

PROJETO REALFABETIZAÇÃO NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO (2009-2010): ANÁLISE DA POLÍTICA PÚBLICA, PELOS DOCENTES DA 7ª COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO (CRE)¹

Carla da Mota Souza*
Waldeck Carneiro**

Resumo: Este artigo tratou do resultado de uma pesquisa que analisou o papel político e pedagógico dos docentes da 7ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) do Município do Rio de Janeiro que participaram e avaliaram a política educativa: Projeto Realfabetização (2009-2010), trazendo em seu escopo central um momento novo, a “profissionalidade docente”. O projeto foi resultado de contrato celebrado entre a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME) e o Instituto Ayrton Senna (IAS). O Projeto objetivava promover a correção de fluxo dos alunos com distorção idade/série, não alfabetizados, do 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. Utilizou como metodologia a combinação das abordagens qualitativa e quantitativa, fundamentando-se nos campos, agente, habitus estratégia e capital de Bourdieu (1979) e na concepção de educação emancipatória de Freire (1997). O estudo sinalizou que os docentes não estão acostumados a participar de avaliações de projetos político-pedagógicos; dessa forma, foi reiterada a importância dessa prática, tal como Faundez (1993) e Demo (2009) apontam o conceito de “Participação” com significado de poder. Também sinalizou as contribuições do paradigma da avaliação emancipatória, formulado por Saul (2001), pontuando os benefícios da avaliação política feita pelos agentes envolvidos diretamente no processo.

Palavras-chave: Projeto realfabetização. Município do Rio de Janeiro. Política educacional. Avaliação. Profissionalidade.

* Doutoranda em Educação na Universidade Federal Fluminense; Av. Jarbas de Camargo 1733, 103, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil; carladamotas@gmail.com

** Doutor em Ciências da Educação pela Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Sorbonne; Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense; Professor Associado da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, com atuação no Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado); Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação *Campus* do Gragoatá, bloco D, 3º andar, São Domingos, 24210200, Niterói, Rio de Janeiro, Brasil; vereadorwaldeck@gmail.com

Realfabetização project in the city of Rio de Janeiro (2009-2010): teachers of 7th regional education (CRE) analysis of public policy

Abstract: *This paper reported the results of a study that analyzed the political and pedagogical faculty of teachers of the 7th Regional Coordination of Education (CRE) of the Municipality of Rio de Janeiro to assess the educational policy: Projeto Realfabetização (2009-2010) – This policy constitutes the contract between City Department of Education of Rio de Janeiro (SME) and the Instituto Ayrton Senna (IAS). The project aimed to promote the flow correction of students with age/grade distortion, illiterate, 3rd, 4th and 5th years of elementary school. Methodology: a combination of qualitative and quantitative approaches. Theoretically grounded in the concepts of Bourdieu's (1979) field, agent, habitus, capital and strategy and in the conception of emancipatory education of Freire (1997). It was problematized: the nature of the project, which consisted of public-private partnership, the public policy cycle, described by Ball and Bowe, the concept of participation in Faundez (1993) and Demo (2009), and the contributions of the assessment paradigm emancipatory, formulated by Sau (2001), pointing out the benefits of the policy evaluation by agents directly involved in the process.*

Keywords: *Project realfabetização. Municipality of Rio de Janeiro. Educational policy. Evaluation. Professionalism.*

1 INTRODUÇÃO

Este artigo foi originado a partir de um trabalho de pesquisa vinculado à Universidade Federal Fluminense (UFF). O objetivo foi “dar voz” e compreender a lógica avaliativa dos docentes da 7ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) a respeito da política público-privada entre a Secretaria Municipal de Educação (SME) e o Instituto Ayrton Senna (IAS). O período estudado foi 2009-2010 e o locus pesquisado foi a 7ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE). Atualmente, o Município do Rio de Janeiro é constituído de 11 CREs. O Município possui uma área de 1.224,56 km². Sua população se constitui de 6.320.446 habitantes e a taxa de analfabetismo é de 2,94% da população com 15 anos ou mais (IBGE, 2010).

Conforme dados disponibilizados pela Secretaria da Educação do Município do Rio de Janeiro (SME), a cidade compreende 1.065 unidades escolares, 225 creches de horário integral, 109 unidades escolares que atendem como creche, além de 178 outras creches conveniadas e 26 espaços de desenvolvimento infantil. Desse universo, 117 escolas fazem parte da 7ª CRE. Foram 56 escolas atendidas pelo Projeto

em 2009 e 18, em 2010. O total de professores à frente do Projeto foi de 129 docentes, distribuídos nos anos de 2009 e 2010. Participaram da pesquisa 50 docentes, portanto, a amostra corresponde a 38,76% de todos os docentes. O número de alunos iniciais participantes foi de 2.057 em 2009 e 345 em 2010. Segue detalhamento comparativo entre a Rede Municipal e a 7ª CRE:

Tabela 1 – Alunos participantes do Projeto Realfabetização no início do ano

Anos	Município	7ª CRE	% Rede/7ª CRE
2009	13.000	2.057	16
2010	4.165	345	8

Fonte: Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (2009-2010).

A pesquisa constou de duas etapas. A primeira com questionário para os professores das escolas da 7ª CRE que abrigaram o Projeto Realfabetização. O questionário era composto de uma parte socioeconômica, contendo dados de escolaridade, sexo, tempo de serviço, profissões de filhos e cônjuges e se possuíam casa própria; o objetivo dessa parte do questionário foi traçar um perfil socioeconômico do professor do Projeto, e outra parte constatou de 22 perguntas assertivas a serem graduadas na escala Linkert de 7 pontos:

- a) 7 (concordo totalmente, sim, ótimo);
- b) 6 (concordo);
- c) 5 (concordo ligeiramente);
- d) 4 (nem concordo nem discordo);
- e) 3 (discordo);
- f) 2 (discordo ligeiramente);
- g) 1 (discordo totalmente, não, muito ruim, nunca).

Todas as perguntas são centradas nos objetivos da pesquisa. A segunda etapa do trabalho foi elaborada após o reenvio dos questionários respondidos pelos professores. Nesse questionário, constava uma parte para ser preenchida caso o professor quisesse participar de uma entrevista com o pesquisador. Assim, de um universo de 50 professores, foram selecionados 15 voluntários (1 coordenador do Projeto na 7ª CRE; 9 professores regentes e 5 professores itinerantes), usando o Método da Saturação de Respostas, no qual se entrevista até que as respostas comecem a ficar repetitivas, sendo restringida à amostra, não havendo necessidade de novas intervenções. Observa-se na Tabela 2 os detalhamentos:

Tabela 2 – Composição da Amostra da pesquisa

Anos	2009	2009/ 2010	Interseção 2009/2010	2010	Interseção 2009/2010	Total 2009/2010	Total 2009/2010
Agentes	Professores participantes do projeto	Questio- nários respon- dos	Entrevistados e respon- dentes dos questionários	Docentes participantes do projeto	Profissio- nais que atuam nos dois anos	Universo total de docentes da 7ª CRE no projeto	Amostra docentes: participan- tes
Regente	8	4	5	20	9	99	44
Itinerante	4	5	3	7	2	29	5
Coordena- dor	1	-	-	1	1	1	1
Total	13	9	8	28	12	129	50

Fonte: os autores.

Para embasar a pesquisa, foram usados os seguintes arquétipos: o primeiro foi a compreensão do conceito de política pública. Osga (2000) esclarece que não existe uma única definição de política pública. Ela concebe esse termo como processo, ou seja, arena de negociação e de lutas entre os diferentes agentes e grupos envolvidos. Höfling (2001, p. 31) esclarece ainda que:

[...] as políticas públicas são compreendidas como as de responsabilidade do Estado, quanto à implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolvem órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada.

Como segundo arquétipo, a reflexão do Paradigma da Avaliação Emancipatória como forma de ressaltar a importância dessa avaliação no processo de construção e consolidação das avaliações de políticas educacionais. Não existe, *a priori*, um único modelo de avaliação, todavia, não se deve reduzir a avaliação a uma escolha de combinação de métodos e técnicas em razão da preferência do avaliador. As características desse paradigma são congruentes com as contribuições do ciclo de política descrito por Bowe, Ball e Gold (1992), quando aplicados à avaliação das políticas educacionais, no contexto da prática do Projeto Realfabetização.

O terceiro foi a compreensão do conceito de aluno alfabetizado. O Instituto Ayrton Senna (IAS) considera para fins censitários que os alunos que leem/escrevem palavras, frases e textos são todos alfabetizados. Assim, os percentuais apresentados são supradimensionados, pois nem sempre que o aluno lê palavras, frases e textos o faz com compreensão. Segundo Soares (2003, p. 15) a alfabetização é “[...] em seu sentido próprio, específico: processo de aquisição do código escrito, das habilidades

de leitura e escrita.” A autora afirma que, “[...] a alfabetização é um processo de representação de fonemas em grafemas, e vice-versa, mas é também um processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito.” (SOARES, 2003, p. 16). Sem compreensão, o aluno apenas reage a um processo mecânico sem sentido.

Importante ressaltar que os dados obtidos no campo foram analisados pelos pesquisadores dentro de um arcabouço teórico-metodológico que tem como fundamento os conceitos de campo, *habitus*, agente, capital e estratégia de Bourdieu (1979) e a concepção de educação emancipatória de Freire (1997).

Segundo Bourdieu (1979), cada campo tem suas próprias especificidades e interesses comuns e todos os agentes imersos nesse espaço participam de um jogo de forças e poder. Utiliza-se de várias estratégias para se estabelecer nesse meio. Essa dinâmica no campo está diretamente vinculada às diversas formas de capital, ou seja, aos recursos úteis na determinação e na reprodução das posições sociais, ou seja, as associações desses agentes acontecerão conforme o julgamento de cada um em prol do seu bem-estar. Será considerado o capital social de cada indivíduo, medido pelo acúmulo de bens adquirido entre *status*, conhecimento e poder, e dentro dessa configuração, cada agente, mediante sua posição no campo, jogará esse jogo, ponderando concessões, conceitos, alianças, gostos, favores e outras manobras cotidianas para se manter estável em sua função ou melhorá-la.

Nesse jogo, referido pela apropriação do poder, estão imersos o capital econômico; o capital cultural, que são os saberes adquiridos e as habilidades provenientes de várias áreas do conhecimento; o capital social, que diz respeito à posição do agente dentro do campo; e o capital simbólico, somatório de todos os outros capitais (social, cultural e econômico), mais o prestígio e o reconhecimento.

O capital cultural é a herança familiar e social; é transmitido e reproduzido no meio familiar, na comunidade na qual a pessoa está inserida e na escola. Compreender e utilizar esse conceito, ao analisar os dados oriundos do campo em que os professores da 7ª CRE estão inseridos, foram condições fundamentais perante as análises e, portanto, ressalta-se a importância de tal conceito definido por Bourdieu. O autor identifica o capital em três estados: incorporado, objetivado e institucionalizado, e explica que:

[...] en el estado incorporado, es decir, bajo La forma de disposiciones duraderas del organismo; en el estado objetivado, bajo la forma de bienes culturales, cuadros, libros, diccionarios, instrumentos, maquinaria, los cuales son La huella o la realización de teorías o de críticas a dichas teorías, y de problemáticas, etc., y finalmente en el estado institucionalizado, como forma de objetivación muy particular; porque tal como se puede ver con el título escolar, confiere al capital cultural – que

supuestamente debe de garantizar – las propiedades totalmente originales. (BOURDIEU, 1979, p. 11).

Bourdieu (1983, p. 15) define *habitus* como:

[...] sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, como princípio que gera e estrutura as práticas e as representações que podem [...] do domínio das operações para atingi-lo, mas sendo, ao mesmo tempo, coletivamente orquestradas sem serem o produto da ação organizadora de um maestro. (BOURDIEU, 1983, p. 15).

Os professores e todos os agentes trazem consigo o *habitus* para o campo escolar. E neste, além de buscarem se adaptar às exigências que trazem, são capazes de agir e transformá-las. Há uma ressignificação dos textos legais que, na prática, são reescritos pelos professores e alunos, em sala de aula. Bourdieu (apud ORTIZ, 1983, p. 15) explica que cada agente,

[...] quer saiba ou não, quer queira ou não, é produtor e reproduzidor de sentido objetivo porque suas ações e suas obras são produto de um *modus operandi* do qual ele não é produtor e do qual ele não possui domínio consciente; as ações encerram, pois, uma ‘intenção objetiva’, como diria a escolástica, que ultrapassa sempre as intenções conscientes (BOURDIEU apud ORTIZ, 1983, p. 15).

O conceito de estratégia está estreitamente vinculado aos conceitos de campo e *habitus*, na perspectiva de Bourdieu (1990). As estratégias podem ser entendidas como comportamentos lógicos de práticas estruturadas, de atos e atitudes distribuídos e dirigidos pelos agentes em razão de um *habitus* construído e das probabilidades de um campo específico para a manutenção ou para a promoção de ganhos particulares em uma dinâmica constante do jogo no campo. As estratégias são ações que têm particularidades de serem:

[...] razoáveis sem serem o produto de um raciocínio proposital ou com mais razão de cálculo racional; motivadas por um tipo de finalidade objetiva sem serem conscientemente organizadas em relação a um fim explicitamente constituído; interligáveis e coerentes sem serem o produto de uma intenção inteligente ou de uma decisão deliberada; ajustadas ao futuro sem serem o produto de um projeto ou de um plano. (BOURDIEU, 1974, p. 3).

A concepção de Freire também ajudou a compor as análises perante as avaliações realizadas pelos docentes da 7ª CRE. Segundo o autor,

A conscientização é, neste sentido, um teste da realidade. Quanto mais conscientização, mais se “dês-vela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em “estar frente a realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. Por isso mesmo, a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece [...] A conscientização não está baseada sobre a consciência, de um lado, e o mundo, de outro; por outra parte, não pretende uma separação. Ao contrário está baseada na relação consciência-mundo. (FREIRE, 1980, p. 26-27).

O processo de conscientização é a chave da pedagogia emancipatória e foi com esse intuito emancipatório que a pesquisa se pautou. O professor precisa compreender sua importância no processo democrático e avaliativo enquanto propulsor de justiça social ao avaliar as políticas educacionais.

2 SURGIMENTO E FUNCIONAMENTO DO PROJETO REALFABETIZAÇÃO NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO

O Projeto surgiu em 2009, como proposta política de correção de fluxo dos alunos não alfabetizados com distorções série/idade dos 4º e 5º anos não alfabetizados, pelo governo de Eduardo Paes e dirigido pela Secretária de Educação Claudia Costin. Foi adaptado do Programa “Se Liga” de propriedade do IAS à estrutura administrativa do Município, sendo oficialmente conhecido como Projeto Realfabetização. As primeiras turmas foram criadas após “diagnóstico”, por meio de uma avaliação de responsabilidade do Instituto Ayrton Senna, aplicada a toda rede escolar dos 4º e 5º anos, para medir conhecimentos de leitura/escrita dos alunos. A partir dessa seleção e entendimento de que aqueles alunos eram analfabetos funcionais, formaram-se turmas com um quantitativo de, no mínimo 11 e, no máximo 25 alunos.

Os alunos do Projeto Realfabetização são orientados pela metodologia IAS voltada para uma gestão de resultado, baseada em metodologia própria composta por recursos gerenciais, didáticos e humanos. Entre o material de apoio do projeto, existem as matrizes que são descritoras de habilidades, com os indicadores de sucesso a serem monitorados: deveres de casa, contabilidade de falta dos professores, contabilidade de falta dos alunos, livros paradidáticos lidos por alunos e professores e dados

posicionais da situação de leitura e escrita dos alunos; diagnósticos da realidade educacional, com relatórios de acompanhamento e avaliações (provas do IAS).

Após o professor preencher as matrizes avaliativas de cada aluno mensalmente, são recolhidos os dados e entregues para o itinerante, que leva os dados para serem condensados pelo Sistema do Instituto Ayrton Senna de Informações (SIASI).

O Projeto Realalfabetização, nome dado pela SME-RJ, que utiliza todo o material e a mesma metodologia do programa “Se Liga” que, por sua vez, baseia-se no Método Dom Bosco, foi utilizado pelos docentes municipais por imposição, pois o professor que se recusasse a usá-lo seria retirado da turma. O Método Dom Bosco, conhecido no Brasil desde a década de 1960 é reconhecido como método eclético, por trabalhar as sílabas das palavras-chave, apresentando um desenho gerador. O método segue um cronograma com 42 aulas para ser seguido pelo professor. São 25 palavras-chave, cuja apresentação deve ser contextualizada por meio de uma discussão-diálogo a partir do conhecimento prévio dos alunos. O desenho-gerador é o recurso que origina a grafia da palavra-chave, expressa significado e associa ideias. A escrita deve ser feita em letra cursiva e de imprensa, para que o aluno se familiarize simultaneamente com os dois tipos de letras.

Quanto aos materiais pedagógicos, cada turma do Projeto Realalfabetização recebeu um kit com materiais didáticos específicos, contendo uma caixa de livros de literatura composta de 30 títulos diferentes, material dourado, para trabalhar a matemática e alfabeto emborrachado (letras móveis). Cada discente recebeu um “módulo de alfabetização” (a antiga cartilha com o método da silabação) e um caderno de atividades. A rotina deveria ser rigorosamente marcada com tempos previstos para as atividades. As etapas da rotina estão relacionadas na Tabela 3.

Tabela 3 – Passos da aula do Projeto Realalfabetização

Atividade	Tempo
Acolhida	Até 20 min
Curtindo as leituras	Até 30 min
Correção do “Para casa”	Até 60 min
Desenvolvimento das atividades (palavra-chave-diálogo; exploração do módulo de alfabetização; exploração do caderno de atividades)	Até 90 min
Revisão do dia	Até 40 min
Para casa	Até 30 min

Fonte: Instituto Ayrton Senna (2011).

A Tabela 4 mostra dados fornecidos pela 7ª CRE consolidados no mês de dezembro de 2009, lembrando que, na contabilidade final, não foram considerados os alunos evadidos.

Tabela 4 – Acompanhamento mensal – Dezembro 2009

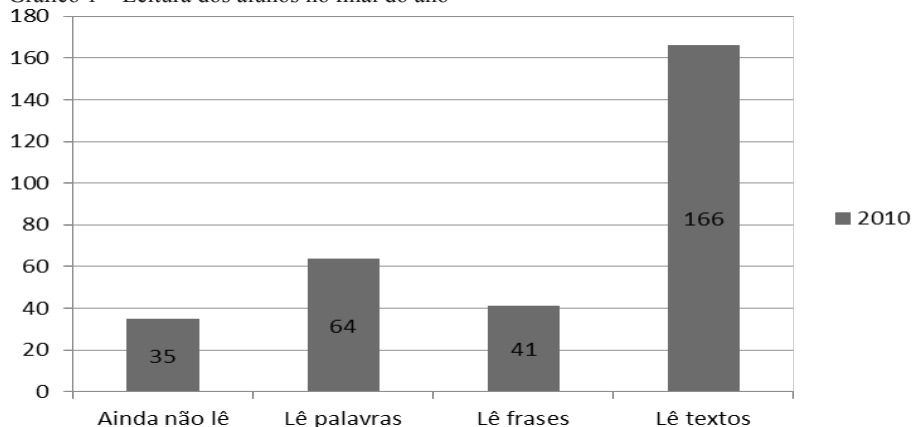
Atividade no mês	Quantidade
Número de turmas/professores	93
Dias letivos previstos no mês (cada mês do ano tem uma quantidade de dias letivos previsto no calendário escolar, no mês de dezembro de 2009, foram 13 dias letivos. Explicação dos autores)	13
Dias letivos dados no mês	13
Alunos no início do mês	1886
Alunos no final do mês	1862
Faltas dos professores (justificadas e não justificadas) (são contabilizadas as faltas dos professores regentes a frente do Projeto Realfabetização para controlar o número de aulas ministradas para atender a métrica do Projeto. Explicação dos autores).	0
Percentual de faltas de professores	0
Faltas de alunos (justificadas e não justificadas)	2415
Livros lidos – dezembro	2035
Para Casa não feitos – dezembro	1816
Número de alunos que ainda não leem (nem palavras)	138
Percentual dos alunos que ainda não leem	7,3
Alunos que leem somente palavras (silabando e com fluência)	214
Percentual dos alunos que leem somente palavras (silabando e com fluência)	11,3
Alunos que leem frases (silabando e com fluência)	336
Percentual dos alunos que leem frases (silabando e com fluência)	17,8
Alunos que leem textos (com pausa e com fluência)	1173
Percentual de alunos que leem textos (com pausa e com fluência)	62,2
Número de alunos que ainda não escrevem	146
Percentual dos alunos que ainda não escrevem	7,7
Alunos que escrevem somente palavras (não ortograficamente e ortograficamente)	474
Percentual de alunos que escrevem somente palavras (ortograficamente e não ortograficamente)	25,1
Alunos que produzem textos (com frases soltas dentro do texto e coesos)	1240
Percentual dos alunos que produzem textos (com frases soltas dentro do texto e coesos)	65,7

Fonte: Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

O Instituto Ayrton Senna garante em documentos oficiais de sua autoria e no seu próprio *site*, que o sucesso chega a atingir 95% de alfabetizados. Ainda esclarece que, em muitos casos, os alunos aceleram sua aprendizagem “pulando” para séries seguintes. As aulas são pensadas para cumprir 200 dias letivos com atividades.

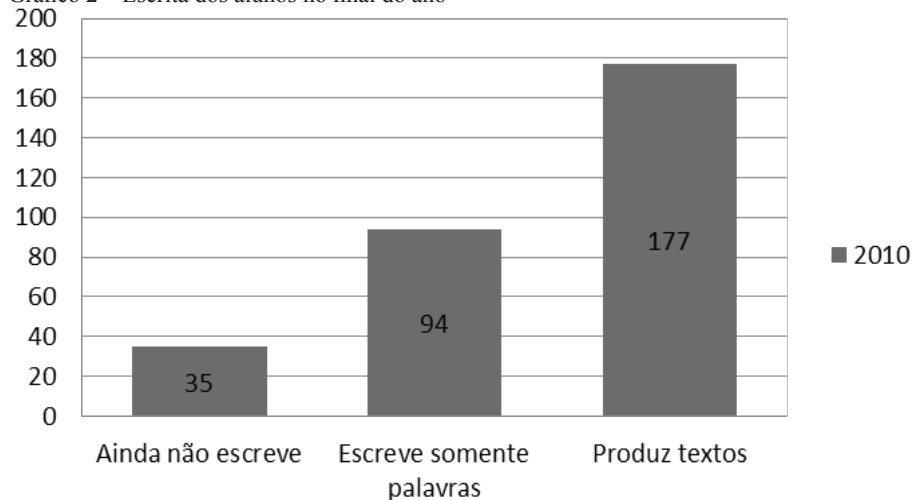
O Gráfico 1 foi gerado a partir de dados oficiais da 7ª CRE e novamente não são calculados os percentuais considerando os alunos evadidos ao final do ano. Quando contabilizados os dados gerais apenas dos alunos que leem textos, pois possivelmente são estes alfabetizados, o percentual do sucesso do IAS cai de 92,52% para 57,02% e de 86,27%, em 2010, cai para 48,12%. Na escrita, os percentuais se fixam em 60,28% em 2009 e 51,30% em 2010. Dessa maneira, o “brilantismo” da metodologia do sucesso se transforma em padrão modesto de resultados positivos. Seguem os dados gráficos de 2010:

Gráfico 1 – Leitura dos alunos no final do ano



Fonte: adaptado da 7ª Coordenadoria Regional de Educação do Rio de Janeiro.

Gráfico 2 – Escrita dos alunos no final do ano



Fonte: adaptado da 7ª Coordenadoria Regional de Educação do Rio de Janeiro.

3 ANÁLISE DOS PESQUISADORES FRENTE AO CAMPO EXPLORADO

O estudo mostrou que a massa de alunos “excluídos por dentro” do sistema engrossa a estatística dos analfabetos funcionais, nas unidades escolares do município. Uma discussão responsável reclama por ser realizada, pois as escolas estão perpetuando a lógica reprodutivista, como conceitua Bourdieu (1992), consagrando uma prática de inclusão-excludente dos muitos alunos que frequentam os espaços escolares e deles saem despreparados para a vida. São verdadeiras usinas de mão de obra barata a alimentar o sistema capitalista de exploração do trabalho.

Para quebrar essa concepção, o professor passa a ser um aliado indispensável, como aquele capaz de ajudar na transformação e na conscientização dos alunos para a importância da aprendizagem crítica, reflexiva, participativa e humanista.

A questão que se estabelece é que as escolas estão sendo “tímidas” em sua capacidade pedagógica de planejamento, pois não têm conseguido se organizar para propor novos caminhos em prol da alfabetização dos alunos analfabetos funcionais em seus próprios espaços. O trabalho em conjunto dos profissionais da educação não tem sido orquestrado em sintonia, e com isso, gera-se discrepância em todo o sistema educacional. Problema este que coaduna com a limitação do professor que não tem apoio de outros profissionais para auxiliarem o trabalho cooperativo, já que muitos educandos analfabetos apresentam problemas sociais, neurológicos, entre outros, que não podem ser sanados apenas pelo professor. Essa tem sido uma grita dos profissionais da área.

A pesquisa apontou para o recontextualização da política pública analisada que, apesar da lógica gerencial *top-down*, ou seja, agentes no poder decidem sem a consulta ou a participação de outros agentes envolvidos diretamente no processo, uma tomada de decisão de cima para baixo. Nesse caso, apesar dessa lógica e controle legal por parte dos órgãos municipais e do IAS, o professor regente burlou regras e mesmo com restrições, pois havia controle por parte do professor itinerante para que as regras fossem cumpridas, foi capaz de adaptar materiais do Projeto e a própria metodologia imposta. Foi possível constatar nas entrevistas com os docentes participantes que eles ressignificaram na prática a política legal. Essa conjuntura reafirma a concepção de Ball (2002), que afirma que a política se estabelece de fato na prática.

Existe certo consenso quanto ao fato de que o professor é elemento central na construção de efetivas mudanças sociais na vida dos educandos. A esse respeito, Giroux (1988) afirma que, perante o “mudancismo”, os professores se sentem simul-

taneamente ameaçados e desafiados em seu fazer pedagógico. Eles continuam a ser ignorados por parte dos gestores educativos, que não veem ou não querem ver, nesse profissional, conhecimento e competência para fazer análises críticas dos processos decisórios das políticas educacionais.

Os professores são acantonados como forma de minimizar os possíveis problemas gerados por insatisfações e contestações. Eles não são chamados a participar de propostas com as quais irão trabalhar. Ball (2002, p. 10) explicita sua concepção segundo a qual os professores trabalham e agem sem saber quais serão seus próximos passos, pois a cada momento, as instruções são reformuladas, “[...] numa frustrante sucessão de números, indicadores de desempenho, comparações e competições, de tal maneira que a satisfação da estabilidade é cada vez mais ilusória.” O princípio da incerteza se instala, criando desestímulo nesses profissionais quanto a suas práticas educativas. Mesmo com todas as dificuldades, o professor encontrou meios estratégicos para ressignificar a padronização do Projeto Realfabetização e conseguiu imprimir sua marca, com adaptações do seu saber e fazer em sala de aula.

A função pedagógica do professor foi minimizada, pois a avaliação contínua foi suprimida em proveito das matrizes avaliativas elaboradas pelo IAS. A dinâmica do Projeto não possibilitou a decisão final do professor quanto ao encaminhamento dos alunos. Eles se sentiram tolhidos em sua capacidade avaliativa, pois o que prevaleceu foi o sistema matricial de avaliação, que constava na Tabela 4, com as informações consolidadas dos alunos e enviadas para o IAS. Esse mecanismo, ou seja, anotar “x” em uma tabela constituída de poucas e restritivas opções avaliativas sobre a leitura e a escrita de cada aluno, é impreciso, pois não possibilita avaliação realística, já que nem sempre um aluno que consegue ler silabando um pequeno texto, o compreende de fato. Existe uma lacuna sinalizada pelos docentes nesse processo mecânico, que não possibilita descrever na sua complexidade a realidade da apropriação da leitura/escrita pelos alunos.

Seguindo a concepção avaliativa do IAS, na 7ª CRE, em 2009, foi verificado que 92,52% dos alunos leem, palavras, frases e textos, com fluência ou não. Em 2010, esse percentual foi de 86,27%. Estes são considerados alfabetizados, não importando se a compreensão da leitura é ou não com entendimento do texto lido. Quando retirado o número de alunos que leem apenas palavras e frases soltas e os evadidos, esse percentual se fixa em 57,02%, em 2009, e cai para 48,12%, em 2010. Na escrita, os percentuais são de 60,28%, em 2009 e 51,30%, em 2010. Dessa maneira, o “brilhantismo” da metodologia do sucesso se transforma em padrão modesto de resultados positivos.

O conceito de alfabetização utilizado para identificar e promover os alunos do Projeto Realfabetização para o Projeto Acelera é mecânico, visto que muitos alunos passaram para a etapa seguinte na situação de decodificadores mecânicos dos símbolos. O próprio nome do Projeto Realfabetização traz consigo um erro conceitual, pois, a partir do momento em que o aluno for alfabetizado, ele não precisará ser (re)alfabetizado. Os alunos que participaram do Projeto e estavam analfabetos foram “possivelmente” alfabetizados.

De acordo com avaliações feitas pelos professores da 7ª CRE, não houve “brilhantismo” na proposta em questão; pelo contrário, foi identificada uma gama de vozes, entre itinerantes e regentes que declararam que o Projeto se constitui como um “pacote fechado”, que não foi pensado para a realidade do município; que foi e continua sendo antidemocrático enquanto política pública educacional. As mudanças pontuais que vêm ocorrendo na sistemática do Projeto derivam principalmente da luta social, por meio de reivindicações e contestações de diversas vozes dos profissionais da educação, que pleiteiam, afinal, a sua justa participação no Projeto.

A lógica de premiação utilizada pelo IAS para gerenciar os espaços educativos, como Gestão Nota 10 e Circuito Campeão, foi copiada pela 7ª CRE que, em uma onda produtivista, premiou seus professores no final de 2009 com medalhas representativas de bom profissional e colaborador eficaz. Esta concepção “meritocrática” de premiação foi percebida pelos professores da 7ª CRE, pois a SME-Rio atrelou o desempenho das escolas com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) ao pagamento do 14º salário, ou seja, apenas para aqueles profissionais que tiveram, em suas escolas, as metas alcançadas. Essas ações suscitam, além de ranqueamento entre as escolas, clima de insatisfação entre os profissionais. Lyotard (1984, p. 46) chama de “performatividade” essa cultura de comparação e controle, como forma de medir a produtividade dos professores. Os índices do IDEB não servem como avaliações transformadoras, pois não se prestam a oportunizar momento de reconstrução do erro dos discentes, mas tão somente a classificar as escolas, podendo ainda servir de mascaramento por meio de dados estatísticos, quando burlados pelas escolas para que seus profissionais ganhem o 14º salário.

Canais abertos como “blog” e “twitter” não traduzem mudanças na gestão da Secretaria Municipal de Educação. A participação dos agentes envolvidos em qualquer política pública é fundamental, pois, para a construção de qualquer projeto, deve-se partir dos anseios e necessidades da comunidade, para se recolher sugestões e se traçar melhores caminhos na aplicabilidade da política educacional. E, posteriormente, deve-se retornar a ela e verificar os efeitos advindos da política efetivada,

como forma de avaliar de fato a política educacional: um ciclo contínuo de avaliação e participação de todos os agentes interessados. Essa avaliação deve ser realizada constantemente, por meio do fluxo de interação das informações. Portanto, ouvir o professor e valorizar sua participação na construção e na manutenção dos Projetos estabelecidos constitui uma prática necessária à democracia.

Muitos pais não conseguiram entender o Projeto Realphabetização. Essa falta de compreensão foi latente também entre todos os professores, em razão da multiplicidade de projetos circulando na rede municipal. Com a quantidade de Projetos na rede escolar e o duplo nome entre o oficial atribuído pela SME e o original escolhido pelas Instituições, em parceria com o governo, ocorre enorme confusão entre os responsáveis pelos educandos e os próprios professores em exercício. Eles desconhecem as nomenclaturas oficiais e/ou confundem-nas. Segue Tabela 5, que mostra a correlação dos nomes entre os Programas originais e a adaptação no Sistema de Cadastro Acadêmico (SCA) do município do Rio de Janeiro:

Tabela 5 – Projetos em funcionamento em 2011

Ordem	Projeto	Nome no SCA	Código
1	Se Liga	Realphabetização I	81
2	Novo Realphabetização	Realphabetização 2ª	82
3	Fórmula da Vitória	Realphabetização 2B	83
4	Acelera Brasil	Aceleração 1ª	84
5	Tecendo o Saber	Aceleração 1B	85
6	Autonomia Carioca: Aceleração de Estudos II	Aceleração 2	88
7	Autonomia Carioca: Aceleração de estudos III	Aceleração 3	89

Fonte: adaptada da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (ano).

Um dado importante foi revelado por uma das docentes itinerantes entrevistadas: ela revelou que, em razão da ampla quantidade de projetos presentes na rede, o sistema escolar encontra-se tensionado, ou seja, estão faltando vagas para os egressos das primeiras classes escolares. Esses projetos ocupam salas com quantitativo de alunos reduzido (mínimo de 11 alunos) e muitos funcionam em horário integral. Com isso, muitas escolas passam a ter que aumentar o número de turnos para atenderem à demanda local; nessa ótica, estreita-se o tempo de aula efetivo com os alunos e, conseqüentemente, diminui as possibilidades de maior dedicação dos professores para com os discentes: perdas para o processo de aprendizagem.

ONGs diversas estão atuando nos espaços escolares e ditando as regras a serem seguidas, sem que o corpo escolar possa decidir sobre novas propostas pedagógicas. A entrada das ONGs no espaço educacional causa desordem no sistema escolar.

Leher (2008) esclarece como as ONGs se consolidaram a partir da década de 1990 na área educacional. O autor destaca que a marca dos novos movimentos da sociedade civil (ONGs) ocorreu pelo abandono das categorias e conceitos totalizantes baseados no trabalho, passando a penetrar em setores de responsabilidade do Estado e no regime de parcerias, ditando as regras, baseadas em valores empresariais. Pregam a competitividade, a flexibilidade, entre outros valores capitalistas, e com isso, escamoteiam seus propósitos econômicos com jargão democrático de ampliação da participação da sociedade civil nas decisões e efetividades governamentais. Surge a terceira via, ou seja, instituições sem “fins lucrativos” que participam da gestão pública como opção de autoajuda para solucionar problemas sociais.

Somando-se a esse novo movimento, os neoliberais reivindicam um Estado com função de coordenador, fiscalizador das atividades praticadas pelo mercado. A terceira via, apesar de ratificar a crise por culpa do Estado ineficiente como os neoliberais, não comunga o ataque à democracia, pelo contrário, sugeria e continua sugerindo a participação ativa da sociedade civil no gerenciamento da “coisa pública”. O que propõe é o repasse de responsabilidades administrativas com o financiamento do Estado, ou seja, o Estado paga a conta e as Organizações Não Governamentais (ONGs) gerenciam.

Conforme Frigotto (2009, p. 77-136), fragmenta-se a educação, porque a escola, seus professores e alunos passam a ser subordinados a ONGs e órgãos centrais, como a SME-RJ, que retira a autonomia da escola, de sua função de gerenciar, e do docente retira o direito das escolhas pedagógicas ao cumprir seu papel de educar. O que ocorre de fato é um processo de descentralização e (des)responsabilização por parte dos órgãos públicos e um repasse de controle às entidades civis subsidiadas com verba pública. O Estado entrega para o capital privado, por meio de parceria com escolas comunitárias, escolas cooperativas e ONGs a autonomia educacional. Alternativas mascaradas com rótulos de democráticas, conforme Frigotto (2009, p. 77-136): a esse respeito, Peroni e Adrião (2005, p. 15) são categóricas em afirmar que: “A gestão educacional é fortemente influenciada pela ideologia de que o mercado é parâmetro de qualidade, o que leva muitos sistemas públicos a buscarem parceria com instituições que vendem produtos com promessa da qualidade.”

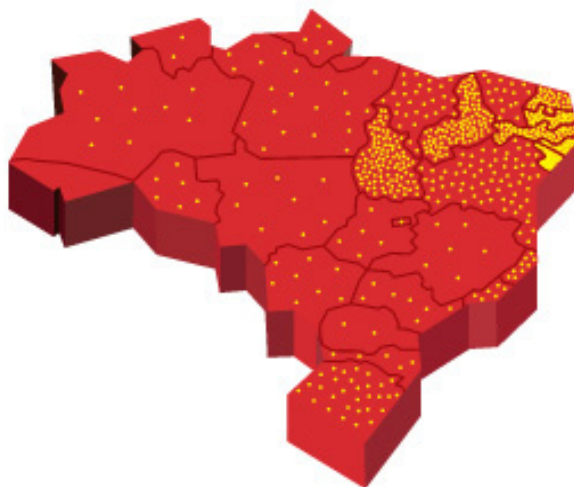
Os muitos projetos e programas implantados pela SME-RJ, sem diálogo com os docentes, retiram destes o protagonismo no processo ensino-aprendizagem. Essa atitude arbitraria fere princípios caros ao magistério, como a autonomia pedagógica das escolas. A SME-RJ, dessa forma, contribui para reduzir o trabalho docente a uma mera execução de tarefas.

As políticas educacionais de modelos autoritários, que praticam a gestão *top-down*, fracassaram, pois não conseguem efetividade sem a participação dos agentes interessados e, principalmente, sem a concordância dos professores. O modelo participativo de gestão educacional urge por ser instalado na prática, pois, desde a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e a LDB n. 9.394/96 (BRASIL, 1996), teve início um movimento descentralizador das políticas educacionais, atribuindo-se às escolas e aos seus atores maior autonomia nas tomadas de decisão. Portanto, é um retrocesso implantar projetos sem ampla discussão entre os agentes envolvidos na política.

Há necessidade de se rever a participação da sociedade civil nos espaços que são de responsabilidade do Estado, principalmente o educacional. As isenções de impostos ou o repasse de verbas a ONGs devem ser reexaminados, como forma de se buscar retomar o controle de verbas, de conteúdos e de métodos pedagógicos. Pela quantidade de municípios atendidos pelo IAS, pode-se afirmar que a Educação no país precisa ser reavaliada e levada a sério de fato.

O Mapa 1 representa o Brasil e a “contaminação” do Instituto Ayrton Senna, com suas metodologias e imposições educacionais nos milhares de municípios do País. Percebe-se que a região Nordeste é onde mais se proliferou essa parceria entre o público e o privado. A autonomia pedagógica dos professores está sendo violada pela LDB n. 9.392/96.

Mapa 1 – Abrangência do Instituto Ayrton Senna



Fonte: Instituto Ayrton Senna (2010).

Os docentes perderam a capacidade de educar? São qualificados? São politicamente conscientes? A esse respeito, vale a pena ressaltar que os docentes participantes da pesquisa apresentam níveis de escolaridade conforme Tabela 6.

Há necessidade de um momento “novo”, com maior escuta participativa dos professores para avaliarem as políticas educacionais e participarem de fato da concretude das políticas educacionais. A esse respeito, Leite (1997, p. 372) ressalta uma nova “profissionalidade docente”, representada por ação coletiva da escola, na qual se insiram os alunos, pais, comunidade, professores e gestores da educação.

Tabela 6 – Docentes por nível de escolaridade

Nível educacional	Quantidade de docentes	%
Mestrado	1	2
Superior	33	66
Pós-graduação	11	22
Normal	5	10

Fonte: os autores.

Os professores precisam compreender que essa profissionalidade não virá sem o processo organizado de luta da categoria e consciência crítica do seu papel de agente de transformação social. A pesquisa oportunizou aos docentes da 7ª CRE um espaço de reflexão ao dar voz às suas análises em relação ao Projeto Realfabetização e evidenciou o lado adormecido do profissional que se dedica às concepções pedagógicas e esquece seu papel político. O grande desafio que se coloca para os professores é sua responsabilidade crítica e participativa, como forma de poder, como conceituado por Demo (2009) e Faundez (1993).

Os docentes precisam compreender essa participação como manutenção do poder democrático e, a partir desse entendimento e conquista, exijam a ruptura desse sistema, ainda estruturado de cima para baixo. O processo de construção de políticas educacionais precisa ser compartilhado, para que todos os agentes se responsabilizem por escolhas de métodos e processos para a obtenção de um sistema educacional que promova a igualdade social. Os padrões de conduta convencionais do docente tarefeiro é comportamento do passado. Nessa, o docente ocupou papel de destaque na avaliação das políticas educacionais, enquanto ser potencializador de justiça social no espaço escolar e avaliador das ações político-pedagógicas.

Portanto, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas deve ser o instrumento fundamental para servir de norteador de programas e estratégias a serem

responsavelmente construídas pelos docentes e todo o corpo escolar, com alunos e comunidade, visando às necessidades dos alunos daquela escola.

Soluções existem; uma sugestão alternativa é que hajam dois professores especializados em alfabetização, disponíveis em cada turno das escolas, que tenham salas apropriadas, com recursos necessários à alfabetização, e um “centro escolar” de apoio, que tenha profissionais como psicólogo, fonoaudiólogo e assistente social. O trabalho compartilhado com vários profissionais por certo trará ganhos para toda a coletividade escolar. Uma proposta plausível, possivelmente eficaz, pois será trabalhada a realidade dos alunos de cada escola e bem menos onerosa do que toda monta para implantar projetos como o analisado.

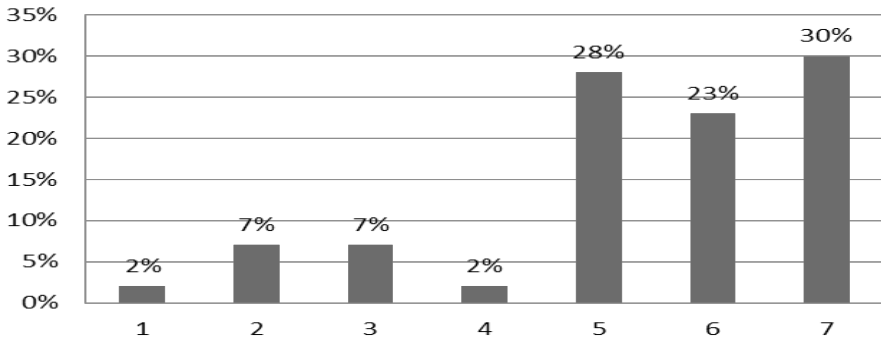
A educação reflexiva e emancipatória, como definida por Freire (1997), deve romper com a lógica reprodutivista, que ainda persiste nos espaços educacionais, como conceituado por Bourdieu (1992). A rede municipal de educação do Rio de Janeiro, enquanto corpo profissional, aliada à comunidade, deve buscar soluções possíveis para evitar as distorções idade/série dos alunos não alfabetizados no interior de suas unidades escolares.

Embora a maioria dos docentes seja qualificada mediante seu nível educacional, carecem de conscientização política, pois as amarras do opressor permanecem incrustadas nesses profissionais que, ao fazerem seu melhor, nem sempre percebem as armadilhas que são engendradas no campo educacional pelos sujeitos que implantam as leis e as normas. Existe uma visão oblíqua dos docentes da 7ª CRE, que sinalizam para uma positividade da política pública em questão, sem maiores reflexões a respeito do seu caráter coercitivo, limitador e autoritário, do qual emanam regras a serem cumpridas, em um processo que, a rigor, é um arremedo de democracia.

Mesmo com todos os pontos contrários a essa política, a oportunidade concedida aos alunos é mais relevante para os professores da 7ª CRE e os leva a avaliar o Projeto positivamente. Dados quantitativos e qualitativos comprovaram essa análise.

Gráfico 3 – Avaliação do projeto pelas docentes

19- Na sua concepção qual é o balanço geral da política pública - Projeto Realfabetização - quanto ao seu objetivo principal de inclusão social, ou seja, alfabetização dos discentes?



Fonte: os autores.

Seguem alguns extratos de entrevista com a professora regente BBBBB (Identificação da docente na transcrição da entrevista) em que se pode averiguar a lógica avaliativa dos docentes da 7ª CRE, evidenciada e verbalizada na voz dessa docente:

Pesquisadores: Entendi [...] Assim [...] Você lembra no final do ano, os alunos, que foram avaliados de forma, que quem fosse alfabetizado iriam para o projeto Acelera e os que não, voltariam para suas turmas de origem. Isto aconteceu com você?

Professora regente BBBBB: Não, não aconteceu [...] Eu tive caso de dois alunos, que eles não liam, não escreviam quase nada [...] Eles não tiveram progresso em posição alguma [...] E eu não tinha colocado o nome deles na lista para ir para o Acelera [...] Aí, para minha surpresa, em janeiro eu recebi um telefonema da diretora da escola, dizendo que tinha mudado a determinação, que a nossa CRE tinha colocado aqueles dois alunos como alunos aptos para irem para o Acelera.

Pesquisadores: Mas por que isso? Disseram por quê?

Resposta da Professora BBBBB: Não, não [...] Não disseram por que [...] e aí a gente teve um final de ano assim [...] Que fomos convidadas para um evento [...] E que nossa CRE foi muito bem colocada, porque teve um alto índice de alunos que conseguiram ir para o Acelera. Só que meu caso e não foi o único [...] Muitas colegas tiveram seus alunos que não liam e nem escreviam quase nada [...] E aí foi um fiasco, né? Porque quando chegou em 2010 esses alunos estavam lá [...] E muito perdidos.

Pesquisadores: Me conta um pouco sobre isto, BBBBB Quer dizer então, que eles foram para o Acelera; acreditava-se, então, que eles estivessem muito bem ela interrompeu).

Resposta da Professora BBBBB: Não se acreditava! (Ar de riso). Eles sabiam que eles não estavam.

Pesquisadores: Ah eles sabiam?! Quem sabia?

Resposta da Professora BBBBB: Ué?! As pessoas que trabalhavam com o Projeto.

Pesquisadores: Essa política então foi uma política de integração social para esses alunos?

Resposta da Professora BBBBB: Foi, foi [...] Acho que sim [...] Apesar de não ter sido uma escolha, de não ter tido uma consulta ao professor, mas eu acredito que teve êxito. (informação verbal).

Com a transcrição exposta, a análise fica mais patente, pois registra-se, nas palavras da professora, que pessoas à frente da 7ª CRE, responsáveis pelo acompanhamento do Projeto Realalfabetização, sabiam que diversos alunos não estavam aptos a serem promovidos, ou seja, não estavam alfabetizados, mas ainda assim, houve pressão na decisão dos professores regentes, que acabaram cedendo aos apelos dos dirigentes da 7ª CRE.

Outra análise a ser ressaltada é de que as professoras não compreenderam corretamente a pergunta quanto à avaliação da política pública educacional. Os professores julgaram os ganhos dos alunos, esquecendo que a centralidade da pesquisa recaía na avaliação da política educativa quanto ao seu propósito maior, ou seja, alfabetizar os alunos do Projeto. Essa confusão foi atestada também pelos questionários, conforme o Gráfico 3, no qual 30% dos professores aferem um excelente desempenho da política, seguidos por 23% que consideram bons e 28% que julgaram razoáveis. Na realidade, não avaliaram a política educacional, mas os ganhos cognitivos e sociais dos alunos. (Interpretação da pontuação de 1 até 7, escala Likert, que constava nos questionários). Ao somar esses indicadores, encontra-se 81% de aceitação. Utilizando os conceitos de Bourdieu (1984 p. 114) para analisar as respostas dos docentes à frente do Projeto em voga, percebe-se que o capital cultural dos professores inserido nos campos não foi suficiente para diferenciar os ganhos sociais que os alunos obtiveram e a avaliação da política educacional quanto à sua efetividade: a alfabetização dos alunos. Apontaram suas estratégias enriquecedoras ao Projeto como fator preponderante na melhora do material, descrito como limitado. Todos os docentes entrevistados mostraram-se dedicados ao seu trabalho e se sentiram restringidos em seu poder avaliativo, já que o que valia eram as matrizes avaliativas confeccionadas pelo Instituto Ayrton Senna (IAS). Entretanto, apontaram a política como válida. O conceito de campo de Bourdieu (1984, p. 114) esclarece a maneira pela qual o capital de cada agente interage no jogo para a obtenção da força do poder:

Os campos são resultados de processos de diferenciação social, da forma de ser e do conhecimento do mundo e o que dá suporte

são as relações de força entre os agentes (indivíduos e grupos) e as instituições que lutam pela hegemonia, isto é, o monopólio da autoridade, que concede o poder de ditar as regras e de reparar o capital específico de cada campo.

Dessa forma, a análise da avaliação dos professores da 7ª CRE em relação à avaliação da política pública de parceria público-privada entre SME e o Instituto Ayrtton Senna fica distorcida pela falta de “profissionalidade” no campo da avaliação política. Compreende-se essa distorção, já que não é prática comum dar voz aos professores para avaliarem uma política educacional. Os docentes, efetivamente, não são chamados para ajudarem a elaborar projetos políticos na sua concretude. Ratifica-se as palavras de Leite (2005, p. 372) a esse respeito e apresenta-se um extrato de sua citação:

Com o que estou a afirmar, estou a querer sustentar que se espera que a formação inicial e a formação contínua de professores tenham consequências ao nível da construção de novos profissionalismos e de novas profissões que permitam que os professores desenvolvam competências para lidar com as situações que as mudanças sociais têm gerado.

O professor deve protagonizar esse profissionalismo em sala de aula e contribuir com novas profissões ao analisar criticamente políticas educacionais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os docentes da 7ª CRE avaliaram o Projeto Realfabetização enquanto política educacional e apontaram as seguintes avaliações:

- a) Caracterizado por metodologia pedagógica arcaica, com a volta da “cartilha”, que nos anos 2009 e 2010 foi empregada como instrumento de apoio à alfabetização dos discentes. Não obstante, isso não comprometeu o trabalho, porque os professores criaram estratégias de adaptação e enriquecimento do material, descrito por eles como “pobre”;
- b) Política desconexa com a realidade dos educandos do município, pois o Projeto veio pronto de outros estados para ser implantado na rede municipal do Rio de Janeiro, contendo termos distantes do cotidiano carioca, como “talha”, além de termo preconceituoso, como “zarolho”.
- c) Pautado por método de avaliação baseado no gerenciamento de resultados, por meio de matrizes descritivas do IAS, que não contemplam uma avaliação legítima do processo ensino-aprendizagem de cada alu-

no, pois existe uma lacuna nessas planilhas, o que não permitiu ao professor pormenorizar a apropriação da leitura/escrita dos discentes. Essas planilhas são interpretadas no final do ano letivo e resultam em dados estatísticos positivos, considerados de “total sucesso”, porque englobam todos os alunos que leem/escrevem palavras, frases e textos como alunos alfabetizados;

- d) Antidemocrático porque as avaliações dos professores em relação aos alunos foram suplantadas pela metodologia gerencial/censitária do IAS e, dessa forma, os professores não puderam decidir o encaminhamento do discente no final do Projeto, nos anos pesquisados.
- e) Antidemocrático, também, porque os professores não participaram de amplo processo de discussão na rede municipal com vistas à concretização do Projeto ou de outras políticas que buscassem sanar o problema; por também não terem participado da execução da política, por meio da montagem e da correção das avaliações diagnósticas feitas para identificar os alunos analfabetos; por não terem tampouco sido atendidos em vários momentos de suas reivindicações em prol de melhorias no Projeto.

Apesar desses aspectos no balanço geral, os professores avaliaram o Projeto como válido, pois alguns alunos saíram alfabetizados e, mesmo aqueles alunos que não conseguiram ser alfabetizados, obtiveram ganhos sociais.

Importante ressaltar a preocupação dos docentes da 7ª CRE com seus alunos e a pouca criticidade dos mesmos com a avaliação do Projeto enquanto política educacional. A análise que se chegou consubstanciada segundo os conceitos estabelecidos na pesquisa, possibilitou compreender que, por se tratar de momento “novo”, em que os professores passaram a ser os avaliadores e por não estarem habituados a esse papel, não conseguiram separar o seu fazer pedagógico/ganhos dos discentes e a sua consciência crítica enquanto avaliadores da política, descrita por eles como desconexa da realidade dos alunos e antidemocrática. Validaram a política por terem percebido que de fato a SME criou a possibilidade de resgatar alunos excluídos do próprio sistema educacional, mesmo que a escolha do caminho para alfabetizar esses alunos não tenha sido democrática.

Os professores se mostraram empenhados em suas atividades pedagógicas, enriqueceram os materiais, acrescentaram outros métodos, burlando as determinações do Projeto original e fizeram a diferença para muitos alunos. Novamente ressalta-se a

preocupação dos docentes com seus alunos e sua pouca criticidade com a avaliação do Projeto enquanto política educacional. A efetividade do Projeto em relação à leitura/escrita em 2009 foi: 57,02% e 60,28%. No ano subsequente de 2010, foi de: 48,12 e 51,30%. Uma efetividade questionável mediante o propósito pretendido pelo projeto que assegurava ganhos de 95% dos alunos alfabetizados.

Com efeito, seguindo a concepção avaliativa do IAS, na 7ª CRE, em 2009, foi verificado que 92,52% dos alunos leem palavras, frases e textos com fluência ou não. Em 2010, esse percentual foi de 86,27%. Estes são considerados alfabetizados, não importando se a compreensão da leitura é ou não com entendimento do texto lido. Quando retirado o número de alunos que leem apenas palavras e frases soltas e os evadidos, esse percentual se fixa em 57,02%, em 2009, e cai para 48,12%, em 2010. Na escrita, os percentuais são de 60,28%, em 2009 e 51,30%, em 2010. Dessa maneira, o “brilhantismo” da metodologia do sucesso se transforma em padrão modesto de resultados positivos.

O estudo trouxe à tona questões que carecem de solução urgente, pois o que ficou patente durante a pesquisa é que, a cada ano, a massa dos excluídos por dentro engrossa a estatística dos analfabetos funcionais, nas unidades escolares do município. Uma discussão responsável reclama por ser realizada, pois as escolas estão perpetuando a lógica reprodutivista, como conceituada por Bourdieu (1992), consagrando uma prática de inclusão-excludente dos muitos alunos que frequentam os espaços escolares e deles saem despreparados para a vida. São verdadeiras usinas de mão de obra barata a alimentar o sistema capitalista de exploração do trabalho. Para quebrar essa concepção, o professor passa a ser um aliado indispensável, como aquele capaz de ajudar na transformação e na conscientização dos alunos para a importância da aprendizagem crítica, reflexiva, participativa e humanista. Portanto, para atingir e praticar a educação libertária, como vivenciada e ensinada por Freire (1994), o professor precisa, antes de tudo, ser crítico, consciente e capaz de compreender seu papel como agente de transformação social, de promotor do respeito à diversidade e, logo, de mediador ativo do processo de efetiva inclusão social dos educandos, portanto, a participação avaliativa e crítica se fazem necessárias. Essa é a nova profissionalidade que se espera dos docentes em qualquer esfera educacional.

Nota explicativa:

¹ Publicado no II Encontro Luso Brasileiro sobre o Trabalho Docente – Published in II Meeting Luso Brasileiro on the Teaching Work.

REFERÊNCIAS

- BALL, S. J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, 2002.
- BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva. 1974.
- BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- BOURDIEU, P. **A miséria do mundo**. 7. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.
- BOURDIEU, P. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. In: BORDIEU, P. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BORDIEU, P. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- BOURDIEU, P. **Los tres estados del capital cultural en sociología**. México, n 5, p. 11-17, 1979.
- BOURDIEU, P. O campo científico. In: ORTIZ, R. (Org.). **Pierre Bourdieu: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.
- BOURDIEU, P. **Questões de Sociologia**. França, 1984.
- BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- BOWE, R.; BALL, S. J.; GOLD, A. **Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.
- BRASIL. **Constituição**. República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. Secretaria Municipal da Educação. Dados cedidos pela 7ª. CRE. (Pag. 9) 2009.
- DEMO, P. **Participação é conquista: noções de política social participativa**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- FAUNDEZ, A. **O poder da participação**. São Paulo: Cortez, 1993.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3 ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FRIGOTTO, G. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 2009.

GIROUX, H. A. **Teachers as intellectuals: toward a critical pedagogy of learning**. Massachusetts: Bering & Garvey, 1998.

HOFLING, E. de M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 1, n. 55, p. 31, nov. 2001.

IBGE. **Armazém de dados**. 2010. Disponível em: <<http://www.armazemdedados.rio.rj.gov.br/>> Acesso em: 30 mar. 2011.

IBGE. **PNDA**. 2009. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1708>. Acesso em: 31 dez. 2011.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Se liga**. 2011. Disponível em: <<http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna/home/index.asp>>. Acesso em 17 jan. 2011.

LEHER, R. Tempo, autonomia, sociedade e esfera pública: uma introdução ao debate a propósito dos “novos” movimentos sociais na educação. In: GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LEITE, C. **Percursos e tendências recentes da formação de professores em Portugal**. Porto Alegre, ano 28, v. 3, n. 57, p. 371-389, 1997.

LYOTARD, J. F. **The postmodern condition: a report on knowledge**. Manchester: Manchester University Press, 1984.

OSGA, J. **Investigação sobre políticas educacionais**. Porto Editora. Porto, 2000.

PERONI, V. M. M.; ADRIÃO, T. (Org.). Público não estatal: estratégias para o setor educacional brasileiro. In: ADRIÃO, T.; PERONI, V. **O público e o privado na educação: interfaces entre o Estado e a sociedade**. São Paulo: Xamã, 2005.

PERONI, V. M. M.; ADRIÃO, T. (Org.). **Público e privado na educação: novos elementos para o debate**. São Paulo: Xamã, 2008.

SAUL, A. M. Avaliação participante: uma abordagem crítico-transformadora. In: RICO, E. M. (Org.). **Avaliação de políticas sociais**: uma questão em debate. São Paulo: Cortez, 2001.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

Recebido em: 16 de agosto de 2013

Aceito em: 29 de maio de 2014