



EQUIDADE COMO POLÍTICA AFIRMATIVA NO PROCESSO ALFABETIZADOR: uma análise no contexto do Programa LEIA+

Ana Celina Hesketh Rabuske Corsi¹
Isabella de Meira Araujo²

Eixo temático: 1 Alfabetização e Políticas Públicas

Resumo: Este artigo tem como objetivo apresentar uma política educacional afirmativa, implementada pela Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, o Programa LEIA+ Liga pela Equidade, Igualdade e Alfabetizações. O problema de pesquisa seguiu o seguinte questionamento: como essa política afirmativa tem impactado no direito à efetiva aprendizagem dos estudantes, na apropriação da língua escrita, após pandemia de COVID-19? O intento da pesquisa foi analisar e discutir, ainda que brevemente, resultados em avaliações em larga escala, em língua portuguesa, pós pandemia, na rede Municipal de Ensino de Curitiba. Enquanto é apresentada tal política, são feitas reflexões sobre equidade, desigualdade educacional, justiça escolar e alfabetização presentes nos escritos de autores como Crahay (2007,2013), Bruel (2014; 2021), Freire (2011) e Ferreiro (2012). A investigação envolveu dados apresentados pela metodologia do Programa, fazendo o recorte referente aos resultados em provas de larga escala em língua portuguesa. Os resultados da pesquisa revelaram a importância dessa política no âmbito da diminuição das desigualdades educacionais no município, sugerindo a continuidade, ampliação e qualificação do programa.

Palavras-chave: Equidade. Alfabetização. Direito à Educação. Política Afirmativa.

Introdução

A garantia do direito à educação aconteceu historicamente de maneira desigual no Brasil. Até 1960, entendia-se que o problema das desigualdades estava na oferta educacional. Esta lógica não era suficiente. Por exemplo, quando a escola era apenas para aqueles pertencentes às classes sociais dominantes, o ensino reproduzia esta cultura dominante. No entanto, com a ampliação do acesso às classes populares, a escola permaneceu valorizando a linguagem e a cultura dominante, exercendo uma violência simbólica sobre as crianças desfavorecidas (Crahay, 2000). Ao mesmo tempo em que o acesso foi ampliado, constatou-se que as desigualdades e o fracasso escolar não eram aleatórios, permanecendo nos setores mais pobres da população.

¹ Mestre em Educação - UFPR. Profissional da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba. Contato: anacelinah@gmail.com

² Mestre em Educação - UFPR. Profissional da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba. Contato: isabellaaraujo0704@gmail.com

À medida que o acesso à escola foi democratizado, no contexto das pressões sociais por democratização não só do sistema de ensino, mas também da própria sociedade, a escola tornou-se e vem se tornando cada vez mais inclusiva em relação à diversidade cultural, social, étnico-racial e de gênero. No entanto, neste processo de inclusão social, evidenciam-se as desigualdades educacionais, apontadas por diferenciações nas trajetórias escolares, na apropriação dos conhecimentos, justificando a necessidade de estudos sobre a ocorrência dessas disparidades, bem como de ações pelo poder público para dirimir tais situações.

De acordo com Bruel (2021), as desigualdades educacionais não estão blindadas a outras desigualdades, como a desigualdade social, territorial ou de raça e gênero. As desigualdades se entrecruzam, se acumulam, se multiplicam e produzem desvantagens em diferentes esferas da vida. Segundo a autora, as desigualdades podem ser ampliadas ou reduzidas diante de políticas e ações que atuem sobre a sua produção. Para tanto, o enfrentamento e a superação das desigualdades educacionais exigem o reconhecimento e a visibilidade dos processos de produção das mesmas.

Na perspectiva de aprendizagem, Crahay (2000) discute sobre a dimensão da igualdade de conhecimentos, em que o ensino deve ter como objetivo atingir a todos. Para o autor, esta concepção se articula com o princípio de justiça corretiva:

a partir do momento em que a ciência mostra que as potencialidades de aprendizagem de um indivíduo não são fixadas à nascença, mas que, pelo contrário, são fruto da história de sua vida, das suas experiências e da riqueza dos estímulos oferecidos nos seus meios, surgem novos horizontes e deveres. Torna-se legítimo reclamar para cada indivíduo, já não apenas o direito à igualdade de oportunidades ou à igualdade de tratamento, mas o direito à igualdade de conhecimentos de base (CRAHAY, 2000, p. 74 e 75).

Neste viés, a Rede Municipal de Curitiba, desde 2014, colocou o conceito de equidade como desafio central para a educação no município, intensificou o debate e criou estratégias para reconhecer e tentar diminuir as desigualdades educacionais nas unidades de ensino. Criou-se, como uma ação de política afirmativa, um Programa que reflete e discute sobre o princípio de equidade e a partir de um cálculo estatístico, sob variáveis que denotam situações de vulnerabilidade, selecionou as unidades educacionais para serem atendidas em suas prioridades.

Portanto, a investigação deste artigo teve como problema de pesquisa a seguinte indagação: como essa política afirmativa tem impactado no direito à efetiva aprendizagem dos estudantes, na apropriação da língua escrita, após pandemia de COVID-19? Na busca de respostas, temos como objetivo: analisar e discutir, ainda que brevemente, resultados em

avaliações em larga escala, em língua portuguesa, pós pandemia, na Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME).

Programa LEIA+ Liga pela Equidade, Igualdade e Alfabetizações

A partir de 2021, o Programa que já previa ações sobre equidade em anos/gestões anteriores e que, portanto, pode ser compreendido enquanto política de governo e não de Estado, passou a ter o nome LEIA+, segundo o qual tem por objetivo desenvolver ações que permitam consolidar a equidade como um princípio de gestão, promovendo reflexões e práticas à garantia da educação de qualidade, em trajetórias protegidas, a todos e a cada um dos estudantes. (CURITIBA, 2023).

O processo de definição das unidades pertencentes ao Programa foi realizado a partir de dados estatísticos de cada comunidade escolar, englobando questões sociais, financeiras, pedagógicas e da complexidade de gestão de cada unidade da RME, a partir da criação de um indicador educacional próprio, denominado IVC (Indicador de Vulnerabilidade Curitiba),(CURITIBA, 2023).

QUADRO 1 - VARIÁVEIS QUE COMPÕEM O INDICADOR DE VULNERABILIDADE CURITIBA, 2023.

Variável selecionada	Origem dos dados
V1 - Saeb 2021 - Proficiência em Matemática	INEP/MEC
V2 - Saeb 2021 - Proficiência em Língua Portuguesa	INEP/MEC
V3 - Prova Curitiba - Proficiência em Matemática	SME/Curitiba
V4 - Prova Curitiba - Proficiência em Língua Portuguesa	SME/Curitiba
V5 - Taxa de beneficiários do Programa Auxílio Brasil (Bolsa Família) - 2022	Sistema presença/MEC
V6 - Taxa de distorção Idade-série (anos iniciais) - 2021	INEP/MEC
V7 - Índice socioeconômico dos estudantes e famílias - 2022	SME/Curitiba
V8 - Quantidade de matrículas - 2022	SME/Curitiba
V9 - Taxa de Notificações Obrigatórias de violência interpessoal/autoprovocada - 2022	(SINAN – Ministério da Saúde) e SME/Curitiba
V10 - Ficha de Comunicação do Estudante Ausente (FICA) - 2022	SME/Curitiba

Fonte: Curitiba, 2023.

Para cada variável selecionada para compor o indicador, realizou-se a classificação dos índices de cada escola em grupos de 0 a 10 utilizando uma ferramenta de estatística

descritiva: medidas de separatrizes (decil). Onde o zero é a situação mais favorável e 10 é a situação menos favorável. O cálculo final para obter o índice de cada unidade é dado pela média aritmética dos indicadores levantados. (CURITIBA, 2023).

A partir deste cálculo foi possível reconhecer e diagnosticar as desigualdades presentes dentro da RME “a investigação em educação pode ajudar a desmascarar os mecanismos geradores de desigualdades e contribuir para conceber dispositivos mais igualitários” (CRAHAY, 2000, p. 33).

Foram encontradas discrepâncias entre os valores dos IVC's³. Ao passo que em uma mesma rede de ensino, tem-se escola com IVC 0,8, ou seja, com indicador de vulnerabilidade quase nulo, há outra com o indicador 9,3, em situação de extrema vulnerabilidade. Tal dado demonstra que a oferta escolar é perpassada pelas desigualdades intra e extra escolares.

Em 2023, em um primeiro estudo após o período de pandemia, o programa ampliou o número de unidades atendidas para 72 escolas e 72 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIS), totalizando 144 unidades. Por se tratar de uma ação afirmativa, de caráter transitório, o programa é avaliado sistematicamente a cada dois anos e ao longo do período foi gradativamente ampliado: de 47 unidades em 2014 para 144 em 2023.

Portanto, segundo os documentos estruturantes do Programa, “ser uma unidade LEIA+ significa assumir o compromisso de fortalecer o princípio da equidade, por meio de ações orientadas para a valorização da diversidade, da democracia, da autonomia, da justiça social, da liberdade e das diversas alfabetizações” (CURITIBA, 2021).

Na sociedade contemporânea, a alfabetização é um direito fundamental à garantia do direito à educação de qualidade. Conforme destaca Ferreiro (2011), a alfabetização é a mais básica de todas as aprendizagens e é fundamental para a legitimação social da educação, almejando a leitura de mundo, por meio da criação coletiva e individual, da leitura e escrita.

Desse modo, na luta contra a desigualdade social e de resultados educacionais, a alfabetização é entendida não somente pelo ato de codificar e decodificar fonemas, mas sim como emancipação social, de dignidade e direitos humanos, um bem cultural utilizado nos mais diferentes espaços sociais e digitais que os sujeitos vivenciam, aprendem, criam e produzem. Portanto, com base nos princípios da Educação em Direitos Humanos, na busca por justiça social, ações afirmativas fortalecem ações equânimes, principalmente das classes populares, quando valorizam a diversidade, o conhecimento de mundo das crianças, de suas

³ Dados sobre o Índice de Vulnerabilidade Curitiba (IVC) foram disponibilizados pela SME de Curitiba para a realização deste trabalho.

famílias e da comunidade, incorporando essa pluralidade nas práticas pedagógicas e contemplando as diferentes linguagens, inclusive a leitura e a escrita.

Em um mundo de intensa produção humana sobre a natureza, aceleradas invenções tecnológicas e digitais, acesso a informações, novas formas de relações sociais e produção de conhecimento, a perspectiva das “alfabetizações” elencadas pelo programa podem ser problematizadas com base em Paulo Freire (2011), que nos apresenta o termo “leitura de mundo”. Esse conceito é traduzido pelo programa (2021) como leitura de experiências, interações, nos diferentes espaços e contextos sociais, por meio da valorização das diferenças, objetivando que a apropriação dos conteúdos prioritários a cada etapa da educação básica seja construída a partir da realidade vivida por cada indivíduo para sua emancipação social.

Dessa maneira, orientada pelo princípio da equidade, o Programa LEIA+ destina recursos financeiros e pedagógicos para o atendimento às prioridades das unidades atendidas e garante a contratação de dois profissionais para o exercício da função de professor do Projeto de Apoio Pedagógico LEIA+, em contraturno escolar. Essa é uma importante estratégia para garantir a igualdade nos conhecimentos de base de estudantes que pela singularidade do percurso de desenvolvimento e da vulnerabilidade da trajetória de aprendizagem, demandam a ampliação do tempo escolar como possibilidade de retomar práticas que garantam a aquisição da língua escrita por meio das diferentes alfabetizações (CURITIBA, 2023b).

Resultados e Discussão

Para esta análise, foram selecionados os dados referentes ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que se caracteriza como um conjunto de avaliações externas em larga escala. A escala do Saeb de Língua Portuguesa traduz, em medidas, diagnósticos qualitativos do desempenho escolar em Língua Portuguesa. Também foram trazidos para o debate dados referentes à outra avaliação em larga escala, que é própria da RME de Curitiba, denominada “Prova Curitiba”. Nesta variável é possível averiguar o percentual de estudantes com nível abaixo do básico no componente curricular de Língua Portuguesa nos anos iniciais (2º ao 5º ano), o que envolve o processo de alfabetização diretamente. Ressalta-se que o uso de tais dados deve ser problematizado para não se reduzir o trabalho escolar às exigências dos testes, secundarizando aquilo que não é avaliado (BRUEL, 2021).

Optou-se por analisar dados referentes a duas regionais⁴ do município que estão em contextos de desigualdades territoriais bem distintos, estando a regional 1 numa área periférica da cidade, onde o território é ocupado por uma camada mais empobrecida da população que ocupa áreas irregulares ou habita em moradias populares construídas pela COHAB-Curitiba, segundo dados do IPPUC (2021). E outra regional 2, que se configura em outra realidade, com dados socioeconômicos mais elevados que as demais regionais (Idem), e que possui poucas unidades escolares em situação de vulnerabilidade, segundo dados do Programa LEIA+ (CURITIBA, 2023).

Com relação ao percentual de estudantes com nível abaixo do básico em Língua Portuguesa (nos anos iniciais) foi possível constatar, por meio dos dados divulgados pela SME (2023), que a regional 2 possui uma média menor de estudantes abaixo do básico em Língua Portuguesa (25,6%) do que a própria média da RME de Curitiba, com 29,3%. Ao passo que a Regional 1 possui 36,7% de seus estudantes com o nível abaixo do básico nesse mesmo componente curricular. Essa regional possui desvantagem até mesmo quando comparada às outras escolas participantes do Programa, que possuem o percentual de 35,3%. Tal dado defronta ao que fora problematizado historicamente a respeito da apropriação da língua escrita pelas classes populares, bem como o entrecruzamento das desigualdades elencadas por Bruel (2021).

Em relação a proficiências em Língua Portuguesa (Saeb), a regional 1, a partir dos dados da SME, figura entre aquelas com maior número de escolas atendidas pelo programa LEIA+, apresentando níveis mais baixos que a média da RME e até mesmo da média das escolas que estão inseridas nesse contexto de vulnerabilidade. Assim, verifica-se que em relação à totalidade das escolas da RME, essa regional apresenta desvantagem, com um menor número de escolas que atingiram os níveis de proficiência definidos pelo MEC como adequados à etapa, permitindo dizer que o princípio de igualdade de conhecimentos adquiridos ainda não está posto integralmente “Quanto maiores os níveis de vulnerabilidade social da vizinhança, mais limitada tende a ser a qualidade das oportunidades educacionais oferecidas” (ÉRNICA et al., 2011, p. 6).

Na tabela 2, evidencia-se que houve uma queda na média de proficiência em língua portuguesa de 2019 para 2020 em todos os cenários. Diante desses dados, faz-se necessário problematizar o contexto histórico-social que a pandemia de COVID-1 impôs à humanidade,

⁴ A RME de Curitiba é composta por dez Núcleos Regionais da Educação (NREs) que representam a SME de Curitiba na administração regional e que recebem apoio da sede.

com a suspensão das aulas presenciais, o agravamento da crise econômica e o aumento da desigualdade social no país. Os índices refletem a discussão trazida por Cury, em 2020 “(...) haverá perdas e danos para os estudantes, em maior ou menor grau, segundo a estratificação social e acesso às tecnologias digitais da informação e da comunicação” (CURY, 2020, p.11). O pressuposto é que os impactos da pandemia trouxeram maiores desigualdades educacionais, se comparados aos anos anteriores, de modo essencial, aos processos de ensino e aprendizagem.

TABELA 2 - MÉDIA PARA PROFICIÊNCIAS DE LÍNGUA PORTUGUESA - REGIONAL, ESCOLAS DO PROGRAMA E RME-CURITIBA – PROVA BRASIL, NOS ANOS DE 2019 E 2021.

Proficiência Língua Portuguesa - SAEB - 2019 e 2021		
	2019	2021
Regional 1	211,40	188,1
Regional 2	227,50	217,96
Escolas participantes do Programa	208,50	199,49
RME - Curitiba	220,85	210,45

Fonte: INEP/ MEC e SME/Curitiba, 2021 e 2023.

Destaca-se que a queda do índice na regional 1 foi de 23,3 pontos quando comparada com a regional 2 que teve queda de 9,54 pontos. Reafirmando o que muitos estudos sobre desigualdade territorial (BRUEL, 2014; COSTA 2011) demonstram a respeito do impacto dessa desigualdade nos dados educacionais.

Outro dado interessante a ser analisado é a diferença de resultados quando comparamos a média das escolas participantes do programa e as escolas da RME. A queda das escolas do programa foi de 9,1 pontos, enquanto a queda das escolas da RME foi de 10,4 pontos. Esses dados sugerem que as ações do Programa estão conseguindo amenizar o aumento das desigualdades entre as unidades educacionais do município.

Considerações Finais

Neste artigo intentamos, com base nos documentos e literatura, contextualizar como o Programa LEIA+ tem impactado no direito à efetiva aprendizagem dos estudantes, na apropriação da língua escrita, após pandemia de COVID-19.

As análises realizadas nos documentos produzidos pela SME-Curitiba acerca da proficiência em Língua Portuguesa demonstram que a pandemia de COVID-19 agravou as desigualdades educacionais e impactou diretamente na apropriação da língua escrita.

O estudo também evidenciou, em relação a apropriação da língua escrita, as desigualdades de resultados nos diferentes territórios do município de Curitiba.

Ao discutir sobre os impactos do Programa, ainda que num breve recorte, em relação à apropriação da língua escrita, é possível averiguar que as ações afirmativas propostas estão contribuindo para a diminuição das desigualdades entre as unidades educacionais na rede municipal.

Ressalta-se a importância da permanência dessa política como forma de reconhecimento e combate às desigualdades educacionais do município. Sugere-se, dessa forma, a continuidade, ampliação e qualificação das práticas para a garantia efetiva do direito à educação. Aponta-se também a necessidade da continuidade de estudos que analisem e ampliem as discussões acerca do Programa LEIA+.

Referências

BRUEL, A. L. D. O. **Distribuição de oportunidades educacionais:** o programa de escolha da escola pela família na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro. 2014. 202f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

BRUEL, A. L. **Desigualdades educacionais na aquisição da Língua Portuguesa.** Na ponta do lápis, n.37, ano XVII, 2021

CRAHAY, M. **Poderá a escola ser justa e eficaz?** Da igualdade das oportunidades à igualdade dos conhecimentos. Lisboa: Instituto Piaget, 2000

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. Coordenadoria de Equidade, Famílias e Rede de Proteção. **LEIA +:** Liga pela equidade, igualdade e alfabetizações. Curitiba: SME, 2023.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. Coordenadoria de Equidade, Famílias e Rede de Proteção. **Apoio Pedagógico do Programa LEIA+:** da vulnerabilidade na trajetória à efetiva aprendizagem de todos e de cada um. Curitiba: SME, 2023.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. Coordenadoria de Equidade, Famílias e Rede de Proteção. **Alfabetizações na Educação Infantil: a criança como autora e leitora do seu mundo.** Curitiba: SME, 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação escolar e pandemia.** Pedagogia em Ação, Belo Horizonte, v.13, n. 1 (1 sem. 2020) p. 11.

ÉRNICA, Mauricio. **Desigualdades educacionais no espaço urbano:** o caso de Teresina. Rev. Bras. Educ. [online]. 2013, vol.18, n.54, pp.523-788. ISSN 1413-2478. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782013000300002>.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre Alfabetização.** São Paulo: Cortez, 2011 – 26 ed 2 reimpressão.

FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.