

A proposta de ensino e avaliação da alfabetização em Lagoa Santa, Minas Gerais

Magda Becker Soares

entrevistada por

Telma Ferraz Leal

Artur Gomes de Moraes

Artur Moraes e Telma Leal: Magda, seu trabalho com a rede municipal de Lagoa Santa começou há tempo (2007), já tem história e bastante reconhecimento. Para explicarmos melhor o que se foi construindo, em termos de ensino e avaliação da alfabetização naquela cidade, de 2007 para cá, pedimos que você situe nossos leitores sobre como era o cenário quando tudo começou: o ensino, a aprendizagem e a avaliação na alfabetização.

Magda Soares: Quando me aposentei pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), trazia comigo o propósito de voltar à escola pública (foi nela meu início de magistério, terminado o curso de Letras na UFMG). É que durante os mais de 30 anos em que me dediquei a pesquisar a educação das crianças nas escolas públicas, a formar professores para as escolas públicas no curso de Pedagogia, a participar de cursos de formação continuada, a orientar mestrandos e doutorandos, sempre tendo como objeto de pesquisa a escola pública, me dominavam sentimentos de insatisfação e incompreensão: por que tantos estudos, pesquisas, tantos cursos de Pedagogia e de pós-graduação nas universidades brasileiras, tantos cursos de formação continuada promovidos por políticas públicas não alteravam o baixo desempenho das crianças nas escolas públicas e não resultavam em crescimento da qualidade da educação?

Alguns poucos casos excepcionais aqui e ali, um Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) alto em uma ou outra escola apenas comprovavam que podia ser possível, mas não acontecia. Esses poucos casos apenas reforçavam a desigualdade, a discriminação social e educacional da enorme população de crianças das camadas populares que buscam educação nas escolas públicas. Insatisfação e incompreensão, frustração também... Por isso, decidi substituir a dedicação exclusiva ao acadêmico pela dedicação exclusiva à escola pública.

Estaríamos, os pesquisadores, os acadêmicos, afastados da realidade? Como compreender a distância entre nossas teorias e as práticas escolares? Coincidentemente, uma amiga foi convidada para a Secretaria de Educação de Lagoa Santa, um município vizinho de Belo Horizonte (MG). A situação que minha amiga encontrou na educação do município a assustou, pois eram muito baixos os resultados das escolas nas avaliações externas e o Ideb estava longe do previsto. Ela então pediu ajuda, era tudo que eu estava procurando. Ela aceitou a proposta com a qual eu vinha sonhando: o desenvolvimento profissional de todos os professores da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental, enraizado nas práticas de ensino, na realidade das escolas, das crianças, do contexto social e cultural.

Construímos o projeto com a participação de todos os professores e gestores, projeto que não vou descrever aqui, porque este não é o tema da entrevista. Só vou dizer que deu certo, está dando certo há mais de 12 anos, e foi tão plenamente incorporado por professores e gestores que já faz parte do organograma da Secretaria de Educação. Só ainda chamamos de projeto com base na etimologia da palavra *pro-jectum*: ação de lançar para frente. Estamos sempre aperfeiçoando, ampliando o projeto, atingindo mais alta qualidade e equidade na educação, porque nós, professoras, crianças, gestores, estamos permanentemente nos lançando para frente.

Artur Morais e Telma Leal: Pelo que sabemos, em Lagoa Santa, a *avaliação em rede* é um dos pilares do processo de *desenvolvimento profissional do professor* e se enlaça com o planejamento dos alfabetizadores e com a formação continuada daqueles docentes. Como você concebeu esse processo de avaliação em rede? Como esse casamento (entre ensino, formação em serviço e avaliação em larga escala) foi sendo forjado ao longo dos anos e como tem funcionado?

Magda Soares: Posso, antes de responder, fazer um parêntese? Vou usar sempre o feminino, professoras, porque a quase totalidade é de mulheres, temos dois ou três homens que não se importam quando eu uso o feminino, respeitam a maioria, dizem eles. Devo dizer que as professoras também não se importam quando uso o masculino, porque sempre se sentiram incluídas na palavra professores, sempre foi assim. Concordo com elas, mas acho que é significativo deixar claro que o projeto foi construído e é desenvolvido,

sobretudo, por mulheres, o que é representativo de quase todas as escolas públicas na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Fecho o parêntese e respondo agora à pergunta.

Desde o início, o projeto foi “batizado” como projeto *de* rede, não apenas para diferenciá-lo da política do Ministério da Educação (MEC), que então promovia um projeto que denominava “*em* rede” – cursos de formação continuada articulando “a rede”: MEC, universidades e administrações municipais. Por *de* rede entendemos que o projeto alcança toda a rede, é um projeto *da* rede, de todas as escolas do município. O desenvolvimento profissional das professoras é *da* rede, envolvendo todas elas, orientadas pelas mesmas metas e seguindo o mesmo percurso. Como nosso foco é a aprendizagem das crianças, não o “como ensinar”, mas o “como a criança aprende”, é necessário sabermos, periodicamente, se estamos acertando – se as crianças, todas as crianças, ou a grande maioria delas, estão aprendendo, e quais não estão aprendendo tanto quanto o que perseguíamos – para, analisarmos o porquê e construirmos intervenções a fazer com essas crianças.

Realizamos diagnósticos três vezes por ano, com o mesmo instrumento para cada ano do nosso “ciclo de alfabetização e letramento” (os dois últimos anos da educação infantil e os cinco primeiros anos do ensino fundamental). Os instrumentos são elaborados por grupos de professoras, um grupo para cada ano, com base em uma matriz que especifica o que diagnosticar em cada ano. Cada professora aplica e corrige o diagnóstico de sua turma. São construídos, pelas próprias professoras, gráficos dos resultados de cada turma – gráficos de dupla entrada: habilidades diagnosticadas cruzadas com resultados de cada criança –, depois são reunidos os resultados de todas as escolas da rede em cada ano. Assim, cada professora tem um retrato de sua turma e de cada um de seus alunos, cada escola tem o resultado de suas turmas nos vários anos, e a rede tem os resultados de cada ano em todas as escolas. São momentos muito ricos aqueles nos quais cada escola analisa seus resultados e os confronta com os resultados da rede, e refletimos sobre habilidades que tiveram baixo resultado – Por quê? Não foram desenvolvidas suficientemente? Devemos voltar a discutir essas habilidades nos seminários de desenvolvimento profissional? A questão que diagnosticou a habilidade foi mal formulada? – É um momento de muita aprendizagem e muito avanço de reflexão sobre a prática.

Artur Morais e Telma Leal: Em um texto de 2012, você denunciava algo que julgava muito grave em nosso País: termos avaliações externas de âmbito nacional sem termos currículos nacionais que orientassem os docentes e as redes de ensino sobre o quê, como e quando ensinar os estudantes que seriam avaliados. No caso de Lagoa Santa, como essa esquizofrenia (entre avaliações em larga escala e currículo) foi revertida? Como o currículo de Língua Portuguesa tem sido lá definido? Ele é revisto e atualizado?

Magda Soares: Realmente não só eu denunciava, mas as escolas e os professores de todo o País denunciavam a insensatez (acho que a palavra é bem essa) de os alunos – e, indiretamente, os professores – serem avaliados em provas que mediam aprendizagem de habilidades que não tinham sido anunciadas como as que deveriam ser ensinadas! E em que série deveriam ter sido ensinadas! A primeira ação do projeto de rede foi delinear as metas a alcançar em cada ano do ciclo de alfabetização e letramento. Isso foi em 2007, quando não se falava ainda em Base Nacional Comum Curricular (BNCC)... Eu construí, para começarmos a discussão, uma primeira versão das metas, que foi discutida em todas as escolas com todas as professoras, que colaboraram com muitas sugestões, fruto dos saberes construídos por elas ao longo de anos de práticas de ensino: mudanças de metas de determinado ano para outro, acréscimo de metas... Todas as sugestões foram reunidas pelo nosso Núcleo de Alfabetização e Letramento, constituído por uma representante de cada escola da rede, escolhida pelas colegas, e chegamos à versão com que começamos a desenvolver o projeto. Periodicamente, à medida que o ensino avança como resultado do desenvolvimento profissional e da aprendizagem das crianças, nossas metas são revistas e atualizadas, já estamos atualmente na 5ª versão.

Artur Moraes e Telma Leal: Definido um currículo para o coletivo da rede, como as matrizes de descritores das avaliações em rede são elaboradas? Elas são revistas periodicamente?

194

Magda Soares: Para cada diagnóstico, realizamos uma matriz. Há uma matriz-base: uma primeira coluna que enumera todas as habilidades a serem diagnosticadas ao longo dos anos do ciclo de acordo com as metas, as habilidades separadas em grupos, segundo os componentes em que se organizam as metas: conhecimento das letras, consciência fonológica, habilidades de leitura e de interpretação, escrita de palavras, apenas para dar alguns exemplos. Ao lado dessa lista de habilidades – mantemos o nome de “descritores”, a que nos habituaram as avaliações externas – há sete estreitas colunas, cada uma para um dos anos do ciclo; em cada diagnóstico, colocamos um “X” para o ano em que aquela habilidade deve ser diagnosticada. A cada diagnóstico, retomamos a matriz utilizada no diagnóstico anterior, conferimos com os resultados desse diagnóstico anterior e decidimos que alterações devemos fazer: de onde já se pode tirar um “X”, porque os alunos daquele ano já dominam a habilidade; onde já se pode acrescentar um “X”, e assim por diante. Algumas vezes acrescentamos habilidades porque acrescentamos metas, assim, cada diagnóstico tem sua versão da matriz. O projeto é extremamente dinâmico, teve princípio, mas nunca terá um fim, porque, como eu já disse, estamos sempre sendo lançadas para frente.

Artur Moraes e Telma Leal: Outro traço singular é que as avaliações em rede ocorrem desde os anos finais da educação infantil até o 5º ano do ensino fundamental. Por que vocês decidiram incluir as crianças do final da educação infantil?

Que cuidados foram tomados para ajustar as avaliações em rede àquelas crianças pequenas e aos que estão começando o 1º ano do ensino fundamental?

Magda Soares: Já é consenso atualmente – não muito entre nós ainda, infelizmente, mas internacionalmente –, que a alfabetização não se inicia no 1º ano do ensino fundamental. Na verdade, a criança já chega à educação infantil com conceitos sobre a língua escrita e, sobretudo, com muita vontade de aprender a ler e a escrever. Costumo dizer que a criança nunca diz que quer ir para a “escolinha” para brincar, diz que quer ir para aprender a ler e a escrever. Na verdade, nossas metas começam na creche, dirigidas às crianças de 2 e 3 anos, que já convivem com livros, ouvem histórias, frequentam a biblioteca, rabiscam com lápis de cera, têm uma ficha com seu nome etc. No entanto, os diagnósticos são feitos a partir do Infantil I, crianças de 4 anos, em média; e seguem no Infantil II, crianças de 5 anos, em média, 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos.

Os diagnósticos, em consonância com as metas, permitem-nos identificar o avanço das crianças, na educação infantil, no conceito de língua escrita na perspectiva da psicogênese da escrita, no desenvolvimento da consciência fonológica, no conhecimento das letras. No Infantil II já reconhecem algumas palavras, já têm uma escrita espontânea que a cada dia se aproxima mais da escrita alfabética. É muito frequente que um significativo número de crianças termine a educação infantil já alfabéticas. Os diagnósticos são aplicados como uma atividade entre as muitas que vivenciam no dia a dia, às vezes em mais de um dia para que não se cansem. O que é diagnosticado na educação infantil, para dar alguns exemplos, é se diferenciam letras de outros sinais gráficos, se reconhecem letras, se identificam quantas sílabas tem uma palavra, se identificam rimas ou palavras que começam igual etc.

Quanto aos que estão começando o 1º ano, o diagnóstico verifica se escrevem letras, reconhecem letras, sabem o alfabeto, sabem relacionar letras maiúsculas com letras minúsculas, e se, como esperado, em grande parte, já se revelam alfabéticos ou silábico-alfabéticos em questões em que pedimos que escrevam o nome de figuras (animais, objetos etc.) e que leiam palavras, que escrevam palavras. A partir do 2º ano, os diagnósticos partem sempre de dois textos, um narrativo e um informativo, sobre os quais são propostas questões de acordo com as habilidades previstas nas metas.

Artur Moraes e Telma Leal: Diferentes estudiosos apontam que nossas escolas têm uma cultura de desconfiança ou descrédito quando o tema é avaliação externa. No caso de Lagoa Santa, como a avaliação feita em sala de aula, no cotidiano, convive com a avaliação em rede? E como os educadores da rede (professores, formadores de professores) participam da elaboração, aplicação, apuração e interpretação dos resultados das avaliações em rede dos alunos e turmas que acompanham?

Magda Soares: Você certamente percebeu que não usei a palavra “avaliação” nem uma só vez nas respostas anteriores. É que essa palavra foi praticamente excluída do ciclo de alfabetização e letramento em Lagoa Santa. Senti logo de início que essa palavra, com o peso do sentido que é atribuído a ela nas escolas, dificultava o objetivo central do projeto, que é colocar o foco na aprendizagem das crianças, não nos resultados do ensino. E percebi também que as professoras se sentiam “avaliadas” com os resultados de suas turmas. Fiz então um longo seminário com o Núcleo de Alfabetização e Letramento sobre a diferença entre avaliação e diagnóstico, sobre o sentido inadequado que é atribuído no ensino à palavra avaliação, por força de seu uso na linguagem, significando “verificar a valia”, o valor de alguém, o que está em sua própria etimologia: a + *valia* + ção. Discutimos a diferença entre avaliação e diagnóstico, fazendo uma analogia com o que o médico faz: um diagnóstico, a busca de causas a partir de sintomas; para nós, a busca de causas de dificuldades dos alunos a partir de seus erros são os “sintomas” que nos permitem orientar a intervenção. O que nós queremos saber não é “quanto vale” cada aluno, mas que sinais ele nos dá de que está enfrentando dificuldades em adquirir alguma habilidade ou conhecimento. A discussão foi levada para todas as professoras e gestoras, e a palavra *diagnóstico* foi incorporada ao “dialeto” da rede; e raramente se fala em avaliação, quando se fala, há sempre alguém por perto que diz “avaliação não, diagnóstico”.

Já mencionei anteriormente os nossos diagnósticos periódicos da aprendizagem no ciclo, como envolvem todas as professoras, e, também no cotidiano da sala de aula, a atitude das professoras é de estar permanentemente diagnosticando a evolução das crianças e agindo para ajudá-las ou, quando necessário, levando a dificuldade para o Núcleo, onde se discute o porquê da dificuldade e como ajudar as crianças. As conclusões são apresentadas e discutidas em todas as escolas, levadas pela representante da escola no Núcleo. Algumas vezes, quando essas dificuldades se revelam em muitas turmas nos gráficos que reúnem os diagnósticos de determinado ano de toda a rede, nos levam a concluir que é preciso mudar a posição da meta no currículo, colocar em ano posterior. Vamos assim aprendendo, na prática, o que é e o que não é adequado para o nível cognitivo e linguístico em que as crianças estão, em determinado ano. Na verdade, o projeto é uma aprendizagem permanente não só das crianças, mas também nossa, das professoras.

Artur Morais e Telma Leal: E como a avaliação em rede do município se relacionava com avaliações de âmbito nacional, como a Provinha Brasil e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) quando estas existiam, até 2016? Como se relaciona com o Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa) de Minas Gerais?

Magda Soares: As professoras não se preocupam muito com as avaliações externas. Analisamos, sim, os resultados dos nossos diagnósticos para verificar se há muita diferença entre o que essas avaliações nacionais – essas são mesmo

avaliações – julgam que as crianças deveriam ter aprendido, sem que tenha sido informado o que deveria ter sido ensinado. Com a implantação da BNCC, caso isso realmente ocorra, espera-se que as avaliações externas avaliem aquilo que a Base diz que deve ser ensinado. Na maioria dessas avaliações externas, as escolas não têm acesso às provas, o que é incompreensível: professores não sabem o que esperavam que eles ensinassem, como também não sabem em que e por meio de quais provas seus alunos foram avaliados. Como nossos resultados são sempre bons nas avaliações externas, elas nos servem apenas como um parâmetro externo para verificarmos se estamos dentro, fora ou acima desse parâmetro.

Artur Morais e Telma Leal: Muitas queixas são feitas sobre o baixo ou nulo impacto de avaliações externas (como a Provinha e a ANA) sobre o ensino de alfabetização praticado nas escolas. No caso de Lagoa Santa, você pode nos ajudar a entender um pouco mais sobre o vínculo da avaliação em rede com a formação continuada dos professores?

Magda Soares: Outra mudança no “dialeto” da rede foi a substituição de “formação continuada” por “desenvolvimento profissional”. Professores já no exercício da profissão não precisam de mais formação, mas de colaboração e orientação para sua ação docente, para a qual, na maior parte dos casos, os cursos de “formação inicial” não preparam. O desenvolvimento profissional em Lagoa Santa apoia-se nas práticas das professoras: discutimos questões teóricas que possam iluminar as práticas, corrigimos teorias que as práticas mostram que não se ajustam ao que realmente ocorre nas salas de aula. Conseguimos uma interação permanente com as professoras e suas práticas, por meio das representantes das escolas, que se reúnem comigo semanalmente, trazem as questões levantadas pelas professoras, as dificuldades identificadas na aprendizagem, discutimos, e a discussão é levada para todas as escolas, independentemente de qual escola ou de quais escolas as questões vieram. O conceito de trabalho *de rede* foi internalizado, de modo que tudo chega a todas. Os diagnósticos periódicos são uma grande fonte de vinculação com as práticas, porque nos mostram em que metas, ou habilidades, ou conhecimentos as crianças estão tendo dificuldade, e, portanto, o que é preciso discutir com as professoras, lançando mão de teorias que podem esclarecer os problemas, frequentemente soluções didáticas são sugeridas, são experimentadas nas salas de aula e é analisado se funcionaram ou não.

Artur Morais e Telma Leal: Falando na Provinha Brasil e na ANA, que possíveis qualidades, lacunas e problemas você identifica na forma como tais avaliações foram concebidas e usadas até há pouco?

Magda Soares: A Provinha Brasil e, sobretudo, a ANA tiveram qualidades que as diferenciavam de outras avaliações externas. A matriz da ANA explicitava

para as escolas as expectativas de criança alfabetizada no 3º ano, considerado então o final do ciclo de alfabetização. A divulgação da matriz representou uma orientação para as escolas públicas, e também alargou o conceito de alfabetização, acrescentando questões de leitura e de escrita, não só de domínio do sistema de escrita alfabética. Em Lagoa Santa, achamos muito bom, porque a matriz exigida já se aproximava bem da nossa matriz e das nossas metas. Mas, como sempre acontece nas políticas públicas neste País, particularmente as de educação, o que é proposto dura pouco. A ANA foi aplicada apenas duas vezes e não foi, como previsto, articulada com o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), que também não durou muito. Nas políticas públicas, tudo termina quando mal começou, e frequentemente se desenvolve de forma diferente da que foi projetada. É lamentável.

Artur Moraes e Telma Leal: A implementação da BNCC, no final de 2017, implica, em princípio, que nossas avaliações externas deveriam se pautar por aquela base nacional. Como você avalia as prescrições da BNCC para o tratamento da modalidade escrita da língua no final da educação infantil e nos dois primeiros anos do ensino fundamental? O que uma rede pública como a de Lagoa Santa, com o trabalho consolidado que vem desenvolvendo, ganharia ou perderia se passasse a ensinar e a avaliar pautando-se na BNCC?

198

Magda Soares: Mais de uma vez já me manifestei contrária à BNCC na disciplina Língua Portuguesa no ensino fundamental como um todo, particularmente nas séries iniciais e na educação infantil. A proposta para Língua Portuguesa desconheceu o saber já construído pela prática dos professores e pelos currículos dos cursos de formação de professores, assumiu fundamentos teóricos da Semiótica e da Teoria do Discurso que, além de serem bastante inadequados ao ensino nas escolas públicas, pressupõem condições tecnológicas de que as escolas públicas e seus alunos, em geral das camadas populares, não dispõem, e não incluiu de forma explícita e sistemática a introdução à alfabetização na educação infantil. Em Lagoa Santa, como já nos orientávamos, desde 2007, dez anos antes da BNCC, por metas curriculares de alfabetização e letramento para o ciclo de alfabetização e letramento, incluindo a educação infantil, discutimos, sim, a BNCC com os professores do ciclo, para que tomassem conhecimento desse novo documento na área da educação. Apesar disso, foi unânime a decisão de continuarmos com a nossa base curricular, já assumida pelos professores e plenamente satisfatória para a rede. O documento que aprovou a BNCC no Conselho Nacional de Educação (CNE) deixou aberta a possibilidade de os municípios adaptarem a Base às suas peculiaridades; foi o que fizemos.

Artur Moraes e Telma Leal: Outras redes de ensino têm visitado Lagoa Santa com frequência, buscando se inspirar na experiência de sucesso lá construída. Como você vê essas tentativas de “transposição” do trabalho construído por vocês para outros municípios?

Magda Soares: Os bons resultados de nosso projeto, que se revelam sobretudo pelo entusiasmo das professoras com a possibilidade de permanente desenvolvimento profissional, pela abrangência que alcança toda a rede, pelo avanço na aprendizagem das crianças, têm sido procurados com grande frequência por redes de ensino municipais de Minas Gerais e de outros estados. Respondemos sempre a essas demandas como a uma responsabilidade social e educacional de compartilhar nossa experiência e colaborar com a educação pública.

O que temos feito é expor o projeto, seus fundamentos, as estratégias de desenvolvimento profissional e de acompanhamento permanente da aprendizagem das crianças, bem como facilitar estágios em escolas. No entanto, enfatizamos sempre que não é um projeto que se pode transpor, a não ser em seus princípios e propósitos. Sempre nos pedem “o projeto”, julgando que teríamos um documento que permitisse reproduzir nossa experiência, mas explicamos que o que caracteriza o projeto e o que lhe dá permanência é que ele foi construído coletivamente, ao longo de anos, com o envolvimento de todas as professoras e gestores para a rede de Lagoa Santa e assim, tem características próprias, não só pela localização da cidade no estado, como pela sua história, que é muito rica, mas também pela especificidade de sua comunidade social, cultural e educacional. É um projeto que resulta de opções das professoras, de contribuição permanente delas para seu aperfeiçoamento e avanço. É um projeto que teve começo e não tem, nem terá, espero, fim.

As bases do projeto – continuidade, integração, sistematização e acompanhamento da aprendizagem das crianças –, estas, sim, devem orientar todo e qualquer projeto de educação, de redes de ensino ou mesmo de uma escola, mas construir o edifício sobre essas bases é um trabalho coletivo e permanente, com participação e comprometimento de todos os envolvidos. É disso que tentamos convencer os municípios: nunca um projeto imposto, mas construído coletivamente, com definição de metas, desenvolvimento profissional dos professores, diagnósticos em sala de aula, na escola e na rede, bem como redefinições, sempre que necessárias. Acreditamos que isso é possível, e eu diria, também, desejável, em todo e qualquer município, desde que professores, gestores, secretário, prefeito se comprometam com a implantação de um projeto que tenha por finalidade a qualidade e a equidade do ensino. Quantos projetos e propostas já foram apresentados aos municípios pelas políticas públicas nacionais ou estaduais que logo são descaracterizados, esquecidos, voltando todos para a rotina anterior, a zona de conforto? Para que um projeto crie raízes, cresça e permaneça, é necessário que seja uma construção conjunta, colaborativa, assumida por todos com convicção e entusiasmo, permanentemente alimentado. A isso atribuo os bons resultados do projeto de Lagoa Santa, e estou certa de que seria possível construir isso em outros municípios. É o efeito que eu gostaria que o projeto de Lagoa Santa tivesse.

Artur Morais e Telma Leal: Um problema crônico das políticas educacionais brasileiras é a descontinuidade, a destruição do que se fez antes, a cada nova gestão. Você tem coordenado toda essa revolução na alfabetização da rede municipal de Lagoa Santa desde 2007 até hoje, 2020. Como conseguiram essa proeza e como você avalia as possibilidades de lutarmos para que o campo educacional avance nessa direção de maior autonomia e continuidade de ações?

Magda Soares: As razões para a continuidade do projeto em Lagoa Santa estão, em grande parte, nas respostas às questões anteriores: no fato de o projeto ser da rede, ser assumido por professoras e gestores que participam permanentemente de seu desenvolvimento. No entanto, reconheço que a continuidade de um projeto educacional pode ser considerada exceção, sobretudo em redes públicas, em que há mudanças políticas e administrativas pelo menos a cada quatro anos. Cada nova administração quer ter o “seu” projeto, ou, se é da “oposição” quer rejeitar o projeto, “porque não é da nossa administração”; essa atitude fracassa. Porém, se o projeto é da rede, assumido por toda a rede, assim ele permanece, sob todas as administrações. Tivemos em Lagoa Santa a comprovação disso.

As condições que nos permitiram manter o projeto por tantos anos, e nos permitem prever que ele continuará por muitos anos ainda, sempre se aperfeiçoando e sendo revisto, é o compromisso de todos da rede com o projeto, um compromisso que vem sendo transmitido de professoras a professoras, de gestores a gestores. Tivemos, sim, um período difícil, mas o projeto continuou. O projeto foi implantado na administração de um prefeito e uma secretária de educação que abraçaram com entusiasmo a proposta e se reelegeram para os quatro anos seguintes. Nesse tempo, oficializaram o projeto por decreto, incluíram o Núcleo de Alfabetização e Letramento no organograma da Secretaria de Educação, deram todas as condições para que a implantação e o desenvolvimento acontecessem tal como previsto. Por exemplo, em 2007, as escolas não tinham biblioteca – ou tinham algo que chamavam de biblioteca, mas era tudo, menos isso. Conseguimos, com apoio do prefeito e da secretária, implantar bibliotecas em todas as escolas – bibliotecas infantis – com muito conforto para as crianças e muitos livros, que vão crescendo em quantidade ao longo dos anos. Mesmo depois da lamentável extinção do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) tem acontecido, anualmente, compras pela Secretaria de Educação de livros indicados pelas professoras. Em um projeto de alfabetização e letramento, consideramos que as bibliotecas são “o coração da escola”.

Depois de oito anos, uma nova administração assumiu a prefeitura, de oposição ao prefeito que nos amparava, conseqüentemente, o apoio passou a faltar e dificuldades de toda natureza foram criadas para o funcionamento do projeto. Mas este já estava funcionando havia oito anos, inteiramente enraizado, e as professoras e gestoras resistiram e persistiram, enfrentando

as dificuldades. No Núcleo e nas escolas, nossa posição foi que tínhamos o dever de mostrar que um projeto assumido por todos e bem-sucedido não podia ser prejudicado a cada vez que a administração mudasse. Criamos uma palavra que passou a ser nosso lema durante o tempo da nova administração: resiliência. E com ela como diretiva mantivemos o projeto, com dificuldades, mas sem abrir mão da qualidade. Após esse período difícil, o prefeito anterior se reelegeu, a secretária voltou e respiramos aliviadas.

Narro esse fato porque considero importante mostrar que, apesar de resistências e mudanças que costumam surgir a cada nova administração, tanto na esfera nacional quanto na estadual e na municipal, se há um compromisso de todos os verdadeiros agentes da educação com a qualidade da aprendizagem das crianças, um bom projeto se torna inabalável. Assim quero crer.

Magda Becker Soares, doutora em Didática pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), é professora titular emérita da Faculdade de Educação dessa universidade. Atualmente é membro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, membro do comitê assessor do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, consultora da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, professora titular da Universidade Federal de Minas Gerais e conselheira da Comunidade Econômica Europeia.

mbecker.soares@terra.com.br

Telma Ferraz Leal, doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), com pós-doutorado em Educação pela Universidad de Buenos Aires, atua como professora no Centro de Educação da UFPE. É membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL/UFPE), onde desenvolve atividades de formação de professores, produção e análise de materiais didáticos (livros e jogos) e de propostas curriculares. Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, orientando dissertações e teses no Núcleo de Educação e Linguagem.

telma.leal@ufpe.br

Artur Gomes de Moraes, doutor em Psicologia pela Universidad de Barcelona com pós-doutorado pela Universidad de Barcelona e no INRP-Paris (2005); em 2011 fez um segundo pós-doutorado na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e, em 2015, outro na UPEC-Paris. É professor titular do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), onde atua também no Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL) e na Pós-Graduação em Educação.

agmoraes59@gmail.com

Recebido em 14 de abril de 2020

Aprovado em 20 de maio de 2020