



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

OS PROCESSOS DE APRENDIZAGENS EM CONTEXTO: OS ÍNDICES EDUCACIONAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS NO MUNICÍPIO DE SANTA MARIA/RS

Jordana Rex Braun - UFSM
Caroline Leonhardt Romanowski – UFSM
Débora Pinheiro Pereira - UFSM
Adriana Medianeira Rodrigues Pilar - SMED/SM
Ana Carla Hollweg Powaczuk - UFSM

RESUMO

Este painel tem o objetivo de apresentar e problematizar reflexões oriundas de pesquisas realizadas no contexto da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS. Esses estudos dialogam sobre as taxas e índices de aprovação e reprovação em turmas de alfabetização, pensando na implementação do bloco pedagógico nos Anos Iniciais. Ele também tem a intenção de suscitar discussões sobre os índices de aprendizagem do Sistema de Avaliação da Educação Brasileira (SAEB), realizado em 2021, e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) deste mesmo ano, nas turmas de Anos Iniciais do Ensino Fundamental, além dos dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2022. Os manuscritos discorrem, além dos números, também sobre práticas pedagógicas desenvolvidas frente aos índices e as estratégias adotadas a fim de qualificar os processos de ensinar e de aprender. Para tanto, é abordada uma política pública, pensando na formação continuada de professores, como estratégia de potencializar os saberes e os fazeres docentes. Como referencial teórico, são utilizados estudos de Ferreiro (1994), Mortatti (2004), Bolzan (2002, 2013), Imbernón (2012), entre outros que discorrem sobre alfabetização e formação continuada docente. Foram empregados diversos percursos metodológicos para o alcance dos resultados, como o Estudo de Caso, Análise Documental e a Pesquisa Narrativa de cunho sociocultural. Como principais resultados, evidencia-se que é necessária uma política de formação continuada a fim de sustentar as práticas e qualificar os processos de ensino-aprendizagem nos espaços de leitura e de escrita, superando índices e promovendo uma reflexão constante sobre a prática docente.

Palavras-chave: Índices educacionais, Práticas pedagógicas, Formação continuada docente.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

ÍNDICES NO BLOCO DE ALFABETIZAÇÃO: ESTRATÉGIAS EMPREGADAS NA REDE MUNICIPAL DE SANTA MARIA/RS

Jordana Rex Braun- UFSM
Débora Pinheiro Pereira – UFSM
Caroline Leonhardt Romanowski- UFSM
Ana Carla Hollweg Powaczuk - UFSM

RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de dialogar sobre algumas práticas pedagógicas realizadas junto às turmas de alfabetização, especificamente aquelas que dizem respeito ao Bloco de Alfabetização, na rede municipal de ensino de Santa Maria/RS. Ele é oriundo de um estudo de monografia desenvolvido no curso de especialização em Gestão Educacional, do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional - PPPG, da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM/RS. Logo, este escrito tem a intenção de fomentar diálogos e suscitar reflexões acerca de estratégias e práticas pedagógicas dinamizadas em turmas do 1º ao 3º dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pensando nas taxas emergentes de reprovação ao final do Ciclo de Alfabetização. Para isso, o embasamento teórico-metodológico está amparado nos estudos de Bolzan (2002, 2013), Isaia (2008), Millani (2007), entre outros autores que discorrem sobre a alfabetização e práticas pedagógicas de leitura e escrita, incluindo os embasamentos legais. A metodologia empregada é de cunho qualitativo narrativo sociocultural, a partir da qual os sujeitos participantes tiveram a oportunidade de narrar suas vivências e experiências sobre a temática em questão. Foi possível evidenciar diferentes estratégias empregadas, uma vez que foram significativos os números de retenção ao final do 3º ano. Uso de tecnologias, trabalhos entre pares e relação família-escola foram essenciais nas práticas desenvolvidas na tentativa de dinamizar as posturas e tornar o ensino mais significativo.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas, Alfabetização, Índices Educacionais.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este artigo está entrelaçado com uma pesquisa de monografia realizada no curso de Pós-graduação em Gestão Educacional, a nível de Especialização, no Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional - PPPG, da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM/RS.

A monografia, intitulada “O Ensino Fundamental de Nove Anos e a Gestão Pedagógica: reflexões em torno da implementação do bloco de alfabetização¹”, está amparada nas pesquisas e projetos desenvolvidos pelo grupo de pesquisadores do Grupo de Pesquisa Formação de Professores Educação Básica e Superior - GPFOPE, da mesma instituição. Ele é um desdobramento daquilo que já vem sendo estudado no campo da alfabetização.

¹ Pesquisa orientada pela Professora Doutora Doris Pires Vargas Bolzan.

O estudo teve o objetivo de compreender como ocorre a gestão pedagógica dos processos de escolarização no Ciclo de Alfabetização com a implementação do Ensino Fundamental de 9 anos, partindo da temática da atuação da gestão pedagógica no processo de implementação do Ensino Fundamental de 9 anos. Portanto, neste trabalho, debruçamo-nos a suscitar reflexões e problematizar elementos oriundos de uma pesquisa qualitativa narrativa sociocultural, com o intuito de apresentar o levantamento de dados realizados junto a Secretaria Municipal de Educação - SMED, do município de Santa Maria/RS, sobre as taxas de aprovação e reprovação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A partir disso, objetivamos dialogar sobre os apontamentos realizados pelas participantes da pesquisa, professoras da rede municipal de ensino, acerca das práticas pedagógicas realizadas junto às turmas de alfabetização, especificamente aquelas que dizem respeito ao Bloco de Alfabetização², na tentativa de reduzir lacunas de aprendizagem.

Para tanto, nas linhas que seguem, discorreremos sobre a metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa, partindo da perspectiva narrativa sociocultural para adentrar no espaço-tempo de estudo. Além disso, apresentamos algumas das teorias que auxiliam nas reflexões sobre a gestão pedagógica nas turmas em que os processos de leitura e de escrita estão em movimentos de construção e de consolidação. Utilizamos de estudos de Vygotski (1988, 1991, 2012), Bolzan (2002 - 2017), Ferreiro (1999, 2011, 2013), entre outros, bem como referenciamos os documentos legais que discorrem sobre o Ensino Fundamental de Nove Anos e o Bloco de Alfabetização.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

No estudo desenvolvido, do qual decorre este manuscrito, foi utilizada a pesquisa qualitativa, tendo em vista o intuito de compreender e analisar todo o processo percorrido durante o estudo, além de dar poder de voz às pessoas que dela participam (BAUER; GASKELL, 2002). Não temos a intencionalidade de quantificar dados em modelos estatísticos, mas compreender a maneira como ocorre a gestão pedagógica nas escolas municipais de Santa Maria/RS desde a implementação do Ensino Fundamental de 9 anos.

Quando tratamos do estudo qualitativo, é imperativo dar voz às subjetividades, porque “a compreensão dos mundos da vida dos entrevistados e de grupos sociais especificados é a condição sine qua non da entrevista qualitativa” (BAUER; GASKELL, 2002, p. 65). Dar

² Na pesquisa em questão, considera-se Bloco de Alfabetização o conjunto de turmas do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental de Nove Anos.

XXII ENCONTRO NACIONAL DE VOZ AOS ENTREVISTADOS POR SUA VEZ, possibilita que eles externalizem pensamentos acerca das suas vivências de mundo, experienciadas por meio de histórias, vividas e narradas. Dessa forma, é impossível ignorar a ideia de uma escuta sensível às narrativas, por meio de relações e conexões com o mundo vivido e por eles experienciando.

É possível perceber que, ao nos utilizarmos da pesquisa qualitativa, temos a finalidade de explorar opiniões, ideias, concepções sobre um assunto, um tema, uma problemática, em que os enredos são fundamentais pois as singularidades ganham força e sentido. Ao enfocarmos a voz dos sujeitos entrevistados, por meio das narrativas, oferecemos espaço aos contextos por eles vividos, compreendendo a importância dessa abordagem através das vozes, pois estamos levando em conta o ambiente no qual se desenvolve o estudo, bem como aqueles vividos pelos sujeitos participantes, numa relação intrínseca, porque a dimensão social não se sobrepõe à dimensão individual (LARROSA et al., 1995).

Por isso, esta é uma pesquisa qualitativa narrativa de cunho sociocultural, ancorada em dados quantitativos que instigaram a pesquisa a focar em realidades e contextos para investigar o problema de pesquisa. A pesquisa qualitativa tem como característica principal “explicitar as relações entre a atividade humana e as situações institucionais, históricas e culturais nas quais se dá esta atividade” (BOLZAN, 2002, p. 70). Em outras palavras, a abordagem qualitativa de cunho sociocultural enfatiza aspectos sociais, políticos e culturais que envolvem os sujeitos durante a sua existência e na pesquisa, sendo que estes elementos se relacionam diretamente, tendo em vista que os sujeitos estão em constante interação com o outro e com o contexto.

Logo, compreendendo-se o poder de enunciar e a necessidade de compartilhar e externalizar emoções, fatos e/ou momento, as narrativas são o ponto central da metodologia empregada, pois:

[...] a narrativa está presente em cada idade, em cada lugar, em cada sociedade; ela começa com a própria história da humanidade e nunca existiu, em nenhum lugar e em tempo nenhum, um povo sem narrativa. Não se importando com boa ou má literatura, a narrativa é internacional, trans-histórica, transcultural: ela está simplesmente ali, como a própria vida (BARTHES, 1993, p. 251-252 apud BAUER; GASKELL, 2002, p. 91).

Portanto, vozes são imprescindíveis e constituem a atividade discursiva narrativa nesse processo de pesquisa, pois a palavra “representa um instrumento essencial de ajuda para a construção colaborativa de conhecimentos” (BOLZAN, 2002, p. 72), numa interação essencial e fundamental para alcançar os objetivos propostos para o desenvolvimento do estudo.

Um dos aspectos mais importantes do uso da narrativa na investigação é o fato de enforcarmos a voz do sujeito que é narrado e a voz de quem o narra. Os relatos revelam múltiplas vozes entrelaçadas durante a narração, devendo explicitar sua estrutura através da descrição do cenário e da trama, localizados em um tempo e espaço.

Dadas as fundamentações e exemplificado, à luz dos estudiosos, a importância da palavra do eu e do outro, emaranhada pelo contexto sociocultural, nos movimentos de constituição humana e desenvolvimento das relações, compreendemos que a escolha pela perspectiva narrativa se torna potente na medida em que fortalece as possibilidades de compartilhamento de experiências e (re)conhecimento de outras realidades.

Dentre as considerações éticas referentes à realização desta investigação, a mesma esteve em consonância com as orientações disponibilizadas pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). A seguir, trazemos algumas reflexões acerca da implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos, pensando nas perspectivas legais que regem o ensino no Brasil.

TESSITURA TEÓRICA

A partir da lei de nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006³, o Ensino Fundamental foi reestruturado, aumentando em 1 ano o período escolar e antecipando o ingresso das crianças nessa etapa de ensino. Dessa forma, o Ensino Fundamental passou a ter “duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade” (BRASIL, 1996, p. 13), objetivando “a formação básica do cidadão” (ibidem). Essa lei alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica - LDB, nº 9394/96.

É importante observar a antecipação do ingresso das crianças na escola, uma vez que, aos 6 anos de idade, outros conhecimentos e aprendizagens precisam ser elaboradas e ofertadas, interligando diversas áreas e metodologias para o ensino da leitura e da escrita para quem, em muitos casos, ainda não havia frequentado o espaço escolar⁴. Portanto, “repensar o que se espera da escola nos primeiros anos de escolarização, principalmente referente à alfabetização das crianças de seis anos de idade” (CARDOSO, 2016, p. 27) tornou-se

³ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/11274.htm. Acesso em: 04 mai. 2024.

⁴ Por meio da lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, alterou-se a alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica - LDB, nº 9394/96, tornando obrigatória o ensino de crianças entre 4 (quatro) e 17 (dezesete) anos de idade. Antes, o ingresso era obrigatório somente a partir dos 6 (seis) anos de idade. Assim, a frequência na Educação Infantil torna-se obrigatória a partir dos 4 (quatro) anos.



centralidade nas discussões e planejamentos para buscar atender com qualidade e ensinar com significado, possibilitando aprendizagens proveitosas.

Nesse sentido, uma das propostas diz respeito ao Ciclo de Alfabetização, que organizou os 3 primeiros anos do Ensino Fundamental em um bloco pedagógico, com a intencionalidade de garantir a aprendizagem da leitura e da escrita de forma gradativa. Por isso, “o espaço de três anos foi estabelecido, também, pelo reconhecimento da complexidade relativa à aprendizagem e consolidação da escrita, tendo-se como norte o domínio autônomo pela criança da leitura e produção de textos (BRASIL, 2012, p.9)”.

A partir do ensino obrigatório de 9 anos, intensificaram-se os períodos destinados à alfabetização, ampliando o tempo para a consolidação dos processos de leitura e de escrita das crianças a partir dos 6 anos de idade - de acordo com a lei nº 11.274⁵, de 6 de fevereiro de 2006. Ademais, o Plano Nacional de Educação – PNE⁶, instituiu como meta 2 a universalização dessa etapa da Educação Básica para a população entre 6 e 14 anos, com a garantia de que 95% conclua em idade recomendada (BRASIL, 2014).

Como ampliação quantitativa no tempo oferecido às construções infantis na aquisição da lectoescrita, espera-se um aumento qualitativo das aprendizagens e propostas realizadas no campo da alfabetização, também objetivando a redução dos emergentes índices de analfabetismo no Brasil. Conforme o artigo 30 das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos, tem-se o seguinte objetivo com esse ciclo:

III – 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, p. 8).

Dessa forma, por meio um contínuo de aprendizagens nos processos de ler e de escrever, a intencionalidade partia da meta de alfabetizar todas as crianças até os 8 anos de idade (BRASIL, 2012b). Isso repercute na forma de organização do trabalho pedagógico, uma

⁵Altera 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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/11274.htm. Acesso em: 12 out. 2023.

⁶“O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, é um instrumento de planejamento do nosso Estado democrático de direito que orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas do setor”. (BRASIL, 2014). “Determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos. O primeiro grupo são metas estruturantes para a garantia do direito a educação básica com qualidade, e que assim promovam a garantia do acesso, à universalização do ensino obrigatório, e à ampliação das oportunidades educacionais. Um segundo grupo de metas diz respeito especificamente à redução das desigualdades e à valorização da diversidade, caminhos imprescindíveis para a equidade. O terceiro bloco de metas trata da valorização dos profissionais da educação, considerada estratégica para que as metas anteriores sejam atingidas, e o quarto grupo de metas refere-se ao ensino superior”. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 out. 2023.

vez que as didáticas empregadas podem ser adaptadas para a flexibilização de tempo para a internalização de saberes necessários.

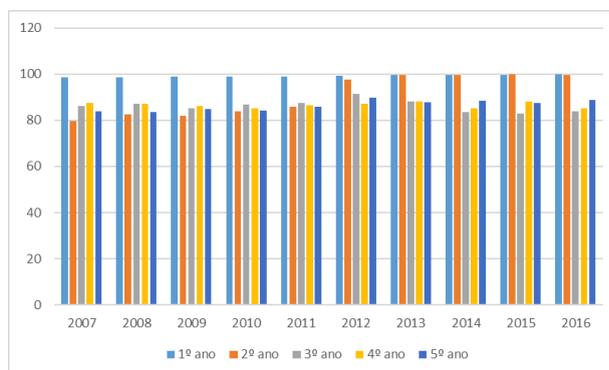
Logo, pensar na proposta do Ciclo de Alfabetização requer pensar na criança aprendente e, além disso, no professor que está vivenciando colaborativamente os processos de ensinar. Isso porque outras estratégias são empregadas para que o avanço do 1º ano ao 2º ano, e posteriormente do 2º ano ao 3º ano, ocorra de forma exitosa, garantindo os direitos de aprendizagem para além de uma mera aprovação. Também na tentativa de sanar dificuldades e encontrar possibilidades de que as crianças avancem em suas construções.

REFLEXÕES POSSÍVEIS

Utilizamos o site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, para ao alcance de índices nas maiores instâncias – nação, regiões e estados. Por meio dele, conseguimos analisar a evolução das taxas de aprovação e de reprovação nos anos iniciais entre os anos de 2007 e de 2016, além de consultar o total de alunos no Ensino Fundamental e, especificamente, nos Anos Iniciais. Tendo como enfoque o município de Santa Maria/RS, recorremos à Secretaria Municipal de Educação – SMED, para o acesso aos dados das escolas municipais, tanto de zona rural quanto urbana, no mesmo período de tempo.

No Gráfico 1, é possível observar a evolução da taxa de aprovação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, considerando o período de tempo entre 2007 e 2016.

Gráfico 1 - Evolução da taxa de aprovação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Santa Maria, no período de 2007 a 2016



Fonte: gráfico elaborado a partir dos dados disponibilizados no Inep (2019).

No gráfico anterior, podemos perceber que de 2007 a 2016, o percentual de aprovação não varia de forma alarmante nos Anos Iniciais, sendo que os números mais recentes indicam

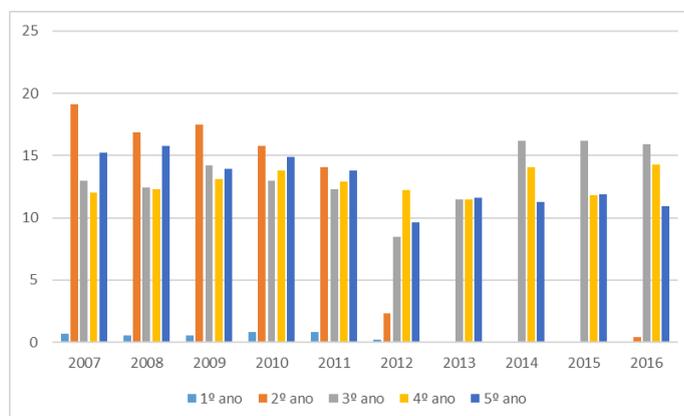
um maior equilíbrio nos valores, embora o 3º ano também seja o ano com o menor índice de aprovação nos últimos três anos (2014 a 2016), enquanto que nos anos mais longínquos essa posição foi ocupada pelo 2º ano, que de 2007 a 2010 apresentou a taxa mais baixa de aprovação.

Os números são mais divergentes no Gráfico 2, sobre a taxa de reprovação nos Anos Iniciais em Santa Maria. A partir de 2013, os números de reprovação no 1º e 2º anos são praticamente nulos, o que condiz com a lei acerca do Ciclo de Alfabetização que prioriza a não retenção, ou seja, a progressão continuada até o 3º ano do Ensino Fundamental, podendo ter influência de índices de evasão escolar nesses dados. A partir de 2012, pode-se perceber o crescente e elevado índice de reprovação no 3º ano, superando todos os demais anos que compõem a fase inicial do Ensino Fundamental.

Outra relação que podemos destacar é o alto percentual de reprovação no 5º ano até 2012, quando o índice cai, embora pouco, e também se eleva a reprovação no 4º ano. Ou seja, podemos perceber a relação quando analisamos que, enquanto o índice de reprovação no 3º ano aumenta, o mesmo diminui no 4º e no 5º ano. Além disso, pode-se pensar esse alto percentual de reprovação no 3º ano como uma retenção postergada, pois inicialmente esse índice estava voltado para o 2º ano. Ou seja, a necessidade de retenção não foi levada em consideração como um fato a ser pensado e excluído das práticas escolares, mas simplesmente adiado para o último ano do Bloco de Alfabetização, tendo em vista que a lei que põe em prática o CBA apresenta em seus artigos a não possibilidade de retenção até o 3º ano.

No Gráfico 2, podemos perceber como a reprovação foi adiada para o 3º ano do Ensino Fundamental, aumentando em muito os índices e taxas sobre a alfabetização. Vejamos:

Gráfico 2 - Evolução da taxa de reprovação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Santa Maria, no período de 2007 a 2016



Fonte: gráfico elaborado a partir dos dados disponibilizados pela SMED (2019).

Apartir disso, consideramos que esses dados justificam a relevância de conversar com os(as) professores (as) da rede municipal de ensino de Santa Maria/RS sobre a gestão pedagógica no Ensino Fundamental de 9 anos, buscando compreender o que mudou desde o início da implantação dessa lei, quando os índices de reprovação eram menores do que nos últimos anos, mais especificamente entre 2014 e 2016.

Inicialmente, é necessário pontuar que os índices foram apresentados às docentes durante o desenvolvimento da pesquisa. Sobre isso, elas apontam a necessidade de contemplar nos planejamentos diversas propostas visando qualificar as práticas pedagógicas e, conseqüentemente, as aprendizagens e taxas de aprovação ao final do bloco pedagógico. Nas narrativas, elas refletem sobre elementos que possam estar influenciando nesses índices, como a dificuldade de participação das famílias na rotina escolar. Vejamos um trecho de uma narrativa:

Eu acho que o índice de reprovação não é somente uma questão da escola. Muitas vezes é uma questão da escola, muitas vezes é uma questão familiar, muitas vezes é até mesmo uma questão cultural, porque se tu fores ver, reprova no 3º ano, mas o que a família culturalmente faz? Tem a prática de estudar todos os dias com os filhos, acompanhar o caderno escolar, ajudar na tarefa de casa? (MARTE⁷, 2º ano).

Para Saturno, a formação do professor está implicada em muitos desses índices, visto que o docente necessita conhecer e compreender as propostas legais, o que demanda um tempo para a sua apropriação. Isto é, reconhecer o que uma nova proposta de trabalho implica, seus objetivos e melhores maneiras e possibilidades de pensar e efetuar o trabalho requer estudo. Para isso, necessita-se uma assimilação de saberes e experiências, de trocas de informações e conhecimentos, de um trabalho cooperativo e compartilhado para entender o que se precisa e o que se propõe. E isso não acontece de um ano para o outro.

Para mim, o principal ponto é a formação do professor. As coisas mudam constantemente, as leis entram em vigor e os professores têm que dar conta disso em sala de aula, mas nem sempre têm a formação necessária para essas exigências. Quando os professores estão se apropriando dessa estrutura, tentando dar conta melhor dessa exigência, as coisas mudam novamente. Então nós vemos que isso é um desafio constante (SATURNO, coordenação).

São diversas as origens dos elementos que influenciam e podem levar a reprovação ao final do bloco pedagógico, partindo de instâncias sociais e culturais, até mesmo formativas e pedagógicas. No entanto, não basta ignorar essas taxas, eximindo-nos de nossa função como educadores que buscam uma formação crítica para suas crianças, na qual elas possam dizer a sua palavra, serem ouvidas e respeitadas em seu tempo.

⁷ Ao longo da pesquisa foram utilizados nomes fictícios a fim de manter o anonimato dos participantes do estudo, de acordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

XXII ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Em frente a isso, as professoras têm clareza que o trabalho delas também influencia diretamente nos índices de reprovação que se comprovaram a partir dos dados. É necessário pensar em alternativas para reverter esses dados de maneira positiva e rica de significado para as crianças, tornando-se um desafio prazeroso inclusive para os professores que pensam na aprendizagem dos educandos.

Pensar em propostas que façam as crianças compartilharem hipóteses e construírem coletivamente, entre pares, é essencial para desafiá-las em suas proposições a partir da intervenção e das ideias dos colegas. “Nesse sentido, a criação de espaços de interação entre pares possibilita a construção de desafios capazes de aproximar os aprendizes de análises e sínteses, indispensáveis para a apropriação da língua escrita” (BOLZAN; SANTOS; POWACZUK, 2013, p. 107). Além disso, o trabalho conjunto entre as crianças permite a troca e socialização de saberes que se confrontam em diferenças e divergências.

[...] nas atividades desenvolvidas em situações grupais, nas quais existe cooperação entre sujeitos que buscam resolver, conjuntamente, atividades referentes à leitura e à escrita, há socialização de informações físicas e sociais acerca desse objeto de conhecimento, bem como divergências conceituais que precisam encontrar um ponto de equilíbrio (ISAIA, 2008, p. 64).

A professora do 1º ano destacou que é necessário partir das curiosidades das crianças, fazendo com que o sentido e o significado sejam palavras chave no processo de aprendizagem.

Eu trabalho com projetos em sala de aula. Parto muito do interesse das crianças. Esses dias elas queriam saber onde o ar estava escondido dentro da árvore, trabalhando o meio ambiente, então eu introduzi só mostrando, não aprofundando a fotossíntese, porque é importante cuidar da árvore. Eu parto muito da curiosidade delas. Elas querem aprender sobre o fundo do mar. Já que eu estou em meio ambiente, vou trabalhar o planeta água, então eu vou entrar dentro dessa questão (VÊNUS, 1º ano).

Logo, pensar em sentido e significado para a criança requer voltar o nosso olhar para o brincar, atividade primeira da criança e por meio da qual ela exterioriza seus sentimentos, vontades e necessidades, permitindo o espaço para a infância ser livre e aproveitada. Além disso, “tendo em vista a especificidade da infância, é necessário trazer para as ações pedagógicas do Ciclo de Alfabetização o brincar, tema recorrente nas discussões sobre a escola” (BRASIL, 2012c, p. 19). Isso também fica evidente na fala da professora do 1º ano, que além da curiosidade, destacou o trabalho com o brincar e com a ludicidade, apontando os jogos como uma importante ferramenta e metodologia utilizada em seus planejamentos e que podem, de maneira divertida, auxiliar na aprendizagem da lectoescrita.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

Metodologia diversificada, trabalho muito fora da sala de aula. Trabalho com música, trabalho com dança, com todas as partes, realmente, e muitos jogos. Faço muitos jogos com elas e não somente jogos prontos, mas que eu também invento. Assim, é bem diversificado para chamar a atenção delas e não muito papel (VÊNUS, 1º ano).

Assim, por meio de metodologias ativas e dialogadas, com a participação das crianças, é possível pensar em propostas diversificadas que desafiem as crianças em suas hipóteses e construções. Por meio da aplicação de atividades diversificadas em sala aula, possibilitamos, de uma forma bastante natural, a troca de informações e experiências sobre os educandos, que passam a exercer a sua autonomia e a repensar suas hipóteses sobre a escrita a partir da interação com os colegas (MILLANI; PEREIRA, 2007, p. 66).

Ou seja, são diferentes as estratégias empregadas a fim de dinamizar e contextualizar as aulas e práticas de leitura e de escrita em turmas de 1º a 3º ano, partindo desde estratégias diretas com as crianças, até mesmo na formação permanente e continuada dos professores: jogos, brincadeiras, materiais didáticos, diferentes espaços e relação família-escola tornam-se alternativas possíveis para reduzir índices e qualificar as práticas pedagógicas de leitura e escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da pesquisa realizada, tivemos a oportunidade de reconhecer e compreender que são vários elementos que permeiam o espaço educacional e os processos de ensinar e de aprender, principalmente no campo da alfabetização. Por meio de esferas específicas, a escola caminha entre perspectivas legais e características únicas e singulares para pensar em propostas de trabalho que contemplem as especificidades da infância e as necessidades de cada criança.

Superar os desafios oriundos das defasagens de aprendizagem é um caminho possível, de forma colaborativa e conjunta, entre escola-família-sociedade, uma vez que diferentes estratégias estão constantemente em (re)elaboração a fim de aumentar as habilidades e potencialidades das crianças. O trabalho conjunto em sala de aula, a parceria escola-família, projetos, tecnologias digitais, jogos e brincadeiras andam juntas como estratégias empregadas a fim de potencializar os saberes e práticas culturais.

Isso tudo nos mostra que há muito trabalho sendo feito e pensado: trabalho com cuidado, com atenção, sensível às necessidades e vontades, pensado para as diferentes turmas e dificuldades, aliando atividades de diferentes profissionais com diversos materiais,



XXII ENCONTRO NACIONAL DE INSTRUMENTOS E FERRAMENTAS DA LINGUAGEM E DA LINGUÍSTICA. Tudo na tentativa de proporcionar um ensino de qualidade, pautado em saberes e conhecimentos de todos os sujeitos que constituem o coletivo da escola e trabalham em conexão para oferecer as melhores condições de aprendizagem, inclusive da leitura e da escrita.

REFERÊNCIAS

BAUER, M. W. & GASKELL. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** Tradução de Pedrinho A. Guareschi – Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BOLZAN, Doris P. V. **Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos.** Porto Alegre: Mediação, 2002.

BOLZAN, Doris P. V.; SANTOS, Eliane A. G.; POWACZUK, Ana C. H. **Cultura escrita: aprender a ler e escrever na escola.** Educação, Santa Maria, v. 38, n. 1, p. 97-110, jan./abr. 2013

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: a heterogeneidade em sala de aula e a diversificação das atividades: ano 3, unidade 7.** Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem: ano 2, unidade 1.** Brasília: MEC, SEB, 2012b.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024.** Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

LARROSA, Jorge et al. **Déjame que te cuente: ensaios sobre narrativa y educacion.** Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

MILLANI, Silvana M. F.; PEREIRA, Vilsiane. Circuito de atividades: contribuições ao processo de construção da lecto-escrita. In: BOLZAN, Doris P.V. **Leitura e Escrita: ensaios sobre alfabetização.** Santa Maria: UFSM, 2007.

ISAIA, Tatiane P. A interação grupal entre pares e a sua repercussão no processo de construção da lecto-escrita. 2008. 207 p. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

**CENSO ESCOLAR E IDEB: REFLEXÕES SOBRE A APRENDIZAGEM
DAS CRIANÇAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SANTA
MARIA/RS?**



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

Caroline Leonhardt Romanowski - UFSM
Adriana Medianeira Rodrigues Pilar - SMEd/SM
Débora Pinheiro Pereira - UFSM
Jordana Rex Braun - UFSM
Ana Carla Hollweg Powaczuk - UFSM

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar uma pesquisa quanti-qualitativa, de cunho documental, que teve como foco o levantamento e análise dos índices de aprendizagem do Sistema de Avaliação da Educação Brasileira (SAEB) realizado em 2021, e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) deste mesmo ano nas turmas de Anos Iniciais do Ensino Fundamental e os dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2022. Para tanto, nossas questões norteadoras foram: Quais são os índices de aprendizagem nas turmas de Anos Iniciais do Ensino Fundamental das escolas municipais de Santa Maria/RS? Existem diferenças significativas desses dados quando agrupamos as escolas pelas regiões administrativas da zona urbana de Santa Maria? Existe relação entre as regiões com maior população autodeclarada preta e parda e os índices do IDEB, bem como na taxa de participação nas avaliações de larga escala? Quais reflexões esses índices nos trazem? Esta pesquisa se justifica na medida em que pensamos no Brasil como país em desenvolvimento, com grande desigualdade social e que temos a educação como principal propulsor da equidade social. Para tanto utilizamos como referencial teórico os estudos de Bonfim (2015), Ferreira e Teberosky (1984) e Mortatti (2004). Entre os achados de nossa pesquisa, destacamos a desarticulação da avaliação externa SAEB com o contexto e a realidade das escolas e estudantes da rede municipal em questão, a concepção de alfabetização que tanto a avaliação externa não condiz com os estudos desenvolvidos na área.

Palavras-chave: Alfabetização, Desigualdade educacional, Índices educacionais.

INTRODUÇÃO E REFERENCIAL TEÓRICO

Vivemos no Brasil, um momento de muitas mudanças, onde a educação e a alfabetização encontram-se no centro deste processo. O Compromisso Nacional Criança Alfabetizada que, através do Decreto nº 11.556/2023, institui-se como a nova Política Nacional de Alfabetização no Brasil, destaca a importância da valorização e o compromisso com a diversidade étnico-racial em seu Artigo terceiro inciso VII. Neste sentido, é possível vislumbrarmos uma retomada, principalmente nos rumos da educação, em relação a investimentos, financiamentos, acompanhamento da alfabetização e aprendizagem como um todo.

Os dados que temos obtido nos resultados das avaliações externas sobre a Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS (RMESM/RS), nos mostram que um número elevado de crianças não está alfabetizando-se nos três primeiros anos do ensino fundamental. Sendo que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), indica que o processo de alfabetização deve iniciar no primeiro ano do Ensino Fundamental, buscando alfabetização integral até o final do segundo ano do ensino fundamental.

XXII ENCONTRO NACIONAL O cenário relatado nos provocou a pensar sobre a realidade da RMESM/RS e trazer para a discussão neste artigo alguns questionamentos: Quais são os índices de aprendizagem nas turmas de Anos Iniciais do Ensino Fundamental das escolas municipais de Santa Maria/RS? Existem diferenças significativas desses dados quando agrupamos as escolas pelas regiões administrativas da zona urbana de Santa Maria? Existe relação entre as regiões com maior população autodeclarada preta e parda e os índices do IDEB, bem como na taxa de participação nas avaliações de larga escala? Quais reflexões esses índices nos trazem? Com o objetivo da referida pesquisa temos que buscar entender as relações existentes entre os dados do Censo Escolar 2022 e os resultados que tivemos no Ideb em 2021. Para tanto, iniciamos apresentado as características e o contexto onde a Rede Municipal de Santa Maria/RS (RMESM/RS) está inserida.

O município de Santa Maria se encontra na região central do estado do Rio Grande do Sul, com 271.735 habitantes, segundo o Censo Demográfico realizado em 2022. O Plano Diretor do Município organizou o Distrito Sede em oito regiões administrativas, de acordo com a localização geográfica, sendo elas: o Centro Urbano, Centro - Leste, Centro - Oeste, Leste, Nordeste, Norte, Oeste e Sul. Já os distritos rurais são nove com predominância de áreas rurais, sendo eles: Arroio do Só, Arroio Grande, Boca do Monte, Pains, Palma, Passo do Verde, Santa Flora, Santo Antônio e São Valentim.

A Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS (RMESM/RS) foi oficialmente criada no ano de 1997, pela Lei Municipal N° 4.123/97 e é composta atualmente por 84 escolas, sendo 27 Escolas Municipais de Educação Infantil, 55 Escolas Municipais de Ensino Fundamental e 2 escolas profissionalizantes. Os dados do CENSO Escolar 2022 apontaram que a RMESM/RS tinha um total de 19.325 matrículas neste ano. Dessas matrículas, 7.747 eram somente nos Anos Iniciais. O município também possui a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e a Universidade Franciscana (UFN) bem como outras faculdades de ensino superior, o que o caracteriza como uma “Cidade Universitária”. Trata-se, portanto, da quinta maior cidade do estado do Rio Grande do Sul em população, mas de acordo com dados divulgados pelo site Cidades/IBGE em relação ao PIB dos municípios do estado, Santa Maria está na posição trezentos e noventa em comparação com os outros quatrocentos e noventa e sete municípios do Rio Grande do Sul.

Para entendermos melhor todo o panorama educacional da RMESM/RS, iremos trabalhar com dados do Censo Escolar fornecidos pelo sistema Educacenso. O Censo Escolar foi criado em 1964 e o censo escolar da Educação Básica data de 1998 (BRASIL, 2018). Este se caracteriza por ser uma coleta de dados de todas as escolas de educação básica do Brasil e é



XXII ENCONTRO coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais: Anísio Teixeira (Inep) realizado em regime de colaboração entre as Secretarias de Educação Estaduais, Municipais e do Distrito Federal de todo o país. Abrange as diferentes etapas e modalidades da Educação Básica e Profissional.

De acordo com Brasil (2018), é de grande importância a participação plena dos entes federados, pois é de interesse público os resultados estatísticos obtidos com o Censo Escolar, pois eles irão orientar as políticas públicas educacionais do país como por exemplo, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae), o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE), o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e para orientar a distribuição dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Sendo assim é de fundamental importância que todos os profissionais da educação e comunidade em geral conheçam os dados do Censo Escolar da Educação Básica de sua cidade e região. Pois estes dados irão orientar as políticas públicas para a educação.

Como corrobora Mortatti (2024, p. 29), “A educação tem, portanto, uma função mediadora: por meio dos processos educativos se constroem, de determinada maneira, determinadas relações dos indivíduos entre si e com a sociedade e a cultura.” Para tanto, é de suma importância que toda a comunidade escolar compreenda a importância do preenchimento e veracidade nos dados fornecidos no momento da matrícula escolar, pois estes dados irão alimentar o sistema Educacenso que gerará os percentuais que irão orientar a criação de políticas públicas e investimentos na educação.

Outro ponto importante em relação aos índices do município, que são indicadores para políticas públicas de qualificação da educação é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) este foi criado em 2007, e segundo o site do Inep,

O Ideb agrega ao enfoque pedagógico das avaliações em larga escala a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O índice varia de 0 a 10. A combinação entre fluxo e aprendizagem tem o mérito de equilibrar as duas dimensões: se um sistema de ensino retiver seus alunos para obter resultados de melhor qualidade no Saeb, o fator fluxo será alterado, indicando a necessidade de melhoria do sistema. Se, ao contrário, o sistema apressar a aprovação do aluno sem qualidade, o resultado das avaliações indicará igualmente a necessidade de melhoria do sistema (BRASIL, [2022], s/p).

Este índice, por sua vez, é calculado levando em consideração a taxa de aprovação nas turmas de primeiro ao quinto ano nos Anos Iniciais obtidas através do Censo Escolar, gerando um Indicador de Rendimento e as notas do SAEB em Matemática e Língua Portuguesa em

XXII ENCONTRO forma de nota média padronizada, gerando uma média entre estes dois valores tem se o resultado do Ideb por escola do município. Como podemos visualizar no Quadro I abaixo.

Quadro 1 -Exemplo de indicadores educacionais do Ideb compostos por Taxa de aprovação e nota do SAEB de 2021.

Nome da Escola	Rede	Taxa de Aprovação - 2021							Nota SAEB - 2021			IDEB 2021 (N x P)
		1º ao 5º ano	1º	2º	3º	4º	5º	Indicador de Rendimento (P)	Matemática	Língua Portuguesa	Nota Média Padronizada (N)	
A	Municipal	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	1,00	197,36	204,29	5,44	5,4
B	Municipal	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	1,00	244,87	238,68	6,98	7,0
C	Municipal	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	1,00	210,16	222,55	6,02	6,0

Fonte: Ministério da Educação/Inep

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) foi criado em 1990 e no decorrer dos anos teve muitas reformulações, sempre tendo como foco a avaliação dos finais de ciclo de aprendizagem, mas em 2020 o sistema de avaliação toma uma nova forma, a partir da Portaria Nº 458, DE 5 DE MAIO DE 2020, que institui normas complementares necessárias ao cumprimento da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica. Esta portaria em seu artigo décimo institui que “O Saeb terá como público-alvo todos os alunos de escolas públicas e privadas, localizadas em zonas urbanas e rurais, que possuam estudantes matriculados na educação básica, em todos os seus respectivos anos e séries” (BRASIL, 2020, p. 57), instituindo

assim uma cultura de avaliação em larga escala como o objetivo de orientar intervenções pedagógicas no sistema de ensino brasileiro. Assim o SAEB se constitui como uma avaliação estandardizada que, segundo Bonfim (2015):

[...] passaram mais tarde a compor o ideário das reformas da educação em quase toda a América Latina, nomeadamente no Brasil, seguindo uma tendência homogeneizante e de padronização, que desconsidera regiões, culturas, níveis de desenvolvimento e de crescimento econômico, estes últimos tomados, muitas vezes, como sinônimos. (BONFIM, 2015, p. 2)

Já para o Ministério da Educação (MEC), o SAEB se constitui em um processo de avaliação realizado a cada dois anos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e tem como um de seus objetivos, oferecer subsídios para a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas com base em evidências,



XXII ENCONTRO permitindo que os diversos níveis governamentais avaliem a qualidade da educação praticada no país.

Para as discussões sobre alfabetização utilizaremos as pesquisas de Ferreiro e Teberosky a partir da Psicogênese da Língua Escrita (1984). Pois estas pesquisadoras buscam entender as relações do fracasso escolar em relação a alfabetização na América Latina com crianças de classes sociais menos favorecidas. Propõem uma inversão de lógica até então centradas no ensino por meio dos métodos e passam a centrar suas pesquisas na aprendizagem, enfatizando como as crianças aprendem. Entendemos, portanto, que a alfabetização é a aprendizagem do sistema alfabético de escrita e o entendimento do uso e das funções da leitura e escrita nos meios sociais e culturais.

Corroborando com as ideias de alfabetização e aprendizagem propostas por Ferreiro e Teberosky (1984), traremos para problematizar a questão das avaliações externas e políticas de alfabetização a autora Mortatti (2004), pois entendemos alfabetização como um ato de liberdade Mortatti (2004):

Saber ler e escrever, saber utilizar a leitura e a escrita nas mais diferentes situações do cotidiano são, hoje, necessidades tidas como inquestionáveis tanto para o exercício pleno da cidadania, no plano individual, quanto para a medida do nível de desenvolvimento de uma nação, no nível sociocultural e político. (MORTATTI, 2024, p. 15).

Assim, é dever do estado proporcionar uma educação de qualidade para todos os cidadãos. Com isso, é fundamental que todos envolvidos com a educação básica nas escolas públicas tenham clareza de como as políticas são formuladas, e o quanto os dados do Censo Escolar, do SAEB e Ideb, sendo estes quantitativos, influenciam qualitativamente na qualidade e investimento no chão das escolas públicas do Brasil. E esta é uma questão que ainda precisa ser difundida e discutida amplamente. Assim se justifica esta pesquisa que está sendo apresentada neste artigo. A partir de agora, apresentaremos os caminhos metodológicos percorridos pelas autoras.

METODOLOGIA

Esta pesquisa se caracteriza por ser de cunho quanti-qualitativo, pois de acordo com Minayo (1993) é possível que as relações sociais possam ser analisadas em seus aspectos mais “ecológicos” e “concretos” e aprofundadas em seus significados mais essenciais. Assim, o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e



vice-versa. No que tange às questões quantitativas, serão utilizadas para análise os dados coletados a partir do Censo Escolar 2022 e do IDEB 2021 dos Anos Iniciais da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS (RMESM/RS).

Também se caracteriza por ser uma pesquisa documental, pois os dados serão consultados a partir dos relatórios de bancos de dados oficiais e publicações de instituições federais como o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep). Para a pesquisa dos dados do Censo Escolar foram utilizados os filtros, Região Administrativa do Município e Porcentagem de pretos e pardos de acordo com a autodeclaração realizada no momento da matrícula da criança na escola que irá compor um dos dados do Censo Escolar através do Educacenso. Já para os dados coletados em relação ao IDEB foram utilizados os disponíveis no site do Inep, utilizando o filtro para pesquisa, município, rede municipal e escola. Esse banco de dados permite ter um panorama do sistema educacional do Brasil, permitindo obter informações individualizadas de cada estudante, professor, turma e escola do país, de todas as redes. Este levantamento é feito pela internet e a partir dessas informações é calculado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e planejada a distribuição de recursos para alimentação, transporte escolar e livros didáticos, entre outros.

Assim, a pesquisa dará ênfase na análise e reflexão sobre os dados de autodeclaração de cor/raça fornecidos pelo Educacenso e sua relação com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) na Rede Municipal de Santa Maria/RS, o qual buscou utilizar o relatório de desempenho de 2021. A análise deverá perpassar pelo agrupamento geográfico de escolas municipais de Santa Maria/RS, as quais estão regionalizadas pela Divisão dos bairros por regiões administrativas na zona urbana do município.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em maio de 2024, foram divulgados pelo Inep, os primeiros dados do Programa Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, que tem como objetivo garantir o direito à alfabetização de todas as crianças do país em regime de colaboração com a União, estados, Distrito Federal e municípios (BRASIL, 2024). O relatório divulgado com base nos dados do SAEB 2019 e 2021 e Sistemas Estaduais de Avaliação e o Inep, em parceria com o Ministério da Educação (MEC), apresentou a porcentagem de estudantes alfabetizados e traz alguns dados sobre a alfabetização no Brasil.

Acreditamos que para esta discussão ocorrer é necessário entender o que a Política Nacional e conseqüentemente o SAEB entende por alfabetização. De acordo com as

informações obtidas no site do Inep, é possível verificar que o Programa “Compromisso Nacional Criança Alfabetizada” do Governo Federal possui o seguinte entendimento sobre o que é estar alfabetizado, encontramos a seguinte descrição em relação a considerar uma criança alfabetizada a partir da avaliação Saeb:

Isso significa que: Esses estudantes leem palavras, frases e textos curtos; localizam informações explícitas em textos curtos (até seis linhas), como em bilhete, crônica e fragmento de conto infantil; inferem informações em textos que articulam linguagem verbal e não verbal, entre outras habilidades. (BRASIL, 2023, p. 17)

É possível observar, que para a questão da avaliação o entendimento do MEC sobre alfabetização não corrobora em parte, com Ferreiro e Teberosky (1984) e Mortatti (2004), pois não vemos a alfabetização ligada aos usos e funções sociais da língua, a aprendizagem da leitura e escrita como prática de liberdade. Entendemos que nesta descrição de Brasil (2023) a alfabetização está descrita como algo muito mais mecânica e possível de ser medida por meio de uma avaliação externa que desconhece a realidade e o dia a dia de construção coletiva da aprendizagem entre professores e crianças.

Tendo em vista este entendimento de alfabetização o Inep divulgou o relatório dos resultados obtidos com a realização da prova do SAEB, o relatório apresenta dados de que a rede pública de Educação Básica brasileira atingiu, no SAEB de 2019, cinquenta e cinco por cento de crianças alfabetizadas no segundo ano do ensino fundamental. Já em 2021 durante a pandemia do Covid-19, o índice foi de 36%, de acordo com o Saeb 2021 e, em 2023 como demonstra o Sistema Estadual de Avaliações a porcentagem de crianças alfabetizadas foi de 56% no segundo ano do Ensino Fundamental.

É possível também encontrar neste relatório o resultado nacional da desigualdade educacional de 2019, o qual mostra que 64% dos estudantes brancos da rede pública estão alfabetizados ao final do segundo ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e 50% de estudantes pretos e pardos estão alfabetizados ao final desta etapa e que ainda 28% de estudantes constaram sem a informação na variável raça/cor nos dados do Censo Escolar de 2019.

Reunindo e analisando os dados da RMESM/RS obtidos por meio do Instituto de Planejamento Urbano (IPlan) e do Censo escolar (2022) foi possível verificar a quantidade de escolas municipais de ensino fundamental por região administrativa do município e a quantidade de matrículas de estudantes autodeclarados pretos e pardos nestas regiões, como demonstrado no quadro a seguir.

XXII ENCONTRO NACIONAL DE QUANTITATIVO DE ESCOLAS MUNICIPAIS e percentuais médios de autodeclaração de estudantes pretos e pardos por regiões administrativas da zona urbana de Santa Maria/RS.

Regiões administrativas da zona urbana de Santa Maria/RS	Centro Urbano	Centro Leste	Centro Oeste	Leste	Nordeste	Norte	Oeste	Sul	TOTAIS
Nº de escolas Municipais de Ensino Fundamental	2	3	6	7	5	8	8	9	48
Percentual total de estudantes autodeclarados pretos e pardos (%)	17	24	21	12	19	17	16	18	18

Fonte: Secretaria de Município da Educação de Santa Maria/RS. CENSO Escolar 2022. Autodeclaração de cor/raça. Org: As autoras (2024).

Sobre os dados apresentados no quadro acima, é importante destacar que, do total de escolas municipais de Ensino Fundamental da cidade de Santa Maria, apenas 4% estão localizadas na região denominada “Centro Urbano”, enquanto que 96% estão situadas em bairros da periferia urbana da cidade. Também é possível observar que o maior percentual de estudantes pretos e pardos se encontra nas duas regiões da cidade que passaram pelo processo mais intenso de expansão urbana pela moradia, nas últimas décadas, sendo nas regiões Centro Leste e Centro Oeste.

Para iniciarmos uma discussão sobre a relação de índices do IDEB das escolas municipais agrupadas por regiões administrativas com a autodeclaração de cor/raça, é importante considerar a Portaria nº 250 emitida em 05 de julho de 2021 pelo Inep, que estabeleceu as diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), base que compõe o índice do IDEB 2021, especialmente no Artigo 19, o qual destaca os critérios para divulgação dos resultados, conforme segue:

Art. 19. Por etapa avaliada, serão publicamente divulgados os resultados dos municípios que contêm as escolas mencionadas no inciso I do art. 5º e das escolas públicas mencionadas no inciso I do art. 5º, que cumprirem, cumulativamente, os seguintes critérios: I - registrar, no mínimo, 10 (dez) estudantes presentes no momento da aplicação dos instrumentos; II - alcançar taxa de participação de, pelo menos, 80% (oitenta por cento) dos estudantes matriculados na etapa de ensino avaliada, conforme dados declarados pela escola ao Censo da Educação Básica 2021, considerados aqui os dados finais da Matrícula Inicial.

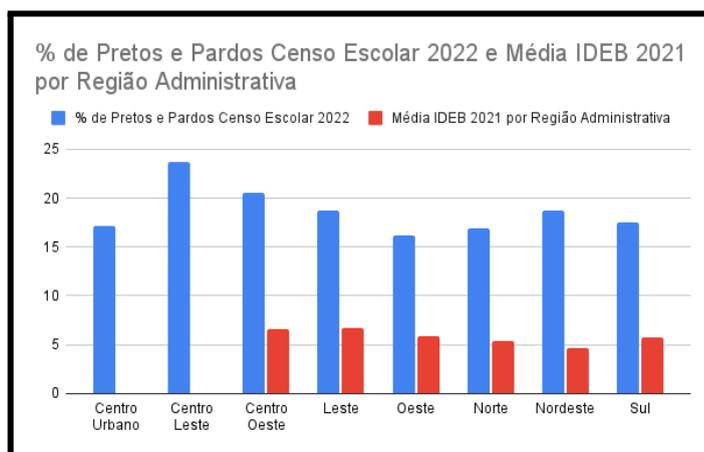
Dessa forma, a divulgação dos dados do IDEB 2021 ficou condicionada ao Artigo 19 da Portaria nº 250/2021, de modo que o Inep tornou público apenas os índices do IDEB das escolas que atenderam aos critérios referentes ao quantitativo mínimo de participação. Ao

XXII ENCONTRO agruparmos as escolas por regiões, observamos que nas regiões “Centro Urbano” e “Centro Leste” não tivemos os índices do IDEB divulgados no total de cinco escolas situadas nelas.

No gráfico 1, é possível identificar que o maior percentual de estudantes pretos e pardos 24% nas escolas municipais de Ensino Fundamental encontra-se na Região Centro Leste de Santa Maria/RS, sendo esta, uma das regiões que não teve seus índices do IDEB divulgados. É importante destacar que na cidade predominam as moradias populares em loteamentos residenciais oriundos do Programa Minha Casa Minha Vida do Governo Federal que, ao longo das duas últimas décadas vêm sendo responsável pela expansão urbana de Santa Maria/RS. De acordo com Stedile Neto et al. (2020), “O público-foco desse programa de moradia popular são famílias com renda inferior a R\$1.600,00. (...) A implantação desses conjuntos habitacionais também permite a retirada dessas famílias de áreas de risco (...)”, corroborando com a caracterização da situação socioeconômica das comunidades escolares da Região Centro Leste.

Vale lembrar que, em 2021, enfrentamos o segundo ano de pandemia da COVID-19 e, em novembro, período em que a avaliação do SAEB foi aplicada nas escolas municipais, a RME tinha recém retornado ao ensino presencial em sua totalidade, com muitas crianças ainda desfrutando do direito de manter atividades de aprendizagem de forma remota, devido aos atestados médicos apresentados.

Gráfico 01 - Percentuais de estudantes autodeclarados pretos e pardos e média do IDEB 2021 por agrupamentos de escolas municipais por regiões administrativas da zona urbana de Santa Maria/RS.



Fonte: Secretaria de Município da Educação de Santa Maria/RS / Dados SAEB/Inep.Org.: Autoras (2024).



XXII ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO EM MATEMÁTICA

Nesse contexto é também importante salientar que o retorno à presencialidade do ensino na Rede Municipal de Ensino de Santa Maria no final de 2021 foi bastante desafiador no que tange à necessidade de busca ativa escolar, devido ao longo período de distanciamento social induzido pela pandemia da COVID-19 em todo o Brasil e em grande parte do mundo. É certo que este contexto exerceu influência na taxa de participação dos estudantes na avaliação do SAEB, principalmente em comunidades escolares periféricas em situação de maior vulnerabilidade social, como a do “Centro Leste” de Santa Maria/RS, a qual coincide com a que apresenta o maior percentual de estudantes pretos e pardos de toda a RMESM/RS.

As escolas municipais das regiões “Leste” e “Nordeste” apresentam o segundo maior percentual de estudantes pretos e pardos da RMESM/RS. Porém, em uma delas, na região “Leste”, aparece uma das maiores médias do IDEB. Já na região Nordeste, as escolas municipais apresentam os resultados do IDEB que perfazem a média mais baixa da RMESM/RS.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer desta pesquisa buscamos responder questões que nos inquietam em relação aos caminhos que as políticas públicas relacionadas a alfabetização e aprendizagem nos anos Iniciais do Ensino Fundamental, em relação a avaliação externa do SAEB e os índices do IDEB das escolas do município de Santa Maria. Destacamos que ainda temos muito o que discutir e problematizar sobre o entendimento de alfabetização demonstrados nos documentos nos programas promovidos pelo governo federal e como estes têm afetado os resultados obtidos nas avaliações externas bem como a participação de estudantes de regiões mais vulneráveis do município nestas avaliações.

Acreditamos que o acompanhamento das aprendizagens dos estudantes é primordial para o desenvolvimento dos mesmo, mas analisando a realidade da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS, é possível perceber que a maneira como as avaliações e formulações de índices vem acontecendo não é adequado, pois não leva em consideração o processo de aprendizagem se resumindo a avaliar um momento estagnado da aprendizagem dos estudantes, momento este da prova do SAEB, que vem ocorrendo de maneira descontextualizada da realidade não levando em consideração a aprendizagem principalmente da leitura e escrita contextualizada aos usos e funções na cultura e sociedade para a emancipação do cidadão e liberdade como corroboram as autoras Ferreiro e Teberosky (1984) e Mortatti (2004) e ocorre com pessoas fora do convívio dos estudantes.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Também trazemos a importância das questões étnico-raciais estarem presentes tanto no desenvolvimento da alfabetização como também na discussão e análise dos resultados das avaliações externas, pois se estes apresentam disparidade entre os índices de alfabetização entre brancos e negros é preciso que pesquise e discuta o porquê esta desigualdade vem acontecendo, pois se eles estão nas mesmas escolas e regiões da cidade deveriam apresentar o mesmo nível de aprendizagem, mas pudemos observar que isso não vem acontecendo, e promover a equidade na educação vem sendo um desafio.

Com isso, acreditamos que a pesquisa trouxe resultados, como perceber que o SAEB e o IDEB são formas de avaliar a educação do município, mas acreditamos que esta não é realizada da melhor maneira, pois não considera a realidade dos estudantes e a comunidade onde a escola está inserida em detrimento de avaliar um momento estaque é o momento da prova do SAEB. Pois, se realmente queremos ter uma visão realista da aprendizagem dos estudantes é necessário que a avaliação seja contextualizada com sua realidade considerando as variedades sociais existentes dentro de um município e do Brasil, que seja uma avaliação do processo e não de um momento estaque que a prova.

REFERÊNCIAS

BOMFIM, Joina Alves. **ESTADO E AVALIAÇÃO ESTANDARDIZADA CRITERIAL: a institucionalização da política educacional de quase-mercado**. 2015, São Luis/Maranhão, Disponível em: <<http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2015/pdfs/eixo13/estado-e-avaliacaoestandardiza-da-criterial-a-institucionalizacao-da-politica-educacional-de-quase-mercado.pdf>> Acesso em: 15 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**, 2018.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Inep 80 anos: 1937-2017/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Brasília: Viva Editora**, 2018.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Relatório da Pesquisa Alfabetiza Brasil: Diretrizes para uma Política Nacional de Avaliação da Alfabetização das Crianças**. Brasília, DF: Inep, 2023.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. [2020]. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>>. Acesso em 24 abr. 2024.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA DE GEOGRAFIA E ENSINO. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Panorâma Cidades**. 2023. Disponível: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/santa-maria/panorama>>. Acesso em 25 abr.2024.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Portaria n.º 250, de 5 de julho de 2021. Estabelece as diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) no ano de 2021**. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-250-de-5-de-julho-de-2021-330276260>> . Acesso em: 13 jul. 2024.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1984.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

STEDILE NETO, R.; ULIANA, D.; BOLFE, S. A. Condomínios de moradia popular: o caso do Residencial Dom Ivo Lorscheiter no município de Santa Maria/RS. In: BITENCOURT, L. R.; GOMES, L. G.; PESSETTI, M. (Org.). **Dinâmicas espaciais: olhares sobre o agrário, o urbano e o cultural**. São Leopoldo: Okios, 2020. p. 172 e 173.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

EM DESTAQUE UMA POLÍTICA MUNICIPAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: O PROGRAMA MUNICIPAL DE LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO (PROMLA)

Débora Pinheiro Pereira– UFSM
Jordana Rex Braun-UFSM
Caroline Leonhardt Romanowski- UFSM
Ana Carla Hollweg Powaczuk - UFSM

RESUMO

Neste trabalho aborda-se uma política municipal de formação continuada de professores e parte-se do estudo dissertativo desenvolvido no curso de Mestrado em Educação na Universidade Federal de Santa Maria/RS, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação da IES, que teve como objetivo compreender as implicações do Programa Municipal de Letramento e Alfabetização (PROMLA), na tessitura da professoralidade dos professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Santa Maria/RS. O referencial teórico-metodológico da investigação contempla os estudos de Bolzan, Santos e Powaczuk (2018), Imbernón (2012), Nóvoa (2022) e Vieira (2007). A abordagem metodológica do estudo foi qualitativa do tipo estudo de caso, contemplando análise documental, questionários e entrevistas narrativas. A discussão proposta neste trabalho aborda as elaborações das professoras coordenadoras pedagógicas do programa, atuantes na SMEd, sobre os desdobramentos do PROMLA e a sua historicidade desde 2019. Reconhecemos que a cultura de colaboração agenciada precisa atender às especificidades e as demandas consequentes dos contextos emergentes que se apresentam nas diferentes realidades escolares e que representam desafios aos professores. Dessa maneira, a formação e o desenvolvimento profissional docente podem avançar em direção a perspectivas emancipatórias e geradoras de transformações e de reconfiguração contínua de seus fazeres e saberes.

Palavras-chave: Desenvolvimento Profissional Docente, Formação de Professores, Política Municipal de Formação Continuada de Professores.

INTRODUÇÃO

A problemática acerca da formação continuada de professores traz em seu bojo aspectos relativos às condições de exercício e de desenvolvimento profissional, exigindo a sua garantia e efetivação a partir de políticas de formação direcionadas a esse fim.

É consenso entre estudiosos e pesquisadores a necessidade de ultrapassar o caráter prescritivo da formação, em direção a uma perspectiva de continuidade e permanência formativa, que permita aos docentes estar em constante reflexão sobre suas práticas com estudos sistemáticos e sequenciados, visando romper com a dicotomia entre teoria e prática (Imbernón, 2012). É necessário também a articulação e a garantia de tempos e espaços para



que os professores, em sua coletividade, pensem permanentemente sobre o seu fazer, aprofundando temas relevantes, focando em situações-problemas e proposições de superação.

O esforço empreendido marca a ampliação do entendimento acerca da formação docente, a qual expressa o reconhecimento dos professores como protagonistas de seu processo formativo. Nessa compreensão, a aprendizagem da docência implica considerarmos a dimensão pessoal e sua relação com os contextos concretos sobre os quais a docência se realiza, envolvendo as condições de exercício e, especialmente, suas experiências de formação e de desenvolvimento profissional.

Evidencia-se, desta maneira, a necessidade de buscar, através de ações colaborativas, e participativas, propostas que considerem o contexto, as demandas e interesses dos docentes, tornando-os protagonistas das políticas de formação, superando as formações genéricas e organizadas verticalmente às realidades.

Neste sentido, buscamos compreender a realidade da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria (RMESM), localizada na região central do Rio Grande do Sul (RS), a partir de sua iniciativa em promover uma política municipal de formação continuada de professores. Parte-se do estudo realizado no curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), o qual teve como objetivo geral compreender as implicações do Programa Municipal de Letramento e Alfabetização (PROMLA), na tessitura da professoralidade dos professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Santa Maria.

O recorte aqui apresentado destaca elementos gerais da política em curso e na sequência apresenta, a partir das narrativas docentes, as elaborações das professoras coordenadoras pedagógicas do programa, atuantes na Secretaria de Município de Santa Maria (SMEd), sobre os desdobramentos do PROMLA e a sua historicidade desde 2019.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento deste trabalho, optou-se por uma pesquisa qualitativa do tipo Estudo de Caso, tendo em vista que enfoca uma realidade específica, que tem sua singularidade e suas múltiplas dimensões, caracterizada pela iniciativa do município de Santa Maria/RS, no âmbito da SMEd, de construir uma política municipal de formação continuada de professores.

A pesquisa nesse âmbito propicia espaços nos quais o sujeito possa expressar sua voz, pressupõe o contato direto com os sujeitos e o ambiente que está sendo investigado, em um

XXII ENCONTRO DE PESQUISA QUALITATIVA E ESPAÇO, ESTABELECIDO

determinado tempo e espaço, estabelecendo relações dialógicas. Godoy (1995) afirma que a pesquisa qualitativa:

Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo. (p. 58).

A abordagem qualitativa tem seu propósito na busca por respostas e compreensões sobre o tema em estudo, sem a preocupação de contabilizar quantidades como resultados. Considerando esses aspectos, os sujeitos participantes do estudo possuem conhecimentos para serem compartilhados durante a pesquisa e o pesquisador é um sujeito ativo nesse meio, descobrindo significados, valores e relações pertinentes à pesquisa.

Nesse viés, destacamos para a definição da abordagem qualitativa do tipo Estudo de Caso, em que André (2013), baseada nos estudos de Stake (1994, p. 236):

Explica que o que caracteriza o estudo de caso qualitativo não é um método específico, mas um tipo de conhecimento: “Estudo de caso não é uma escolha metodológica, mas uma escolha do objeto a ser estudado”, diz ele. O conhecimento gerado pelo estudo de caso é diferente do de outros tipos de pesquisa porque é mais concreto, mais contextualizado e mais voltado para a interpretação do leitor.

O Estudo de Caso buscou a interpretação acerca dos desdobramentos do PROMLA, o qual demandou investigar as ações desenvolvidas pelo programa e seus objetivos, bem como compreender o modo como esses docentes elaboram e configuram suas atividades profissionais a partir da participação no PROMLA.

Considerando os objetivos do estudo, utilizamos como instrumentos da investigação a análise documental, questionário e entrevistas narrativas. Por meio das entrevistas narrativas com as professoras coordenadoras pedagógicas do programa, atuantes na SMEd, buscamos compreender os desdobramentos do PROMLA e sua historicidade desde 2019.

Dentre as considerações éticas referentes à realização desta investigação, esclarecemos que a mesma esteve em consonância com as orientações disponibilizadas pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). A seguir, trazemos algumas reflexões acerca das políticas educacionais.

REFERENCIAL TEÓRICO

As políticas educacionais podem ser compreendidas como normativas que regem e regulam ações e práticas nas diferentes esferas do contexto educacional. Estão relacionadas ao direito à educação, ao acesso e permanência na escola, perante o esforço por uma educação com qualidade equivalente para todos, considerando o papel ativo e responsável do estado e seus entes federativos.

De acordo com Vieira (2007), as políticas são a governabilidade em ação, definindo um conjunto de ordenamentos, os quais manifestam o que é prioritário e o que não é prioritário em uma determinada sociedade. Assim, as políticas públicas operam com o macro e a partir disso surgem os demais conjuntos de políticas, como por exemplo, as políticas educacionais. Desse modo:

[...] é possível compreender como políticas públicas as ações que nascem do contexto social, mas que passam pela esfera estatal como uma decisão de intervenção pública numa realidade social, que seja para fazer investimentos ou para uma mera regulamentação administrativa. (BONETI, 2018, p. 18).

Como as políticas públicas são criadas para atender as necessidades e/ou problemas da sociedade como um todo, elas são um agrupamento de objetivos, ações, metas e planos elaborados e implementados conforme cada governo, com investimento financeiro para alcançar melhorias na sociedade, visando o bem-estar social. Logo, as políticas públicas precisam ser um propósito do governo com a sociedade a fim de contribuir para o alcance dos objetivos. Dessa maneira, elas estão ligadas com os resultados que esperamos, como a melhoria da qualidade educacional no Brasil.

Temos como principais políticas educacionais no Brasil a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394/96 e o Plano Nacional de Educação (PNE). A Constituição Federal de 1988 define no Art. 211 que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios precisam organizar seus sistemas de ensino em regime de colaboração.

Neste sentido, os municípios passam a ter autonomia e competências para construir suas propostas, instituir seus próprios sistemas de ensino, implementar políticas públicas locais. À vista disso, a municipalização é entendida como um instrumento da descentralização, que, a partir da participação democrática, fortalece o poder local político e administrativo de forma a atingir resultados satisfatórios e de alcance coletivo. Para tanto, a Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação estabelece as competências dos municípios e nesta instância estão as possibilidades de elaboração das políticas de formação continuada de professores.

No artigo 87, no inciso III, há o destaque para a realização de programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando para isto, também, os recursos da educação à distância. Em razão disso, os programas e políticas de formação passam a ser foco das políticas municipais, contribuindo com o fortalecimento ou não das condições profissionais.

No entanto, apesar dos municípios se tornarem agentes políticos capazes de induzirem e formularem políticas públicas, as políticas de formação de professores em âmbito municipal ainda são incipientes, predominando as políticas de âmbito nacional. De acordo com Rossini:

As redes municipais de ensino, ainda que apresentem iniciativas de formação continuada próprias, dependem dos programas de formação elaborados pelas esferas governamentais, estadual e federal para formar massivamente seus professores, esses programas, entretanto, em alguns casos, prevalece modelos com alto grau de centralização, de instrumentalização técnico-profissional, que conferem aos professores pouca autonomia ou possibilidades de indagação (2016, p.140).

Para tanto o PNE aborda na meta 16 “[...] garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2015a, p 277). Dessa forma, os municípios precisam proporcionar meios de formação continuada aos professores tendo em vista suas demandas, os diversos desafios encontrados pelos docentes, pois a formação possibilita a reflexão acerca dos problemas presentes no cenário educacional. Os professores precisam estar preparados para os crescentes desafios, tornando-se mais qualificados para realizar um trabalho significativo para toda a comunidade escolar.

Alguns aspectos precisam ser considerados em uma formação continuada, principalmente quando se tem demandas de âmbito nacional para serem atendidas no cotidiano das redes municipais e estaduais de ensino, ainda mais que é a partir dos índices de desempenho escolar dos estudantes que os financiamentos são proporcionados para as redes. Isso, muitas vezes, resulta em formações continuadas que não levam em consideração as demandas contextuais das escolas, nem as demandas dos professores em exercício.

Nesse aspecto, consideramos que uma política de formação precisa ser incorporada como um elemento constante, contínuo para repensar as práticas e a partir de uma reflexão permanente, capaz de ampliar a compreensão, gerar elementos críticos e favorecer o processo de formação dos professores.

Nessa perspectiva, as políticas de formação visam resultados satisfatórios, o que demanda vários aspectos, como o monitoramento, coerência, compartilhamento,



XXII ENCONTRO DE CONTEXTUALIZAÇÃO, TRABALHO COLABORATIVO E INOVAÇÃO EM EDUCAÇÃO

contextualização, trabalho colaborativo entre os professores e a continuidade das ações. Isso implica pensar a formação continuada dos docentes sob a perspectiva do desenvolvimento profissional docente, para que ocorra um espaço formativo de qualidade uma vez que “o desenvolvimento profissional do professorado pode ser a de qualquer tentativa sistemática de melhora a prática trabalhista” e a formação será “legítima quando contribuir para esse desenvolvimento” (IMBERNÓN, 2012, p. 98).

É importante considerar que a formação é apenas um aspecto de destaque na progressão da carreira e que existem outros fatores importantes, pois o desenvolvimento profissional ocorre no conjunto de ações que possibilitam ou impedem que avance em sua vida profissional, tais como condições adequadas de trabalho, garantia de salário, valorização salarial, reconhecimento do trabalho dos professores e a execução de políticas públicas municipais de formação continuada que propiciem ao professor potencializar-se na carreira, traduzindo em qualidade e aprendizagem. Assim, a criação de políticas de formação, também contribuem com a satisfação profissional e a qualificação do docente, sem considerarmos este fator não se pode pensar em desenvolvimento profissional de qualidade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O município de Santa Maria, no âmbito da Secretaria de Município da Educação (SMEd), vem buscando contemplar propostas de formação aos seus profissionais desde o ano de 2019, por meio do Programa Municipal de Letramento e Alfabetização (PROMLA), que é uma ação direcionada aos professores dos Anos Iniciais da RMESM/RS. O objetivo é:

Contribuir para a qualificação dos processos formativos, fomentando a socialização dos saberes, a ressignificação dos fazeres e o protagonismo docente, a partir do desenvolvimento de práticas pedagógicas criativas, empreendedoras e inovadoras no contexto educativo, com vistas a viabilizar uma aprendizagem significativa (RAMOS, 2019, p. 33).

O PROMLA compõe uma das iniciativas de formação continuada da Política Pública Municipal Conexão de Saberes, que tem como um dos desdobramentos a:

Constituição de políticas voltadas para a formação docente, discente e equipe pedagógica que visam dar suporte e instrumentalizar os sujeitos envolvidos no processo educativo, contribuindo assim, para o desenvolvimento de pessoas com competências essenciais que devem permear a educação do século XXI (RAMOS, 2019, p. 31).

Para compreendermos os desenvolvimentos do PROMLA ao longo desses quatro anos de sua existência, fomos ao encontro de ouvir as coordenadoras da SMEd, no que se refere a sua historicidade no município. O PROMLA iniciou no ano de 2019 e conforme a Coordenadora C:

O PROMLA tem como fonte de inspiração o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade certa (PNAIC), as práticas do PNAIC, então em 2018 o PNAIC foi extinto, e a partir daí a secretaria sentiu a necessidade de ter um programa de formação, voltado para alfabetização e letramento, próprio, porque percebemos que estávamos muito à mercê de políticas federais. Então, a partir daí foi pensado o PROMLA, estruturado mais ou menos como acontece até hoje. Mas, inicialmente, em 2019, eram 15 articuladores, uma coordenação, acontecia em uma escola municipal, mensalmente, na parada formativa da rede, tinham turmas de primeiro, segundo, terceiro, quarto e quinto anos. E eram realizadas atividades voltadas para o letramento e alfabetização, pensando em como mobilizar as professoras para ter uma aula mais dinâmica, voltada para o letramento e alfabetização.

Como se evidencia, o PROMLA teve como política inspiradora para sua construção o PNAIC, o qual foi um programa lançado em 2012, pelo Governo Federal, contando com adesão de Estados e Municípios, com o propósito de atender a Meta 5 do PNE (2011 a 2020), que visava alfabetizar todas as crianças, no máximo, até os oito anos de idade, correspondendo ao final do terceiro ano do Ensino Fundamental.

Em 2019, o PROMLA passa a ser desenvolvido com a perspectiva de integrar os professores:

A fim que estes reflitam, (re)signifiquem e fundamentem suas práticas à luz dos referenciais teóricos vigentes. Nesse sentido, buscar-se-á sensibilizar o professor para a necessidade e os benefícios que a formação continuada possibilita para o aprimoramento das práticas pedagógicas, ampliação dos repertórios de conhecimentos, bem como a potencialização dos saberes e fazeres. (RAMOS, 2019, p. 35).

Para tanto, o documento orientador de 2019 propõe como base para os estudos a serem desenvolvidos a alfabetização na perspectiva do letramento os seguintes aspectos: as fases do desenvolvimento e os níveis de alfabetização e letramento na promoção da aprendizagem significativa; oralidade, leitura e escrita numa perspectiva lúdica (Psicogênese da Língua Escrita); retomar os pressupostos da leitura de prazer, fichas de acompanhamento; a organização do trabalho pedagógico a partir das metodologias ativas e sua aplicabilidade no cotidiano escolar; currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade; ensino colaborativo; as áreas do conhecimento numa perspectiva integradora e interdisciplinar; os campos de experiências e sua aplicabilidade no cotidiano escolar; reflexões acerca das práticas avaliativas no contexto educativo e a avaliação como fonte de aprendizagem.

Neste sentido, evidenciamos que a proposta do PROMLA está amparada nos pressupostos da Psicogênese da Língua Escrita, desenvolvida por Ferreiro e Teberosky (1999), bem como os estudos sobre o Letramento que tem Soares (2021) como sua principal referência no Brasil. Observamos, ainda, o direcionamento para as metodologias ativas, práticas colaborativas, currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade e as áreas do conhecimento numa perspectiva integradora e interdisciplinar.

Para tanto, foram promovidos, pela mantenedora, encontros formativos teórico-práticos com encontros presenciais mensais, as denominadas “Paradas Formativas”. Como possibilidade de articular os estudos foram constituídos grupos de trabalho, os quais foram organizados com quinze (15) articuladoras, com objetivo de impulsionar a formação entre pares na rede. Segundo, documento orientador do PROMLA, essas assumiram a função de “auxiliar o docente na reflexão sobre a prática e ressignificação dos conhecimentos a partir de vivências formativas que conduzam ao desenvolvimento de uma práxis pedagógica mais crítica reflexiva e comprometida com a melhoria do ensino e aprendizagem” (PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA MARIA, 2021, p. 7-8).

A seleção dos temas contemplavam os objetivos a serem alcançados nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, os quais tinham como dinâmica de problematização junto aos professores da rede, os Circuito de Atividades Diversificadas (CAD). Esta modalidade de trabalho mostra-se como uma maneira de organização das atividades de sala de aula em grupos, com atividades diversificadas e jogos, conforme Bolzan, Santos e Powaczuk:

O circuito de atividades diversificadas de leitura e escrita, consiste no desenvolvimento de um conjunto de atividades pedagógicas que tem como finalidade explorar as concepções e hipóteses que os aprendizes elaboram a partir dos seus conhecimentos prévios. Nessa dinâmica, as atividades são realizadas concomitantemente pelos grupos de estudantes, tendo como eixo articulador uma determinada temática. No momento da proposição das atividades são realizadas explicações pertinentes ao seu desenvolvimento, conferindo ao grupo a autonomia para criar ou recriar regras de acordo com seus interesses e vivências. (2013, p. 109).

Nessa direção, evidenciamos o esforço da proposta formativa em criar uma dinâmica que pudesse impulsionar o trabalho colaborativo nas salas de aula. No ano de 2020 e 2021 com o advento da Pandemia do Covid-19, o programa precisou ser redimensionado para a modalidade virtual, atendendo as demandas que se fizeram necessárias, especialmente no que diz respeito ao ensino remoto e posteriormente ao retorno escalonado das aulas na RMESM/RS.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE EVIDÊNCIAS QUE O PROMILA NÃO DEIXA EMOCIONAR

Evidenciamos que o PROMILA, desde o início do ano de 2020 e 2021, diante da situação pandêmica, foi se desenvolvendo a partir de experimentações da mantenedora em encontrar as possibilidades concretas de viabilizar o atendimento das demandas formativas do seu quadro de professores, o que ocorreu por meio de palestras e itinerários formativos a partir de ambiências virtuais. Reconhecemos que o fomento das interações entre os professores como elementos fundamentais para a construção dos enfrentamentos que precisaram ser desenvolvidos.

Para o ano de 2022, novos desafios foram impostos ao programa, especialmente considerando o retorno a presencialidade e as lacunas de aprendizagens dos estudantes no retorno à presencialidade. As coordenadoras destacam que o trabalho foi pensado mantendo a organização dos grupos por escola com os professores da mesma escola. E o PROMILA teve sua continuidade a partir da dinâmica do CAD, tal proposição foi mantida desde a implementação inicial do PROMILA, em 2019.

Entretanto, as Paradas de 2022, mesmo diante do esforço em atender às questões emergentes, as coordenadoras da SMEd observaram que ocorreu um esvaziamento da participação dos docentes nas Paradas e outras demandas emergiram, como a reivindicação por parte dos professores para que as formações ocorressem no contexto de cada escola, desde 2019. Somado ao descontentamento evidenciado, emergiram restrições financeiras que impossibilitaram a contratação dos professores articuladores, os quais até então assumiam importante papel de mediação entre as demandas emergentes nos grupos de trabalho e a gestão pedagógica do programa.

Tal demanda exigiu da gestão do programa a avaliação acerca das possibilidades e as limitações em curso. Assim, diante disso e aliado a compreensão acerca da necessidade de garantir espaços de compartilhamento entre os professores, pois “para muitas escolas a parada da rede era o único momento que elas tinham de sentar com os professores dos Anos Iniciais para poder conversar sobre coisas da sua escola” (Coordenadora SCA). Assim, o direcionamento se deu para a organização de Paradas Formativas nos contextos escolares, o que foi denominado como “Formação em Contexto”. Tal perspectiva seria uma forma de garantir:

Um espaço para que as escolas pudessem conversar sobre demandas particulares que às vezes se aproximam com outra escola, mas tem questões bem singulares de cada uma, também tem as necessidades dos professores, e nas paradas do ano passado percebemos a necessidade de voltar a discutir com os colegas do ano escolar. (Coordenadora SCA).

XXII ENCONTRO NACIONAL DE PERSPECTIVAS DAS COORDENADORAS da SMEd tiveram que pensar numa nova reorganização do PROMLA para o ano de 2023. Tal situação evidencia o movimento de descentralização em direção a formação nos contextos institucionais: a Formação em Contexto. Perante a isso, os coordenadores das escolas puderam organizar e realizar a formação de acordo com as demandas da sua realidade, e também conforme a Coordenadora SCA “fazer com que eles sejam protagonistas dessa formação também é uma conquista”, colocando em evidência o protagonismo dos coordenadores na formação.

Além disso, a Formação em Contexto pode possibilitar o fortalecimento desse coordenador frente ao grupo de professores da escola ao escutar as necessidades desses docentes e ao realizar propostas que possibilitem o compartilhamento e a reflexão das suas práticas pedagógicas.

Nesse sentido, o PROMLA, teve dois desdobramentos por meio das Paradas Formativas: a denominada Formação em Contexto, que foi pensada pela Equipe Pedagógica de cada escola dos Anos Iniciais, e estes tiveram que organizar as formações das suas escolas com os docentes aos sábados, a partir de suas demandas e necessidades. E as Paradas Formativas da rede que foram organizadas pela SMEd, na qual, também todas as escolas pararam mensalmente e juntos, todos os professores dos Anos Iniciais tiveram momentos de formação continuada por um dia, numa escola RMESM/RS.

Além disso, a Coordenadora SCA destacou que os professores evidenciaram que a proposta estava de acordo com as demandas evidenciadas pelas coordenadoras das escolas, que não foi algo imposto apenas para cumprir protocolos de forma horizontal, mas para auxiliar em suas práticas pedagógicas no processo de alfabetização das crianças, ou seja, foram pensadas no coletivo.

Portanto, constatamos a importância de formações continuadas que sejam significantes para a qualificação do trabalho pedagógico, além de serem pensadas com o coletivo precisam considerar o professor como sujeito desse processo, perante Nóvoa:

No meio de muitas dúvidas e hesitações, há uma certeza que nos orienta: a metamorfose da escola acontece sempre que os professores se juntam em coletivo para pensarem o trabalho, para construírem práticas pedagógicas diferentes, para responderem aos desafios. A formação continuada não deve dispensar nenhum contributo que venha de fora, sobretudo o apoio dos universitários e dos grupos de pesquisa, mas é no lugar da escola que ela se define, se enriquece e, assim, pode cumprir o seu papel no desenvolvimento profissional dos professores. (NÓVOA, 2022, p. 68).

Desse modo, de acordo com as narrativas das coordenadoras, podemos evidenciar a descentralização do PROMLA das políticas de âmbito nacional, a fim de atender as demandas



da RME relacionada à alfabetização. Evidenciar a sua reconfiguração desde o ano de 2019 até esse ano de 2023, realizando propostas de formação continuada aos professores a fim de atender as demandas impostas, como a pandemia, as questões financeiras, bem como a busca por novos direcionamentos de forma a atender as expectativas, demandas, desafios e necessidades dos professores da Rede.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa desenvolvida ao analisar os desdobramentos do PROMLA, desde 2019, nos permite destacar a iniciativa da SMEd em protagonizar uma política para atender as demandas de formação continuada dos professores da rede, evidenciando o movimento de descentralização das políticas municipais de formação continuada de professores, no que tange às políticas de âmbito federal.

Observamos que o PROMLA busca a articulação e a garantia de tempos e de espaços, mesmo que ainda precise ser qualificado, para que os professores, em sua coletividade, possam ter espaços colaborativos que impulsionem o pensar sobre o fazer docente. No entanto, o programa vem se reformulando desde 2019, com novos desdobramentos, devido às demandas e aos desafios que emergem, como pudemos evidenciar, tais dinâmicas colocaram em movimento os processos de descentralização das formações em andamento na rede, as quais têm na Formação em Contexto e a participação mais efetiva dos coordenadores pedagógicos e professores, em sua concretização.

Dessa forma, o PROMLA foi sendo reorganizado, mantendo em nosso entendimento, as premissas indicadas como importantes na sua proposta inicial, evidenciadas a partir da garantia de espaços de compartilhamento entre os professores. Como no caso da Parada da Rede, formação colaborativa entre pares, relação entre teoria e prática, bem como a continuidade formativa sobre as premissas que sustentam a proposta em curso, quais sejam a alfabetização na perspectiva do letramento.

Podemos destacar como promissora o fomento a cultura de formação agenciada nos contextos escolares, a partir da definição de tempos na RMESM/RS, a medida em que os encaminhamentos têm contribuído para o desenvolvimento profissional docente e a garantia de espaços reflexivos e colaborativos nos diferentes contextos, nos quais as atividades se desenvolvem, mesmo que, ainda, precisam ser ampliados. Evidencia-se, desta forma, a necessidade de buscar, através de ações colaborativas, compartilhadas e participativas, propostas capazes de contribuir com a melhoria das políticas de formação continuada nos



XXII ENCONTRO NACIONAL DE APROFUNDAMENTO EM EDUCAÇÃO, levando em conta o contexto, as necessidades, e interesses dos docentes, tornando-os protagonistas das políticas de formação.

REFERÊNCIAS

BOLZAN, Doris Pires Vargas; SANTOS, Eliane Aparecida Galvão dos; POWACZUK, Ana Carla Hollweg. **Cultura escrita: aprender a ler e escrever na escola.** Educação. Santa Maria, p. 97-110, 2013. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/edufsm/v38n01/v38n01a06.pdf>>. Acesso em 15 out. 2023.

BONETI, Lindomar Wessler. **Políticas Públicas por Dentro.** 4. ed. Unijuí, 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação 2014-2024: Linha de Base.** Brasília, DF: Inep, 2015a. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 09 nov. 2023.

BRASIL. Lei 9.394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília/DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 08 fev. 2023.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE: Revista de Administração de Empresas.** São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

IMBERNÓN, Francisco. **Inovar o ensino e a aprendizagem na universidade.** Trad. Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2012.

NÓVOA, Antônio Sampaio da. **Conhecimento profissional docente e formação de professores.** Revista Brasileira De Educação, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270129>. Acesso em: 25 set. 2022.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA MARIA. **Programa Municipal de Letramento e Alfabetização: tecendo saberes, construindo conhecimentos.** Brasília, DF: Marina – Artes Gráficas e Editora, 2021.

RAMOS, Cláudia. Bassoaldo. **Conexão de Saberes: Política Municipal de enfrentamento à distorção idade – ano, repetência e evasão escolar.** 2019. 39 p.

ROSSINI, Renata Guelfi. **O processo de descentralização da educação básica e a formação continuada de professores nos municípios de Americana e Santa Bárbara d'Oeste.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2016.

STAKE, Robert. Case Studies. In: DENZIN, Norman; LINCOLN, YvonnaSessions. (Ed.). **Handbook ofqualitativeresearch.** London: SAGE Publications, 1994. p. 236-247.

VIEIRA, Sofia Lerche. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. Porto Alegre: **RBP**,v.23, n.1, p. 53-69, jan./abr. 2007.