precisou vir alguém da universidade nos mostrar isso? Porque a gente não pensou nisso antes? Me sinto até envergonhada, mas agradecida, porque eu aprendi muito e refleti muito também. Sobre as avaliações eu achei um tema maravilhoso, muito atual e que a gente não tem conhecimento, a gente só aplica sem nem saber direito e isso também foi uma oportunidade de a gente aprender mais, eu fui pesquisar, entrar nos sites, estudar, ler artigos, procurei trabalhos sobre isso, imprimi um monte de provas anteriores pra gente ter na escola pra ver, coisa que eu não fazia antes e isso ajudou muito nesse ponto, muito mesmo. (Professora Diamante)

Essas manifestações destacam o nosso produto e a repercussão positiva que gerou nessas profissionais, na organização da escola e do trabalho pedagógico durante o tempo de encontro. Enfatizamos o quanto foi essencial essa dinâmica para a coleta de dados desta pesquisa e, principalmente, pelo retorno positivo dado à escola. As narrativas das professoras serviram de estímulo, de reflexão e de auxílio para suas colegas. De acordo com Bolzan (2007, p. 135):

Pensar essas questões implica considerar que a reflexão sobre a ação é parte fundamental do exercício de todos os professores, uma vez que essa permite uma reconstrução da própria ação docente para, então, analisá-la e replanejá-la. Pode se dizer, também, que o compartilhamento de saberes entre colegas professores é essencial para redimensionamento das práticas, pois trocar idéias e pensar juntos a proposta pedagógica a ser implantada são condições importantes para uma prática eficaz.

Dessa forma, acreditamos que esses momentos proporcionados a essas professoras, além de promoverem a reflexão sobre a ação da prática, também favoreceram a construção de novas práticas na escola que, até então, não eram realizadas, como o caso das reuniões pedagógicas que, por meio dessa nossa inserção na escola e as propostas do compartilhamento, tomou novos direcionamentos; desse modo novas propostas serão colocadas em prática na escola, com a finalidade de promover mais momentos como esses, de diálogo, de socialização e de aprendizagens.

5 APONTAMENTOS FINAIS

Qualidade na educação básica significa acesso a todos, ou seja, significa acolhimento e respeito, respeito às diferenças, as singularidades, aos diversos contextos, ritmos e interesses daqueles que deveriam ser o centro de todo o processo: o aluno. São com essas palavras que iniciamos a parte final desta pesquisa, que teve como temática principal “a organização do trabalho pedagógico no bloco de alfabetização e as avaliações externas”.

Com base nessa temática, buscamos compreender a organização do trabalho pedagógico no bloco de alfabetização frente às avaliações externas de aprendizagem de professoras do bloco de alfabetização de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS.

No decorrer deste trabalho, buscamos relacionar as avaliações externas de aprendizagem aplicadas nos três primeiros anos do Ensino Fundamental com a prática pedagógica das professoras alfabetizadoras, perpassando sempre pela finalidade principal de todas as políticas públicas educacionais: a qualidade na educação.

Durante a interpretação dos achados e ao longo da análise documental, observamos que o PPP da escola não faz nenhuma referência às avaliações externas de aprendizagem ou às avaliações de larga escala. Todas as sinalizações a respeito de avaliação referem-se apenas à avaliação interna da escola, realizada pelos professores de forma contínua, cumulativa e cooperativa, por meio de atividades avaliativas e da observação do processo e dos avanços obtidos pelos alunos.

Nas narrativas das professoras, durante as seis reuniões pedagógicas que ocorreram no espaço da escola, evidenciamos alguns elementos recorrentes que foram explicitados na seguinte categoria *políticas públicas educacionais* e suas duas dimensões categoriais: *avaliações externas de aprendizagem* e *organização do trabalho pedagógico*, sendo perpassadas por um único eixo transversal: *a docência*.

Nesse sentido, o foco do nosso estudo é o trabalho pedagógico e suas implicações com as avaliações externas de aprendizagem aplicadas nos 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental. Da primeira dimensão categorial emergiram as discussões sobre as atividades formativas, a participação da coordenação pedagógica, as repercussões das avaliações externas na organização do trabalho pedagógico e, por último, os desafios de ser professor no bloco de alfabetização.

A segunda dimensão categorial teve como destaque o Projeto Político Pedagógico, as avaliações externas: ANA e Mais Alfabetização e sobre o Projeto Mais Alfabetização realizado durante o ano de 2018 nas turmas de 1º e 2º anos do ensino fundamental. Esses temas nos possibilitaram conhecer as concepções docentes e as opiniões acerca das avaliações, das políticas educacionais e dos projetos para a alfabetização em vigor. Essas temáticas possibilitaram o debate sobre os espaços formativos ofertados aos professores na escola e fora dela, bem como a importância das relações interpessoais e do compartilhamento de saberes para a aprendizagem docente.

Segundo os dados construídos nesta pesquisa, as avaliações externas pouco ou nada têm contribuído para uma aprendizagem mais significativa e tampouco tem contribuído com os professores na busca de um “ambiente feliz de aprendizagem”, à medida que não têm acolhido e respeitado os ritmos, as necessidades e as peculiaridades. É necessário pensar no aluno, em suas aprendizagens, em suas necessidades, pois: “avaliar é cuidar que o aluno aprenda” (HOFFMANN, 2005, p. 68).

Constatamos, também, que a prova ANA não tem apresentado um retorno à escola em relação ao desempenho dos alunos, o que impossibilita a organização de um trabalho em sala de aula posterior às avaliações, com a finalidade de melhorar a aprendizagem e os resultados apresentados, bem como um acompanhamento por parte dos professores da aprendizagem de sua turma. Além disso, as professoras fizeram referência às provas extensas, com perguntas de duplo sentido, textos longos que dificultam a leitura e a interpretação de crianças em fase inicial de alfabetização.

Com base nesses princípios, discordamos de tais avaliações, no momento em que criam obstáculos e pressionam a escola por índices maiores; aos professores por melhores desempenhos e às crianças, recém ingressas na escola e que recém saíram da Educação Infantil, que com tão pouca idade precisam assumir tanta responsabilidade.

Ainda evidenciamos que as políticas públicas educacionais para a alfabetização têm atuado no sentido de promover uma educação de qualidade, alcançar melhores índices de alfabetização e monitorar os resultados por meio da aplicação dos testes padronizados. Também, as políticas públicas precisam de uma reorganização que atenda as demandas e reais necessidades das escolas,

investindo em formação de professores, infraestrutura das escolas e materiais pedagógicos apropriados, reformulação de currículos e propostas pedagógicas que possibilitem a realização de um trabalho bem feito e organizado.

Nessa direção, as atividades formativas também apareceram como um ponto de destaque nas narrativas docentes. Reconhecemos assim a importância de formações continuadas na construção da aprendizagem docente do professor alfabetizador, pensando esses espaços na coletividade, no compartilhamento de experiências, na interação social entre seus pares, e promovendo momentos de reflexão da ação docente. Destacamos na análise deste trabalho o PNAIC, como formação de maior influência e específica para a alfabetização.

As professoras relataram terem participado das formações do PNAIC, expressando como ponto favorável a aprendizagem da docência e o compartilhamento de ideias e de experiências com os outros professores da rede, que permitiram um momentos de reflexão, novas experiências, diálogo e interação com seus pares.

Nesse entendimento, tomamos como ponto chave deste trabalho a aprendizagem compartilhada, de modo que as professoras deixam claro em suas narrativas a necessidade de superar a individualidade, procurando investir em momentos de troca, de compartilhamento, de diálogo, de interações sobre e para a prática docente.

Procuramos contribuir, por meio das reuniões pedagógicas, para que se estabeleçam dentro da escola momentos como esse, de escuta, que dê voz aos professores, de comunicação e interação, de diferentes aprendizagens e reflexões no e para o grupo, de modo que os professores alfabetizadores se tornem autores de sua própria história, autônomos, críticos e capazes de criar e recriar diversas ações na sua prática docente.

Porém há a necessidade desses momentos serem assumidos como uma responsabilidade formativa também da escola, não apenas em espaços acadêmicos ou pela parceria escola/universidade. Assim, considerando o professor como um sujeito social que aprende pela interação com seus pares, consideramos que esses momentos precisam ser promovidos pela escola; é de responsabilidade da gestão escolar favorecer o trabalho colaborativo e compartilhado dentro da instituição com todos os sujeitos que ali se encontram, nos diversos setores da escola.

Outro elemento que apareceu fortemente nas narrativas das professoras foram os desafios de ser professor no bloco de alfabetização, entre eles, foram destacadas a falta de uma participação ou apoio familiar na aprendizagem da criança; a progressão continuada, com a proposta de uma continuidade do processo de alfabetização da criança até o 3º ano, não passível de reprovação.

Nessa perspectiva, as professoras destacaram suas dificuldades, anseios, dúvidas e desafios ao assumirem turmas de alfabetização, colocando a família como um papel importante na aprendizagem da criança, pois é o espaço no qual as crianças adquirem seus primeiros conhecimentos e ocorrem suas primeiras aprendizagens.

A progressão continuada ou a não reprovação também foi um tema de destaque. As professoras relatam e apresentam os resultados negativos dessa proposta na escola, que, devido à falta de conhecimento e de preparação da equipe, de uma reestruturação do currículo e dos conteúdos, bem como de um investimento em melhores materiais, a proposta da progressão e do ensino em ciclos não tem se efetivado na escola como se objetiva, tornando-se apenas uma promoção automática, de modo que os alunos são aprovados sem os mínimos conhecimentos, sem uma orientação e preocupação com a sua aprendizagem, gerando, assim, diversos casos de fracasso escolar.

As professoras ainda relataram a necessidade de mais formações e informações, com a finalidade de discutir e de orientar sobre as atuais políticas públicas educacionais para a alfabetização, seus objetivos, propostas e resultados para uma melhor aprendizagem. Consideramos importante que os professores sejam principais responsáveis pela efetiva implementação dessas novas propostas e pela alfabetização das crianças.

Além do mais, com o propósito de conhecer as concepções dos gestores sobre as atuais avaliações, destacamos a participação da coordenação pedagógica na organização do trabalho pedagógico das professoras alfabetizadoras. Evidenciamos que a coordenação dessa escola tem atuado no sentido de orientar novas práticas, planejamentos, apoiar os professores no desenvolvimento de atividades e na resolução de problemas com alunos e/ou familiares.

Entendemos que o trabalho em equipe dentro da instituição é imprescindível para o fortalecimento de ações, de projetos e de novas práticas a serem implantadas, bem como para consolidar a gestão democrática e conquistar a

autonomia docente, para a organização do trabalho pedagógico, além de alcançar melhores resultados na alfabetização dessas crianças.

No que se refere à organização do trabalho pedagógico no bloco de alfabetização, analisamos que as professoras pensam sua dinâmica pedagógica em sala de aula, tomando como base principal os quatro níveis da leitura e da escrita descritas por Ferreiro, organizando-os por grupos, de modo a atender e dar uma atenção específica aos alunos com dificuldades de aprendizagem. Nesse sentido, o trabalho em grupo em sala de aula foi manifestado pelas professoras como importante para a construção da leitura e da escrita pelos estudantes, uma vez que prevalece a socialização, o compartilhamento e o conflito de hipóteses, favorecendo a aprendizagem.

Com relação às avaliações externas, as professoras expressaram que procuram organizar um trabalho de modo a atender as dificuldades e as necessidades da turma, a partir do que foi observado nos resultados das avaliações realizadas, procurando agrupá-los de acordo com as habilidades de cada um, o que possibilita um trabalho mais específico às necessidades do grupo. Porém, foi relatada a falta de um retorno à escola sobre o rendimento dos alunos na prova ANA, o que impossibilita a organização de um trabalho diferenciado em sala de aula, especificamente sobre os conteúdos das avaliações.

Assim compreendemos como fundamental o professor conhecer e compreender as etapas que permeiam o processo de alfabetização que toda criança passa, bem como o compartilhamento de ideias no grupo e o trabalho em conjunto em sala de aula. Além disso, as vivências e as experiências extraescolares também precisam ser consideradas no trabalho de alfabetização, à medida que os primeiros contatos com a leitura e a escrita ocorrem antes mesmo da escolarização (FERREIRO, 2013).

Portanto, na organização do trabalho pedagógico se faz necessário pensar na criança; nos seus conhecimentos prévios, a fim de consolidar uma proposta inovadora que privilegie a interação grupal, o trabalho em conjunto, um ambiente alfabetizador rico em estímulos, que permita à criança se sentir parte integrante desse processo, sendo acolhida e protagonista do seu próprio aprendizado.

Ainda, cabe destacarmos que a aprendizagem de ser professor acontece a partir das trocas e dos compartilhamentos de saberes, das vivências e das interações que se estabelecem com o meio. A interformação configura-se como uma

ação formativa que permite ao professor aprender por meio do compartilhamento com seus colegas (MARCELO GARCIA, 1999). Procurando, dessa forma, superar o trabalho individual, fragmentado e fechado, investindo em momentos de reflexão no grupo, de ajuda mútua e de diálogo; momentos estes que edificam e constroem a prática docente e que precisam ser estabelecidos dentro do ambiente escolar, pela própria gestão, direção e coordenação.

Nesse sentido, consideramos que o trabalho pedagógico envolve diferentes âmbitos da gestão na organização, orientação e acompanhamento do trabalho, promovendo momentos de compartilhamentos e o trabalho coletivo dentro da instituição.

Além disso, o PPP, precisa prever e refletir sobre todas as ações e projetos desenvolvidos e aplicados dentro da escola, inclusive as políticas e projetos de governo, avaliações, entre outros, não restringindo às avaliações e projetos internos, servindo de guia e orientação da organização de toda dinâmica pedagógica da escola.

Assim, a efetivação de uma gestão democrática é fundamental na qualificação do trabalho pedagógico no bloco de alfabetização. Acreditamos, além disso, que, por meio do compartilhamento, dos momentos de reflexão no grupo e da participação da coordenação pedagógica na valorização e no desenvolvimento do trabalho docente, é possível o alcance de melhores resultados em prol de uma educação com maior qualidade.

Compreendemos então, por meio dessa pesquisa, que o trabalho pedagógico dos docentes no bloco de alfabetização, tem se organizado de modo a atender as demandas e necessidades das turmas por meio das novas políticas educacionais para a alfabetização, na adequação de planos de trabalho, métodos e propostas da escola, bem como por meio da busca constante de melhores resultados e índices nas avaliações externas de aprendizagem.

Ainda, os professores demonstram a preocupação em verificar por meio dos resultados nessas avaliações as dificuldades e os níveis de aprendizagem dos estudantes, a fim de organizar o trabalho pedagógico de forma a atender as dificuldades ainda encontradas. Consideramos assim, ao final deste trabalho, que a organização do trabalho pedagógico não é neutra, ela sofre interferências das políticas públicas, das avaliações, do currículo escolar, dos programas de formação de professores e das próprias vivências e compartilhamentos com seus colegas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, F. J. Progressão continuada não é aprovação automática. **Nova escola**, São Paulo, v. 238, dez./jan. 2010. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/287/progressao-continuada-nao-aprovacao-automatica>. Acesso em 20 ago. 2019.
- ANDRADE, M. M. de. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- ANTUNES, H. S.; ROOS, L. T. W.; FARIAS, G. F.; LEÃO, D. O.; LOPES, A. R. L. V. (Orgs.). **Formação de professores alfabetizadores no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Santa Maria, RS: Editora e gráfica Curso Caxias, 2018.
- BEBRENS, M. A. **Formação continuada dos professores e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1996.
- BOLZAN, D. P. V. (Org.). **Leitura e Escrita: ensaios sobre alfabetização**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2007.
- BOLZAN, D. P. V. **Aprendizagem docente e processos formativos: movimentos construtivos da professoralidade na Educação básica e Superior**. Relatório Final do Projeto de Pesquisa Interinstitucional e integrado, Registro no GAP nº 025821. CNPq/PPGE/CE/UFSM, 2011-2013.
- BOLZAN, D. P. V. **Enciclopédia da pedagogia universitária: glossário**. Brasília, DF: Inep/Ries, 2006. 2 v., 380 p.
- BOLZAN, D. P. V. **Formação de Professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. A. Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade. **Educação**, Porto Alegre, ano 29, v. 3, n. 60, p. 489-501, 2006.
- BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. A.; MACIEL, A. M. R. Formação de professores: a construção da docência e da atividade pedagógica na educação superior. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 13, n. 38, p. 49-68, jan./abr. 2013.
- BRASIL. Decreto nº 6094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 abr. 2007a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 30 maio 2018.
- BRASIL. Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as

diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 06 fev. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em: 30 maio 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 30 maio 2018.

BRASIL. Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018. Institui o Programa Mais Alfabetização, que visa fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e 2º ano do ensino fundamental. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, nº 37.

BRASIL. Portaria nº 1458, de 14 de dezembro de 2012. Define categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, na forma do art. 2º, inciso I, da Portaria MEC no 867, de 4 de julho de 2012a. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 dez. 2012. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port_1458_141212.pdf>. Acesso em: 30 maio 2018.

BRASIL. Portaria nº 482, de 07 de junho de 2013. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 07 jun. 2013. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/2013/portaria_n_482_07062013_mec_inep_saeb.pdf>. Acesso em: 30 maio 2018.

BRASIL. Portaria nº 867, de 04 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, 04 jul. 2012b. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port_867_040712.pdf>. Acesso em: 30 maio 2018.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 10, de 24 de abril de 2007**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007b. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/legislacao/2007/provinha_brasil_portaria_normativa_n10_24_abril_2007.pdf>. Acesso em: 30 maio 2018.

BRASIL. **Pró-letramento**: Guia geral. Brasília: MEC, 2007c.

BRASIL. **Resolução nº 07, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, DF: Conselho Nacional da Educação, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em: 30 maio 2018.

CAMARGO, P. E. **Políticas Educacionais no Brasil (1990-2007)**. 2009. 76 f. Monografia (Bacharelado em Ciências Econômicas) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

CENPEC (Org.). **Educação para todos**: avaliação da década. Brasília: MEC/INEP, 2000.

CHALITA, G. **Famílias que educam: uma relação harmoniosa entre pais e filhos.** São Paulo: Cortez, 2014.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens.** 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

DALLA ZEN, M. I. H.; XAVIER, M. L. M. **Alfabetizar: fundamentos e práticas.** Porto Alegre: Mediação, 2010.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita.** Trad. Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FRIEDRICH, J. **Lev Vigotski medicação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica.** Campinas, SP: Mercado de letras, 2012.

GARCIA, C. M. **Formação de Professores: para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HOFFMANN, J. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade.** Porto Alegre: Educação e realidade, 1993.

HOFFMANN, J. **Avaliação mito e desafio: uma perspectiva construtivista.** Porto Alegre: Mediação, 2014.

HOFFMANN, J. **O jogo do contrário em avaliação.** Porto Alegre: Mediação, 2005.

JACOMINI, M. A. A escola e os educadores em tempos de ciclos e progressão continuada: uma análise das experiências no estado de São Paulo. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 401-418, set./dez. 2004.

JOMTIEN. **Declaração mundial sobre educação para todos: Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** Tailândia: Conferência mundial sobre educação para todos, 1990. Disponível em: <<http://www.regra.com.br/educacao/>>. Acesso em: 01 jun. 2018.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** São Paulo: Heccus, 2013.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar: Políticas, estrutura e organização.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LÜCK, H. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional.** 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008b.

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

LÜCK, H. **Gestão do processo de aprendizagem pelo professor**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LÜCK, H. **Gestão Educacional: Uma questão paradigmática**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008a.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACIEL, F. I. P. As cartilhas e a história da alfabetização: alguns apontamentos. **Revista de História da Educação**, Pelotas, n. 11, p.147-168, abr. 2001.

MAINARDES, J. A organização da escolaridade em ciclos e as políticas de currículo. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 7, n. 1, ab. 2011.

MAINARDES, J. A organização da escolaridade em ciclos: implicações para a gestão educacional e escolar. **Revista Pedagógica**, Chapecó, SC, v. 17, n. 35, p. 66-78, maio/ago. 2015.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, jan./abr. 2006.

MARCELO, C.; VAILLANT, D. **Desarrollo profesional docente: Como se aprende a enseñar?**. Madrid, España: Narcea, 2013.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MILLANI, S. M. F. **Aprendizagem docente no contexto da alfabetização: movimentos formativos de professoras a partir da tríade ensino, pesquisa e extensão**. 2012. 177 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

MILLANI, S. M. F. **Atividade docente de estudos de professoras do ciclo de alfabetização: vivências formativas em contextos de cultura escrita**. 2017. 224 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 25. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MORTATTI, M. do R. L. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: Ed. UNESP; CONPED, 2000.

MORTATTI, M. do R. L. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

PERRENOUD, F. **Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PPP. Projeto Político Pedagógico da escola Castro Alves-EMEF, 2017.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, M. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Petrópolis: Vozes, 2005.

VIEIRA, S. L. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação –RBPAE,** Goiás, v. 23, n. 1, jan./abr. 2007.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ZANELLA, A. V. **Vygotski: contexto, contribuições a psicologia e o conceito de zona de desenvolvimento proximal.** Itajai: UNIVALI, 2001.

APÊNDICE A – MODELO DE QUESTIONÁRIO RESPONDIDO PELOS PROFESSORES

QUESTIONÁRIO PROFESSORES

Nome completo:

Nome fictício (escolher um nome de sua preferência)

1. Sexo:

Feminino Masculino

2. Faixa etária:

24 a 30 anos

31 a 40 anos

41 a 50 anos

51 a 60 anos

61 anos ou mais

3. Formação inicial: Pedagogia – Licenciatura Plena.

4. Tempo de atuação no Ciclo de Alfabetização? Pouco mais de um ano.

5. Tempo de atuação no magistério? Pouco mais de um ano.

6. Ano de atuação no Ciclo:

1º ano

2º ano

3º ano

7. Formação concluída:

Especialização

Mestrado

Doutorado

Outro _____

8. Você conhece o Projeto Político Pedagógico da escola em que atua?

Plenamente

Em parte

Desconheço

9. Quando você chegou na escola o PPP já estava pronto?

Sim

Não

10. Você ajudou na construção e/ou reformulação do PPP na sua escola?

Sim

Não

Por quê:

Não estava na escola quando ele foi feito.

11. Quem acompanha o trabalho pedagógico no ciclo de alfabetização?

- Coordenador pedagógico
- Direção
- Outro

12. Marque as alternativas que descrevam o papel do coordenador pedagógico na sua escola:

- Orientar e subsidiar o trabalho docente.
- Auxiliar os professores em atividades específicas de sala de aula.
- Realizar reuniões pedagógicas.
- Monitorar e gerenciar o trabalho docente.
- Apoiar os professores na realização de projetos.
- Auxiliar os professores em casos de problemas com os alunos e/ou família.
- Orientar na realização dos planejamentos de aula diários.

13. São realizadas reuniões pedagógicas na sua escola?

- Sim
- Não

14. Com que frequência são realizadas essas reuniões?

- Semanalmente
- Quinzenalmente
- Mensalmente (nem sempre...)
- Não são realizadas

15. Enumere em ordem de maior relevância os desafios de ser professor no ciclo de alfabetização:

- Falta de formação específica para a alfabetização.
- Novas políticas para o ciclo de alfabetização, com a antecipação do ingresso no EF aos seis anos.
- Progressão continuada no ciclo de alfabetização.
- Demandas de conteúdos a serem desenvolvidos.
- Avaliações externas de aprendizagem com o objetivo de medir as habilidades de leitura e escrita das crianças.
- Materiais pedagógicos e/ou espaço físico inadequados.
- Falta de estímulos da família na aprendizagem da criança.
- Outro. Quais:

16. Você já participou ou participa de formações específicas para a área da alfabetização:

- Não, por quê?
 - Sim. Quais?
-
-

17. Quais os programas e políticas de governo que você conhece para a alfabetização:

- PNAIC
- Pró-letramento
- Programa Mais Alfabetização
- Programa Mais Educação
- Outro. Qual: _____

18. Você já participou de algum deles? Qual? Quanto tempo foi a formação que participastes?

Participei do PNAIC durante o ano passado apenas, não lembro ao certo, mas acredito que tenha sido em torno de 6 a 8 meses... os encontros eram mensais.

19. Você conhece alguma avaliação externa de aprendizagem de leitura e de escrita?

- Não
 Sim

Quais: O instrumento do Mais Alfabetização.

20. Você já aplicou algum instrumento de avaliação como: ANA, Provinha Brasil, Mais Alfabetização com a sua turma?

- Sim
 Não

Quais: Mais alfabetização.

21. Como você avalia essas provas e seus objetivos para a garantia de qualidade no processo de alfabetização das crianças:

- Muita relevância
 Pouca relevância
 Sem relevância
 Não conheço

22. Qual a sua compreensão sobre essas avaliações?

- São indispensáveis para o acompanhamento do desempenho das crianças no ciclo de alfabetização.
 São pouco adequadas aos contextos nos quais as crianças estão inseridas.
 Não medem o desempenho das crianças, pois as perguntas são pouco claras, gerando mais de uma resposta.
 Explora mais atividades de memória do que de concentração.
 permite que o professor reconheça as hipóteses infantis.
 favorece que as crianças expressem suas concepções sobre a leitura e a escrita.
 É incompatível com as diferentes realidades escolares.
 Outros. Quais:
-
-

23. Estas avaliações e programas para a alfabetização tem apresentado resultados satisfatórios na aprendizagem dos estudantes:

- Não
 Em parte
 Sim

Quais: Da forma como foi organizado e efetivado na minha escola, não apresentou resultado muito relevante.

24. Com que frequência essas provas forma aplicadas com sua turma durante o ano letivo?

- Uma vez
 Duas vezes
 Três vezes ou mais
 Não foram aplicadas.

25. Você recebeu algum tipo de preparação e/ou explicação antes da aplicação das provas com sua turma?

- Sim
 Não

Não fui eu que apliquei. Quem? _____

26. Caso a resposta anterior foi afirmativa, por quem foi realizada essa preparação?

- Coordenador pedagógico
- Direção
- Manual explicativo do MEC
- Outro (apenas para ressaltar que a explicação foi muito breve e rasa)

27. Você considera importante o professor conhecer as avaliações em larga escala e receber uma preparação antes de serem aplicadas?

- Sim
- Não

Por quê?

Apenas recebi a provinha com uma breve explicação, com pressa para que fosse realizada e sem entender muita coisa. Se eu, professora não compreendi direito, como poderia explicar às crianças e prepara-las da melhor forma possível para que entendessem o que estavam realizando?

28. As datas de aplicação dessas avaliações são avisadas com antecedência?

- Sim
- Não

29. Você realiza algum tipo de preparação/revisão com os seus alunos antes da aplicação das provas?

- Sim
- Não

Por quê?

Elas simplesmente “surgem” para serem aplicadas. Geralmente, com prazos curtos.

30. Qual sua opinião sobre o programa Mais Alfabetização?

- Importante, pois auxiliou e apresentou grandes resultados no processo de construção.
- Irrelevante, pois não apresentou resultados significativos.
- Apresenta uma boa proposta, mas o tempo de atuação dos monitores foi insuficiente para que apresentasse um melhor rendimento.
- Bom, porém os monitores não são preparados para atender as crianças com mais dificuldades.
- Outro.

ANEXO A – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA ESCOLA CONTEXTO DE PESQUISA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO
EDUCACIONAL

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu _____, abaixo assinado, responsável pela Escola Municipal de Ensino Fundamental Castro Alves, autorizo a realização do estudo **Avaliações externas e qualidade da educação: a organização do trabalho pedagógico no bloco de alfabetização**, a ser conduzido pelos pesquisadores Prof^a Doris Pires Vargas Bolzan e Gabriela Cedalia Cardoso.

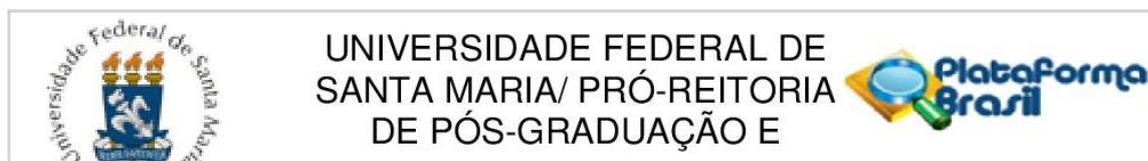
Fui informado, pelo responsável do estudo, sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Santa Maria, 01 de abril de 2019.

Rejane da Trindade Viegas
Diretora da EMEF Castro Alves

ANEXO B – APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA DA UFSM



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Avaliações externas e qualidade da educação: a organização do trabalho pedagógico no ciclo de alfabetização

Pesquisador: Doris Pires Vargas Bolzan

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 09299719.8.0000.5346

Instituição Proponente: Universidade Federal de Santa Maria/ Pró-Reitoria de Pós-Graduação e

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.210.774

Apresentação do Projeto:

Este estudo é um projeto de mestrado, proposto junto ao programa de pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPPG), do Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Seu objeto de estudo é a organização do trabalho pedagógico no ciclo de alfabetização frente às avaliações externas em uma escola da rede pública de ensino. O estudo se justifica pela influência das avaliações de aprendizagem, por agências externas a instituição, nas estratégias para alcançar os objetivos e metas da educação pública de qualidade. Para sua realização será feito um estudo com abordagem metodológica qualitativa e sociocultural do tipo estudo de caso. Os sujeitos desse estudo são: o coordenador pedagógico dos Anos Iniciais; o diretor e seis professores do ciclo de alfabetização do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Municipal de Ensino (RME) do município de Santa Maria/RS.

O contato com as colaboradoras ocorrerá por meio de uma conversa informal e a coleta de dados será mediante os seguintes instrumentos de pesquisa: entrevistas semiestruturadas com os sujeitos da pesquisa, análise documental do PPP da escola e resoluções/documentos legais das políticas de governo e reuniões pedagógicas com os professores atuantes no ciclo de alfabetização.

As entrevistas serão gravadas em áudio e transcritas na íntegra e os sujeitos poderão revisar e refletir sobre a sua narrativa posteriormente a transcrição. Vale destacar que a identidade dos sujeitos envolvidos ficará em sigilo, sendo utilizados nomes fictícios por eles indicados.

Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar

Bairro: Camobi

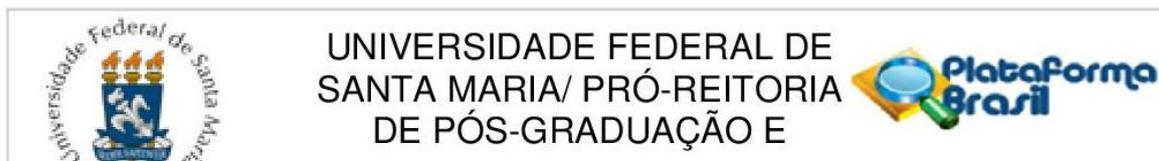
CEP: 97.105-970

UF: RS

Município: SANTA MARIA

Telefone: (55)3220-9362

E-mail: cep.ufsm@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.210.774

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo geral: compreender a organização do trabalho pedagógico no ciclo de alfabetização frente às avaliações externas em uma escola da rede pública de ensino.

Objetivos específicos

- Conhecer as concepções dos professores que atuam em classes de alfabetização acerca das atuais avaliações externas.
- Identificar as repercussões das avaliações externas na organização do trabalho pedagógico dos professores do Ciclo de Alfabetização.
- Reconhecer as exigências e demandas que envolvem a organização do trabalho pedagógico no Ciclo de Alfabetização, frente aos índices de qualidade e às políticas educacionais de governo.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O pesquisador relata a possibilidade de desconfortos, riscos ou sentimentos que possam aborrecer os sujeitos de pesquisa e caso haja intenção de deixar de participar do estudo, os participantes poderão fazer a qualquer momento, se assim o desejarem, sem que disso advenha qualquer prejuízo. Além disso, os sujeitos poderão optar por não responder qualquer pergunta que se sinta constrangido. Os sujeitos não terão nenhum benefício direto com essa pesquisa, porém sua participação é essencial para o desenvolvimento desse estudo.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Folha de rosto: Ok assinada e carimbada pela diretora do centro

Autorização institucional: ok, Assinada e carimbada

Registro GAP: ok

Termo de confidencialidade: ok

TCLE: ok, em forma de convite, explicita os riscos e benefícios, com endereço e telefone para contato com o pesquisador.

Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar

Bairro: Camobi

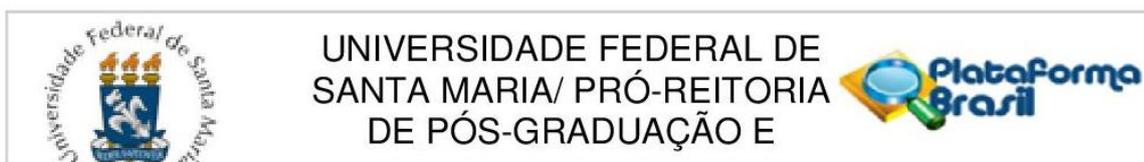
CEP: 97.105-970

UF: RS

Município: SANTA MARIA

Telefone: (55)3220-9362

E-mail: cep.ufsm@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.210.774

Recomendações:

Veja no site do CEP - <http://w3.ufsm.br/nucleodecomites/index.php/cep> - na aba "orientações gerais", modelos e orientações para apresentação dos documentos. ACOMPANHE AS ORIENTAÇÕES DISPONÍVEIS, EVITE PENDÊNCIAS E AGILIZE A TRAMITAÇÃO DO SEU PROJETO.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1284314.pdf	11/03/2019 21:59:39		Aceito
Outros	projeto_62480.pdf	11/03/2019 21:57:48	Doris Pires Vargas Bolzan	Aceito
Outros	autorizacao_institucional.jpg	11/03/2019 21:51:03	Doris Pires Vargas Bolzan	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.docx	11/03/2019 21:50:46	Doris Pires Vargas Bolzan	Aceito
Outros	termo.jpg	11/03/2019 21:40:28	Doris Pires Vargas Bolzan	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.doc	11/03/2019 21:39:55	Doris Pires Vargas Bolzan	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	11/03/2019 21:39:20	Doris Pires Vargas Bolzan	Aceito

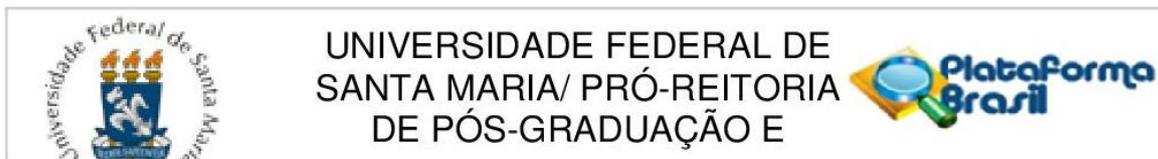
Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar
Bairro: Camobi **CEP:** 97.105-970
UF: RS **Município:** SANTA MARIA
Telefone: (55)3220-9362 **E-mail:** cep.ufsm@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.210.774

SANTA MARIA, 20 de Março de 2019

Assinado por:
CLAUDEMIR DE QUADROS
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar
Bairro: Camobi **CEP:** 97.105-970
UF: RS **Município:** SANTA MARIA
Telefone: (55)3220-9362 **E-mail:** cep.ufsm@gmail.com