

**PLANO DE AÇÃO DE FORTALECIMENTO E ESTUDO DAS PROFESSORAS
ALFABETIZADORAS DE UBAITABA-BA**



**UBAITABA – BAHIA
2019**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ – UESC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO – PPGE
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

JACIARA DE SOUZA SANTOS

EMILIA PEIXOTO VIEIRA

**PLANO DE AÇÃO DE FORTALECIMENTO E ESTUDO DAS PROFESSORAS
ALFABETIZADORAS DE UBAITABA-BA**

Produto Educacional da pesquisa **A implementação das Políticas de Alfabetização no município de Ubaitaba-BA**: uma análise da recontextualização local apresentado ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação – PPGE - Formação de Professores da Educação Básica, da Universidade Estadual de Santa Cruz, como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais

Orientadora: Profa. Dra. Emilia Peixoto Vieira

**ILHÉUS – BA
2019**

S237

Santos, Jaciara de Souza.

A implementação das políticas de alfabetização no município de Ubaitaba - BA: uma análise da recontextualização local / Jaciara de Souza Santos. – Ilhéus, BA: UESC, 2019.
161f. ; anexos.

Orientadora: Emilia Peixoto Vieira.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Santa Cruz. Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Educação. Formação de Professores da Educação Básica.

Inclui referências e apêndices.

1. Educação e Estado - Brasil. 2. Política e Educação. 3. Política pública. 4. Alfabetização – Política governamental – Brasil. I. Título.

CDD 379.81

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	05
1 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS	07
1.2 A IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS	10
2. POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: AS DISCUSSÕES A RESPEITO DA CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO E AS DISPUTAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE ALFABETIZAÇÃO	13
2.1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO E AS DISPUTAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE ALFABETIZAÇÃO	15
3. REORGANIZAÇÃO DA REDE DE UBAITABA-BA EM CICLO DE APRENDIZAGEM: A IMPLEMENTAÇÃO E OS PROGRAMAS PACTO BAHIA E PNAIC	18
4. A IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS DE E AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS	25
5. A IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS	28
6. PLANO DE AÇÕES PARA AS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DO MUNICÍPIO DE BAITABA-BA.....	33
REFERÊNCIAS	37

APRESENTAÇÃO

O presente Plano de Ação é resultado das discussões desenvolvidas, no período de outubro a dezembro/2018 e de janeiro a julho/2019, com/no grupo de professoras alfabetizadoras de Ubaitaba-Bahia, e tem como objetivo contribuir com o fortalecimento do grupo enquanto alfabetizadoras da rede, objetivando momentos de estudos e trocas de experiências para contribuir com a alfabetização do município.

Este Plano de Ação foi elaborado também, com o objetivo de cumprir com a exigência do Programa de Pós Graduação Mestrado Profissional em Educação (PPGE) - Formação de Professores da Educação Básica, Linha de Pesquisa Políticas Educacionais, da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), de se elaborar um produto final da Pesquisa “A Implementação das Políticas de Alfabetização no Município de Ubaitaba-BA: uma análise da recontextualização local”, tendo como pesquisadora Jaciara de Souza Santos e orientadora Profa. Dra. Emilia Peixoto Vieira.

O termo recontextualização, segundo dicionário Aurélio, significa atribuir um novo contexto a alguma coisa, de contextualizar mais uma vez, é nesse sentido que esse termo é utilizado na nossa pesquisa, para compreender como as políticas são interpretadas e modificadas no âmbito municipal para atender as especificidades locais.

A produção deste material tem base nas reflexões, análises e interpretações das professoras alfabetizadoras do município de Ubaitaba/BA em relação à implementação no município dos Programas Pacto pela Educação na Bahia (Pacto/Bahia) instituído pelo Decreto nº 12.792, de 28 de abril de 2011 e o PNAIC, instituído pela Portaria n.º 867, de 4 de julho de 2012, e a reorganização em 2006, da rede pública municipal em Ciclos de Aprendizagem.

O resultado da produção coletiva está sistematizado nas temáticas: Reorganização da rede de Ubaitaba-BA em ciclo de Aprendizagem: a implementação e os Programas Pacto Bahia e PNAIC; A implementação das Políticas e as Condições de trabalho das professoras alfabetizadoras; A implementação das Políticas de Alfabetização e a Prática Pedagógica das professoras alfabetizadoras.

Desse modo, apresentamos o Plano de Ação de fortalecimento e estudo das Professoras Alfabetizadoras de Ubaitaba/BA visando, com o apoio da Secretaria Municipal de Educação, Conselho Municipal de Educação e toda sociedade Ubaitabense colocar em prática três ações: Criação de um grupo de estudos com as Professoras Alfabetizadoras; Formação continuada para as Professoras Alfabetizadoras, Encaminhamento de demandas do Grupo de Estudos à Secretaria Municipal da Educação, detalhadas neste trabalho.

Para início das discussões e reflexões sobre a alfabetização no município de Ubaitaba foi necessário estudo sobre políticas públicas educacionais, conceituando e compreendendo o processo de disputa de elaboração e implementação da política. Em seguida, compreender as políticas de alfabetização no Brasil, e as discussões a respeito da concepção de alfabetização e letramento e as disputas políticas educacionais de alfabetização.

Boa leitura!

Grupo de Professoras Alfabetizadoras de Ubaitaba-BA
Jacira de Souza Santos
Emilia Peixoto Vieira

1. POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

A análise do conceito de Estado e sua relação com a Sociedade nos auxiliam a compreender como o estado brasileiro entre meados dos anos de 1980, com o fim da ditadura militar em 1985, e início de 1990, organizou a educação brasileira e a conduziu até os anos de 2018. A participação da sociedade civil e, em especial, dos movimentos populares na construção das políticas públicas foi muito importante no processo de elaboração e execução de políticas educacionais, principalmente, pela busca não somente do acesso, mas da qualidade social da educação.

Höfling (2001) entende as políticas públicas como o Estado em ação, ou seja, “é o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade” (p. 31). Nessa direção, as políticas públicas são diretrizes traçadas por um governo, visando o desenvolvimento de um determinado setor da sociedade, em um jogo de disputa com a sociedade civil, para imprimir determinada política. Desse modo, essas políticas são entendidas como responsabilidade do Estado, mas não pensada unicamente por essa instituição.

A autora faz uma distinção entre Estado e Governo,

Estado como o conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo; e Governo, como o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período (HÖFLING, 2001, p. 31).

Nessa perspectiva, as políticas públicas são a correlação de forças e disputas de projetos de sociedade entre a sociedade civil e as relações capitalistas de produção existentes, tendo o Estado limitando as possibilidades de mudança de atender a maioria da população.

As políticas públicas são desse modo, estrategicamente utilizadas como um mecanismo de resolução “pacífica” dos conflitos pelo Estado, que busca direcionar seus esforços para manter uma contínua formação e superação de equilíbrios instáveis, entre os interesses de determinado grupo dominante e os interesses dos grupos subordinados, cumprindo assim sua função de reproduzir as relações e estruturas de poder na sociedade de classes, com o consenso da classe trabalhadora.

Entre as políticas públicas, encontramos as políticas sociais, que se referem segundo Höfling (2001),

[...] a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico. As políticas sociais têm suas raízes nos movimentos populares do século XIX, voltadas aos conflitos surgidos entre capital e trabalho, no desenvolvimento das primeiras revoluções industriais (IBIDEM, p. 34).

De acordo com Vieira (2011), isto significa que, para manter o equilíbrio entre sociedade e capital, e manter o poder de uma determinada classe, a dominante, o Estado se vê pressionado a emitir políticas sociais frente às reivindicações e demandas dos trabalhadores e dos setores não beneficiados pelo desenvolvimento capitalista. Com essas medidas, além de produzir condições materiais à maioria da população expropriada dos meios de produção, visa assegurar a forma de organização de uma determinada sociedade, no caso a capitalista.

Segundo Shiroma, Morais e Evangelista (2011) as políticas públicas sociais são mediatizadas pelas lutas, pressões e conflitos, portanto, não são abstratas e estáticas, mas são empregadas de forma estratégica no decurso dos conflitos sociais e expressam a capacidade administrativa e gerencial do governo para implementar as decisões.

Dentre as políticas sociais, Höfling (2001) inclui a educação e esclarece ser uma política pública de corte social, de responsabilidade do Estado – mas não pensada somente por seus organismos. Para a autora, “a educação também assume ‘feições’ diferentes em diferentes sociedades e diferentes concepções de Estado” (IBIDEM, p. 34). Isto porque a implementação da política pública para uma determinada sociedade reflete os conflitos de interesses, os arranjos feitos nas esferas de poder que perpassam as instituições do Estado e da sociedade como um todo.

Santos (2012) salienta que “[...] ao longo da história da educação brasileira, as políticas educacionais estiveram intimamente relacionadas ao contexto social, político e econômico de cada época, procurando adequar o sistema de ensino à estrutura social vigente ou em emergência” (p. 07) e, conseqüentemente, buscando contemplar as demandas e solucionar os problemas sociais.

Oliveira (2010, p. 98) concebe as políticas educacionais como “[...] aquelas que regulam e orientam os sistemas de ensino, instituindo a educação escolar”. Também Klein (2006, p. 140) entende que elas “[...] devem ser formuladas para se obter e manter uma

educação de qualidade”, motivos pelos quais a qualidade¹ da educação está diretamente relacionada à implementação das políticas públicas da área.

Nessa perspectiva, as Políticas Educacionais são ações públicas voltadas à população, interferem no campo educacional, visando assegurar o direito de todos os cidadãos à educação. Possuem peculiaridades históricas e legais que a diferem das demais políticas públicas sociais:

As políticas educacionais, nesta perspectiva, expressam a multiplicidade e a diversidade da política educacional em um dado momento histórico. Dizem respeito a áreas específicas de intervenção, daí porque se fala em políticas de educação infantil, educação básica, educação superior, etc. Cada uma delas, por sua vez, pode se desdobrar em outras. Isso significa dizer que, a depender do ponto de vista de onde se examina uma determinada esfera de intervenção estatal, a relação entre o todo e as partes se modifica, na proporção direta do que é maior ou menor nos diferentes campos de atividade (VIEIRA, 2007, p. 56).

Os Programas Pacto pela Educação na Bahia (PACTO BAHIA) instituído pelo Decreto nº 12.792, de 28 de abril de 2011, e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) instituído pela Portaria n.º 867, de 4 de julho de 2012, são ações das Políticas Públicas Educacionais elaboradas para combater os altos índices de analfabetismo ou a alfabetização tardia, e superar os baixos indicadores que vêm se repetindo ao longo da história da educação no Brasil, a fim de assegurar o disposto na Constituição Federal/1988, o direito público subjetivo à educação a todo cidadão/cidadã brasileiro/a.

Uma das ideias centrais da proposta dos programas/políticas é a de que se alfabetize letrando, ou seja, o aprendizado da leitura e da escrita precisa acontecer de forma que as crianças possam compreender os significados e possam aplicá-los ao meio em que vivem, com autonomia, percebendo a função social das habilidades da leitura e escrita. Desse modo, a importância da formação continuada do professor que atua do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental para o auxílio às crianças alcançar a habilidade da leitura e da escrita.

Pactos Bahia e PNAIC, constituem-se, portanto, como uma política educacional cuja formação de professores alfabetizadores se apresenta, na perspectiva governamental, como uma estratégia relevante para atenuar as discrepâncias existentes na aquisição da leitura e da escrita.

¹ Não cabe neste trabalho a discussão sobre qualidade da educação, uma vez que entendemos que o termo qualidade não é simples definir. Segundo Oliveira e Araújo (2005) “Qualidade é uma palavra polissêmica, ou seja, comporta diversos significados e por isso tem potencial para desencadear falsos consensos, na medida em que possibilita interpretações diferentes do seu significado segundo diferentes capacidades valorativas” (p. 7).

1.2 A IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

A introdução de políticas educacionais exige de acordo com Arretche (1998), analisar a relação entre a implementação de uma determinada política pública e os resultados obtidos (ou não) a partir dela. A intenção, portanto, é demonstrar que determinada realidade social é resultado da implementação de determinada política pública.

Analisar a implementação de políticas públicas é compreender que estas estão em constante movimento dialético. Segundo Höfling (2001), “As ações empreendidas pelo Estado não se implementam automaticamente, têm movimento, têm contradições e podem gerar resultados diferentes dos esperados” (HÖFLING, 2001, p. 35). Isso acontece pelo fato de as políticas públicas estarem voltadas especialmente a grupos diferentes, sendo que o impacto de tais políticas sofre o interesse expresso nas diferentes classes e nas relações de poder.

Para Arretche (2001), a implementação modifica as políticas públicas, a diversidade de contextos de implementação pode fazer com que uma mesma regulamentação produza impactos inteiramente diversos em diferentes unidades da federação. Segundo a autora, quanto mais complexo um programa/política, maior será também a variedade de interesses e concepções envolvidos em sua execução (implementação). A autora enfatiza que ao analisar a implementação de uma política pública é preciso levar em consideração que:

a implementação de políticas supõe (pelos menos) dois tipos de agentes situados em pontos distintos: agentes encarregados da formulação dos termos da operação de um programa – os quais têm autoridade para definir os objetivos e o desenho do programa – e agentes encarregados de executá-lo, traduzindo suas concepções em medidas concretas de intervenção. Na prática, são estes últimos que fazem a política (ARRETTE 1998 p.53-54).

Nesse sentido, Santi e Lima (2006) corroboram, quando dialogam sobre a implementação das políticas públicas pelos sujeitos envolvidos no processo, pessoas que, positiva ou negativamente, se envolvem e deixam envolver, apresentando caminhos para a política pública. As autoras entendem que o Estado implanta as políticas, mas que são os sujeitos que, em última instância as implementam no dia-a-dia mediante as práticas cotidianas e que por questões de ordem objetiva e subjetiva “não correspondem com exatidão aos encaminhamentos traçados pelas políticas emanadas do Estado” (SANTI; LIMA, 2006, p. 263).

Segundo Arretche (1998), ao avaliar uma política é preciso levar em conta que a implementação modifica o desenho original das políticas, pois esta ocorre no ambiente caracterizado por contínua mutação, e mais que isto, deve considerar que os “implementadores” é que fazem a política, seguindo suas próprias referências e da diversidade dos contextos sociais, políticos, econômicos e pessoais.

A sociedade e a escola não podem ser vistas sem se considerar o movimento histórico, e, portanto, não se pode conceber a história sem contradição. Assim, na análise sobre a educação, deve-se levar em conta o contexto histórico-político, a estrutura econômica da sociedade, que no caso capitalista, promovem um movimento contraditório nas relações sociais. De acordo com Cury,

a contradição, pois, ao interpretar o real, capta-o como sendo o resultado de uma inadequação pugnativa entre o que é e o que ainda não é, numa síntese contraditória. Por isso, todo o real é um processo que contém, sem encerrar, o possível numa unidade de contrários (1986, p. 31).

Segundo Cury (1986), a contradição é destruidora, mas também criadora, já que obriga a superação, pois a contradição é intolerável. A consciência da contradição é o momento em que a contradição se torna o princípio explicativo do real. Desse modo, as contradições obrigam os sujeitos envolvidos a analisar de fato as ideias contraditórias e avaliá-las. A contradição torna-se importante no processo de entendimento da realidade e da atividade humana, uma vez que, através dos conflitos estabelecidos pelas contradições o grupo envolvido busca a superação dessas contradições, buscando trilhar novos caminhos em benefícios da maioria.

A categoria da contradição, dialeticamente, remete-nos a categoria de totalidade, esta permite a compreensão da realidade nas suas leis mais íntimas. De acordo com Cury (1986), “a totalidade não é um todo já feito, determinado e determinante das partes, não é uma harmonia simples, pois não existe uma totalidade acabada, mas um processo de totalização a partir das relações de produção e de suas contradições” (p. 35). Nessa perspectiva Cury salienta que,

é nessa dialética entre a totalidade e contradição que o real pode ser entendido como um todo que implica sua criação, processos de concretização, estruturação e finalidade, num conjunto de elementos em que a negatividade se faz presente (p. 35).

A compreensão dialética da totalidade exige a relação entre as partes e o todo e as partes entre si. O todo, colocado acima ou fora das partes numa mera relação de exterioridade, se petrifica na abstração.

Desse modo, considerar a educação como processo particular da realidade sem aceitar a própria totalidade, isto é, sua vinculação imanente às relações sociais, significa tomá-la como universo separado. Contudo, além do esforço humano para compreender o real, é necessário à ação humana com vistas a transformar a realidade.

A categoria da mediação também ligada diretamente ao caráter dialético das relações indica que nada acontece de forma isolada, pois o ser humano se relaciona constantemente com a natureza e com seus semelhantes, e dessa interação surge a mediação. A mediação consiste no aspecto de pertencimento do ser social e está presente em qualquer realidade do conhecimento do sujeito, pois pertence ao real, inscrita no processo da reflexão elaborada pela razão, ou seja, a condição capaz de transpassar o plano das aparências visando à essência do objeto em movimento.

De acordo com Vázquez (2007) “a consciência da práxis pode contribuir para enriquecer a atividade real, material e, com isso, elevar a consciência (prática) que nela se plasma” (p. 293), tornando-se, a consciência da práxis, numa autoconsciência prática.

E é exatamente quando o sujeito atinge o grau de consciência de sua atividade, temos a práxis criadora. Conforme Vázquez (1977), esta é determinante, já que nos possibilita enfrentar novas necessidades ou situações, criando permanentemente novas soluções. Todavia, uma vez encontrada esta nova solução não se perpetua, pois, a própria vida, com suas novas exigências e necessidades, coloca a condição de momentâneo em aquilo que nos parece, como permanente até aquele momento. Isso significa que entre os problemas e as suas soluções é preciso um diálogo permanente.

A práxis criadora supõe uma íntima relação entre as dimensões subjetivas e objetivas – entre aquilo que planejamos e realizamos. Criar significa arquitetar e alcançar o pensado, todavia, esse processo é simultâneo, não se conhecem previamente seus caminhos, seus resultados. A práxis criadora, conclui Vázquez “se dá, principalmente, no nível da práxis reflexiva”, esta representa a autoconsciência do sujeito em relação à práxis como prática transformadora (2007, p.307).

Nessa perspectiva, a categoria mediação colaborou no processo de discussão com as professoras alfabetizadoras a respeito da política de alfabetização, para a superação de determinadas contradições dos discursos das professoras alfabetizadoras, encontrados durante os encontros da pesquisa. O trabalho docente, com toda sua complexidade, torna-se práxis criadora quando permite a reflexão e a elaboração da consciência produzida a partir da discussão da realidade cotidiana do fazer pedagógico.

2. POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: as discussões a respeito da concepção de alfabetização e letramento e as disputas políticas educacionais de alfabetização

As Políticas de Alfabetização também vão sendo redefinidas a partir do papel do Estado. Soares (2016) discorre que até os anos 1980, via-se no método a solução para o fracasso na alfabetização, sempre concentrado na classe ou série inicial do ensino fundamental, traduzindo-se em ações para os altos índices de reprovação, repetência e evasão. Como o fracasso persistia a despeito do método em uso, cada momento um novo método era tentado, e assim o pêndulo oscilava: ora uma ou outra modalidade de método sintético, ora uma ou outra modalidade de método analítico.

Para a autora, o construtivismo surge nos anos de 1980, como uma alternativa de combate ao fracasso em alfabetização. Embora reconhecendo que as causas do fracasso eram, sobretudo de natureza social (FERREIRO e TEBEROSKSY, 1986 p.17-8), citada por Soares (2016, p. 23), propunha que a solução, para combater os altos índices de reprovação na aprendizagem inicial da língua escrita, seria não um método, mas uma nova concepção do processo de aprendizagem da língua escrita. Nesse contexto, Soares (2016) relata que, contudo,

nos anos iniciais do século XXI, apesar da hegemonia exercida pelo construtivismo nas duas décadas anteriores, o fracasso em alfabetização persiste, embora esse fracasso, agora, configure-se de forma diferente: enquanto, no período anterior, o fracasso revelado por meio, de sobretudo, as avaliações internas à escola, concentrava-se na série inicial do ensino fundamental, a então chamada “classe de alfabetização”, o fracasso na década inicial do século XXI é denunciado por avaliações externas a escola, avaliações estaduais, nacionais e internacionais -, e já não se concentra na série inicial da escolarização, mas espalha-se ao longo de todo o ensino fundamental, chegando mesmo ao ensino médio, traduzindo em altos índices de precário ou nulo domínio da língua escrita, evidenciando grandes contingentes de alunos não alfabetizados ou semialfabetizados depois de quatro, seis, oito anos de escolarização. (p. 23-24)

Diante desse cenário, Gontijo (2014) esclarece que desde 1996, principalmente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9394/96, o governo federal, por meio do Ministério da Educação (MEC), vem intensificando as discussões, debates, ações, movimentos e articulações políticas em torno da Alfabetização no Brasil, com ênfase para as crianças.

Nessa direção, a partir da aprovação da LDB, começaram a serem delineados novos rumos da política de alfabetização no Brasil. A LDB determina que cada município e

supletivamente, o estado e a União, deveriam matricular todas as crianças a partir dos setes anos de idade e, facultativamente, a partir dos seis anos no ensino fundamental.

Em 2006, após pressões internacionais, o Brasil institui a Lei nº 11.274, e determina a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória, aos seis anos de idade no ensino fundamental. Essa lei tem como finalidade, “[...] oferecer maiores oportunidades de aprendizagens no período de escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam seus estudos alcançando maior nível de escolaridade” (BRASIL, 2007a, p. 14).

O contexto que essa Lei foi criada também revela duas preocupações do MEC: resposta aos resultados da avaliação externa e, portanto, a necessidade de alfabetização na idade certa, e financiamento por haver escassos recursos para reverter os dados da alfabetização de crianças no Brasil.

Segundo Viegas e Scaff (2015), o documento de orientações gerais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (BRASIL, 2007a), justifica a ampliação do período de escolarização obrigatória, pois se constata que há ingresso tardio das crianças da faixa etária de seis anos dos setores populares na escola, em oposição às classes sociais médias e altas que já se encontram na escola.

Sendo assim, a intenção dessa medida é diminuir os índices de fracasso escolar, pela garantia de que todas as crianças tenham um tempo ampliado de convívio escolar, principalmente das classes populares, ponto ressaltado pelo estudo de Ferraro (2009), uma vez que o Brasil terminou o século XX e adentrou o XXI com um número preocupante de pessoas não alfabetizadas. O autor justifica a afirmação com base no censo demográfico do ano 2000 que indicou o montante de 17.552.762 de pessoas entre a população de 10 anos ou mais, incluindo também as crianças de 8 e 9 anos (1.282.396), no referido censo, que ainda não haviam aprendido ler e escrever. O total de analfabetos estava em mais de 18,8 milhões de pessoas na população de 8 anos ou mais.

Nessa conjuntura, foi aprovado o Decreto nº 6.094/2007, que dispõe sobre a implementação do “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, pela União, em regime de colaboração com os municípios, Distrito Federal e estados, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, como determina no seu artigo 2º:

- I - Estabelecer foco na aprendizagem;
- II - Alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade;
- III - Acompanhar cada aluno da rede individualmente, mediante registro da sua frequência e do seu desempenho em avaliações (BRASIL, 2007b).

2.1. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO E AS DISPUTAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE ALFABETIZAÇÃO

De acordo com a literatura que versa sobre Alfabetização, a partir dos estudos de Soares (1995), Tfouni (2010), Kleiman (1995) e outros estudiosos, para além dos mecanismos de ensino e aprendizagem acerca da alfabetização e o processo de aquisição da leitura e escrita, até então relevantes, avançam-se os estudos sobre a concepção de Alfabetização, e concomitantemente, o Letramento.

A princípio, o termo letramento, de acordo com Soares (2011), nos remete a perspectiva política do campo educacional, isto é, uma ideia de ampliação da função e finalidade do ensino. Embora se discuta o letramento nos últimos anos, mas, de acordo com Soares (2011, p. 27), ele apareceu pela primeira vez no Brasil em 1986, no livro “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística escrita por Mary Kato”.

O surgimento do termo *literacy*, nessa época, representou, certamente, uma mudança histórica nas práticas sociais: novas demandas sociais pelo uso da leitura e da escrita exigiram uma nova palavra para designá-las. Ou seja: uma nova realidade social trouxe a necessidade de uma nova palavra (SOARES, 2011, p. 29).

Soares (2012a, p. 31) define, etimologicamente, alfabetizar como: levar à aquisição do alfabeto, ou seja, ensinar a ler e a escrever é “a ação de alfabetizar, de tornar alfabeto”. Desse modo, alfabetizar significa desenvolver as habilidades de codificar e decodificar a língua e se apropriar do sistema de escrita alfabética. Assim, a especificidade da alfabetização é a aquisição do código alfabético e ortográfico por meio do desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita.

Segundo a autora (1998), a origem do termo letramento está ligada à necessidade de definir o estado ou a qualidade daquele que utiliza a leitura e a escrita como uma prática social, e envolve o ler e o escrever nas dimensões individual e social. O letramento refere-se às condições que o sujeito adquiriu para operar cognitivamente sobre o texto escrito a partir do desenvolvimento de habilidades de leitura. Estas se estendem da habilidade de traduzir, em sons, sílabas sem sentido a habilidades cognitivas e metacognitivas, aplicadas a diferentes tipos de materiais (SOARES, 2012b). Vale salientar que, a leitura e a escrita são processos diferentes, porém complementares, e que o letramento envolve ambos.

Soares (2004), ao discutir o processo de alfabetização, entende esse fenômeno condizente a aquisição individual de cada sujeito, do sistema de códigos linguísticos e,

consequentemente, o sistema de escrita. Ou seja, para a autora é “o domínio da técnica, domínio do código convencional da leitura e da escrita e das relações fonema/grafema, do uso dos instrumentos com os quais se escreve” (SOARES, 2004, p. 16) daí a interdependência entre os termos e concepção de Alfabetização e Letramento.

O Letrar não significa o processo de codificação e decodificação dos signos linguísticos, mas fazer uso social da leitura e escrita, ou seja, compreender o que lê e escreve dentro dos aspectos das áreas de conhecimentos. Assim, diz Soares, é, “o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita; O estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais” (SOARES, 2009, p. 39).

Sendo assim, para a autora vale destacar a compreensão dessas considerações entre letramento na perspectiva escolar e social.

Letramento escolar e letramento social, embora situados em diferentes espaços e em diferentes tempos, são parte dos mesmos processos sociais mais amplos. O que explicaria porque experiências sociais e culturais de uso da leitura e da escrita proporcionadas pelo processo de escolarização acabam por habilitar os indivíduos à participação em experiências sociais e culturais de uso da leitura e da escrita no contexto social extraescolar (IDEM, 2004, p. 111).

Por esse aspecto que Mortatti (2004) alerta que a alfabetização por si somente e a escolarização, pelo fato de acesso, não garantem o letramento, como considerado aspecto de compreensão e aplicação dos resultados do domínio da leitura e escrita nas práticas sociais. Contudo, a autora consegue identificar que a alfabetização e a escolarização são elementos cruciais para que os sujeitos possam se tornar letrados.

A partir dessas considerações, as concepções de Alfabetização e Letramento têm aspectos diferentes. O primeiro consiste em um processo em que cada sujeito, individualmente, alcança o domínio da leitura e escrita; o letramento passa a ser compreendido como o processo (alfabetização) mais amplo, em que os sujeitos conseguem fazer uso da leitura e escrita nas suas práticas e vivências no mundo letrado, quer seja, no âmbito da dimensão individual ou em seus grupos sociais.

Segundo Gontijo (2014), as discussões, estudos e debates a respeito da concepção do Letramento associado à Alfabetização, se tornou um discurso hegemônico a partir dos anos de 2000, tanto por estudiosos da área, como nos documentos oficiais e basilares da Educação Básica instituídos pelo Ministério da Educação para todo o território brasileiro.

Para Soares (2016), a vinculação que em geral se faz de início do processo de alfabetização com a organização do sistema formal de ensino, no pressuposto de que é nele, só nele e pela ação dele que a criança se alfabetiza – é a luz dessa vinculação que se tem polemizado sobre a definição do início, e também do término desse processo.

Desse modo, as Políticas de Alfabetização na idade certa, segundo a autora, demonstra a fragilidade dessa vinculação o fato de que a divisão do sistema de ensino em segmentos, a idade de entrada nele e o tempo determinado para que ele inicie e se complete a alfabetização modificam-se ao longo do tempo, basicamente em função de possibilidades econômicas e consequentes políticas educacionais, não propriamente em função dos processos cognitivos e linguísticos de desenvolvimento e aprendizagem da língua escrita pela criança (SOARES, 2016, p. 343).

3. REORGANIZAÇÃO DA REDE DE UBAITABA-BA EM CICLO DE APRENDIZAGEM: A implementação e os programas Pacto Bahia E PNAIC

Nos estudos, a pesquisadora e as professoras alfabetizadoras, identificamos que a organização da escolaridade em ciclos² não é uma política recente no Brasil. De acordo Mainardes (2009), ao descrever sobre o surgimento da ideia de ciclos no Brasil, foi a partir do início da década de 1980, que sistema de promoção dos alunos com base no nível de desempenho se consolida. No entanto, até se chegar a esse desenho, percorreu-se um longo período da história da educação brasileira.

No período republicano, da década de 1910 e 1920, houve a criação dos grupos escolares, ancorados no modelo de escola seriada, considerado um novo modelo de organização que estava sendo disseminado ao redor do mundo. Para o Brasil, era importante seguir as tendências de países mais avançados que também adotavam o sistema seriado, pois isso representava a construção de uma nação pautada nos mesmos modelos adotados pelo mundo moderno daquele período.

No entanto, os transtornos provocados pelo modelo em vigor, com as altas taxas de reprovação e a evasão escolar, como consequência, a retenção das crianças nas séries tornou-se um problema para o estado, uma vez que a continuidade dessas crianças nas mesmas séries impossibilitava a abertura de novas turmas. As autoridades educacionais brasileiras, especificamente em São Paulo, se mostraram favoráveis à promoção de todos os alunos. Foram nos anos 1950, as primeiras ocorrências de implantação da “promoção automática” como uma estratégia adotada para diminuir as altas taxas de reprovação ou mesmo eliminar a reprovação nos primeiros anos de escolaridade (BARRETTO; MITRULIS, 1999; 2001; MAINARDES, 2001; 2007; 2009).

Segundo Mainardes (2007), o termo promoção automática surge durante os anos de 1950, sob a justificativa de reduzir o desperdício de recursos financeiros com educação e as altas taxas de reprovação, tendo em vista que a repetência impossibilitava a ampliação do atendimento para as demais camadas da população.

² Realizamos pesquisa sobre o processo de implementação de organização do ensino no formato de ciclos e como uma política pública de educação adotada no Brasil. Não realizamos estudo sobre a fundamentação teórica do ciclo. Para essa finalidade consultar: PISTRÁK, Moisey Mikhailovich. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2000, 224 p. MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Alínea, 2007. 95-110 p. KRUG, Andrea. **Ciclos de Formação: uma proposta transformadora**. 3 eds. Porto Alegre: Mediação, 2006, 149 p.

Nesse contexto, Conforme Mainardes (2009) inicia-se o debate sobre a necessidade da criação de políticas de não reprovação e começam a surgir propostas para pôr fim à reprovação dos alunos. A expansão dessa política no país iniciou-se a partir da década de 1980, com a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização em São Paulo (1984), e, em seguida, em outras redes de ensino. Desse modo, as políticas de não reprovação passaram a ser conhecidas como ciclo.

A implantação de Ciclos no Brasil ancora-se legalmente no Artigo 23, da LDB n.º. 9.394/1996, que determina:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 1996).

No decorrer dos anos 1990 e 2000, a organização do ensino, em formato de ciclos, foi sendo formulada e diferentes denominações têm sido utilizadas para se referir à organização da escola em ciclos no Brasil, conforme as especificidades de cada proposta: Ciclo Básico, Ciclos de Aprendizagem, Ciclos de Formação Humana, Regime de Progressão Continuada, Bloco Inicial de Alfabetização, Ciclo Complementar de Alfabetização, Ciclos de Ensino Fundamental, Organização em Ciclos (MAINARDES, 2009).

A proposta dos Ciclos de Aprendizagem surgiu no final da década de 1990, quando algumas redes de ensino adotaram essa organização. Os Ciclos de Aprendizagem constituem-se em uma modalidade específica de ciclos que se caracteriza por ser uma experiência em que as mudanças no currículo, na avaliação e na organização da escola e do sistema são menos ousadas que outras modalidades. Nos Ciclos de Aprendizagem, a duração dos ciclos tende a ser mais curta (2 ou 3 anos) e há a previsão da reprovação ao final de cada ciclo (MAINARDES, 2009).

O estudo sobre a política do ciclo adotada no Brasil foi importante para entender o contexto de Ubatuba-BA de implementação dessa política. A rede municipal de ensino implanta em 2006, a estrutura do sistema em Ciclos de Aprendizagem nas classes do Ensino Fundamental Anos Iniciais, diante da necessidade de reversão do quadro do fracasso escolar, determinado pela não alfabetização das crianças, pela reprovação, evasão e distorção idade/série. A organização da rede em ciclo foi considerada como uma política de alfabetização, cujo objetivo alfabetizar as crianças e combater os altos índices de reprovação.

O Ensino Fundamental Anos Iniciais do município foi organizado em dois Ciclos: Ciclo da Infância (destinado às crianças de 06 e 07 anos, 1º e 2º ano); e o Ciclo do

Desenvolvimento Integral (destinado às crianças a partir de 08 aos 10 anos de idade, 3º, 4º e 5º ano). A aprendizagem das crianças passou a ser considerada por idade e não por série.

A produção da proposta de Ciclos em Ubaitaba foi elaborada no contexto da administração política do prefeito Asclepiades de Almeida Queiroz. O documento “Ciclos de Aprendizagem: Transformação Necessária” de 2006 foi elaborado pelo grupo de profissionais envolvidos diretamente com a Secretaria Municipal de Educação do município, a saber: Secretário de Educação professor José Cláudio de Oliveira Bidú; Equipe Técnica Pedagógica, professores, coordenadores e gestores escolares da Rede de ensino. A proposta contou também com a participação de uma Equipe de Consultoria da UESC.

A proposta de Ciclos de Aprendizagem foi normatizada pelo Conselho Municipal de Educação (CME), no ano de 2007, por meio da Resolução nº 010/2007. Os documentos orientadores para a implantação dos ciclos foram a Resolução nº 010/2007 – Ciclos de Aprendizagem; a cartilha Ciclos de Aprendizagem: Transformação Necessária, enviada para as Unidades Escolares; e a Proposta Curricular do Ciclo de Aprendizagem Ensino Fundamental Anos Iniciais.

Em 2007, o secretário de educação convocou toda a rede e lançou a cartilha “Ciclo de Aprendizagem: A transformação necessária”. Apresentou o material, a legislação e encaminhou as escolas como documento oficial e entregou também aos professores para que tivessem acesso e para orientar os estudos e discussões.

Segundo a cartilha Ciclos de Aprendizagem (2007), o ciclo da Infância se caracteriza pelo foco na alfabetização (domínio do código alfabético) dos educandos e no letramento (práticas sociais de leitura). No segundo Ciclo de Desenvolvimento Integral deve ocorrer uma priorização no desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para que o educando possa perceber-se como sujeito histórico, crítico, capaz de interagir com suas realidades diversas. A iniciação científica, o letramento, a compreensão do espaço geográfico local e regional, a resolução de problemas que envolvem as operações matemáticas fundamentais servirão de eixo norteadores.

A Proposta Curricular de Ubaitaba-BA (2007) está organizada em conteúdos, competências e habilidades.

Os conteúdos não serão apenas os conceitos científicos. Abordar-se-ão também competências gerais, habilidades e atividades, promovendo a formação de valores, normas e atitudes de cidadania e democracia. Tais conhecimentos e competências permitirão o desenvolvimento pessoal e sociocultural dos alunos (Proposta Curricular, Ubaitaba-BA, 2007, p. 27)

A proposta do Ciclo de Aprendizagem da rede fundamenta-se nos escritos de Perrenoud (2004)³ que define o ciclo de aprendizagem como um meio para ensinar melhor e lutar contra o fracasso escolar e as desigualdades. Para Perrenoud, citado na cartilha, uma das razões para a escolha de Ciclos plurianuais diz respeito à possibilidade de atender as crianças de forma diferenciada, atentando para as múltiplas diferenças.

O contexto educacional do município de Ubaitaba, no início dos anos 2000, encontrava-se com crianças não alfabetizadas, alto índice de reprovação, distorção idade-série e a evasão escolar. Infelizmente esse contexto ainda é muito atual. A expansão da oferta garantiu o acesso da maioria da população, contudo, o problema da permanência do aluno na escola e sua promoção ainda não foram resolvidos.

A implantação do ciclo de aprendizagem de Ubaitaba fundamentou-se na legislação em vigor no período, nos escritos de Perrenoud e Piaget, em experiências de outras redes de ensino que já organizavam suas escolas em ciclo. O município de Ubaitaba “ensaia” o ciclo, durante quase seis anos, e a Lei do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos impulsionou a sua implementação.

A implementação da proposta do ciclo de aprendizagem na rede, com a entrada das crianças de 06 anos no Ensino Fundamental, foi um desafio, pois as escolas precisaram ser adequadas com cadeiras e mesas para receber esses pequenos de 06 anos, já que antes estavam no espaço infantil. Quanto à implementação do Ciclo de Desenvolvimento Integral (destinado às crianças a partir de 08 aos 10 anos de idade, 3º, 4º e 5º ano), a proposta para o Ciclo foi pensada para o professor que já estava tendo formações na rede desde 2005, portanto, supôs que este detinha o domínio do processo de alfabetização e a concepção do que era ciclo. Esse cenário parecia propício para a implementação do Ciclo de Desenvolvimento Integral.

O Ciclo de Desenvolvimento Integral visa ir além dos conteúdos, do livro didático, uma formação humanística. O aluno já sairia alfabetizado e teria mais tempo na escola, seria

³ Não realizamos estudos aprofundados da base teórica da cartilha Ciclos de Aprendizagem. No entanto, nas leituras que realizamos, identificamos contradições sobre a indicação das competências de Perrenoud, presentes na cartilha, postos no livro: PERRENOUD, Philippe. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000, e que foram bastante difundidos no Brasil nos anos de 1990, e associados à qualidade total, à organização da gestão da escola relacionada à gerência empresarial. As competências foram relacionadas a aprender a fazer, e distante dos pressupostos das práticas sociais que considera o contexto social vivido pelos alunos e da base teórica adotada pelo município de considerar a idade para a aprendizagem (Ciclo em Pistrak) e o letramento como práticas sociais de leitura (SOARES, 1999). Nesse modelo de competência, as questões da educação são relacionadas às questões técnicas, de eficácia/ineficácia, de má gestão da escola e no desperdício de recursos públicos e falta de esforços dos/as professores/as, gestores/as, o que os impedem de imprimir uma gestão da qualidade total. Ver mais: SILVA, Tomaz Tadeu da. **A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia**. In: Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação. GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). 4ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro, 1996. p. 9-29.

6h no total. Ele teria aula de leitura e letramento, geometria, artes, aulas de operações matemáticas. Os alunos que não apresentassem defasagem idade-série e que não acompanhassem o progresso do ciclo seriam encaminhados às turmas de Acompanhamento Especializado (AEs). Essas turmas teriam o máximo de 15 alunos, com uma proposta diferenciada, e seria lecionada por professores alfabetizadores selecionados.

Em 2008, com a nova gestão municipal, foi implantada a segunda etapa do ciclo: O Ciclo de Desenvolvimento Integral. As salas AEs passaram a ter outra função, diferente da que foi criada inicialmente e as modificações na política do ciclo levaram mais tarde a extinção dessas salas e os alunos que não eram alfabetizados continuavam nas mesmas salas, sem o atendimento individualizado.

Vale ressaltar, que a efetivação e o sucesso das políticas públicas também dependem de continuidade das políticas. A respeito da descontinuidade das iniciativas da educação, os autores Lombardi e Saviani (2008) preconizam que:

[...] parece que cada governo, cada secretário de educação ou cada ministro quer imprimir sua própria marca, deixando de lado os programas implementados nas gestões anteriores. Com esse grau de descontinuidade não há como fazer frente às questões especificamente educacionais dado que, como se mostrou, trata-se de um tipo de atividade que requer continuidade (p. 271).

Das modificações realizadas, a sala de Acompanhamento Especializado (AEs) foi transformada em salas de recursos multifuncionais (SRM), outra política pública relacionada à educação especial, implantada dentro das escolas, e passaram a atender os alunos com necessidades especiais e alunos com hipótese de déficit de aprendizagem. Os objetivos de atendimento também passaram a ser outro. As crianças com defasagem idade-série e que não acompanhavam o progresso do ciclo ficaram desassistidas, sem um atendimento individualizado, e sem os professores alfabetizadores de referência.

Em 2011, o município adere o Pacto Bahia (2011) para tentar resolver e/ou diminuir o número de crianças ainda não alfabetizada. O Pacto Bahia, tem como principal objetivo melhorar a qualidade da educação, da leitura e da escrita nos anos iniciais do ensino fundamental, por meio de um pacto de cooperação entre Estado e municípios.

Em 2013, o município de Ubaitaba-BA vem acrescentar mais um programa, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, um compromisso formal assumido no final de 2012, pelo governo federal, Distrito Federal, estados e municípios, em regime de colaboração, com o compromisso de “alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade,

aferindo os resultados por exame periódico específico” (BRASIL, 2012b, p. 11).

Em 2014, para atender a obrigatoriedade das crianças estarem alfabetizadas até 08 anos de idade, o município altera a idade de atendimento dos ciclos: o Ciclo da Infância passa a atender as crianças de 06 (seis), 07 (sete) e 08 (oito) anos de idade (1º, 2º e 3º ano) e o Ciclo de Desenvolvimento Integral inicia-se a partir de 09 (nove) anos e se estende aos 10 (dez) anos de idade do educando (4º e 5º ano).

O Ciclo de Aprendizagem implementado como uma política de alfabetização de Ubaitaba-Ba passou a ser modificado para atender a política do Pacto Bahia e, posteriormente, PNAIC, como ação para resolver o problema de alfabetização no município.

Diante desse cenário, percebemos que o município de Ubaitaba-BA vem tentando resolver a problemática da não alfabetização das crianças, com a implementação de diferentes Políticas de Alfabetização. Contudo, identificamos que não houve nenhum estudo ou avaliação da própria política do município. A proposta do Ciclo de Aprendizagem trouxe uma perspectiva de novo “espaço/tempo” de formação e de aprendizagem das crianças, em que a criança deve ser garantida aprendizagens fundamentais, e seu acompanhamento individualizado, com apoio aos professores alfabetizadores.

A organização curricular em ciclo tem sido defendida por especialistas como forma de se garantirem aprendizagens significativas, mas que necessita, para sua efetivação, um tempo/espaço prolongado às crianças, compreendendo que há crianças com percursos de aprendizagens muito diferentes. Os programas Pacto Bahia e o PNAIC, por sua vez, trouxeram outra perspectiva, a obrigatoriedade de todas as crianças estarem alfabetizadas até os 8 anos de idade, defendendo esta como a idade certa de alfabetização.

Nas discussões com as professoras percebemos várias contradições na implementação das Políticas de Alfabetização no município e, principalmente, no Ciclo de Aprendizagem, que não garante as condições mínimas de aprendizagem aos alunos e o suporte pedagógico necessário aos professores para enfrentar os problemas de não aprendizagem dos alunos. Contudo, as professoras referendam a proposta do ciclo como significativa, mas pontuam a necessidade de uma avaliação e reestruturação no que diz respeito à aprovação automática dos alunos sem habilidades de leitura e escrita, com o acompanhamento individualizado das crianças e o apoio efetivo aos professores alfabetizadores.

O estudo do Ciclo de Aprendizagem de Ubaitaba-BA realizado com as professoras reforçou a importância do aprofundamento sobre essa política do ciclo para compreender a política de alfabetização do município. As reflexões do grupo sobre a aprovação automática e a ausência da aprendizagem significativa do aluno demonstraram que a efetivação das

políticas públicas de alfabetização não pode ser considerada isoladamente.

Outros fatores influenciam a materialização das políticas nas escolas, como as condições de trabalho, a formação continuada, o acompanhamento da prática pedagógica das professoras alfabetizadoras. Desconsiderar esses fatores é não compreender que, como salienta Arretche (1998), os “implementadores” (os professores alfabetizadores) são sujeitos que fazem a política, seguindo suas próprias referências e da diversidade dos contextos sociais, políticos, econômicos e pessoais, apresentando caminhos para a política pública. Esses professores precisam ser considerados no processo de implementação da política, como possibilidade de modificar a realidade apresentada pelo município.

4. A IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS E AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS

Com a redefinição do papel do Estado a partir da década de 1990, a educação passou a ser vista como estratégia para abranger o crescimento econômico do país, melhorar a distribuição de renda e reduzir as desigualdades sociais. Contudo, como mencionamos no item anterior, as próprias contradições inerentes ao sistema educativo, modificam os objetivos da educação, uma vez que as políticas educacionais são formuladas e implantadas no âmbito dos estados e dos municípios, mas, em última instância, os sujeitos (os professores) que compõem a escola, a implementam no dia-a-dia mediante as práticas cotidianas e por questões de ordem objetiva e subjetiva “não correspondem com exatidão aos encaminhamentos traçados pelas políticas emanadas do Estado” (SANTI; LIMA, 2006, p. 263). Além disso, outros fatores influenciam a materialização das políticas nas escolas, como as condições de trabalho e a valorização dos professores.

A implementação das Políticas de Alfabetização resulta em um conjunto de ações articuladas, como: formação profissional, condições de trabalho e prática pedagógica. Nesse sentido, para a implementação das políticas educacionais além da formação docente, alguns fatores são importantes e precisam ser levados em consideração para a implementação dessas políticas, como: condições do trabalho docente e a estrutura das escolas.

Nos encontros com as professoras alfabetizadoras, algumas ponderações sobre as condições de trabalho foram relatadas, como a falta de material para realização das atividades em sala de aula e a infraestrutura das escolas. Essas reflexões nos levaram a analisar em quais condições de trabalho as professoras realizam suas atividades pedagógicas e seus planejamentos? E quais subsídios às professoras alfabetizadoras encontram no município e nas suas instituições escolares para a implementação das Políticas de Alfabetização?

De acordo com Vieira (2008), as condições objetivas do trabalho,

são as condições efetivas do trabalho do professor. Na estrutura física, incluem-se: a adequação do espaço escolar para a atividade profissional; espaço da sala de aula e salas de apoio; salas de professores/as e de produção de material pedagógico; laboratórios; limpeza, higiene e conservação. Na organização do trabalho docente (tempos e espaços) incluem-se: carga horária; tempo de planejamento coletivo e individual; grupos de estudo; formação continuada; pessoal de apoio; acompanhamento pedagógico. Nos recursos didáticos, incluem-se: material de consumo (papel, tinta, tesoura, lápis, borracha, caderno, fotocópia, material impresso, etc.); material didático (livros de apoio, livros de literatura, retroprojeto, data show, computador, etc.) (p. 162).

Conforme Vieira (2008), as condições objetivas são compreendidas ainda como os instrumentos de trabalho, os meios utilizados pelos docentes para a realização de sua prática. Segundo a autora, “no cotidiano escolar não podemos desconsiderá-los objetivamente como os meios aos objetivos do trabalho docente, especificamente, e do trabalho escolar em geral” (p. 162).

No universo de elementos que desmotivam as professoras, está a dificuldade quanto ao aparato de trabalho. A metodologia desenvolvida, especialmente pelo PNAIC, prevê nas suas oficinas pedagógicas a confecção de material lúdico, com participação do alunado, como auxílio às aulas. Nesse sentido, as professoras alfabetizadoras atestam que, muito dificilmente é possível cumprir as recomendações em razão da escassez de materiais.

A ausência de condições efetivas de trabalho dificulta a organização do trabalho pedagógico do professor, e a realização de sua prática pedagógica fica comprometida para o processo de ensino e aprendizagem do aluno. A prioridade da gestão municipal e escolar em atividades sem significado pedagógico e aprendizagem para os alunos, desvia do objetivo educacional e ocasiona desinteresse por parte dos professores e dos alunos.

Gasparini, Barreto e Assunção (2005) explicam que, muitas vezes, o professor precisa buscar, através de meios próprios, suprir os déficits apresentados pelas escolas. Novas metodologias são exigidas do professor, que não dispõe de recursos para desenvolvê-las.

Rebolo e Carmo (2010) explicam que diversos aspectos relacionados à prática docente podem interferir na satisfação do professor com seu trabalho.

A impossibilidade de participar das decisões sobre o rumo do ensino, o excesso de burocracia e o controle do trabalho do professor, a falta de apoio e de reconhecimento do trabalho por parte das instâncias superiores do sistema educacional, a escassez de recursos materiais, a falta de apoio técnico-pedagógico e a falta de incentivo ao aprimoramento são fatores geradores de desmotivação e insatisfação com o trabalho (2010, p.08).

Outra questão também em diálogo com as professoras foi em relação aos diferentes níveis de escolaridade dentro de uma mesma sala. Para o grupo, são condições que limitam o trabalho das docentes e as impedem de desenvolver suas atividades formativas a contento. Chama a atenção também para a necessidade da gestão municipal, da escola e do próprio professor, olhar e cuidar das crianças, de pensar a educação, para além dos dados. Por isso a necessidade do acompanhamento individualizado do aluno.

Segundo Paro (2011), o principal ponto a se considerar no trabalho docente, é que se processa no âmbito da produção não material, trata-se de uma relação entre sujeitos,

E que o próprio objeto de trabalho (aquilo que se transforma em produto durante o processo de produção) ou seja, o educando (que transforma sua personalidade viva, à medida que se educa), tem como característica intrínseca e inalienável o fato de ser um sujeito. Essa condição deve ser determinante do trabalho do professor, que tem pela frente não um simples objeto, mas um sujeito que, como ele mesmo, trabalha nesse processo como coprodutor de sua educação (IBIDEM, p. 150).

A estrutura física da escola também é entrave para realização de planejamentos e, conseqüentemente, de práticas pedagógicas inovadoras. Estrutura física refere-se aos fatores como paredes, teto e carteiras conservadas; ventilação e iluminação adequadas; banheiros suficientes e estruturados. Além disso, incluem-se a existência de ambientes como bibliotecas, cantinas, laboratórios para atividades práticas, entre outros. Nesse sentido, a precariedade da estrutura física das escolas e ausência desses recursos inviabiliza o trabalho das professoras alfabetizadoras.

Basso (1998) pondera que tais condições (além de outras, como materiais didáticos, salários, etc.) influenciam diretamente na tomada de decisão das docentes inibindo, suas ações.

O que incita, motiva o professor a realizar seu trabalho? Este motivo não é totalmente subjetivo (interesse, vocação, amor pelas crianças etc.), mas relacionado à necessidade real instigadora da ação do professor, captada por sua consciência e ligada às condições materiais ou objetivas em que a atividade se efetiva (p.55).

Tende-se, comumente a associar as condições de trabalho às questões salariais. Todavia, há outros fatores decisivos para que o trabalho seja bem realizado, como: tempo para planejamento, quantidade de alunos por sala, estrutura física da escola e sala de aula, materiais pedagógicos adequados. Dessa forma, ao relatarem suas condições de trabalho, as professoras alfabetizadoras atribuem parte das dificuldades da implementação das Políticas de Alfabetização às circunstâncias pouco favoráveis.

Os relatos trazem uma realidade que pode ser nacional: as salas de aula cheias e com alunos com diversos níveis de aprendizagem, soma-se a estes fatores os de ordem estrutural como, ambientes insalubres (sobretudo quentes), falta de auxiliar para acompanhamento de atividades dos discentes, falta de material para trabalho pedagógico, tais condições interferem diretamente na implementação das Políticas de Alfabetização, porquanto, é inegável que as condições precárias de trabalho pesam substancialmente na predisposição e envolvimento mais efetivo na prática das professoras alfabetizadoras.

5. A IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS

A redefinição do estado brasileiro, a partir dos anos de 1990, imprimiu nova função e papel da educação, que deixa de ser reconhecida como direito social para tornar-se mercadoria no mercado globalizado. As políticas educacionais desse período passam a ser estruturadas para atender fortemente as demandas do capital, e para atingir o objetivo, o Estado cria mecanismos de regulação da educação, dos sistemas de ensino, das escolas e dos professores.

A lógica do Estado social-liberal orienta-se pelos princípios da participação, eficiência, qualidade, autonomia, descentralização, produtividade e profissionalização, sendo necessários desse modo, mecanismos de controle e monitoramento dos resultados referentes a cada um desses princípios que fundamentam essa lógica reguladora.

Nesse sentido, o Estado regulador/avaliador define mecanismos que passam a regular as especificidades do trabalho educativo no interior das instituições escolares. No âmbito das Políticas de Alfabetização, a regulação se exprime no alinhamento da formação continuada dos professores à política de avaliações externas, evidenciado a partir da ênfase dada à Alfabetização e ao Letramento, com foco em Língua Portuguesa e Matemática, e alfabetização na idade certa. Os impactos da regulação na organização do trabalho pedagógico das escolas são vistos à medida que condiciona às atividades dos professores, às práticas pedagógicas, à lógica dos resultados do IDEB.

A prática pedagógica é aqui pensada conforme Verdum (2013) citando Fernandes (1999) como,

[...] prática intencional de ensino e aprendizagem não reduzida a questão didática ou às metodologias de estudar e aprender, mas articulada à educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e social, datada e situada, numa relação dialética entre prática-docente, conteúdo-forma e perspectivas interdisciplinares (VERDUM, 2013, p.94).

As reflexões das professoras alfabetizadoras convergiram para os limites à prática pedagógica e ao perfil dos professores alfabetizadores para efetivação das Políticas de Alfabetização no contexto das suas escolas, analisando como recontextualizar a política e como colocar essa política em ação nas suas práticas pedagógicas.

Segundo Mortatti (2010), “é no nível didático-pedagógico que se podem melhor apreender e compreender as concretizações de determinados projetos políticos em disputa,

configurados por meio de políticas públicas em determinado momento histórico [...]” (p. 332). Vale ressaltar que a escola está inserida em um contexto social e cultural heterogêneo, e as professoras não apenas colocam a política em ação, mas a interpretam, traduzem e até modificam, de modo a realizar adaptações para o contexto da sala de aula.

No entanto, colocar em prática a política significa conhecê-la para as intervenções necessárias e coerentes ao processo de organização do trabalho pedagógico na escola. As discussões das professoras demonstram as contradições do processo educativo. As professoras concordam que é importante o conhecimento das leis que normatizam as políticas educacionais e, conseqüentemente, orientam a prática pedagógica, mas, conhecer não significa efetivamente mudanças, conhecer é importante, mas, exige também outros fatores como: as condições materiais para efetivação da prática docente, por exemplo, acompanhamento da prática docente para materialização das políticas. O acompanhamento da prática docente, como elas disseram, não é esse de regular pelo IDEB nosso trabalho, porque esse modelo engessa a prática docente, e concentra como elas mostraram, na mão da coordenação geral o planejamento. Contudo, nos questionamos como recontextualizar as políticas sem conhecimento do que é a política?

As professoras reconheceram a importância dos programas nos estudos de natureza prática e teórica, uma vez que a materialização do conhecimento se constitui na ação docente.

As professoras sinalizaram também nos diálogos que, embora, as formações foram cansativas, pois geralmente aconteciam as sextas-feiras à noite ou sábados, após uma semana cansativa de trabalho, essas formações fizeram diferença no desempenho da prática pedagógica, deram subsídios para a melhoria da práxis pedagógica, melhor compreensão do processo de alfabetização.

As Políticas de Alfabetização do município, pelos diálogos das professoras, também mostraram ser importantes no processo de organização de suas práticas pedagógicas, mesmo na atualidade, continuam a organizar o trabalho pedagógico a partir das experiências e aprendizagens dos programas.

As professoras relatam nas discussões, que para além das formações e dos subsídios fornecidos pelas bolsas, a prática pedagógica com vistas à aprendizagem de fato das crianças, está também relacionada com o comprometimento e a responsabilidade dos professores. Franco (2015) relata que à medida que as diretrizes de políticas públicas consideram a prática pedagógica como mero exercício reprodutor de fazeres e ações externas aos sujeitos, esses se perdem e muitos se perguntam: por que não muda prática? A prática não muda por decretos

ou por imposições. A prática muda quando houver o envolvimento crítico e reflexivo dos sujeitos da prática (FRANCO, 2015).

Contudo, ressaltam as professoras alfabetizadoras que o compromisso e responsabilidade em relação à prática pedagógica perpassam também pelo compromisso da gestão municipal com a questão do perfil do alfabetizador que o município deixou de considerar e a organização dos conteúdos para trabalhar em sala de aula da rede, organizados pelos coordenadores pedagógicos e entregues aos professores. Essa prática, para as professoras, retira a autonomia do professor em organizar o seu trabalho voltado a atender a aprendizagem dos alunos, já que as crianças de uma mesma turma têm desenvolvimento cognitivo heterogêneo, imagina as diferentes escolas.

O plano disponibilizado pelos coordenadores é ponto de discussão entre as professoras alfabetizadoras, pois algumas o compreendem como sugestão para ajudar os professores, e este pode ser alterado para atender as especificidades das turmas; para outras professoras, há uma imposição de se fazer o que está posto no plano indicado pela coordenadora. Há discordância sobre a ação do trabalho da coordenação pedagógica, mas o fato ressaltado que, a prática pedagógica precisa ser discutida com as professoras. O trabalho docente precisa ser realizado com autonomia do professor, numa ação e reflexão de sua prática, e a mediação do coordenador pedagógico sobre o trabalho a ser realizado.

A preocupação das professoras está na entrega do planejamento dos conteúdos oferecidos aos alunos, que segundo as professoras alfabetizadoras não contribuem para a construção de aprendizagens significativas. A ideia da entrega do plano pelos coordenadores, como justificativa que facilita a vida do professor, para professoras alfabetizadoras incorre na entrega de conteúdos que nivelam por baixo.

O termo nivelado por baixo, utilizado pelas professoras, foi esclarecido pelo grupo como ofertar um mínimo de conteúdo ou aprendizagens significativas aos alunos. A referência ao termo “nivelar por baixo” nos remete ao documento da Conferência de Jomtien, em 1990, Declaração Mundial sobre Educação para Todos, que mencionava as necessidades básicas de aprendizagem. Segundo Torres (2001), contestando esses documentos, as “necessidades básicas de aprendizagem” passaram a ser interpretadas como “necessidades mínimas de aprendizagem”, convertidas em um “pacote restrito e elementar de destrezas úteis para a sobrevivência e para as necessidades imediatas e mais elementares das pessoas” (TORRES, 2001, p. 40-43). O currículo escolar passou a ser interpretado como “conteúdos mínimos” ou “padrões mínimos”, um “kit de aprendizagem” contendo um conjunto de habilidades (leitura, escrita, cálculo, noções básicas de higiene e saúde, prevenção de doenças,

etc.) necessárias a sobrevivência, que devem ser oferecidos pela escola pública à população mais pobre (TORRES, 2001, p. 40-43).

É importante ressaltar que a organização do currículo do ensino fundamental anos iniciais do município foi fundamentada na organização da rede em Ciclo de Aprendizagem. A proposta de organização do Ciclo de Aprendizagem no município pressupõe estudo dos estágios de desenvolvimento do ser humano para a organização do trabalho pedagógico e, conseqüentemente, às aprendizagens dos alunos. Portanto, pressupõe coerência e seqüência dos conteúdos a serem trabalhados com as crianças.

A ausência, relatada pelas professoras, de um currículo e conteúdos a serem trabalhados no Ciclo de Aprendizagem (6 anos aos 10 anos - 1º ao 5º ano) organizado pela Secretaria de Educação e discutido e disponibilizado aos professores, provoca essa repetição de conteúdos mínimos e “nivelar por baixo”. Desse modo, diretrizes que consideram a prática pedagógica como mero exercício reprodutor de fazeres e ações externas aos sujeitos, não possibilita a mudança da prática pedagógica.

A esse respeito, as professoras demonstram também a necessidade de uma metodologia diferente da utilizada nas escolas públicas, com acompanhamento e intervenções com os alunos que apresentem dificuldades desde o primeiro ano do Ciclo da Infância, isso significa retomar a proposta do ciclo. Para as professoras a dificuldade de ler e escrever, interpretar e produzir textos, se não for sanada no ensino fundamental anos iniciais, acompanhará a criança por toda vida.

A prática pedagógica deve ser pensada como um trabalho intencional de ensino e aprendizagem, e que não se reduz a questão didática ou às metodologias de estudar e aprender, “mas articulada à educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e social, datada e situada, numa relação dialética entre prática-docente, conteúdo-forma e perspectivas interdisciplinares” (VERDUM, 2013, p.94).

As professoras externalizam que realizar a prática pedagógica nessa perspectiva não é uma tarefa fácil, principalmente quando expõem suas próprias práticas pedagógicas. Elencaram várias situações que convergem com a complexidade de realizar uma prática docente na dimensão apontada por (VERDUM, 2013; FRANCO, 2015), como: organização do currículo do ensino coerente e crítico; perfil dos professores alfabetizadores; organização do trabalho pedagógico; conhecimento crítico das leis que normatizam as políticas educacionais e, conseqüentemente, orientam a prática pedagógica; condições materiais para efetivação da prática docente; acompanhamento pedagógico da prática docente; formação

continuada para os professores; planejamento coletivo e crítico dos conteúdos oferecidos aos alunos; estudo das metodologias significativas de aprendizagem dos alunos.

Como realça a metodologia da Pesquisa-Ação em Thiollent (2011), as professoras são conhecedoras da realidade em que estão inseridas, e são sujeitos implicados que podem por meio da ação-reflexão-ação, responder as várias situações limitadoras de sua prática docente. A capacidade do grupo de elencar um conjunto de ações articuladas à educação como prática social reforça a importância desses sujeitos no processo de implementação das Políticas de Alfabetização no município. Para Franco (2015) “a prática pedagógica se configura na mediação com o outro, ou com os outros, e é esse outro que oferece às práticas seu espaço de possibilidade” (p. 603). Os diálogos e reflexões com as professoras alfabetizadoras foram nessa direção. Dar voz e vez aos sujeitos implicados e envolvidos diretamente com a política.

Desse modo, a prática pedagógica deve se estruturar, como destaca Franco (2015), como instâncias críticas das práticas educativas, na perspectiva de transformação coletiva dos sentidos e significados das aprendizagens (FRANCO, 2015, p. 605). Os programas Pacto Bahia e PNAIC, embora com todas as contradições apresentadas neste trabalho pelas professoras e pesquisadora, foram programas que caminharam juntos na rede, e contribuíram para a formação dos professores, em nível local, e de alguma forma para a prática pedagógica. O processo de alfabetização é uma atividade complexa, somente a adesão a esses programas, como mediatizaram as professoras alfabetizadoras, não seria suficiente para promover uma alteração significativa na qualidade da educação do município.

As professoras alfabetizadoras foram capazes de identificar algumas incoerências das Políticas de Alfabetização implementadas no município, como também fazer autocrítica da sua própria prática docente, e sugerir outras ações necessárias para a superação dos problemas de alfabetização nas escolas públicas de Ubaitaba-BA: existência de política municipal de alfabetização com acompanhamento e avaliação; continuidade das Políticas de Alfabetização promovidas pelos governos em esfera nacional, estadual e municipal; formações continuadas sólidas; investimentos financeiros nas escolas para melhoria da infraestrutura; aquisição de materiais didáticos e pedagógicos suficientes para atender a todos os alunos; valorização dos professores e professoras alfabetizadoras; envolvimento dos gestores educacionais e das equipes gestoras das escolas em todo o processo de materialização e recontextualização das políticas educacionais.

6. PLANO DE AÇÕES PARA AS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DO MUNICÍPIO DE UBAITABA-BA

A produção coletiva do Plano de Ação se apoiou na metodologia da Pesquisa-Ação fundamentada em Thiollent (1998), em que a interlocução resulta de atores implicados, na busca por resolução dos problemas coletivos, propondo soluções e aprendendo na ação. A Pesquisa-Ação se fundamenta no princípio de que os sujeitos são conhecedores da realidade em que estão inseridos e podem contribuir para a reflexão do assunto a ser abordado.

Desse modo, a Pesquisa-Ação tem característica participativa/coletiva e pode favorecer a emancipação dos grupos. Ela foi escolhida para analisar a implementação das Políticas de Alfabetização na rede pública de ensino do município de Ubaitaba-BA, por entendermos que o grupo de professores alfabetizadores que implementa as políticas pode contribuir para a construção de um espaço que fomente a transformação da educação no âmbito local e, dessa forma, assegurar a qualidade da educação.

6.1. OBJETIVO GERAL

- ✓ Contribuir para o fortalecimento das práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras, evidenciando a importância desses sujeitos na implementação das políticas de alfabetização, uma vez que precisam ser consideradas como possibilidade de modificar a realidade apresentada pelo município.

6.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Promover a criação de um grupo de estudos com as professoras alfabetizadoras, para estudar a política educacional municipal, especificamente, a alfabetização.
- Incentivar a promoção da formação continuada sólida, para as professoras alfabetizadoras, a partir da realidade e necessidade local.
- Incentivar a troca de experiências exitosas entre as professoras alfabetizadoras do município, buscando melhorar a prática docente.
- Firmar parceria com outras instituições a fim de realizar seminários de formações.
- Discutir situações limites e demandas educacionais e buscar soluções nas discussões em grupo.
- Encaminhar as demandas elencadas pelo Grupo de Estudos à Secretaria Municipal da Educação.

Desse modo, o Plano de Ação é apresentado em três ações:

A primeira ação “Criação de um grupo de estudo das professoras alfabetizadoras”, consiste na organização de um grupo de estudos objetivando estudar a política educacional municipal, especificamente, a alfabetização, visando à construção de uma proposta de intervenção para a alfabetização na Rede Municipal em Ubaitaba. No quadro 1, apresentamos detalhadamente.

A segunda ação “Formação continuada para as Professoras Alfabetizadoras”, consiste em realizar um Encontro de Formação, com carga horária de 8h, com as Professoras Alfabetizadoras, em parceria com outras instituições de ensino, visando estabelecer uma rede de trocas por meio de experiências exitosas no processo de alfabetização.

A terceira ação “Encaminhamento de demandas do Grupo de Estudos à Secretaria Municipal da Educação”, visa à apresentação à Secretaria Municipal de Educação as sugestões do Grupo de Estudo das professoras Alfabetizadoras, para as demandas identificadas nos encontros no/pelo grupo.

PLANO DE AÇÕES ELABORADO COM AS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DE UBAITABA-BA (2018-2019).

AÇÕES	DETALHAMENTO	OPERACIONALIZAÇÃO
1. Criação de um grupo de estudos com as Professoras Alfabetizadoras.	1. Organização de um grupo de estudos com as professoras alfabetizadoras, objetivando estudar a política educacional municipal, especificamente, a alfabetização, visando à construção de uma proposta de intervenção para a alfabetização da Rede Municipal em Ubaítaba.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Escolher uma professora para atuar como Coordenadora do grupo. 2. Divulgar o grupo para os professores e professoras da rede. 3. Mobilizar a participação dos professores. 4. Realizar uma reunião com os professores interessados em participar do grupo de estudos para organizar o formato dos encontros, local para encontros, periodicidade. 5. Definir calendário de encontros. 6. Eleger demais membros do grupo de estudos (vice coordenador, secretária, grupo de divulgação...) 7. Realizar um cadastro dos professores participantes. 8. Produzir um Regimento Interno do Grupo com as informações decididas na reunião de organização do grupo. 9. Escolher os temas a serem estudado, a partir da demanda do grupo, baseado na realidade da rede e problemas cotidianos.
1.1 Os encontros	<p>1.1 Organização dos encontros realizados com as professoras alfabetizadoras.</p> <p>1.2 Nos encontros, as professoras poderão refletir sobre suas práticas, compreender as teorias que embasam o trabalho pedagógico e estabelecer metas específicas para cada ano escolar, construindo, assim, um currículo vivo e em ação.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Seleção de textos sobre as temáticas escolhidas. 2. Organização das professoras responsáveis para coordenar o encontro. 3. Criação e manutenção de um blog sempre atualizado com as ações do grupo e os levantamentos da última reunião contendo links para referências caso surja algo interessante; 4. Trocas de experiências exitosas. 5. Realização de oficinas de alfabetização. 6. Realização de Rodas de Conversas. 7. Discussão das problemáticas acerca da alfabetização do município. 8. Propor ações para solução das problemáticas discutidas. 9. Elencar tema para abordagem no

		encontro de Formação.
2. Formação continuada para as Professoras Alfabetizadoras.	Realizar um Encontro de Formação, com carga horária de 8h, a cada semestre, com as Professoras Alfabetizadoras, em parceria com outras instituições de ensino, visando estabelecer uma rede de trocas por meio de experiências exitosas no processo de alfabetização.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Buscar parcerias com as Instituições de Ensino (UESC, UESB, entre outras) para realização das formações. 2. Organizar junto à Secretária Municipal de Educação o evento. 3. Solicitar e Organizar o local da Formação. 4. Buscar parcerias para confecção de folder. 5. Realizar o Encontro de Formação com as professoras alfabetizadoras e demais professores interessados.
3. Encaminhamento de demandas do Grupo de Estudos à Secretaria Municipal da Educação.	Apresentação à Secretaria da Educação das sugestões do Grupo de Estudo das professoras Alfabetizadoras, para as demandas identificadas nos encontros no/pelo grupo.	1. Elaboração e envio de Ofício do Grupo de Estudos contendo situações limites vivenciadas pelas professoras alfabetizadoras, juntamente com propostas de solução definidas pelo grupo de estudo.

REFERÊNCIAS

ARRETCHE, M. T. da S. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas *In*: BARREIRA, M. C. R. N.; CARVALHO, M. do C. B. de. (Orgs.). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUCSP, 2001. p. 43-56

_____. Tendências no estudo sobre avaliação. *In*: E. M. Rico (Ed.), **Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate** (pp. 29-39). São Paulo: Cortez, 1998.

BAHIA. **Decreto nº 12.792 de 28 de abril de 2011** que institui o Programa Estadual Pacto pela Educação. Disponível em: <https://governo-ba.jusbrasil.com.br/legislacao/1029623/decreto-12792-11>. Acesso em: 10 fev. de 2018.

BASSO. I. S.. **Significado e sentido do trabalho docente**. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132621998000100003&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 06 jan. de 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9394, 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 867 de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 05 jul. 2012.

CURY. C. R. J., **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**/ Carlos Roberto Jamil Cury. – São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

FRANCO, M.A.S. Práticas pedagógicas de ensinar e aprender: por entre resistências e resignações. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015.

GASPARINI, M.S; BARRETO, M. S.; ASSUNÇÃO, A.A. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, maio/ago. 2005.

GONTIJO, C. M. M. **Alfabetização: políticas mundiais e movimentos nacionais**. Campinas: Autores Associados, 2014.

HÖFLING, E. de M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos CEDES**, ano XXI, n. 55, novembro/2001.

KRUG, Andrea. **Ciclos de Formação: uma proposta transformadora**. 3 eds. Porto Alegre: Mediação, 2006, 149 p.

MAINARDES, J. **Escola em ciclos: fundamentos e debates**. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem**. São Paulo. Cortez. 2007. 240p.

PARO. V. H. **Crítica da estrutura da escola** / Vitor Henrique Paro. _ São Paulo: Cortez, 2011.

atualmente?. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1179-1193, Dec. 2010.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2000, 224 p.

PREFEITURA MUNICIPAL DE UBAITABA/ SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Ciclos de Aprendizagem: Transformação Necessária**. Ubaitaba-BA- 2007.

PREFEITURA MUNICIPAL DE UBAITABA/ SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Proposta Curricular**, Ubaitaba-BA, 2007.

SANTI, A. P.; LIMA, A. B. D. As políticas curriculares no estado do Paraná nas décadas de 80 e 90: a concepção da escola sobre as políticas de currículo. *In*: GUIMARÃES, F. M. N. **Estado e Políticas Sociais no Brasil**. Cascavel: UNIOESTE, 2006.

SÁNCHEZ , A. **Filosofia da Práxis**. Tradução de Maria Encarnación Moya Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales-CLACSO, 2007.

_____. **Filosofia da Práxis**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

REBOLO, F; CARMO, J. C. do. Mudanças nas formas de trabalho e o mal-estar dos professores. *In*: VIII Seminario Internacional Red Estrado - UCH – CLACSO, 82 2010, Lima. **Anais**. Lima: Red Estrado; Universidad de Ciencias y Humanidades; CLACSO, v. 1. p. 1-14. 2010.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3ª ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2012a.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

_____. **Metodologia da pesquisa-ação/ Michel Thiollent**. - 18. ed. - São Paulo: Cortez, 2011.

TONDIN, C. F. **Políticas públicas de educação para os/as agricultores/as familiares: um diálogo entre a Fetraf-Sul/Cut e o Estado**. Orientador: Seminotti, Nedio Antônio 2013. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS. 2013.

VERDUM. P. Prática Pedagógica: o que é? O que envolve?. **Revista Educação por Escrito** – PUCRS, v.4, n.1, jul. 2013.

VIEIRA, E. P. **As condições de trabalho docente no ensino superior público no contexto das reformas educacionais brasileiras**. Orientadora: Eloisa de Mattos Höfling. 2011.f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Unicamp. Campinas, 2011.