



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS**

**ANA MARIA CRISPIM DE FREITAS**

**AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM:  
PROGRAMA ALFA 1, 2, 3, EM FORTALEZA, NO PERÍODO DE 2023**

**FORTALEZA**

**2025**

ANA MARIA CRISPIM DE FREITAS

AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM:  
PROGRAMA ALFA 1, 2, 3, EM FORTALEZA, NO PERÍODO DE 2023

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas (MAPP), da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Avaliação de Políticas Públicas. Área de concentração: Políticas Públicas e Mudanças Sociais.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Milena Marcintha Alves Braz.

FORTALEZA

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

- F936a Freitas, Ana Maria Crispim de.  
Avaliação da política de recomposição da aprendizagem : Programa Alfa 1, 2, 3, em Fortaleza, no período de 2023 / Ana Maria Crispim de Freitas. – 2025.  
100 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências Agrárias, Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza, 2025.  
Orientação: Profa. Dra. Milena Marcintha Alves Braz.

1. Políticas públicas. 2. Recomposição da aprendizagem. 3. Alfabetização. 4. Avaliação do programa de recomposição da aprendizagem Alfa 1, 2, 3. 5. Ensino fundamental. I. Título.

CDD 320.6

---

ANA MARIA CRISPIM DE FREITAS

AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM:  
PROGRAMA ALFA 1, 2, 3, EM FORTALEZA, NO PERÍODO DE 2023

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas (MAPP), da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Avaliação de Políticas Públicas. Área de concentração: Políticas Públicas e Mudanças Sociais.

Aprovada em 27/02/2025.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Milena Marcintha Alves Braz (Orientadora)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Adriana de Oliveira Alcantara  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Silvana Mendes Sabino Soares  
Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza

À minha filha, Gabriela.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, em sua infinita bondade, sou grata por me guiar e mostrar os caminhos certos a seguir. Ele, com Sua sabedoria e misericórdia, tem me orientado a cada passo, revelando as direções que devo tomar, mesmo nas horas de dúvida. Sinto sua presença constante, iluminando meu percurso e me ajudando a seguir com confiança e fé.

Gostaria de expressar minha sincera gratidão aos meus familiares: mãe, irmãs e irmão, que sempre me ofereceram apoio incondicional, amor e compreensão durante toda essa jornada. A compreensão de vocês quanto às minhas ausências e o fato de entenderem o processo pelo qual eu passava foram fundamentais para enfrentar os desafios.

Sou profundamente grata à minha orientadora, a professora Dra. Milena Marcintha Alves Braz, pela orientação, paciência e dedicação durante toda a realização deste trabalho. Sua expertise, comprometimento e sabedoria foram fundamentais para que eu buscasse sempre o melhor em cada etapa do desenvolvimento desta pesquisa.

Gostaria de expressar minha profunda gratidão às professoras Dra. Adriana de Oliveira Alcântara e Dra. Silvana Mendes Sabino Soares, pela atenção dedicada à avaliação deste trabalho e pelas contribuições construtivas e enriquecedoras. Apreciar as sugestões e os comentários de cada uma de vocês foi essencial para o aprimoramento da pesquisa e para o meu desenvolvimento acadêmico.

À Secretaria Municipal da Educação, por proporcionar o ingresso no mestrado e às escolas municipais, possibilitando a realização deste estudo.

Às professoras e coordenadoras pedagógicas, que, mesmo diante do ativismo na rotina escolar, me ofereceram a oportunidade de aprofundar e enriquecer minha pesquisa.

Aos meus colegas de trabalho da Célula de Desenvolvimento Curricular do Ensino Fundamental (CEDEC), em especial à Lidiana Gomes, amiga e grande incentivadora para a consolidação deste sonho.

Às minhas colegas e ao meu colega de mestrado, agradeço pela troca de experiências e pelo companheirismo. Juntos, enfrentamos os desafios que surgiram ao longo desse percurso, e a colaboração de cada um de vocês foi essencial para o meu aprendizado.

Aos meus professores do MAPP, agradeço por toda a sabedoria compartilhada, pelas orientações valiosas e pelo incentivo constante ao longo do curso. Suas contribuições foram fundamentais para a fundamentação dos meus estudos.

À minha filha querida, Gabriela, que está sempre presente e acompanha meus desafios diários, sou imensamente grata.

À minha mãe/avó Minosa (in memoriam), que, desde os meus primeiros anos de vida, foi a responsável por me apresentar ao maravilhoso mundo da leitura. Foi com ela que aprendi a amar os livros e a descobrir as infinitas possibilidades que eles oferecem.

[...] aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade. Adernais, a aprendizagem da leitura e a alfabetização são atos de educação e educação é um ato fundamentalmente político (Freire, 1989).

## RESUMO

Em 2019, o planeta foi acometido por uma crise sanitária em decorrência da circulação de um vírus fatal, denominado Coronavírus. Aqui no Brasil, o primeiro caso apareceu em fevereiro de 2020 e, no mês seguinte, a transmissão do vírus já estava instalada em todo o território nacional. A pandemia de Covid-19 deixou um legado de prejuízos à educação no Brasil, evidenciando ainda mais as desigualdades sociais e educacionais, o que motivou a criação de políticas públicas nos níveis nacional, estadual e municipal. Nesse contexto, o objetivo geral desta pesquisa foi avaliar a Política Pública de Recomposição da Aprendizagem Alfa 1, 2, 3, cujo foco foi recompor as aprendizagens dos estudantes que não conseguiram consolidar a alfabetização no 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental. Apresentamos como objetivos específicos: analisar a evolução das aprendizagens por meio dos resultados das Avaliações Diagnósticas de Rede (ADRs) inicial, intermediária e final dos estudantes do 3º ano durante o ano de 2023; verificar quais foram as adequações no currículo escolar do 3º ano para atender os estudantes no âmbito do programa de recomposição da aprendizagem; identificar as estratégias utilizadas em seis escolas, sendo uma de cada Distrito de Educação, com melhor desempenho, comparando a evolução da ADR inicial com a final. Salientamos que também é de interesse compreender a perspectiva dos/as professores/as e coordenadores/as pedagógicos/as que vivenciaram, na prática, a política em questão, permitindo uma análise mais abrangente e contextualizada dos desafios e avanços da implementação da proposta. Para isso, foram analisados os documentos que regulamentam o referido programa nas esferas federal, estadual e municipal. A proposta metodológica foi fundamentada nos pressupostos da Avaliação em Profundidade (Rodrigues, 2008; 2016) e incluiu a aplicação de entrevistas semiestruturadas para coleta de dados, que foram analisados com base na teoria de Laurence Bardin, a Análise de Conteúdo – AC. O locus da pesquisa foi composto por seis escolas da rede municipal de Fortaleza. Os resultados apontaram o crescimento da aprendizagem dos alunos(as) do 3º ano do Ensino Fundamental, conforme relato das professoras, decorrente das estratégias interventoras, do trabalho colaborativo do coordenador pedagógico e do assistente de aprendizagem. Concluimos, portanto, que utilizar estratégias interventoras e acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem são a base para o processo de alfabetização.

**Palavras-chave:** políticas públicas; recomposição da aprendizagem; alfabetização; avaliação do programa de recomposição da aprendizagem Alfa 1, 2, 3; ensino fundamental.

## ABSTRACT

In 2019, the planet was affected by a health crisis as a result of the circulation of a fatal virus called Coronavirus. Here in Brazil, the first case appeared in February 2020 and, the following month, the transmission of the virus was already installed throughout the national territory. The Covid-19 pandemic left a legacy of damage to education in Brazil, highlighting more social and educational inequalities, which motivated the creation of public policies at the national, state and municipal levels. In this context, the general objective of this research was to evaluate the Public Policy for the Recomposition of Learning Alpha 1, 2, 3, whose focus was to recompose the learning of students who failed to consolidate literacy in 1<sup>o</sup>, 2<sup>o</sup> and 3<sup>o</sup> Year of Elementary School. We present as specific objectives: Analyze the evolution of learning through the results of the initial, intermediate and final Network Diagnostic Assessments (ADRs) of 3rd year students during the year 2023; Verify what were the adjustments in the 3rd year school curriculum to serve students within the scope of the learning recomposition program; Identify the strategies used in six schools, one of each Education District, with better performance, comparing the evolution of the initial ADR with the final one. We emphasize that it is also of interest to understand the perspective of teachers and pedagogical coordinators Who experienced, in practice, the policy in question, allowing a more comprehensive and contextualized analysis of the challenges and advances in the implementation of the proposal. For this, the documents that regulate the aforementioned program at the federal, state and municipal levels were analyzed. The methodological proposal was based on the assumptions of the In-Depth Evaluation (Rodrigues, 2008; 2016) and included the application of semi-structured interviews for data collection, which were analyzed based on Laurence Bardin's theory, Content Analysis -CA. The locus of the research was six schools of the municipal network of Fortaleza. The results showed the growth with teachers who confirmed the growth of the learning of students in the 3rd year of Elementary School resulting from the intervention strategies, the collaborative work of the pedagogical coordinator and the learning assistant. We therefore conclude that using intervention strategies and monitoring the development of learning is the basis for the literacy process.

**Keywords:** public policies; learning recomposition; literacy; evaluation of the alpha learning recomposition program 1, 2, 3; elementary school.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Eixos da proposta de Avaliação em Profundidade.....	73
Figura 2 - Estudos selecionados no BDTD e CAPES pertinentes à pesquisa.....	80

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Eixos da proposta de Avaliação em Profundidade.....	21
Quadro 2 -	Estudos selecionados no BDTD e CAPES pertinentes à pesquisa.....	24
Quadro 3 -	Distribuição das matrículas por modalidade de ensino e Distrito de Educação.....	28
Quadro 4 -	Número de escolas com turmas de 3º ano em 2024.....	29
Quadro 5 -	Identificação das escolas a serem pesquisadas.....	29
Quadro 6 -	Evolução dos avanços nas ADRs nas escolas que serão pesquisadas.....	30
Quadro 7 -	Organização do Ensino Fundamental em nove anos.....	44
Quadro 8 -	Níveis de desempenho dos estudantes do 1º e 2º ano.....	55
Quadro 9 -	Níveis de desempenho dos estudantes do 3º ano.....	56

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADR	Avaliação Diagnóstica de Rede
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEAVA	Célula da Avaliação
CEC	Conselho de Educação do Ceará
CEFAE	Célula de Fortalecimento da Alfabetização e Ensino Fundamental
CFE	Conselho Federal de Educação
COEF	Coordenadoria do Ensino Fundamental
DCRC	Documento Curricular Referencial do Ceará
DCRFor	Documento Curricular Referencial de Fortaleza
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IDEB	Índice da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes Base da Educação
MEC	Ministério da Educação
PAIC	Programa de Alfabetização na Idade Certa
PNA	Programa Nacional da Alfabetização
PNAIC	Programa Nacional da Alfabetização na Idade Certa
PNE	Programa Nacional da Educação
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEF	Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental
SEDUC	Secretaria de Educação do Ceará
SME	Secretaria Municipal da Educação
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará
UFU	Universidade Federal de Uberaba
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>2</b>	<b>A PERSPECTIVA AVALIATIVA E METODOLÓGICA DA PESQUISA.....</b>	<b>20</b>
<b>2.1</b>	<b>A perspectiva avaliativa.....</b>	<b>20</b>
<b>2.2</b>	<b>Traçando o percurso metodológico da pesquisa.....</b>	<b>22</b>
<b>2.3</b>	<b>O que revelam as pesquisas sobre o tema Recomposição da Aprendizagem.....</b>	<b>24</b>
<b>2.4</b>	<b>Procedimentos e instrumentos a serem utilizados para a construção dos dados.....</b>	<b>26</b>
<b>2.5</b>	<b>Explorando o locus da pesquisa.....</b>	<b>27</b>
<b>2.6</b>	<b>Análise dos dados.....</b>	<b>31</b>
<b>3</b>	<b>POLÍTICAS EDUCACIONAIS, ALFABETIZAÇÃO E RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM.....</b>	<b>33</b>
<b>3.1</b>	<b>Políticas educacionais, reavaliação e reinvenção dos processos de aprendizagens: compreendendo a recomposição da aprendizagem.....</b>	<b>33</b>
<b>3.2</b>	<b>Alfabetização em vários contextos: entendendo alfabetizar e letrar.....</b>	<b>40</b>
<b>3.2.1</b>	<i>Letramento: mais do que ler e escrever - uma questão de direito.....</i>	<b>42</b>
<b>4</b>	<b>A POLÍTICA PÚBLICA DE RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM...</b>	<b>50</b>
<b>4.1</b>	<b>A recomposição da aprendizagem nacional.....</b>	<b>50</b>
<b>4.2</b>	<b>Avaliação da Aprendizagem: Alfabetização e a Recomposição da Aprendizagem em Fortaleza.....</b>	<b>53</b>
<b>4.3</b>	<b>Política de recomposição da aprendizagem no município de Fortaleza.....</b>	<b>56</b>
<b>4.4</b>	<b>Avaliação no município de Fortaleza: a interconexão entre avaliação e resultados.....</b>	<b>59</b>
<b>4.5</b>	<b>Programa Alfa 3, Semelhanças e Diferenças com o Programa de Recomposição da Aprendizagem Alfa 1, 2, 3.....</b>	<b>61</b>
<b>5</b>	<b>ANÁLISE DAS ENTREVISTAS COM AS PROFESSORAS E COORDENADORAS PEDAGÓGICAS.....</b>	<b>64</b>
<b>5.1</b>	<b>Identificação das interlocutoras das entrevistas.....</b>	<b>64</b>
<b>5.2</b>	<b>Percepções das Professoras acerca do Programa de Recomposição da Aprendizagem.....</b>	<b>66</b>

<b>5.3</b>	<b>O que dizem as Coordenadoras Pedagógicas?.....</b>	<b>77</b>
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>84</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>87</b>
	<b>APÊNDICE A - CARTA DE APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>91</b>
	<b>APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO AUTO APLICÁVEL E ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM O PROFESSOR.....</b>	<b>92</b>
	<b>APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO.....</b>	<b>95</b>
	<b>ANEXO A - MAPA ILUSTRATIVO DAS REGIONAIS.....</b>	<b>98</b>
	<b>ANEXO B - JUSTIFICATIVA DOS NOMES FICTÍCIOS.....</b>	<b>99</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Em 2020, a pandemia da Covid-19 representou um grande desafio, impactando toda a sociedade em diversos aspectos, cabendo aos governos federal, estadual e municipal, enfrentar as consequências decorrentes desse cenário. Na área educacional, sobretudo na rede pública, essa situação não se mostra diferente, e a magnitude dos problemas exigiu a implementação de medidas emergenciais, tais como: o uso de tecnologias, com a distribuição de internet móvel para os estudantes, e a adequação da distribuição da merenda escolar, a fim de garantir que os estudantes não fiquem sem alimentação, entre outras ações.

Esse período evidenciou, ainda mais, as defasagens na aprendizagem no Brasil. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), dados do Censo Demográfico de 2022 indicam que, dos 163 milhões de pessoas de 15 anos ou mais, 151,5 milhões sabem ler e escrever um bilhete simples, enquanto 11,4 milhões não possuem essa habilidade. Assim, a taxa de alfabetização para esse grupo corresponde a 93,0% em 2022, e a taxa de analfabetismo, a 7,0%.

Por décadas, o sistema educacional falha em garantir que todos os estudantes desenvolvam as habilidades e os conhecimentos necessários. No entanto, os dados coletados ao longo da pandemia refletem um agravamento dessa fragilidade. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a taxa de aprovação na rede pública para a etapa do 1º ao 5º ano, que corresponde a 94,3% em 2019, aumenta para 98,9% no primeiro ano da pandemia. Em 2021, esse percentual diminuiu para 97,3% e, em 2022, mantém a tendência de queda, chegando a 95,3%.

No mesmo ano, as taxas de reprovação e abandono na rede pública atingem 4,2% e 0,5%, respectivamente. Diante desse cenário, a recomposição da aprendizagem, tornou-se uma urgência, visando superar os desafios intensificados no período pós-pandemia e promover uma educação mais igualitária.

Dessa forma, em Fortaleza, considerada a quarta maior capital em número de matrículas, revelou-se imprescindível a criação de uma política que auxiliasse na recomposição da aprendizagem dos estudantes que estavam em processo de alfabetização durante o período pandêmico e que não conseguiram alfabetizar-se. Assim, surgiu o Programa de Recomposição da Aprendizagem Alfa 1, 2, 3, com o objetivo de corrigir as defasagens na alfabetização das turmas de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental.

A recomposição da aprendizagem das crianças das três primeiras séries (1º, 2º e 3º anos), que compõem os Anos Iniciais, mostra-se fundamental para o desenvolvimento e

aprimoramento das aprendizagens nos anos subsequentes. Para os estudantes do 3º ano que não consolidam o processo de alfabetização até o 2º ano, essa recomposição torna-se determinante para expandir seu processo de leitura e escrita, permitindo-lhes avançar com menos dificuldades nos anos seguintes e inserindo-os na cultura letrada.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orienta que:

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos (Brasil, 2017, p. 59).

O processo de alfabetização, consolida-se até o final do 2º ano. No entanto, é essencial fortalecer as habilidades de leitura e escrita no 3º ano. Magda Soares (2004) sugere que, embora ler e escrever estejam intimamente ligados e ambos sejam fundamentais no processo de alfabetização, cada um requer habilidades específicas, que se desenvolvem de forma consciente e intencional.

A alfabetização, portanto, não se restringe à aprendizagem mecânica das letras, mas envolve o desenvolvimento de habilidades complexas, que demandam consciência e manipulação dos sons e das letras. Dada a complexidade desse processo, torna-se essencial a criação de estratégias diversificadas de aprendizagem.

Cabe ressaltar que a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), estabelece, em seu art. 32, que:

O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006, I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo (Brasil, 1996).

Não obstante a importância da LDB e seu caráter normativo, durante as aulas remotas, as crianças em processo de alfabetização enfrentam desafios significativos na formação básica prevista pela referida lei. A efetivação da alfabetização presencialmente já é um processo complexo e se torna ainda mais desafiadora no modelo on-line, devido às condições que dificultam o acesso à aprendizagem, como a falta de acesso à Internet e às tecnologias por parte dos/as estudantes e de alguns professores.

No município de Fortaleza, no início do ano letivo de 2022, os resultados das Avaliações Diagnósticas de Rede (ADRs)<sup>1</sup> revelaram baixo desempenho dos estudantes, o que

---

<sup>1</sup>A Secretaria da Educação do Município (SME) de Fortaleza disponibiliza instrumental de avaliação de leitura, de

gerou preocupação e motivou a implementação de ações para apoiar sua aprendizagem. Essas avaliações ocorrem em três períodos durante o ano letivo, a saber: inicial, que é diagnóstica; intermediária, aplicada no meio do ano letivo; e final, realizada no encerramento do ano letivo. Destaca-se, ainda, que as respostas das ADRs são inseridas no Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental (SAEF)<sup>2</sup>.

Dados os índices do SAEF, cria-se, em 2022, o Programa Alfa 1, 2, 3, uma Política de Recomposição da Aprendizagem em resposta ao impacto do período de isolamento social motivado pela Covid-19. Atendendo às normativas federais, o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2014), do Conselho Federal de Educação (CFE), traz, na Meta 5: “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental”.

Essa meta endossa a necessidade de criação da seguinte diretriz pelo Plano Estadual de Educação (PEE) (Ceará, 2016): “o compromisso de apoiar os municípios a alfabetizar todas as crianças, no máximo, até os oito anos, ou seja, até o final do 2º (segundo) ano do Ensino Fundamental”. Esse mesmo compromisso se firma por Fortaleza em seu Plano Municipal de Educação (PME) (Fortaleza, 2015), na Meta 1: “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 2º ano do Ensino Fundamental”.

Diante dos compromissos estabelecidos com a alfabetização das crianças, as três esferas (federal, estadual e municipal), por meio de seus gestores, buscam cumprir suas metas e reconhecem que os/as estudantes precisam alfabetizar-se até o 2º ano. No entanto, é fato que, no 3º ano, ainda se percebe a defasagem na aprendizagem e que, após a pandemia, torna-se ainda mais urgente a necessidade de recompor as aprendizagens; infere-se que os/as estudantes desse nível de ensino, ficam os dois primeiros anos (1º e 2º), nos quais se dá o processo de alfabetização, longe dos espaços escolares.

Desde 2001, a pesquisadora atua como professora pedagoga na rede municipal de Fortaleza, iniciando a carreira em salas de alfabetização, nas quais enfrenta desafios e constrói saberes. Atualmente, trabalha como técnica na Coordenadoria do Ensino Fundamental (COEF), na Célula de Desenvolvimento Curricular do Ensino Fundamental (CEDEC), onde acompanha ações dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e contribui para a elaboração de documentos pedagógicos e orientadores para as escolas da rede. Nesse contexto, torna-se fundamental pesquisar sobre a Política de Recomposição da Aprendizagem, avaliando o Programa Alfa 1, 2,

---

escrita e de matemática às escolas, visando identificar as características de aprendizagem dos estudantes com a finalidade de auxiliar a ação pedagógica de planejamento e acompanhamento da aprendizagem.

<sup>2</sup>O Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental (SAEF) foi criado em 2009, pela Secretaria Municipal da Educação (SME), com o propósito de acompanhar a aprendizagem dos estudantes de 1º e 2º anos de Ensino Fundamental no âmbito da Rede Pública Municipal de Ensino de Fortaleza.

3, tendo como foco a recomposição da aprendizagem nas turmas de 3º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de Fortaleza.

A partir deste estudo, compreende-se o desenvolvimento do referido programa nas escolas com turmas de 3º ano e a relação com os resultados alcançados pelos/as estudantes e lançados no Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental (SAEF) ao final do ano de 2023. É importante frisar que o SAEF se cria para consolidar os resultados das ADRs, ou seja, é o sistema no qual se lançam os resultados das avaliações realizadas pelos/as estudantes das escolas municipais de Fortaleza. Assim, com base nesses resultados, os/as responsáveis pelas avaliações, gestores/as e professores/as podem planejar as intervenções necessárias para o processo de ensino-aprendizagem.

É a partir dos resultados do ano de 2023, dos relatórios do SAEF, das análises e das três ADRs (a inicial, a intermediária e a final) que se faz a escolha das seis escolas a serem pesquisadas. A triagem se realiza a partir dos resultados obtidos, selecionando aquelas que apresentam melhor desempenho. Outro fator relevante para a escolha do ano de 2023 é que o programa tem início no segundo semestre de 2022 e não tem continuidade em 2024. Portanto, 2023 serve como um parâmetro para a aplicação das três avaliações.

As escolas escolhidas estão em bairros e distritos distintos<sup>3</sup>: Distrito 1, no bairro Cristo Redentor; Distrito 2, no bairro Luciano Cavalcante; Distrito 3, no bairro Conjunto Ceará; Distrito 4, no bairro Passaré; Distrito 5, no bairro Conjunto Esperança; e Distrito 6, no bairro Cidade dos Funcionários.

Com base nos estudos sobre a Política de Recomposição da Aprendizagem, surgem os seguintes questionamentos, que ressaltam os desafios da pesquisa: de que maneira as unidades escolares que participam da pesquisa organizam o currículo para adaptar as ações do Programa Alfa 1, 2, 3? Os resultados da avaliação diagnóstica da rede, são considerados no planejamento dos/as professores/as e nas intervenções necessárias para promover a aprendizagem dos/as estudantes, além do acompanhamento das ações do programa? Quais estratégias se adotam para promover o avanço nas aprendizagens dos/as estudantes no âmbito do Programa Alfa 1, 2, 3 nas seis escolas selecionadas da rede municipal? Esses questionamentos visam aprofundar a análise dos desafios enfrentados na implementação e no impacto do programa nas escolas.

---

<sup>3</sup>Em uma cidade do porte de Fortaleza, a existência de unidades intermediárias de administração é indispensável à organização e gestão do sistema escolar. Para atender a tal necessidade, na estrutura organizacional da SME há seis Distritos Educacionais (DE), dimensionados para atender ao padrão de gestão educacional planejado pelo município de Fortaleza e às especificidades territoriais.

A presente pesquisa tem como objetivo geral avaliar o Programa Alfa 1, 2, 3, com foco na recomposição da aprendizagem nas turmas de 3º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de Fortaleza. Para tanto, traçam-se os seguintes objetivos específicos: analisar a evolução das aprendizagens por meio dos resultados das ADRs inicial, intermediária e final dos estudantes de 3º ano de seis escolas da rede durante o ano de 2023; verificar quais são as adequações no currículo escolar do 3º ano para atender os estudantes no âmbito do programa de recomposição da aprendizagem; expor as estratégias pedagógicas utilizadas nas seis escolas (uma em cada distrito) com melhor desempenho, comparando a evolução da ADR inicial e final.

Para alcançar os objetivos propostos, se utiliza uma abordagem qualitativa, pois, segundo Minayo e Costa (2018), é essencial realizar a pesquisa de campo sem pretensões formais, ampliando, assim, a segurança em relação à abordagem do objeto. Dessa forma, a pesquisa em escolas que implementam a Política de Recomposição da Aprendizagem Alfa 1, 2, 3 pode oferecer *insights* sobre como essa política se desenvolve na prática. Quanto à execução da pesquisa, realiza-se uma solicitação, devidamente autorizada pela Secretaria Municipal da Educação (SME).

A perspectiva avaliativa em profundidade se aplica por meio de entrevistas semiestruturadas com professores/as do 3º ano e coordenadores/as pedagógicos/as das seis escolas selecionadas para a pesquisa. De acordo com Rodrigues (2008), a apreensão da trajetória institucional requer a realização de pesquisa de campo, incluindo entrevistas com diversos agentes e representantes das instituições envolvidas na formulação e implementação de políticas.

Para a compreensão da concepção de alfabetização e da construção das Políticas de Alfabetização, se trazem as ideias e discussões de: Freire (1989), Soares (2004), Mortatti (2010) e Leal (2019). No que concerne à Avaliação de Políticas Públicas, busca-se embasamento em: Arretche (2001), Secchi (2014) e Gussi (2016). Quanto à Perspectiva Avaliativa e Metodológica: Arretche (2001), Deslandes, Gomes e Minayo (2007), Gil (2008), Rodrigues (2008, 2016), Silva, Almeida e Guindani (2009) e Triviños (1987). Para compreender os processos de avaliação educacional: Hoffman (2012), Luckesi (2012) e Weisz (2004). Para colaborar com as discussões sobre Recomposição da Aprendizagem pós-pandemia: Pinho (2023), Medeiros (2023), Alves e Tassoni (2024), Santos e Cruz (2023), Melo, Tassoni e Barreto (2023), Alonso, Silva e Leite (2023) e Duarte, Duarte e Silva (2022).

O texto está organizado em seis seções, visando aprimorar a abordagem e a compreensão da temática pesquisada. Na primeira seção, intitulada Introdução, são apresentadas a contextualização do tema, a justificativa para a escolha do estudo, a

problematização, os objetivos da pesquisa, a metodologia adotada e os referenciais teóricos que fundamentam o trabalho; a segunda seção aborda a perspectiva avaliativa e metodológica da pesquisa; a terceira seção trata do processo de consolidação da alfabetização e das políticas educacionais voltadas para erradicar o analfabetismo; a quarta seção analisa as políticas de recomposição da aprendizagem ao nível nacional e estadual, com foco na Política de Recomposição da Aprendizagem Alfa 1, 2, 3 no município de Fortaleza; a quinta seção descreve, analisa e discute, com base nas referências de Bardin (2011), os dados coletados na pesquisa de campo; a sexta seção apresenta as considerações finais acerca da pesquisa.

## **2 A PERSPECTIVA AVALIATIVA E METODOLÓGICA DA PESQUISA**

A avaliação de políticas públicas educacionais exige uma abordagem que vá além dos números e indicadores quantitativos, explorando os significados e as experiências dos envolvidos para compreender a profundidade e os desafios enfrentados pelos participantes da política pública. Neste capítulo, será explorada a perspectiva avaliativa baseada na Avaliação em Profundidade, fundamentada nas ideias de Lea Rodrigues (2008), que propõe uma avaliação que considere o contexto, as subjetividades e as trajetórias de cada política avaliada.

Serão abordados: o percurso metodológico traçado, com o objetivo de compreender e detalhar fenômenos, características ou comportamentos no contexto estudado; os procedimentos e instrumentos utilizados para a construção dos dados, por meio de entrevistas semiestruturadas; uma breve apresentação de outros pesquisadores acerca da temática da recomposição da aprendizagem pós-pandemia; a exploração do lócus da pesquisa, identificando os espaços onde o estudo foi realizado; e a análise dos dados coletados por meio das falas das interlocutoras, interpretadas com base nos estudos de Laurence Bardin (2011).

### **2.1 A perspectiva avaliativa**

A avaliação do Programa Alfa 1, 2, 3 integra-se à abordagem qualitativa, que destaca a profundidade na exploração do mundo dos significados (Deslandes; Gomes; Minayo, 2007). Essa abordagem busca aprofundar a compreensão dos significados pessoais e sociais presentes no contexto da pesquisa, permitindo uma interpretação mais abrangente das percepções e do desenvolvimento dos sujeitos.

De acordo com Rodrigues (2008), a proposta da Avaliação em Profundidade destaca a importância de uma abordagem abrangente e multidimensional para a avaliação. Essa abordagem não se limita a uma análise superficial, mas busca um entendimento mais rico e contextualizado, levando em conta os aspectos que podem influenciar o objeto em estudo e compreendendo, por meio da análise da pesquisa de campo, as relações complexas e os contextos que o envolvem.

Assim, a dimensão avaliativa em políticas públicas vai além da mensuração dos resultados e impactos das políticas implementadas. Busca, também, compreender os processos envolvidos. Essa abordagem permite identificar tanto os sucessos quanto as limitações das ações realizadas, oferecendo uma análise em profundidade, que destaca não apenas os objetivos

alcançados, mas também os obstáculos que impediram sua concretização. Essa avaliação detalhada é essencial para aprimorar continuamente as políticas públicas e orientar tomadas de decisão mais eficazes no futuro.

Os procedimentos metodológicos da pesquisa estão ancorados nos pressupostos da Avaliação em Profundidade, que se efetiva à medida que são conhecidos os agentes envolvidos nas várias etapas de implementação do programa em estudo, reconhecendo os papéis desempenhados por eles no decurso desse processo; é, portanto, uma condição fundamental para a apreensão das trajetórias desenvolvidas pela política pública (Rodrigues, 2016).

Dessa forma, reconhecer e compreender os agentes em diferentes fases da implementação de um programa ou política pública permite obter uma visão mais abrangente e detalhada dos processos em questão. Dentro dessa abordagem, é possível perceber os papéis e as contribuições dos atores envolvidos, contextualizando suas trajetórias, transformações e complexidades presentes no desenvolvimento do programa avaliado.

Esta pesquisa integra alguns aspectos que serão analisados à luz dos estudos de Rodrigues (2008), no que diz respeito aos eixos que norteiam a Avaliação em Profundidade, os quais são apresentados a seguir em uma síntese.

Quadro 1 - Eixos da proposta de Avaliação em Profundidade

EIXOS DA AVALIAÇÃO EM PROFUNDIDADE	FUNCIONALIDADE NA PESQUISA
<p>Análise de conteúdo do programa com atenção em três aspectos:            formulação: objetivos, critérios, dinâmica de implantação, acompanhamento e avaliação;            bases conceituais: paradigmas orientadores e as concepções e valores que os informam, bem como os conceitos e noções centrais que sustentam essas políticas;            coerência interna: não-contradição entre as bases conceituais que os informam programa, a formulação de sua implementação e os itens priorizados para seu acompanhamento.</p>	<p>Pesquisa do material institucional sob forma de leis, portarias, documentos internos, projetos, relatórios, atas de reuniões, fichas de acompanhamento, dados estatísticos e outros.</p> <p>Eixo discutido no tópico 5 do texto, através da análise dos dados através das entrevistas com os sujeitos da pesquisa.</p>
<p>Análise do contexto da formulação da política: levantamento de dados sobre o momento político e as condições socioeconômicas em que foi formulada a política em estudo, com atenção para a articulação entre as instâncias local, regional, nacional, internacional e transnacional.</p>	<p>Levantamento de outras políticas e programas relacionados à política em foco, marco legal que ampara a política articulando-o ao contexto referido nos itens anteriores.</p> <p>Através de livros científicas, produções acadêmicas e informações coletadas a partir da pesquisa em loco com os agentes envolvidos.</p>

<p>Trajetória institucional de um programa: Esta dimensão analítica pretende dar a perceber o grau de coerência/dispersão do programa ao longo do seu trânsito pelas vias institucionais.</p>	<p>Realização de pesquisa de campo com a realização de entrevistas com diferentes agentes e representantes de instituições envolvidas na formulação e implementação de uma mesma política. Que são: Professores das turmas de 3º ano e Coordenadores Pedagógicos que realizam o acompanhamento pedagógico das referidas turmas. Respondidas através das entrevistas e analisadas, o que confere no tópico 5.</p>
<p>Espectro temporal e territorial Por meio desta dimensão analítica, procura-se apreender a configuração temporal e territorial do percurso da política estudada para confrontar as propostas/objetivos gerais da política com as especificidades locais e sua historicidade.</p>	<p>Confrontar as propostas/objetivos gerais da política com as especificidades locais e sua historicidade. Será tratado no capítulo e subitem que aborda sobre a Política de Recomposição da Aprendizagem Alfa 1,2,3.</p>

Fonte: Elaborado pela própria autora, com base em Oliveira (2023) e Rodrigues (2008).

## 2.2 Traçando o percurso metodológico da pesquisa

Esta seção tem como objetivo detalhar a organização metodológica da pesquisa, bem como especificar os instrumentos utilizados pelos agentes envolvidos. Destarte, a pesquisa foi do tipo descritiva, cujos dados coletados são de natureza qualitativa, tendo sido realizada por meio de análise documental e estudo de campo. O estudo ocorreu em seis escolas da rede municipal, com professoras de turmas do 3º ano do Ensino Fundamental, buscando compreender como se dá o processo de intervenções e estratégias para o desenvolvimento das aprendizagens.

Dessa forma, a abordagem qualitativa adotada foi essencial para captar a complexidade das intervenções e estratégias utilizadas pelas professoras, fornecendo subsídios para reflexões sobre possíveis melhorias no contexto educacional e para o aprimoramento das práticas pedagógicas.

Inicialmente, foi realizada a análise documental por meio do levantamento da legislação e regulamentação que embasam o Programa Alfa 1, 2, 3. Além disso, foi conduzida uma análise das orientações institucionais que norteiam a implementação das ações pedagógicas voltadas para a recomposição da aprendizagem.

Nesse sentido, a análise documental, conforme destacado por Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 5), é “um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos”. Inclui, também, os documentos e materiais utilizados pelas instituições para a elaboração e implementação das ações do Programa, além da identificação das práticas pedagógicas.

Posteriormente, foi realizado o exame da trajetória da política pública que, de acordo com Gussi e Oliveira (2016, p. 95), “A noção de trajetória constitui um aporte fundamental para a ampliação da nossa perspectiva avaliativa”. A ênfase dos autores na trajetória como um conceito-chave sugere que a avaliação não deve ser limitada a momentos isolados, mas sim acompanhar o desenvolvimento contínuo e as diferentes fases que constituem esse percurso. Isso amplia a visão avaliativa, ao permitir capturar aspectos que poderiam ser negligenciados em avaliações tradicionais, como as mudanças contextuais, o impacto de intervenções e os desafios enfrentados ao longo do tempo.

Além disso, essa perspectiva exige um olhar mais atento e sensível ao processo, em que a avaliação passa a ser uma ferramenta de acompanhamento e apoio, e não apenas de julgamento. A trajetória, nesse sentido, contribui para a construção de uma visão mais holística e justa do sujeito ou da situação avaliada.

Segundo Gussi e Oliveira (2016, p. 85), “[...] a avaliação de uma política pública deve acompanhar as suas trajetórias, os seus distintos deslocamentos entre os diferentes atores institucionais e destinatários dessa política, em um processo de imersão no campo, onde as políticas são implementadas”. Assim, a avaliação de políticas públicas deve ser flexível e adaptativa, capaz de responder às mudanças e aos imprevistos que surgem no processo de implementação. Os avaliadores devem estar próximos do contexto da implementação, compreendendo não somente o que foi planejado, mas também como as políticas estão sendo efetivamente vivenciadas e recebidas pelas pessoas e instituições. A partir dessa imersão, é possível obter uma visão mais rica e detalhada do impacto da política, considerando suas diferentes fases e a complexidade das interações entre os diversos agentes.

O desenvolvimento deste trabalho incluiu o resgate do contexto histórico das fases de implementação e desenvolvimento do Programa Alfa 1, 2, 3, por meio da pesquisa de campo. Além da realização das entrevistas, essa etapa permitiu conhecer os espaços das escolas e observar como aconteciam as rotinas e vivências. Esse momento também foi importante para compreender as origens dessa política pública, suas motivações iniciais e as mudanças ocorridas durante a aplicação do programa, bem como reconstruir o contexto histórico, proporcionando uma visão mais clara das transformações e continuidades que o marcaram.

Em seguida, a análise concentrou-se no contexto político em que o Programa Alfa 1, 2, 3 foi implementado. Esse eixo examina as influências políticas, as decisões governamentais e as negociações que moldaram as fases de seu desenvolvimento. Compreender o contexto político é essencial para identificar os atores envolvidos, as políticas públicas correlacionadas e os impactos das mudanças governamentais na execução do Programa.

Por fim, a pesquisa focou no desenvolvimento do próprio Programa Alfa 1, 2, 3, examinando as fases de implementação, os resultados alcançados e as adaptações realizadas para atender às necessidades da população. Avaliar o desenvolvimento dessa política pública permitiu uma compreensão detalhada das estratégias adotadas, dos obstáculos enfrentados e dos avanços obtidos em cada etapa de sua trajetória.

### 2.3 O que revelam as pesquisas sobre o tema **Recomposição da Aprendizagem**

Com o objetivo de levantar estudos sobre a Recomposição da Aprendizagem Pós-pandemia, foi realizada uma pesquisa nas seguintes plataformas, com foco no período de 2021 a 2025: a) teses e dissertações consultadas a partir do portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no endereço: <https://bdttd.ibict.br/vufind/>; b) artigos científicos coletados no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) <https://www.periodicos.capes.gov.br/>.

O recorte temporal se justifica por se tratar de um tema que emergiu a partir da pandemia de Covid-19. Nesse contexto, foram encontrados alguns estudos, e os mais pertinentes à pesquisa foram selecionados, sendo apresentados resumidamente no quadro abaixo.

Quadro 2 - Estudos selecionados no BDTD e CAPES pertinentes à pesquisa

DOCUMENTO	ANO	AUTORES(AS)	OBJETIVO
Dissertação	2023	Maria Elena Tavares de Pinho	Investigar as consequências da pandemia de covid-19 no processo de alfabetização dos estudantes do bloco inicial de alfabetização de uma escola pública da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), em uma turma do 3º ano do ensino fundamental.
Dissertação	2023	Fábia Cristina Morteau de Medeiros	Analisar as Políticas Públicas da rede estadual de ensino de São Paulo para amenizar a defasagem na leitura dos estudantes.
Artigo	2024	Raimunda Alves Melo Elvira Cristina Martins Tassoni	Desvelar desafios enfrentados por professoras alfabetizadoras no contexto pós-pandemia.

Artigo	2023	Júlia Menezes Alonso, Michelle Dallacqua da Silva, Susana Felix Paes Corrêa Leite	Apresentar uma análise de uma experiência didática de leitura, elaborada por um professor alfabetizador, do 1º ano do Ensino Fundamental de escola da rede municipal de ensino de Bertioga, litoral de São Paulo.
Artigo	2023	Raimunda Alves Melo Elvira Cristina Martins Tassoni João Pedro de Sousa Barreto	Analisar a implementação do Programa de Aprendizagem Complementar (PAC) no contexto pós-pandemia, evidenciando avanços e desafios em relação à alfabetização de crianças matriculadas do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental.
Artigo	2023	Alexandre José dos Santos Lilian Moreira Cruz	Identificar os desafios e as ações promovidas pela escola, através de relatos dos professores(as).
Artigo	2022	Rodrigo Gonçalves Duarte Leonardo Felipe Gonçalves Duarte Dirceu Santos Silva	Analisar a Política de Recomposição da Aprendizagem (PRA), uma Política Educacional implementada em 2022 com os alunos do ensino médio do Mato Grosso do Sul.

Fonte: Elaborado pela própria autora, com base nas pesquisas nos portais BDTD e CAPES.

Destaca-se que ambas as dissertações selecionadas, foram as que mais se aproximaram da pesquisa realizada, por evidenciarem os desafios enfrentados pelos professores no contexto pós-pandemia, abordando temas que merecem atenção de pesquisadores e estudiosos para a realização de novos estudos, como indicado nos achados de pesquisa de Pinho (2023). O tema em questão refere-se ao trabalho com os diferentes níveis de aprendizagem encontrados nas salas de aula, evidenciando, assim, a possibilidade de alcançar e contribuir para uma alfabetização de qualidade, capaz de incluir todas as crianças. Medeiros (2023), em seus estudos, apresenta os perfis dos alunos que ainda não conseguiram atingir a fluidez na leitura e a relação desse fator com o nível socioemocional.

Os artigos selecionados foram pertinentes, trazendo informações relevantes e ideias alinhadas à pesquisa, como os trabalhos de Alves e Tassoni (2024), que abordam as dificuldades relacionadas à aprendizagem das crianças, ocasionadas pela ausência da Educação Infantil, pela cultura letrada e por fatores emocionais decorrentes do isolamento social. Alonso, Silva e Leite (2023) apresentam uma experiência didática de leitura elaborada por um professor alfabetizador.

Santos e Cruz (2023) destacam, em seus estudos, estratégias utilizadas por professores em uma escola baiana de Educação Básica para a recomposição da aprendizagem dos estudantes pós-pandemia. Em suas pesquisas, Duarte, Duarte e Silva (2022) analisaram a Política de Recomposição da Aprendizagem implementada, em 2022, no Estado de Mato Grosso do Sul, após o retorno presencial das aulas com os alunos do Ensino Médio. Melo,

Tassoni e Barreto (2023), por sua vez, trazem um estudo sobre o desenvolvimento das aprendizagens nos 2º e 3º anos do Ensino Fundamental na cidade de Santo Antônio, no Piauí.

#### **2.4 Procedimentos e instrumentos a serem utilizados para a construção dos dados**

Para a coleta de dados, foi realizada uma pesquisa de campo envolvendo a escuta ativa dos agentes envolvidos, desde o período de implementação, em agosto de 2022, até o final de 2023, último ano do Programa. Dentre os questionamentos levantados nessa escuta, destacam-se: como ocorreu a execução da política pública em análise e de que maneira professores e coordenadores pedagógicos se envolveram na implementação da referida política. Por meio desse processo, buscou-se compreender a história da escola, os sujeitos envolvidos em sua construção e a trajetória do Programa Alfa 1, 2, 3.

Os questionamentos foram realizados por meio de entrevista semiestruturada, que consiste na formulação de perguntas fundamentais para a temática investigada. Para Triviños (1987, p. 146), “[...] apoiadas em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebe as respostas do informante”. O autor destaca o caráter dinâmico e exploratório das entrevistas semiestruturadas.

Segundo Triviños (1987), esse tipo de entrevista é guiado por teorias e hipóteses iniciais relevantes para a pesquisa, mas mantém a flexibilidade para explorar novos caminhos que surgem durante a conversa. Isso significa que, embora exista um roteiro pré-estabelecido de perguntas, o entrevistador não se limita rigidamente a ele; ao contrário, utiliza as respostas do entrevistado como base para formular novas questões que aprofundam ou expandem os temas abordados.

Essa técnica é essencial nas pesquisas qualitativas, cujo objetivo não é somente confirmar hipóteses previamente definidas, mas também descobrir novas informações e entender fenômenos em profundidade. A entrevista semiestruturada, portanto, cria um campo aberto para a exploração de novas percepções e permite que o entrevistador se adapte às respostas do informante, ajustando o rumo da entrevista conforme necessário para captar nuances e detalhes que não estavam inicialmente previstos.

A entrevista é uma forma de interação social na qual o investigador se coloca diante do investigado para formular perguntas e explorar diferentes aspectos do objeto de estudo. Assim, para Gil (2008, p. 128), “[...] pode-se definir entrevista como técnica em que o

investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação”.

De acordo com Gil (2008), a entrevista é uma técnica de coleta de dados na qual o investigador se coloca diretamente frente ao entrevistado para formular perguntas. O objetivo principal dessa interação é obter informações relevantes para a investigação em curso.

Compreende-se que a entrevista é uma ferramenta que possibilita uma interação direta e pessoal entre o pesquisador e o sujeito da pesquisa. Essa proximidade permite a coleta de dados de forma mais rica e detalhada, pois as respostas não são somente verbais; a comunicação não verbal, como gestos e expressões faciais, também pode oferecer *insights* valiosos.

A entrevista, portanto, vai além da simples obtenção de respostas, sendo um processo dinâmico e interativo no qual o entrevistador desempenha um papel ativo na condução da conversa. Ele ajusta as perguntas conforme o andamento da entrevista e explora mais profundamente as respostas fornecidas pelo entrevistado, obtendo informações mais coerentes com o propósito da pesquisa.

Em cada escola, os agentes envolvidos na pesquisa foram: o coordenador pedagógico responsável pelo acompanhamento das turmas do 3º ano, um professor lotado nos turnos da manhã e da tarde que tenha atuado nos dois anos de vigência do Programa e que possua a maior carga horária na turma. Conforme Arretche (2001, p. 54), “[...] os agentes encarregados de executá-lo traduzindo suas concepções em medidas concretas de intervenção”.

Dessa forma, entende-se que os responsáveis por fornecer as informações na pesquisa refletem suas visões sobre o contexto e as ações do Programa. Eles traduzem suas percepções e experiências em medidas práticas, demonstrando como as concepções do Programa são aplicadas na prática diária de cada agente envolvido. Cada um traz uma perspectiva única sobre a implementação das ações, enriquecendo a compreensão dos impactos e desafios do Programa em suas respectivas funções.

## **2.5 Explorando o *locus* da pesquisa**

A coleta dos dados empíricos ocorreu no município de Fortaleza, capital do Ceará, em seis escolas municipais, uma de cada Distrito de Educação, envolvendo professores das turmas do 3º ano do Ensino Fundamental, conforme mencionado anteriormente.

O objetivo foi identificar as ações implementadas no Programa de Recomposição da Aprendizagem, bem como avaliar os resultados do crescimento da aprendizagem dos estudantes em cada

uma das turmas pesquisadas, com base nos avanços observados nas Avaliações de Desempenho dos Resultados (ADRs) e nos dados registrados no Sistema de Avaliação Educacional de Fortaleza (SAEF) no ano de 2023. Conforme as informações apresentadas no Quadro 6, observa-se a evolução das aprendizagens, representada por meio dos resultados, os quais serviram como critério para a escolha das escolas.

Fortaleza é a quarta maior capital do Brasil em número de matrículas e a primeira do Nordeste<sup>4</sup>. Compreender a organização e a distribuição dos equipamentos escolares é essencial para contextualizar a pesquisa. A partir de 2021, conforme informações do site da Prefeitura de Fortaleza<sup>5</sup>, houve uma redistribuição das Regionais, que passaram de sete para doze, organizadas territorialmente. Com essa nova estrutura, cada Distrito de Educação passou a abranger duas Regionais, facilitando o acompanhamento das famílias dentro de suas áreas de abrangência, respeitando a territorialidade, as necessidades e os costumes locais.

Essa redistribuição busca aprimorar a proximidade e a eficiência no atendimento às demandas educacionais das comunidades, considerando suas especificidades.

É importante destacar que, de acordo com os dados do Sistema de Gestão Educacional (SGE), a matrícula geral no município de Fortaleza, em 2024, é de 237.322 alunos, distribuídos entre creche, pré-escola e Ensino Fundamental – Anos Iniciais (1º ao 5º ano) e Anos Finais (6º ao 9º ano). Essas matrículas estão distribuídas nas unidades escolares de acordo com cada Distrito de Educação, conforme detalhado no Quadro 3.

Quadro 3 - Distribuição das matrículas por modalidade de ensino e Distrito de Educação

DE	Centro de Educação Infantil (Creche e Pré-Escola)	Total de Matrículas	Anos Iniciais (1º Ao 5º Ano)	Total de Matrículas	Anos Finais (6º Ao 9º Ano)	Total de Matrículas
1	385	7.205	486	10.700	359	12.404
2	360	6.440	430	10.752	235	8.072
3	471	8.923	593	15.815	359	12.741
4	597	11.042	626	16.614	395	14.012
5	710	13.380	822	21.227	514	17.710
6	583	10.841	666	17.490	405	14.275

Fonte: Elaborado pela própria autora com base em dados do Sistema de Gestão Educacional (SGE).

<sup>4</sup>Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br>. Acesso em: 24 set. 2024.

<sup>5</sup>Disponível em: [https://intranet.sme.fortaleza.ce.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=6211:unidades-escolar-es-e-distritos-de-educacao-7-adotam-divisao-da-nova-territorializacao-administrativa-de-fortaleza-a-partir-desta-segunda-feira-12-04&catid=79&Itemid=509](https://intranet.sme.fortaleza.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6211:unidades-escolar-es-e-distritos-de-educacao-7-adotam-divisao-da-nova-territorializacao-administrativa-de-fortaleza-a-partir-desta-segunda-feira-12-04&catid=79&Itemid=509). Acesso em: 15 jul. 2024.

Ao analisar os dados, observa-se que os Distritos 5 e 6 apresentam o maior número de matrículas. Isso indica que são áreas com maior concentração populacional, o que, por sua vez, resulta em um número mais expressivo de equipamentos disponíveis para a oferta de vagas, conforme demonstrado no quadro a seguir.

Quadro 4 - Número de escolas com turmas de 3º ano em 2024

DISTRITO	QUANTIDADE DE ESCOLAS	QUANTIDADE DE TURMAS
1	24	90
2	25	85
3	36	120
4	38	119
5	45	156
6	36	133

Fonte: Elaborado pela própria autora com base em dados do Sistema de Gestão Educacional (SGE).

Além disso, ao examinar o quantitativo de escolas e turmas do 3º ano do Ensino Fundamental nos seis Distritos de Educação (DEs), constata-se que os Distritos 3, 4, 5 e 6 possuem o maior número de alunos, refletindo a maior densidade populacional nessas áreas. A seguir, apresentamos informações específicas sobre as escolas selecionadas para a pesquisa. Os nomes das instituições foram substituídos por nomes fictícios de personalidades femininas que se destacaram na educação brasileira ao longo dos anos.

Quadro 5 - Identificação das escolas pesquisadas

DE	Escola	Bairro	Nº total de turmas	Nº total de matrícula	Nº de estudantes no 3º ano
1	EM Antonieta de Barros	Cristo Redentor	21	628	113
2	EM Anália Franco	Luciano Cavalcante	33	801	127
3	EM Emília Ferreiro	Conjunto Ceará	24	674	132
4	EM Magda Soares	Passaré	25	544	76
5	EM Lélia Gonzalez	Conjunto Esperança	24	280	80
6	EM Nísia Floresta	Cidade dos Funcionários	16	269	51

Fonte: Elaborado pela própria autora com base em dados do Sistema de Gestão Educacional (SGE).

O critério para a seleção das escolas, foi que estivessem situadas em bairros distintos e apresentassem o mesmo perfil organizacional; isto é, ofertassem turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e tivessem alcançado os melhores resultados em língua portuguesa nas Avaliações Diagnósticas de Rede (ADRs), conforme os dados do Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental (SAEF), no ano de 2023, em cada Distrito de Educação. Após a triagem, foram selecionadas as escolas listadas no Quadro 5, cujos resultados constam no quadro de evolução do desempenho.

Quadro 6 - Evolução dos avanços nas ADRs nas escolas que serão pesquisadas

DE	ESCOLA	ADR INICIAL 2023	ADR INTERME DIÁRIA 2023	ADR FINAL 2023
1	EM Antonieta Barros	48,73%	73,81%	75,6%
2	EM Anália Franco	52,15%	78,13%	81,12%
3	EM Emília Ferreiro	58,11%	75,80%	68,04%
4	EM Magda Soares	46,66%	67,54%	72,15%
5	EM Lélia Gonzalez	73,28%	86,67%	79,76%
6	EM Nísia Floresta	43,87%	66,35%	67,91%

Fonte: Elaborado pela própria autora, com base em dados da Secretaria Municipal da Educação (2024).

Conforme o Quadro 6, observa-se o avanço na aprendizagem de Língua Portuguesa ao longo do ano de 2023, conforme os resultados das avaliações realizadas. Embora o Programa tenha sido iniciado em agosto de 2022, optou-se por analisar exclusivamente o ano de 2023, pois esse recorte temporal oferece um panorama claro de como as turmas das escolas pesquisadas progrediram ao longo do ano letivo, desde a primeira ADR até a avaliação final. Ademais, no ano seguinte, 2024, o Programa não teve continuidade.

As três avaliações realizadas demonstram a evolução das escolas nos níveis inicial, intermediário e final. A avaliação inicial reflete a situação dos estudantes no início do ano letivo e serve como referência para medir o progresso alcançado nas avaliações subsequentes. Nota-se que, enquanto a maioria das escolas apresentou avanços, a escola do Distrito 5 registrou uma queda na ADR final. No entanto, apesar dessa redução, a instituição manteve o melhor desempenho entre as escolas do mesmo Distrito.

Ao longo desta pesquisa, busca-se responder às questões propostas e aprofundar a compreensão dos resultados obtidos por meio das respostas dos agentes envolvidos. Esses agentes compartilharam as estratégias adotadas para melhorar a aprendizagem dos estudantes, possibilitando um entendimento mais detalhado das práticas eficazes na recomposição da aprendizagem.

## **2.6 Análise dos dados**

Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, com o objetivo de fornecer informações sobre o desenvolvimento do Programa Alfa 1, 2, 3 nas seis unidades escolares pesquisadas, sob a perspectiva das professoras e coordenadoras pedagógicas. O estudo aborda a implementação e o progresso do programa nessas instituições de ensino.

Na abordagem qualitativa metodológica, fundamental nas Ciências Sociais, adota-se como referência Bardin (2011), cuja obra trata da análise de conteúdo para a interpretação dos dados levantados na pesquisa de campo. Para a autora, a diversidade e a flexibilidade das técnicas oferecem ao pesquisador diferentes tipos de comunicação, sejam verbais, escritas ou visuais.

Nesse contexto, Bardin (2011, p. 37) discorre sobre a análise de conteúdo:

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações.

Dessa forma, a análise de conteúdo envolve um estudo abrangente de ferramentas aplicáveis a diversas áreas. Essa versatilidade é uma de suas principais vantagens, ao permitir extrair significados e padrões de entrevistas, possibilitando que os pesquisadores examinem um amplo conjunto de dados e contextos. A aplicação desse tipo de análise na pesquisa do Programa de Recomposição da Aprendizagem Alfa 1, 2, 3 possibilitou extrair interpretações e compreender o processo no contexto educacional investigado.

Segundo Bardin (2011), outro aspecto relevante na análise de conteúdo é o rigor na aplicação das técnicas, requerendo um planejamento cuidadoso e uma clara definição dos objetivos da pesquisa. Nesse sentido, a entrevista semiestruturada permitiu a obtenção de informações relevantes e esclarecedoras sobre o Programa avaliado. Portanto, sua aplicação deve ser sempre contextualizada e orientada por perguntas bem estruturadas, considerando o comportamento social dos entrevistados.

Por fim, outra contribuição de Bardin (2011), para a pesquisa foi a evidência de que a análise de conteúdo não se limita apenas à coleta de dados, mas abrange também sua interpretação e atribuição de significado, tornando a abordagem rica e dinâmica para a transposição dos dados coletados. A interpretação dos dados foi realizada por meio da organização em categorias fundamentadas em autores que discutem a temática, conforme descrito na seção 5. Para o avaliador, é essencial possuir uma compreensão aprofundada da comunicação e sua relação com a sociedade.

Na próxima seção, serão abordadas as políticas educacionais, a alfabetização e a recomposição da aprendizagem.

### **3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS, ALFABETIZAÇÃO E RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM**

A pandemia da COVID-19 traz para a educação fatores que destacam a necessidade urgente de repensar as práticas pedagógicas, com abordagens que possibilitem atender melhor às necessidades dos estudantes no que concerne às lacunas no processo de aprendizagem. Nesse contexto, a recomposição da aprendizagem surge, referindo-se à restauração e ao fortalecimento das competências e habilidades que foram comprometidas durante o período pandêmico, e deve levar em consideração a necessidade individual de sujeito. Assim, trata-se, a seguir, das características do Estado e de suas obrigações com relação às Políticas Educacionais, da definição de alfabetização e dos processos que a envolvem, bem como das nuances da recomposição da aprendizagem.

#### **3.1 Políticas educacionais, reavaliação e reinvenção dos processos de aprendizagens: compreendendo a recomposição da aprendizagem**

No Brasil, a educação passa por diversas mudanças que refletem os desafios enfrentados pelas políticas educacionais e os impactos na sociedade. Segundo Joye, Araújo e Aguiar (2010), as políticas educacionais surgem para redimensionar as atividades do Estado, no sentido de ampliar seu raio de ação, e possuem uma estreita relação com a política e a economia. As autoras apontam que os estudos políticos educacionais surgem como uma estratégia para ampliar a atuação do Estado, evidenciando que essas políticas não são apenas ações isoladas, mas estão intimamente ligadas aos contextos político e econômico.

Ainda de acordo com Joye, Araújo e Aguiar (2010), essa relação entre educação e Estado é fundamental para entender as decisões políticas pertinentes ao sistema educacional e, por consequência, à sociedade como um todo. Elas sugerem, ainda, que, ao redimensionar as atividades do Estado, as políticas educacionais refletem, além de uma intenção de melhorar o sistema de ensino, uma necessidade de adaptar o modelo educacional às demandas econômicas e políticas do momento.

Em resumo, essas políticas abrem um debate relevante sobre a interconexão entre as mudanças na educação, o papel do Estado e os impactos das políticas públicas na sociedade, indicando que a educação não é apenas um campo técnico, mas também um reflexo das escolhas políticas e econômicas.

Cicco e Gonzaga (2022), definem o Estado como uma instituição estruturada nos âmbitos político, social e jurídico, possuindo um território bem delimitado. Segundo os autores, a organização do Estado, geralmente, se baseia em uma Constituição escrita, que estabelece suas leis fundamentais e princípios de governança. No caso do Brasil, essa Constituição é a de 1988, servindo como a norma suprema que rege a estrutura do país e garante direitos e deveres aos cidadãos.

A ênfase na Constituição como a "lei maior" do país é importante, pois serve como base para a organização do Estado e estabelece as diretrizes principais para a atuação das instituições, garantindo direitos e deveres dos cidadãos e dos governantes. A Constituição de 1988 (Brasil, 1988), em particular, constitui um marco na história do Brasil, por consolidar os direitos civis e sociais que buscam promover a democracia e a justiça social.

Essa definição leva à reflexão sobre a importância do Estado na organização da sociedade, que, através da sua estrutura política e jurídica, regula e direciona as relações sociais e econômicas. O Estado não é apenas um ente administrativo, mas um organismo essencial para a manutenção da ordem, da justiça e da garantia de direitos, sendo a Constituição o instrumento fundamental para a sua regulação.

Portanto, a concepção de Cicco e Gonzaga (2022) sobre o Estado, reforça a sua função de ser uma instituição de organização e regulação, cuja autoridade se legitima pela Constituição e deve funcionar em um território definido. Assim, analisar-se-á abaixo como o Estado brasileiro se caracteriza em alguns períodos distintos.

O que caracteriza o Estado brasileiro no período de 1920 a 1980 é seu caráter desenvolvimentista, conservador, centralizador e autoritário. Não trata-se de um Estado de Bem-Estar Social. O Estado atua como promotor do desenvolvimento e não como transformador das relações da sociedade. Trata-se de um Estado conservador que logra promover transformações significativas sem alterar a estrutura de propriedade, por exemplo. Nessa fase, o grande objetivo do Estado brasileiro é consolidar o processo de industrialização. Desde o começo do século, optou-se pela industrialização. A grande tarefa consiste em consolidar esse processo e fazer do Brasil uma grande potência (Bacelar, 2003).

Contudo, essa equação não se apresenta exata, considerando a política neoliberal adotada na maioria dos países capitalistas, como o Brasil. O neoliberalismo envolve uma série de políticas e mudanças institucionais que visam promover a liberalização dos mercados e reduzir o papel do Estado na economia, influenciando significativamente as políticas econômicas no Brasil e no mundo nas últimas décadas.

No campo da educação, seja ela privada ou pública, vivencia-se a prática neoliberal: toda sua estrutura se volta para um fim, que é o trabalho. A educação que se impõe favorece o sistema capitalista e se utiliza, principalmente, para reproduzir as estruturas de poder e desigualdade, em vez de promover uma construção genuína do ser humano, tanto no nível individual quanto no coletivo, que abrange a autonomia e o respeito à identidade e dignidade de cada pessoa. Cada trabalhador internaliza e reproduz, como ressalta Mészáros (2008), o discurso do capital e aceita sua posição na cadeia social.

Essa política econômica, foi adotada, fortemente, nos governos dos presidentes da república Fernando Collor de Melo (1990 a 1992) e Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002). Esse modelo de administração, que se referencia nos Estados Unidos, com Ronald Reagan, e no Reino Unido, com Margaret Thatcher, caracteriza-se por políticas de privatização, abertura econômica ao capital estrangeiro, desregulamentação e redução do papel do Estado na economia. Com a diminuição da ação do Estado na regulação da economia e em políticas públicas, ocasionam-se como consequências o aumento das desigualdades sociais e regionais, o crescimento do desemprego e a concentração de riqueza.

Os governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2010; 2022 a 2026) e de Dilma Rousseff (2011 a 2016), representaram uma ruptura em relação ao neoliberalismo predominante nas décadas anteriores. Adotou-se uma abordagem mais intervencionista do Estado na economia, enfatizando políticas de inclusão social e desenvolvimento econômico.

Entretanto, romper com esse agrupamento educacional opressor, que legitima e perpetua essa ideologia política e econômica, vai muito além de realizar reformas nos sistemas de ensino. Mészáros (2008), defende uma transformação radical, para que se desenvolva uma abordagem educacional crítica que possibilite às pessoas compreenderem e desafiar as estruturas opressivas da sociedade.

Porém, quando se fala em Estado provedor de políticas públicas, infere-se que essas surgem da demanda de uma parcela da população e que promovam o bem-estar social. Esse pensamento, decorre da compreensão de que o Estado se responsabiliza por proteger os direitos e interesses dos cidadãos, bem como por promover o bem-estar geral da sociedade.

É complexa a relação entre políticas educacionais, política e economia no Brasil. As políticas educacionais não surgem apenas como iniciativas isoladas, mas sim como respostas às demandas sociais e econômicas do país. Ao redimensionar as atividades do Estado, essas políticas buscam atender às necessidades emergentes, promover inclusão e melhorar a qualidade da educação.

Além disso, é crucial considerar o papel da participação da comunidade e dos educadores na formulação e implementação dessas políticas: uma educação que reflete as realidades locais e respeita a diversidade cultural tende a ser mais eficaz. Portanto, as políticas educacionais devem ser constantemente avaliadas e ajustadas para responder, de maneira mais eficiente, aos desafios contemporâneos.

O período pandêmico deixa marcas que perdurarão ainda por muito tempo, ou talvez para sempre, pois antes se vivia um momento de muitas indecisões com relação à economia, saúde e, conseqüentemente, desigualdades sociais. No campo social, a COVID-19 impõe uma nova forma de viver e até morrer. Isso ocasiona um agravamento na questão social, com impactos que se aprofundam ao longo do período pandêmico e pós-pandêmico. Dentro dessa perspectiva, Antunes (2021, p. 13) expressa, em seu texto “O trabalho no capitalismo pandêmico: Para onde vamos?”, a seguinte questão:

Quando eclodiu a pandemia mundial da Covid-19, nós tínhamos no cenário social global e brasileiro, um cenário econômico, social e político dilacerado. O que me leva a antecipar uma ideia que é vital e sobre a qual eu penso que há pelo menos na perspectiva crítica, grande consenso: não foi a pandemia que causou essa tragédia social; ela exasperou, desnudou e potencializou exponencialmente um quadro que já existia antes da expansão do novo coronavírus.

Antunes (2021), apresenta uma reflexão sobre os impactos da pandemia de COVID-19 no contexto social, econômico e político, destacando que a crise sanitária não é a causa da tragédia social, mas sim um incidente que expõe e amplifica as desigualdades e fragilidades que já existiam antes. O autor sugere que, na perspectiva crítica, existe um consenso de que a pandemia revela, de forma mais clara e dramática, um cenário dilacerado, mas que esse quadro de precariedade já está em curso.

Essa perspectiva aponta para a ideia de que, embora a pandemia seja um evento disruptivo global, suas conseqüências mais devastadoras não surgem do nada. Em vez disso, ela evidencia as falhas de um sistema econômico e social já fragilizado, aprofundando as disparidades e desafiando ainda mais aqueles que já vivem em situação de vulnerabilidade. É um tipo de análise que leva a um questionamento mais profundo sobre as estruturas que moldam as sociedades contemporâneas, apontando a necessidade de rever modelos econômicos, sociais e políticos que perpetuam desigualdades.

A afirmação de que a pandemia "desnudou e potencializou" as desigualdades, sugere que uma crise de saúde global não é um aspecto isolado, mas sim um reflexo de um contexto socioeconômico fragilizado e desigual no cenário brasileiro. O aumento das taxas de pobreza, a falta de acesso a serviços básicos e a dificuldade de muitos em se adaptarem a novas

realidades econômicas e sociais durante uma pandemia são reflexões importantes que demonstram que a desigualdade social, a precariedade do sistema de saúde, a instabilidade política e as dificuldades econômicas já são problemas estruturais que, com a chegada do coronavírus, se tornam ainda mais intensos.

Portanto, Antunes (2021), destaca a importância de compreender a pandemia não apenas como uma tragédia imediata, mas também como um marco de reflexão sobre os problemas estruturais e históricos que afetam as sociedades, especialmente as mais vulneráveis. Isso exige uma análise crítica das políticas públicas e uma reavaliação das estratégias de enfrentamento de crises futuras, com um olhar atento às populações mais vulneráveis. Um estudo inédito, realizado pelo Ipec para o UNICEF, revela que 2 milhões de meninas e meninos de 11 a 19 anos que ainda não haviam terminado a educação básica, deixaram a escola no Brasil em 2022. Eles representam 11% do total da amostra pesquisada<sup>6</sup>.

Essa pesquisa foi realizada em agosto de 2022 e publicada em setembro do mesmo ano, o que demonstra quantas meninas e meninos ficam fora da escola. Observou-se uma situação que agravou, drasticamente, a aprendizagem desses estudantes, já comprometida antes desse período, dada a desigualdade social que já é um fato no país. Para Mônica Dias Pinto, chefe de educação do UNICEF no Brasil, os dados mostram a importância da escola pública na vida de meninas e meninos em todo o Brasil. Os estudantes confiam na escola como espaço de aprendizagem e de interação com seus pares, valorizam o esforço dos educadores e estão dispostos a retomar seu direito de aprender<sup>7</sup>.

Diante de todos os desafios e com a necessidade de avançar com a aprendizagem, surge, no Brasil, a necessidade de uma política voltada para a recomposição das aprendizagens dos estudantes, que ficam ausentes das salas de aula, após a retomada com 100% dos alunos em aula presencial. Com a transição para aulas virtuais, torna-se evidente o déficit de aprendizagem, especialmente entre os alunos em turmas de alfabetização.

Dentro dessa perspectiva, Bacila (2024, p. 12) descreve:

A pandemia de Covid-19 destacou a importância da colaboração entre educadores, estudantes e famílias para superar os desafios do ensino remoto e garantir que as necessidades educacionais e emocionais dos estudantes sejam atendidas de modo eficaz. A identificação e o preenchimento das lacunas de aprendizagem que surgiram durante esse período são basilares para promover um desenvolvimento contínuo e bem-sucedido e tiveram um nome específico na ação educativa: recomposição das aprendizagens.

---

<sup>6</sup>Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/dois-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-de-11-a-19-anos-nao-estao-frequentando-a-escola-no-brasil> Acesso em: 26 nov. 2024.

<sup>7</sup>Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/dois-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-de-11-a-19-anos-nao-estao-frequentando-a-escola-no-brasil> Acesso em: 26 nov. 2024.

A menção à "recomposição das aprendizagens", destaca a necessidade de preencher as lacunas de aprendizagem que surgem durante esse período de interrupção escolar. Isso implica um esforço concentrado não somente em recuperar conteúdos perdidos, mas também em apoiar o desenvolvimento emocional dos estudantes, que é igualmente impactado pela pandemia. A recomendação é recompor aprendizagens regulares, considerando que o processo de aprendizagem não é linear e os alunos não devem ser vistos apenas como "vítimas" do ensino remoto, mas também como participantes ativos no desenvolvimento da aprendizagem.

O termo "recomposição da aprendizagem" emerge nesse contexto pós-pandemia, quando instituições educacionais e órgãos responsáveis pela educação — incluindo professores, técnicos, pesquisadores e secretarias de educação em níveis nacional, estadual e municipal — começam a desenvolver propostas de intervenção para a retomada das aulas presenciais. O objetivo é abordar as lacunas e deficiências nas aprendizagens dos estudantes. Essa abordagem difere do conceito de recuperação, o que torna necessário investigar e compreender o que realmente significa a recomposição.

Diante do exposto, torna-se imprescindível recorrer a dicionários e outros documentos que elucidam a diferença entre os dois conceitos. Enquanto a recuperação busca restaurar um conhecimento previamente adquirido, a recomposição foca em reconstruir e reforçar habilidades e competências que não se desenvolvem plenamente durante o período de ensino remoto. Essa distinção é fundamental para as intervenções educacionais serem mais eficazes e atendam, adequadamente, às necessidades dos alunos.

Para uma melhor compreensão, vejamos as definições dos termos "recuperação" e "recomposição" segundo o dicionário Priberam: **a) recomposição:** ato ou efeito de recompor, tornar a compor, dispor novamente<sup>8</sup>; **b) recuperação:** ato ou efeito de recuperar, readquirir o perdido<sup>9</sup>.

De acordo com as definições, pode-se concluir que a recuperação se refere ao processo de reaprender o conteúdo já ensinado em sala de aula que os alunos não assimilaram em algum momento específico. Todavia, durante o isolamento social, muitas aprendizagens e conteúdos não foram ensinados ou não foram transmitidos de forma precisa, criando um cenário distinto. Por isso, a recomposição busca identificar e preencher essas lacunas e defasagens, ao invés de simplesmente recuperar conteúdos que os alunos já deveriam ter aprendido.

---

<sup>8</sup>Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/recomposi%C3%A7%C3%A3o> Acesso em: 10 out. 2024.

<sup>9</sup>Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/recupera%C3%A7%C3%A3o> Acesso em: 10 out. 2024.

Em suma, o conceito de recomposição das aprendizagens sugere uma abordagem pedagógica mais sensível e adaptada às realidades que os estudantes enfrentam durante uma pandemia, com foco não apenas no conteúdo acadêmico, mas também no bem-estar emocional dos alunos, essencial para o seu desenvolvimento.

A recomposição da aprendizagem emerge como uma estratégia para recuperar as habilidades e conhecimentos que não se desenvolvem adequadamente durante o período de aulas remotas. Apesar da relevância do tema, ainda existe uma quantidade limitada de estudos e pesquisas aprofundadas. No entanto, algumas instituições, como Nova Escola, Instituto Gesto, Instituto Reúna, Instituto Claro, Vozes da Educação, Instituto Natura e Fundação Lemann, produzem relatórios e artigos que abordam essa questão.

Leonardo Valle, jornalista do Instituto Claro, por exemplo, destaca a importância da recomposição da aprendizagem como um processo essencial para garantir que todos os alunos alcancem um nível adequado de compreensão nas aprendizagens. A recomposição de aprendizagens consiste na integração de diversas iniciativas para acelerar e reparar o aprendizado, minimizando os impactos da pandemia de coronavírus na educação, que foi marcada pela suspensão das aulas e pela precariedade do ensino emergencial (Instituto Claro, 2023).

Sonia Guaraldo, consultora pedagógica do Instituto Gesto, em entrevista ao jornalista Victor Santos (Nova Escola), define a recomposição da aprendizagem da seguinte forma: “A recomposição de aprendizagem é como um grande guarda-chuva, que envolve olhar para múltiplos aspectos”<sup>10</sup>.

Enquanto o professor do curso de pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Ademar Alves dos Santos, em entrevista para o jornalista Leonardo Valle, do Instituto Claro, descreve a recomposição da aprendizagem da seguinte forma: “Abarca estratégias diversas e que vão além da mitigação das perdas de conteúdo, sendo uma política emergencial”. E acrescenta ainda: “A principal diferença é que a recomposição objetiva acelerar o processo de ensino e aprendizagem, já que há alunos com diferentes níveis de aprendizagem” (Instituto Claro, 2023).

Bacila (2024, p. 20), corrobora com as definições, no sentido de compreender melhor a recomposição pós-pandemia:

A absorção do termo “recomposição das aprendizagens” no cenário pós-pandemia representa não apenas uma mudança semântica, mas sim uma mudança de paradigma

---

<sup>10</sup>Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/20976/o-que-e-recomposicao-de-aprendizagens-e-como-ela-acontece-no-dia-a-dia-das-escolas-publicas> Acesso em: 05 jun. 2024.

na forma como encaramos a educação e a formação dos indivíduos. Essa abordagem mais abrangente e integradora reconhece a complexidade da construção do conhecimento e a importância do contexto social, emocional e cultural na aprendizagem dos estudantes.

Com base nas informações apresentadas, conclui-se que a recomposição da aprendizagem se refere à implementação de estratégias, planejamentos e articulações entre os diversos agentes do contexto escolar. O objetivo principal é reestruturar e melhorar as aprendizagens dos estudantes que, durante o período de distanciamento social e indisponibilidade das aulas presenciais, enfrentam dificuldades e deixam de assimilar os conteúdos previstos no currículo escolar para cada ano ou nível de ensino.

Essa iniciativa visa garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de recuperar o aprendizado perdido e avançar em sua formação educacional. Esse processo não só objetiva recuperar o que não foi aprendido durante um percurso escolar, mas também assegurar que os alunos alcancem os objetivos educacionais essenciais para seu desenvolvimento acadêmico e pessoal. Ao estabelecer essa abordagem, cria-se um ambiente de aprendizagem mais eficaz e coeso, que promove tanto a recuperação de conteúdo quanto o avanço contínuo dos estudantes em direção às suas metas educacionais.

### **3.2 Alfabetização em vários contextos: entendendo alfabetizar e letrar**

Para a alfabetização ser consolidada, é essencial que as atividades de leitura e escrita façam sentido para os estudantes. Isso inclui a utilização de textos que promovem as práticas de leitura e a capacidade de interpretação atreladas ao letramento, pois, além de dominar o código escrito, o aluno torna-se um leitor crítico em diferentes contextos sociais. Para tal, torna-se necessário conhecer o processo de alfabetização, sua história e definições em diversos documentos oficiais e autores que abordam a temática.

A alfabetização constitui um dos processos mais importantes na vida dos estudantes, ao marcar a descoberta do conhecimento através dos livros. Trata-se do momento em que o indivíduo explora novos mundos e se transporta para diferentes realidades através da leitura. Destaca-se aqui um conceito baseado na visão de Soares (2004), que compreende a alfabetização como um processo de aquisição do código escrito e, dentro dele, desenvolve as competências e habilidades da leitura e da escrita. Além disso, o educando precisa compreender o que escreve e também o que lê, o que se denomina letramento (Soares, 2004). Conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

[...] a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Nesse processo, é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua” (Brasil, 2017, p. 85-86).

A BNCC, traz o conceito de alfabetização de uma forma mais mecânica: codificar e decodificar os fonemas, esquecendo que a alfabetização vai, além disso, pois envolve pensar no estudante que se prepara para a vida leitora. Para Moraes (2019, p. 6), “no tocante às práticas de leitura de textos, a BNCC não propõe, antes do ensino fundamental, o ensino de habilidade de compreensão leitora”. Tal prática vem sendo estudada há muito tempo e colocada em prática nas salas de alfabetização, como a leitura e a discussão dos textos lidos pelos professores e interpretados pelos estudantes.

O Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), apresenta uma concepção na perspectiva do letramento:

[...] alfabetizar na perspectiva do letramento é possibilitar que os alunos aprendam a Língua Portuguesa, usufruindo e descobrindo os sentidos-significados das práticas socioculturais de oralidade, leitura e escrita; a apropriação do sistema de escrita alfabética e ortográfica no uso das práticas socioculturais e nos procedimentos da linguagem envolvidos: emissão, recepção e sentido. Acreditamos que os alunos aprendem a ler e escrever, com melhor qualidade, quando o professor enxerga a dimensão da alfabetização e do letramento de modo indissociável (Ceará, 2019, p. 52).

No DCRC, o estudante se apropria dos significados e das práticas sociais de leitura, alinhando a alfabetização ao letramento (Ceará, 2019). O Documento Curricular Referencial de Fortaleza (DCRFor), define a alfabetização como a associação do domínio da tecnologia da escrita ao conceito de letramento, enfatizando a aplicação desse conhecimento nas práticas sociais da língua escrita (Fortaleza, 2024).

Entre os três documentos — a BNCC (Brasil, 2017), o DCRC (Ceará, 2019) e o DCRFor (Fortaleza, 2024) — os últimos aproximam-se mais dos conceitos discutidos por autores e professores sobre alfabetização. O DCRC (Ceará, 2019) e o DCRFor (Fortaleza, 2024), redefinem esses conceitos de forma mais aprofundada, promovendo uma reflexão e uma ação mais integradas em relação à alfabetização e ao letramento.

Ainda na visão do conceito de alfabetização, existe o sentido de letramento, no qual, segundo Soares (2004), alfabetização e letramento possuem definições distintas, sendo a alfabetização a ação de ensinar/aprender a ler e a escrever. Enquanto Freire (1982, p. 72),

resuma a alfabetização em: “É entender o que se lê e escrever o que se entende”. Para Soares (2004), a alfabetização constitui um processo técnico e inicial concentrada na ação de ensinar e aprender a ler e escrever. Esse entendimento é fundamental, pois destaca a importância do domínio das habilidades básicas da leitura e da escrita. Trata-se de uma etapa necessária que serve como base para o desenvolvimento de competências mais amplas. O foco é ensinar os códigos da escrita, como letras, sons e palavras, possibilitando que os indivíduos decifrem textos e se expressem por escrito.

Continuando o pensamento de Soares (2004), o letramento vai além da simples decodificação de palavras. Envolve a capacidade de utilizar a leitura e a escrita em contextos diversos e significativos, implicando uma compreensão mais ampla do uso da linguagem na vida cotidiana. O letramento é, portanto, um conceito que considera as práticas sociais da leitura e da escrita, enfatizando a aplicação desses conhecimentos em diferentes situações, como no trabalho, na escola e na vida comunitária.

Freire (1982), complementa essa visão ao enfatizar que a alfabetização não deve ser apenas o ato mecânico de decifrar letras e palavras, mas deve envolver a capacidade de entender e interpretar o que se lê. Para esse educador, compreender profundamente um texto e conseguir escrevê-lo a partir dessa interpretação é fundamental para que o indivíduo se torne um cidadão crítico e consciente. Sua abordagem valoriza o contexto sociopolítico da alfabetização, destacando a importância da conscientização e da reflexão crítica sobre o mundo.

Os autores apresentados, Soares (2004) e Freire (1982), refletem diferentes abordagens sobre o processo de tornar-se capaz de ler e escrever, além de ampliar a compreensão desses processos no contexto social e educativo, para que se compreenda melhor o letramento.

### *3.2.1 Letramento: mais do que ler e escrever - uma questão de direito*

Letramento “é o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (Soares, 2004, p.47). No pensamento sobre letramento, é importante destacar que o letramento antecipa o processo de alfabetização. Visto que tudo o que envolve o conhecimento do mundo letrado, a cultura e os costumes é letramento, trata-se de apropriar-se das práticas sociais. Assim:

O processo de letramento está além das habilidade básicas de decodificação, envolve-se na compreensão e uso ativo da leitura e da escrita em contextos de experiência real

em sociedade, concentrando-se no “por que” e “quando “ler e escrever” (Fortaleza, 2024, p.26).

Isso demonstra que o letramento constitui um processo que integra essas habilidades à vida cotidiana e à cultura, promovendo uma participação mais efetiva e crítica na sociedade. Abrange a capacidade de utilizar a leitura e a escrita para resolver problemas, comunicar-se, acessar informações, aprender e exercer a cidadania. Portanto, o letramento é um processo contínuo e dinâmico, que vai além do simples ato de decodificar palavras, concentrando-se na aplicação prática e contextual dessas habilidades.

Conforme as definições dos autores, Soares (2004) e Freire (1982), observa-se quão complexa é essa parte da vida escolar das crianças no que diz respeito às aprendizagens da leitura e da escrita. Dessa forma, Mortatti (2010, p. 329), ressalta que o conceito de alfabetização: “é um processo complexo e multifacetado que envolve ações especificamente humanas e, portanto, políticas, caracterizando-se como dever do Estado e como direito constitucional do cidadão”.

Analisar-se alfabetização e letramento, compreende-se que a ausência de alfabetização (analfabetismo) não constitui apenas um problema individual, mas também uma questão social e política. O analfabetismo priva os indivíduos de direitos fundamentais e limita sua participação plena na sociedade. Além disso, reflete falhas nas políticas públicas e na garantia dos direitos básicos dos cidadãos. O combate ao analfabetismo, portanto, é essencial não somente para o desenvolvimento pessoal, mas também para a promoção da equidade social, uma vez que a alfabetização constitui um alicerce para o exercício da cidadania e para o acesso a oportunidades econômicas, sociais e culturais.

Portanto, Soares (2004), Freire (1982) e Mortatti (2010) concordam que, embora a alfabetização seja necessária, deve progredir para o letramento, que enriquece a experiência de leitura e escrita, tornando-a relevante e conectada com a realidade do indivíduo. Essa conexão entre alfabetização e letramento é essencial para promover uma educação integral que forme não apenas leitores e escritores, mas cidadãos críticos e engajados.

Para que se compreenda o processo de construção e envolvimento de propostas e estratégias para melhoria da educação brasileira, principalmente no que diz respeito à alfabetização, é necessário conhecer as leis que regulam a importância e a obrigatoriedade educacional no país.

Ao longo de décadas, a prática de uma educação excludente contribui para um acúmulo significativo de analfabetos em todo o país, evidenciando um cenário de desrespeito aos direitos das crianças e adolescentes. No entanto, com a promulgação da Constituição de

1988 (Brasil, 1988), iniciam-se as discussões e a elaboração de políticas direcionadas à educação inclusiva, que visam garantir o direito à aprendizagem de todos os estudantes. Embora essas iniciativas sejam, inicialmente, incipientes em termos de abrangência, marcam o começo de uma transformação necessária no sistema educacional brasileiro.

Dessa forma, com a chegada da Carta Magna, começam as discussões e construções de políticas que abrangem a educação e, por conseguinte, a aprendizagem dos estudantes, mas ainda de uma forma abrangente: “Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988).

Após oito anos de discussão e atendendo aos preceitos constitucionais, é aprovada, em dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), também chamada de Carta Magna da Educação. Essa lei é criada para garantir o direito à educação de qualidade e gratuita a todos, assim como a valorização dos profissionais da educação e o cumprimento do dever da União, do estado e dos municípios com a educação pública (Brasil, 2006a).

Diante do exposto sobre a LDB, seu artigo 32, que passa a vigorar a partir da Lei Federal 11.274/2006, estabelece que:

O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006, I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo (Brasil, 2006a).

Assim, após 10 anos de publicação da LDB, em 1996, surge a modificação da organização do Ensino Fundamental, em 2006, à qual os municípios e os estados têm até 2010 para se adequar. Encontra-se na referida lei: “Art. 3º - A organização do ensino fundamental em nove anos implica a alteração da faixa etária da educação infantil e adota a seguinte nomenclatura” (Brasil, 2006b).

Quadro 7 - Organização do Ensino Fundamental em nove anos

NÍVEIS DE ENSINO	ETAPAS DE ENSINO	FAIXA ETÁRIA	DURAÇÃO
Educação Infantil	Creche	Até 3 anos	
	Pré-Escola	4 e 5 anos	
Ensino Fundamental	Anos Iniciais Anos Finais	de 6 a 10 anos de 11 a 14 anos	9 anos

Fonte: Elaborado pela própria autora com base na Resolução 0410/2006 (CEC, 2006).

Com essa ampliação, os estudantes com idade a partir de seis anos passam a pertencer ao grupo dos Anos Iniciais na organização, em nove anos, do Ensino Fundamental. Por conseguinte, inicia-se o processo de alfabetização, que tem como fechamento do ciclo de alfabetização o 3º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais.

No contexto do Ensino Fundamental, especialmente nos Anos Iniciais e no processo de alfabetização, destaca-se a existência de diversas leis que orientam o trabalho das instituições educacionais em todo o país. De acordo com Vieira, Ramalho e Vieira (2017), não existe um sistema único para padronizar os conteúdos e as avaliações nas instituições. Sendo assim, o Plano Nacional de Educação (PNE) é criado para definir metas e diretrizes, além de assegurar a organização orçamentária nas esferas governamentais. Esse plano visa uniformizar a qualidade da educação e garantir que todos os alunos tenham acesso a um ensino de qualidade.

O PNE, Lei nº 13.005/2014, sancionada em 25 de junho de 2014, “estabelece 20 metas e 253 estratégias voltadas para a erradicação do analfabetismo, a valorização da carreira docente e o aumento de vagas no ensino superior, na educação técnica e na pós-graduação, entre outras diretrizes” (Lima, 2014, p. 20). O PNE tem duração de dez anos para que todas as metas sejam alcançadas, sendo a Meta 5 a de “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental” (Brasil, 2014).

Para reduzir os índices de analfabetismo no país e cumprir a Meta 5 do PNE, o Ministério da Educação (MEC) cria o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). O Pacto representa um compromisso formal assumido pelo governo federal, estaduais, municipais e Distrito Federal para assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até oito anos, isto é, ao fim do 3º ano do Ensino Fundamental.

O objetivo do PNAIC, também, é ofertar cursos de formação continuada aos professores alfabetizadores (do 1º ao 3º ano), estudos voltados para o ciclo de alfabetização e auxílio ao estudo. Além de investimentos em materiais para aplicação nas escolas, tais como livros paradidáticos e jogos para auxiliar no processo de alfabetização<sup>11</sup>.

Em 2013, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), é criada por meio do PNAIC, conforme a Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013 (Brasil, 2013). Essa avaliação é aplicada em apenas três edições, a saber: 2013, 2014 e 2016. O principal objetivo da ANA consiste em produzir indicadores que contribuam para o processo de alfabetização nas escolas públicas brasileiras, especificamente nas turmas do 3º ano do Ensino Fundamental. Além disso, a avaliação busca analisar as condições de escolaridade que os alunos tiveram, ou não, para

---

<sup>11</sup>Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnld/pnld-pnaic> Acesso em: 10 out. 2024.

desenvolver seus saberes. Para isso, são utilizados diversos instrumentos que avaliam o nível de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e Matemática nessas turmas.

Em virtude das mudanças de governos que ocorrem, no governo do presidente Michel Temer, de 2019 a 2021, as políticas de alfabetização passam por mudanças. Dentre elas, no governo do presidente Jair Messias Bolsonaro, é feita uma alteração na LDB, que acrescenta o Inciso XI sobre alfabetização, que diz:

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional passa a vigorar acrescido do seguinte inciso XI: alfabetização plena e capacitação gradual para a leitura ao longo da educação básica como requisitos indispensáveis para a efetivação dos direitos e objetivos de aprendizagem e para o desenvolvimento dos indivíduos (Brasil, 1996).

Com isso, o governo federal (Jair Messias Bolsonaro), em 2019, através do Ministério da Educação (MEC), lança a Política Nacional de Alfabetização (PNA)<sup>12</sup>, que tem como meta elevar a qualidade da alfabetização e combater o analfabetismo em todo o território brasileiro. No entanto, essa política gera muitas discussões teóricas na academia e entre estudiosos da alfabetização, entre eles a pesquisadora Leal (2019), que apresenta em um artigo suas considerações e críticas sobre a construção da PNA e o que pode acarretar dentro do ambiente escolar.

Leal (2019, p. 77), afirma que “essa é uma forma autoritária de negar a produção de conhecimentos oriundos de diferentes abordagens e que tanto têm contribuído para entender a escola e os processos de ensino e de aprendizagem”. A política pública não segue adiante, pois, no ano seguinte, em 2020, com a chegada da COVID-19 e com o isolamento social, a educação precisa se reorganizar das mais diversas formas para atender às necessidades impostas pela pandemia.

Portanto, o que está planejado para a educação em todo o país precisa ser remodelado durante os períodos compreendidos entre 2020 e 2022. Em consequência, ao retomarem as aulas presenciais com os estudantes, estes apresentam deficiências significativas na aprendizagem. Assim, criam-se políticas públicas para o Ensino Fundamental Anos Iniciais (do 1º ao 5º ano), essencialmente, no qual as perdas se tornam mais evidentes. Desse modo, os estados e municípios iniciam ações para suprir as lacunas das aprendizagens dos estudantes durante o período pandêmico.

Contudo, mesmo com os investimentos em políticas públicas, um estudo realizado pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), divulgado em 31 de maio de 2023, revela dados

---

<sup>12</sup>Disponível em: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/> Acesso em: 10 out. 2024.

preocupantes. A pesquisa é realizada entre abril e maio do mesmo ano, com 251 professores alfabetizadores, de 206 municípios brasileiros, e especialistas do Inep, que analisam os dados coletados com base na escala do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Com uma nota de corte de, 743 pontos, 56,4% dos estudantes do 2º ano (sete anos) não atingem as habilidades necessárias para serem considerados alfabetizados.

A pesquisa Alfabetiza Brasil (2023)<sup>13</sup>, leva à definição de um padrão associado a habilidades básicas de leitura e de escrita, desenvolvidas por um estudante alfabetizado, próximo do que se estabelece atualmente pelos sistemas de avaliação de estados e municípios:

Os estudantes estão alfabéticos. Leem pequenos textos, formados por períodos curtos e localizam informações na superfície textual. Produzem inferências básicas com base na articulação entre texto verbal e não verbal, como em tirinhas e histórias em quadrinhos. Escrevem, ainda, com desvios ortográficos, textos que circulam na vida cotidiana para fins de uma comunicação simples: convidar, lembrar algo, por exemplo (Inep, 2023, n.p.)<sup>14</sup>.

Após os resultados da pesquisa, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva lançou a Política Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, através do Decreto no 11.556, de 12 de junho de 2023, com o objetivo de assegurar a alfabetização de todos os cidadãos brasileiros até o final do segundo ano do Ensino Fundamental; outro ponto foi recuperar as aprendizagens afetadas pela pandemia de 100% das crianças matriculadas no 3º, 4º e 5º ano (Brasil, 2023). O programa representa um esforço conjunto entre a União, estados, Distrito Federal e municípios e destaca-se por seu investimento de mais de R\$ 2 bilhões ao longo de quatro anos.

Desse modo, no texto do Decreto nº 11.556, afirma-se, no Inciso III, que deve haver a “garantia do direito à alfabetização como elemento estruturante para a construção das trajetórias escolares bem-sucedidas” (Brasil, 2023). Além disso:

Art. 5º São objetivos do Compromisso:

- Implementar políticas, programas e ações para que as crianças brasileiras estejam alfabetizadas ao final do segundo ano do ensino fundamental; e
- Promover medidas para a recomposição das aprendizagens, com foco na alfabetização e na ampliação e no aprofundamento das competências em leitura e escrita das crianças matriculadas na rede de ensino até o final dos anos iniciais do ensino fundamental, prioritariamente aquelas que não alcançaram os padrões adequados de alfabetização até o segundo ano do ensino fundamental.

Os objetivos demonstram um compromisso com a alfabetização eficaz e equitativa, buscando garantir que todas as crianças, independentemente de sua origem ou contexto,

---

<sup>13</sup>Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/maio/mec-e-inep-divulgam-os-resultados-da-pesquisa-alfabetiza-brasil> Acesso em: 20 jul. 2024.

<sup>14</sup>Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/maio/mec-e-inep-divulgam-os-resultados-da-pesquisa-alfabetiza-brasil> Acesso em: 20 jul. 2024.

consigam atingir uma base sólida de leitura e escrita até o final dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A ênfase na recomposição das aprendizagens também revela uma preocupação com a superação das desigualdades educacionais, com atenção especial às crianças que apresentam dificuldades no aprendizado da alfabetização.

Segundo Soares (2004), um estudante alfabetizado não é apenas aquele que domina o código escrito, mas também aquele que lê com fluência e compreensão, sendo capaz de aplicar essas habilidades na resolução de atividades e na comunicação escrita. Nesse contexto, tanto Soares (2004) quanto Freire (1982) enfatizam que, embora a alfabetização seja um passo fundamental, a verdadeira formação do indivíduo como leitor e escritor se concretiza com o avanço para o letramento. Enquanto Soares (2004) adota uma perspectiva mais técnica e pedagógica, Freire (1982) propõe uma abordagem filosófica e crítica, voltada para a emancipação e transformação social.

Para ser considerado alfabetizado na idade certa, ou seja, ao final do 2º ano do Ensino Fundamental, o boletim do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) Alfa 2023, traz a seguinte definição:

Para ser considerada alfabetizada, uma criança precisa concluir o 2º ano do Ensino Fundamental tendo desenvolvido habilidades relacionadas ao sistema de escrita alfabética. Ela deve, portanto, ler com autonomia textos curtos e ser capaz de localizar informações presentes na sua superfície, principalmente em textos do campo de atuação da vida cotidiana, como bilhetes, convites, receitas e regras de jogo, bem como alguns do campo artístico literário, como tirinhas, poemas, fábulas e pequenos contos, por exemplo (Ceará, 2023, p.12)<sup>15</sup>.

Sendo assim, é alfabetizado o estudante que, além de desfrutar de livros de histórias e textos diversos, utiliza a escrita de forma eficaz para expressar suas ideias. Para alcançar esse patamar, é essencial que o aluno esteja imerso em um ambiente alfabetizador estimulante, composto por livros, revistas, jogos de leitura e outras ferramentas educativas. O papel ativo do professor é fundamental para manter esse ambiente dinâmico, incentivando os alunos a explorar esses recursos e participar ativamente de atividades que promovam todas as competências essenciais ao processo de alfabetização.

Dentro dessa visão, Teberosky, Cardoso e Sepúlveda (2020, p. 8) descrevem que "enquanto se alfabetiza, introduz-se a criança no mundo do conhecimento e fornecem-se a ela (ou não) as ferramentas necessárias para que transite no universo da cultura letrada". Ainda segundo as autoras:

---

<sup>15</sup>Disponível em: <https://prototipos.caeddigital.net/arquivos/ce/colecoes/2022/SPAECE%202022%20-%20BE%20ALFA%20-%20Web.pdf> Acesso em: 04 ago. 2024.

O que pode favorecer o aprendizado do estudante: O efeito de uma prática que convida a criança a explorar o mundo da linguagem escrita e lhe dá acesso às várias camadas desse aprendizado é muito diferente daquele que oferece uma escolarização parcial e mecânica (Teberosky; Cardoso; Sepúlveda, 2020, p. 8).

Compreende-se, assim, que a alfabetização demanda extrema atenção e um olhar criterioso por parte dos envolvidos, especialmente do professor que acompanha diretamente as crianças. Frequentemente, ele é o principal motivador desse processo, uma vez que os pais nem sempre estão disponíveis ou têm o conhecimento necessário para orientá-los na aprendizagem da leitura e da escrita.

Outro fator importante para acompanhar o processo de aprendizagem da alfabetização (leitura e escrita) dos estudantes é a avaliação contínua por parte do professor, através de observação e registros para analisar a evolução e realizar as intervenções necessárias. De acordo com Weisz (2004, p.45), “para acompanhar a aprendizagem dos estudantes é necessário adquirir um olhar investigativo e interpretativo para identificar e intervir nessas aprendizagens”.

Nesse sentido, torna-se fundamental examinar o processo de avaliação da aprendizagem, permitindo ao professor não apenas conhecer a evolução dos alunos, mas também elaborar estratégias para continuarem avançando. Portanto, ao longo do tempo, criam-se diversas avaliações em larga escala, nacionalmente, com o objetivo de mensurar a aprendizagem dos estudantes, organizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP).

Nesse contexto, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), é uma dessas avaliações, aplicado desde 1990. O SAEB consiste em um conjunto de avaliações externas que permite ao INEP realizar um diagnóstico da Educação Básica brasileira e identificar fatores que podem interferir no desempenho dos alunos.

Dentro dessa perspectiva, é possível, através das avaliações, identificar o nível de aprendizagem dos estudantes após o período pandêmico e, assim, planejar ações para a recomposição da aprendizagem dos alunos, como se verá na próxima seção.

## **4 A POLÍTICA PÚBLICA DE RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM**

Com o retorno gradual às atividades presenciais, a recomposição da aprendizagem emerge como uma prioridade, dado o impacto negativo da interrupção das aulas presenciais no aprendizado dos estudantes. Nesse contexto, as políticas públicas desempenham um papel importante, sendo necessárias estratégias eficazes para mitigar as perdas educacionais e promover a recuperação dos conteúdos e habilidades que foram comprometidos. Assim, torna-se necessária a implementação de políticas educacionais, com ações que garantam aos estudantes as condições necessárias para superar os desafios impostos pela pandemia e retomar o percurso educativo com equidade e qualidade. Detalha-se, a seguir, as Políticas de Recomposição da Aprendizagem Nacional, Estadual e no município de Fortaleza.

### **4.1 A recomposição da aprendizagem nacional**

Dessa forma, a pandemia da COVID-19 traz grandes desafios à educação por não haver parâmetros para guiá-la, afetando bruscamente a aprendizagem dos estudantes. Com o retorno das aulas presenciais, surge a necessidade urgente de recompor a aprendizagem e adaptar as estratégias educacionais. Dessa forma, a Recomposição da Aprendizagem apresenta-se como uma orientação para organizar ações que visam recuperar as aprendizagens não adquiridas pelos estudantes.

Para implementar ações e propostas de recomposição da aprendizagem, torna-se necessário que as instituições públicas e privadas desenvolvam estratégias eficazes para colocar em prática seus planos. Isso inclui a elaboração de projetos e a criação de políticas públicas educacionais.

Secchi (2014, p. 2), resume constituindo uma política pública da seguinte forma: “uma política pública é uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público”. O autor acrescenta dois elementos fundamentais que devem estar presentes em uma política pública: intencionalidade pública e resposta a um problema público.

Portanto, a perspectiva de Secchi (2014) leva à reflexão sobre a importância de uma abordagem estratégica e intencional na elaboração de políticas públicas, ressaltando a necessidade de um alinhamento entre as ações do governo e as necessidades da sociedade que busca ser beneficiada. Assim, considera-se que o problema resultante para a criação da Política

de Recomposição de Aprendizagem é o isolamento social em decorrência da COVID-19, que será abordado com mais detalhe a seguir.

Em razão do isolamento social causado pela COVID-19, no período de março de 2020 até 2021, os estudantes ficam limitados às aulas on-line. Como se trata de crianças em processo de alfabetização, que necessitam de atividades mais lúdicas, envolvendo jogos de linguagem e práticas de leitura e escrita com intervenções mais próximas do professor, elas não conseguem desenvolver as habilidades essenciais de leitura e escrita.

Outro agravante são as crianças que não conseguem assistir às aulas on-line, por motivos diversos, entre os quais citam-se: problemas de conexão com a internet, falta de aparelhos celulares e outros dispositivos eletrônicos, assim como a vulnerabilidade, que se agrava durante esse período.

O período pós-pandêmico também apresenta muitos desafios para gestores e educadores de todo o país no que se refere à aprendizagem dos alunos dos Anos Iniciais e, em especial, no ciclo da alfabetização. Tal fato decorre do formato de ensino remoto, que traz limitações capazes de causar lacunas na aprendizagem escolar e a necessidade de uma recomposição na apropriação e consolidação da alfabetização e no aproveitamento dos conteúdos escolares desses estudantes.

Segundo o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), nos últimos anos, o Brasil expande, gradualmente, o acesso de crianças e adolescentes à educação. De 2016 a 2020, o percentual aumenta em todo o país. Apesar disso, devido à desigualdade acelerada em todo o território brasileiro, em 2019, cerca de 1,1 milhão de crianças e adolescentes, com idade escolar obrigatória (entre quatro e 17 anos), estão fora da escola. A exclusão afeta, principalmente, aqueles que já vivem em estado de vulnerabilidade<sup>16</sup>.

A chegada da pandemia da COVID-19 e o agravamento das desigualdades social e educacional fazem com que a exclusão educacional cresça alarmantemente. Com as escolas fechadas, a aprendizagem torna-se impossível para milhares de estudantes. Ainda segundo o UNICEF, ao final do primeiro ano pandêmico, em 2020, mais de 5 milhões de estudantes entre 6 e 17 anos não têm acesso à educação no Brasil. Cerca de 40% deles são estudantes de 6 a 10 anos. A interpretação desses dados demonstra que a pandemia agrava de forma drástica o processo educacional brasileiro.

---

<sup>16</sup>Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/busca-ativa-de-estudantes-e-prioridade-para-redes-muni-cipais-de-educacao-em-2021> Acesso em: 13 ago. 2024.

Os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) 2021<sup>17</sup>, revelam uma queda no nível de aprendizagem dos estudantes, resultado dos dois anos de ensino remoto durante a pandemia. Essa divulgação não surpreende, uma vez que outras avaliações e pesquisas, como os resultados do SAEB, indicam tendências semelhantes e preocupantes. Informações do INEP (2023) apontam que, em 2021, 2,8 milhões não concluem o 2º ano do Ensino Fundamental e que 56,4% dos alunos são considerados analfabetos pelo resultado do SAEB, ou seja, são crianças que não são leitores e escritores autônomos.

Diante desse cenário, é criado o Programa Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Este, citado na seção sobre alfabetização, reforça o Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens<sup>18</sup>, o qual é uma política pública construída, de forma colaborativa, pelo Ministério da Educação (MEC) e os entes nacionais, representados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime).

O Pacto oferece apoio técnico e financeiro para estados e municípios implementarem ações e programas com foco na melhoria dos índices de aprendizagem da Educação Básica, por meio da estratégia de recomposição das aprendizagens dos estudantes dessa etapa de ensino. Esse Pacto é criado em junho de 2024, após consultas com especialistas e gestores, com base em estudos, experiências e evidências científicas sobre a temática da recomposição das aprendizagens.

É importante salientar que as políticas relacionadas abaixo, tanto do estado do Ceará quanto do município de Fortaleza, sobre recomposição da aprendizagem, são criadas antes do Pacto. Com a implementação do referido, os estados e municípios aderem à iniciativa, respeitando suas especificidades.

O Ceará se destaca, há quase 15 anos, no desenvolvimento e na implementação de políticas voltadas para a aprendizagem das crianças. Desde 2007, com a criação do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), o estado traça uma trajetória significativa na educação dos 184 municípios cearenses, além de se firmar como um modelo de referência em todo o país.

---

<sup>17</sup>Disponível em: [https://www.google.com/url?q=https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/saeb/mec-e-inep-divulgam-resultados-do-saeb-e-do-ideb-2021&sa=D&source=docs&ust=1728601510936511&usg=AOvVaw2Ip35GEUun\\_LKLmxeUguzv](https://www.google.com/url?q=https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/saeb/mec-e-inep-divulgam-resultados-do-saeb-e-do-ideb-2021&sa=D&source=docs&ust=1728601510936511&usg=AOvVaw2Ip35GEUun_LKLmxeUguzv) Acesso em: 20 jul. 2024.

<sup>18</sup>Disponível em: <https://www.google.com/url?q=https://www.gov.br/mec/pt-br/recomposicao-aprendizagens&sa=D&source=docs&ust=1728601510936163&usg=AOvVaw23loTTczgWzy0ALkt8grK9> Acesso em: 01 out. 2024.

Ao longo do tempo, o Ceará se concentra, também, nas avaliações de larga escala, visando aperfeiçoar constantemente suas práticas educacionais e priorizar a alfabetização na idade certa. Além disso, novas iniciativas são desenvolvidas, as quais são exploradas a seguir.

Em 2022, o estado do Ceará, por meio da Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC), lança o Projeto PAIC Voando Mais Alto, desenvolvido pela Célula de Fortalecimento da Alfabetização e Ensino Fundamental (CEFAE). O projeto tem o objetivo de oferecer um material de sugestão de estratégia pedagógica que subsidia a ação docente nesse processo de recomposição da aprendizagem dos alunos do 1º ao 5º ano; considera-se que os Anos Iniciais necessitam de atenção especial das escolas após o retorno das atividades presenciais, devido aos grandes prejuízos no processo de consolidação da aprendizagem durante a pandemia. A proposta visa atender não apenas às habilidades e aos objetos de conhecimento das séries anteriores, mas também acelerar as aprendizagens para o ano em curso, a fim de reduzir as desigualdades educacionais.

As estratégias do projeto incluem a adaptação do currículo, do tempo de instrução e de práticas pedagógicas, além da avaliação diagnóstica, formação docente específica e disponibilização de material didático apropriado. São produzidos cadernos organizados por níveis de dificuldade (I, II, III), baseados na progressão de habilidades do Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), abrangendo Língua Portuguesa e Matemática para os três níveis de dificuldade, disponíveis para todas as séries do projeto, o que possibilita ao professor um trabalho diversificado.

Para Língua Portuguesa, é elaborado um caderno de alfabetização inicial para o nível I e, para os demais níveis, atividades dos cadernos de sistematização do Novo Material Estruturado, disponíveis no site do MAIS PAIC<sup>19</sup>. Esses materiais são desenvolvidos para as turmas do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, podendo ser utilizados também com as demais turmas, conforme o grau de desenvolvimento, onde os estudantes se encontram.

#### **4.2 Avaliação da Aprendizagem: Alfabetização e a Recomposição da Aprendizagem em Fortaleza**

No que tange à avaliação da alfabetização realizada com estudantes do 2º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, os dados do SPAECE apontam padrões de desempenho que se agrupam em uma escala de proficiência, a saber: até 75 pontos, não alfabetizado; de 75

---

<sup>19</sup>Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/mais-paic/>. Acesso em: 20 jul. 2024.

a 100 pontos, alfabetização incompleta; de 100 a 125 pontos, intermediário; de 125 a 150 pontos, suficiente; e acima de 150 pontos, desejável.

A Secretaria Municipal da Educação, aponta crescentes avanços nessa escala de proficiência, de 2012 a 2016, saltando de 131,4 pontos para 181,3 pontos. Esse avanço demonstra que, das crianças matriculadas no 2º ano, em 2016, cerca de 75% são alfabetizadas. Os dados do Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental (SAEF)<sup>20</sup>, na avaliação realizada com estudantes também do 2º ano, em novembro de 2017, indicam que, dos 15.645 estudantes avaliados, 81,2% estão alfabetizados e 18,8% permanecem em processo de alfabetização.

Até novembro de 2019, 84,9% dos estudantes do 2º ano atingem o padrão desejável de alfabetização; revela-se que a educação no município de Fortaleza alcança patamares animadores no tocante à alfabetização dos estudantes, seguindo uma crescente promissora, conforme mostram as pesquisas.

Entretanto, esse cenário se altera com os impactos trazidos pela nova realidade, quando, em 2020, ocorre o surgimento da pandemia do coronavírus. A situação impõe uma série de desafios e exige a adoção de medidas restritivas para garantir a segurança de todos, acarretando mudanças comportamentais que resultam no distanciamento social.

As escolas, que a princípio são fechadas, desenvolvem modelos e formas de adequação para o retorno às aulas, respeitando os protocolos de isolamento social. Adotam o formato digital (ensino remoto), como estratégia de atendimento à comunidade escolar. Contudo, a nova forma de ensinar e aprender traz outros desafios, além da necessidade de preencher as lacunas deixadas na aprendizagem, considerando as perdas e os prejuízos causados nos aspectos socioemocionais e cognitivos dos estudantes.

Há uma meta de alfabetizar 100% das crianças até o 2º ano, conforme estabelecido no PNE (2015-2025). Pelos dados apresentados, observa-se um crescimento nos resultados de alfabetização, mas ainda não se atinge a meta proposta para esse ano/série. Além disso, as condições de manutenção e de evolução da aprendizagem dos estudantes se agravam nesse período pandêmico. Nesse contexto, a Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza cria o Programa Alfa 1, 2, 3.

O programa tem como objetivo fundamental consolidar a alfabetização de estudantes do 1º e 2º ano e, por conseguinte, fortalecer a aprendizagem dos estudantes do 3º ano, considerando a defasagem sofrida ao longo dos dois anos de pandemia (2020 a 2021), no

---

<sup>20</sup>O Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental (SAEF) foi criado em 2009, pela Secretaria Municipal da Educação (SME), com o propósito de acompanhar a aprendizagem dos estudantes de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental no âmbito da rede pública municipal de ensino em Fortaleza.

formato de ensino remoto. As estratégias que norteiam o trabalho com os estudantes buscam fortalecer a alfabetização, ou seja, a leitura e a escrita, além de atividades de relevância cognitiva, social e afetiva, por meio do acompanhamento das avaliações e da rotina diária estabelecida pelos professores.

O Quadro 8 apresenta, com base nos resultados das Avaliações Diagnósticas de Rede (ADRs), o nível de aprendizagem dos estudantes ao final de 2019 e como iniciam o ano letivo de 2022. Os números indicam um crescimento no número de matrículas na rede municipal de Fortaleza entre os anos de 2019 e 2022.

Os dados correspondem a um recorte dos resultados das ADRs de leitura e escrita dos meses de novembro de 2019 (antes da pandemia) e fevereiro de 2022 (retorno 100% presencial). Destaca-se que, no ano anterior, em 2021, os estudantes retornam às aulas de forma híbrida, ou seja, uma semana metade da turma comparece presencialmente, enquanto a outra metade assiste às aulas on-line.

No início de cada ano, os estudantes do 1º e 2º ano são avaliados bimestralmente; já no segundo semestre, as avaliações ocorrem mensalmente. São atividades avaliativas de leitura e escrita realizadas individualmente. O professor avalia a fluência e a compreensão do texto. Na escrita, os estudantes do 1º ano realizam a avaliação da escrita do nome próprio, da palavra e da frase, enquanto os estudantes do 2º ano são avaliados na escrita do nome, da palavra, da frase e do texto.

Quadro 8 – Níveis de desempenho dos estudantes do 1º e 2º anos

NÚMERO DE ESTUDANTES	Nov/19		Fev/22	
	1º ANO	2º ANO	1º ANO	2º ANO
<b>MATRICULADOS</b>	15.219	16.280	17.672	18.641
<b>ALFABETIZADOS</b>	48,60%	84,10%	08,3%	11,1%
<b>EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO</b>	51,40%	15,90%	51,70%	88,9%

Fonte: Elaborado pela autora, com base em dados da Secretaria Municipal da Educação (2022).

Já os estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental passam por avaliações por meio de provas objetivas de múltipla escolha nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, além de uma produção textual. O Quadro 9 apresenta o resultado apenas de língua portuguesa. A ADR ocorre em três etapas ao longo do ano letivo: inicial, intermediária e final.

Quadro 9 – Níveis de desempenho dos estudantes do 3º ano

NÚMERO DE ESTUDANTES	3º ANO	
	Nov/19	Fev/22
MATRICULADOS	15.583	18.170
NÍVEIS ELEMENTARES DA APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA	25%	32%
EM PROCESSO DE CONSOLIDAÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA	74,40%	68%

Fonte: Elaborado pela própria autora com base em dados da Secretaria Municipal da Educação (2022).

Segundo os dados do Quadro 9, a rede municipal registra um crescimento significativo no número de matrículas. Esse aumento se deve à situação financeira das famílias durante e após a pandemia, que leva muitas a transferirem seus filhos de escolas particulares para instituições da rede municipal.

É importante destacar que, no início de 2022, o número de estudantes nos níveis mais básicos supera o registrado em 2019, período anterior à pandemia. No entanto, verifica-se uma redução no número de alunos nos níveis de consolidação da alfabetização. Os resultados das avaliações indicam que os estudantes do 3º ano, após dois anos de aulas remotas e um semestre de aulas híbridas, enfrentam prejuízos significativos em suas aprendizagens.

Portanto, torna-se imprescindível a criação de uma política voltada para a recuperação das aprendizagens dos estudantes que não conseguem se alfabetizar durante o período pandêmico. No próximo tópico, são apresentadas as diretrizes e estratégias propostas para enfrentar esse desafio e promover a reintegração dos alunos ao processo educativo.

### 4.3 Política de recomposição da aprendizagem no município de Fortaleza

A Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, por meio da Secretaria Municipal da Educação (SME), implementa o Programa de Recomposição da Aprendizagem Alfa 1, 2, 3 nas escolas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Inicialmente, a implantação ocorre nas turmas de 1º, 2º e 3º anos, com o objetivo de suprir lacunas deixadas nas aprendizagens dos estudantes que se encontram em processo de alfabetização.

O Programa é lançado pela gestão municipal do Prefeito José Sarto e da Secretária de Educação Dalila Saldanha, em 10 de maio de 2022. No primeiro ano, 2022, o programa atende 56.500 estudantes, de 2.291 turmas do 1º ao 3º ano, e conta com mais de 382

profissionais, denominados Assistentes de Aprendizagem, que possuem Ensino Médio ou superior e prestam suporte em sala de aula. Em 2023, segundo ano de atuação do Programa, ocorrem mudanças no processo de seleção das turmas, e somente as turmas de 3º ano passam a ser censitárias, ou seja, todos os estudantes das turmas de 3º ano da Rede Municipal de Ensino participam do programa. Nas demais séries, apenas os estudantes que apresentam níveis elementares de aprendizagem são incluídos.

Conforme o Decreto Municipal nº 14.972, de 31 de março de 2021, o programa é estruturado em três eixos: 1) Avaliação e acompanhamento da aprendizagem; 2) Gestão de sala de aula; 3) Formação de professores, assistentes de aprendizagem e coordenador pedagógico.

O Eixo 1, Avaliação e Acompanhamento da Aprendizagem, é composto por profissionais da Célula de Avaliação (CEAVA), dentro da Coordenadoria do Ensino Fundamental (COEF), que acompanham as inserções das ADRs dentro do SAEF. Nesse eixo, há um compilado de informações para o acompanhamento e monitoramento, possibilitando à SME elaborar as orientações necessárias para intervenções. Entre essas intervenções, incluem-se oficinas para trabalhar com os resultados, permitindo que os Distritos de Educação, por meio da equipe de formadores e técnicos, realizem os acompanhamentos pedagógicos.

O Eixo 2, gestão do Programa Alfa 1, 2, 3, visa a uma educação integral. Dessa forma, as ações desenvolvidas se destinam ao fortalecimento das atividades de alfabetização e letramento. Para a execução do programa, pelo menos quatro agentes estão envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, a saber:

- O professor regente, com maior carga horária, é responsável pelo processo de alfabetização, bem como por planejar atividades diferenciadas, considerando os saberes dos estudantes e mediando o processo de alfabetização. No contexto da alfabetização, ele organiza atividades de intervenção para os quatro níveis, conforme a psicogênese da leitura e da escrita: nível 1 (pré-silábico), nível 2 (silábico), nível 3 (silábico-alfabético) e nível 4 (alfabético), mediando a aprendizagem dos estudantes por meio de agrupamentos produtivos (Ferreira; Teberosky, 1999).
- O Coordenador Pedagógico, no cumprimento da rotina pedagógica, é responsável por ajustar os horários de atividades conjuntas entre o professor regente de maior carga horária e o Assistente de Aprendizagem. Além disso, ele acompanha o planejamento e o desenvolvimento das atividades em sala, pelo menos duas vezes ao mês, e media a formação em

contexto.

- O Assistente de Aprendizagem, que possui formação ao nível médio ou superior, tem como atribuições auxiliar o professor regente de maior carga horária, participar, sempre que possível, do planejamento das aulas e mediar as atividades em sala de aula com os estudantes de nível 3 e 4, utilizando agrupamentos produtivos. Os assistentes de aprendizagem são selecionados e contratados com base no Decreto nº 14.233, de 15 de junho de 2018, que cria o Programa Aprender Mais e regulamenta a atividade de voluntários no seu âmbito, estabelecendo outras providências (Fortaleza, 2018). Posteriormente, esse decreto é revogado e substituído pelo Decreto Municipal nº 15.558, de 17 de fevereiro de 2023, e alterado pelo Decreto Municipal nº 15.624, de 24 de abril de 2023.
- Os estudantes, sujeitos ativos do processo de ensino e aprendizagem, trocam conhecimentos entre si por meio das vivências e interações promovidas durante as atividades programadas na rotina estabelecida para as turmas envolvidas.

O Eixo 3, Formação, contempla os professores e os Assistentes de Aprendizagem que atuam nas turmas de 1º, 2º e 3º ano. Esses profissionais participam das formações nos polos, organizadas pela Célula de Formação da COEF<sup>21</sup>, e, no contexto da escola, são acompanhados pelo Coordenador Pedagógico, que recebe a formação da Secretaria e a repassa para os professores nos dias de planejamento e estudos. Nesses momentos, ocorre a troca de experiências sobre alfabetização e desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

Vale salientar que as formações integram a Política Educacional da Rede Municipal de Fortaleza e ocorrem sempre na segunda semana de cada mês, presencialmente, nos polos, organizadas de acordo com a proximidade geográfica dos Distritos de Educação. A distribuição ocorre da seguinte maneira: Distrito de Educação 1 com Distrito de Educação 3; Distrito de Educação 2 com Distrito de Educação 6; e Distrito de Educação 4 com Distrito de Educação 5.

As formações são regulamentadas pela Portaria nº 204/2014, que estabelece diretrizes para a realização de formação continuada para profissionais da Rede, considerando

---

<sup>21</sup>Disponível em: <https://www.google.com/url?q=https://educacao.sme.fortaleza.ce.gov.br/index.php/rede-de-ensino?id%3D4&sa=D&source=docs&ust=1739541948533758&usg=AOvVaw0mShmZE0qbqeCBuE9oLAGn>. Acesso em: 20 jul. 2024.

que essa atividade é uma atribuição inerente ao exercício das funções educacionais. As formações são ofertadas ao longo do ano letivo, nas modalidades presencial e/ou a distância.

A formação em contexto, conforme as diretrizes da SME<sup>22</sup>, ocorre no ambiente escolar, sendo mediada pelos coordenadores pedagógicos e supervisores. Essa modalidade viabiliza a implementação de uma política de formação docente que considera a escola um espaço essencial para esse processo, garantindo integração, unidade e articulação entre teoria e prática nos diversos componentes curriculares, etapas e modalidades de ensino, conforme as concepções pedagógicas.

#### **4.4 Avaliação no município de Fortaleza: a interconexão entre avaliação e resultados**

No município de Fortaleza, a partir de 2013, a Secretaria Municipal da Educação (SME) passa a utilizar o Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental (SAEF) em três momentos de avaliação no âmbito da rede de ensino, denominando-os: inicial, intermediária e final, utilizando-se de instrumentos das versões anteriores do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC).

Em 2014, tem início o projeto-piloto da avaliação de leitura, pela SME, para os alunos do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental. A aplicação dos testes de leitura e escrita passa a ser realizada pelo próprio professor da turma, podendo ser auxiliado pelo Coordenador Pedagógico ou pelo Gestor Escolar.

Em 2015, o projeto-piloto passa a ser denominado Avaliação Diagnóstica de Rede (ADR), realizada em três etapas — inicial, intermediária e final — e aplicada nas turmas do 3º ao 9º ano do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). O SAEF se estabelece como uma ferramenta destinada ao cadastramento e à consolidação dos dados referentes às ADRs. Por meio dos resultados gerados por relatórios e gráficos, torna-se possível realizar a leitura dos dados e, conseqüentemente, organizar as intervenções necessárias para cada estudante de cada unidade escolar da rede.

Diante desse cenário, observa-se a trajetória das avaliações no âmbito nacional, estadual e municipal. O SAEB permite acompanhar as aprendizagens dos estudantes em todo o território nacional. Da mesma forma, o SPAECE possibilita o acompanhamento do

---

<sup>22</sup>Disponível em:

[https://www.google.com/url?q=https://drive.google.com/file/d/16wN8EwzwO2Z\\_eUmFN9dcuvcHhokgEdUA/view&sa=D&source=docs&ust=1739541948514538&usg=AOvVaw1xA\\_nxuJ3QxzGfez5eAPw3](https://www.google.com/url?q=https://drive.google.com/file/d/16wN8EwzwO2Z_eUmFN9dcuvcHhokgEdUA/view&sa=D&source=docs&ust=1739541948514538&usg=AOvVaw1xA_nxuJ3QxzGfez5eAPw3). Acesso em: 25 jul. 2024.

desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes dos municípios do estado do Ceará e de suas escolas estaduais. Os resultados obtidos servem como base para os municípios desenvolverem suas políticas educacionais.

O município de Fortaleza, por meio do SAEF, realiza três avaliações ao longo do ano, permitindo que as escolas elaborem intervenções durante o processo, ou seja, ao longo do ano letivo. Essas avaliações possibilitam planejar ações no ambiente escolar, permitindo que os professores e coordenadores pedagógicos analisem suas práticas pedagógicas e reflitam sobre as aprendizagens adquiridas ou não pelos estudantes.

De acordo com Haydt (2011), o conceito de avaliação da aprendizagem se encontra, intimamente ligado, às concepções pedagógicas da educação, nas quais o professor atua como mediador do processo de aprendizado dos alunos. Haydt (2011, p. 217), destaca que "a avaliação ajuda o aluno a progredir na aprendizagem e auxilia o professor a aperfeiçoar sua prática pedagógica". Dessa forma, a avaliação não apenas mensura o desempenho dos estudantes, mas também contribui para o aprimoramento contínuo das práticas educacionais.

Na visão de Luckesi (2012), a avaliação da aprendizagem deve ser uma prática deliberada e contínua, que demanda dedicação e reflexão constantes. Em resumo, o autor considera a avaliação um processo profundo e reflexivo, essencial na prática educacional, com o propósito de aprimorar e enriquecer o aprendizado dos estudantes de maneira significativa.

A avaliação da aprendizagem constitui um dos pilares fundamentais do processo educativo, desempenhando um papel importante na formação e no desenvolvimento dos estudantes. Segundo Luckesi (2012), essa prática não deve ser vista como um momento isolado ou pontual, mas sim como um processo contínuo e reflexivo, que exige dedicação e compromisso tanto por parte dos educadores quanto dos estudantes. Para o autor, a avaliação vai além da simples verificação de conteúdos aprendidos, tornando-se um instrumento essencial para o aprimoramento do ensino, promovendo uma educação mais eficaz e transformadora.

Para aprender e agir com avaliação da aprendizagem, necessitamos de colocar à nossa frente com desejo, torná-lo em nossas mãos, dedicando todos os dias atenção a ele, agindo e refletindo sobre nossa ação, fazendo diferente do que já foi, em compatibilidade com o que efetivamente significa avaliar (Luckesi, 2012, p. 26).

Dentro dessa mesma perspectiva de reflexão sobre a avaliação, Hoffmann (2012, p. 17) afirma: "A avaliação é a reflexão transformada em ação. Ação essa, que nos impulsiona a novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre sua realidade e acompanhamento de todos os passos do educando na sua trajetória de conhecimento".

Hoffmann (2012), corrobora a ideia de uma avaliação que promova um ambiente de aprendizagem que reconheça e respeite a individualidade dos estudantes, incentivando a autonomia, a criatividade e a colaboração no processo de construção do conhecimento. Dessa forma, “Avaliação na perspectiva de construção do conhecimento parte de suas premissas básicas: confiança na possibilidade de os educandos construírem suas próprias verdades e valorização de suas manifestações e interesses” (Hoffmann, 2012, p.18).

Conforme Luckesi (2012), a avaliação da aprendizagem deve abranger tanto os rendimentos escolares quanto o desenvolvimento do conhecimento e a aprendizagem dos estudantes. Assim, sugere que “a avaliação da aprendizagem, em seu sentido pleno, só será possível enquanto se encontrar efetivamente interessada na aprendizagem do educando, ou seja, há que se estar interessado em que o educando aprenda aquilo que lhe é ensinado” (Luckesi, 2012, p. 53).

Desse modo, a avaliação da aprendizagem se torna verdadeiramente eficaz quando se volta para a promoção do aprendizado do estudante. Isso implica a implementação de programas educacionais inclusivos e a realização de intervenções pedagógicas destinadas a sanar lacunas no processo de aprendizagem.

Portanto, a avaliação deve sempre buscar promover aprendizagens significativas, garantindo que cada estudante tenha a oportunidade de desenvolver plenamente seu potencial. Assim, é essencial que a avaliação sirva como base para a formulação de ações e políticas educacionais que favoreçam avanços nas aprendizagens dos estudantes.

#### **4.5 Programa Alfa 3, Semelhanças e Diferenças com o Programa de Recomposição da Aprendizagem Alfa 1, 2, 3**

A análise dos Programas de Recomposição da Aprendizagem e Alfa 3 se revela relevante, ao permitir compreender como as estratégias educacionais podem ser ajustadas para atender às necessidades específicas dos estudantes em contextos distintos, considerando seus objetivos e desafios. Ambas as iniciativas buscam aprimorar a aprendizagem, mas abordam de maneira diferente as questões que afetam o desempenho dos alunos.

Ao comparar ambos os programas, torna-se possível compreender como eles se adaptam a diferentes situações de aprendizagem: um representa uma resposta a uma emergência educacional, enquanto o outro se configura como um plano de longo prazo para a alfabetização efetiva. Essa análise contribui para o entendimento das diferentes maneiras de promover a

aprendizagem, ajustando-se às necessidades de contextos e períodos distintos, além de fornecer *insights* sobre boas práticas em programas educacionais.

O Programa de Recomposição da Aprendizagem e o Programa Alfa 3, apresentam semelhanças e diferenças nos objetivos e nas estratégias adotadas. Ambos os programas têm por finalidade melhorar a aprendizagem dos estudantes, mas com enfoques distintos.

O Programa de Recomposição da Aprendizagem, foca especificamente na recuperação do aprendizado, especialmente, em contextos de ensino afetados por interrupções, como as causadas pela pandemia da Covid-19. Já o Programa Alfa 3, implantado em Fortaleza em 2018, tem como principal objetivo consolidar o processo de alfabetização de alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, utilizando uma abordagem de educação integral.

Enquanto o Programa Alfa 3, conta com a parceria do Instituto Ayrton Senna e a Secretaria Municipal da Educação, oferecendo o apoio de um estagiário de Pedagogia para atuar diretamente nas aulas de Língua Portuguesa, o Programa de Recomposição da Aprendizagem adota outras estratégias. Voltando-se mais para a recuperação dos conteúdos e habilidades perdidas durante a pandemia, com uma abordagem diferenciada, ajustada às necessidades de cada estudante.

O acompanhamento das aprendizagens dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental ocorre pelo Sistema de Informação do Instituto Ayrton Senna (SAS), na plataforma Panorama. O Programa Alfa 3, também se estrutura em três eixos principais: avaliação e acompanhamento da aprendizagem, gestão de sala de aula e formação de professores, assistentes e coordenadores pedagógicos.

Os agentes envolvidos incluem: o professor regente, responsável pelo processo de alfabetização e pelas intervenções com os estudantes de níveis 1 e 2; um estagiário ou bolsista de Pedagogia, ou Letras, que auxilia o professor regente e media as atividades com os estudantes de níveis 3 e 4; o coordenador pedagógico, que organiza as rotinas pedagógicas.

É importante salientar que o Alfa 3 serve de referência para a criação e organização do Programa Alfa 1, 2, 3, visto que se configura como um programa de intervenção para as turmas de 3º ano; o objetivo é auxiliar no processo de consolidação da alfabetização, introduzindo o Assistente de Aprendizagem como suporte ao professor na execução do programa em sala de aula.

No entanto, é necessário considerar que tais programas, embora essenciais como medidas emergenciais, se configuram como paliativos para situações específicas e temporárias. Eles desempenham um papel fundamental na superação de dificuldades imediatas, mas precisam ser constantemente avaliados e revisados para que se adequem às demandas futuras.

Para alcançarem plenamente os objetivos propostos, é imprescindível que sua estrutura seja aprimorada e sua implementação ocorra de forma planejada, com uma visão de longo prazo que assegure soluções mais eficazes para o processo de alfabetização dos estudantes.

## **5 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS COM AS PROFESSORAS E COORDENADORAS PEDAGÓGICAS**

Esta seção apresenta a análise dos dados coletados durante a pesquisa de campo, realizada no mês de novembro de 2024, nas seguintes escolas: DE1 Antonieta Barros, DE2 Anália Franco, DE3 Emília Ferreiro, DE4 Magda Soares, DE5 Lélia Gonzalez e DE6 Nísia Floresta (todos os nomes são fictícios para preservar a identidade de cada uma). É importante destacar que, na escola do DE1, apesar de fazer parte da pesquisa, não foi possível realizar as entrevistas, pois as professoras e a coordenadora não estavam mais lotadas na referida escola. A primeira análise refere-se às entrevistas com as professoras do 3º ano, e a segunda parte trata da análise com as coordenadoras pedagógicas, que acompanham essas turmas nas escolas pesquisadas e também integram a gestão escolar.

Conforme a seção 2.4, “Instrumentos e Técnicas de Coleta de Dados”, as técnicas mencionadas, assim como os instrumentos utilizados, têm o objetivo de atender aos objetivos específicos delineados na pesquisa, a fim de possibilitar a análise das questões indicativas do objetivo geral, que consiste em avaliar o Programa Alfa 1, 2, 3; o foco é na recomposição da aprendizagem nas turmas de 3º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de Fortaleza.

Portanto, as duas seções relacionam-se aos objetivos específicos: analisar a evolução das aprendizagens por meio dos resultados das Avaliações Diagnósticas de Rede (ADRs) inicial, intermediária e final, dos estudantes de 3º ano de seis escolas da rede durante o ano de 2023; verificar quais foram as adequações no currículo escolar do 3º ano para atender aos estudantes no âmbito do programa de recomposição da aprendizagem; expor as estratégias pedagógicas utilizadas nas seis escolas (uma em cada Distrito) com melhor desempenho, comparando a evolução da ADR inicial e final.

As seis professoras do 3º ano, assim como seis coordenadoras pedagógicas (uma de cada Distrito de Educação), foram selecionadas para participar da pesquisa, constituindo dois grupos de sujeitos; objetivou-se avaliar as estratégias planejadas, a adaptação do currículo, além das análises e intervenções realizadas após a aplicação das ADRs nas turmas, no contexto da implementação do Programa de Recomposição da Aprendizagem Alfa 1, 2, 3.

Para garantir o anonimato tanto das professoras quanto das coordenadoras pedagógicas, seus nomes são preservados ao longo do texto. Os nomes fictícios utilizados para identificá-las são escolhidos por cada uma delas e registrados no questionário autoaplicável, com o propósito de conhecer suas trajetórias profissionais e seu percurso nas escolas da rede

municipal de Fortaleza. Assim, no texto, utilizam-se os seguintes pseudônimos: Esperança, Lírio, Andrea, Gisa, Margarida 1, Margarida 2 e Antonia.

No 3º ano, as professoras regentes de maior carga horária são responsáveis pelas disciplinas de Língua Portuguesa, História, Artes, Geografia, Religião e, em algumas situações, pelo ensino de Ciências, de acordo com a lotação. O dia de planejamento ocorre às quartas-feiras, conforme a Portaria de Lotação nº 0892/2023 – SME.

Destaca-se que a presença feminina tem se expandido cada vez mais nos espaços educacionais. Para fundamentar essa afirmação, citam-se os dados disponíveis no portal do Inep, conforme o Censo Escolar de 2023: "Em 2023, 2,4 milhões de docentes atuaram na educação básica. Do total, 79,5% (1,9 milhão) eram mulheres (professoras e diretoras). Além disso, o censo registrou mais de 144 mil profissionais em cargos de direção, sendo 81,6% (cerca de 117 mil) diretoras"<sup>23</sup>.

Nesse contexto, verifica-se que, nas escolas pesquisadas, a maioria dos professores e coordenadores também são mulheres.

## 5.1 Identificação das interlocutoras das entrevistas

- **Esperança - PDE2** (nome fictício escolhido pela professora; PDE - Professora Distrito de Educação): professora efetiva da rede municipal de Fortaleza há mais de 20 anos, atuando exclusivamente em sala de aula. Tem entre 50 e 60 anos, é especialista, demonstra grande apreço pelo processo de alfabetização e valoriza o momento em que as crianças desenvolvem a leitura e a escrita. Participa das formações ofertadas pela rede municipal;
- **Andréa - PDE3** (nome fictício escolhido pela professora): professora efetiva da rede municipal de Fortaleza há mais de 23 anos, com experiência também na rede privada. Especialista, participa das formações ofertadas pela rede. Com idade entre 50 e 60 anos, é bastante comunicativa, gosta de compartilhar sua prática em sala de aula, falar dos projetos da escola e demonstra entusiasmo com o trabalho realizado com os estudantes;
- **Lírio - PDE4** (nome fictício escolhido pela professora): professora efetiva da rede municipal de Fortaleza há mais de 25 anos (carga horária de 200h). Atualmente, conta com redução de carga horária. Especialista, tem preferência por atuar nas

---

<sup>23</sup>Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/saiba-mais-sobre-o-panorama-das-mulheres-na-educacao-basica>. Acesso em: 18 jan. 2025.

turmas de 3º ano e participa regularmente das formações ofertadas pela rede. Apesar da redução, mantém-se presente na escola e auxilia na organização de eventos. No dia da visita à escola, estava envolvida na organização da Mostra Literária. Tem entre 50 e 60 anos;

- **Gisa - PDE5** (nome fictício escolhido pela professora): professora efetiva da rede municipal de Fortaleza, regente de maior carga horária do 3º ano (200h, com redução de 100h para acompanhar seu filho com necessidades especiais). Tem entre 40 e 50 anos e está cursando mestrado em Políticas Públicas. Com 14 anos de experiência na sala de aula, todos na rede municipal de Fortaleza, participa ativamente das formações ofertadas pela rede. É carismática e fala com paixão sobre sua atuação docente;
- **Margarida 1 - PDE6** (nome fictício escolhido pela professora): professora substituta da rede municipal de Fortaleza há 4 anos, especialista, com idade entre 40 e 50 anos. Participa das formações da rede. Embora seja reservada, demonstra entusiasmo ao falar de seus alunos;
- **Antonia - CPDE5** (nome fictício escolhido pela professora; CPDE - Coordenadora Pedagógica Distrito de Educação): professora da rede municipal de Fortaleza há mais de 25 anos, dos quais 12 dedicados à Coordenação Pedagógica. Especialista, possui experiência em diferentes espaços educacionais. Participa das formações voltadas para coordenação pedagógica ofertadas pela rede. Demonstra entusiasmo pelo trabalho e, ao final da entrevista, compartilhou os materiais utilizados para organizar e planejar junto aos professores. Tem entre 40 e 50 anos;
- **Margarida 2 - CPDE6** (nome fictício escolhido pela professora): professora há 23 anos, sendo 9 anos na rede municipal de Fortaleza como Coordenadora Pedagógica. Tem experiência na gestão, mas sua verdadeira paixão está na área pedagógica. Tem entre 40 e 50 anos.

## **5.2 Percepções das Professoras acerca do Programa de Recomposição da Aprendizagem**

As entrevistas semiestruturadas realizadas com as professoras, possibilitam a extração de informações sobre a visão de cada uma a respeito da Política de Recomposição da Aprendizagem, Alfa 1, 2, 3, e sua aplicabilidade em sala de aula durante o período de 2023. Os

áudios são gravados por meio de celular, transcritos pelo aplicativo Transkriptor e revisados pela pesquisadora, mantendo-se a fala na íntegra.

As perguntas estão no Apêndice B. Com a temática definida a partir dos roteiros mencionados, são extraídas categorias com base nos estudos de Bardin (2011, p. 149), que afirma que “a categorização tem como primeiro objetivo, da mesma maneira que análise documental fornecer por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos”. Além de sistematizar e descrever o conteúdo literal, a categorização estabelece unidades de registro e de contexto.

Nessa toada, apresentam-se as categorias definidas após o estudo do corpus: Rotina; Práticas pedagógicas diferenciadas; Suporte colaborativo; Estratégias de ensino adaptativas; ensino diferenciado e adaptado; suporte pedagógico. Essas categorias, fornecem dados importantes para a compreensão e discussão dos objetivos específicos e evidenciam tanto a necessidade da criação do Programa para recompor as aprendizagens quanto a importância do papel da professora para a aprendizagem ocorrer.

A seguir, discute-se cada uma das categorias extraídas, com referências às falas das professoras na íntegra.

- **Categoria 1 - Rotina:** Para chegar a essa categoria, foi lançada às professoras a seguinte pergunta: suas considerações sobre as dificuldades enfrentadas durante o retorno às aulas presenciais após isolamento social. Das cinco professoras entrevistadas, três relataram dificuldades relacionadas à falta de rotina.

**Esperança - PDE2:** *O que me tornou difícil foi a questão das crianças estarem um pouco sem rumo. Às vezes, umas eram muito dispersas, outras ficavam inquietas. Às vezes, o que estava acontecendo, porque elas estavam faltando, a rotina que havia perdido durante o tempo em casa. Então, a gente fez um trabalho primeiro de tentar resgatar esses momentos de sala de aula, a rotina;*

**Lírio - PDE3:** *Aprender a ficar em sala de aula, a sentar direito, a saber que não podiam comentar tudo de casa na escola, porque estava muito livre, entendeu? Eles ficaram em casa. Então a gente, a gente, com muito cuidado, não vamos falar da nossa casa aqui na escola não é bom as crianças né e que estavam em processo aí vê as de alfabetização como a do primeiro, do segundo ano não tinha essa noção de como fazer esse trabalho, difícil;*

**Gisa - PDE5:** *Foi a questão do sentar, estar em sala, se organizar a questão de caderno. Eles parecem que nunca nem tinham estudado. defasagem total, como se não tivesse tido estímulo nenhum. Era como se a gente estivesse com crianças de primeiro ano, não terceiro, entrando no processo de alfabetização, de fato.*

Ao retornarem às aulas presenciais, as crianças demonstram dispersão e dificuldades para seguir a rotina escolar. A rotina desempenha um papel essencial para que os estudantes se organizem mental e fisicamente e desenvolvam as aprendizagens necessárias, além de realizarem as atividades propostas pelos professores. De acordo com Madalena Freire

(2019, p.35), “qualquer ação educativa é regida pelo jeito como cada educador estrutura esses limites, ou seja, pela disciplina que ele acredita necessitar para organizar o tempo e o espaço (sua rotina) de liberdade onde sua prática se desenvolve”.

Assim, conforme descreve a autora, a construção de uma rotina é essencial para organizar os espaços de aprendizado de forma disciplinada. De acordo com a autora, “a prática pedagógica é constituída de limites”. E se nós enquanto professores e professoras não organizarmos de forma disciplinar as ações dentro dos planejamentos, corremos o risco de deixar passar momentos de troca e de aprendizagem dos/as estudantes”.

Ainda sobre rotina, para o ambiente escolar e mesmo fora da escola, faz-se necessário. Madalena Freire (2019, p. 118) faz uma descrição importante, a qual é: “Rotina, aqui, é entendida como a expressão do pulsar do coração (com diferentes batidas rítmicas) vivo do grupo, como cadência sequenciada de atividades diferenciadas, que se desenvolvem em um ritmo próprio, em cada grupo”.

As professoras **Lírio - PDE4** e **Margarida 1 - PDE6** relatam dificuldades relacionadas à leitura e à escrita, permitindo a criação de uma nova categoria para abordar essas dificuldades específicas.

- **Categoria 1.1 - Desafios no processo de alfabetização.**

**Lírio - PDE4:** *Dificuldades na leitura e escrita, reconhecer as letras, fazer o nome completo;*

**Margarida1 - PDE6:** *Ele veio com muita dificuldade, porque estava com dois anos que ele não frequentava a escola. Então, muita dificuldade na leitura, na escrita.*

As dificuldades relatadas pelas professoras são pertinentes, pois os estudantes passaram quase dois anos afastados da sala de aula e alfabetizados remotamente, o que resultou em grandes lacunas no aprendizado. De acordo com Mazzeu e Costa (2023, p. 239):

O atraso na alfabetização de algumas crianças do Ensino Fundamental, principalmente em escolas periféricas, é assunto bastante conhecido no meio acadêmico e ficou ainda mais notável no período pós-pandemia, quando alunos do Fundamental 1, em especial do terceiro e quarto ano, retornaram para as escolas após dois anos tendo aulas através do ensino remoto.

Os estudantes que vivenciaram a alfabetização em um contexto de ensino remoto apresentam maiores dificuldades por não desenvolverem adequadamente as habilidades de leitura e escrita. Dessa forma, reforça-se que, no processo de alfabetização, é essencial que o professor estabeleça uma conexão com os alunos, realizando intervenções que favoreçam a aprendizagem da leitura e da escrita.

- **Categoria 2 - Práticas pedagógicas diferenciadas: para identificar essa categoria,**

pergunta-se às professoras sobre as estratégias utilizadas para organizar as atividades do Programa de Recomposição da Aprendizagem Alfa 1, 2, 3. As estratégias mais mencionadas incluem o uso de jogos, alfabeto móvel, atividades lúdicas e agrupamento produtivo, todas voltadas para a alfabetização.

A professora PD2 falou sobre a prática que utilizava como estratégia: o agrupamento produtivo.

**Esperança - PDE2:** *Bom, eu sempre trabalho com a questão dos níveis de aproximação. Então, fiz muito trabalho de grupo, onde as crianças eram distribuídas a partir de níveis de aproximação, de silábico com alfabético, Cada criança, para que ela pudesse, junto com a outra colega, com outro colega, ela desenvolver esse nível.*

As práticas relatadas pelas professoras estão alinhadas com os estudos de Leal (2005, p. 89), que enfatiza a importância do trabalho em agrupamentos e da troca de experiências entre os pares: “As atividades em pequenos grupos são especialmente importantes, por propiciarem, de modo mais íntimo, trocas de experiências entre os alunos, levando-os a compartilhar saberes, a levantar questões e respostas que os adultos escolarizados nem sempre se propõem”.

A aprendizagem por meio de trocas é fundamental, ao possibilitar que aqueles que já dominam um conhecimento o transmitam para aqueles que estão em processo de aprendizado. Outro ponto relevante é que essa troca facilita o trabalho do professor ao permitir intervenções individualizadas ou em grupo.

A professora Gisa - PDE5 citou em sua fala: “*trabalho ditado de palavras, ditado de frase, leitura de textos curtos, de frases, para aqueles que não sabem o alfabeto, trabalhar o alfabeto individualmente. E mostrar para eles livrinhos, em quadrinhos, para poder chamar a atenção, como eram textos menores, cada aula a gente lia uma historinha daquela revistinha.*”

As professoras destacam que as atividades lúdicas favorecem a aprendizagem, pois, por meio de jogos, possibilitam novas formas de aquisição do conhecimento.

**Andreia - PDE3:** *Nunca foi tão lúdico, porque a gente teve que inventar muita coisa mesmo. Transformando conteúdo em brincadeira, para ficar mais fácil de aprender em coisas lúdicas. E aí criamos várias estratégias com jogos, com outro tipo de didática mesmo para que as crianças avançassem da melhor forma possível. De forma contextualizada, a gente sempre se preocupou muito com isso.*

**Lírio - PDE4:** *E a gente deu continuidade a todo o trabalho que estava sendo feito no segundo ano, com jogos, com trabalhando gêneros textuais, trabalhando com gêneros textuais, cadernos de gêneros textuais, apresentações, historinhas, usando as habilidades do primeiro, segundo e depois é que a gente passa para o terceiro ano, as habilidades e competências.*

São as ações, aliadas às atividades, que promovem a aprendizagem: proporcionar aos estudantes constante interação com os conteúdos que precisam ser assimilados, utilizar materiais concretos e trabalhar com a ludicidade, entre outros aspectos. De acordo com Weisz (2004, p. 67): “[...] o desafio do professor é armar boas situações de aprendizagem para os alunos: atividades que representem possibilidades difíceis, mas coloquem dificuldades possíveis”.

A professora reforça essa perspectiva ao mencionar as chamadas "atividades diferenciadas". Essa expressão abrange diversas estratégias que, embora possam parecer simples em sua formulação, possuem um grande impacto no aprendizado.

**Margarida1 - PDE6** – *Fazia algumas atividades diferenciadas, porque era preciso, mas deu pra levar, usava os livros também.*

Observa-se que, nas falas das professoras, as atividades com gêneros textuais, jogos de linguagem, alfabeto, entre outras, são direcionadas ao processo de alfabetização e compõem a rotina de sala de aula. Os alunos do 3º ano, por ainda estarem no processo de consolidação da alfabetização, necessitam dessas práticas constantemente. No entanto, o período de ensino remoto prejudicou significativamente esse processo, tornando-o ainda mais complexo.

Nas falas das professoras, percebe-se que as atividades com gêneros textuais, jogos de linguagem, alfabeto, entre outras, são fundamentais no processo de alfabetização e integram a rotina diária das aulas. Isso ocorre especialmente com os alunos do 3º ano, que ainda precisam consolidar as habilidades essenciais da alfabetização.

O processo de aprendizagem desses estudantes, foi impactado negativamente pela ausência das aulas presenciais durante o período da alfabetização, tornando essa fase ainda mais desafiadora. Como resultado, tornou-se necessário um esforço adicional por parte das professoras, que, por meio de estratégias diversificadas, buscaram minimizar as lacunas deixadas pela pandemia e garantir o avanço dos alunos no processo de alfabetização, possibilitando que atingissem as competências esperadas para o ano escolar.

No processo de aprendizagem das crianças, o papel do professor vai além de apenas orientar as atividades. É essencial compreender o nível de conhecimento de cada estudante para oferecer o suporte necessário ao seu desenvolvimento. Conforme Weisz (2004, p. 65):

O professor é que precisa compreender o caminho de aprendizagem que o aluno está percorrendo naquele momento, e, em função disso, identificar as informações e as atividades que permitam a ele avançar do patamar de conhecimento que já conquistou para outro mais evoluído.

Para a autora, cabe ao professor, também, organizar situações de aprendizagem, criando atividades com o objetivo de proporcionar conhecimento aos alunos. Contudo, não se trata de qualquer atividade: é necessário que os estudantes compreendam o que sabem, consigam resolver problemas e tomar decisões, e, acima de tudo, que as atividades tenham um significado social relevante.

- **Categoria 3 - Suporte Colaborativo:** para definir essa categoria, questionou-se às professoras sobre a participação do Assistente de Aprendizagem nos planejamentos, formações e atividades em sala de aula.

Observa-se que quase todas responderam que o trabalho foi realizado em parceria, o que auxiliou significativamente na organização das atividades, permitindo que as intervenções pedagógicas fossem mais eficazes.

As professoras Esperança - PDE2 e Andreia - PDE3 afirmam que o assistente de aprendizagem desempenha um papel fundamental na colaboração e no suporte em sala de aula. Isso se evidencia nas afirmativas: “foi colaborativa” e “suporte maior para o professor”. Neste sentido, Zabala (1998, p. 98), postula:

Oferecer ajudas contingentes supõe intervir e oferecer apoio em atividades ao alcance dos meninos e meninas para que, graças ao esforço no trabalho e a estas ajudas, possam modificar os esquemas de conhecimento e atribuir novos significados e sentidos que lhes permitam adquirir progressivamente mais possibilidades de atuar de forma autônoma e independente em situações novas e cada vez mais complexas.

A importância da intervenção pedagógica, que se orienta para o desenvolvimento da autonomia dos alunos, é inegável. O educador oferece apoio em momentos específicos, de forma adaptada às necessidades do aluno, com o objetivo de ajudá-lo a alcançar novos conhecimentos e habilidades.

Esse suporte não deve ser permanente, mas gradual, permitindo que a criança modifique seus esquemas de conhecimento e desenvolva clareza. O mesmo se aplica ao trabalho dos assistentes de aprendizagem, que atuam em conjunto com os professores na organização das intervenções pedagógicas.

**Esperança - PDE2:** *Foi colaborativa, porque com ele pude, assim, partilhar também com sem saber, porque uma coisa é eles estarem na sala, mas não conhecer os alunos. houve essa troca de mostrar para eles qual era o nível das crianças, o que a gente podia fazer. E dando orientações.*

**Andreia - PDE3:** *São pessoas que vêm com gás, assim, a gente eu costumo dizer que vem com um gás muito grande pra aprender, e aí eles aprendem muito na escola, vem com um apoio, um suporte maior para o professor. E aí o professor vai poder dar uma atenção maior para os alunos, porque vai ter ali uma ajuda, vai ter alguém ali que vai dar um suporte.*

As professoras 5 e 6 enfatizam a importância do trabalho diferenciado em sala de aula como suporte para a realização de intervenções mais individualizadas com os alunos que apresentam maiores dificuldades. A ideia central é que o papel do educador vai além de fornecer respostas. Ele deve criar um ambiente de aprendizagem que incentive os alunos a desenvolverem o pensamento crítico e a buscarem soluções de maneira autônoma.

Assim, a ajuda contingente, quando oferecida de maneira estratégica e contextualizada, contribui para o desenvolvimento de habilidades cognitivas mais profundas e para a formação de estudantes independentes e capazes de lidar com desafios.

**Gisa - PDE5:** *O que chamamos de assistente de aprendizagem, monitor, né? O que tu tá falando, o pessoal do Mais Educação, né? Porque como a gente tinha essa demanda de alfabetizar, ele pegava aqueles casos mais graves, que não sabiam as letras do alfabeto, não sabiam escrever o nome. E aí, iam trabalhar individual com eles para ver se tinha algum avanço.*

**Margarida1 - DE6:** *Que era o assistente de aprendizagem. Ela ficava com os que estavam mais adiantados, que estavam no nível, e eu ficava com os outros. Os que estavam com mais dificuldade, No planejamento a gente já separava o que ela ia dar assistência e os que ia ficar comigo e também as atividades diferenciadas.*

Para a professora 4, não foi possível contar com o assistente de aprendizagem, pois sua turma não foi contemplada. Ela relata que a prioridade foi dada às turmas que participam de avaliações externas, como o SPAECE.

Essa situação evidencia a priorização das turmas que realizam provas externas, o que ainda prevalece no contexto educacional. No entanto, é fundamental que todas as turmas recebam intervenções pedagógicas adequadas, pois cada grupo possui suas particularidades e desafios de aprendizagem.

O foco deve estar no desenvolvimento contínuo do aluno, visando à autonomia e à independência. Com o tempo e o esforço adequados, os estudantes se tornam capazes de enfrentar desafios mais complexos e agir de maneira mais independente.

Esse processo exige não apenas o suporte do educador, mas também uma reflexão constante sobre como ocorre a aprendizagem e quais estratégias podem ser adotadas para torná-la mais significativa.

**Lirio - PDE4:** *Nunca tive esse Assistente de Aprendizagem. Porque na escola a gente sabia que todos os projetos estavam voltados para os alunos do quinto e do segundo ano por conta das provas do SPAECE.*

- **Categoria 4 - Estratégias de ensino adaptativas:** seguindo o roteiro da entrevista, buscou-se compreender como ocorrem as análises das Avaliações Diagnósticas de Rede (ADRs) e qual é a participação da coordenadora junto à professora. Foram registradas

diversas respostas, sendo as mais recorrentes: “os descritores que as crianças acertaram”, “os descritores que tiveram mais erros” e “trabalhar outros descritores”. Esses relatos demonstram a preocupação das professoras em analisar os descritores com base nos erros e acertos dos estudantes, a fim de planejar intervenções pedagógicas mais eficazes. A abordagem evidencia uma concepção que prioriza a avaliação global da aprendizagem. Ainda uma concepção voltada para avaliar o todo. Para Luckesi (1990, p.77 *apud* Luckesi, 2012):

Em primeiro lugar, propomos que a avaliação do aproveitamento escolar seja praticada como uma atribuição de qualidade aos resultados da aprendizagem dos educandos, tendo por base seus aspectos essenciais e, como objetivo final, uma tomada de decisão que direcione o aprendizado e, conseqüentemente, o desenvolvimento do educando.

Dessa forma, considerar apenas os resultados das avaliações como um meio de contabilizar dados não possibilita a intervenção eficaz nas aprendizagens. No entanto, ao analisar e qualificar os resultados para identificar ações que favoreçam o aprendizado, é possível realizar uma intervenção pedagógica mais precisa, observando as necessidades individuais de cada criança.

**Esperança - PDE2:** *Como aqui já passou por diversos coordenadores, mas sempre sentam para a gente ver como é que foi, né? a prova, os descritores que as crianças acertaram, o que é que precisa melhorar, sempre tivemos as atividades que eu pretendo fazer com os meninos, que eu uso como intervenção, estão sempre disponíveis, assim, só de um mês.*

**Gisa - PDE5:** *A gente sentava e viu o que poderia fazer a mais, né? Aquelas crianças que não conseguiram alcançar a porcentagem necessária pra aprovação, de fato. O que a gente poderia fazer? Montar um clubinho da leitura, Cada uma semana leva um livrinho pra ler em casa com a família, tentar puxar a família pra gente, né? Pra ajudar.*

Com a mesma vertente:

**Esperança - PDE6:** *As ADRs, assim, a gente sempre depois que sai tem aquela planilha com os resultados e os que a gente, os que deixaram um pouco a desejar, a gente já tinha, já ia trabalhar outros descritores e tal. Planejavamos. Quais eram as questões que tinham mais erros, as que tinham mais acerto, e dali a gente tirava para poder planejar atividades direcionadas àqueles escritores.*

**Andreia - PDE3:** *Fizemos a diagnóstica. Recebemos o resultado, que não demora. Fazemos o plano de intervenção, digamos, é aqui, vamos trabalhar isso aqui.*

Com o mesmo sentido, algumas professoras demonstram resistência à aplicação das ADRs no início do ano letivo, justificando que, nesse período, as crianças ainda não estão preparadas para realizá-las.



implementação do Programa de Recomposição da Aprendizagem. Todas as docentes relataram que a principal adaptação curricular envolveu o desenvolvimento de atividades voltadas para a leitura e a escrita, visando suprir as lacunas deixadas no processo de alfabetização dos estudantes. Entre os relatos das professoras, destacam-se: “a maioria tem uma dificuldade de escrita, de leitura”; “eu não posso seguir com o programa daquele ano visto as dificuldades das crianças”; “qual era a necessidade daquela criança naquele momento”; “estava trazendo atividades voltadas para o primeiro ano”.

A partir dessas falas, percebe-se que as turmas de 3º ano, em 2023, apresentaram dificuldades significativas. Conseqüentemente, as professoras precisaram adequar o currículo, priorizando atividades que reforçassem o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, essenciais para a alfabetização. Sobre a organização do currículo, Sacristán (2013, p. 16) afirma que “[...] o currículo também tem o sentido de constituir a carreira do estudante e, de maneira mais concreta, os conteúdos deste percurso, sobretudo sua organização, aquilo que o aluno deverá aprender e superar e em ordem deverá fazê-lo”.

Desta forma, torna-se fundamental que o professor organize as atividades conforme as reais necessidades dos alunos. No contexto específico desta pesquisa, a adaptação curricular foi direcionada à recomposição das aprendizagens que ficaram comprometidas durante o período de isolamento social. Assim, tornou-se necessária uma revisão de conteúdos e um ajuste metodológico mais amplo para os estudantes conseguirem avançar no processo de alfabetização.

**Esperança - PDE2:** *A questão metodológica? Eu não posso dar uma produção textual, visto que os meninos ainda não estão escrevendo nem frase. Eu não posso, é uma leitura de texto, outras atividades. Se eu vejo que a maioria tem dificuldade de escrita, de leitura, aí eu pego textos menores, pego uma parlenda para trabalhar mais rima, entende?*

**Andreia - PDE3:** *Porque aí a gente sabe que a gente tem que reorganizar, eu não posso seguir com o programa daquele ano visto as dificuldades das crianças, né? Nós já temos uma sequência pela nossa experiência, né? Antigamente a gente fazia de acordo com o livro didático, hoje não. Na primeira DR A gente já vê onde é que a gente precisa, mas olha, sempre leitura, sempre produção de texto, produção de palavras, de palavras do dia, produção de frases, produção de texto pequeno, depois textos com imagens e vai crescendo, certo?*

**Lírio - PDE4:** *Primeiro, como eu já falei, o primeiro diagnóstico é saber o que eles sabiam, o que eles tinham aprendido, qual era a necessidade daquela criança naquele momento. Não adianta eu falar de adjetivo, porque a criança não sabia fazer o nome completo. Não adiantava eu colocar uma atividade num texto para os meninos fazerem a compreensão que eles não iam. E aí eu fazia aquela dos agrupamentos, os agrupamentos alfabéticos, que estavam quase no mesmo nível, o silábico alfabético, o não alfabético e o silábico alfabético, para um ir ajudando o outro, na questão dos jogos, algumas atividades para todos.*

**Gisa - PDE5:** *Do terceiro ano, mas estava trazendo atividades voltadas para o primeiro ano mesmo. Atividades extra para mandar para casa a nível de primeiro ano. Adequada à necessidade de cada criança, né? A gente sentava a avaliar. Ah,*

*essa daqui ainda está no nível das sílabas. Vamos trazer, vamos buscar atividades xerocadas, impressas, dá que ela leve pra casa e traga pra gente poder corrigir e fazer em sala também, no momento individual com elas.*

**Margarida1 - PDE6:** *Bom, a gente frisava muito a questão do português, Até porque, se não tivesse uma boa leitura, uma boa compreensão, não ia entender os livros que tem eles de História, Geografia e Ciências. Primeiro, no planejamento, a gente selecionava as que eles tinham capacidade de fazer, as que estavam adequadas a ele.*

As professoras consideram que a recomposição da aprendizagem exige ajustes nas atividades e nos conteúdos, para cada estudante ter a oportunidade de desenvolver suas habilidades de forma adequada. Outro ponto que merece destaque são as estratégias utilizadas pelas professoras, que refletem uma abordagem voltada para a aprendizagem colaborativa. Nesse sentido, os agrupamentos produtivos desempenham um papel relevante na troca de saberes entre os estudantes.

Além disso, a utilização de jogos e atividades organizadas fortalece o ensino com flexibilização curricular, garantindo os direitos de aprendizagem dos alunos.

- **Categoria 6 - Suporte pedagógico:** essa categoria foi elaborada a partir da questão sobre como cada professora avalia o Programa de Recomposição da Aprendizagem Alfa 1, 2, 3. Nas respostas, observa-se que, para as docentes, o Programa se destacou, principalmente, pelo papel do Assistente de Aprendizagem, que proporcionou suporte em sala de aula e favoreceu um trabalho mais individualizado.

Assim, algumas falas das professoras destacam o papel do assistente: “um apoio que antes não existia na sala de aula”, “alguém que auxilia o aluno com mais dificuldade” e “muito bom porque tivemos uma pessoa para dar suporte dentro da sala de aula”.

**Esperança - PDE2:** *Bom, foi positivo. Porque a gente conseguiu trazer um apoio que antes, na sala de aula, não tínhamos. Alguém que você possa direcionar algo enquanto você dá um atendimento melhor para uma criança que está precisando. E todos que passaram comigo ( assistente), assim junto foram pessoas maravilhosas, em termos de colaborar, de entender, de fazer.*

**Andreia - PDE3:** *Quando chega alguém que vai pegar aquele aluno que está com mais dificuldade de leitura, porque é de leitura mesmo, ele tem que aprender a ler para acompanhar tudo. Ele chega junto dele, fica pertinho dele e vai e tem aquela atenção pessoal com aquela criança ou com aquelas duas ou com aquelas três crianças. Rapaz, é um pulo para ele ficar aí e ficar com todo mundo. Por exemplo, sem um alfa esse ano, nós estamos trabalhando demais.*

**Lírio - PDE4:** *O programa foi muito bem pensado e elaborado. Ele traz ações que ajudam as crianças a desenvolver habilidades e competências que ainda não foram adquiridas. Bom, o programa do ALFA, eu tive conhecimento, porém não participei de nenhum curso. No terceiro ano eles não tiveram acesso.*

**Gisa - PDE5:** *Se não fossem eles, a gente ainda estava com essa deformação. Ele ajudou a gente a avançar, e até o resultado que teve no ano passado, sem tanto prejuízo, né?*

**Margarida1 - PDE6:** *Esse do Alfa foi muito bom porque a gente tem uma pessoa para dar um suporte dentro da sala de aula. Foi uma ideia muito boa e eu aqui nessa escola e na sala que eu estava valeu muito a pena.*

A visão das professoras sobre o Programa de Recomposição da Aprendizagem, indica que ele trouxe suporte para o trabalho de intervenção pedagógica no aprendizado das crianças. Isso se destaca como o aspecto mais evidente em suas falas. No entanto, elas não mencionam aspectos como formação continuada ou material de apoio, o que sugere que o diferencial no ensino acontece diretamente na sala de aula, a partir da atuação da professora responsável pela turma.

As aprendizagens dos alunos só avançam quando há intervenções pedagógicas eficazes, sendo as avaliações importantes para o acompanhamento do processo, mas não suficientes para realizar um diagnóstico completo.

É essencial que a professora acompanhe de perto o desenvolvimento de cada aluno, identifique suas dificuldades e realize as intervenções necessárias. Além disso, os conteúdos trabalhados devem ser planejados para garantir que a aprendizagem ocorra de maneira significativa. Esse contato próximo é ressaltado no depoimento de uma professora, que afirma: *Porque na aprendizagem há o contato pra gente perceber como é que é a criança. Pela expressão, né? As hipóteses, o descobrimento do conhecimento, como ela articula esse saber.*

### 5.3 O que dizem as Coordenadoras Pedagógicas?

Para atender aos objetivos propostos na pesquisa sob a perspectiva das coordenadoras pedagógicas, que fazem parte da gestão escolar, foram entrevistadas duas profissionais responsáveis por acompanhar e orientar os planejamentos junto às professoras, em dois dos seis Distritos de Educação analisados.

As coordenadoras também escolheram pseudônimos para preservar sua identidade.

- **Categoria 1 - Alunos não alfabetizados:** Para compreender melhor o contexto das dificuldades enfrentadas pelos estudantes, foi perguntado às coordenadoras pedagógicas: “Ao retornar ao trabalho presencial, quais foram as maiores dificuldades que você identificou no aprendizado dos alunos do 3º ano?”. As duas coordenadoras entrevistadas apontaram que a principal dificuldade estava relacionada à leitura e à escrita, ou seja, muitas crianças ainda não estavam alfabetizadas.

**Antonia - CPDE5:** *As crianças né e que estavam em processo aí de alfabetização como a do primeiro e do segundo ano não tinha essa noção de como fazer esse trabalho.*

**Margarida2 - CPDE6:** *Foram as turmas de maior desafio. Porque elas tiveram um comprometimento no seu primeiro e no seu segundo devido à pandemia. E quando a gente trabalha com alfabetização, que é bem focada na questão da consciência fonológica, a gente sabe que o prejuízo foi grande mesmo.*

Assim como as professoras, as coordenadoras pedagógicas que acompanhavam as turmas de 3º ano, em 2022, relataram que as maiores dificuldades estavam no fato de que as crianças chegaram sem ter sido alfabetizadas, tornando necessário organizar um trabalho emergencial de alfabetização e implementar intervenções para auxiliá-las nesse processo.

Considerando a ideia de Zabala (1998), as ações interventivas são necessárias e, no contexto do processo de ensino e aprendizagem, o olhar das professoras e o planejamento pedagógico devem estar voltados para as necessidades reais dos estudantes, com o objetivo de superar os desafios impostos.

- **Categoria 2 - Atividades interventoras:** para chegar a essa categoria foi perguntado às coordenadoras pedagógicas: Como você recebeu o Programa de Recomposição da Aprendizagem, o Alfa 1, 2, 3, na escola? Quais os ajustes quanto aos planejamentos, readequação do currículo e organização das turmas? Coadunam, também, com as respostas de outra pergunta, sobre quais as estratégias de aprendizagem para o Programa ser implementado e obtivesse sucesso: “atividades interventoras”; grupos produtivos”; “recomposição de conteúdo”.

De acordo com Perrenoud (2000, p. 27): “Para organizar e dirigir tais situações de aprendizagem, é indispensável que o professor domine os saberes, que esteja mais de uma lição à frente dos alunos e que seja capaz de encontrar o essencial sob múltiplas aparências, em contextos variados”.

Nessa abordagem, verifica-se a importância do conhecimento docente para compreender as aprendizagens já adquiridas pelas crianças e aquelas que ainda precisam ser desenvolvidas. Assim, o professor deve conhecer o que cada estudante já domina e o que ainda necessita aprender, considerando os objetivos de cada etapa escolar, ou seja, as habilidades e competências previstas no currículo.

As coordenadoras pedagógicas relatam, de forma objetiva, como ocorreu a adequação do currículo para recompor as aprendizagens dos alunos do 3º ano que não conseguiram se alfabetizar durante as aulas *online*. Dentro dessa perspectiva elas colocam:

**Antonia - CPDE5:** *E aí as crianças do terceiro ano que tinham essa dificuldade de aprendizagem, a gente foi fazendo atividades interventoras na sala.*

**Margarida2 - CPDE6:** *Pronto, o programa chegou aqui para nós na escola na metade de 2022, então foi o segundo semestre de 2022 atendido pelo programa e o 2023, né?. E a gente iniciou esse processo, como a gente já tinha feito um processo de meio de recomposição, porque a gente já tinha estabelecido o que seria relevante do terceiro ano que precisava desse pré-requisito do 1º e do 2º, então a gente já adaptava algumas atividades do livro didático.*

Elas enfatizam que adaptar e criar atividades interventivas são requisitos fundamentais para organizar um currículo emergencial que promova a aprendizagem.

Zabala (1998, p. 22) define o conceito para a compreensão dos processos de aprendizagem:

A concepção que se tenha sobre a maneira de realizar os processos de aprendizagem constitui o ponto de partida para estabelecer critérios que deverão nos permitir tomar as decisões em aula. No entanto, é preciso ter presente que estas aprendizagens só se dão em situações de ensino mais ou menos explícitas ou intencionais, nas quais é impossível dissociar, na prática, os processos de aprendizagem dos do ensino.

Dessa forma, é essencial que a professora, ao planejar suas intervenções pedagógicas, organize-se para atender tanto às necessidades individuais dos alunos quanto aos momentos coletivos de acompanhamento do aprendiz.

**Antonia - CPDE5:** *A gente foi fazendo atividades interventoras forma na sala em onde grupos produtivos geralmente né? Trabalha também junto com a família né a escola os programas a família a gente sempre passa além dos professores a família e aí a gente eu sento com o professor do jeito que eu falei cada um né é único a gente vai conversando com eles.*

**Margarida2 - CPDE6:** *Recomposição de conteúdo, adaptação de atividades e de metodologias também.*

Em resumo, as falas das coordenadoras pedagógicas evidenciam um trabalho que busca ser inclusivo, personalizado e integrado, envolvendo tanto a família quanto os alunos no processo de aprendizagem. O objetivo é atender às necessidades individuais dos estudantes e promover um ambiente educacional colaborativo, onde o suporte pedagógico e a adequação curricular sejam estratégias fundamentais para a recomposição das aprendizagens.

- **Categoria 3 - Diagnóstico de Aprendizagem:** Para chegar a essa categoria, foi perguntado às coordenadoras pedagógicas: “Quanto aos relatórios dos resultados das ADRs, como vocês fazem a análise e o planejamento das intervenções?”. Essa questão faz referência ao objetivo da pesquisa sobre as análises realizadas após a aplicação das ADRs. O que mais se repete nas falas das coordenadoras pedagógicas é: “A gente verifica os resultados da turma”, “Monitorava aquele aluno que estava com mais dificuldade, o que ele avançou, como estava, o que é que ele precisa melhorar”.

Dessa forma, compreende-se que o trabalho em parceria entre as professoras e as coordenadoras pedagógicas foi direcionado para atender ao propósito das avaliações e para acompanhar as aprendizagens dos estudantes. Contudo, o foco principal foi analisar, comparar e diagnosticar os acertos e erros dos descritores para, então, intervir por meio de atividades que evitassem os mesmos erros nas próximas ADRs. O que mostram os relatos delas.

*Antonia - CPDE5: Depois da aplicação da ADR, saem os resultados, eu gosto de sentar com cada professor, cada turma, primeiro o individual, a gente verifica os resultados da turma, cada aluno é único, a gente vê o aluno, principalmente na primeira ADR, como ele se saiu, onde foi os descritores que eles tiveram maior acerto, menor acerto, porque a gente estuda os descritores e aí a gente faz atividades já interventoras em cima do erro, do acerto, do que ele precisa melhorar, e aí a gente vai trabalhando ao longo do semestre, do bimestre, até chegar a outra ADR pra ver como é que a criança tá, o que ele avançou, como está, o que é que ele precisa melhorar.*

*Margarida2 - CPDE6: Mas especificamente no terceiro ano a gente imprimia os resultados, como a gente já tinha mapeado a turma e a dificuldade dos alunos, então, imprimia a ADR que era aplicada, o relatório, via com o professor, no caso com o André( monitor) e com as professoras do terceiro ano, quais eram as fragilidades da turma, a partir do descritor, questão mais errada, qual era o aluno, porque a gente monitorava aquele aluno que estava com mais dificuldade, como é que ele ia sair também na ADR. Então, a gente pegava as questões de menor acerto, via qual era a habilidade que estava relacionada com aquele descritor, e aí passava-se a planejar no mês seguinte ações de intervenção naquela habilidade, fossem atividades, metodologias diferenciadas para trabalhar aquela atividade. A partir disso a gente fazia um diagnóstico interno com aquelas habilidades para ver se a gente conseguia superar as dificuldades.*

É importante ressaltar que, seja interna ou externamente, as avaliações na escola possuem um significado fundamental, ao exigirem um olhar investigativo sobre como cada estudante resolve as questões. O professor deve avaliar se o aluno compreendeu ou não o que estava resolvendo.

Luckesi (2012, p. 305), aborda essa questão ao afirmar: [...] o que devemos observar é se os instrumentos que estamos utilizando são adequados aos nossos objetivos e se apresentam as qualidades metodológicas necessárias de um instrumento satisfatório de coleta de dados para a prática da avaliação da aprendizagem.

Assim, o papel de observação e análise dos instrumentos aplicados na avaliação das aprendizagens torna-se essencial. É necessário um olhar crítico e analítico para averiguar se esses instrumentos correspondem à realidade dos alunos e permitem identificar tanto os conhecimentos adquiridos quanto aqueles que ainda precisam ser desenvolvidos.

Para as coordenadoras pedagógicas, a intervenção após as aplicações e correções das ADRs constitui um ponto fundamental no planejamento e na busca por melhores resultados futuros. Durante a entrevista, a coordenadora Antonia apresentou um documento comprobatório do trabalho de intervenção, representado por um quadro de acompanhamento dos resultados das ADRs por aluno, utilizado como base para as discussões com as professoras.

Figura 2 - Quadro de acompanhamento de resultados das ADRs por aluno

				Ano da Avaliação: 2023													ME: <input type="checkbox"/> PT: <input type="checkbox"/>													
Nome	Disciplina	Realizou Atividade	Não	Sim	Avaliação													Porcentagem de Acertos (%)												
					1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13		14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
ALLEF BRIAN ARAUJO PARENTE	Português	Realizou Atividade	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	72,73 %
ANA CLARA DE MOURA SOUZA	Português	Realizou Atividade	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	90,91 %
ANA JULIA MESQUITA DO NASCIMENTO	Português	Realizou Atividade	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	90,91 %
ANA LAYLA AMAIRO MARTINS	Português	Realizou Atividade	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	81,82 %
ARTHUR LEY REZENDES RODRIGUES	Português	Realizou Atividade	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	72,73 %
CLAYTON BRUNO E RAFAELLE NASCIMENTO CARVALHO	Português	Realizou Atividade	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	90,91 %
DAVY WALLACE REISRO CUSTODIO	Português	Realizou Atividade	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	90,91 %
ESTER VITÓRIA FERREIRA DA SILVA	Português	Realizou Atividade	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	72,73 %
SIVELYN NICOLLY SANTOS DA SILVA	Português	Realizou Atividade	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	63,64 %
SIVERTON COSTA DA SILVA	Português	Realizou Atividade	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	90,91 %
OLBERTO FERNANDES DA SILVA	Português	Realizou Atividade	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	90,91 %
JOSÉ JONATAN FERREIRA DA SOUZA	Português	Realizou Atividade	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	77,27 %
JULIA CARVALHO DA SILVA	Português	Realizou Atividade	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	91,82 %
PALESTE DE MELO GONCALVES	Português	Realizou Atividade	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	91,82 %
ELIAS MIGUEL CAETANO MOURÃO COSTA	Português	Realizou Atividade	Sim	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	90,91 %
MARCOS GABRIEL FERREIRA DA SILVA	Português	Realizou Atividade	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	16,18 %
MARIA LUCIA RODRIGUES DE LIMA	Português	Realizou Atividade	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	86,36 %
MARIA NICOLY DOS ANJOS SANTOS	Português	Realizou Atividade	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	90,91 %
MATEUS RODRIGUES PEREIRA	Português	Realizou Atividade	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	90,91 %
SOPHIA MARTINS DA SILVA	Português	Realizou Atividade	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	91,82 %
RYLAND ELTON RODRIGUES DE LIMA	Português	Realizou Atividade	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	91,82 %
WESLEY DA SILVA COSTA	Português	Realizou Atividade	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	54,55 %

Fonte: Acervo da pesquisa.

- Categoria 4 - Desafios na Implementação do Programa:** essa categoria surgiu a partir da pergunta feita às coordenadoras pedagógicas sobre os pontos frágeis e positivos da aplicação do Programa nas salas de aula. Nas falas, é evidente a preocupação com a demora no início da implementação do Programa nas escolas. Para Antonia - CPDE5: [...] o programa iniciou muito tardio [...]; já para Margarida2 - CPDE6, um dos obstáculos foi o Assistente de Aprendizagem ter que dividir a sala: *Um ponto frágil é que o assistente era dividido em mais de uma sala.* Para Antonia - CPDE5: [...] as rotatividades dos monitores atrapalharam na consolidação do trabalho a ser desenvolvido.

Para Zabala (1998, p. 38), “[...] a situação de ensino e aprendizagem também pode ser considerada como um processo dirigido a superar desafios, desafios que possam ser enfrentados e que possam avançar um pouco mais além do ponto de partida”.

Considerando a ideia de Zabala (1998), as ações interventivas são necessárias e considerando o processo de ensino e de aprendizagem, os olhares das professoras e dos planejamentos terão que ser voltados com foco na real necessidade, nos desafios que estão sendo impostos e que esses sejam superados.

Percebe-se, ainda, nas falas das coordenadoras pedagógicas que, apesar de o Programa ter apresentado uma definição clara sobre o papel do Assistente de Aprendizagem, muitos ainda o chamavam de ‘monitor’, em referência ao Programa Aprender Mais, que acontecia no contraturno. No entanto, os papéis são distintos, uma vez que o assistente atuava no horário regular de aula, oferecendo suporte direto às professoras.

**Antonia - CPDE5:** *Acredito que o programa início muito tardio , a rotatividade dos monitores também atrapalham na consolidação do trabalho a ser desenvolvido.*

**Margarida2 - CPDE6:** *Um ponto frágil é que o assistente era dividido em mais de uma sala. Ela não tinha aquela carga horária toda na sala. Então, isso pra mim foi uma fragilidade, porque a gente teria outras salas pra ser atendida de melhor forma,*

*ou então mais tempo dela naquela sala. Agora, já um ponto positivo é justamente esse reforço, esse apoio que a gente teve a mais para o professor para esse trabalho de recomposição de aprendizagem.*

As coordenadoras destacam que a implementação tardia do Programa atrasou as ações de intervenção. Além disso, a rotatividade dos assistentes dificultou a continuidade do trabalho, comprometendo a eficácia das atividades planejadas.

- **Categoria 5 - Apoio Pedagógico Personalizado:** Para chegar a essa categoria, foi indagado às coordenadoras pedagógicas sobre a relevância do Programa *Alfa 1, 2, 3* para a consolidação da alfabetização dos estudantes. O papel do assistente esteve presente nas falas das duas coordenadoras como importante para auxiliar nas intervenções individualizadas: Antonia - CPDE5: *[...] melhor acompanhamento individualizado do educando[...]*. Margarida2 - CPDE6: *[...] atenção diferenciada[...]*, dentre outros fatores, como as orientações e intervenções. Antonia - CPDE5: *[...] traçar estratégias de intervenção[...]*; Margarida2 - CP6: *[...] mapear melhor os alunos a partir dessas orientações[...]*.

É importante ressaltar que o aspecto central para a recomposição da aprendizagem foi o suporte oferecido pelo Assistente de Aprendizagem. Isso aparece, recorrentemente, nas falas das profissionais entrevistadas.

Considerando que as turmas contavam com até trinta alunos matriculados e que o processo de alfabetização exige um acompanhamento mais detalhado, o assistente desempenhou um papel essencial ao permitir que a professora realizasse atendimentos individualizados enquanto ele auxiliava os demais estudantes.

Sobre o atendimento individualizado, Zabala (1998, p. 93) afirma:

*Procurar fórmulas organizativas que permitam a atenção individualizada, o que implica o planejamento estruturado de atividades em pequenos grupos ou individualmente, para que exista a possibilidade de atender a alguns alunos enquanto os demais estão ocupados em suas tarefas. Tudo isso deve permitir a individualização do tipo de ajuda, já que nem todos aprendem da mesma forma nem no mesmo ritmo e, portanto, tampouco o fazem com as mesmas atividades.*

Desta forma, o trabalho realizado individualizado proporciona aos estudantes uma forma de atendimento mais específica, vendo a real dificuldade e os desafios que podem ser colocados para cada um e, por conseguinte, melhorar as aprendizagens.

**CFEDE5:** *É de grande importância para um melhor acompanhamento individualizado do educando, bem como traçar estratégias de intervenção que melhore o nível de aprendizagem do aluno.*

**CFEDE6:** *O programa, ele foi importante de ter existido porque ele veio para, justamente, o foco dele foi uma das turmas que vinha com essa defasagem da pandemia e que precisava dessa atenção diferenciada. Então, o fato da gente ter uma assistente, O fato de existir toda uma orientação que fundamentava o programa para*

*que a gente conseguisse analisar melhor os resultados, mapear melhor os alunos a partir dessas orientações. Então, foi um programa que impactou positivamente nesse processo de retomada presencial, de retomada da aprendizagem desses alunos que foram atendidos pelo programa.*

Segundo as coordenadoras pedagógicas, o Programa contribuiu para a recomposição da aprendizagem, principalmente devido à presença do Assistente de Aprendizagem, sendo o elemento mais mencionado em suas falas.

Observa-se que o trabalho pedagógico nas escolas pesquisadas segue um fluxo semelhante de orientações, em consonância com as diretrizes da Secretaria de Educação. O que diferencia cada unidade escolar são as metodologias adotadas por cada coordenador pedagógico.

De maneira geral, as coordenadoras destacam a importância de atividades diversificadas para atender às necessidades individuais dos estudantes com dificuldades de aprendizagem. No entanto, também mencionam os desafios enfrentados, como a implementação tardia do Programa nas escolas e o pouco tempo que o Assistente de Aprendizagem permanecia em cada sala, devido à necessidade de dividir seu tempo entre diferentes turmas.

Em resumo, percebe-se que a ação do Programa não conseguiu oferecer uma visão mais ampla e significativa nas escolas, o que ficou evidente pela hesitação das coordenadoras ao falar sobre ele. O aspecto mais mencionado foi a atuação do Assistente de Aprendizagem, sugerindo que o Programa carece de uma abordagem mais diretiva, de maior divulgação e de um foco ampliado para além do suporte individualizado em sala de aula.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa surge do interesse da autora pela alfabetização. Como mencionado anteriormente, suas atividades profissionais são desenvolvidas na Secretaria Municipal da Educação, na equipe técnica do Currículo, com foco nos Anos Iniciais. Durante esse período, acompanha a implementação do Programa em questão, além dos editais de seleção para os Assistentes de Aprendizagem.

Assim, surge a curiosidade em entender como as escolas se organizam para receber e colocar em prática as propostas do Programa. Como alfabetizadora e atuando na Secretaria, como formadora ou técnica, sempre apresenta o desejo de acompanhar o processo de alfabetização nas escolas e de contribuir com orientações baseadas em sua experiência em sala de aula.

O objetivo deste estudo é avaliar o Programa de Recomposição da Aprendizagem *Alfa 1, 2, 3*, analisando seus documentos orientadores para compreender as ações pedagógicas implementadas. Desde 2013, a rede municipal de Fortaleza se dedica a melhorar os resultados de aprendizagem dos estudantes.

No entanto, devido à pandemia de Covid-19, esse progresso é interrompido, evidenciando a necessidade de implementar um Programa voltado à recomposição das aprendizagens. O período avaliado corresponde ao ano de 2023, conforme já mencionado.

A escolha desse ano se baseia na análise das ADRs, por meio da qual se realiza uma triagem e se seleciona uma escola de cada Distrito que apresenta o melhor crescimento nas três avaliações: inicial, intermediária e final. A opção por 2023 também se justifica pelo fato de o Programa ter sido iniciado no segundo semestre de 2022, impedindo uma avaliação mais precisa do impacto sobre o crescimento da aprendizagem, devido ao curto período de implementação.

Além disso, o Programa não é realizado em 2024. Dessa forma, o Quadro 6, que aborda a evolução dos avanços das ADRs (já mencionado anteriormente no locus da pesquisa), serve para respaldar as observações feitas nas falas das professoras e coordenadoras participantes da pesquisa sobre o trabalho de intervenção e as estratégias utilizadas para alcançar esses resultados.

As entrevistas realizadas com as professoras e coordenadoras das escolas pesquisadas esclarecem as indagações sobre como chegam a esses resultados, as estratégias utilizadas e os objetivos propostos. As respostas para o objetivo 1, que busca analisar a evolução da aprendizagem por meio dos resultados das ADRs (inicial, intermediária e final), mostram

que os dados coletados pelo SAEF antes das entrevistas e apresentados no Quadro 6 correspondem ao trabalho realizado pelas professoras e coordenadoras entrevistadas.

Nas falas, constata-se a preocupação em organizar uma anamnese para conhecer as crianças e que, a partir desse levantamento, buscam organizar os planejamentos e atividades com o propósito de melhorar a aprendizagem dos alunos. Com relação às ADRs, o foco se volta para os descritores. Tanto professoras quanto coordenadoras relatam que as intervenções são priorizadas para melhorar os descritores com menor número de acertos. Esse enfoque sugere uma tentativa de priorizar as áreas, em que os alunos apresentam maiores dificuldades, configurando uma estratégia válida para promover a melhoria contínua da aprendizagem.

No entanto, essa abordagem possui algumas limitações que merecem reflexão. O foco exclusivo nos descritores com baixo desempenho pode resultar em um ensino excessivamente centrado na recuperação de conteúdos específicos, deixando de lado o desenvolvimento de habilidades e competências já consolidadas pelos alunos. Isso pode levar a uma prática voltada apenas para corrigir deficiências pontuais, sem garantir uma progressão integral e contínua das capacidades cognitivas dos estudantes.

O objetivo 2 é verificar as adequações do currículo escolar do 3º ano para atender os estudantes no Programa de Recomposição da Aprendizagem. As professoras e coordenadoras relatam ajustes na proposta curricular e na metodologia de ensino.

Essas adaptações visam possibilitar o avanço dos estudantes, considerando que muitos ainda não passaram pelo processo de alfabetização. Organizar o currículo para facilitar as aprendizagens é fundamental, levando em conta o que cada estudante já sabe e considerando não haver turmas homogêneas. Dessa forma, as atividades precisam ser desafiadoras e garantir o desenvolvimento de novas aprendizagens.

Em relação ao objetivo 3, que visa expor as estratégias pedagógicas utilizadas nas seis escolas com melhor desempenho (uma em cada Distrito), comparando a evolução da ADR inicial e final, identifica-se que professoras e coordenadoras destacam a importância da motivação para o aprendizado das crianças.

Elas ressaltam que as estratégias de aprendizagem são essenciais para o processo educativo. Assim, as práticas de alfabetização se mostram fundamentais, sendo citadas em várias falas. O processo de consolidação da alfabetização ocorre por meio de diversas estratégias, como jogos de leitura e produção de textos, agrupamentos produtivos, entre outras. Dessa forma, as informações sobre o crescimento das ADRs ao longo do ano letivo de 2023, nas escolas pesquisadas, são validadas por meio de um trabalho de parceria e planejamento pedagógico.

Ao final do processo investigativo, compreende-se que o programa de Recomposição da Aprendizagem, aos olhos das entrevistadas, tem como maior relevância o apoio do Assistente de Aprendizagem, que atua como suporte para a realização de intervenções em sala de aula. Isso não se aplica a uma das professoras entrevistadas, que relata não ter tido esse apoio, pois, na sua escola, o assistente foi direcionado para outra turma, que participa das avaliações externas.

Considera-se que esse fato, evidencia que as intervenções são voltadas para a gestão de resultados, priorizando e focando nas turmas de 2º e 5º ano, para que, quando avaliadas, apresentem um bom desempenho. Embora isso não invalide a importância das intervenções, é essencial considerar que todos os alunos devem ter oportunidades iguais de aprendizado, independentemente da série em que estejam.

Conclui-se que, apesar da carga horária limitada dos assistentes de aprendizagem, o Programa contribui, ainda que de forma modesta, para o processo educativo. No entanto, o que mais se destaca é o trabalho e o envolvimento das professoras com seus alunos, evidenciado nas entrevistas, nas quais fica claro o sentimento de pertencimento e o compromisso com a realização de um trabalho de excelência. Isso demonstra que, além dos conhecimentos teóricos, os professores precisam estar genuinamente comprometidos em oferecer o melhor, buscando soluções diferenciadas para superar os desafios e garantir o aprendizado dos seus alunos.

Por fim, apresenta-se uma visão sobre o Mestrado Profissional tanto na vida acadêmica quanto no cotidiano de trabalho, com foco nas Políticas Públicas. Nesse contexto, destacam-se as principais contribuições: ampliação do entendimento sobre a Recomposição da Aprendizagem, conforme abordado por diversos pesquisadores; compreensão das Políticas Públicas, com base em estudos e pesquisas de autores renomados; Avaliação das Políticas Públicas, relacionando teoria e prática e no acompanhamento das unidades escolares, a análise das estratégias adotadas e o reconhecimento do trabalho das professoras como aliadas no processo de aprendizagem dos estudantes.

## REFERÊNCIAS

- ALONSO, J. M.; SILVA, M. D. da; LEITE, S. F. P. L. Leitura pelo estudante: análise de uma prática de leitura para aprender a ler. **VERAS Revista Acadêmica de Educação**, v. 13, n. 1. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14212/veras.vol1.n1.ano2023.art586>. Acesso em: 26 jan. 2025.
- ALVES, R. A. M.; TASSONI, E. C. M. T. Desafios de alfabetizadoras no pós-pandemia. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 18, n. 40, 2024. DOI: 10.22420/rde.v18i40.1969. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1969>. Acesso em: 16 fev. 2025.
- ANTUNES, R. O trabalho no capitalismo pandêmico: para onde vamos? In: **Diálogos sobre trabalho, serviço social e pandemia**. Ana Lole *et al.* (orgs). 1. ed. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.
- ARRETCHE, M. T. da S. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: BARREIRA, M. C. R. N.; CARVALHO, M. do C. B. (orgs.). **Tendências e Perspectivas na Avaliação de Políticas e Programas Sociais**. São Paulo: IEE/PUC, 2001.
- BACELAR, T. As políticas públicas no Brasil: heranças, tendências e desafios. In: SANTOS JUNIOR, O. A. dos. (org.). **Políticas Públicas e Gestão**. Rio de Janeiro: FASE, p. 1- 10, 2003.
- BACILA, M. S. (orgs.). **Recomposição das aprendizagens: políticas públicas, práticas pedagógicas, formação continuada**. 1.ed. Curitiba: Editora Bagai, p. 194, 2024.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. **Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023**. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Brasília: 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada>. Acesso em: 09 jul. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. **Lei Federal nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília: 2006a.
- BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade.** Brasília: FNDE/Estação Gráfica, 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013.** Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB. Brasília: MEC, 2013.

CEARÁ. **Documento Curricular Referencial do Ceará.** Fortaleza: Seduc, 2019.

CEARÁ. **Lei nº 16.025, de 30 de maio de 2016 (D.O. 01.06.16).** Dispõe sobre o Plano Estadual De Educação (2016/2024). Fortaleza: 2016.

CEARÁ. Conselho de Educação do Ceará. **Resolução nº 0410, de 11 de janeiro de 2006.** Dispõe sobre a ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração, no Sistema de Ensino do Estado do Ceará, e dá outras providências. Fortaleza: CEE, 2006.

CICCO, C.; GONZADA, A. **Conceito de Estado, Elementos Constitutivos e Ciência Política.** São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2022. Disponível em: <https://jusbrasil.com.br/doutrina/teoria-geral-do-estado-e-ciencia-politica/1590439155>. Acesso em: 05 dez. 2024.

DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. de S. (orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 26ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

DUARTE, R.; DUARTE, L.; SILVA, D. Políticas educacionais no retorno das atividades presenciais na pandemia: o caso do Programa de Recomposição de Aprendizagens. **Conjecturas**, v. 22, p. 108-128, 2022. DOI: 10.53660/CONJ-1538-BA04.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **A Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Medicas, 1999.

FORTALEZA. **Decreto Municipal nº 14.233 de 15 de junho de 2018.** Dispõe sobre a criação e regulamentação do Programa Aprender Mais. Fortaleza: SME, 2018.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação; Fundação Getúlio Vargas. **Documento Curricular Referencial de Fortaleza (DCRFFor):** incluir, educar e transformar. Fortaleza: Secretaria Municipal da Educação; Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, v. 3, 2024.

FORTALEZA. **Lei nº 10.371 de 24 de junho de 2015.** Aprova o Plano Municipal de Educação 2015-2025, alinhado ao Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, e revoga a Lei nº 9 441, de 30 de dezembro de 2008, do Poder Executivo Municipal. Fortaleza: 2015.

FREIRE, M. **Educador, educa a dor.** 7ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. **A Importância do ato de ler em três artigos que se completam.** São Paulo: Cortez editora, 1982.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUSSI, A. F.; OLIVEIRA, B. R. Políticas Públicas e outra perspectiva de avaliação: uma abordagem antropológica. **Desenvolvimento em debate**, v.4, n.1, p.83-101, 2016.

HAYDT, R. C. C. **Curso de didática geral**. São Paulo: Ática, 2011.

HOFFMANN, J. **Avaliação e educação infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

INSTITUTO CLARO. O que é recomposição de aprendizagens? **Educação**, 2023. Disponível em:

<https://www.institutoclaro.org.br/educacao/nossas-novidades/reportagens/o-que-e-a-recomposicao-de-aprendizagens/>. Acesso em: 07 ago. 2024.

JOYE, C. R.; ARAÚJO, A. C. U.; AGUIAR, M. P. de. **Políticas Educacionais**. Fortaleza: UAB/IFCE, 2010.

LEAL, T. F. Apontamentos sobre a política nacional de alfabetização. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, MG, v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 76-85, jul./dez. 2019.

LIMA, J. F. de. (orgs.) **Educação municipal de qualidade: princípios de gestão de gestão estratégica para secretários e equipes**. São Paulo: Moderna, 2014.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem na escola. *In*: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (orgs.). **Temas da Pedagogia/diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012.

MEDEIROS, F. C. M. de. Desafios de alfabetizadoras no pós-pandemia. Análise de políticas públicas no contexto do retorno às aulas pós-pandemia da Covid-19: a fluência leitora de estudantes do 2o ano do Ensino Fundamental. Presidente Prudente, 2023. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 18, n. 40, p. 81-97, jan./abr. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v18i40.1969>. Acesso em: 26 jan. 2025.

MELO, R. A.; TASSONI, E. C. M.; BARRETO, J. P. de S. A alfabetização de crianças no contexto pós-pandemia. **Cadernos Cajuína**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. e238113, 2023. DOI: 10.52641/cadcajv8i1.82. Disponível em: <https://v3.cadernoscajuina.pro.br/index.php/revista/article/view/82>. Acesso em: 16 fev. 2025.

MÉSZARES, I. **A Educação para Além do Capital**. Tradução: Isa Tavares. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, M. C. de S; COSTA, A. P. Fundamentos Teóricos das Técnicas de Investigação Qualitativa, **Revista Lusófona de Educação**, 40, 2018.

MORAIS, A. G. de. Análise crítica da PNA (Política Nacional de Alfabetização) imposta pelo MEC através de Decreto em 2019, **Revista Brasileira de Alfabetização - ABAIf**, Belo Horizonte, MG, v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 66-75, jul./dez., 2019.

MORTATTI, M. do R. L. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados, Universidade Estadual Paulista - Campus de Marília, Programa de Pós-Graduação em Educação, **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, maio/ago. p. 329-410, 2010,.

OLIVEIRA, L. G. **Avaliação da política educacional de ampliação da jornada escolar:** Programa Aprender Mais da rede municipal de ensino de Fortaleza-CE no período de 2019 a 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 127 f., 2023.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar.** Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PINHO, M. E. T. de. **O processo de alfabetização em tempos de pandemia:** desafios, aprendizados e perspectivas. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 117 f., 2023.

RODRIGUES, L. C. Método experiencial e avaliação em profundidade: novas perspectivas em políticas públicas. **Desenvolvimento em Debate**, Fortaleza, v. 4, n. 1, p. 103-115, 2016.

RODRIGUES, L. C. Propostas para uma avaliação em profundidade de políticas públicas sociais. **AVAL Revista Avaliação de Políticas Públicas**, ano I, vol.1, n.1, jan-jun, p. 07-15, 2008.

SANTOS, A. J. dos; CRUZ, L. M. Recomposição das aprendizagens na Educação Básica: estratégias pós-pandemia. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED**, [S. l.], v. 4, n. 11, p. 1-21, 2023. DOI: 10.22481/reed.v4i11.12742. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/12742>. Acesso em: 16 fev. 2025.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, São Leopoldo, Ano 1, n.1, jul., 2009.

SECCHI, L. **Políticas Públicas, Conceitos, Esquemas de análise casos práticos.** São Paulo: Cengage Learning, 2014.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira da Educação**, Jan /Fev /Mar /Abr, Nº 25, p. 5-17, 2004.

TEBEROSKY, A.; CARDOSO, B.; SEPÚLVEDA, A. (coord.) **Palavras às professoras que ensinam a ler e a escrever.** 1ª ed. São Paulo: Editora Moderna, 2020.

TRIVINÕS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA, J. J.; RAMALHO, C. C.; VIEIRA, A. L. da c. A Origem do Plano Nacional de Educação e como ele abordou as questões de gênero. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional - RPGE**, v.21, n.1, p.64-80, 2017.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e aprendizagem.** São Paulo: Editora Ática, 2004.

ZABALA, A. **A Prática Educativa** - Como ensinar. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

**APÊNDICE A - CARTA DE APRESENTAÇÃO**  
**CARTA DE APRESENTAÇÃO**

**A(o) Sr. (a) Diretor Escolar Escola Municipal**

Senhor(a),

Apresento a estudante do Curso de Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas-MAPP, da Universidade Federal do Ceará-UFC, Ana Maria Crispim de Freitas, matrícula 547964, que está desenvolvendo a pesquisa “A Política de Recomposição da Aprendizagem: Programa Alfa 1,2,3 em Fortaleza no período de 2022 a 2023, para as turmas do 3º ano, na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza”, com a finalidade de compor a sua dissertação de mestrado.

**Objetivos da pesquisa**

Avaliar o Programa Alfa 1, 2, 3, com foco na recomposição da aprendizagem nas turmas de 3º ano do ensino fundamental da rede municipal de Fortaleza.

A coleta de dados da pesquisa será iniciada a partir de 25/11/2024 a 20/12/2024 e sendo conduzida pelo(a) pesquisador(a) supracitado(a), sob orientação do(a) Professor(a) Dr.(a). Milena Marcintha Alves Braz, que também assina essa carta de apresentação em concordância à participação e orientação do referido projeto de acordo com preceitos éticos de pesquisa.

Ressalto que os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo, de maneira a não identificar os participantes e somente se iniciará após a aprovação do responsável deste órgão/destinatário.

Adianto que todas as informações colhidas durante o trabalho de campo atenderão plenamente aos requisitos de confidencialidade e atenção aos princípios éticos que regem a prática científica.

Pomo-nos a disposição para maiores esclarecimentos em caso de dúvidas. Aproveito a oportunidade para renovar nossos votos de estima e consideração. Cordialmente,

Fortaleza/CE, 30 de Setembro de  
2024

Ana Maria Crispim de Freitas Discente

Professor(a) Dr(a). Milena Marcintha Alves Braz Orientador(a)

Professor(a) Dr(a). Carlos Américo Leite Moreira  
Coordenador(a) do Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas

**APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO AUTO APLICÁVEL E ROTEIRO DA  
ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM O PROFESSOR**

Caracterização dos sujeitos - Questionário auto aplicável - **Professoras**

Prezada Professora, esse questionário faz parte de uma pesquisa do curso de mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas Mapp - pela Universidade Federal do Ceará, cujo título é: A POLÍTICA DE RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM: PROGRAMA *ALFA 1, 2, 3*, EM FORTALEZA, NO PERÍODO DE 2022 A 2023. Sua contribuição é importante para a coleta de dados. Afirmando que o sigilo lhe será garantido e suas informações não serão nominadas. Por isso, desde já agradeço sua participação.

Dados

personais

Nome:

Faixa etária:  21 - 30     31 - 40     41 - 50     50+

Nome fictício que gostaria de ser chamado na pesquisa:

Formação acadêmica:

Graduação:

Especialização:

Mestrado:

Doutorado:

Informações profissionais:

Vínculo: Efetivo ( ) Substituto ( ) Quantos anos de magistério? E no 3º ano?

Quanto tempo trabalha na Rede Municipal de Fortaleza? Quantos anos leciona no ano escolar no qual está lotada? Possui experiência anterior à Rede Pública?

Participou de Formações do Programa de Recomposição da Aprendizagem, *Alfa 1,2,3*?

SIM (        ) Quais?

NÃO (       ) Por quê?

Participou das demais formações?

Caracterização dos sujeitos - Questionário auto aplicável - **Coordenadoras Pedagógicas** Prezada Coordenadora, esse questionário faz parte de uma pesquisa do curso de mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas Mapp - pela Universidade Federal do Ceará, cujo título é: A POLÍTICA DE RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM: PROGRAMA *ALFA 1, 2, 3*, EM FORTALEZA, NO PERÍODO DE 2022 A 2023. Sua contribuição é importante para a coleta de dados. Afirmando que o sigilo

Ihe será garantido e suas informações não serão nominadas. Por isso, desde já agradeço sua participação.

Dados pessoais Nome:

Faixa etária:  21 - 30     31 - 40     41 - 50     50+

Nome fictício que gostaria de ser chamado na pesquisa:

Formação acadêmica:

Graduação:

Especialização:

Mestrado:

Doutorado:

Informações profissionais:

Quantos anos de magistério? E na Coordenação Pedagógica? Quanto tempo trabalha na Rede Municipal de Fortaleza?

Possui experiência anterior à Rede Pública?

Participou de Formações sobre o Programa de Recomposição da Aprendizagem, *Alfa 1,2,3*?

SIM (        ) Quais?

NÃO (        ) Por quê?

Ministrou as formações em contexto?

SIM (        ) Quais?

NÃO (        ) Por quê?

Roteiro de entrevista semiestruturada com as Professoras

1. Comente sobre as dificuldades enfrentadas durante o retorno às aulas presenciais após isolamento social.
2. Cite as estratégias que você professora utilizou para organizar as atividades do Programa de Recomposição da Aprendizagem Alfa 1,2,3.
3. Como foi a participação do Assistente de Aprendizagem nos planejamentos, formações e atividades em sala de aula.
4. De que forma você e a coordenadora pedagógica realizaram as análises dos relatórios das ADRS?
5. Como foi feita a adequação do currículo para aplicação do programa de recomposição de aprendizagem?
6. Como você avaliou o Programa de Recomposição da Aprendizagem Alfa 1,2,3 no tocante aos avanços na aprendizagem?

### Roteiro de entrevista semiestruturada com as Coordenadoras Pedagógicas

1. Ao retornar ao trabalho presencial, comente sobre as maiores dificuldades que você acompanhou sobre as aprendizagens dos estudantes do 3º ano.
2. Como você recebeu o Programa de Recomposição da Aprendizagem, o Alfa 1,2,3 na escola, quais os ajustes quanto aos planejamentos, readequação do currículo e organização das turmas?
3. Quanto aos relatórios dos resultados das ADRs, como vocês fazem a análise e o planejamento das intervenções?
4. Para você, quais foram os pontos frágeis e os positivos para aplicabilidade do Programa nas salas de aula?
5. Na sua opinião, qual foi a relevância do Programa Alfa 1,2,3 para a consolidação da alfabetização dos estudantes.

## APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado por Ana Maria Crispim de Freitas como participante da pesquisa intitulada “A POLÍTICA DE RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM: PROGRAMA ALFA 1,2,3 EM FORTALEZA, NO PERÍODO DE 2022 a 2023”

você não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

A presente pesquisa objetiva avaliar a política de Recomposição da Aprendizagem: Programa Alfa 1,2,3 em fortaleza, no período de 2022 a 2023, nas turmas de 3º ano do ensino fundamental.

Informamos que a pesquisa consiste em participar de uma entrevista que traz como temática norteadora: A POLÍTICA DE RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM: PROGRAMA ALFA 1,2,3 EM FORTALEZA, NO PERÍODO DE 2022 a 2023.

Destaca-se que a sua participação não é obrigatória e, a qualquer momento, poderá desistir da colaboração. Tal recusa não trará prejuízos em sua relação com a pesquisadora.

Essa pesquisa se enquadra como de risco mínimo. Os riscos poderão ser de ordem psicológica, podendo causar constrangimento vergonha, alterações de comportamento, aborrecimento, desconforto emocional, cansaço, desinteresse, alterações na autoestima provocadas pela evocação de memórias ou por reforços na conscientização, alterações de visão de mundo, de relacionamentos e de comportamentos em função de reflexões, dentre outros. Todavia, os procedimentos metodológicos foram planejados para minimizar esses desconfortos decorrentes da sua participação. Caso sinta algum desconforto poderá interromper a participação e, se houver interesse, poderá conversar com a pesquisadora sobre o assunto. Informamos ainda que o(a) senhor(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Conforme prevê a resolução No 510, de 07 de abril de 2016, em seu Art. 9o, o(a) participante da pesquisa que vier a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Registro de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito à assistência e buscar indenização.

Todas as informações coletadas neste estudo serão estritamente confidenciais e sua identidade não será revelada. O material obtido por escrito, por imagens e/ou por gravações serão utilizados apenas para coleta de dados. Comprometemo-nos a utilizar os dados coletados somente em função da referida pesquisa e nos empenharmos em veicular, de forma clara, seus resultados através de artigos científicos, anais e periódicos especializados nessa área de conhecimento e/ou encontros científicos e congressos, sempre preservando a identificação dos voluntários.

Ressaltamos que a autorização deste trabalho somente acontecerá após a aprovação pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Ceará (UFC). A submissão desta pesquisa ao referido comitê atende às exigências da resolução No 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, que preza pelos preceitos éticos em pesquisa.

Caso o(a) senhor(a) concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, da pesquisadora responsável.

Você poderá ter acesso a maiores informações sobre essa investigação por meio do telefone (85) 999889651 e/ou do endereço eletrônico: anamariacrispim2@gmail, ou através do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal do Ceará.

Informo ainda que a qualquer momento você poderá recusar a continuar participando da pesquisa e que também você poderá retirar o seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer prejuízo. Garanto que as informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto aos responsáveis pela pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.

Endereço d(os, as) responsável(is) pela pesquisa:

<p><b>Nome: Ana Maria Crispim de Freitas</b></p> <p><b>Instituição: SME - Fortaleza</b></p> <p><b>Endereço: Rua Arquiteto Reginaldo Rangel, 155, apto 402 – Cocó – Fortaleza-Ce</b></p> <p><b>Telefones para contato: (85) 999889651</b></p>
--

**ATENÇÃO:** Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8344/46. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira).

O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

O abaixo assinado \_\_\_\_\_, \_\_\_\_ anos,  
 RG: \_\_\_\_\_, declara que é de livre e espontânea vontade que está como participante de uma pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Fortaleza, \_\_/\_\_/

Nome do participante da pesquisa

Data  
 Assinatura

Nome do pesquisador

Data  
 Assinatura

Nome da testemunha

Data

Assinatura

(se o voluntário não souber ler)

Nome do profissional

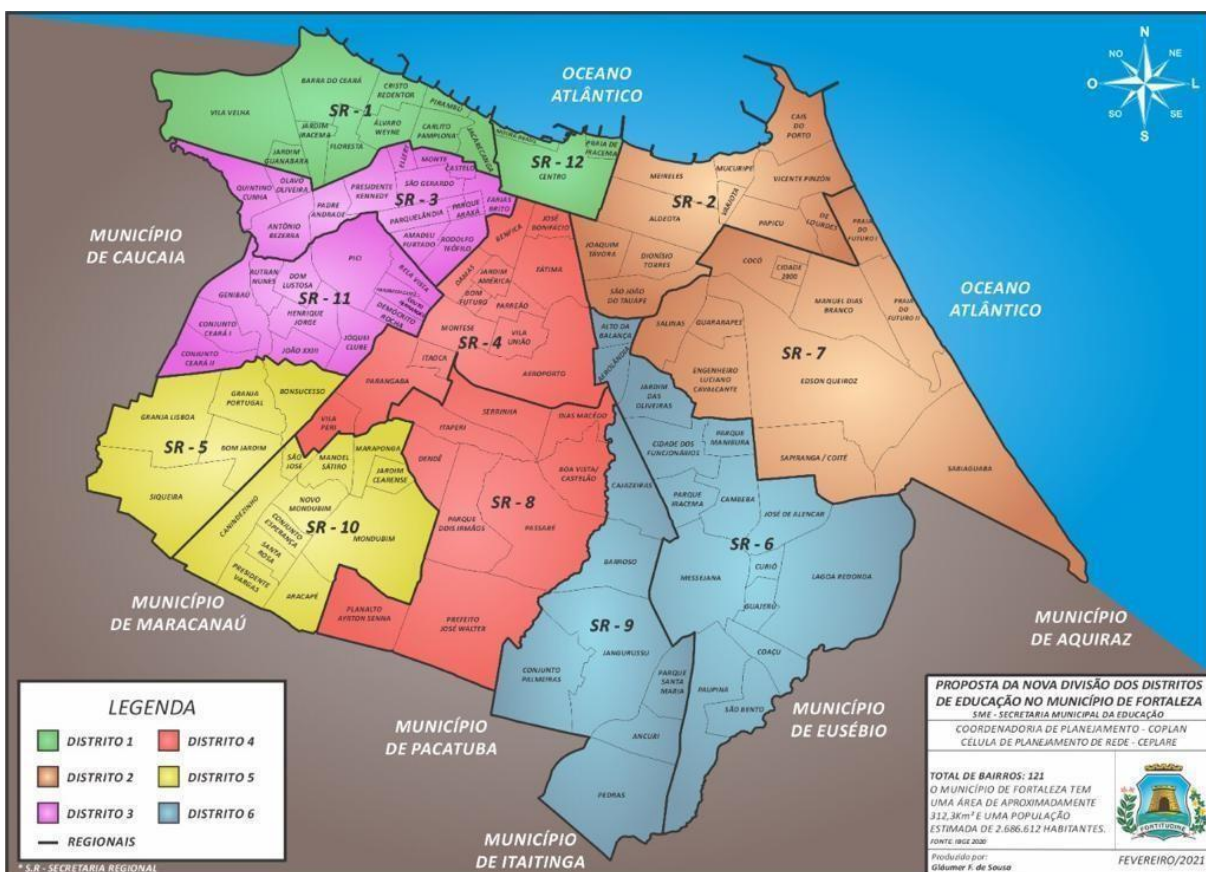
Assinatura

Data

que aplicou o TCLE

## ANEXO A - MAPA ILUSTRATIVO DAS REGIONAIS

Mapa ilustrativo das Regionais



[https://drive.google.com/file/d/1rNxF-R\\_7vYk25HzNBILoAYHHjxtOFgva/view](https://drive.google.com/file/d/1rNxF-R_7vYk25HzNBILoAYHHjxtOFgva/view)

## ANEXO B - JUSTIFICATIVA DOS NOMES FICTÍCIOS

Sobre as mulheres escolhidas para representar os nomes das escolas pesquisadas.

Histórias de Educadoras contemporâneas que têm seus nomes gravados na luta pela igualdade e direitos na educação.

Quando a professora **Antonieta de Barros (1901-1952)** começou a dar aulas, o analfabetismo em seu estado (Santa Catarina) era de 65% da população. Ela tinha 17 anos quando fundou um curso particular que levava seu nome, com o objetivo de ensinar jovens e adultos a ler e a escrever. Em 1934, foi eleita como primeira deputada estadual negra do país. Jornalista, contribuiu com mais de mil artigos em oito veículos de imprensa, além de criar uma revista. Os lucros da primeira edição de seu livro “Farrapos de Ideias” foram doados para a construção de uma escola que abrigava crianças cujos pais estavam internados em um leprosário. É dela o projeto de lei que institucionalizou 15 de outubro como o Dia do Professor.

**Anália Franco** - Foi educadora, escritora e poetisa. Viveu entre 1853 e 1919, período em que o Brasil passava pela transição do Império para a República. Ganhou destaque pela sua atuação como educadora empreendedora, preocupada com discriminados e marginalizados. Em um período predominantemente rural do país, em que a educação era um privilégio para poucos, ela se posicionou pela necessidade de superar exclusões. Começou a lecionar aos 15 anos. Além da docência, foi responsável pela criação e supervisão de mais de cem instituições, entre escolas, asilos, creches, liceus femininos, bibliotecas e grupos musicais espalhados por São Paulo, na capital e no interior.

**Emilia Ferreira** - A psicóloga e pedagoga argentina, radicada no México, desvendou os mecanismos pelos quais as crianças aprendem a ler e escrever, o que levou muitos educadores a rever radicalmente seus métodos. Seu nome passou a ser ligado ao construtivismo, campo de estudos inaugurado pelas descobertas de Jean Piaget. As pesquisas de ambos levam à conclusão de que meninos e meninas têm um papel ativo no aprendizado, construindo seu próprio conhecimento – como já diz o nome construtivismo. Diante disso, Emilia inverteu a lógica tradicional de educadores que só se preocupavam com a aprendizagem quando o aluno parecia não aprender, transferindo o foco da alfabetização para o sujeito que aprende. Suas conclusões inspiraram políticas públicas educacionais em diversos estados brasileiros, a partir dos anos 1980.

Professora, filósofa, antropóloga, militante do movimento negro e feminista, **Lélia Gonzalez** foi uma das mais importantes intelectuais brasileiras. Foi professora da educação básica e do ensino superior, com formação diversa nas áreas de geografia, história e filosofia e

antropologia. Atuou como uma das pensadoras mais importantes para entender as relações de raça e gênero no país. Precursora do feminismo negro no Brasil, ela também foi uma das fundadoras do Movimento Negro Unificado. Também lutou por políticas afirmativas, pelos direitos das pessoas LGBTQIA+ e pela regulação do trabalho doméstico.

Referência de alfabetização no Brasil, **Magda Soares** (1932-2023) foi professora emérita da UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais), onde atuou nos cursos de letras e pedagogia até a aposentadoria. Apoiou a remodelação do curso de mestrado em educação, nos anos 1970, e criou o Ceale (Centro de Estudos sobre Alfabetização, Leitura e Escrita), em 1990. Feminista e ativista política, Magda foi uma das conselheiras de Fernando Haddad quando ministro da Educação. Amiga de Paulo Freire (1921-1997), afirmava trabalhar com “os mesmos pressupostos, os mesmos ideais e a mesma utopia” do patrono da educação brasileira.

**Nísia Floresta** viveu no Brasil entre 1810 e 1885, em um período em que as mulheres não tinham acesso à educação e à formação. Estudou em um convento de carmelitas em Pernambuco, onde futuramente teve contato com ideais liberais. Foi educadora, escritora, feminista e abolicionista. Escreveu 15 livros, publicou artigos sobre direitos das mulheres e fundou no Rio de Janeiro uma escola para meninas. Inspirada nos ideais liberais e iluministas, reivindicou que as mulheres tivessem acesso às mesmas oportunidades que os homens e destacou que a exclusão das mulheres dos espaços de educação sufocava suas potencialidades, tanto na ciência como em cargos públicos.

Pesquisado no site abaixo em dezembro de 2024.

<https://porvir.org/20-mulheres-revolucionaram-revolucionam-educacao/>

ACESSO EM 03.01.2025