



**Política Pública de Alfabetização e Responsabilização Coletiva:
a micropolítica escolarⁱ**

**Public Policy on Literacy and Collective Responsibility:
school micropolitics**

**Pollyanna Nunes de Oliveira
Alice Happ Botler**

Universidade Federal do Pernambuco (UFPE)
Recife/PE-Brasil

Resumo

O artigo analisa como as ações desenvolvidas nas escolas a partir da implementação de uma política pública de alfabetização, geram engajamento coletivo para a efetivação da aprendizagem. Pauta-se na teoria da atuação da política e, por meio de um estudo de caso, analisa a incorporação do Programa de Letramento do Recife (PROLER) no ambiente escolar. Entre os resultados, evidencia-se fatores que contribuíram para a responsabilização coletiva no micro campo escolar, a exemplo das ações que geraram acordos coletivos, refletidos em ajuda mútua. Destaque é dado ao papel da gestora, que reforçou a valorização da ação humana no processo de mudanças sólidas e significativas no interior da escola. Conclui-se que é no âmbito da micropolítica que a escola desenvolve uma lógica própria de interpretação, incorporação e atuação da política educacional, ainda que integrada às perspectivas neoliberais.

Palavras-chave: Política de Alfabetização; Micropolítica; PROLER.

Abstract

The article analyses how the actions developments at schools as of a political implementation publishes literacy, generating collective commitment to effective learning. It is based on the theory of political operation through case study, analyses the incorporation program literacy of Recife (PROLER) in the school environment. Among the results are the factors that have contributed to accountability on the micro school field, the examples are actions that generate collective agreement, reflecting mutual help. The highlights are to the manager, which reinforced human action on the process of hard changes and meaning inside the school. The conclusion is that in the school area the micro-political political system develops its own interpretation, incorporation and political acting education, even though it's integrated with neoliberal perspectives.

Keywords: Political literacy; Micropolitical; PROLER.

Introdução

O processo de alfabetização é complexo, amplo e envolve diferentes saberes, métodos, técnicas, recursos humanos e financeiros. Inerente a essa complexidade, o Estado assume a responsabilidade de assegurar acesso e permanência das crianças na escola, investindo em métodos de ensino e aprendizagem que resultem na qualidade da alfabetização. Por sua vez, no interior das escolas, as políticas são postas em prática com o intuito de garantir a democratização do direito à alfabetização com qualidade na idade entre os 6 e os 8 anos.

Com isso, ressaltamos neste artigo a importância da atuação conjunta desses dois polos de atuação, Estado e escola, desde que sustentados por aparatos legais, de maneira que as ações com vistas ao cumprimento das responsabilidades ocorram de forma partilhada, democrática e participativa, levando em consideração o contexto social e econômico que compõe cada realidade.

No entanto, nem sempre é assim que acontece, uma vez que os dados do Censo Demográfico de 2022 (IBGE, 2022) mostram que, dos 163 milhões de pessoas de 15 anos ou mais de idade, ou 151,5 milhões de pessoas, sabiam ler e escrever um bilhete simples e 11,4 milhões não sabiam. A taxa de alfabetização para esse grupo foi de 93,0% em 2022 e a taxa de analfabetismo foi de 7,0%. Além disso, muitas desigualdades persistem, a exemplo da taxa de analfabetismo do Nordeste (14,2%) permanece o dobro da média nacional (7,0%). As taxas de analfabetismo de pretos (10,1%) e pardos (8,8%) são mais que o dobro da taxa dos brancos (4,3%). Para cor ou raça indígena (16,1%), é quase quatro vezes maior.

De acordo com os dados apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2023, 56% das crianças brasileiras das redes públicas alcançaram o patamar de alfabetização definido como meta para o 2º ano do ensino fundamental. Apesar de os dados revelarem uma melhora no índice de alfabetização das crianças, se comparados com os dados do período da pandemia, que foi de 36%, no Brasil persiste a dicotomia entre os investimentos que relacionam as esferas global (nacional, estadual) e o local (município, bairro, escola), fincadas em raízes históricas, políticas, culturais, sociais e econômicas, o que pode interferir na garantia de uma alfabetização política e pedagógica sólida e consistente.

Diante disso, este artigo tem como objetivo analisar como as ações estabelecidas no interior das escolas, a partir da implementação de uma política pública de alfabetização, podem gerar um engajamento coletivo para a efetivação da aprendizagem.

Para dar conta de tal objetivo, este texto organiza-se em uma seção denominada Responsabilização coletiva e poder local, em que apresenta debate teórico a respeito do poder local como um instrumento de gestão e de democratização do processo de alfabetização das crianças, ancorado em princípios que relacionam o coletivo, a colaboração, a solidariedade e a cooperação. Na próxima seção trata-se dos procedimentos metodológicos utilizados para analisar as repercussões locais das políticas educacionais, âmbito em que estas se materializam como práticas criativas e responsabilização coletiva, à luz do que defendem Ball, Maguire e Braun (2016). Segue-se com os resultados da análise efetivada, dividida em 3 tópicos intitulados: Objetivos e Princípios do PROLER; Responsabilização coletiva: construindo significados na prática; Diferentes formas de atuação. Nas considerações finais, tecemos uma análise referente aos aspectos que contribuíram para o fortalecimento da responsabilização coletiva nos processos de atuação, interpretação e integração da política no cotidiano escolar.

Responsabilização coletiva e poder local

Ressaltamos a importância da responsabilização coletiva no processo de democratização da alfabetização de crianças dentro do ciclo de alfabetização, o que relacionamos à atuação do poder local (Dowbor, 2016), que especifica o papel dos municípios, o bairro e a comunidade na promoção de mudanças significativas na melhoria da qualidade de vida dos cidadãos.

Para enfrentar os *desequilíbrios herdados* (desigualdade social, de renda e de escolarização), a organização social deve integrar os diferentes atores sociais, tais como o Estado, as empresas e a sociedade civil, de forma descentralizada:

A ideia que aqui desenvolvemos é simples: quando as decisões se tomam muito longe do cidadão, correspondem muito pouco às suas necessidades. Assim, a dramática centralização do poder político e econômico que caracteriza a nossa forma de organização como sociedade leva, em última instância, a um divórcio profundo entre as nossas necessidades e o conteúdo do desenvolvimento econômico e social (Dowbor, 2016, p. 20).

Com isso, o poder local, importante instrumento de gestão e de democratização, pode ser um meio para a transformação e a mudança das condições ambientais e de desigualdade,

o que demarca uma forma de *democracia local*, a ser alcançada de forma gradual no Brasil, pela nossa herança histórica e pela falta de perspectiva da população de intervir diretamente nas ações municipais, do bairro e da comunidade.

Essa atuação no espaço local, no âmbito das escolas, permite gerar um processo de mudança efetiva na medida em que as ações são balizadas por elementos participativos e colaborativos que tecem o objetivo comum de alfabetizar as crianças até o terceiro ano do Ensino Fundamental, com base na ampliação e integração dos papéis de cada órgão ou sujeito, delimitando uma atuação mútua e coletiva, sem transferência de responsabilidade (Sordi; Freitas, 2013).

O processo de reconstrução no interior da escola, fundamentado por princípios que relacionam o coletivo, a colaboração, a solidariedade e a cooperação são vistos por Charlot (2007) e Sordi e Freitas (2013) por meio de caminhos ligados às ações e decisões dentro desse âmbito local. Isso pode ser feito via *responsabilização participativa*, que “Implica exercitar o coletivo da escola em processos de apropriação dos problemas do cotidiano e refletir sobre o futuro, principal função dos processos avaliativos” (Sordi; Freitas, 2013, p.91).

A responsabilização participativa integra o coletivo da escola na busca de solucionar os problemas, sem recair exclusivamente no professor, bem como firmar alianças entre diversos profissionais comprometidos com a educação e que queiram contribuir com a prática pedagógica, repensar a dinâmica do *accountability*, numa lógica democrática. Os pilares que apoiam esse modelo são a participação e a negociação. A responsabilização é bilateral, de um lado o poder público assume os seus deveres em relação à educação e, do outro, a escola com todos os seus atores, de forma autônoma, se compromete com a garantia da qualidade da educação.

Qualidade é singular de cada escola, de cada microcontexto como “um projeto político forte não implica a centralização nem a uniformização dos estabelecimentos” (Derouet, 2010, p. 1011). Desse modo, a atuação dinâmica, criativa e participativa incorporada no interior das escolas pelos agentes da prática se torna um vetor de mudança.

Na valorização do poder local, as escolas se tornam protagonistas no processo de implementação de políticas, contribuindo para a melhoria da qualidade educacional. Ball, Maguire e Braun (2016), focalizam o modo como as escolas *fazem* política, valorizando o âmbito local para a concretização de mudanças que impactam o cotidiano da escola.

Conforme esses autores, no interior das escolas, as políticas são interpretadas, traduzidas, reconstruídas e refeitas de maneira dinâmica e não-linear, caracterizando a atuação de formas diversas de um espaço para outro, ou até em um mesmo espaço pelos diferentes atores. Assim, a construção dos significados na prática de determinada política envolve os processos de interpretação e de tradução da política do contexto macro para o micro, o que ocorre por diversos atores que a colocam em prática.

A *interpretação* refere-se às questões formais e representa a linguagem da política na sua dimensão institucional como uma “leitura inicial, um fazer sentido da política – o que esse texto significa para nós? O que nós temos que fazer?” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 68). Já a *tradução* é a linguagem da prática, ou a *política em ação*, como ela é moldada e significada em cada ambiente escolar: “A tradução acontece em relação aos imperativos e às exortações com diferentes tipos de criatividade e espaços de invenção e “produção” em cada caso (Op.Cit., p.70).

Esses aspectos são distintos, mas influenciam um ao outro no processo de significação da atuação da política na escola e na sala de aula. Na medida em que a política é interpretada de forma positiva ou negativa, a sua tradução será impactada. Segundo os autores, a tradução se manifesta a partir de um processo de *invenção* e *criatividade* ou de *conformidade*, em que a política muda o processo de atuação do professor, e o professor também a modifica para melhorar sua prática.

Toda essa mudança que pode ocorrer no ambiente escolar traz elementos para a reflexão sobre o trabalho criativo e quais componentes podem interferir na expressão da criatividade, o que, a nosso ver, delineia-se como certa resistência inventiva que potencializa uma ação mais voltada para a realidade local e, portanto, para a melhoria efetiva da qualidade do trabalho pedagógico ali desenvolvido.

A este respeito, Kampylis e Berki (2014) utilizam no campo educacional o uso do termo *pensamento criativo*, e apontam elementos importantes para o desenvolvimento desse pensamento e, conseqüentemente, de ações criativas que gerem mudanças significativas. Dentre esses, citam *fatores ambientais*, como, mobiliário, iluminação e a organização do espaço; *fatores coletivos*, que articulam a criatividade individual e coletiva, na busca por soluções inovadoras que priorizam a colaboração e a troca mútua. Além desses, os autores apontam para o uso eficiente de tecnologias inovadoras, que facilitam e promovem o

processo criativo e incentivam o envolvimento ativo de todos, a partir de erros e acertos, sejam alunos ou professores.

Estes conceitos são tratados por Amabile (1997), de uma forma dinâmica e que envolve habilidade de domínio (*expertise*) e processos inventivos que se inter-relacionam com práticas de gerenciamento que valorizam a autonomia individual e o trabalho coletivo com base em uma comunicação mútua e constante, que expõe com clareza os planejamentos e objetivos a serem atingidos. Diante de uma situação problema, o domínio aprofundado do assunto em questão e o uso de experiências anteriores, serão a chave para o surgimento de soluções inventivas e inovadoras que farão a diferença no ambiente de trabalho.

Com isso, as práticas de gerenciamento da criatividade envolvem a integração e a valorização de diferentes habilidades e conhecimentos que se somam em uma relação de confiança e de troca de uns com os outros, dentro do grupo de trabalho.

Dentro dessa lógica coletiva e dinâmica em que a criatividade é um vetor diferencial no interior das instituições e das ações que tornam vivas as políticas, ressaltamos as contribuições apresentadas por Ball, Maguire e Braun (2016), que apontam as diferentes atribuições e funções na prática escolar para o gerenciamento das ações da política. Para tal, os autores especificam os diferentes atores e responsabilidades no processo de interpretação e tradução da política na prática. Porém, cada categoria exposta não se limita em si mesma e não é acabada, ou seja, cada pessoa pode assumir diferentes papéis e funções no cotidiano escolar, ou seja, os sujeitos escolares *atuam* sobre a política na prática. Este é, a nosso ver, um fator de potência pautada na singularidade de cada contexto.

Os autores caracterizam o papel das várias pessoas no contexto escolar, na perspectiva da atuação da política, o que contribui para entendermos os processos de interpretação e de tradução na escola de forma coletiva e colaborativa. Os *narradores*, fazem a interpretação da política no âmbito escolar e a seleção do que pode e do que vai ser feito naquele espaço, elaborando significado a partir da realidade local e do projeto de escola a ser alcançado. Tudo isso implica um envolvimento coletivo, que busca ampliar o compromisso e o entusiasmo de todos para integrar a política na escola. Os *empreendedores* são os que fazem a defesa da política dentro da escola, como agentes de mudança, integrados com a prática escolar e conseguem influenciar outras pessoas, em favor da integração da política na escola como um aspecto positivo (Ball; Maguire; Braun, 2016).

As *peças externas* não fazem parte da escola, mas podem assumir um papel importante no processo de interpretação e tradução da política. Os *negociantes* são os responsáveis por tornar a política, dentro da escola, visível para outros membros, internos ou externos, por meio de dados que reflitam os seus efeitos e, em alguns casos, são relacionados com responsabilidade financeira e orçamentária. Os *entusiastas* e os *tradutores*, são aqueles que falam da política a partir da sua vivência prática, ou seja, os exemplos são expostos a partir do que é ou do que já foi vivenciado e, com isso, se tornam exemplo de atuação na escola, em um processo que visa uma dinâmica de responsabilidade coletiva, para que a política ganhe vida e ofereça resultados significativos para todos. Os *críticos* são, na maioria dos casos, representantes sindicais que buscam mediar os processos de interpretação e de tradução, buscando melhores condições de trabalho e de serviço na escola, a partir da política implementada. Os *receptores* são os profissionais que demonstram dependência, por vezes cega, da política, como se o êxito de sua prática dependesse exclusivamente da vivência da política e, desse modo, desenvolvem as ações sem uma reflexão crítica e sem criatividade.

A caracterização dos atores da política estimula a observar certa predominância nas escolas de receptores das políticas e não tanto de críticos, entusiastas, tradutores, curiosidade que nos levou a analisar a atuação da política de alfabetização em uma escola real, conforme o que segue.

Método

Para dar conta dos nossos objetivos, desenvolvemos um estudo de caso de tipo instrumental, com foco na análise da incorporação de determinada política pelo ambiente escolar (André, 2013) e na promoção de um estudo em profundidade (Gil, 2008). Entre os procedimentos de construção de dados, elegemos a análise documental e aplicação de entrevistas. Para a análise dos dados utilizamos alguns preceitos da Análise de Conteúdo (Bardin, 2016).

Nosso objeto de estudo incide sobre a análise das formas como a escola atua a partir da implementação de uma política pública de alfabetização marcada por um cenário histórico com altos índices de analfabetismo. Diante disso, o PNE (2014 – 2022) define como uma das metas, alfabetizar as crianças até o 3º ano do ensino fundamental, considerando ser esta a fase adequada da vida para tal finalidade, também denominada de *idade certa*. Este fato contribui para a mobilização de vários municípios a elaborar e implementar políticas voltadas para a alfabetização. Entretanto, compreendemos que é na escola que a política ganha vida,

podendo ser incorporada ao refletir uma mobilização do coletivo escolar engajado com a mudança.

Entre os critérios para a escolha da escola campo de pesquisa, delimitamos que seria uma escola de médio porte e que tivesse mais de cinco turmas do ciclo de alfabetização, para termos um bom número de professores entrevistados e acompanhados. Além disso, deveria contemplar a política do PROLER (Programa de Letramento do Recife) em sua plenitude, o que inclui o PRAVALER, o alfaletramento e a avaliação diagnóstica. Com o contato da equipe na Secretaria Municipal de Educação, obteve-se a informação de que 27 unidades contemplavam o PROLER em sua integralidade e dessas, cerca de 5 tinham o acompanhamento de uma técnica do alfaletramento no período da tarde.

A partir disso foi feita uma escolha aleatória a depender da aceitação da gestão e das professoras em participarem da pesquisa. Diante disso, realizamos a entrevista semiestruturada com um dos gestores da unidade educacional, que aceitou participar da pesquisa, cinco professores do ciclo de alfabetização que estavam presentes no período da tarde na escola, e com uma técnica da equipe do alfaletramento, que fazia o acompanhamento no ano de 2019, totalizando 7 entrevistas com duração de aproximadamente 1 hora cada.

Os roteiros dessas entrevistas contemplaram a coleta de informações sobre o perfil dos sujeitos, tais como formação: Há quanto tempo você trabalha em ensino? Em ensino neste ciclo? E na escola? E nesta função? Neste período, você tem participado de alguma etapa/debate sobre as políticas: concepção, elaboração, execução, avaliação de políticas? Em seguida, perguntas mais direcionadas ao conhecimento da política do PROLER, seus objetivos e princípios e qual o sentido de alfabetização e em que ela difere de outras políticas anteriores. As outras perguntas estão relacionadas ao contexto de atuação e de interpretação da política no interior da escola, com a atuação dos diferentes atores, e os seus limites e potencialidades

Entre as categorias analisadas nas entrevistas, estão as apresentadas por Ball, Maguire e Braun (2016), referentes à interpretação e tradução de política com foco na atuação do poder local, as possíveis mudanças na organização das práticas pedagógicas e quais os diferentes atores e papéis no processo de interpretação e tradução da política na prática.

Os sujeitos foram designados, para fins de garantia do anonimato, pelas iniciais P, seguida de numeração, bem como G para a gestora e TEC para a técnica do alfaletramento.

Os dados construídos junto aos atores da escola serão analisados a seguir, mas, antes, no entanto, caracterizamos as principais bases do PROLER, documento normativo da política em foco.

Objetivos e Princípios do PROLER

O PROLER, é um programa voltado para a alfabetização das crianças matriculadas na Rede Municipal da Cidade do Recife, desde a Educação Infantil (Grupos IV e V) até o terceiro ano do Ensino Fundamental, implementado via Projeto ALFALETRANDO (Recife, 2019).

É uma estratégia política, social, pedagógica e metodológica, em total consonância com a Política de Ensino da Secretaria de Educação do Recife e se propõe a orientar, dinamizar e acompanhar a articulação de recursos pedagógicos, desenvolvimento profissional, apoio técnico pedagógico e das avaliações de Rede, em ações direcionadas à efetividade das práticas em alfabetização e letramento (RECIFE, 2019 p.8).

Tal projeto inspira-se e segue os princípios do Projeto Alfalettar desenvolvido por Magda Soares (2020) em Lagoa Santa, MG: a continuidade, a integração, a sistematização e o acompanhamento permanente. O princípio da continuidade se materializa a partir do processo de ensino, com foco no professor e nas suas ações, que vai preparando o que vai ser feito, dando continuidade ao ano anterior, e da estruturação dos conteúdos que serão abordados em cada ano de escolaridade, para que haja um crescimento contínuo, ano a ano. O princípio da integração entre os componentes do processo de alfabetização e letramento, garante que os professores saibam o que foi ou deveria ter sido trabalhado no ano anterior e no subsequente, de forma que possam atuar a partir da interação com o outro. A continuidade e a integração contribuem para o desenvolvimento dos conteúdos e das habilidades (Recife, 2019).

Esses elementos são estruturados de forma sistematizada, o que caracteriza o terceiro princípio, em que o ensino é organizado em uma sequência que “acompanha o processo de aprendizagem do aluno, a cada momento avançando em relação ao que foi realizado, preparando o que virá em seguida” (Recife, 2019, p. 26). O princípio do acompanhamento permanente focaliza a avaliação da efetivação dos outros princípios na qualidade da aprendizagem dos alunos.

Tais princípios fundamentam os ciclos de aprendizagem, tal como defende o PROLER e Magda Soares, como uma das formas de organização escolar que pode efetivar a vivência desses princípios. Desse modo, o ciclo de alfabetização tem um papel imprescindível para a

viabilização do PROLER na Rede Municipal de Recife como um meio de garantir a continuidade da aprendizagem dos estudantes, de forma inclusiva, democrática e com maior flexibilidade na organização escolar e curricular.

Em Lagoa Santa, o Projeto tem conseguido que o ensino funcione realmente em ciclos, com continuidade e integração dentro de cada ciclo e entre um ciclo e outro: um Ciclo de Introdução à alfabetização e ao letramento, que vai da creche ao infantil II, seguido do Ciclo Básico, do 1º ao 3º ano do ensino fundamental, em que se completa a alfabetização e se avança no letramento, seguido do Ciclo de Consolidação, que engloba os 4º e 5º anos, em que se consolida a alfabetização e se aperfeiçoa a ortografia, sempre em contexto de letramento (RECIFE, 2019, p. 26).

Souza Silva (2017) e Moraes (2018) ressaltam a importância da organização do ensino em ciclo, que deve acontecer atrelado a um planejamento sistemático que reflita um compromisso com a aprendizagem dos alunos. A partir da vivência prática e efetiva dos princípios, o trabalho realizado pelo professor será sequenciado em cadeia em que o trabalho de um interfere e contribui para o trabalho do outro.

A análise da efetivação desses princípios na prática, por meio das entrevistas com os profissionais da escola campo da pesquisa, identificou que a sua materialização ainda é frágil. Em suas falas, as professoras, de modo geral, não demonstram domínio sobre os conteúdos que são delimitados para cada ano do ciclo de alfabetização e a importância do trabalho contínuo e integrado. P1 deixa claro que não se preocupa com a continuidade *“Porque, na verdade, eu só me interesse pela minha turma, não me interesse pelas outras”* (P1, 2019).

Com isso, entendemos que seu universo relacional se restringe ao seu objeto de trabalho naquele momento, não se envolvendo com o que vem adiante ou de onde provêm seus alunos em termos de aprendizagem. Compreendemos que essa pode ser uma forma de resistência relacionada à concepção do ciclo de aprendizagens, que pressupõe, entre outros fatores, o trabalho docente colaborativo, o que nem sempre se materializa na prática.

Responsabilização coletiva: construindo significados na prática

Os dados produzidos junto aos atores escolares mostram que a política ganha um sentido próprio e vivo, e vai sendo moldada com as traduções e vivências, que representam uma mudança interna para melhorar os processos no espaço escolar. Assim, o primeiro contato com o PROLER na escola variou de acordo com os sujeitos envolvidos em cada fase do processo, denotando a importância do fator humano. A escola campo de pesquisa,

apresentou diferentes linguagens para a interpretação do Programa em sua dimensão institucional, que resultou em três momentos distintos. O primeiro foi em 2017:

Chegou da seguinte forma: em 2017, pelo que me lembro, chegou assim, a gestora foi e nos informou que existia um projeto que era do PRAVALER, que vinham cadernos de atividades para que a gente fosse fazer com os alunos. Recebemos uma pilha enorme de cadernos, a gente não entendia muito bem como se passava aquilo, então você tinha uma sala com 25 meninos para ler aquilo ali, então eu vi muita gente não aplicando ou muita gente aplicando assim: “tome meu filho, faça isso para me deixar em paz!”. Foi dessa forma, não chegou ninguém da Rede para parar com a gente. (P4, 2019).

O extrato anterior mostra que num primeiro contato dos professores com a política proposta pela Rede ocorreu uma falta de motivação e de envolvimento pessoal e coletivo por parte da gestão da escola, que reduziu o PROLER às atividades e vivências apresentadas pelos cadernos do PRAVALER, bem como de alguns professores que se colocaram na posição de entregar o material para cumprir a demanda burocrática. O descaso pode ser percebido a partir da fala de G1: “Quando eu cheguei aqui, todo material do PROLER estava engavetado, ele estava no almoxarifado externo que não tinha porta e estava molhado, tinha lixo”. Além da gritante denúncia de desperdício de verbas públicas, foi possível observar que os processos de interpretação e de tradução da política nesse espaço ficaram limitados à figura do gestor, pois não foi citada em nenhuma colocação das entrevistadas a presença de qualquer outra pessoa interna ou externa à escola para orientação sobre os objetivos e finalidades dos materiais do PRAVALER.

O segundo momento é vivido em 2018, com a vinda da técnica do alfaletramento:

... veio uma técnica, três vezes na semana, e ela ficava com os alunos que tinham mais problemas de aprendizagem. Era assim: ela ficava com esses alunos e fazia um trabalho diferenciado com eles, sentava-se no cantinho e fazia algumas atividades. Depois ela passava o que íamos fazer nas avaliações diagnósticas, aí ela nos dava um retorno do que tinha do resultado, do que tinha sido naquela avaliação, mas nada de chegar para a gente mesmo e dar um feedback. Ela falava e via se houve crescimento ou se não houve, mas assim, muito ainda superficial. Ela saiu e não terminou nem o ano! (P4, 2019)

O extrato permite observar que, apesar da incorporação da técnica do alfaletramento, não houve um entusiasmo e um envolvimento coletivo que redefine práticas e mobiliza de forma interna e externa uma mudança significativa, em que a política modifica a prática docente e a prática docente modifica a política, com a sua atuação criativa. Ao contrário, a introdução de uma profissional é temporária, e não abala a estrutura de trabalho cotidiana;

quando ela sai, tudo continua como se nada tivesse acontecido, denotando descontinuidade da política e de qualquer reverberação na prática de alfabetização.

Num terceiro momento, passa-se à incorporação de uma nova técnica e de uma nova equipe gestora na escola, em 2019.

Eu tive acesso ao PRAVALER através da técnica, que é a mediadora, a coordenadora do PRAVALER, foi ela quem reuniu e apresentou o PRAVALER. É ela quem me mostra tudo, ela quem me norteia. (P1, 2019)

A técnica não faz o acompanhamento pela manhã, mesmo assim, ela se prontificou em me dar um suporte e dá um suporte muito grande nessa parte. O mesmo material da tarde, ela deixa para os professores da manhã (P2, 2019)
Então posso falar de como o PROLER chegou aqui esse ano, eles decidiram fazer uma apresentação do PROLER geral nas escolas, mas aqui na escola foi diferente, porque a gestão pediu para que eu apresentasse para todos da escola e ela ficou com todos os alunos lá embaixo e eu apresentei para os professores: porque o PROLER está chegando na escola e qual a função do PROLER para todos os professores? Isso foi um pedido da gestão para fazer para toda escola, mas eu comuniquei na gerência que orientou que não tinha problema nenhum, mas nas próximas tem que se reunir com ciclo específico e, como as atividades atendem até o quinto ano, então por isso que eu achei que era importante que todos da escola soubessem um pouco como funciona (TEC, 2019).

Os extratos das duas professoras e da técnica permitem perceber que, neste momento, um sujeito externo à escola, representada por um agente da secretaria de educação do município, junto com a nova gestão, foram um diferencial para a construção de significados, moldando um novo ambiente para a incorporação do PROLER no dia a dia da escola e da sala de aula. Com isso, tanto a técnica, quanto a gestora escolar atuam em colaboração no sentido da interpretação e tradução da política, com participação ativa e atuante, envolvendo todos no processo, como ressaltado pela fala de P2 que, apesar da ausência da técnica no acompanhamento direto em seu turno de trabalho, se sentiu integrada e ativa.

Do extrato da TEC, podemos ressaltar a importância da atuação da nova gestão, que delimitou um novo sentido ao PROLER no interior da escola ao propor uma reunião coletiva com todos os profissionais que estariam ligados direta ou indiretamente ao ciclo de alfabetização. Essa ação reflete princípios ligados à cooperação e respeito mútuos e à valorização do conhecimento e da troca e do aprendizado coletivo, elementos que resultam em um processo de identificação dos sujeitos com a escola, espelhando os princípios postulados por Magda Soares (2020).

Nesse sentido, Charlot (2007) ressalta a importância das ações humanas, reflexo de um processo de solidariedade entre todos em que a escola, por meio de uma transformação profunda, pode se tornar um lugar de sentido, de prazer de aprender e de construção da igualdade social.

Além da formação, a utilização dos materiais disponibilizados também é foco de atenção. Até o ano de 2019, todas as escolas da Rede recebiam a cada bimestre um bloco de atividades referentes ao PRAVALER, com o caderno do aluno e o caderno do professor, com orientações gerais e a avaliação diagnóstica do PROLER para ser aplicada com os alunos. Entretanto, o PROLER, não se resume à aplicação de atividades do PRAVALER com os alunos, o seu uso deve envolver uma sistematização coerente com o planejamento docente e integrada à prática para ser um vetor de mudança criativa. Como citado por P4 e P5 nos extratos a seguir:

O PRAVALER, não é somente eu entregar o caderno e deixar a criança responder. Ele tem um objetivo, qual é o objetivo daquele texto? O que eu quero daquela atividade? O que eu posso contemplar? O que é que eu posso usufruir? Então eu acho que deveria ter um investimento nas formações (P4).

Então não houve uma reunião. O professor está em sala de aula e chega uma atividade para que ele aplique, e eu até achava que era uma coisa passageira, que foi só naquele momento. Depois que a gente vai entender, compreender que veio para ficar, no caso permanente. Mas, até o dia, eu pensava que era só uma avaliação diagnóstica mesmo, que tinha vindo em Rede para ser realizada assim em relação à aprendizagem dos alunos, mas não houve essa informação não, esse repasse para a gente! (P5, 2019)

As falas das professoras (P4; P5, 2019) denotam o que ocorreu na maioria das salas do ciclo de alfabetização, pois das 242 escolas que atendem este ciclo na Rede, apenas 27 recebem uma técnica do alfaletramento. Com isso, a maioria das escolas possui apenas os materiais do PRAVALER e as orientações gerais, descritas nos cadernos do PROLER, para a sua formação em relação à atuação na sala de aula.

A atuação da técnica do alfaletramento pode fazer um diferencial para o processo de mudança e de responsabilização participativa, que envolve o coletivo da escola na apropriação dos problemas do cotidiano e na busca de soluções, principalmente se a técnica tiver experiência prática de sala de aula:

Como ela (a técnica) também tem os dois pezinhos em sala de aula, então isso é muito importante, ela vive na prática (P4, 2019).

Eu pesquiso muito, a gente não pode pegar só de uma fonte. Eu tenho uma prática, que tudo aquilo que eu pesquiso e eu sugiro pra elas, experimento na minha turma antes de trazer pra elas, porque eu acho que fica com mais vida, não fica com aquele discurso: É muito fácil você trazer pra mim, e perguntar: Fez? Não, eu estou trazendo aquilo que eu vivi com meus alunos. O Cantinho da Leitura mesmo, não peguei foto da internet, eu fiz e trouxe para elas (TEC, 2019).

A técnica atua em um turno como professora e no outro como técnica do alfaletramento, tendo, para tanto, passado por uma seleção interna na Rede. Esse fator pode acarretar ações específicas no contexto de interpretação e atuação da política na escola, pois a prática se faz presente em cada ideia e em cada intervenção proposta por esse agente, que mesmo externo, conhece a realidade escolar no seu interior. Uma das atividades que desenvolve é a realização de reuniões com os professores do ciclo de alfabetização para o aprofundamento de conceitos importantes e explicação dos materiais utilizados:

Nas reuniões com a técnica, ela vem e explica como é que tá acontecendo, o que a gente deve fazer, qual o período de avaliação, a cada bimestre ela vem e faz a diagnóstica, e passa para gente o que é o PROLER (P1).

O extrato mostra a valorização das orientações recebidas. O PROLER na escola envolve diferentes instrumentos e ações pedagógicas, que modificam o dia a dia da sala de aula de alfabetização e da escola como um todo, com o PRAVALER, que são os cadernos de atividades que contemplam os diferentes níveis de apropriação da escrita alfabética (pré-silábico; silábico; silábico-alfabético; alfabético), além das avaliações diagnósticas, compostas pelos testes padronizados, que ocorrem em larga escala para todo o município, bem como os mapas de consolidação das aprendizagens e, ainda, a atuação da técnica do alfaletramento nas salas de alfabetização, nas escolas selecionadas. (Recife, 2019).

O formato do PROLER demarca uma nova dinâmica no cotidiano da escola e carrega em si incertezas e inseguranças quanto ao seu impacto no trabalho docente, pois pode estar integrado a elementos que remetem à ideia da prestação de contas associada ao mérito, à competitividade e ao individualismo:

Agora, o que o professor não gosta é quando isso se torna uma coisa que deixa de ser pelo prazer de auxiliar de sala de aula para se tornar uma questão só de resultados, de metas, de foco em outro objetivo que não seja realmente a aprendizagem do aluno. Aí teve a questão do mapa de leitura e produção de texto, uma planilha que tem que colocar. Eu não cheguei a utilizar, então acho que quando começa a ser muito essa análise, não cabe ao professor e sim aos técnicos específicos, que devem analisar esses dados, ver esse mapa (P5, 2019).

Inclusive trouxe uns cartazes, com nomes dos alunos e fichas de leitura, que eu nem peguei neles, que eu acho desnecessário, não fiz, nem vou fazer os cartazes (P1,2019).

Há discordância das entrevistadas quanto ao processo, seus princípios e ao que compete a cada ator. Como ressaltado por Derouet (2010), a concepção de educação que se fundamenta no discurso do controle e da avaliação de resultados, com foco nas metas e nos dados quantitativos, está relacionada aos princípios liberais, marcados pela forte influência do mercado no direcionamento das ações pedagógicas. Há ainda resistência, própria do pensamento ativo e criativo, pois as professoras concebem sua própria escala de valores atribuída aos materiais do Programa, elegendo o que é mais importante e resistindo ao uso mecânico do que não consideram prioridade.

Como descrito nos Cadernos Pedagógicos do PRAVALER (2019), o PROLER tem a preocupação com as aprendizagens dos alunos e com a apropriação *com autonomia* dos princípios do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), desde o grupo VI até o terceiro ano do Ensino Fundamental, para possibilitar a todos os alunos, por meio de diferentes recursos e ações, a sua alfabetização dentro do ciclo.

Diferentes formas de atuação

Com o intuito de aprofundar os elementos que integram as formas de atuação do PROLER no contexto local, delimitamos os diferentes atores e suas funções na escola pesquisada, tomando como base a classificação de Ball, Maguire e Braun (2016), para quem as categorias se integram umas nas outras, não sendo um fim em si mesmas. Os *narradores* interpretam a política no âmbito da escola, selecionam o que será apresentado e vivenciado de acordo com a realidade local e estimula o entusiasmo e o comprometimento coletivo para o projeto de escola almejado. Na escola campo de pesquisa, foi a TEC que se tornou a responsável direta pela condução das ações do PROLER, organizando e apresentando o material, integrando todos no processo:

Aqui na escola tudo que envolve o PROLER, as avaliações, as atividades, quem entrega tudo aqui à gente é a técnica, que, quando chega, é ela quem separa, separa as avaliações, as atividades também, ela separa as caixas, com tudo já pronto (P3, 2019).

Além da técnica do alfaetramento, algumas professoras apontam a gestão como atuante diante da política na escola, sendo também uma *narradora*, integrando a política à realidade local: “A gestora, ela é extremamente engajada, ela me ajuda e eu sei que o que

precisar ela me ajuda. Inclusive no final do semestre ela ficou chamando uma vez por semana os alunos com mais dificuldade e fez um caderninho, encapou os caderninhos dos meninos, para eles fazerem atividade.” (P4)

Já os *empreendedores*, que defendem a política na escola como agentes de mudança, influenciam outras pessoas na sua incorporação. Todas as entrevistadas foram envolvidas com a política na escola e assumiram esse papel pois, ao serem questionadas sobre as potencialidades que vislumbram a partir da implementação do PROLER, defendem o material e seus objetivos, como elementos que enriquecem o trabalho docente com a alfabetização das crianças, ampliando e diversificando as atividades:

A vantagem é que nos ajuda muito, eu acho que as atividades ajudam os meninos a chegarem a uma vertente de leitura, me ajuda muito! (P1,2019)

As vantagens são as opções variadas, diversificadas de atividades enriquecedoras, isso facilita nossa vida. Em vez da gente buscar na internet, já tem tudo pronto, já vem um caderninho pronto, é só gente trabalhar, essas são as vantagens de ter um material bom de qualidade (P2,2019).

Os responsáveis por tornar a política visível, assumindo as ações a partir de vivências práticas exitosas como vetor de mudanças na escola são os *negociantes, entusiastas e tradutores*. A técnica do alfaetramento e as professoras assumem esse papel no contexto de tradução do PROLER, em específico a partir da criação de um grupo de WhatsApp.

Foi criado um grupo interno, só nosso, daqui do colégio onde só participam os professores alfabetizadores, a técnica e a gestão. E aí, nesse grupo a gente troca figurinhas, alguma dúvida que a gente tem de alguma coisa ou alguma sugestão de atividade, ela vai lá e posta para gente, a gente faz alguma coisa em sala, a gente posta, enfim a gente tem esse grupo que se chama PRAVALER mesmo! (P4).

Percebemos que a criação desse grupo no WhatsApp, por iniciativa da TEC, mobilizou e trouxe inúmeras possibilidades para a integração da política com todos os envolvidos na escola, pois, como já foi ressaltado, a técnica só atua no turno da manhã e tem professores que não são acompanhados por ela e, nesse grupo, todos têm a oportunidade de compartilhar ideias e esclarecer suas dúvidas, mantendo sempre o foco na melhoria do processo de alfabetização, a partir da realidade local e dos alunos que compõem a escola.

Como ressaltado por Sordi e Freitas (2013, p.89) *A mudança é uma construção local apoiada, e não uma transferência desde um órgão central para a “ponta” do sistema*”.

O PROLER foi uma política que surgiu a partir de pessoas da Secretaria de Educação do município, mas o processo de tradução na escola revela ações criativas e coletivas, que utilizam o material a partir de uma dinâmica local. Mobilizou os sujeitos como narradores, empreendedores e tradutores com foco no comprometimento coletivo, refletindo mudanças reais na dinâmica escolar.

A caracterização das diferentes funções exercidas pelos profissionais nos ajudou a entender a dinâmica da atuação do PROLER no cotidiano escolar. A técnica do alfaletramento como externa à escola, desempenhou seu papel designado pela Rede de acompanhar e orientar a implementação da política na escola. Sua experiência docente colaborou para que fizesse um diferencial no processo de tradução da política como agente criativo e integrador, assumindo de forma mais enfática as atribuições de narradora, entusiasta e tradutora, significativas e relevantes para que a política ganhe vida, segundo Ball, Maguire e Braun (2016).

A gestão se envolveu com os aspectos pedagógicos e possibilitou a abertura para as trocas e ajuda mútua entre todos, como fazem os empreendedores na defesa da política, que gera mudanças na escola. Mobilizou as professoras a desenvolverem certa relação de solidariedade a partir do próprio envolvimento com as crianças com dificuldades, com vistas à responsabilização coletiva, demarcando seu papel de liderança. Como ressaltado por Ball, Maguire e Braun (2016), a tradução é a política em ação e cada ambiente escolar a molda e a torna significativa.

Acrescenta-se a diversidade de ações pedagógicas no interior da sala de aula, em que a professora mobiliza a cooperação mútua:

Quando eu faço o PRAVALER eu faço em dupla, mas cada um com o seu. Eu pego o caderno e entrego a todos os alfabéticos, e os que estão no pré-silábico eu dou o pré, eu ponho o alfabético e o pré-silábico, que são 6, e vou colocando as duplas dessa forma, vão ter duplas iguais com os dois no mesmo nível. Ai os que já sabem ler, ficam com a responsabilidade de ler para o colega e ir ajudando, e eles se sentem como se tivessem tomando conta! (P4, 2019).

A mediação de P4 na forma de tutorado, cria alternativas pedagógicas para se alcançar objetivos que são comuns a todos os alunos, em que um aluno avançado ajuda o colega com

mais dificuldade (Crahay, 2013). Essa atitude docente é relevante, pois amplia e fortalece a dimensão da responsabilização coletiva entre todos que compõem o ambiente escolar, inclusive os estudantes.

P5 expressa uma forma diferente de organização entre as paredes das salas de aula, que classificamos, segundo Crahay (2013), de organização por grupos segundo necessidades.

A gente iniciou o ano letivo assim, logo no início do ano, que realmente tivemos aquele choque de realidade em sala de aula, eu peguei o grupo 1 e P4 pegou o grupo 2. Então ela deu andamento para que o aluno, ele não tivesse retrocesso e eu fiz essa questão, realmente desde o início de formação de palavras, de leitura, bem próximo. Aí, quando a gente viu que realmente eles já estavam andando, a gente voltou cada um para sua sala normal. [...] Foi sugestão da técnica, ela chegou para gente no início do ano letivo e, mediante a avaliação diagnóstica, que ela fez uma avaliação individual de cada aluno. Então ela pegou e trouxe para a gente em que nível de escrita os alunos estavam. Diante da quantidade muito grande de alunos que ainda não estavam alfabetizados no terceiro ano, ela sugeriu dividir a turma e fizemos esse trabalho da divisão, os alunos se sentiam mais à vontade. Então, depois que voltou cada um para sua sala, aí a gente deu continuidade com esse objetivo do projeto, pegando os cadernos e dividindo (P5, 2019).

O papel da avaliação diagnóstica, no início do ano, como alavanca para a construção de ações coletivas para a diminuição de possíveis desigualdades, no conhecimento inicial dos alunos, em relação aos princípios do SEA foi fundamental para a mobilização das duas professoras do ciclo de alfabetização e a técnica da equipe do alfaletramento que, de forma colaborativa, pensaram em ações para beneficiar todos os alunos, tanto os que já estavam avançados e podiam ampliar a sua habilidade de leitura e escrita para objetivos mais complexos, quanto os alunos com mais dificuldades nas habilidades iniciais de escrita e de leitura, que poderiam avançar nos princípios básicos. Esse tipo de modalidade se estrutura a partir da composição de grupos homogêneos com a finalidade de atender necessidades específicas, em que a avaliação tem um papel fundamental de direcionar a formação desses grupos, que é flexível, e os tipos de atividades a serem desenvolvidas, para que os objetivos globais sejam alcançados por todos (Crahay, 2013).

Para Sordi e Freitas (2013) o processo de mudança real no interior da escola é reflexo de ações colaborativas e participativas que, com base no respeito mútuo, visam a busca de soluções para problemas locais e pontuais. A flexibilização no uso do material do PRAVALER e na forma de organização do ato pedagógico, é uma das características da atuação autônoma e colaborativa da escola pesquisada, em função dessa política. A partir dos relatos das

entrevistadas, percebemos que o material do PRAVALER possibilita uma atuação dinâmica, criativa e local.

Considerações Finais

Analisou-se como as ações estabelecidas no interior das escolas, a partir da implementação de uma política pública de alfabetização, podem gerar engajamento coletivo. Para o seu alcance buscou-se, especificamente, analisar e compreender como o professor e a equipe pedagógica interpretam e agem diante das orientações normativas e técnicas, influenciando no processo de responsabilização coletiva nas práticas escolares.

As ações mobilizadas nos contextos macro e micropolíticos foram e ainda são delimitadas tanto pela lógica de mercado, própria da abordagem neoliberal pautada nos princípios do mérito, da competitividade e do individualismo, quanto pela lógica da construção coletiva, pautada na realidade local, no diálogo e na negociação.

Os dados permitem inferir que a segunda abordagem interfere de forma positiva nos processos de responsabilização coletiva, no âmbito da prática em que a política ganha vida e se materializa. A implementação da política, no entanto, sofre erro de continuidade na medida em que leva tempo até chegar à escola.

A atuação local no processo de tradução e interpretação da política na prática foi valorizada pois os professores, a técnica do alfaletramento e a gestão, juntos, buscaram soluções no âmbito interno para garantir um melhor desempenho dos alunos, considerando ações diferenciadas.

A gestão foi fator chave na tradução da política à realidade local, possibilitando intervenções práticas que contribuíram para o desenvolvimento do programa e potencializou uma atuação autônoma, criativa e colaborativa das professoras junto à técnica do alfaletramento. As professoras também se mostraram agentes de mudança, influenciando outras pessoas na incorporação da política na escola com diferentes formas de participação dos alunos no processo de aprendizagem. Com isso, reforçamos o que nos aponta Charlot (2007), a respeito de que a política deve ser entendida como ação humana compartilhada, em que todos estejam empenhados em atingir um objetivo que traduz uma transformação do mundo em volta.

Tais aspectos contribuem, a nosso ver, para o *fortalecimento do poder local*, considerando ainda a formulação e implementação dessa política pelo pessoal técnico da Secretaria Municipal de Educação e pelos próprios professores, que foram envolvidos em

reuniões para a elaboração dos materiais teóricos e práticos que compõem o PROLER, bem como a institucionalização legal dessa política com o intuito de estruturar uma *cultura de Rede*, a partir de um trabalho contínuo e sistemático.

A atuação diante da política potencializou o desenvolvimento de uma organização colaborativa própria da escola, pautada na solidariedade e criatividade para o alcance da qualidade do trabalho pedagógico, bem como certo distanciamento de uma lógica de mercado, mais afeta à competição e ao individualismo.

Portanto, é no âmbito da micropolítica que a escola desenvolve uma lógica própria de interpretação, incorporação e atuação da política educacional, ainda que integrada às perspectivas neoliberais. É nestes termos que reforçamos que é no âmbito local que a macro política se materializa.

Referências

IBGE. Censo 2022: Taxa de analfabetismo cai de 9,6% para 7,0% em 12 anos, mas desigualdades persistem.,2022. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/40098-censo-2022-taxa-de-analfabetismo-cai-de-9-6-para-7-0-em-12-anos-mas-desigualdades-persistem>. Acesso em 17 set. 2024.

AMABLE. Teresa. Motivating Creativity in Organizations: on doing what you love and loving what you do. **California Management Review**, Fall, v. 40, n 1, p. 39-58, nov. 1997.

AGÊNCIA IBGE. Analfabetismo cai em 2017, mas segue acima da meta para 2015, 2018. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21255-analfabetismo-cai-em-2017-mas-segue-acima-da-meta-para-2015>>. Acesso em: 13 nov. 2018.

ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 2013.

BALL, Stephen; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo* São Paulo: Edições 70, 2016.
CHARLOT, Bernard. Educação e Globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate. **Revista de Ciências da Educação**, Bauru, n.º 4, p. 129-136, out/dez, 2007.

CRAHAY, Marcel. **L'école peut-elle-êre juste et efficace?: De l'égalité des chances à l'égalité des acquis**. Belgique: De Boeck, 2013.

DOWBOR, Ladislau. **O que é poder local**. Imperatriz, MA: Ética, 2016.

DEROUET, Jean-Louis. Crise do projeto de democratização da Educação e da formação ou crise de um modelo de democratização? Algumas reflexões a partir do caso francês (1980-2010). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 1001-1027, Jul./Set. 2010

INAF. INAF Brasil 2018: resultados preliminares. **Ação educativa**. Instituto Paulo Montenegro, Ação social do IBOPE, 2018.

Kampylis, Panagiotis; Berki, Eleni. Nurturing Creative Thinking. **International Academy of Education**, Geneva (Switzerland), 2014.

MEC. **O Brasil atinge o patamar de 56% de crianças alfabetizadas**. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/maio/brasil-atinge-patamar-de-56-de-criancas-alfabetizadas>. Acesso em 17 set. 2024.

MORAIS, Arthur Gomes de. A republicana proposta curricular de Língua portuguesa que Magda Soares vem construindo com os educadores de Lagoa Santa – MG: coerência e inovação. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 3, p. 857-877, Set./Dez. 2018 Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa> Acesso em: 01 fev. 2019.

RECIFE. **PROLER**: Objetivos e metodologia. Recife, 2019. Disponível em: <<http://www.portaldaeducacao.recife.pe.gov.br/todos-documentos>>. Acesso em: 14 jan. Recife, 2019a.

RECIFE. Secretaria de Educação. **PRAVALER 1**. Caderno único. Caderno do professor. Recife, 2019b.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: contexto, 2020.

SORDI, Mara Regina Lemes; FREITAS, Luiz Carlos. Responsabilização participativa. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 12, p. 87-99, Jan./Jun. 2013.

SOUSA SILVA, ANUSKA ANDREIA DE. **A Política do Ciclo De Aprendizagem nos Anos Iniciais Do Ensino Fundamental: uma análise a partir do ciclo de políticas**. 2017. Tese (Doutorado)- Curso de Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

Nota

ⁱ O presente trabalho foi realizado com o apoio da Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia de Pernambuco (FACEPE)

Sobre as autoras

Pollyanna Nunes de Oliveira

Professora da rede Municipal da Cidade do Recife com Doutorado em educação pela Universidade de Pernambuco.

E-mail: pollynunesdoc@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2542-6177>

Alice Miriam Happ Botler

Professora titular da Universidade Federal de Pernambuco, vinculada ao Curso de Pedagogia e ao Programa de pós-graduação em Educação.

E-mail: alicebotler@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5654-3248>

Recebido em: 19/03/2025

Aceito para publicação em: 08/12/2025