



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA FORMAÇÃO DE PROFESSORES, TRABALHO DOCENTE, TEORIAS
E PRÁTICAS EDUCATIVAS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MAYRANDA CARVALHO MIRANDA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**POLÍTICAS NACIONAIS DE ALFABETIZAÇÃO: O PROGRAMA MAIS
ALFABETIZAÇÃO NO MUNICÍPIO DE ANANINDEUA-PA**

Belém-Pará
2020

MAYRANDA CARVALHO MIRANDA

**POLÍTICAS NACIONAIS DE ALFABETIZAÇÃO: O PROGRAMA MAIS
ALFABETIZAÇÃO NO MUNICÍPIO DE ANANINDEUA-PA**

Dissertação de Mestrado apresentada à Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educativas do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPA), como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação, construída sob a Orientação do Prof. Dr. Benedito Ferreira.

Belém-Pará
2020

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a)
autor(a)**

M672p Miranda, Mayranda Carvalho
Políticas Nacionais de Alfabetização : O Programa Mais
Alfabetização no município de Ananindeua-PA / Mayranda
Carvalho Miranda. — 2020.
171 f.

Orientador(a): Prof. Dr. Benedito de Jesus Pinheiro
Ferreira
Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em
Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade
Federal do Pará, Belém, 2020.

1. Políticas Nacionais de Alfabetização. 2. Programa
Mais Alfabetização. 3. Métodos de Alfabetização. I.
Título.

CDD 370

MAYRANDA CARVALHO MIRANDA

**POLÍTICAS NACIONAIS DE ALFABETIZAÇÃO: O PROGRAMA MAIS
ALFABETIZAÇÃO NO MUNICÍPIO DE ANANINDEUA-PA**

Dissertação de Mestrado apresentada à Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educativas do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPA), como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação, construída sob a Orientação do Prof. Dr. Benedito Ferreira.

Banca Examinadora

Prof. Dr. Benedito de Jesus Pinheiro Ferreira – Orientador
PPGED/ICED/UFPA

Prof^a. Dra. Andréa Tereza Brito Ferreira – Examinadora Externa
PPGE/UFPE

Prof^a. Dra. Sônia Regina dos Santos Teixeira – Examinadora Interna
PPGED/ICED/UFPA

Belém-Pará
2020

Aos meus pais,
Madrileuza Costa Carvalho e
José de Aquino Miranda Filho,
meus maiores incentivadores.

Aos professores alfabetizadores deste país,
todo o meu respeito pela função que desempenham.

AGRADECIMENTOS

Agradeço...

Aos meus pais, a quem devo todas as minhas conquistas, pois, sem o seu amor, compreensão e cuidado, tudo seria mais difícil. Não há palavras suficientes no dicionário para expressar toda a minha gratidão.

Ao meu irmão, Felipe Renan, por me fazer olhar a vida de um ângulo mais otimista e minha cunhada Tayná, por seu entusiasmo contagiante a cada novo avanço desta pesquisa. Ao ser mais iluminado que existe em nossas vidas, por ter mudado nossas existências com um amor jamais sentido antes, minha amada sobrinha e afilhada, Cecília. Aos tios do meu coração, Alexandre e Lígia. Ao meu sobrinho querido, Ângelo Gabriel, motivo de orgulho e admiração.

Ao Eloi, Ângela, Tatiana, Jimmy, João e Maria (Família Macedo), pelo apoio incondicional que já dura quase nove anos. Em especial, a Anabelle por ter o sorriso mais puro e incentivador deste mundo e a Tainá, por ser sempre a temperatura ideal que preciso para seguir em frente com coragem. Sem vocês, dificilmente eu teria chegado onde estou.

Aos colegas de turma, pela parceria, em especial: Sandy Bouth, Renan Furtado e Mary Jose, pois, estiveram até o último momento desta caminhada presentes em palavras fraternas e contribuições acadêmicas.

Aos colegas de Grupo que contribuíram com os debates sobre esta dissertação: Leandro, Tábita e Solange.

À escola em que leciono: 'Maria Emília Antunes', na pessoa da diretora Ana de Fátima, pelo incentivo, reconhecimento e valorização, fundamentais para a conciliação da vida de estudo e trabalho.

Às professoras avaliadoras deste trabalho: Prof^a. Sônia Regina e Prof^a. Andrea Ferreira. É uma honra ter nossa pesquisa apreciada por duas mulheres de luta, competentes e comprometidas com o rigor científico necessário a este momento.

Ao Prof. Dr. Benedito Ferreira, por me acolher e compartilhar comigo sua intelectualidade, em orientações inspiradoras e determinantes na condução deste trabalho. Obrigada pela solidariedade nos momentos difíceis, pelo bom humor nos momentos de alegria e por ser o porto seguro onde pude me recuperar de todas as dúvidas, crises e angústias. Sigamos!

Mayranda Miranda

Educação é o ato de produzir,
direta e intencionalmente,
em cada indivíduo singular,
a humanidade que é produzida
histórica e coletivamente
pelo conjunto dos homens.
Dermeval Saviani

RESUMO

Este estudo analisa o desenvolvimento do Programa Mais Alfabetização (PMAIfa), na materialidade de suas múltiplas determinações, no Município de Ananindeua-PA. Para qualificar esta análise, fez-se necessário explicitar como se deu a dinâmica quanto à formação de professoras e assistentes de alfabetização no referido Programa; investigar as concepções teórico-metodológicas assimiladas e utilizadas pelas professoras alfabetizadoras; analisar as concepções presentes nos critérios utilizados nas matrizes de referências para as avaliações desenvolvidas e, por fim, apreender, por meio dos relatórios, o posicionamento das assistentes de alfabetização quanto ao desempenho de suas funções e funcionamento do Programa. O referencial teórico-metodológico que fundamenta esta pesquisa é a pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2011) e em consonância com esta, opta-se por uma concepção que parte da matriz histórica e material para basear as análises científicas. Assim, o método utilizado é o materialismo histórico e dialético. Metodologicamente, foi feita a opção pela realização de entrevistas, análise documental e observação das práticas cotidianas nas escolas. Os resultados apontam que o programa auxilia na promoção de melhorias pontuais, e por seu caráter reformista, não promove grandes transformações nas vidas de professores, estudantes e comunidade. É um programa que está no bojo das reformas educacionais e que, portanto, atende ao projeto de desmonte da educação a partir da introdução do modelo gerencial na educação pública, modelo que instaura nas escolas novos perfis de gestores, professores e alunos, à medida que reconfigura as exigências atribuídas às funções de cada um desses sujeitos. Como consequência desse processo foi possível constatar que, de modo geral, as professoras não conseguem explicitar sistematicamente a utilização de um método ou métodos para alfabetizar. Em síntese, apresentam um discurso genérico sobre as bases teóricas que fundamentam suas práticas. Quanto às concepções presentes nos critérios utilizados nas avaliações desenvolvidas pelo PMAIfa-2018, verificou-se a lógica do fomento às habilidades e competências exigidas pela concepção de ser humano da atualidade, voltada para o perfil do trabalhador capaz mais de adaptar-se a condições em geral adversas, e dar respostas a situações do que capaz de realizar reflexões; enfim, um trabalhador apto a solucionar os problemas que surgem na imprevisibilidade dos atos produtivos, pronto para o fazer operacional e para o serviço técnico. Conclui-se que diante de uma análise concreta da realidade, o problema quanto aos elevados índices de analfabetismo não possui uma solução isolada em si mesma. Os problemas sociais, de modo geral, na sociedade capitalista, são determinados e sofrem influências de diversos elementos. Nesse sentido, para além das concepções que fundamentam as políticas de alfabetização e, para além do próprio funcionamento dessas políticas, não se pode deixar de lado o projeto amplo de transformação da sociedade, onde somente com a alteração do modo de produção capitalista todos os homens e mulheres poderão almejar uma sociedade verdadeiramente justa, igualitária e que garanta a todos o direito não só à alfabetização, mas a um sistema público de ensino com qualidade.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas Nacionais de Alfabetização. Programa Mais Alfabetização. Métodos de Alfabetização.

ABSTRACT

This study analyzes the development of the More Literacy Program (PMAIfa), in the materiality of its multiple determinations, in the municipality of Ananindeua-PA. To qualify this analysis, it was necessary to explain how the dynamics regarding the training of teachers and literacy assistants took place in the referred Program; investigate the theoretical-methodological concepts assimilated and used by literacy teachers; to analyze the conceptions present in the criteria used in the reference matrices for the developed evaluations and, finally, to learn, through the reports, the position of literacy assistants regarding the performance of their functions and the functioning of the Program. The theoretical-methodological framework that underlies this research is the historical-critical pedagogy (SAVIANI, 2011) and in line with this, we opted for a conception that starts from the historical and material matrix to base the scientific analyzes. Thus, the method used is historical and dialectical materialism. Methodologically, the option was made for interviews, documentary analysis and observation of everyday practices in schools. It is concluded that the program helps to promote specific improvements, and due to its reformist character, it does not promote major changes in the lives of teachers, students and the community. It is a program that is in the midst of educational reforms and, therefore, meets the project of dismantling education from the introduction of the managerial model in public education, a model that establishes in schools new profiles of managers, teachers and students, as they reconfigures the demands attributed to the functions of each of these subjects. As a consequence of this process, it was possible to verify that, in general, teachers are not able to systematically explain the use of a method or methods for literacy. In summary, they present a generic discourse on the theoretical bases that support their practices. As for the conceptions present in the criteria used in the evaluations developed by PMAIfa-2018, the logic of fostering the skills and competences required by the new man of today was verified, focused on the profile of the worker capable of dealing more with responses than with reflections, able to solve the problems that arise in the unpredictability of productive acts, ready to make it operational and for technical service. It should be noted that in the face of a concrete analysis of reality, the problem with regard to high levels of illiteracy does not have an isolated solution in itself. Social problems, in general, in capitalist society, are determined and are influenced by several elements. In this sense, in addition to the concepts that underlie literacy policies and, in addition to the proper functioning of these policies, the broad project for the transformation of society cannot be ignored, where only with the change of the capitalist mode of production all men and women will be able to aspire to a truly just, egalitarian society that guarantees everyone the right not only to literacy, but to a public education system with quality, health, leisure and decent work.

KEY WORDS: National Literacy Policies. More Literacy Program. Literacy Methods.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Escala de Proficiência do INAF 2018	66
Quadro 2	Sinopse das fases dos métodos em alfabetização	71
Quadro 3	Escolas e Professoras participantes da pesquisa	94
Quadro 4	Espaços de aprendizagens e equipamentos da escola 1	100
Quadro 5	Espaços de aprendizagens e equipamentos da escola 2	102
Quadro 6	Espaços de aprendizagens e equipamentos da escola 3	103
Quadro 7	Espaços de aprendizagens e equipamentos da escola 4	104
Quadro 8	Espaços de aprendizagens e equipamentos da escola 5	106
Quadro 9	Matriz de referência completa das avaliações do PMAIfa	140

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Taxa de alfabetização pessoas de 15 anos ou mais de idade	55
Tabela 2	Taxa de Analfabetismo no Brasil por Grandes Regiões	56
Tabela 3	Taxa de Analfabetismo no Brasil por Cor ou Raça	58
Tabela 4	Taxa de analfabetismo por Grandes Regiões e por rendimento domiciliar	59
Tabela 5	Pessoas de 25 anos ou mais por níveis de instrução	61
Tabela 6	Dados municipais do ensino fundamental na Região Metropolitana de Belém	64
Tabela 7	População por níveis de Alfabetismo e escolaridade	68

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA ALFABETIZAÇÃO	25
2.1	A igualdade real implica a igualdade de acesso ao saber	26
2.2	Compromisso com o ensino	32
2.3	Professores Alfabetizadores: instrumentalização	41
3	ALFABETIZAÇÃO: ASPECTOS HISTÓRICOS	50
3.1	Alfabetização e seu desenvolvimento enquanto objeto de instrução sistemática	51
3.2	Taxas de alfabetismo/analfabetismo: dados estatísticos	54
3.3	Concepções pedagógicas hegemonicamente difundidas	69
3.4	O Modelo Gerencial na educação e algumas Políticas Educacionais para Alfabetização	78
4	O PROGRAMA MAIS ALFABETIZAÇÃO NO MUNICÍPIO DE ANANINDEUA-PA	88
4.1	Metodologia da pesquisa: critérios para coleta de dados e aproximação do lócus	89
4.1.1	Metodologia: técnicas e instrumentos utilizados, a seleção das escolas e professoras participantes	90
4.1.2	Participação nas formações	95
4.1.3	Entrada nas escolas: impressão geral	97
4.2	A estrutura do PMAIfa-Ananindeua/2018: o que dizem os sujeitos	106
4.2.1	A professora alfabetizadora e a assistente de alfabetização	107
4.2.2	A formação de professores no PMAIfa-Ananindeua	113
4.2.3	Embasamento teórico das professoras alfabetizadoras	120
4.2.4	Métodos utilizados pelas professoras alfabetizadoras	126
4.2.5	A ausência familiar no estímulo à aprendizagem	133
4.3	A estrutura do PMAIfa-Ananindeua/2018: o que dizem os documentos	138
4.3.1	Matrizes de referência para as avaliações do PMAIfa	139
4.3.2	Relatórios das Assistentes de alfabetização	145
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	150
	REFERÊNCIAS	156
	ANEXOS	160

1. INTRODUÇÃO

A particularidade de costumes e valores correspondentes às especificidades culturais de cada cidade, estado, região ou país, não anula a existência de uma cultura universal. Nesse contexto, a língua escrita constituiu-se, historicamente, enquanto uma forma de comunicação desenvolvida culturalmente e pertencente a toda humanidade, fato histórico que torna irrefutável a necessidade de seu aprendizado. Entretanto, a realidade mundial e, especialmente brasileira, revela taxas de alfabetismo aquém do esperado e incompatível com o nível de desenvolvimento alcançado através do curso histórico da língua escrita.

De acordo com os dados da UNESCO, disponíveis no site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2015 o Brasil apresentava uma taxa de alfabetismo de 92,04%, de pessoas com 15 anos ou mais de idade. A estatística é aparentemente significativa, mas obscurece as milhões de pessoas analfabetas que compõem os 7,93%.

O quadro torna-se ainda mais preocupante, pois esse percentual resulta de uma coleta de dados cujos critérios refletem o nível básico de alfabetização. Segundo informações extraídas do próprio site do IBGE, considerou-se como alfabetizada a pessoa capaz de ler e escrever pelo menos um bilhete simples no idioma que conhecesse.

A concepção assumida por esta pesquisa compreende que o processo de alfabetização tem um período específico na vida escolar, entretanto, o aprofundamento nos conhecimentos da língua escrita deve ser constante, permear toda a vida. O reconhecimento das letras e a capacidade de elaboração de textos - mesmo um bilhete simples - são fundamentais para a vida em sociedade, para a realização de tarefas diárias e atendimento das demandas básicas. No entanto, quanto maior a apropriação deste conhecimento, maiores as possibilidades de acesso a espaços institucionais de ensino e maiores as possibilidades de intervenção e organização social consciente.

No desdobramento dos capítulos que se seguem será possível identificar que o percurso histórico do tema da alfabetização tem início há muitos séculos, porém, somente no século XIX, o ensino da leitura e escrita

passa a ser entendido como direito de todos, gratuita e indistintamente. Essa realidade mais recente coincide com a modernização da escola e seu caráter laico, ocasião em que a escola passa a ser vista como o espaço próprio de instrução sistemática.

Desde então, a alfabetização torna-se, gradualmente, alvo do interesse público. De modo que, no século XXI, o tema ganha ares de problema social a nível mundial. Tal interesse é baseado na concepção, explicitada ou não, da relação direta entre melhorias das taxas de alfabetismo e a muito difundida meta de desenvolvimento econômico e social das nações.

O resultado da Avaliação da Educação Básica, coordenada pela Organização das Nações Unidas (ONU) e discutida em 2000, na Conferência Regional de Educação para Todos nas Américas, evidenciou que as metas para a alfabetização, elaboradas em acordo com os governos na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990, não foram alcançadas. Configura-se assim, uma problemática a nível internacional, onde o analfabetismo passa a representar não apenas o fracasso do sistema escolar, mas também figura-se como um fracasso da própria sociedade.

Nesse contexto, a ONU declara, em 2003, a década da alfabetização com o estabelecimento da meta para zerar as taxas de analfabetismo nos países, no período de 2003 a 2012. Para alcançar essa meta, diversas medidas foram tomadas no campo das políticas públicas, dentre elas, os programas voltados para alfabetização seguidos de seus mecanismos de fiscalização e avaliação.

Uma das ações foi o chamado, Plano de Ação Internacional, cuja finalidade consistia em atender a população marginalizada dos processos educativos escolares. O plano priorizou as mulheres, de modo especial, as que moram nos países do Sul, os jovens e adultos não alfabetizados, crianças e jovens que estejam fora da escola; e crianças que frequentam a escola, mas não têm acesso a ensino de qualidade. O Plano ressalta, também, a atenção especial que deve ser dada às minorias linguísticas e étnicas, populações indígenas, migrantes, refugiados, portadores de deficiências, idosos e crianças em idade pré-escolar (GONTIJO, 2014).

A centralidade dada à alfabetização, especialmente a partir do século XXI tem motivações relacionadas ao fracasso das políticas mundiais que

previam diminuir o índice do analfabetismo entre a população adulta. Bem como, guarda relação com a forte ideologia de que as melhorias educacionais são capazes de provocar avanços no desenvolvimento econômico das nações.

Os dados do IBGE e do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (Inaf), em todos os seus censos, apontam a relação da alfabetização com outras variáveis, dentre elas: região do país, cor/raça, rendimento familiar, nível de escolaridade, etc.; logo, esse problema social não é uma questão apenas do interior da escola.

Diante disso, depreende-se que, enquanto as medidas políticas restringirem-se apenas ao espaço escolar e enquanto vivermos em uma sociedade que tende a aprofundar as desigualdades será exponencialmente mais difícil reduzir as taxas de analfabetismo à zero, especialmente em um país da periferia do capitalismo, como é o caso do Brasil. O analfabetismo, assim como as demais expressões de exclusão social é um problema que não pode ser vencido isoladamente.

Sob esse prisma da política, o estudo de Gontijo (2014) questiona a alfabetização no Brasil e as possibilidades de os programas articulados pelo governo federal virem a contribuir para a melhoria da qualidade da educação e da alfabetização.

A autora analisa a concepção que fundamenta o documento elaborado para dar o pontapé inicial à década da alfabetização – 2003 à 2012 – no Brasil e revela que o mesmo mostra-se incoerente com a revisão de conceitos proposta, inclusive pelos organismos internacionais, particularmente a *UNESCO*, os quais via de regra, passam a questionar os métodos tradicionais de ensino pautados na perspectiva dita ‘mecânica’.

O primeiro documento nacional brasileiro que trata da necessidade de rever as concepções de alfabetização adotadas para dar subsídio às políticas e as práticas de alfabetização no Brasil é o relatório final apresentado no seminário ‘O Poder Legislativo e a Alfabetização Infantil: os novos caminhos’. O documento citado foi apresentado pelo Grupo de Trabalho (GT) constituído pela Câmara dos deputados em 15 de setembro de 2003 (GONTIJO, 2014).

Em síntese, o relatório final aponta que as atividades de leitura têm a finalidade de fazer com que a criança aprenda a decodificar. Assim, a leitura refere-se ao processo de decodificação e a escrita ao processo de codificação.

A composição do GT, formada por especialistas do Brasil, Portugal, França, Estados Unidos e Inglaterra pensa a alfabetização como um conjunto autônomo de competências onde o enfoque fonético apresenta-se como o mais adequado para alfabetizar.

Na perspectiva do GT, a ênfase da alfabetização infantil está no ler. No entanto, a leitura associada à capacidade de interpretar é entendida como um estágio além da aprendizagem da decodificação. Em outras palavras, de acordo com o relatório elaborado por este grupo, a ênfase metodológica, na alfabetização, deve ser dada ao significante, às unidades menores da língua que constituem a base do sistema alfabético. Segundo o GT, essa fase de escolarização não visa à compreensão de significados ou sentidos.

A concepção do referido documento se baseia na assertiva de que o construtivismo trazido ao Brasil pela autora Emilia Ferreiro na década de 80 teria retirado das salas de aula, a especificidade da alfabetização, justamente por trazer consigo a crítica direta aos manuais e cartilhas tidos como instrumentos de um ensino tradicional.

Entretanto alguns estudos acerca de práticas de alfabetização realizados nas escolas, dentre eles a conclusão a qual chega Gontijo (2014, p. 63), apontam que, “essa perda (da especificidade da alfabetização) pode até ser observada nos discursos educacionais e experiências estrangeiras, mas não pode ser percebida nas práticas nacionais de alfabetização”.

A autora analisa os resultados de pesquisas acadêmicas sobre práticas de alfabetização relatadas em artigos e apresentadas no GT Alfabetização, leitura e escrita da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), no período de 2003 a 2007.

A conclusão da análise sobre os 17 estudos encontrados que versam, implícita ou explicitamente, sobre as práticas de alfabetização, aponta que nos diferentes contextos do Brasil há certo ecletismo nas práticas de professores alfabetizadores. Isto é, a tendência construtivista penetrou de maneira heterogênea nas escolas das diferentes regiões do Brasil, o que ocasionou uma miscelânea de métodos adotados em cada realidade.

Nas pesquisas analisadas foram constatados: misto de métodos globais e sintéticos; abordagens ditas tradicionais com usos em menor ou maior grau das cartilhas; a introdução do termo letramento e sua concepção voltada aos

usos e funções sociais da escrita; e a problemática dos ciclos de escolarização adotados em alguns estados.

As análises das pesquisas envolvendo diferentes regiões demonstra a diversidade de métodos utilizados nas práticas dos professores alfabetizadores. Métodos ora reproduzidos e ora conscientemente assumidos. O estudo sobre os ciclos de escolarização aponta que os mesmos possuem uma face 'positiva', pois impedem que alunos com baixo desenvolvimento sejam reprovados e, por conseguinte, rotulados de inaptos; e uma face 'negativa' pois a priorização do fluxo escolar prejudica a disciplina do ensino, em virtude de seu afrouxamento acarretado pela aprovação garantida nos primeiros anos do ciclo.

Em síntese, o estudo de Gontijo (2014) conclui que as possibilidades de os programas articulados pelo governo federal virem a contribuir para a melhoria da qualidade da educação e da alfabetização são pequenas. Primeiro pela divergência existente entre as políticas mundiais e nacionais e, segundo, pelo distanciamento entre as propostas metodológicas cientificamente elaboradas e as práticas dos professores, o que traz como consequência a heterogeneidade dos métodos difundidos e desenvolvidos nas escolas.

No estudo de Albuquerque, Morais e Ferreira (2008), intitulado "As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras?", os autores analisam como as práticas de ensino da leitura e da escrita se concretizam atualmente na etapa de alfabetização inicial.

A pesquisa foi desenvolvida com um grupo de nove professoras de alfabetização (1º ano do primeiro ciclo) da Secretaria de Educação da cidade do Recife no ano de 2004. Através de observação participante, foram registradas 10 observações no período de junho a dezembro de 2004. Além das aulas, os livros didáticos utilizados e os cadernos dos alunos também foram analisados.

A conclusão da referida pesquisa aponta que, no grupo de nove professoras, menos da metade investia no ensino sistemático da notação alfabética. Fato que "demonstra a urgência da reflexão sobre os efeitos do discurso que critica a redução da alfabetização a estratégias de 'codificação-decodificação'" (Albuquerque; Morais; Ferreira, 2008, p. 261).

Outra conclusão importante do estudo sobre as práticas cotidianas de alfabetização é a constatação da não submissão das professoras à proposta do livro didático. Isto ficou evidente, pois, durante as aulas observadas as professoras recriavam as orientações dos livros na própria dinâmica da sala de aula.

as práticas das professoras alfabetizadoras pareciam apoiar-se em determinadas maneiras de entender o processo de alfabetização que por sua vez estariam ligadas a suas histórias enquanto sujeitos que foram alfabetizados, que vivenciaram (e vivenciam) um processo de formação e que se tornaram profissionais (Albuquerque; Morais; Ferreira, 2008, p. 262).

Segundo os autores, ao invés de seguir aos modelos cientificamente elaborados e transformados em prescrições, a definição das práticas das professoras era fundamentada em suas trajetórias de vida. Ou seja, as novas descobertas sobre alfabetização não se apresentam nas salas de aula tal como foram pensadas pelos especialistas. Isto ocorre porque, parte dos estudiosos que elabora as prescrições, desconhece o cotidiano da sala de aula, o que se torna um obstáculo para a efetivação de inovações viáveis para o processo de alfabetização exitoso (Albuquerque; Morais; Ferreira, 2008).

A persistente dicotomia e conseqüente distanciamento entre produção e operacionalização da proposta pedagógica de alfabetização acarreta o estranhamento de muitos professores quando se faz necessária a correlação entre pressupostos teóricos e práticas pedagógicas.

Foram reflexões dessa natureza, aliadas à constatação empírica de práticas não exitosas com a leitura e escrita durante a curta experiência¹ como professora que suscitaram o interesse pela temática desta pesquisa.

Vale mencionar que a aproximação e interesse pelo tema ocorreram em virtude de dois eventos simultâneos e que provocaram grandes mudanças nas esferas de minha vida profissional e acadêmica, fato que, inevitavelmente provocou em mim muitas transformações de ordens objetivas e até, subjetivas, visto que, apesar de nos dividirmos por áreas, essencialmente o ser humano é uma totalidade.

Os dois eventos supracitados correspondem à inserção no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará – PPGED, uma

¹Experiência da autora.

das razões que impulsiona esta pesquisa; e à inserção, simultânea, no quadro docente, com vínculo efetivo, como professora de educação física do ensino fundamental no município de Ananindeua-Pa;

O contato inicial com as duas novas experiências aconteceu em dias próximos, ambas no mês de março de 2018. E junto com esse contato iniciaram-se muitas expectativas, preenchidas com motivação, estímulo e disposição para o enfrentamento de problemas previamente calculados e encarados com a certeza de que a dedicação e disciplina durante as horas de estudo/trabalho e trabalho/estudo seriam suficientes para dar respostas satisfatórias às demandas surgidas no decorrer do processo.

O primeiro ano do mestrado foi um percurso suave, pois as responsabilidades atribuídas ao aprendiz e a própria condição de aluno, em geral, contemplam a permissibilidade do erro. Dessa maneira, a possibilidade de arriscar e realizar questionamentos, ao invés de ter a obrigação de possuir todas as respostas permitiu um estado de constante aprendizado.

Por outro lado, o percurso feito na condição de professora, revelou barreiras, e de modo especial, uma barreira que, talvez por “fugir” aos conhecimentos da minha área, jamais havia sido cogitada. E a responsabilidade, ao mesmo tempo vivida no mestrado, revelava o outro lado da moeda nos dias em que a condução do momento aula e responsabilidade pelas estratégias de ensino e planejamentos caberiam a mim.

A barreira de que falo é a constatação de que a ampla maioria de meus alunos, dos anos iniciais do ensino fundamental, não sabia ler e escrever. E essa situação se repetia em menor grau, mas igualmente preocupante, com os alunos dos anos finais.

A constatação não tardou a acontecer. Com a inserção das atividades e o decorrer das aulas ficou explícito o problema que seria enfrentado: o nível de alfabetização das crianças, aquém do indicado para o seu nível escolar. Este problema que antecedeu, até mesmo, as problemáticas referentes ao aprendizado dos conteúdos próprios da disciplina de educação física.

Um caso que se destacou foi um aluno que cursava o 3º ano e sequer reconhecia as letras do alfabeto. Mas, em geral, foi percebido que, dessa turma, com 30 alunos, eram muito poucos aqueles que possuíam a capacidade

de ler, por exemplo, um comando de uma questão, e compreender o direcionamento dado.

O breve relato tem a intenção de justificar a aproximação de uma professora de educação física, à primeira vista, distante da realidade do assunto da alfabetização. E para reforçar a importância do aprendizado da leitura e escrita, dentro do ambiente escolar.

Reflitamos: se grande parte - senão todo - do saber escolar é traduzido e apreendido por meio dos códigos da língua portuguesa, como se desenvolvem as diversas disciplinas, inclusive o estudo da própria língua portuguesa, caso o aluno, com o avançar das séries, não seja alfabetizado?

Nesse contexto outras questões surgiram e, com elas, a necessidade de aprofundamento sobre a realidade do Município de Ananindeua – PA, no que tange à alfabetização. Dentre as questões tiveram destaque: Há um programa voltado, especificamente, para o ciclo de alfabetização? A comunidade escolar compreende a importância do processo de alfabetização? Quais são as concepções teóricas e métodos utilizados pelos professores no processo de alfabetização no município de Ananindeua-PA?

No campo das políticas públicas, o programa vigente voltado para esse tema é o Programa Mais Alfabetização (PMAIfa). O referido programa, a partir de sua instituição na Portaria do MEC datada em 04 de janeiro de 2018, passa a integrar, juntamente com outras propostas, a Política Nacional de Alfabetização. Em sua divulgação, o programa apresenta como objetivo: fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização, para fins de leitura, escrita e matemática, dos estudantes no 1º e 2º anos do Ensino Fundamental.

O programa orienta-se pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por isso, prevê que o foco da ação pedagógica nos primeiros dois anos do ensino fundamental deve ser a consolidação do processo de alfabetização.

Assim, o PMAIfa surge como estratégia do Ministério da Educação diante dos resultados da Avaliação Nacional de Alfabetização – ANA, do Sistema de Avaliação da Educação – SAEB, criada com o intuito de avaliar o nível de alfabetização dos estudantes ao final do 3º ano do ensino

fundamental, e cujo resultado apontou uma quantidade significativa de crianças nos níveis insuficientes de alfabetização².

Entre as ações estão a garantia do assistente de alfabetização ao professor de sala. E a expectativa de atender a 4,6 milhões de estudantes em 200 mil turmas em todo o país. O investimento previsto para 2018 foi estipulado no valor de R\$ 523 milhões³.

Para aderir ao programa a escola precisa cadastrar-se na secretaria de educação de seu município e ter ao menos uma turma de 1º ou 2º ano com pelo menos dez alunos matriculados. A escola só pode fazer a adesão mediante interesse do professor alfabetizador responsável pela turma.

Após o cadastro, as escolas são classificadas de acordo com o critério de vulnerabilidade. As escolas que possuem mais da metade dos estudantes com desempenho insuficiente na ANA, em 2016, são consideradas mais vulneráveis e, por isso, podem receber até 10 horas de aulas semanais com os assistentes de alfabetização. Nas demais, consideradas menos vulneráveis, o auxílio tem a duração de 05 horas semanais.

O programa previu para o ano de 2018, o período de duração de 08 meses, no entanto, isso não se cumpriu em todas as secretarias, incluindo o caso de Ananindeua-Pa. Em sua estrutura, o PMAIfa, submete as escolas à avaliação diagnóstica, de percurso e somativa, para acompanhar o desenvolvimento dos alunos, sem intenções classificatórias ou punitivas.

As parcerias feitas para a realização do programa contam com o apoio do Ministério da Educação (MEC), do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (*Undime*) e do ambiente virtual Conviva Educação.

Quanto ao financiamento, o programa apoia-se na destinação de recursos financeiros para cobertura de despesas e custeio, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, de acordo com a lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009.

² Informações extraídas do Portal do Ministério da Educação (MEC).

³ Informações extraídas do site da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), entidade nacional que congrega os dirigentes municipais de educação.

O financiamento advém do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e das secretarias. O programa prevê uma ajuda de custo equivalente a 15,00 por aluno atendido e um valor de 300,00 por mês/por turma que pode ser utilizado para custo com materiais e/ou repassado para o assistente de alfabetização.

Os agentes envolvidos e suas respectivas funções são: secretários de educação (buscar parcerias para formações e capacitações), coordenadores dos programas (implementar e acompanhar as formações e capacitações), gestores e/ou coordenadores pedagógicos (selecionar os assistentes), assistentes de alfabetização (apoio nas atividades e avaliações) e professores alfabetizadores (planejar e executar as aulas e supervisionar o assistente). Todos os envolvidos devem preencher relatórios ao fim do processo.

As discussões e análises sobre o PMAIfa em uma perspectiva geral e no que tange a implementação e desenvolvimento do programa em Ananindeua-PA serão mais detalhadamente explanadas no capítulo final que corresponde aos dados da pesquisa em campo.

Em virtude da experiência como professora de educação física no município de Ananindeua-PA, somada à problemática das taxas de alfabetização no Brasil, ainda bastante insuficientes e o reflexo dessa conjuntura expresso nas produções acadêmicas, esta pesquisa pretende responder a seguinte questão: como se desenvolveu o *Programa Mais Alfabetização* no Município de Ananindeua-PA, em 2018?

Diante da questão apresentada, o estudo tem como objetivo central: analisar o desenvolvimento do Programa Mais Alfabetização, na materialidade de suas múltiplas determinações, no Município de Ananindeua-PA.

Os objetivos específicos foram: explicitar como se deu à dinâmica quanto à formação de professoras e assistentes de alfabetização no *Programa Mais Alfabetização* em Ananindeua-PA; investigar e apresentar as concepções teórico-metodológicas assimiladas e utilizadas pelas professoras alfabetizadoras; analisar as concepções presentes nos critérios utilizados nas matrizes de referências para as avaliações desenvolvidas pelo *Programa Mais Alfabetização* e; apreender, por meio dos relatórios, o posicionamento das assistentes de alfabetização quanto ao desempenho de suas funções e funcionamento do Programa.

Para alcançar os objetivos optou-se por uma concepção que parte da matriz histórica e material para basear as análises científicas de acordo com os determinantes de época e do modo de produção em que se insere o objeto de investigação, e considerando, portanto a complexa teia dos múltiplos elementos que compõem a realidade. A saber, adota-se o materialismo histórico e dialético de Karl Marx e Friedrich Engels.

Investigar e entender a realidade tomando como referência teórica o materialismo dialético pressupõe, inicialmente, partir da própria realidade empírica, como se apresenta para a pesquisadora. Entretanto, precisa-se ter a clareza de que a relação imediata, entre sujeito e objeto, não será suficiente para revelar ao primeiro - quem se propõe a compreender - toda complexidade e determinações sintetizadas no segundo – que manifesta-se no plano fenomênico, possibilitando a base para sua compreensão.

O real concreto nada mais é que a síntese de múltiplas determinações. Portanto, compreender a essência do objeto implica necessariamente conhecer as suas determinações; as quais não são visíveis na aparência fenomênica. As categorias que auxiliarão nas análises da pesquisa são: totalidade, contradição, mediação.

O ato de investigação exige do investigador um movimento de aproximação e afastamento do objeto. Aproximação da realidade caótica e afastamento desta para entendê-la também na teoria. Assim, “da vital, caótica, imediata representação do todo, o pensamento chega aos conceitos, às abstratas determinações conceituais” (KOSIK, 2002, p. 16). Posteriormente, faz-se novamente o movimento de aproximação, de retorno à realidade.

À luz deste método, no capítulo teórico é feita a apresentação dos fundamentos teórico-metodológicos assumidos como pressupostos no fio condutor das análises do estudo. No campo pedagógico, a teoria que fundamenta esta pesquisa é a pedagogia histórico-crítica elaborada por Dermeval Saviani e outros estudiosos.

O capítulo está dividido em três momentos, primeiro são apresentadas as concepções teóricas mais amplas da abordagem: concepção de homem e sociedade, concepção da escola e sua função, o papel do professor, os conteúdos próprios da escola e a composição do currículo.

No segundo momento são apresentados os parâmetros metodológicos da pedagogia histórico-crítica, com ênfase no debate voltado para o compromisso com o ensino. O terceiro ponto compreende a exposição de elementos relevantes para instrumentalizar os professores alfabetizadores, cuja concepção aproxima-se da teoria pedagógica de Saviani.

Nesse capítulo as obras de Saviani constituem o principal referencial teórico seguido da obra de Dangió e Martins (2018), a qual aproxima o debate da alfabetização dos pressupostos teórico-metodológicos da pedagogia histórico-crítica.

O capítulo histórico do objeto, igualmente dividido em três momentos, consiste, primeiramente, na apresentação do que se convencionou chamar de alfabetização no decorrer dos últimos séculos. O patamar atingido por volta do século XIX, quando seu ensino passa a ser considerado próprio da instituição escolar. E a querela dos métodos⁴ marcante em toda a história da alfabetização.

Posteriormente são analisados diversos dados estatísticos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) e do Mapa de Analfabetismo (INEP), onde é possível constatar a relação entre os dados de analfabetismo e as variáveis: cor/raça, regionalidade, rendimento familiar, etc. O que evidencia a improbabilidade de melhoria das taxas de alfabetismo enquanto alargam-se cada vez mais as desigualdades sociais.

Vale destacar que a escolha por fontes de dados que enfatizam a população adulta se dá, pois, a intenção desta parte do capítulo histórico é mostrar as consequências históricas vividas por uma população adulta que passou por um processo de alfabetização precário.

O capítulo histórico contempla, ainda: a explanação sobre o modelo gerencialista na educação pública; a apresentação das concepções pedagógicas hegemonicamente difundidas e; algumas políticas educacionais para alfabetização.

⁴ Expressão utilizada por Mortatti (2010).

Dentre as concepções, ganha ênfase a teoria construtivista de Emília Ferreiro, que assume a dianteira das contribuições na década de 1980 e a perspectiva do Letramento, trazida ao Brasil pela autora Magda Soares.

O capítulo da pesquisa apresenta as escolhas metodológicas, os instrumentos e técnicas de coleta de dados, assim como a primeira aproximação ao objeto, incluindo dados referentes à adesão do município de Ananindeua-PA ao PMAIfa: número de escolas, professores e estudantes envolvidos, etc.

Nesse capítulo estão também as análises dos dados. Como se deu a materialidade do PMAIfa/Ananindeua, no ano de 2018. Como as professoras encaram a adesão ao programa e a presença das assistentes em sala. Como se deu a dinâmica das formações para professoras e assistentes de alfabetização. Qual embasamento teórico-metodológico que fundamenta as práticas das professoras alfabetizadoras. Quais as maiores dificuldades encontradas no processo de alfabetização. Quais as concepções contidas nas avaliações estabelecidas para nortear a prática docente durante o *Programa Mais Alfabetização*, e por fim, quais os pontos, destacados pelas assistentes de alfabetização, que necessitam ser superados para o melhor desenvolvimento do Programa.

2. PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA ALFABETIZAÇÃO

A concepção de ser humano e sociedade que alicerça as análises deste estudo parte do pressuposto de que não há neutralidade político pedagógica e que, portanto, toda prática, seja ela intencional ou espontânea, reflete um posicionamento que reforça a manutenção, promove o enfrentamento ou provoca transformações qualitativas na vida social, de modo a acarretar consequências concretas na realidade.

Diante disso, e por acreditar na intencionalidade do trabalho educativo explicita-se a teoria pedagógica que aglutina os pressupostos teórico-metodológicos norteadores da produção do conhecimento pretendida no decorrer desta pesquisa, a saber: a pedagogia histórico crítica.

A teoria supracitada tem sua origem ancorada na matriz histórica que auxilia o ser humano a conhecer, apropriar-se e reconhecer que toda a produção humana, seja ela material ou imaterial, é resultado dos esforços empreendidos pelo coletivo da humanidade. Por isso, a história não pode ser negada, excluída ou simplesmente, esquecida. Ela é a ciência que nos ajuda a entender o passado e presente para construção do futuro.

O aprofundamento nos estudos históricos que contemple os diversos elementos da realidade possibilita a compreensão da sociedade em sua constituição histórica e não natural, portanto, a compreensão de que a forma de organização social pode – e deve – ser transformada.

Este movimento é imprescindível para instrumentalizar o surgimento de novas proposições qualitativamente coerentes com um percurso histórico que aponte para o avanço do desenvolvimento da humanidade.

Nesse sentido, o capítulo está dividido em três momentos, primeiro são apresentadas as concepções teóricas da abordagem. Em seguida, são apresentados os parâmetros metodológicos da pedagogia histórico-crítica, com ênfase no debate voltado para o compromisso com o ensino. Por fim, são feitas as exposições de elementos relevantes para instrumentalizar os professores alfabetizadores cuja concepção aproxima-se da teoria pedagógica de Saviani.

2.1 A igualdade real implica a igualdade de acesso ao saber

A pedagogia histórico-crítica surge como a proposição que sintetiza as pedagogias tradicional e nova, ao passo que, não se identifica com nenhuma delas, mas ao mesmo tempo, incorpora o essencial de suas formulações.

No livro *Escola e Democracia* (1999), o professor Saviani, autor da referida pedagogia, utiliza-se da metáfora da curvatura da vara de Lênin, para polemizar o momento que a educação vivia na década de 80 onde todas as virtudes eram atribuídas à escola nova e todos os defeitos atribuídos à pedagogia tradicional.

Saviani (1999) elabora a polêmica ‘teoria da curvatura da vara’ a partir da formulação de três antíteses. A primeira de cunho filosófico histórica trata do caráter revolucionário da pedagogia da essência (tradicional) e do caráter reacionário da pedagogia da existência (escola nova); a segunda de cunho pedagógico-metodológico trata do caráter científico do método tradicional e do caráter pseudocientífico dos métodos novos; por fim, a terceira formulação de cunho político educacional trata de como, quando mais se falou em democracia menos democrática foi a escola e quando menos se falou em democracia, mais a escola articulou-se com a construção de uma ordem democrática.

A intenção do autor, como já mencionado, foi de fato, gerar uma polêmica “vergando a vara” para o lado oposto, pois, nas três antíteses, Saviani (1999) busca atribuir todas as virtudes à pedagogia tradicional e todos os vícios à Escola Nova.

De acordo com a teoria da curvatura da vara, para consertar uma vara que está torta não é suficiente colocá-la na posição correta, mas sim vergá-la para o lado oposto. Nesse sentido, ao vergar todas as suas críticas à escola nova evidenciando as qualidades da pedagogia tradicional, Saviani (1999, p. 79) não tinha como pretensão esgotar suas análises e formulações, ao contrário, a curvatura da vara é apenas o primeiro momento analítico que possibilita o surgimento de uma pedagogia articulada com os interesses populares, cujos “métodos se situarão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros”.

A pedagogia histórico-crítica surge com a intenção de se superar por incorporação a polarização dos métodos tradicional e novo. Incorpora-se àquilo

que possui validade em relação aos pressupostos elaborados pelo Professor Saviani, no que diz respeito à concepção de humanização baseada no marxismo. Supera-se àquilo que apresenta incoerência com uma proposta pedagógica que pretende ser revolucionária com posicionamento claro de classe.

No âmbito da alfabetização:

se inicialmente a vara estava pendendo para o ensino tradicional (com enfoque no ensino de conteúdos por parte do professor) e, historicamente, ela envergou para as demandas da escola nova (com enfoque na aprendizagem espontânea do aluno e nos esvaziamento dos conteúdos), então é preciso realizar uma análise dialética desse processo para que a alfabetização, metaforizada na imagem da 'curvatura da vara', encontre o equilíbrio. Por ora, destacamos apenas que a pedagogia histórico crítica contempla esse equilíbrio na medida em que resgata os conteúdos necessários à alfabetização, prioriza a dialética conteúdo/forma e no destaque que confere ao destinatário do processo educativo, isto é ao aluno (DANGIÓ; MARTINS, 2018, p. 109).

Ainda no livro *Escola e Democracia*, Saviani (1999) classifica as teorias educacionais em dois grupos. O primeiro compreende as teorias, intituladas pelo autor como 'não críticas' e o segundo abrange as 'crítico-reprodutivistas'. O grupo das teorias não críticas é constituído pelas teorias que consideram a educação um instrumento de equalização social. No grupo das teorias crítico-reprodutivistas estão as teorias que consideram a educação um instrumento de discriminação social.

Desse modo, para o primeiro grupo a sociedade é concebida como essencialmente harmoniosa, onde a educação tem como função corrigir as possíveis distorções e promover a coesão garantindo a integração de todos os indivíduos no corpo social. De acordo com essa concepção, a educação é uma instituição que tem autonomia em face da sociedade, isto é, que influencia direta e linearmente na vida social.

Já o segundo grupo de teorias concebe a sociedade como sendo essencialmente marcada pela divisão entre grupos ou classes antagônicas que se relacionam à base da força e que, por esse motivo, a educação/escola reproduz essa realidade, isto é, constitui-se em mais uma instituição que marginaliza, exclui e reforça os valores da sociedade capitalista (SAVIANI, 1999).

Em outras palavras, vislumbramos no primeiro grupo uma concepção ingênua de escola e da sociedade, pois desconsidera as influências que esta exerce sobre a primeira, ao mesmo tempo em que supervaloriza a função da escola ao atribuir a ela o ônus de redentora social com capacidades superiores as que de fato possui, como por exemplo, corrigir distorções e problemas garantindo a harmonia social.

Por outro lado, caracteriza o segundo grupo uma concepção pessimista quanto à possibilidade de contradições nas relações de determinação. De fato vivemos em uma sociedade dividida em classes, onde uns exploram e outros são explorados, e de fato, essa estrutura permeia todas as instituições e relações sociais. No entanto, há também resistência dos explorados e a luta pela transformação dessa configuração. Em todos os espaços os conflitos estão postos, e com eles, a contradição dialética que permite a uma mesma esfera social ser influenciada, mas também, ao mesmo tempo, influenciar. Neste bojo, está a instituição escolar.

Mészáros (2008) confere à educação um caráter duplo: ao mesmo tempo em que produz as condições objetivas de manutenção da ordem social do capital, pois é o meio pelo qual os indivíduos “internalizam” os valores e a moral do sistema capitalista, é também, por contradição, necessária para instrumentalizar os indivíduos na organização de uma estratégia que fomente a transição para outra forma de sociabilidade, que esteja *para além do capital*.

Saviani (1999), Mészáros (2008) e os críticos reprodutivistas concebem a sociedade tal como é, capitalista e, portanto, baseada na divisão em classes e na exploração do trabalhador como principal fonte dos privilégios da burguesia. Seguindo essa mesma lógica de análise crítica e histórica da realidade, compreendem a relação entre o advento da sociedade capitalista e o esforço no sentido de ampliação e universalização da educação escolar. Entretanto, essa ampliação ocorre de forma contraditória, pois, serve à humanização, mas dentro da lógica burguesa.

Evidencia-se, entretanto, que a diferença entre os autores supracitados e os críticos reprodutivistas consiste na capacidade de analisar a história e encará-la de maneira dialética. A escola reproduz a ideologia burguesa, entretanto, permite o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. A escola reproduz as diferenças sociais e ao mesmo tempo

pode gerar a abertura de um espaço para que estas sejam debatidas e questionadas.

A escola, por um lado, instrumentaliza para a adaptação à atual sociedade, e por outro, fornece elementos teóricos que possibilitam a transformação dessa sociedade. A depender da ação pedagógica e de outros diversos fatores, a escola pode ser mais um instrumento de alienação do capital ou um instrumento de contestação do capital. É nesta última possibilidade citada que a pedagogia histórico-crítica pretende se fortalecer.

Diante do exposto, o primeiro aspecto que diz respeito aos pressupostos teóricos da referida pedagogia que merece destaque é seu caráter classista e revolucionário. Saviani posiciona sua proposta pedagógica do ponto de vista da classe trabalhadora e defende que essa classe deve ter acesso e se apropriar dos conhecimentos historicamente produzidos e socialmente desenvolvidos pela humanidade como passo extremamente importante para sua emancipação.

A classe dominante possui os meios de produção e se apropria dos conhecimentos mais elaborados pela humanidade, explora a classe trabalhadora usurpando parte de sua força de trabalho para gerar o lucro e comercializar entre eles os produtos de seu próprio trabalho.

Para que a classe trabalhadora se conscientize desse processo, por meio da vida e de uma educação emancipadora, é imprescindível a apropriação do conhecimento acumulado socialmente, como ferramenta de luta para transformação da sociedade.

Ora, é sobre a base da questão da socialização dos meios de produção que consideramos fundamental a socialização do saber elaborado. Isso porque o saber produzido socialmente é uma força produtiva, é um meio de produção. (SAVIANI, 2011, p. 66).

Nesse sentido e para cumprir essa demanda, Saviani (2011) aponta como papel da escola, a responsabilidade de socializar o saber sistematizado. Isto é, um saber específico, próprio da instituição escolar. O qual não deve ser confundido com o conhecimento espontâneo, fragmentado e popular, mas sim, deve ser entendido como o conhecimento propriamente científico, sistematizado, elaborado, erudito.

Contudo, esse conhecimento que tem em sua essência a densidade histórica de processos humanos, muitas vezes seculares, necessita ser adaptado, apropriado, reconfigurado ao tempo e espaço escolar. É necessário considerar a especificidade do aluno, sua faixa etária, seu processo de desenvolvimento e a partir das condições objetivas pré-estabelecidas, elaborar um plano de ação que garanta o cumprimento do papel da escola. Nas palavras de Saviani (2011, p. 17):

Vê-se, assim, que para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação. Isso implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio. Ora, o saber dosado e sequenciado para efeitos de sua transmissão-assimilação no espaço escolar, ao longo de um tempo determinado, é o que nós convencionamos chamar de “saber escolar”.

A partir da compreensão de que a instituição escolar tem como papel a socialização do conhecimento sistematizado, convertido em saber escolar, surgem algumas questões, como: quais são os conteúdos a serem trabalhados na escola e como deve ser constituído o currículo? Para Saviani (2011), o currículo é o conjunto das atividades essenciais que se desenvolvem no tempo e espaço escolar. E os conteúdos de maior importância são àqueles que o autor denomina, clássicos.

Assim, o cuidado com o planejamento e efetivação do currículo perpassa constante vigilância com o resguardo do tempo dedicado ao cumprimento da função da escola, qual seja a transmissão dos conhecimentos historicamente criados e socialmente desenvolvidos pela humanidade.

Empiricamente, a experiência na educação básica permite-nos a constatação do tempo excessivo dedicado aos eventos festivos, como por exemplo, às datas comemorativas. É até mesmo difícil calcular quantos dias de aula são deixados no percurso em virtude das festinhas escolares, tão corriqueiras, especialmente, nas escolas públicas⁵.

Vale ressaltar que não há aqui a defesa da extinção dos momentos comemorativos. Pelo contrário, há o reconhecimento da importância desses

⁵ A referência para essa afirmação é a própria experiência da autora.

espaços para maior interação entre escola e comunidade, professores e pais ou responsáveis e, entre os próprios alunos da escola.

No entanto, deve-se frisar que os excessos são prejudiciais, pois estes substituem aquilo que é essencial enquanto objetivo escolar, questão já anunciada anteriormente. Além desse aspecto ocorre maior prejuízo à rotina de uma escola quando esses momentos não são inclusos em sua organização geral anual. Isto acarreta a elaboração de planejamentos que, na prática, não se cumprem.

Saviani (2011, p.17) propõe o conceito que denomina de conteúdos clássicos e caracteriza: “clássico, em verdade, é o que resistiu ao tempo”. Diante disso, clássicos são os conteúdos que, necessariamente, se constituem por larga validade, abrangem diversas gerações e atendem às necessidades mais orgânicas da humanidade em seu processo histórico. O autor afirma que o clássico não se opõe ao atual e o erudito não se opõe ao conhecimento do senso comum, mas oferece instrumentos para que esse conhecimento assuma uma forma elaborada.

Depreende-se, então, que os conteúdos devem estar articulados com a realidade concreta, isto é, realidade da humanidade, compreendendo que a história dos homens e mulheres apesar de serem distintas *são uma só*. Apesar da quantidade imensurável de povos espalhados pelas regiões e nações do mundo, a superestrutura que é a organização dos homens em sociedade, hegemonicamente é global e possui um movimento de universalização a partir das transformações decorrentes da revolução industrial alcançando um alto grau de universalização após o fim do “socialismo real”.

Uma das características mais expressivas dessa sociedade é a comunicação, o repasse de informações. Atualmente, a forma sistematizada e institucional de realizar essa comunicação com o objetivo de gerar aprendizados é a escrita, pois vivemos em uma sociedade letrada.

Em uma cultura, onde a maior parte das informações básicas que facilitam o deslocamento, o acesso aos espaços, a comunicação à distância, etc., são viabilizadas pelos códigos da língua escrita, torna-se praticamente inviável a possibilidade de uma participação e inserção ativas na sociedade para o indivíduo que não aprendeu a ler e a escrever.

Nesse sentido, pensar os conteúdos clássicos, articula-se à compreensão de que o primeiro conteúdo fundamental que precisa ser apropriado em suas formas mais básicas pelo estudante no início de sua vida escolar, é o aprendizado da língua materna escrita. Sem este, todos os outros anos de estudo, independente da proposta curricular e da metodologia pedagógica, ficam comprometidos. Por isso, segundo Dangió e Martins (2018, p. 61), “o fim primeiro da educação escolar é a alfabetização de todos e o fim último é a transmissão-assimilação do saber sistematizado”.

Ao garantir o alcance desses objetivos, a escola cumpre sua função e contribui para o processo de emancipação dos homens. Sem se perder de vista que esta é apenas uma frente de resistência e luta ao considerarmos a complexidade da sociedade capitalista.

Diante do exposto, com intuito de aproximar as discussões da especificidade deste estudo passaremos a tratar dos parâmetros metodológicos da pedagogia histórico-crítica em consonância com o tema da alfabetização.

2.2 Compromisso com o ensino

Feita a exposição dos parâmetros teóricos no tocante às concepções que fundamentam a pedagogia histórico-crítica, a seguir serão explicitados os parâmetros metodológicos, contemplando a base de algumas formulações que nos instrumentalizam na tomada das decisões no exercício da docência, especificamente no que concerne à docência no processo de alfabetização.

É relevante ressaltar a imperiosa validade dada à importância do método, de modo especial, nas instituições de ensino. Parte-se da premissa de que para a consolidação da aprendizagem no ensino sistemático, o ‘como se ensina’ é fundamental ao aprendizado da escrita e da leitura. Isto é, a tarefa escolar em nada coincide com o espontaneísmo, com o improvisado, com a relativização ou aleatoriedade.

Saviani (2007) ao tratar dos fundamentos históricos e ontológicos da relação entre trabalho e educação afirma que o ser humano, diferentemente dos outros animais, têm de adaptar a natureza a si, esta especificidade humana é o que chamamos de trabalho. A essência dos homens consiste,

portanto, na capacidade de transformar a natureza para suprir suas próprias necessidades. Entretanto, esse feito não é dado naturalmente, a essência do ser humano é um feito humano. Na origem da relação entre trabalho e educação, o homem formava-se homem pelo trabalho, isto é, um processo em que a educação coincidia com a própria vida.

Essa não é a realidade atual. A relação trabalho-educação foi substancialmente alterada à medida que as relações sociais sofreram alterações. Com o desenvolvimento da produção e consequente divisão do trabalho, em uma sociedade que passou a conceber a propriedade privada e exploração da força de trabalho e com advento das sociedades de classes, uma classe vivendo do trabalho da outra passa a ter tempo livre, e aí surge o “espaço do ócio”, de modo a impulsionar o surgimento da modalidade da escola.

Assim, dadas as mudanças objetivas nas relações sociais humanas estão dados também os limites e possibilidades de intervenção na realidade. E por intervenção entenda-se ação intencional, diretiva, planejada. Nessa perspectiva, refutamos a centralidade que ocupa o espontaneísmo no trabalho educativo, fomentado pelas pedagogias do aprender a aprender (DUARTE, 2010).

Esse posicionamento se fortalece ao tratarmos da alfabetização, pois, dada a organização estrutural da língua escrita e sua importância para a vida social, seu aprendizado pressupõe, indiscutivelmente, uma organização e planejamento de ensino, jamais a sua secundarização ou desvalorização. O ensino, como ato intencional é indispensável no processo educativo.

A natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 2011, p. 06).

Sobre a alfabetização, no que tange à estrutura da língua portuguesa, de forma geral, Dangió e Martins (2018), destacam a existência de três características: o *predomínio de um sistema alfabético*; com um vocábulo que

inclui em sua composição uma *memória etimológica*; e regulamentado por um *sistema ortográfico*.

O sistema alfabético, constituído por vinte e seis letras, quatro tipos de sinais de acento (agudo, grave, til e circunflexo) e sinais auxiliares como a cedilha e o hífen, aparenta ser simples e de fácil acesso; no entanto, ao nos depararmos com os aspectos governados pela ortografia passamos a compreender a complexidade do nosso sistema de escrita.

Dentre esses aspectos, observa-se a influência da oralidade na apropriação da escrita. É sabido e unânime que a criança estimulada e inserida em meio letrado apresenta maiores condições para o aprendizado da escrita e leitura. Porém, a fala oral é organizada de maneira diferente da fala escrita. A primeira não possui a segmentação em palavras – espaços em branco entre as palavras – característica própria da fala escrita (DANGIÓ; MARTINS, 2018).

Essa é uma diferença pontual que traz como consequência erros recorrentes no processo de alfabetização. O esforço do aprendiz na escrita correta esbarra na não correspondência entre a fala, detentora de um discurso em blocos maiores, e a escrita, organizada por segmentações em partes menores. Isto ocasiona erros como: a união de palavras que deveriam estar separadas; a separação de sílabas quando deveriam compor uma palavra inteira, etc. É fundamental que o professor tenha cuidado na correção desses ‘erros’, pois, fazem parte do processo de apropriação da língua escrita.

Além deste aspecto de ordem ortográfica, observa-se também, diversos outros aspectos, tais como: a categorização gráfica e a categorização funcional. A primeira, categorização gráfica, diz respeito aos vários traçados gráficos que uma mesma letra pode apresentar. Essa variação se apresenta, pelo menos, quanto à escrita das letras maiúsculas e minúsculas e quanto aos tipos de fontes das letras, como: bastão, cursiva e até mesmo a letra de imprensa. A segunda, categorização funcional, diz respeito às várias letras que podem ser empregadas em correspondência ao mesmo som. No caso do nosso alfabeto, “o som (s) pode ser representado de diferentes maneiras, dependendo do contexto, como nas palavras sopa, traz, calça, cigarra, etc.” (DANGIÓ; MARTINS, 2018, p. 88).

No que tange à característica da memória etimológica, destaca-se o alto grau de influência recebida pelo contato com os diversos povos na composição

do vocábulo da língua portuguesa. Muitas palavras utilizadas pelo nosso povo foram absorvidas de outros povos. Nesse sentido, muitas delas devem ser compreendidas pela natureza de sua origem histórica e não por regras ortográficas.

Ao considerarmos as três características da língua escrita destacadas por Dangió e Martins (2018), e brevemente expostas acima, reforça-se a crítica ao espontaneísmo, largamente difundido pelos preceitos da escola nova, como base para um aprendizado supostamente livre e autônomo.

Numa atitude de oposição às propostas tradicionais que não priorizavam a formação de alunos leitores e produtores de textos, alguns professores passaram a adotar uma postura espontaneísta com relação ao ensino-aprendizagem da ortografia, acreditando que os alunos aprenderiam a escrever certo “naturalmente”, através do contato com livros e outros materiais escritos (MORAIS apud DANGIÓ; MARTINS, 2018, p. 88).

O autor citado confronta-se à crença de que é possível que uma criança aprenda a língua escrita, tal como aprende a língua falada, sem um plano de intervenção pedagógico. Algumas indagações relevantes são: A língua falada, aprendida naturalmente pelo contato com os outros indivíduos, apresenta as nuances e peculiaridades da complexa regulamentação ortográfica que rege a língua escrita?

Vale ressaltar que a concepção de alfabetização aqui assumida é aquela que progressivamente atinge um nível de aprendizado pleno. O objetivo não é apenas o reconhecimento das representações gráficas das letras, mas sim a possibilidade da leitura consciente e qualitativa, de modo a tornar o indivíduo capaz de interpretar textos complexos, assim como expressar-se por meio de suas próprias elaborações fazendo uso de toda a complexidade do sistema de escrita.

O alcance desse propósito se justifica, pois, a pedagogia histórico crítica, como dito anteriormente, reconhece como tarefa escolar, a garantia da transmissão e assimilação dos conhecimentos produzidos pela humanidade em suas formas mais ricas.

A padronização ortográfica acerca da forma de comunicação escrita é uma norma organizada pelos seres humanos e apropriar-se dela é

indispensável para a inserção nos espaços sociais onde ocorre a produção do conhecimento, a exemplo, as universidades públicas. No processo de alfabetização o uso de regras ortográficas pode ser um obstáculo a mais, entretanto na perspectiva da formação dos professores, de modo especial os alfabetizadores, esse conhecimento deve ser tido como fundamental para orientar o trabalho dos professores. Dentre as funções do professor alfabetizador, destaca-se a seleção e ordem cronológica do ensino da escrita e leitura.

Diante do exposto, indaga-se: quais as bases para a orientação do processo ensino-aprendizagem sobre o tema da alfabetização? Quais os conhecimentos devem ser apropriados pelos professores? De que forma este deve conduzir o ensino para alcançar a aprendizagem real dos alunos?

Didaticamente, o professor Saviani (2011) elabora sua metodologia em cinco momentos articulados, de maneira que sua proposta de ensino tem como ponto de partida e chegada a prática social. Os três momentos intermediários são a problematização, instrumentalização e catarse.

O processo educativo deve ser desenvolvido de forma consciente, tanto para o professor, quanto para os alunos. Todas as propostas e atividades precisam estar claras, pois, o nível de consciência permite maior envolvimento dos sujeitos no processo.

É extremamente importante que o professor saiba de onde parte, o percurso a ser enfrentado e o ponto aonde quer chegar. De acordo com Saviani (1996) a prática educativa desenvolvida pelos educadores brasileiros deve elevar-se do senso comum à consciência filosófica, ou seja, essa prática para apresentar-se coerente com sua função, deve:

passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada” (SAVIANI, 1996, p. 01).

O senso comum é refletido na mentalidade popular e a consciência filosófica é hegemonicamente pertencente à elite. Enquanto o conhecimento articulado, unitário, intencional, original e cultivado for privilégio dos dominantes

e, por conseguinte, negado aos dominados, hegemonicamente os privilégios da elite serão reforçados e mantidos.

Eis aí mais um importante aspecto da educação como instrumento de luta, o movimento em direção ao estabelecimento de uma nova relação hegemônica que permita ao proletariado a direção na formulação de uma nova concepção de mundo coerente com os interesses populares. Entretanto, esta tarefa só é possível a partir da apropriação da cultura humana pelas massas, em seus níveis mais elevados (ou desenvolvidos), incluindo os conhecimentos que historicamente vêm sendo exclusividade da classe dominante (SAVIANI, 1996).

Para este fim, extrai-se do senso comum o núcleo válido utilizado como fonte para o avanço no fortalecimento e elaboração de novas proposições para a vida em sociedade, haja vista que a consciência filosófica não é um estado definitivo a ser atingido, sempre haverá níveis de alienação acerca de determinados assuntos e maiores níveis de conscientização em relação a outros. A busca pela consciência filosófica é uma constante e consiste em estar sempre se instrumentalizando com articulação de novos e mais completos conhecimentos para o entendimento cada vez melhor sobre a realidade concreta.

Todo o conhecimento humano parte da realidade caótica e difusa; e para ela retorna após as formulações da ordem do pensamento, a fim de validar as sínteses alcançadas e intervir na realidade, agora entendida concretamente e articulada (NETTO, 2011).

Entretanto, a materialização desse movimento não se constitui facilmente. No que tange a instituição escolar, em reflexo do sistema representado pelo modo de produção da sociedade atual, múltiplos são os determinantes que incidem na realidade. Para além das questões quanto às formações dos professores, os problemas de infraestrutura e ineficácia das políticas públicas tornam-se grandes impeditivos para o alcance da qualidade na educação e elevação da consciência filosófica.

A infraestrutura é condição objetiva básica para fluírem as relações qualitativas entre as pessoas. Para ensinar e aprender, sistematicamente, o indivíduo necessita de concentração e, para tal, uma organização física, ergonômica e com suporte climático, sem dúvidas, são um diferencial no

contexto da sala de aula. Em uma perspectiva mais ampla, ao considerarmos a escola, de modo geral, não restam dúvidas de que uma instituição bem equipada com diversos espaços qualitativamente favoráveis a uma boa estadia, mesmo que por meio período, favorecem grandemente o bem estar de alunos e professores para o desenvolvimento das atividades escolares.

Ainda sobre esse aspecto, outro ponto merece atenção e preocupação, a lotação das salas de aula. Afinal, qual a quantidade de alunos adequada para um professor? Na alfabetização, etapa em que o atendimento individualizado é essencial para alcançar o maior número possível de alfabetizados, é possível um professor atender todos os seus alunos em suas heterogeneidades?

Todas essas questões devem ser consideradas para que, associadas às questões de método, da formação dos professores e dos conhecimentos necessários à alfabetização, os caminhos para o enfrentamento do analfabetismo possam ser mais coerentes e conscientes.

Nessa direção, cabe ressaltar o papel das políticas públicas de educação que formulam as ações e concepções dos programas implementados, bem como, deliberam os moldes dos investimentos a serem realizados.

De antemão, a crítica às políticas públicas, gira em torno de seu caráter de governo e não de Estado, isto é, são políticas efêmeras e descontínuas. Desse modo, a educação, assim como outras esferas da vida social, é vítima de intervenções pontuais, isoladas e conseqüentemente as escolas são obrigadas a se reformularem para atender as novas demandas e recursos que surgem à todo momento, especialmente nas mudanças de governos (SAVIANI, 2008).

Essa forma de organização coincide com os interesses e posturas próprias dos que governam de acordo com a lógica do capital. Nesse sentido, é possível concluir que enquanto esse sistema produtivo for sustentado não serão promovidas grandes transformações no sentido da emancipação e humanização das pessoas.

Por ora, as lutas são pontuais e, de certa maneira, possuem caráter imediato e isolado; nessa perspectiva é fundamental concentrar energia nos espaços de luta menos penetrados pelos ditames do mercado, no caso da educação, as instituições públicas de ensino. Por isso, este estudo tem o foco

direcionado para as escolas públicas, até mesmo por reconhecer que, em ampla maioria, o filho da classe trabalhadora encontra-se nesse lugar.

As reflexões anteriores deixam claro o ponto de partida da pedagogia histórico-crítica. Uma elaboração que surge de uma profunda análise histórica que reconhece nas concepções de ensino hegemônicas um emaranhado de disputas ideológicas que se originam sempre como mecanismo de recomposição do capital (SAVIANI, 2010).

A pedagogia proposta por Saviani (2011), diferente das anteriores, anuncia em seus pressupostos a defesa por uma educação pensada na perspectiva da classe trabalhadora. Esse pressuposto é determinante e baseia a fundamentação de todas as defesas e críticas realizadas no campo da referida pedagogia.

Dentre as defesas, está a figura do professor enquanto parte do processo que possui maior instrumentalização e, portanto, maior capacidade para conduzir os trabalhos pedagógicos. Sendo este, o principal responsável pelo ensino. Cabe ao professor planejar, organizar o tempo e espaço da aula, a fim de realizar uma intervenção na promoção do cumprimento da função escolar.

Vale ressaltar que o professor é apenas um sujeito neste processo tão amplo e abrangente que é a educação. Logo, somente o seu esforço, por mais significativo e coerente que seja não será suficiente para resolver todos os problemas de seus alunos, de sua escola e muito menos da educação como um todo. Essa é uma concepção ilusória e que culpabiliza os professores pelo fracasso histórico da educação.

Outro aspecto, de igual importância a ser ressaltado é a convicção de que o professor, muito embora sua imprescindibilidade quanto ao ensino, não é o detentor absoluto de todo o conhecimento, nem mesmo o único que exerce papel ativo no processo de ensino e aprendizagem.

O aluno, concreto ou empírico (SAVIANI, 2011), ao ser inserido na escola já carrega consigo certa carga cultural e conhecimentos próprios das relações sociais familiares. Ao mesmo tempo, já possui perspectivas e opiniões; logo, tem condições de posicionar-se ativamente diante das questões e problemas surgidos no dia a dia.

No entanto, os conhecimentos que constituem as percepções de professores e alunos são distintos. O aluno tem em seu repertório as elaborações do conhecimento imediato, do senso comum. E o professor, pela sua formação, deve possuir em seu repertório as elaborações do conhecimento mediato, articulado, consciente. Por esse motivo, esses dois sujeitos ligados pelo ato educativo conservam características complementares e que dialogam diretamente com a relação dialética do ensinar e aprender.

Dada a maior responsabilidade do professor quanto ao ensino, alguns atributos lhe são fundamentais. Primeiramente, parte-se da premissa que o professor necessita ter compromisso político e competência técnica para desenvolver um trabalho concretamente qualitativo no ambiente escolar.

O compromisso político condiz com suas concepções de mundo e ser humano, razões que tornam possível lidar conscientemente com as questões: por que ensino; para quem ensino e para quê ensino. A competência técnica, igualmente importante, tem a ver com o nível de acúmulo e instrumentalização do professor, o quanto ele domina acerca de seu objeto de ensino (SAVIANI, 2011).

Esses dois aspectos são fundamentais e determinam a ação docente. Espera-se que o compromisso político seja impulsionador da busca pela competência técnica condizente, e que esta, por sua vez, igualmente impulsiona e reflete no primeiro. A “competência técnica é um *momento* do compromisso político” (SAVIANI, 2011, p. 31).

No entanto, a vida é permeada por contradições, de modo que há sempre um conjunto de dificuldades para que o professor possa alinhar as suas convicções à sua prática pedagógica. Isto quando, o processo de alienação não é tão intenso que, sequer, o professor tem suas convicções bem claras e definidas.

O compromisso político defendido pela pedagogia histórico crítica, e sustentado neste estudo como fundamental, coincide com o reconhecimento da luta, através da educação, pela transformação radical da sociedade. Coloca-se, portanto, o projeto para que a classe dominada possa emancipar-se, por meio do acesso aos conhecimentos historicamente produzidos (processo de humanização) e construir uma sociedade justa, sem a exploração do trabalho de homens e mulheres.

A competência técnica, isto é, os domínios acerca do objeto trabalhado, bem como, o conhecimento sobre aspectos instrumentais da prática pedagógica, guardam relação com a especificidade de cada área. No que tange às intenções desta pesquisa, pretende-se vislumbrar quais os conhecimentos fundamentais para a boa formação e desenvolvimento dos trabalhos do professor alfabetizador.

2.3 Professores Alfabetizadores: instrumentalização

Dangió e Martins (2018) destacam dentre os conhecimentos necessários ao ensino da leitura e escrita: os aspectos históricos, estruturais e discursivos da língua portuguesa. Estes possuem relação direta com as três características da nossa língua escrita, as quais já foram citadas anteriormente: domínio de um sistema alfabético, memória etimológica e regulamentação ortográfica.

Os aspectos históricos revelam a origem da comunicação e da escrita. A gradual apropriação de conhecimentos acerca da origem e desenvolvimento da língua faz-se importante para o professor alfabetizador instrumentalizar-se sobre os processos históricos que motivam a criação de um sistema de escrita e que se desenvolvem por longos períodos históricos. Em outras palavras, com base na história da humanidade, cabe compreender que a construção do sistema alfabético e suas regulamentações padronizadas guardam relação direta com as necessidades e processos evolutivos pelas quais passaram e passam os seres humanos.

O que temos hoje, como produto do desenvolvimento de centenas de milhares de anos, é resultado de uma infinidade de apropriações e objetivações humanas. O alfabeto da língua portuguesa foi se constituindo a partir da influência de línguas de outros povos, foi se transformando de modo que as letras foram adquirindo os traçados para compor o alfabeto que conhecemos atualmente.

Segundo Basso e Gonçalves (2014) o léxico português, se origina a partir do latim e das línguas românicas. Segundo os autores, o latim clássico utilizado em Roma constituía-se em uma língua mais conservadora e rebuscada, enquanto que nas pequenas cidades de Roma, nos espaços ocupados pelas pessoas marginalizadas, a língua era mais flexível, de modo

que, foi-se constituindo como um dialeto próprio, denominado latim vulgar. Deste último origina-se a língua portuguesa.

A língua é expressão dos momentos históricos vividos, desde sua origem. A comunicação oral e escrita ocorre pela necessidade do ser humano de se comunicar, de transmitir informações ou até mesmo de guardar informações.

A língua portuguesa se desenvolveu historicamente em três fases: o português arcaico, clássico e moderno. O arcaico corresponde à fase em que a língua carrega grande influência do latim vulgar. O português clássico corresponde à fase em que são iniciadas as grandes navegações portuguesas. E, por fim, o português moderno, o qual vigora até os dias atuais, tem origem por volta da segunda metade do séc. XVI, momento em que os portugueses estabilizavam-se no Brasil no processo de colonização (BASSO; GONÇALVES, 2014).

As bases históricas auxiliam na compreensão, não apenas da memória etimológica das palavras que corresponde aos porquês das escritas de determinados vocábulos, mas também, e, principalmente, para que entendam, professores alfabetizadores e alunos, o quanto é importante a língua falada e escrita para uma nação.

A língua é um dos elementos e espaços de disputas entre classes e/ou povos. Os portugueses, ao chegarem ao Brasil se depararam com diversas línguas indígenas e o processo de desapropriação dos indígenas se deu, também, pela secundarização e, em alguns casos, pelo extermínio de suas línguas maternas. Estabelecer a língua portuguesa como língua materna da nação brasileira foi parte determinante no processo de consolidação da expropriação das terras indígenas e consequente colonização dos que aqui viviam.

A língua expressa a identidade dos povos e é instrumento pelo qual as ideologias são reproduzidas e/ou combatidas. Por isso, apropriar-se da língua em sua forma padrão, é uma forma de resistência, de garantir igualdade de acesso à sociedade letrada que constitui o espaço de nossas vivências sociais. É uma forma de nos instrumentalizarmos para a autonomia crítica diante das ideologias propagadas pelos dominantes. Abrir mão dessa instrumentalização

nos coloca cada vez mais reféns dos processos de alienação em relação à realidade.

Os pressupostos da pedagogia histórico-crítica conduzem a conclusão de que o aluno alfabetizando não necessita, necessariamente, viver todo o processo de criação da escrita. Primeiro porque seria humanamente impossível à tarefa da alfabetização; e segundo porque isto poderia, até mesmo, prejudicar o foco que deve ser dado ao ensino e aprendizagem da leitura e escrita.

Saviani (2011, p. 09) afirma que, dentre as tarefas a que se propõe a pedagogia histórico-crítica em relação à educação escolar, uma delas consiste na “conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares”.

Ao professor cabe o papel de fornecer elementos para que os alunos se apropriem da língua portuguesa. Isto é, se apropriem do produto elaborado coletivamente pela humanidade e que, portanto, resulta de esforços, processos históricos, disputas, resistências, etc.

Nesse sentido, urge a tarefa pedagógica de criar e consolidar a necessidade de leitura e escrita para os alunos (DANGIÓ; MARTINS, 2018). Assim como o ser humano necessitou elaborar uma forma de comunicação para melhorar sua convivência em sociedade e perpetuar sua espécie, os alunos em processo de alfabetização, também, precisam incorporar a necessidade do aprendizado desse instrumento de comunicação. Criar essa necessidade em sala de aula simulará a necessidade de leitura e escrita que os alunos, certamente, encontrarão na sociedade.

A tarefa pedagógica supracitada não se vincula ao pragmatismo das propostas pedagógicas que defendem o ensino de conteúdos que possuam sentindo imediato para os alunos. Certamente esse aspecto é de suma importância, no entanto, cabe a reflexão: será que os alunos, em geral, sabem o que precisam aprender e como podem alcançar melhores níveis de aprendizado?

Infelizmente, a marginalização induz as pessoas a intensos processos de alienação que parece-nos distante a ideia de que uma criança possa ter ampla noção de mundo a ponto de ter os elementos necessários para basear

uma escolha consciente acerca dos conteúdos dos quais deva ou realmente queira se apropriar.

Parece-nos até mesmo uma prática irresponsável deixar a cargo dos educandos a condução de seus próprios aprendizados, tendo em vista que, na maioria das vezes suas realidades não lhes fornecem as condições necessárias para tal, a partir do acervo cultural produzido pela humanidade.

Por isso, o processo de conscientização deve contemplar não apenas àquilo que diretamente constitui a vida cotidiana das pessoas, mas também, é igualmente importante conhecer e conscientizar-se da realidade concreta social, regional, nacional e global.

Diante do exposto, o primeiro indicativo que pode ser dado é que para o ensino da leitura e escrita, a utilização de diversos estímulos de ordem auditiva, visual e até mesmo motora, é condizente com a busca pelo objetivo da alfabetização.

É necessário que o professor tenha consciência do processo de alfabetização para que, inclusive, ajude no processo de conscientização dos alunos.

Afinal, a reprodução da língua, nos anos iniciais do aprendizado da leitura visa nada menos que o alcance da autonomia que possibilite ao indivíduo expressar-se por meio da comunicação em suas mais variadas formas de representação, esse é o objetivo da assimilação deste conteúdo (DANGIÓ; MARTINS, 2018).

No entanto, para alcançar este patamar, o alfabetizando depara-se com diversos obstáculos no estágio inicial do aprendizado da leitura e escrita. Dentre elas, a variedade de fontes das letras e as diferenças entre as letras maiúsculas e minúsculas.

Morais apud Dangió e Martins (2018) enfatiza os aspectos estruturais e discursivos ao tratar dos elementos do ensino e aprendizagem acerca da ortografia. Diversos fatores devem ser considerados sob esse prisma, como por exemplo, as regularidades e irregularidades ortográficas da língua portuguesa.

Quando uma criança aprende a falar estabelece correlações e generaliza aprendizados já consolidados. Como exemplo: as conjugações verbais que ora seguem regras gerais (a conjugação regular) e ora

correspondem a padrões com maior grau de arbitrariedade (irregulares). Se uma criança em fase de aprendizado aprende a conjugar o verbo sentir na primeira pessoa do singular e anuncia “*eu senti*”, não é difícil que aplique a mesma regra para o verbo fazer e anuncie “*eu faz*”. Isto se reflete tanto na linguagem oral quanto escrita.

Em outras palavras, o aprendizado da língua é uma constante e ao invés de se falar em aprendizado completo e total é mais adequado se falar em um esforço que pode durar a vida inteira, ainda mais se considerarmos que a língua, assim como qualquer outro produto cultural social, permanece constantemente em mudança.

As regularidades e irregulares são um processo à frente do aprendizado no que tange aos constituintes básicos da língua portuguesa. Antes de desenvolver a construção de frases ou textos escritos, a criança precisa ter se apropriado das pequenas partes da escrita, os grafemas.

A língua escrita encontra-se carregada de arbitrariedade e por isso deve ser aprendida pela criança tanto em sua totalidade – como representante das unidades dotadas de significado – quanto na apropriação de suas partes – em unidades menores que estão relacionadas à constituição dos significados das palavras (DANGIÓ; MARTINS, 2018, p.73).

Desse modo, destaca-se a importância do ensino grafema-fonema, pois, para o desenvolvimento de uma escrita consciente e boa leitura, com a interpretação adequada dos significados, é imprescindível o aprendizado das pequenas partes da língua, as letras. Para que uma pessoa leia um texto cheio de informações e consiga compreender todos os significados contidos nele é necessário que conheça os fonemas – sons – e os grafemas que os representam – letras.

Expostos alguns elementos sobre as bases para a orientação do processo ensino-aprendizagem acerca do tema da alfabetização e a discussão sobre os conhecimentos que devem ser apropriados pelos professores como elementos para orientarem sua prática pedagógica, cabe explicitar algumas escolhas didáticas para que o professor conduza o ensino de modo a alcançar a aprendizagem real dos alunos.

Essas escolhas devem contemplar as posturas que condizem com a síntese propositiva que incorpora por superação as pedagogias historicamente elaboradas, isto é, a pedagogia histórico crítica. De modo que se possa absorver o que é válido e repelir ou reorientar o que é incoerente. Tais escolhas devem estar baseadas nos seguintes princípios pedagógicos:

[...] estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos (SAVIANI, 1999, p. 79).

Diante do exposto a primeira atitude pedagógica do professor alfabetizador consiste na escolha e seleção dos conteúdos. Como já explanado, para a pedagogia histórico-crítica, essa seleção deve considerar o ponto de vista da classe trabalhadora. Isso não significa dizer que apenas os conteúdos que guardam relação imediata de sentido ou utilidade devam ser prioritários.

Neste momento, o destaque deve ser dado a um conceito abordado por Gramsci (1982, p. 137) ao se referir à nova pedagogia. O autor afirma que esta pedagogia:

[...] quis destruir o dogmatismo precisamente no campo da instrução, da aprendizagem de noções concretas, isto é, precisamente no campo em que um certo dogmatismo é praticamente imprescindível, somente podendo ser reabsorvido e dissolvido no inteiro ciclo do curso escolar (é impossível ensinar a gramática histórica na escola primária e no ginásio).

O dogmatismo mencionado pelo autor dialoga com a necessidade de se considerar, na organização e planejamento pedagógico, os momentos apropriados para inserção devidamente dos conteúdos. No ato de ensinar, o professor deve avaliar a complexidade dos conteúdos e assim, promover um ensino cuja aprendizagem seja realizável.

Na alfabetização, por exemplo, torna-se improdutiva para as crianças que iniciam o contato com a leitura de palavras simples, a ênfase excessiva no ensino das regras ortográficas com vistas à conjugação de determinados

verbos irregulares e questões linguísticas complexas. Para estas, o mais adequado é ensinar o correto de acordo com as normas padrões sem aprofundar nos conhecimentos mais elaborados que levam a isso.

O aprofundamento na regulamentação ortográfica pode gerar confusão no aprendiz, desviar seu foco do conteúdo mais importante nesse momento inicial e que, inclusive, será de fundamental necessidade para que os demais conhecimentos possam ser aos poucos introduzidos.

Gramsci (1982) cita no mesmo trecho, supracitado, a expressão *campo da instrução*. Por mais que, especialmente, a pedagogia nova se oponha a termos como instrução, técnica, desenvolvimento de mecanismos e, similares, o autor oferece elementos teóricos para caracterizar a escola como um espaço que, em função dos fins a atingir pode e deve exercer essa função.

A palavra instruir coincide com transmitir, informar, comunicar, ou seja, corresponde perfeitamente ao exercício docente, segundo as bases da pedagogia que sustenta o aporte teórico desta pesquisa. De maneira que corresponde a um aspecto básico o qual chamamos de ensino. Não deve ser confundido com algo arbitrário e linear, mas sim com o processo de fornecimento das ferramentas que auxiliam no desenvolvimento do intelecto, isto é, processo de instrumentalização dos alunos.

Do mesmo modo, deve ser repensado o sentido pejorativo atribuído ao processo mecânico – inicial – do aprendizado. Segundo Saviani (2011) o aprendizado não se efetiva de forma natural. Para que o conhecimento seja, de fato, incorporado à subjetividade do indivíduo, este precisa incorporá-lo atingindo um grau de segunda natureza. Sobre a alfabetização o autor exemplifica:

Também aqui é necessário dominar os mecanismos próprios da linguagem escrita. Também aqui é preciso fixar certos automatismos, incorporá-los, isto é, torná-los parte de nosso corpo, de nosso organismo, integrá-los em nosso próprio ser. Dominadas as formas básicas, a leitura e a escrita podem fluir com segurança e desenvoltura. À medida que se vai libertando dos aspectos mecânicos, o alfabetizando pode, progressivamente, ir concentrando cada vez mais sua atenção no conteúdo, isto é, no significado daquilo que é lido ou escrito. Note-se que se libertar, aqui, não tem o sentido de se livrar, quer dizer, abandonar, deixar de lado os ditos aspectos mecânicos. A libertação só se dá porque tais aspectos foram apropriados, dominados e internalizados, passando, em consequência, a operar no interior de nossa própria estrutura orgânica. Poder-se-ia dizer que o que ocorre, nesse caso, é

uma superação no sentido dialético da palavra. Os aspectos mecânicos foram negados por incorporação e não por exclusão. Foram superados porque negados enquanto elementos externos e afirmados como elementos internos (SAVIANI, 2011, p. 18).

Assim, a incorporação de mecanismos ligados ao domínio da língua escrita é indispensável ao aprendizado. O professor não deve pretender encerrar seu objetivo de ensino na aprendizagem mecânica, mas essa fase vincula-se profundamente e é pressuposto da aprendizagem efetiva. Faz-se, portanto indispensável no planejamento docente, buscando-se sistematicamente os meios adequados a esse fim.

Metodologicamente, deve ser operacionalizado um ensino no qual a criança possa se apropriar e compreender o princípio da relação entre grafemas e fonemas. Deve-se considerar que a estrutura da língua oral e escrita carregam singularidades próprias, assim como que o vocábulo é regido por fatores ortográficos e etimológicos; e que nem sempre é possível introduzir logo, em sua plenitude esses conteúdos no plano de ensino. Sob esta perspectiva reitera-se a importância dos conceitos apresentados: o *dogmatismo* de Gramsci (1982); e o *automatismo* de Saviani (2011).

A exacerbada crítica aos aspectos mecânicos no processo de ensino aprendizagem obscurece escolhas didáticas importantíssimas na alfabetização, dentre elas: o recurso às técnicas de escrita e à utilização das cópias (reprodução do grafema visualizado).

A história da humanidade é composta pelo uso da técnica e da reprodução. O ser humano para sobreviver precisou organizar-se tecnicamente para ter condições de sistematizar ações e repassar os seus métodos para as gerações posteriores, por meio da comunicação.

Pelas experiências vividas e determinadas pelas necessidades imediatas, o ser humano elaborou formas de vida. Descobriu o fogo e precisou testar diversas formas de realizar essa ação novamente, depois precisou repassar essa técnica para os demais, e estes, por sua vez, reproduziram a ação para aprender e, somente depois novas formas foram sendo desenvolvidas.

O exposto tem o intuito de alertar para a importância da técnica como parte de toda ação humana organizada e sistematizada. Assim como, alertar

para a importância da reprodução, pois, o indivíduo deve passar por esse processo para incorporar os mecanismos e finalmente superá-los por meio do pleno aprendizado.

O professor, ao inserir, durante as aulas, a criança ao meio letrado, deve sistematicamente, criar estímulos, fornecer materiais visualmente favoráveis ao aprendizado, apresentar diversos contextos de possibilidades de leitura e aproximar o aluno das correlações entre os grafemas e seus sons correspondentes.

No processo de alfabetização deve-se ter o cuidado ao ensinar a leitura das sílabas, em virtude dos fonemas que as letras representam na reunião de seus sons. Exemplificando: a letra “c” possui isoladamente o fonema “cê”, ao unir-se à vogal “a”, se não houver a devida intervenção, o aluno poderá pronunciar “cê-a” ao invés de “ca”. Por isso é fundamental que os professores enfatizem foneticamente a pronúncia da união das letras e não apenas o fonema produzido pelas letras isoladamente.

Diante disso, pode-se concluir que a leitura e escrita de maneira contextualizada e articulada com os sentidos sociais devem ser concebidas como um processo contínuo a ser desenvolvido na progressão escolar e ao longo da vida. E isto dialoga com a possibilidade de que a apreensão do mecanismo de decodificação seja feita da forma mais contextualizada possível, onde gradativamente as práticas sociais de leitura e escrita sejam vivenciadas.

O problema a ser evitado é a secundarização da decodificação em favor do “letramento”. Haja vista a impossibilidade de *criar o hábitus* da leitura sem apropriar-se de suas partes menores - letras e sílabas - para composição das palavras, frases e textos.

Por fim, diante do exposto, reitera-se a importância da formação dos professores, especialmente dos alfabetizadores. Para o ensino eficaz da leitura e escrita é imprescindível que o professor domine os conteúdos acerca da língua oral e escrita, bem como, os conteúdos acerca do desenvolvimento do alfabetizando e as alterações que a inserção dessas informações pode causar na vida dos sujeitos.

3. ALFABETIZAÇÃO: ASPECTOS HISTÓRICOS

Coerentemente com as teorias do conhecimento – marxismo - e pedagógica – pedagogia histórico-crítica - que norteiam as escolhas metodológicas desta pesquisa, tanto no que tange a apreensão da realidade, quanto na exposição das análises sobre a mesma, será realizado o resgate histórico, a fim de compreender a incidência dos múltiplos determinantes no desenvolvimento do objeto.

Pretende-se, portanto, neste capítulo, apresentar o desenvolvimento histórico do que se convencionou denominar de alfabetização, de modo a esclarecer quais as necessidades e interesses sociais que fomentam o surgimento de um espaço específico para o ensino sistemático, com ênfase na leitura e escrita.

Nessa perspectiva, serão abordados os censos e dados estatísticos sobre a alfabetização no Brasil, os quais constituíram e constituem-se forte aparato para identificar a situação nacional a esse respeito, bem como, justificar e subsidiar as propostas de intervenção na direção de mudanças para melhorias desse indicador, compreendido pelo Estado como fundamental para o desenvolvimento econômico de uma nação.

Caracterizada a situação do Brasil, tendo-se por base os números estatísticos, serão apresentadas as concepções pedagógicas e propostas metodológicas que surgiram reivindicando a capacidade de solucionar os problemas do analfabetismo. Serão abordados os principais elementos acerca das concepções mais recentes no Brasil no que tange às discussões e produções intelectuais sobre o aprendizado da leitura e escrita em uma sociedade letrada.

Por fim, alicerçadas nessas concepções e propostas serão identificadas, também, algumas intervenções políticas, cujo formato, em sua maioria, corresponde à implementação de programas de governo por períodos pontuais, propondo-se a alcançar metas e melhorar os índices de analfabetismo.

3.1 Alfabetização e seu desenvolvimento enquanto objeto de instrução sistemática

A partir do século XVI, especialmente na Europa, passou-se a depositar, gradualmente, muitas expectativas na esfera educacional como entidade potencialmente capaz de transformar a sociedade de maneira racional. Essas perspectivas fortaleceram-se ainda mais no decorrer do século XVIII, período em que a classe burguesa se afirmava como classe emergente, e concomitantemente construía-se uma nova concepção sobre o papel da criança na sociedade. Tal papel tinha como principal aspecto o direito à educação. Sendo, portanto, de responsabilidade da família buscar a formação moral das crianças e, nesse contexto, o aprendizado da leitura era visto como algo fundamental para a valorização da língua nacional e interpretação das assim denominadas sagradas escrituras. Originariamente eram os reformadores moralistas e religiosos que estavam à frente desse processo. (MORTATTI, 2004).

Ao longo do século XIX ocorrem algumas transformações quanto à concepção da educação escolar. Seu caráter religioso dá lugar a um sentido mais moderno e laicizante. Com intuito de atender ao projeto político liberal do Estado, a escola passa a ser concebida como o lugar específico para instrução e preparação das novas gerações, a fim de contribuir para a instauração da nova ordem política e social.

Nesse contexto, com vistas à consolidação dessa nova ordem, e da nova concepção de mundo a ela ligada, o acesso à cultura letrada, com centralidade na língua escrita, passa a ser entendido como direito de todos. A educação escolar se torna instrumento específico responsável pelo esclarecimento das massas não instruídas e um fator fundamental para o fortalecimento da civilização e desenvolvimento das nações.

Sobre o analfabetismo no Brasil, Mortatti (2004) apresenta, brevemente, a história que revela parte dos interesses e ideologias por trás da aparente e crescente intenção em alfabetizar a todos sem distinção de gênero, cor ou classe.

A autora intitula o histórico e persistente problema quanto aos altos índices de analfabetismo no Brasil como 'uma dívida secular' que usurpa de

grande parte da população, principalmente os marginalizados, subalternizados, explorados e pobres, o direito ao aprendizado da leitura e escrita.

Direito que, segundo Mortatti (2004), guarda relação direta com o dever do Estado de, por meio da educação, proporcionar a todos os cidadãos o acesso e a possibilidade “de aprender a ler e a escrever, como uma das formas de inclusão social, cultural e política e de construção da democracia” (p. 15). A utilização da leitura e escrita é um recurso necessário para a realização de atividades simples do cotidiano, como deslocamento e inserção nos espaços de convívios sociais, sejam eles instituições de ensino ou não.

Essa necessidade acompanha a necessidade histórica da humanidade de comunicar-se por meio de códigos. No caso da sociedade atual, em virtude da tendência crescente quanto ao uso da linguagem escrita, este é um conhecimento indispensável que pode garantir a participação mais consciente e ativa dos indivíduos na sociedade.

Apesar desta tendência, que ao longo do período histórico da humanidade tem seu curso apenas crescente, este mesmo período foi e é marcado pela ineficiência na erradicação do analfabetismo. Movimentos históricos, científicos, políticos, e etc., surgem afirmando engajar-se no enfrentamento deste problema social; no entanto, apesar dos avanços, o analfabetismo se configura como um grave problema que merece e precisa de rigorosa atenção.

Sobre a história do Brasil, Mortatti (2004) afirma que, desde o período colonial, havia um grande número de pessoas que não sabia ler e escrever. Claramente, dadas as condições do processo de colonização no Brasil e em outras nações, poucas possibilidades teriam as pessoas de acessar esse conhecimento que, sequer, era entendido como um acervo cultural que devesse ser acessível à todas as pessoas indiscriminadamente.

É somente no final do período imperial, quando se instituiu a proibição do voto aos analfabetos, através da Lei Saraiva de 1882, que a situação do analfabetismo passa a configurar-se e ser encarada como um problema de ordem política. Menos de uma década depois, já no período republicano, a preocupação com o analfabetismo se fortalece, principalmente por dois motivos: primeiro, por conta da divulgação internacional do censo de 1890, a qual revelou situação alarmante das taxas de analfabetismo, e; segundo, pelo

sentimento patriótico, os ideários difundidos pelos liberais e a circulação de suas ideias de liberdade, igualdade e fraternidade (MORTATTI, 2004).

Vale ressaltar que esses ideários carregam contradições de classes: são demandas justas, mas articulam a defesa da liberdade e outros importantes direitos às regras e ditames do mercado. Isto é, a liberdade, igualdade e fraternidade, importantes bandeiras de emancipação humana, proliferam enquanto ideário, porém, as condições para o exercício desse ideário devem ser conquistadas individualmente e através da competição acirrada entre os sujeitos.

Liberdade e igualdade para atuar segundo os parâmetros do mercado. E a fraternidade decorre do processo de aceitação da desigualdade pautada em valores meritocráticos. Em outras palavras, os ideários liberais fomentam uma lógica que culpabiliza os indivíduos pelas mazelas de suas vidas, legitimando, contraditoriamente, o aprisionamento ao invés da liberdade, a desigualdade no lugar da igualdade e o acirramento da luta de classes por trás da aparente fraternidade.

Pouco mais de um século após a proibição do voto, o voto dos analfabetos volta a ser garantido - em caráter facultativo - na constituição de 1988, solucionando assim, parte do problema da exclusão desses sujeitos que passam a exercer sua cidadania, por meio da participação política no período eleitoral.

Entretanto, parte da solução do problema que recai, principalmente, sobre a vida dos analfabetos, permanece secundarizada, ou seja, essas pessoas continuam em prejuízo social, cultural e econômico, pois, sobre elas acentuam-se a discriminação e marginalização por não saberem ler e escrever.

Nesse sentido, cabe a reflexão acerca da relação entre os ideários liberais e a consequência desta concepção no que tange o acesso ao conhecimento, especificamente, a alfabetização. Indiscutivelmente, o liberalismo foi uma concepção de mundo que, em face das relações sociais próprias do período feudal, correspondeu a um processo revolucionário e que contribuiu para o desenvolvimento histórico humano.

Entretanto, imbuídos do aprendizado sobre os acontecimentos históricos e produções científicas que analisam esses fatos, cabe à contemporaneidade lutar e produzir conhecimento para as mudanças necessárias que, de fato,

fortaleçam a luta coletiva por igualdade e liberdade. Não uma liberdade e igualdade, empregando uma imagem, na “largada da corrida”, mas sim, liberdade e igualdade “na chegada”: não valores formais e abstratos, mas concretos.

Dentre os acontecimentos e conhecimentos históricos acerca da alfabetização no Brasil, encontram-se os dados estatísticos que, ao longo da história, cumprem a função de buscar caracterizar as taxas de alfabetismo/analfabetismo dos sujeitos, a partir das demandas e concepções desenvolvidas nos períodos de suas realizações.

3.2 Taxas de alfabetismo/analfabetismo: dados estatísticos

As referências utilizadas para apresentar os dados estatísticos sobre o analfabetismo no Brasil serão: as pesquisas realizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE); o Mapa do Analfabetismo no Brasil, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) – ministério da educação – no primeiro mandato do governo Lula e; as pesquisas feitas pelo Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF), especificamente os resultados preliminares publicados em 2018.

Os dados possuem relevância e objetivam situar as consequências históricas vividas pela população adulta, em virtude de uma alfabetização precária. Pautar o contexto mais atual dos índices de analfabetismo subsidiam a conscientização para impulsão da necessidade de mudanças.

É importante destacar o caráter dinâmico dos critérios para coleta dos dados estatísticos. No percurso histórico, certamente os instrumentos de coleta, as perguntas realizadas e até mesmo a concepção do que, por exemplo, é uma pessoa analfabeta, sofreu alterações e, sem dúvidas, essas mudanças acarretam, também, em consequências nos resultados obtidos.

A seguir, serão apresentados alguns destes resultados que revelam o quadro que nos aproxima do real quanto ao problema a ser enfrentado na busca pela alfabetização de todas as pessoas. Assim como, quais as concepções balizares na formulação dos indicadores sobre o alfabetismo funcional.

Em uma perspectiva global, identifica-se que o Brasil ocupa a 24ª posição no quesito: taxa de alfabetização das pessoas de 15 anos ou mais. Esse levantamento corresponde às coletas mais recentes, datadas no ano de 2015 e disponibilizadas pelo IBGE; e o ranking abrange os países reconhecidos pela ONU.

Tabela 1 - Taxa de alfabetização das pessoas de 15 anos ou mais de idade, por países - Brasil, conforme os indicadores sociais, segundo o período que compreende os anos de 2012 – 2015.

País	Taxa de alfabetização das pessoas de 15 anos ou mais de idade			
	2012	2013	2014	2015
Brasil	91,33%	91,48%	91,72%	92,04%

Fonte: UIS.Stat. UNESCO Institute of Statistics. <<http://data.uis.unesco.org/>>. Acessado em: fevereiro 2019. [acessado no site do IBGE].

De acordo com a tabela 1 é possível identificar o discreto crescimento no percentual que corresponde ao número de pessoas de 15 anos ou mais de idade consideradas alfabetizadas, crescimento que pode ser considerado, para efeitos de análise, um indicador estável. O critério utilizado para determinar esse índice foi a capacidade de ler e escrever pelo menos um bilhete simples no idioma da pessoa entrevistada.

Outro aspecto relevante a ser considerado, diz respeito aos números brutos inviabilizados pelo percentual apresentado. De acordo com a mesma fonte, a população brasileira, até o ano de 2015, era representada pelos seguintes algarismos: 205.962.112 (duzentos e cinco milhões novecentos e sessenta e dois mil cento e doze habitantes). Claramente, significativa parte deste total corresponde a faixa etária a partir dos 15 anos.

Isto é, se levarmos em consideração este mesmo ano de 2015, em consonância com o período que corresponde aos dados do indicador analisado, os quase 8% da população brasileira, com 15 anos de idade ou mais, não alfabetizada, corresponde a um total que pode ser traduzido em milhões de pessoas, o que acende o sinal de alerta de forma mais explícita do que os 8%, passíveis até de desconsideração frente ao grandioso percentual de 92,04% de pessoas alfabetizadas.

Nesta pesquisa o percentual é pensado na perspectiva do quantitativo em números cardinais, propositalmente, para reforçar a importância da luta pelo acesso aos conhecimentos historicamente produzidos, a todas as pessoas. Os milhões não alfabetizados importam, pois representam um contraste inimaginável em uma sociedade que apresenta avanços na perspectiva do desenvolvimento da língua escrita. E que, do mesmo modo, possui riquezas suficientes para garantir nível de instrução adequado a todos os seus habitantes.

As contradições do Brasil e do mundo esbarram em vários indicadores e aspectos da vida. Como esperar que um país possa zerar os índices de analfabetismo em virtude de possuir condições objetivas para tal, quando este mesmo país, mantém níveis de miséria e fome em um contexto de possibilidade de produção de comida suficiente para alimentar toda sua população? Essas são discussões mais amplas e distantes da especificidade dessa pesquisa, mas que jamais podem ser negligenciadas ou esquecidas.

A preocupação com os milhões de brasileiros não alfabetizados se acentua com a constatação de que, dentro do nosso território, os dados referentes às taxas de analfabetismo e alfabetismo refletem as desigualdades sociais expressas em alguns critérios, como: região, cor, renda, anos de estudos, etc. Abaixo, a tabela expressa as taxas de analfabetismo por grandes regiões:

Tabela 2 - Taxa de Analfabetismo, por Grandes Regiões, segundo os grupos de idade – Ano 2018

Região	Taxa de Analfabetismo (%)				
	15 anos ou mais	18 anos ou mais	25 anos ou mais	40 anos ou mais	60 anos ou mais
Norte	8,0	8,6	10,2	15,4	27,0
Nordeste	13,9	14,8	17,2	24,3	36,9
Sudeste	3,5	3,6	4,1	5,8	10,3
Sul	3,6	3,8	4,3	6,0	10,8
Centro-Oeste	5,4	5,7	6,6	9,8	18,3

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016-2018.

Os números por região do Brasil indicam a disparidade histórica - que se confirma a cada nova estatística - entre as regiões Norte e Nordeste quando comparadas a Sudeste, Sul e Centro-Oeste. Os valores somados das regiões Sul e Sudeste não alcançam as taxas de analfabetismo do Norte em nenhuma das colunas acima, divididas por faixa etária. Por exemplo, ao somarmos as taxas de analfabetismo de Sul e Sudeste da coluna '15 anos ou mais', o valor encontrado é 7,1% enquanto que somente do Norte equivale a 8,0%. Essa desigualdade se repete em todas as variáveis da tabela 2.

A situação mais alarmante, no entanto, encontra-se na região Nordeste, visivelmente, a região com as maiores taxas de analfabetismo. Neste caso, ao utilizarmos a mesma comparação feita acima, encontra-se o percentual de 12,5% se somadas às taxas de Sul, Sudeste e Centro-Oeste. Enquanto que só no Nordeste esse percentual corresponde a 13,9%. Ou seja, um contraste visual que deixa explícito as grandes e relevantes diferenças entre as Regiões.

O documento produzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Nacionais Anísio Teixeira, denominado Mapa do analfabetismo no Brasil - 2003, ao analisar o indicador intitulado taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais, nos anos de 1996, 1998 e 2001, constatou que:

Tendo o Brasil, como sua marca básica, as desigualdades sociais e regionais, não poderia ser diferente com o analfabetismo. [...] as regiões com menor desenvolvimento econômico e de economia pouco diversificada são as que apresentam os piores indicadores. Assim, o Nordeste brasileiro tem a maior taxa de analfabetismo do País, com um contingente de quase oito milhões de analfabetos, o que corresponde a 50% do total do País (MAPA DO ANALFABETISMO NO BRASIL - INEP, 2003, p. 7).

Para além das desigualdades regionais, outro indicador que resulta em uma denúncia estatística de um problema social histórico e seriamente determinante nas possibilidades e oportunidades de desenvolvimento das pessoas é a cor/raça.

De acordo com o último censo em 2018, a relação entre cor e analfabetismo ainda aponta para a necessidade de debates que abranjam maior profundidade nos estudos históricos sobre a formação do povo brasileiro e como conseguinte, debates mais humanos sobre diversidade.

Tabela 3 - Taxa de Analfabetismo no Brasil, por Cor ou Raça, segundo os grupos de idade – Ano 2018

Cor ou raça	Taxa de Analfabetismo no Brasil (%)	
	Faixa etária	Taxa de analfabetismo (%) – ANO 2018
Branca	15 anos ou mais	3,9
Branca	18 anos ou mais	4,0
Branca	25 anos ou mais	4,6
Branca	40 anos ou mais	6,1
Branca	60 anos ou mais	10,3
Preta ou Parda	15 anos ou mais	9,1
Preta ou Parda	18 anos ou mais	9,7
Preta ou Parda	25 anos ou mais	11,3
Preta ou Parda	40 anos ou mais	16,3
Preta ou Parda	60 anos ou mais	27,5

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016-2018.

A tabela acima evidencia a intrínseca relação entre cor/raça e analfabetismo. As pessoas de cor branca apresentam uma taxa de analfabetismo com percentual de 28,9%, somadas todas as suas faixas etárias. Enquanto que, as pessoas de cor preta ou parda, dados os mesmos critérios, somam um percentual de 80,2% em sua taxa de analfabetismo.

Os números e suas largas distâncias falam por si. É necessário vincular essa realidade com a origem de nossa história, marcada pelo período da escravidão de negros e índios, seguido pela sua marginalização social, ainda existente e viva nas diversas expressões do racismo, que vão desde piadas aparentemente inofensivas, até as mais bárbaras atitudes humanas, como a violência física e homicídio.

As altas taxas de analfabetismo entre pessoas de cor preta ou parda são reflexo do resquício histórico sofrido pelos negros, devido o maior atraso para ter acesso aos conhecimentos e, de modo particular, acesso ao ensino escolar e aprendizado da língua escrita. Somado a isto, há o preconceito e intolerância,

obstáculos quase intransponíveis na busca pelo pleno desenvolvimento humano.

É no bojo desta discussão que surgem as cotas para negros nas universidades públicas e em concursos para servidor público. Um programa com vistas 'reparar' uma dívida histórica com a população negra, e oportunizar o acesso a espaços ainda pouco ocupados por um segmento que corresponde a maioria da população brasileira.

Como este não é o foco desta pesquisa não há a pretensão de aprofundar a questão, mas cumpre afirmar que não é uma solução que atende a todos os problemas sobre o debate do racismo gerando, inclusive, acirramento entre os próprios trabalhadores que divergem quanto à legitimidade do programa.

A reflexão que tem espaço neste momento gira em torno da questão: se o maior percentual de analfabetos consta entre as pessoas de cor preta ou parda, na perspectiva da educação escolar, onde estão inseridas essas pessoas ou de onde vieram, instituição pública ou privada?

A seguir, a fim de constatar de que maneira esses aspectos da vida estão relacionados pretende-se identificar qual a relação entre taxa de analfabetismo e renda. Salienta-se que os dados são referentes ao ano de 2001, ocasião em que é possível cruzar o indicador taxa de analfabetismo por renda domiciliar.

Tabela 4 - Taxa de analfabetismo de 15 anos ou mais, por Grandes Regiões e por rendimento domiciliar – 2001

Unidade Geográfica	Taxa de Analfabetismo (%), por rendimento domiciliar em Salário Mínimo Corrente(1)(2),					
	Total	Até 1	+ de 1 até 3	+ de 3 até 5	+ de 5 até 10	+ de 10
Norte	11,2	22,6	15,5	9,9	5,0	2,0
Nordeste	24,3	36,8	29,3	17,2	8,4	1,8
Sudeste	7,5	20,0	13,5	7,5	4,0	1,5
Sul	7,1	19,5	12,4	5,9	3,6	0,8
Centro-Oeste	10,2	23,3	15,3	8,9	5,0	1,4

Fonte: IBGE, Pnad 2001.(1) Salário mínimo em 2001 = R\$180,00. (2) O cálculo destas taxas não levou em consideração as informações com renda não declarada.

Os dados expressos na tabela acima revelam que, inversamente proporcional, quanto maior o rendimento domiciliar menor a taxa percentual de analfabetismo, isto é, depreende-se daí que o problema do analfabetismo tem relação direta com a condição financeira dos sujeitos.

Os números da região Norte mostram que a taxa de analfabetismo corresponde a 22,6% do total para os domicílios com renda até um salário mínimo, enquanto que para os domicílios com renda entre cinco e dez salários a taxa é de 5,0%.

Essa relação se repete em todas as regiões do Brasil. À medida que as condições financeiras são inferiores, as possibilidades de desenvolvimento social na perspectiva da educação, no que tange o aprendizado da leitura e escrita, são menores também, o que leva à altas taxas de analfabetismo para a população mais pobre.

Essa constatação se desdobra em, pelo menos duas situações. Em primeiro lugar, fortalece a discussão mais recente sobre os processos de alfabetização e letramento, ao passo que, é unânime entre os estudiosos da área a assertiva de que quanto maior o contato, interação e acesso à vida letrada, maiores as possibilidades de aprendizado da língua escrita. Sem dúvidas, uma vida financeira mais elevada favorece esse acesso.

Em segundo lugar, sucinta a discussão sobre público e privado. Raramente, uma família com maiores posses e preocupada com a educação de seus filhos, o matricula em uma instituição pública de ensino. O ensino público é amplamente aderido pelos filhos da classe trabalhadora, os quais se encontram, certamente, na coluna de até um salário, ou no máximo na coluna de um a três salários.

Em outras palavras, a tabela, indiretamente, indica que a pessoa da classe trabalhadora não tem acesso adequado/suficiente à cultura letrada, pois, não tem recursos e, portanto, não frequenta a escola ou frequenta a escola pública. Neste último caso, concluímos, então, que o ensino público não vem cumprindo seu papel. Não há dúvidas de que os determinantes causadores dessa realidade encontram-se em diversas esferas.

Distribuição de renda e de educação são duas ações que caminham juntas. Políticas estruturais de distribuição de renda (como a reforma agrária) assim como as emergenciais (como

os programas de renda mínima) aumentam as chances de permanência das crianças e jovens nas escolas. Por sua vez, crianças e jovens com maior escolaridade passam a ocupar empregos mais bem remunerados. Os ganhos sociais advindos de ações dessa natureza, com certeza, trarão impactos muito positivos na sociedade brasileira (MAPA DO ANALFABETISMO NO BRASIL - INEP, 2003, p. 11).

Dangió e Martins (2018), ao citarem a relação entre os processos educativos e as classes sociais mencionam, também, os dados informados pelo IBGE da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) que apontam a existência de correlação direta e estreita entre: renda e nível de instrução dos pais, de modo que, esses são legados deixados aos filhos “perpetuando a precariedade de condições de vida dos brasileiros pertencentes à classe proletária” (p. 05).

Logo, a pobreza, assim como a cultura e os estudos, tende a ser passada de gerações em gerações. E este ciclo ajuda na manutenção da estrutura das classes.

A seguir, o último indicador antes de passarmos para os dados mais específicos do município e, posteriormente, os dados do analfabetismo funcional, é o indicador ‘nível de instrução’. O mesmo guarda relação com as taxas de analfabetismos.

Tabela 5 - Distribuição das pessoas de 25 anos ou mais de idade (%) por grupamentos de níveis de instrução – 2001

Grupamentos de níveis de instrução	Níveis de instrução (%)		
	ANO 2016	ANO 2017	ANO 2018
Sem instrução e fundamental	41,8	40,9	40,0
Fundamental completo e médio	13,1	12,9	12,6
Médio completo (ou curso equivalente)	29,8	30,4	30,9
Superior completo	15,3	15,7	16,5

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016-2018.

As taxas correspondentes à variável 'sem instrução e fundamental' do indicador 'grupamentos de níveis de instrução' apresentam certa estabilidade nos últimos três anos de coleta dos dados da Pnad, oscilando entre 40% e 41,8% o que corresponde a uma diminuição de 1,8% no índice de pessoas analfabetas com 25 anos ou mais. Essa taxa é elevadíssima e representativa do baixo nível de instrução dos brasileiros.

Este é um dado relevante no que tange o debate da alfabetização, pois, o percurso para o pleno (ou o mais próximo disso) aprendizado da leitura e escrita compreende toda a vida dos seres humanos. Assim, em que pese à vida 'escolar', quanto maior o nível de instrução, maior é o repertório do vocábulo e aprofundamento nos conhecimentos da língua escrita.

Sobre os aspectos mais gerais em relação aos dados estatísticos, pode-se compreender que, apesar de o Brasil apresentar uma taxa de alfabetismo considerada boa, o percentual de analfabetos é ainda elevado se considerarmos os números populacionais da nossa nação e as possibilidades objetivas concretas de, enfim, acabar com o analfabetismo.

No entanto, para exterminar de vez esse problema social, é necessário entender a conjuntura. Neste aspecto, foi possível constatar que há enorme desigualdade entre as grandes regiões do país, de modo que, Nordeste e Norte concentram os maiores índices de analfabetismo do país, a ponto de, juntas, somarem praticamente o dobro das taxas somadas de Sudeste, Sul e Centro-oeste.

Foi evidenciado, por fim, que indicadores como: cor ou raça, renda e nível de instrução, são direta e estreitamente ligados com a questão do analfabetismo, pois, os negros ainda são vítimas da história da escravidão do Brasil e do racismo que persiste em nossa sociedade. A renda familiar possibilita um estilo de vida que propicia aprendizados que convergem para melhorar as capacidades no processo de alfabetização. E o nível de instrução, indicador que aponta a continuidade ou estagnação na vida de estudos, o qual influencia no desenvolvimento da escrita e leitura, aqui entendidas como um aprendizado constante e infindável.

De acordo com os últimos dados estatísticos disponibilizados pelo IBGE, o estado do Pará soma uma população de 7.581.051 pessoas no de 2010, tendo uma estimativa de 8.513.497 pessoas no ano de 2018.

Sobre os dados da educação, no ano de 2017 foram alcançados IDEB (índice de desenvolvimento da educação básica) de 4,5 para os anos iniciais do ensino fundamental e 3,6 nos anos finais do ensino fundamental, ambos referentes a resultados da rede pública.

Já em 2018 foram registradas 1.439.788 matrículas no ensino fundamental e 359.331 no ensino médio, dado que aponta a descontinuidade nos estudos haja vista a considerável redução no número de matrículas na última etapa da educação básica.

Vale ressaltar que o IDEB é calculado a partir do índice de aprovação escolar, obtidos no censo escolar que são realizados todos os anos, e as médias de desempenho nas avaliações externas em larga escala constituintes do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). O IDEB foi criado em 2007 e apresenta resultados de dois em dois anos.

Além dos dados da educação, faz-se importante registrar a média do rendimento nominal mensal domiciliar per capita registrado em 2018 no estado, a qual consta no valor de R\$863,00, isto é, valor abaixo do salário mínimo, que em linhas gerais, já é altamente questionável enquanto representante de um recurso mínimo para viver nesta sociedade. Em que pese a noção coletiva de recursos por pessoa, extraída da média salarial por número de habitantes, pode-se afirmar com convicção que o estado do Pará é um estado remuneradamente paupérrimo.

Após essa breve apresentação acerca de alguns dados a nível nacional e regional, a partir de agora serão vislumbrados alguns números correspondentes aos municípios que abrangem a região metropolitana de Belém, a fim de verificar a situação do município estudado – Ananindeua - em comparação com os municípios mais próximos.

O quadro abaixo expõe os números correspondentes ao ensino fundamental, são eles: quantidade de matrículas registradas e docentes atuantes, número de estabelecimentos - escolas -, taxa de escolarização (%) das crianças e adolescentes entre 06 e 14 anos e resultado do IDEB dos anos iniciais (rede pública).

TABELA 6 – Dados municipais do ensino fundamental na Região Metropolitana de Belém

Municípios	Matrículas	Docentes	Estabelecimentos	Taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade	IDEB – Anos iniciais do (Rede pública)
Ananindeua	69433	2996	240	96,7 %	5,0
Belém	176320	7603	544	96,1 %	4,8
Benevides	10969	406	47	97,4 %	6,2
Marituba	17620	773	62	95,5 %	4,8
Sta Bárbara	3725	157	24	97,3 %	5,0

Fonte: IBGE, acesso em 20 de junho de 2019.

<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sintese/pa?indicadores=60045,78187,5908,5929,5950>.

Em se tratando do ensino fundamental, o município de Ananindeua, assim como a região metropolitana de Belém, de modo geral, apresenta bons números, tanto na taxa de escolarização quanto no IDEB dos anos iniciais. Entretanto, vale lembrar que a taxa ideal e aceitável quando o assunto é acesso ao espaço escolar, é de 100%, pois, estudar é direito constitucional de toda criança.

Sobre o IDEB, algumas críticas devem ser ponderadas, especialmente em relação aos seus critérios de avaliação. Entretanto, essa ponderação virá mais à frente, no próximo capítulo. O importante neste momento é a observação da nota 5,0 conquistada pelo município de Ananindeua, pelos anos iniciais do ensino fundamental.

As estatísticas até aqui apresentadas possibilitam a noção da relação entre analfabetismo e outros indicadores. A partir, inclusive, de uma concepção de alfabetização, na maioria das vezes, estritamente ligada ao ato de reconhecer as letras e interpretar pequenos textos, isto é, um estágio embrionário e pouco desenvolvido de apropriação da língua escrita.

Nesse sentido, surge, nas últimas décadas, o debate sobre os níveis de alfabetismo. Soares (1988, p.20) ao tratar do termo letramento pondera que:

Antes, nosso problema era apenas o do “estado ou condição de analfabeto” – a enorme dimensão desse problema não nos permitia perceber esta outra realidade, o “estado ou condição de quem sabe ler e escrever”, e, por isso, o termo analfabetismo nos bastava, o seu oposto – alfabetismo ou letramento – não nos era necessário. Só recentemente esse oposto tornou-se necessário, porque só recentemente passamos a enfrentar esta nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também fazer uso do ler e escrever, saber responder às exigências de leitura e

escrita que a sociedade faz continuamente – daí o surgimento do termo letramento.

Adiante a apresentação contemplará os resultados preliminares de 2018 quanto ao Indicador de Alfabetismo funcional no Brasil (INAF) que segue a mesma lógica de Soares, no que tange o levante da problemática acerca dos níveis funcionais do alfabetismo.

Desde 2001, o indicador supracitado, juntamente com a ONG Ação educativa e o instituto Paulo Montenegro vêm desenvolvendo estudos para medir os níveis de alfabetismo da população brasileira de 15 a 64 anos. Do ano de origem até o ano de 2005, os levantamentos ocorreram anualmente, entretanto, a partir de 2009 as edições passaram a ocorrer com maior intervalo de tempo, tendo registros em 2011, 2015 e a última, em 2018.

Para o Inaf (2018), “alfabetismo é a capacidade de compreender e utilizar a informação escrita e refletir sobre ela” (p.4). Nesse sentido, o debate sobre analfabetismo não pode, simplesmente ser reduzido à visão binária que compreende a existência apenas de, por um lado, pessoas alfabetizadas e, por outro, pessoas não alfabetizadas, pois, a alfabetização compreende um processo gradativo de aquisição e consolidação de habilidades.

Nessa perspectiva, o Inaf tem como parâmetros de avaliação dois grupos: os analfabetos funcionais e os funcionalmente alfabetizados. O primeiro grupo é subdividido em analfabeto e rudimentar, o segundo grupo está dividido, atualmente, em elementar, intermediário e proficiente. Assim, entre grupos e subgrupos temos cinco categorias, denominadas de escala da proficiência. Estas categorias distinguem os níveis de alfabetismo no Brasil, de acordo o indicador em questão.

A escala de proficiência é apresentada em forma de tabela e expõe quais as capacidades necessárias para que os sujeitos sejam enquadrados em cada categoria. Abaixo, a tabela, conforme elaboração do documento que apresenta os resultados do levantamento.

Quadro 1 – Escala de Proficiência do INAF 2018.

Grupos	Escala especial para estudo Alfabetismo e mundo do trabalho
Analfabeto ($0 < x \leq 50$)	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Corresponde à condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases ainda que uma parcela consiga ler números familiares (de telefone, preços etc.).
Rudimentar ($50 < x \leq 95$)	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Localiza uma ou mais informações explícitas, expressas de forma literal, em textos muito simples (calendários, tabelas simples, cartazes informativos) compostos de sentenças ou palavras que exploram situações familiares do cotidiano doméstico. <input type="checkbox"/> Compara, lê e escreve números familiares (horários, preços, cédulas/moedas, telefone) identificando o maior/menor valor. <input type="checkbox"/> Resolve problemas simples do cotidiano envolvendo operações matemáticas elementares (com ou sem uso da calculadora) ou estabelecendo relações entre grandezas e unidades de medida. <input type="checkbox"/> Reconhece sinais de pontuação (vírgula, exclamação, interrogação etc.) pelo nome ou função.
Elementar ($95 < x \leq 119$)	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Seleciona uma ou mais unidades de informação, observando certas condições, em textos diversos de extensão média realizando pequenas inferências. <input type="checkbox"/> Resolve problemas envolvendo operações básicas com números da ordem do milhar, que exigem certo grau de planejamento e controle (total de uma compra, troco, valor de prestações sem juros). <input type="checkbox"/> Compara ou relaciona informações numéricas ou textuais expressas em gráficos ou tabelas simples, envolvendo situações de contexto cotidiano doméstico ou social. <input type="checkbox"/> Reconhece significado de representação gráfica de direção e/ou sentido de uma grandeza (valores negativos, valores anteriores ou abaixo daquele tomado como referência).
Intermediário ($119 < x \leq 137$)	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Localiza informação expressa de forma literal em textos diversos (jornalístico e/ou científico) realizando pequenas inferências. <input type="checkbox"/> Resolve problemas envolvendo operações matemáticas mais complexas (cálculo de porcentagens e proporções) da ordem dos milhões, que exigem critérios de seleção de informações, elaboração e controle em situações diversas (valor total de compras, cálculos de juros simples, medidas de área e escalas); <input type="checkbox"/> Interpreta e elabora síntese de textos diversos (narrativos, jornalísticos, científicos), relacionando regras com casos particulares com o reconhecimento de evidências e argumentos e confrontando a moral da história com sua própria opinião ou senso comum. <input type="checkbox"/> Reconhece o efeito de sentido ou estético de escolhas lexicais ou sintáticas, de figuras de linguagem ou sinais de pontuação.
Proficiente (>137)	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Elabora textos de maior complexidade (mensagem, descrição, exposição ou argumentação) com base em elementos de um contexto dado e opina sobre o posicionamento ou estilo do autor do texto. <input type="checkbox"/> Interpreta tabelas e gráficos envolvendo mais de duas variáveis, compreendendo elementos que caracterizam certos modos de representação de informação quantitativa (escolha do intervalo, escala, sistema de medidas ou padrões de comparação) reconhecendo efeitos de sentido (ênfases, distorções, tendências, projeções). <input type="checkbox"/> Resolve situações-problema relativos a tarefas de contextos diversos, que envolvem diversas etapas de planejamento, controle e elaboração, que exigem retomada de resultados parciais e o uso de inferências.

Fonte: Inaf Brasil, 2018 – resultados preliminares.

Antes de passar para os resultados e análises estatísticas da pesquisa do Inaf, é imprescindível pontuar os usos dos termos que compõem o título do quadro acima: Escala especial para estudo Alfabetismo e mundo do trabalho. Ao correlacionar diretamente alfabetismo a mundo trabalho, explicitamente os elaboradores da escala demonstram a concepção buscada pela avaliação dos níveis de alfabetismo.

As nuances, os termos empregados, e as relações estabelecidas indicam uma concepção utilitarista de alfabetização. A qual é voltada para os interesses de adaptação e manutenção da ordem, distante de uma concepção crítica de educação que compreende o uso das ferramentas advindas do conhecimento como instrumentos de reformulação social.

Como as coincidências são a exceção e não a regra, atrelada a essa concepção com enfoque para o mundo do trabalho estão às entidades que dão o aporte de recursos para realização deste levantamento, são eles: Fundação Itaú Social, Instituto C&A e Fundação Roberto Marinho.

Todas as citadas são instituições privadas. A primeira é atrelada aos interesses bancários, a segunda ao comércio e a última à área da comunicação. A partir deste enredo é possível iniciar uma reflexão acerca das intencionalidades por trás da lógica no enlace público e privado. Mais adiante, no próximo capítulo, essa relação irá ser mais bem debatida.

Outro aspecto interessante, notado apenas no olhar voltado para o quadro de escala de proficiência, é o leque de critérios estabelecidos. Nota-se que a ação de 'elaborar' textos só aparece no quarto grupo chamado 'intermediário', isto é, nos três primeiros, as pessoas pertencentes a eles, não tem a autonomia de criar suas próprias escritas, possuindo as capacidades de localizar, selecionar, comparar e reconhecer elementos da língua portuguesa e matemática, em maior ou menor grau de complexidade.

Essa é uma observação importante e por isso antecedeu a apresentação dos resultados obtidos, parcialmente, pelo indicador de alfabetismo no Brasil, em 2018. Munidos dessas reflexões é possível passar, a seguir, para os dados levantados, seguidos das análises necessárias.

No item 'alfabetismo e escolaridade', as análises do INAF (2018) apontam que:

A escolaridade se confirma como o principal fator explicativo da condição de alfabetismo. Quanto mais alta a escolaridade, maior a proporção de pessoas nos níveis mais altos da escala Inaf. Entretanto, observa-se também que essa relação não ocorre de maneira absoluta ou linear: há uma significativa proporção de pessoas que, por exemplo, mesmo tendo chegado ao ensino médio e ao superior, não conseguem alcançar os níveis mais altos da escala de alfabetismo, como seria esperado para esses níveis de escolaridade (p.10).

De acordo com os dados coletadas pelo Inaf (2018), apesar da confirmação quanto à relação proporcionalmente direta entre escolaridade e alfabetismo, alguns pontos de contradição merecem destaque, como por exemplo, os 13% de analfabetos funcionais no ensino médio e os 4% desse mesmo nível que se encontram no ensino superior, conforme tabela abaixo:

Tabela 7 – Distribuição da população por níveis de Alfabetismo e escolaridade (% na escolaridade)

	Total	Nenhuma	Ens. Fund. – Anos iniciais	Ens. Fund. – Anos finais	Ensino médio	Superior
<i>BASE</i>	<i>2002</i>	<i>116</i>	<i>297</i>	<i>451</i>	<i>796</i>	<i>342</i>
Analfabeto	8%	82%	16%	1%	1%	0%
Rudimentar	22%	17%	54%	32%	12%	4%
Elementar	34%	0%	21%	45%	42%	25%
Intermediário	25%	1%	7%	17%	33%	37%
Proficiente	12%	0%	1%	4%	12%	34%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Analfabetos Funcionais	29%	99%	70%	34%	13%	4%
Funcionalmente Alfabetizados	71%	1%	29%	66%	87%	96%

Fonte: Inaf 2018

Além do indicador escolaridade, o Inaf cruza os índices de alfabetismo com os indicadores de faixa etária e, raça/cor, similarmente as análises do IBGE. Como conseqüente, os resultados se aproximam e as considerações são semelhantes.

Sobre o indicador cor/raça, constatou-se grande desigualdade entre os grupos étnico-raciais. Entre os que se classificam como brancos 3% não têm nenhuma escolarização e 25% atingem ao menos o nível superior. Já entre os autodeclarados pretos 8% não têm escolarização nenhuma e 12% possuem nível superior ou mais. Ainda sobre cor/raça, os dados do Inaf apontam que, entre as pessoas declaradas brancas 18% estão no maior nível da escala de

proficiência, enquanto que entre as pessoas declaradas pretas, apenas 6% atingem esse nível (INAF, 2018, p. 15).

Sobre a faixa etária “os mais jovens têm desempenho significativamente superior em comparação àqueles de segmentos de idades mais avançadas” (INAF, 2018). Segundo análises do próprio documento em questão, esses dados refletem a expansão, nas últimas décadas do atendimento à educação básica, por meio das políticas educacionais, em contraposição ao fraco investimento voltado aos adultos.

Certamente os critérios para composição dos dados estatísticos precisam estar em constante evolução e aperfeiçoamento. Entretanto, as estatísticas revelam, aproximadamente, os números da realidade e, por isso, são relevantes para subsidiarem novos estudos e propostas, como, de fato, vem ocorrendo historicamente.

Desse modo, a seguir pretende-se apresentar os métodos desenvolvidos ao longo da história da alfabetização a fim de compreender suas concepções, haja vista a direta relação entre os métodos e as políticas educacionais voltadas para este segmento.

3.3 Concepções pedagógicas hegemonicamente difundidas

Neste item as principais referências utilizadas serão: Mendonça (2011) e Mortatti (2000), pois, ambas discorrem acerca dos movimentos históricos de maneira mais descritiva e corroboram da análise quanto às disputas que marcam a história dos métodos para alfabetização; Vieira (2017) que contribui com uma pesquisa sobre cartilhas e livros didáticos; Ferreiro (2011), autora da teoria construtivista para alfabetização e; Soares (2005), referência brasileira da discussão sobre a concepção de letramento.

Segundo Mendonça (2011), a história dos métodos da alfabetização pode ser dividida em quatro períodos. O primeiro deles, com início na antiguidade e extensão até a idade média teve como único método a soletração. O segundo, ocorrido entre os séculos XVI e XVIII até a década de 60, foi marcado pela rejeição ao método que o antecedeu e pela criação de novos métodos sintéticos e analíticos.

O terceiro período, no final do século XX, tem início com a divulgação da teoria da psicogênese em meados da década de 80 e é marcado pelo questionamento e negação da necessidade de associação entre os grafemas da escrita e os sons da fala para o aprendizado da leitura.

E, por último, o quarto período - corrente na atualidade e denominado pela autora de 'reinvenção da alfabetização' - discute a necessidade de organização do trabalho docente e a sistematização do ensino para alfabetizar letrando.

Em linhas gerais, o método da soletração na antiguidade, também denominado de alfabético ou ABC, se dava em um processo lento e gradual. Primeiramente o aprendiz precisava decorar os nomes das 24 letras gregas. Em seguida, lhe eram apresentadas as letras e posteriormente, a realização da associação do valor sonoro à sua representação gráfica. Na ordem de aprendizado das letras, as maiúsculas seriam as primeiras e somente depois as minúsculas. À medida que o aprendiz se apropriava das letras e memorizava a associação das letras às formas introduzia-se, gradualmente, o ensino das famílias silábicas, das mais simples às mais complexas.

De acordo com a ordem cronológica apresentada por Mendonça (2011), no século XVI pensadores começam a fazer críticas em oposição ao método de soletração, sob a alegação de ser um método difícil. Surge então, na Alemanha, com Valentin Ickelsamer um método com base no som das letras, por meio da utilização de palavras conhecidas pelos alunos. Na França, o método de soletração é reinventado por Pascal, mas ao invés de ensinar o nome das letras, o método propunha o ensino do som produzido por elas, em uma tentativa de facilitar a soletração. Por exemplo, no caso do português, ao invés de 'efe' para a letra 'f' soletrava-se 'fê'.

Dentre os métodos criados em oposição ao método de soletração ganha destaque o método fônico, criado em 1719, cuja proposta consistia em apresentar aos aprendizes as palavras enfatizando nelas o som que se queria representar. Este método foi bastante criticado já no século XVIII. Dentre as críticas atuais, Mendonça (2011) aponta que:

Isolados, os fonemas consonantais são impronunciáveis, pois sempre que se tentar pronunciar /b/, por exemplo, o som /e/ estará presente e se dirá /be/. O método fônico, para tentar dissimular essa dificuldade, ignora a vogal nasal /ã/ e, na tentativa de desenvolver o que denomina "consciência

fonológica”, faz o aluno pronunciar a sílaba /bã/ para o fonema /b/. [...] no método fônico parece que se trabalha o fonema, mas na verdade parte da sílaba nasalizada e não do fonema para desenvolver a correspondência grafema/fonema consonantais (p. 26).

Na tentativa de superar o método fônico foi criado o método silábico, o qual consiste na estratégia de alfabetizar dando ênfase à união de consoante e vogal para formação da sílaba, e união das sílabas para composição de palavras. Neste método, cronologicamente, são ensinadas primeiro as vogais e depois uma consoante, para em seguida serem apresentadas as famílias silábicas que podem ser construídas a partir destas. Diferentemente do método anterior, há a explicitação das articulações entre consoantes e vogais pois, a sílaba é apresentada pronta. Posteriormente são apresentadas as palavras compostas com as sílabas estudadas na nova lição e também nas lições anteriores.

Além destes, surge também o método global, o qual tem a finalidade de partir de algo mais próximo da realidade do aluno, haja vista a concepção de que letras e sílabas isoladas de contexto dificultam a percepção dos aprendizes. Este método inverte a ordem do aprendizado da leitura e escrita, pois, ao invés de iniciar pelas partes menores do sistema de escrita, deve o aluno iniciar pelo texto (parte maior).

Apresenta-se abaixo um quadro que sintetiza a estrutura cronológica de ensino dos métodos abordados:

QUADRO 2 - Sinopse das fases dos métodos em alfabetização

FASES	MÉTODOS					
Métodos	Soletração	Fônico	Silábico	Palavração	Sentenciação	Contos e da experiência infantil
1ª fase	Alfabeto: letra, nome e forma	Letras: som e forma	Letras: consoantes e vogais	Palavras	Sentenças	Conto ou texto
2ª fase	Sílaba	Sílabas	Sílabas	Sílabas	Palavras	Sentenças
3ª fase	Palavras	Palavras	Palavras	Letras	Sílabas	Palavras
4ª fase	Sentenças	Sentenças	Sentenças	Sentenças	Letras	Sílabas
5ª fase	Contos ou textos	Contos ou textos	Contos ou textos	Contos ou Textos	Contos ou Textos	Letras

Fonte: Mendonça (2011).

Segundo Mendonça (2011), os métodos de soletração, fônico e silábico constituem os métodos sintéticos, pois partem da unidade menor (letra) em direção à maior (texto). Enquanto os métodos de palavração, sentencição e textuais são analíticos, pois partem de uma unidade que carrega significado, sejam palavras, sentenças ou textos, para realizar a segmentação (análises) em partes menores.

Independente do método, o material didático utilizado para alfabetizar – as cartilhas - também tem destaque nas discussões quanto à forma de ensino da alfabetização. Desde o século XVI esse recurso compõe o instrumental para auxiliar professores alfabetizadores.

No ano de 1539 é impressa em Lisboa a primeira versão do que seria uma cartilha para ensinar o português. A cartilha é de autoria de João de Barros e foi intitulada Cartilha para aprender a ler. Desde então, diversos materiais com diferentes propostas foram reproduzidos e a partir de 1930, em virtude de se configurar como negócio rentável, o número de cartilhas publicadas teve um alto crescimento. Simultaneamente a esse crescimento em 1944 é criado o manual do professor para orientação quanto ao uso correto do material didático. (MENDONÇA, 2011).

Esta pesquisa não pretende tratar das abordagens nas inúmeras cartilhas publicadas no Brasil, entretanto, com base nas análises da tese de Vieira (2017), depreende-se que, os autores das cartilhas analisadas, por mais que tenham tentado corrigir falhas de métodos anteriores utilizando uma ‘nova’ proposta, se remetem em última instância a uma estrutura clássica de organização do ensino da língua escrita e da leitura.

A referida tese que apresenta um estudo sobre a trajetória e a memória do ensino da leitura e da escrita analisou 08 (oito) cartilhas que marcaram oficialmente a alfabetização entre os séculos XVI e segunda metade do século XX, são elas: a Cartinha de João de Barros; as Cartas do ABC; o Método Português, de Castilho; a Cartilha Maternal, de João de Deus; a Cartilha Nacional, de Hilário Ribeiro; a Cartilha da Infância, de Thomaz Galhardo; a Cartilha do Povo, de Lourenço Filho e a Cartilha Caminho Suave, de Branca Alves.

Além das cartilhas, Vieira (2017) analisou também os livros: ALP: Alfabetização: Análise, Linguagem e Pensamento, editado na década de 90, no

apogeu das ideias construtivistas; e *A Caminho do Letramento: alfabetização*, editado na primeira década do século XXI. Segundo a autora as marcas linguísticas e estruturais se repetem tanto nas cartilhas dos séculos passados quanto nos livros das primeiras décadas do século XXI.

Como as cartilhas não são o foco desse estudo caberá ao próximo capítulo apenas a análise dos materiais didáticos utilizados oficialmente pelos professores alfabetizadores e auxiliares no ensino da escrita e leitura ao longo do Programa Mais Alfabetização – PMAI, extraindo deste material as concepções inseridas e os desdobramentos destas no processo de ensino e aprendizagem.

Cabe ressaltar aqui que, historicamente, as cartilhas se fizeram presentes na memória do trabalho educativo em alfabetização, de modo que, esses manuais foram se constituindo como aparatos essenciais na construção da história da escolarização em nosso país.

Na contra mão desse processo, a história mais recente da alfabetização, especialmente a partir dos ideários construtivistas, surge uma perspectiva teórica que situa os sujeitos (alunos) como singulares e através de pesquisas pretende comprovar e alertar os professores alfabetizadores que o uso de um método apenas (seja qual for) é insuficiente, haja vista a heterogeneidade encontrada nas salas de aula. E mais, essa perspectiva teórica afirma que o problema do analfabetismo não será resolvido enquanto a centralidade do debate for o método.

O principal referencial dessa teoria é a pesquisadora argentina Emília Ferreiro. Ao desenvolver suas pesquisas sob orientação do epistemólogo Jean Piaget, a referida autora, elaborou um novo modelo teórico apresentado como revolução conceitual. As pesquisas desenvolvidas pela referida autora se propõem a explicar a psicogênese da língua escrita na criança, isto é, a autora desloca a investigação do “como se ensina” para o “como se aprende”, por meio do descobrimento e descrição da psicogênese da língua escrita.

Esse modelo teórico chega ao Brasil por volta da década de 80 e passa a ter hegemonia na perspectiva de sua oficialização no âmbito das políticas públicas para a alfabetização pautando, inclusive, a implementação do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA), em 1983-1984 (MORTATTI, 2010).

Entretanto, salienta-se que essa hegemonia não ocupa as práticas docentes nas escolas de forma linear. Diversos autores, dentre eles: Albuquerque, Morais e Ferreira (2008); Mortatti (2010); Gontijo (2014); ressaltam e comprovam, por meio de pesquisas que, apesar da proposta construtivista constituir-se enquanto realidade politicamente hegemônica, muitos professores permaneceram com as 'antigas' formas de ensino e uso de cartilhas.

Empiricamente, Dangió e Martins (2018) relatam que ao vivenciarem esta fase enquanto professoras alfabetizadoras presenciaram o peso da imposição de uma nova proposta, distante da realidade e pouco difundida através de formações de professores. De modo que, retirou-se dos professores a ferramenta com a qual tinham familiaridade e nada ficou no lugar.

O construtivismo de Emilia Ferreiro, como dito anteriormente, utiliza o marco conceitual da teoria psicogenética de Piaget para compreender os processos de construção do conhecimento no caso particular da linguagem escrita.

Segundo a autora, a escrita pode ser compreendida de duas maneiras: como Representação da linguagem ou como código de transcrição gráfica das unidades sonoras. A depender de como a escrita é concebida sua aprendizagem também sofre alterações de concepção.

No caso de ser concebida como um código de transcrição, sua aprendizagem é concebida como a aquisição de uma técnica; se a escrita é concebida como um sistema de representação, sua aprendizagem se converte na apropriação de um novo objeto de conhecimento, ou seja, em uma aprendizagem conceitual. Por isso, sua proposta é anunciada como uma revolução conceitual.

De acordo com Ferreiro (2011) a centralidade nos métodos desconsidera as concepções das crianças sobre o sistema de escrita, o qual coincide com conceitos semelhantes aos da construção do sistema. Assim, para poder se servir dos elementos de um sistema os aprendizes devem compreender seu processo de construção e suas regras de produção. Tarefa inviável, segundo a autora, se a escrita for concebida como um código de transcrição que deve ser apropriado pelos indivíduos.

A teoria construtivista reforça a importância da interação na aprendizagem da escrita e leitura, pois considera que a criança desenvolvida em um meio letrado está exposta à influência de uma série de ações, dentre as quais, experiências que traduzem a função social da escrita, o que leva ao simbolismo do faz-de-conta e, como conseqüente, o aprendizado precoce das questões essenciais às práticas sociais ligadas à escrita.

Além deste aspecto, a teoria construtivista, critica os métodos de ensino que organizam cronologicamente o processo de alfabetização. Para Ferreiro (2011), a leitura e a escrita não devem ser consideradas “como algo que deva ser “ensinado” e cuja “aprendizagem” suporia o exercício de uma série de habilidades específicas” (p. 43).

O excerto se justifica, segundo a autora, pois, as crianças aprendem mesmo estando fora do ensino sistemático, nesse sentido as atividades que envolvem interpretação e produção de escrita começam antes da escolarização. Segundo a teoria há um processo de aquisição da linguagem escrita que precede e excede os limites escolares, de modo que, ao considerarmos toda essa diversidade de possibilidades de aprendizado, depreende-se que, a criança não exercita uma técnica específica de aprendizagem.

Nessa perspectiva, o construtivismo aponta que não há necessidade de controlar o processo de aprendizagem, haja vista que as crianças desde o nascimento constroem conhecimento e ignoram as restrições e padronizações de que a aprendizagem deve ocorrer dentro da escola.

Diante de tais argumentos, Ferreiro (2011) defende que a aprendizagem da leitura e escrita ocorre simultaneamente e que o papel dos adultos, especialmente dos professores, no que se refere à aprendizagem “não é dar inicialmente todas as chaves secretas do sistema alfabético, mas criar condições para que a criança a descubra por si mesma” (p.59).

Visto que, a referida teoria aponta não caber ao adulto a definição do que é “fácil” e o que é “difícil” no processo de alfabetização, não cabe, também, ao professor, intervir na forma e ordem de apresentação das letras. Esse processo é concebido como descontextualizado em relação à realidade do aluno, haja vista que em sua vida concreta o mesmo se depara com material

escrito em meio urbano e é este material que representa a informação sobre a língua escrita em contextos sociais de uso.

Por todos esses aspectos, a autora da teoria construtivista posiciona-se totalmente contrária ao recurso da cópia e repetição, prática tradicionalmente difundida no processo de alfabetização. A autora defende a escrita espontânea e afirma que os alunos “copistas” dificilmente saem dessa condição, pois não empregam sua subjetividade na representação da escrita.

Por fim, a teoria construtivista, diferencia explicitamente o “saber”, desenvolvido em ambiente escolar, do “saber socialmente válido”, demarcando certo distanciamento entre os mesmos e levando à compreensão de que, além de se constituírem enquanto “saberes” totalmente distintos tratam-se de conhecimentos que não possuem nenhuma relação entre si.

É nesse contexto do ‘saber socialmente válido’ que surge uma nova concepção, um pouco mais recente que esta última, chamada de letramento. Esta concepção tem como principal nome a autora Magda Soares. Segundo Soares (1988), o letramento surge pela recente necessidade de enfrentar uma realidade social em que saber ler e escrever não são mais suficientes, as pessoas precisam fazer uso do ler e escrever, e responder às exigências de leitura e escrita atuais da sociedade.

A perspectiva de Soares (2005, p. 15) compreende que “etimologicamente o termo alfabetização não ultrapassa o significado de ‘levar à aquisição do alfabeto [...] processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita’”.

Ainda segundo a autora, não há problemas com o termo e sua especificidade posto que ampliar esse objetivo acarretaria na fuga das funções pedagógicas típicas da escola em período inicial. Entretanto, o conceito de alfabetização, bem como, as expectativas sociais em torno da apropriação desse acervo cultural apresentam variações de sociedade para sociedade ou até mesmo entre grupos sociais de uma mesma nação.

São essas diferenças que se concretizam na distinção entre alfabetização e letramento, entre aquisição e desenvolvimento da língua. Para Soares (2005, p. 16):

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.

Isto é, em consonância com a teoria construtivista, Soares (2005) enfatiza a alta importância dos sentidos, significados e valores sociais, no entanto, não nega a importância da apropriação dos códigos.

O letramento enaltece as funções atribuídas pelas sociedades à língua escrita e reafirma a expressão alfabetização funcional usada pela Unesco nos programas de alfabetização organizados em países subdesenvolvidos, cujo objetivo é, segundo Soares (2005), alertar para o conceito social da alfabetização.

Nessa perspectiva, esta nova concepção – letramento - se diz aproximar-se de uma teoria coerente da alfabetização que abrange a inclusão da:

abordagem “mecânica” do ler/escrever, o enfoque da língua escrita como um meio de expressão/compreensão, com especificidade e autonomia em relação à língua oral, e, ainda os determinantes sociais das funções e fins da aprendizagem da língua escrita.(SOARES, 2005, p. 18).

Vale ressaltar que nenhuma das concepções foi, na prática, unanimidade e que, desde o século XVI até o século atual, houve na verdade uma alternância entre os que se diziam “inovadores” e os ditos “tradicionais”. A história aponta que um “novo” método surgia baseado nas críticas em relação ao anterior e, posteriormente era criticado e negado por outra “nova” proposta e assim sucessivamente. Mortatti (2010) denomina este movimento de querela dos métodos.

Esse movimento histórico é extremamente importante e os esforços dos estudiosos e suas pesquisas contribuem para o avanço do olhar científico sobre a alfabetização. Nesse sentido, é importante partir das elaborações historicamente construídas para superar por incorporação as perspectivas teóricas com vistas a uma prática que seja condizente com o projeto que pretende o alcance de uma educação de qualidade que auxilie na formação de sujeitos críticos.

Superar por incorporação, se faz necessário, pois, esse dinamismo quanto às concepções e propostas metodológicas em alfabetização é refletido e reflete também nas demais esferas da vida social que se relacionam diretamente com essa temática - dentre elas, as políticas públicas educacionais voltadas para o ensino da leitura e escrita - ou que, de certa maneira, acarretam consequências para esta etapa na vida dos estudantes.

Nessa perspectiva, há uma diversidade de programas que, especialmente nas últimas décadas passaram a ser implementados com vistas à melhoria nas taxas de alfabetismo. Os programas, em geral, oferecem auxílio técnico e financeiro com vistas ao alcance de metas pontuais pré-estabelecidas.

3.4 O Modelo Gerencial na educação e algumas Políticas Educacionais para Alfabetização

As próximas laudas são escritas com base no texto de Shiroma (2018): “Gerencialismo e formação de professores nas agendas das organizações multilaterais”, cujo objetivo é analisar as críticas ao gerencialismo na década de 1990 e as medidas anunciadas nas agendas das organizações multilaterais para próxima década.

A autora apresenta o contexto no qual a perspectiva gerencialista adentra as instituições públicas de ensino; como se dá esse processo no Brasil, na década de 1990; quais críticas surgem por parte dos educadores; quais as consequências do gerencialismo à educação, formação de professores e trabalho docente e; quais as críticas do novo milênio a este modelo de gestão já em vigor.

O gerencialismo é uma lógica introduzida nas políticas públicas há décadas. A guinada do modelo gerencial está associada à crise do capital em 1970 e à mundialização do capital. É na Grã-Bretanha, em 1979, no governo conservador de Margareth Thatcher que a administração pública passa a assumir o enfoque gerencial.

É a partir do discurso de que, o serviço público se tornaria mais ágil e eficiente que iniciaram a instauração do modelo gerencial por meio de

privatizações, o encolhimento do espaço público e as estratégias de redução de custo que ampliavam a exploração por meio da competitividade.

O gerencialismo, então, passa a ser difundido como algo progressivo e portador da resolução de todos os problemas, por ser um novo modelo de gestão baseado na utilização eficaz dos recursos, em outras palavras, uma gestão baseada na lógica do 'fazer mais com menos'.

Na educação, o discurso semeado foi de que os problemas da educação são consequência da ineficácia da gestão, pois, havia os recursos, porém, estes eram mal geridos. Isso serviu para colocar gestores e professores no centro das agendas das organizações multilaterais como principais responsáveis pelo desenvolvimento escolar, dando início à um movimento de profissionalização e formações com o viés dessa forma de fazer gestão.

No Brasil, a perspectiva gerencial adentra as escolas na década de 1990 e, logo, é alvo de críticas da ala dos pensadores críticos da educação, tendo como crítica principal a "forma de pensar a escola como empresa, a educação como mercadoria e o aluno como cliente" (SHIROMA, 2018, p. 93).

No entanto, como dito anteriormente, as críticas à ineficácia da gestão da escola pública também ganhavam força e tiveram como grande aliada às avaliações externas, as quais tiveram um papel fundamental no processo de degradação da imagem das instituições públicas. O investimento na proliferação dessa ideia foi tão alto que, na referida década, houve grande veiculação dos resultados (precários) das avaliações em jornais e revistas de abrangente circulação nacional.

Nesse sentido, os testes de larga escala passaram a ser aplicados, mas não tendo como foco principal os alunos e, sim, os professores. Segundo os neoliberais e seu discurso unilateral: se os resultados constatavam a fragilidade na aprendizagem isto era expressão da falta de qualidade no ensino dos professores.

Vale lembrar que a entrada do modelo gerencialista nas instituições públicas faz parte de um movimento de recomposição do capital pós-crise de 1970, nesse sentido, a cooptação e controle sob a categoria dos professores foi um projeto bem articulado, com intuito de estabelecer sistemas de padronização para uma das categorias mais numerosas e organizadas da classe trabalhadora.

Na década de 1990 as críticas em relação ao modelo gerencialista nas escolas públicas demarcavam um posicionamento sobre a proposta de introdução do referido modelo. Na virada do milênio, mais de dez anos após a instauração da perspectiva gerencial na educação, as críticas começam a apontar para as consequências dessa forma de fazer educação e a continuação dos problemas anteriores e, até mesmo, a existência de novos problemas, especialmente, no que diz respeito à saúde dos trabalhadores da educação.

A crítica central na virada do milênio recai sobre o altíssimo investimento nas diversas avaliações em larga escala, ao invés de se investir, verdadeiramente, na formação de professores, melhoria das condições de trabalho, infraestrutura, apoio pedagógico, entre outros.

A reforma foi eficaz em: introduzir a cultura gerencial na escola, alterando seu planejamento e a forma de pensar e agir dos professores, atingiu a organização escolar, o currículo, acarretando a precarização e intensificação do trabalho docente (SHIROMA, 2018, p.99).

Assim, as consequências da introdução do modelo gerencialista na educação tiveram eco, não apenas na organização interna das escolas, mas também na vida dos alunos e comunidade, na formação de professores e no trabalho docente.

A formação de professores passa por reformulação das bases curriculares, buscando-se a ênfase às disciplinas práticas, em detrimento das ditas teóricas e críticas. Em uma tentativa de formar professores aptos a, estritamente, solucionarem os problemas do cotidiano escolar e atenderem as demandas imediatas da escola, sem o fortalecimento da formação integral com vistas à construção de professores conscientes da capacidade coletiva de apropriação dos meios necessários objetivando a transformação da realidade.

A partir das parcerias público-privadas, a formação continuada de professores passa a ficar a cargo das empresas contratadas para fomentar a lógica empresarial na educação. Desse modo, os estudos e pesquisas são deixados de lado e, em seu lugar, há uma massificação do estabelecimento de metas e estratégias de adaptação e criatividade na utilização dos recursos

disponíveis (geralmente poucos) para a garantia dos resultados positivos esperados.

No trabalho docente, as consequências são o aumento da precarização das condições de trabalho, por meio dos processos de intensificação e flexibilização, que passam acarretar, na vida de professores e professoras, o adoecimento, saídas de licença, aposentadorias precoces e, até afastamento total.

A flexibilização se expressa nas diversas funções que passam a ser desenvolvidos pelo professor, dado o novo contexto de abrangência das suas competências e habilidades, mesmo que essa abrangência ocorra em detrimento da diminuição nos níveis de profundidade teórica acerca dos conhecimentos concernentes à sua área docente.

A intensificação diz respeito ao expressivo aumento na quantidade de trabalho acumulado por professores em relação a: número escolas, de turmas e alunos. Esse aumento na quantidade de trabalho tem amparo na legislação e se materializa devido aos baixos salários pagos a essa categoria. O resultado desse processo é o cumprimento de jornadas de trabalho em sala de aula duplas e até triplas.

Ainda hoje, educação e sociedade carregam as consequências da perspectiva gerencial instaurada nas instituições públicas educacionais. As estatísticas mostram que, em vista de tantos investimentos, muito pouco a realidade da educação foi alterada para melhor, ao contrário, o adoecimento de professores agrava cada vez mais esse quadro e rebaixa a qualidade da educação enquanto mera reprodutora contribuindo assim, para a manutenção da ordem capitalista.

É neste contexto histórico e a partir dessa realidade que se dá início à criação de uma diversidade de projetos e programas no cenário das políticas públicas educacionais brasileiras. Nesse sentido, a seguir serão apresentados alguns programas que possuem caráter reformista e que foram implementados pós-virada do milênio.

Como o propósito deste estudo é abordar com maior profundidade o programa estudado – Programa Mais Alfabetização – a seguir serão apresentados brevemente alguns programas implementados pelo MEC que

demonstram essa 'diversidade' nas frentes propostas para o enfrentamento às taxas de analfabetismo persistentes até os dias atuais.

Um deles, denominado Programa Brasil Alfabetizado (PBA) foi criado pelo Ministério da educação em 2003 tendo como foco principal a redução das taxas de analfabetismo na população de 15 anos ou mais. De acordo com a proposta do MEC, o programa tem como objetivo promover a superação do analfabetismo entre jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos e contribuir para a universalização do ensino fundamental no Brasil. Sua concepção reconhece a educação como direito humano e a oferta pública da alfabetização como porta de entrada para a educação e a escolarização das pessoas ao longo de toda a vida.

Dada sua estrutura, é possível concluir que o programa tem caráter corretivo, pois propõe uma política na tentativa de sanar um problema que nem deveria existir. É uma iniciativa relevante, pois o acesso ao conhecimento deve ser garantido independente da idade. No entanto, é uma medida tardia se considerarmos uma sociedade que garante em legislação o direito de todos ao ensino fundamental de qualidade. Claramente, a inclusão se faz necessária porque em algum momento houve exclusão.

Os incentivos financeiros resumem-se a uma bolsa de R\$400,00 oferecida àqueles que se voluntariam a participar do Programa como professores, isto inclui professores formados ou não. O recebimento desta bolsa equivale a 10 horas de aula por semana e por se tratar de uma bolsa, a função exercida não é considerada um emprego formal.

Essa instabilidade deixa brecha para a ocorrência de alguns problemas, visto que, de acordo com as regras do programa, ao serem vinculados turma e professor, na ausência deste último, a turma fica impossibilitada de concluir o processo de alfabetização, estipulado para um período de 08 meses, com 320 horas de aulas no PBA.

O número de estudantes, por classe, deve ser de, no mínimo 14, e, no máximo 25, em áreas urbanas, enquanto nas rurais as salas devem conter entre 07 e 25 alunos. As classes que não atingem o número mínimo de alunos são canceladas.

Os estudantes podem ser avaliados de duas maneiras. Primeiro, por meio de comparação entre os resultados da prova de entrada com os da prova

de saída. E segundo, por meio de classificações que os professores conferem aos alunos ao término do curso. Isto é, uma avaliação tem caráter objetivo e a outra avaliação tem caráter subjetivo.

Segundo Tufani (2016, p. 02):

Mesmo que o PBA possua grande potencial para reduzir a taxa de analfabetismo na população adulta, ainda não está claro qual o impacto real do Programa. De fato, o PBA ainda não foi avaliado de maneira sistemática e quantitativa e, portanto, se torna difícil falar sobre sua efetividade. Além disso, o MEC nem sempre disponibiliza informações contínuas sobre o PBA, o que torna difícil mensurar o tamanho do Programa em termos de matrículas, verbas e taxas de sucesso.

Ainda segundo a mesma autora, o programa tem ainda muita dificuldade para ser implementado a nível municipal, pois os trâmites burocráticos de adesão dificultam a participação das escolas e, mesmo após a adesão, a manutenção e engajamento dos envolvidos tornam-se barreiras para concretizar a proposta.

Outro programa que surge no mesmo período em virtude dos maus resultados obtidos através dos dados coletados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) em 2003 é o Pró-Letramento, Programa de formação dos professores.

Conforme informações extraídas do próprio site do MEC, o Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação - é um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental. Todos os professores que estão em exercício nas séries iniciais do ensino fundamental das escolas públicas podem participar.

O referido programa tem como objetivos: a) oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de língua portuguesa e matemática; b) propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente; c) desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da matemática e da linguagem e de seus processos de ensino e aprendizagem; d) contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada; e) desencadear ações de formação continuada em rede, envolvendo

Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas dos Sistemas de Ensino.

Dada a constatação do fracasso escolar, especialmente no que tange a ineficiência dos anos iniciais do ensino fundamental acerca dos conhecimentos de português e matemática, em um claro processo camuflado de responsabilização dos professores, o Ministério da Educação institui um programa para formar os professores.

Indiscutivelmente a formação deve ser objeto de preocupação do Estado, mas não se pode secundarizar questões como: as condições de trabalho do professor e de aprendizado dos alunos, baixos salários, instalações precárias de ensino, dentre tantas.

O pró-letramento estrutura-se na modalidade semipresencial e, por isso, utiliza material impresso e em vídeo. Nas atividades presenciais os professores tem o acompanhamento de professores orientadores, também chamados tutores. Os cursos de formação continuada oferecidos pelo programa têm duração de 120 horas com encontros presenciais e atividades individuais com duração de 08 meses. Ou seja, o professor, além da carga horária extensa dentro da escola, das horas de correção e preenchimento de cadernetas, necessita, ainda, abdicar de parte de seu tempo de lazer para participar da formação, a qual não contabiliza como horário de trabalho/ou para o trabalho.

Além disso, o programa não prevê investimento para os participantes em formação. É de responsabilidade dos professores arcarem com os gastos de deslocamento, alimentação e outros. Fato que, por si só, gera exclusão de parte da categoria interessada em participar do processo. Enfim, é um programa que apresenta uma série de problemáticas, especialmente quando se trata da adesão e participação das escolas menores e professores das regiões periféricas.

O terceiro programa que merece destaque, especialmente neste estudo, é o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). O pacto é uma medida histórica da política educacional brasileira instituído em 2012 com foco na alfabetização da criança.

A instituição do PNAIC se deu com a publicação da portaria MEC 867, de 04 de julho de 2012. O documento elenca critérios e responsabilidades firmadas em uma parceria entre os estados e municípios. A portaria define,

também, quem são os atores sociais que participarão do Pacto e as atribuições de cada um, dando ênfase à priorização da alfabetização nos conteúdos relativos ao ensino da língua portuguesa e da matemática.

As ações do Pacto terão como foco os estudantes das séries iniciais, cabendo aos professores, coordenadores pedagógicos, gestores escolares, gestores públicos e instituições formadoras uma responsabilidade compartilhada no alcance do direito da criança de, no máximo até os oito anos, escrever, ler com fluência e dominar os fundamentos da Matemática no nível recomendável para sua idade (BRASIL, 2016).

O PNAIC é uma política do governo brasileiro voltada à formação dos professores alfabetizadores e que, de certo modo, dá continuidade ao Programa de professores alfabetizadores – PROFA, em 2001, seguido pelo Pró-Letramento em 2005.

Apesar da centralidade dada à formação de professores, as ações do Pacto são sistematizadas a partir de quatro eixos: formação continuada dos professores; materiais didáticos, tecnologias e literatura educacionais; avaliação e; gestão, controle e mobilização social.

Sobre o eixo I, a proposta do PNAIC contempla a formação ministrada por professores das Universidades Públicas, federais ou estaduais, com experiência nas várias áreas do conhecimento somado ao acompanhamento sistematizado dos professores alfabetizadores.

A formação continuada oferecida pelo PNAIC seguiu o modelo ‘em cascata’, isto é, possui uma metodologia constituída da seguinte organização: um primeiro grupo de profissionais é capacitado e, em seguida, transforma-se em capacitador de um novo grupo. Esse modelo possibilita o maior envolvimento numérico de profissionais.

O eixo II visou ‘garantir a distribuição de materiais didáticos, tecnologias e literatura educacionais’ (BRASIL, 2012, art 8º). O eixo III consiste em avaliar a qualidade da alfabetização das crianças e em relação ao ciclo de alfabetização, dispõe:

[...] avaliação externa universal do nível de alfabetização, aplicada pelo INEP [...] avaliação de aprendizagem realizada periodicamente pelas próprias escolas, para orientar ações de apoio e reforço pedagógico aos alunos nas dimensões de Leitura, escrita e Matemática [...] (BRASIL, 2017, p.2-3).

Isto é, o programa, além da avaliação externa destaca que haja no âmbito das escolas, a avaliação interna permeada por instrumentos diversificados com vistas, entre outras ações, a aferir a qualidade no processo de alfabetização das crianças. Assim, o eixo IV - gestão, controle e mobilização social - de acordo com o Art. 10, se caracteriza pela constituição de um arranjo institucional para gestão das ações do Pacto.

Identifica-se que os eixos envolvem diversos aspectos, desde a formação de professores até o fornecimento de materiais didáticos e o sistema de avaliações para aferir os resultados do programa, bem como medidas de controle e mobilização social. As ações do PNAIC, de acordo com o art. 5º, tem como objetivos:

I - garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental; II - reduzir os índices de alfabetização incompleta e letramento insuficiente nos demais anos do ensino fundamental e diminuir a distorção idade-série na Educação Básica; III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); IV - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores que atuam na alfabetização de alunos do ensino fundamental; V - construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental. VI - apoiar tecnicamente os programas de fomento à extensão da jornada escolar e de incentivo e iniciação à docência nas questões relativas à alfabetização e ao letramento no ensino fundamental, nas escolas com baixo desempenho na Prova Brasil identificadas pelo MEC (BRASIL, 2012a).

O PNAIC foi um programa aderido pelo município de Ananindeua, lócus dessa pesquisa, e foi muito bem referendado por todas as professoras que participaram da pesquisa. O ponto positivo central teve relação com as formações e os materiais fornecidos pelo programa.

Para finalizar esta parte do texto é imprescindível abordar a recente reestruturação do ensino fundamental a qual não se constitui enquanto um programa, mas que é instituída pela lei n 11.274 de 06 de fevereiro de 2006.

Esta lei concretiza a prioridade prevista no Plano Nacional de Educação (PNE) para estender a escolaridade obrigatória para crianças de 06 anos, instituindo assim o ensino fundamental de nove anos que prevê uma nova concepção de organização dos conteúdos.

Uma das justificativas apresentadas pelo Mec diz respeito à ampliação do atendimento em sistemas de ensino, especialmente para as crianças das camadas pobres, pois, segundo o censo demográfico do IBGE – 2000 das 81,6% das crianças com 6 anos matriculadas na escola, 38,9% estavam na educação infantil, 13,6% nas classes de alfabetização e 29,6% matriculados no ensino fundamental (DANGIÓ; MARTINS, 2018).

No entanto, essa mesma tentativa de ampliação, na perspectiva da expansão do tempo ocorreu na década de 90, através da implantação dos ciclos. Iniciativa que se mostrou insuficiente na melhoria do aprendizado, pois, a falta de uma regulamentação ocasionou diversos problemas quanto à compreensão sobre as funções dos professores alfabetizadores em suas respectivas séries.

Do mesmo modo, a retirada das classes de alfabetização aliada à reorganização do ensino fundamental de nove anos e dos ciclos, dentre eles o ciclo de alfabetização gerou confusões acerca das etapas que deveriam ser vivenciadas em cada série.

Se antes, a função de alfabetizar era claramente entendida na mentalidade da comunidade escolar como própria da classe chamada alfabetização, ao inserir o ciclo de alfabetização, com avaliações e reprovações somente no 3º ano ocorre um afrouxamento de responsabilidades quanto ao ensino de conteúdos nas duas primeiras séries do ensino fundamental.

Resta refletir a dimensão das consequências acarretadas pela diminuição no rigor a fim de garantir o fluxo escolar, assim como, partir da realidade concreta para compreender até que ponto o compromisso de professores e professoras - que exauridos de uma rotina massacrante que é a instituição pública – pode alcançar sem o burocrático sistema de avaliações tradicionais.

Mais que isso, quais as condições dos professores no interior das salas de aula para alfabetizar crianças de seis, sete e oito anos? A quantidade de alunos nas salas das escolas públicas favorecem o ensino e aprendizagem de alunos e professores? Quais os investimentos e qual a realidade dos professores alfabetizadores? Todas essas questões serão mais bem pontuadas no próximo capítulo, segundo a especificidade do Programa Mais Alfabetização (PMAIfa) no município de Ananindeua – Pa.

4. O PROGRAMA MAIS ALFABETIZAÇÃO NO MUNICÍPIO DE ANANINDEUA-PA

Ananindeua é um município brasileiro do estado do Pará que compõe a Região Metropolitana de Belém. Tendo sido fundado em 03 de janeiro de 1944, completou, em 2019, 75 anos de fundação. Atualmente é o segundo município mais populoso do estado residindo 525.566 pessoas (estimativa do IBGE no ano de 2018) distribuídas em 22 bairros.

A rede municipal possui um total de 240 escolas que atendem crianças, a partir de três anos, desde a educação infantil até o ensino fundamental. Dentre estas, 19 escolas realizaram adesão ao Programa Mais Alfabetização no ano de 2018. Dessas 19 escolas, 114 turmas com um total de 2.896 alunos receberam o apoio de 42 assistentes de alfabetização. Estiveram envolvidos, também, 31 coordenadores pedagógicos e 105 professores alfabetizadores⁶.

O PMAIfa orienta-se pelas diretrizes avaliativas da Base Nacional Comum Curricular e prevê, para o período de oito meses de sua efetivação, três avaliações. A primeira delas é denominada avaliação diagnóstica e ocorre antes do início das aulas na vigência do programa; a segunda, avaliação de percurso, ocorre durante a vigência do programa; e, por último, a avaliação somativa, ao final do programa.

Pretende-se apresentar e analisar as concepções pedagógicas presentes no apoio à alfabetização e os critérios dessas avaliações. Além das avaliações realizadas pelas crianças, todos os sujeitos envolvidos, isto é, gestores, coordenadores, professores alfabetizadores, assistentes de alfabetização e, até mesmo membros da comunidade, preenchem um relatório ao final da experiência.

Nessa perspectiva, foi realizada análise documental do produto extraído dos relatórios preenchidos pelas assistentes de alfabetização a fim de compreender como se desenvolveu o programa, qual a importância atribuída ao processo de alfabetização, qual a percepção geral acerca das possibilidades de alfabetizar nos primeiros anos do ciclo de alfabetização, etc.

⁶ As informações foram repassadas pelo Coordenador do Programa Mais Alfabetização do município de Ananindeua-PA.

A fim de analisar o trabalho pedagógico realizado com vistas à alfabetização dos alunos foram realizadas entrevistas com os sujeitos diretamente responsáveis pelo ensino: professores alfabetizadores. A intenção foi perceber quais as concepções teóricas assimiladas pelas professoras, quais os métodos utilizados para alfabetizar e quais atividades costumam ser realizadas para esse fim.

4.1 Metodologia da pesquisa: critérios para coleta de dados e aproximação do lócus

Nesta seção, de caráter descritivo-narrativo, serão apresentadas as escolhas metodológicas quanto às técnicas e instrumentos utilizados para coleta de dados, assim como a fundamentação que norteou a análise dos dados.

Serão apresentados, também, os critérios utilizados para selecionar as escolas e as professoras participantes da pesquisa. Nesse sentido, as escolhas se basearam em dois aspectos fundamentais: espaços e sujeitos que poderiam contribuir com a intenção da pesquisa e, quantidade suficiente para atender aos objetivos e condições reais de realização do estudo.

Além desta apresentação, será feito o relato da participação da pesquisadora em dois eventos do PMAI Alfa Ananindeua. Um deles foi o encontro de formação com professoras alfabetizadoras e assistentes de alfabetização e o outro foi à cerimônia de certificação de todos os sujeitos envolvidos no Programa, no ano de 2018, isto é, professoras alfabetizadoras, assistentes de alfabetização, coordenadores pedagógicos e gestores das escolas.

O relato versará sobre o teor dos dois eventos, os aspectos mais importantes que foram explanados pelas suas respectivas organizações e algumas falas, devidamente registradas, com auxílio de gravador de voz e com consentimento dos palestrantes envolvidos.

Por fim, o item apresenta a entrada nas cinco escolas participantes da pesquisa. São explanados aspectos gerais do que se observou na aparência do contato imediato quanto às questões de estrutura, organização e funcionamento. Para contrapor as observações do que foi observado na

aparência, foram utilizados dados retirados do site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) sobre infraestrutura das escolas e espaços de aprendizagens e equipamentos das escolas.

Por uma questão de preservação das identidades das escolas e sujeitos, os mesmos foram denominados segundo uma numeração específica: escola 1 e, assim sucessivamente até a escola 5; professora 1 e, assim sucessivamente até a professora 9.

4.1.1 Metodologia: técnicas e instrumentos utilizados, a seleção das escolas e professoras participantes

Metodologicamente, optou-se pela técnica da triangulação na realização da coleta de dados. Segundo Triviños (1987), essa técnica tem como objetivo contemplar a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo, pois, reconhece a interconexão entre os fatos e, logo, a inviabilidade em apreendê-los de forma isolada.

A triangulação de dados pode contemplar tipos diversos, fontes diversas, tempos diversos e diferentes bases de dados. Nesta pesquisa foi feita a triangulação de técnicas, tendo sido escolhidas as técnicas de observação, entrevista e análise documental. Para o uso das técnicas foram utilizados os seguintes instrumentos de pesquisa: roteiro de observação, formulário e roteiro de análise.

As observações ocorreram em duas proporções: eventos grandes realizados no auditório da Secretaria Municipal de Educação e; visitas às escolas participantes da pesquisa.

Os eventos citados puderam ser observados em duas ocasiões: o evento de certificação dos atores envolvidos no Programa em 2018 e a formação para professoras alfabetizadoras e assistentes de alfabetização. Para estas observações, o roteiro utilizado contemplou a observação dos sujeitos participantes envolvidos, as concepções teóricas e metodológicas difundidas no coletivo amplo dos eventos e as percepções sobre o balanço feito acerca do desenvolvimento do Programa.

Nos dois eventos, citados acima, as principais falas utilizadas nas análises do estudo foram do coordenador do Programa. Além deste, há o registro da fala da coordenadora do ensino fundamental I do município. As explicações e informações foram registradas no roteiro de observação e, também, gravadas com celular. A gravação foi autorizada, assim como o seu uso para análises do estudo.

As observações realizadas durante as visitas às cinco escolas escolhidas para participarem da pesquisa seguiram um roteiro com os seguintes itens: infraestrutura da escola, espaços pedagógicos de aprendizagem e convivência, organização da instituição e forma de acolhida para a participação na pesquisa.

O registro dessa coleta foi feito em diário de campo, por escrito, sempre ao final das visitas (para evitar a perda de memória acerca das informações) e fora do espaço da escola (para não aparentar a postura de fiscalização e, assim, não causar desconforto).

As entrevistas realizadas ocorreram com base em um roteiro de perguntas semi-estruturadas, pois, a intenção foi permitir que, houvesse certa liberdade para as entrevistadas discorrerem sobre os temas surgidos e, igualmente, a liberdade para que a pesquisadora pudesse inserir novas perguntas a depender dos desdobramentos das respostas.

Realizou-se um total de nove entrevistas, todas feitas com professoras alfabetizadoras. As entrevistas foram gravadas com um aparelho gravador a partir do livre consentimento dos sujeitos e autorização para análise dos dados coletados (desde que mantidas preservadas suas identificações).

A realização das entrevistas teve como intenção de pesquisa investigar e identificar as concepções teórico-metodológicas assimiladas e utilizadas pelas professoras alfabetizadoras nas suas práticas pedagógicas em sala de aula.

A análise de documentos compreendeu, além das legislações, portarias e manuais do PMAI, as matrizes de avaliações para as provas realizadas durante o Programa e os relatórios preenchidos pelas assistentes de alfabetização.

Em relação às matrizes, a intenção foi identificar as concepções de alfabetização por trás dos conhecimentos e habilidades exigidos, bem como,

por trás da proposta cronológica de inserção desses conhecimentos e habilidades no decorrer das três avaliações do PMAIfa: diagnóstica, de percurso e somativa.

Os relatórios, produtos das informações fornecidas pelas assistentes, completam a coleta dos dados que dá a voz aos sujeitos que vivenciaram a perspectiva do ensino e aprendizagem dos alunos que participaram do Programa em 2018. Vale ressaltar que não foram realizadas entrevistas com as assistentes, pois as mesmas já haviam encerrado seus trabalhos na rede no período da coleta de dados, de modo que, tornou-se inviável a realização do contato com as mesmas.

A organização dos dados é a primeira etapa após a coleta. Uma vez coletados, os dados estão brutos e precisam ser organizados. Nesta etapa, a organização se deu por meio das transcrições das entrevistas e observações, e sistematização em um documento; da separação de documentos e seleção daqueles adequados para análise e da montagem de grades de análise qualitativas.

A análise dos dados foi baseada na modalidade de conteúdo de acordo com Trivinos (1987), o qual classifica e lista as fases desta análise denominando-as como pré-análise, descrição analítica e interpretação inferencial.

A pré-análise é a fase em que se organiza o material a ser analisado com o objetivo de torná-lo operacional, sistematizando as ideias iniciais, trata-se da organização propriamente dita; a segunda fase consiste na exploração do material com a definição de categorias, esta é uma etapa importante, porque vai possibilitar ou não a riqueza das interpretações e inferências, será realizada nesta fase a codificação, a classificação e a categorização. A terceira fase diz respeito ao tratamento dos resultados, inferência e interpretação, nela ocorre à condensação e o destaque das informações para análise, culminando nas interpretações inferenciais; é o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica. Todo este processo se dá, pois, como afirma o autor:

Não é possível que o pesquisador detenha sua atenção exclusivamente no conteúdo manifesto dos documentos. Ele deve aprofundar sua análise, tratando de desvendar o conteúdo latente que eles possuem (TRIVINOS, 1987, p. 162).

No que diz respeito às entrevistas, as possibilidades de análise identificadas neste estudo foram: Análise frequencial (frequência com que as respostas se repetem); Análise das relações (associações efetuadas, dissociações, coocorrências); Análise de significados (análise temática); Análise da expressão (figuras de retórica, expressões culturais, forma e conteúdo, ênfases, conotações, estilo); Análise valorativa ou de avaliação (expressão de valores, importância maior ou menor a fatos, acontecimentos, situações, condições, opiniões) (PRATES, 2008).

Já as análises documentais podem ser realizadas a partir de roteiro de análise ou de modo livre orientando-se apenas pelas questões norteadoras do estudo (PRATES e PRATES, 2009). No caso desta pesquisa, a segunda opção foi considerada mais adequada.

A análise documental é realizada sobre documentos não produzidos por nós a partir de coleta direta. Mais do que um levantamento bibliográfico ou revisão bibliográfica, essencial a qualquer estudo, a análise documental tem como objetivo o aprofundamento direcionado pelas questões de pesquisa afim de desocultar o conteúdo exposto e latente de documentos selecionados e considerados relevantes para o estudo (PRATES e PRATES, 2009).

Quanto aos critérios utilizados para a seleção das cinco escolas pesquisadas foram: a representatividade da escola determinada pela distribuição nos bairros, haja vista a diversidade das vivências no município, o porte das escolas e o nível de ensino ofertado por elas. Optou-se por escolas de médio porte pela hipótese de que estas estariam mais acessíveis e receptivas à participação no processo de pesquisa.

As escolas de pequeno porte em Ananindeua apresentam um histórico com dinâmica mais pacífica em relação aos projetos e programas, realizam poucas adesões e, no caso do PMAI, o critério de adesão impossibilita em grande probabilidade a participação das mesmas, haja vista a necessidade de um número mínimo de turmas e alunos matriculados.

Por outro lado, as escolas de grande porte contam com uma estrutura e dinâmica mais intensas. Na rede municipal de Ananindeua as escolas grandes atendem as turmas do fundamental I e II, portanto, crianças do 1º ao 5º ano e 6º ao 9º ano. Em alguns casos, escolas atendem desde a educação infantil até

o final do ensino fundamental. Nesse sentido, há maior adesão a projetos e programas de diversas modalidades.

Em consonância com o foco da pesquisa, isto é, o Programa Mais Alfabetização desenvolvido no município de Ananindeua, a escolha pelas escolas compreendeu, também, o nível de ensino com o qual trabalha. Optou-se apenas por escolas que atendem crianças do fundamental I, isto é, as turmas do 1º ao 5º ano.

Os critérios para seleção das professoras alfabetizadoras foram: idade, tempo de docência na alfabetização, tempo e vínculo de serviço no município. A intenção foi contemplar ampla diversidade nas variáveis para obter um resultado que expresse os diferentes sujeitos. Foram realizadas 09 entrevistas com professoras alfabetizadoras em 05 escolas.

QUADRO 3 – Escolas e Professoras participantes da pesquisa

ESCOLA	PROF ^a	FORM/ANO/INST.	PÓS	ANOS NA ALFABET.	ANOS NO MUNICÍPIO	VÍNCULO MUNICÍPIO
01	01	PED/2009/UVA	S	03	03	TEMP
01	02	PED/2018/FAAM	N	01	06M	TEMP
02	03	PED/2005/UNAMA	S	+5	2/5	EFET
03	04	PED/2003/UEPA	S	+_20	27	EFET
03	05	LETRAS/2004/UNAMa	S	+_20	28	EFET
04	06	PED/2004/UVA	N	33	33	EFET
04	07	MS/2019/UFPa	S	07	03	EFET
05	08	PED/2002/UNAMA	S	15	10	TEMP
05	09	PED/2011/UNINTER	S	03	09	TEMP

Fonte: autoria própria.

De acordo com o quadro acima se pode constatar que, das 09 (nove) professoras, apenas uma tem formação no curso de letras, todas as outras são formadas em pedagogia, no intervalo entre 2002 e 2018. Verifica-se, também que apesar de algumas, mais precisamente 03 (três), possuírem mais de duas décadas na docência em alfabetização no município de Ananindeua, todas as entrevistadas concluíram suas formações em curso superior pós século 21.

Das 09 (nove) entrevistadas, apenas 02 (duas) se formaram em instituições públicas de ensino e 07 (sete) possuem pós-graduação, no entanto

nenhuma em área afim com o tema da alfabetização. Quanto ao vínculo empregatício: 05 (cinco) são professoras efetivas da rede e 04 (quatro) atuam em regime de contrato temporário.

Sobre os quesitos, anos de docência com a alfabetização e anos de docência no município de Ananindeua, é possível identificar grande diversidade nos perfis das entrevistadas. Enquanto há professora com 01 (um) ano de formação e atuação, há também, professoras com mais de uma, duas, e até três décadas de docência na área e local acima citados.

Vale citar a característica marcante de gênero encontrada na função de docência nos primeiros anos do ensino fundamental I. No caso do Programa Mais alfabetização, ano 2018, a totalidade de 105 professoras alfabetizadoras foram do sexo feminino. Esta é uma realidade que se vincula o curso de pedagogia, de modo geral, e os perfis de professores atuantes na educação geral.

4.1.2 Participação nas formações

Durante o período de pesquisa, compreendido entre a escolha do objeto/lócus, contatos com a secretaria de educação, com o coordenador do programa em Ananindeua até o momento pós-entrevistas, foi possível participar de dois eventos importantes no auditório da secretaria de educação com todos os envolvidos no programa mais alfabetização.

O primeiro deles foi o evento de certificação dos professores alfabetizadores e assistentes de alfabetização que fizeram parte do programa no ano de 2018. Na ocasião, foram apresentados, pelo coordenador do programa, os resultados das avaliações realizadas pelos alunos antes, durante e após o período de duração do programa, assim como algumas falas de assistentes de alfabetização retiradas de relatórios sobre as suas avaliações acerca dos pontos positivos e negativos do PMAIfa/Ananindeua.

Foi feita, também, a explanação da legislação que ampara o programa, bem como, do manual disponibilizado no site do MEC, sobre a estrutura financeira, de pessoal e o sistema que formam a base de organização do programa. Estavam presentes no evento, compondo a mesa principal de falas:

a secretária de educação do município, a diretora de ensino, uma gestora, uma coordenadora, uma professora alfabetizadora e uma assistente de alfabetização como representantes dos profissionais que compunham o auditório.

Resumidamente, as falas convergiram para o discurso das felicitações e agradecimentos aos profissionais por terem encarado o desafio de aderir a mais um programa que, ao mesmo tempo, trazia bônus e ônus, pois, sua estrutura envolve uma plataforma digital considerada 'desafiante', especialmente, para os tecnologicamente leigos. As falas convergiram, igualmente, para o balanço das principais dificuldades encontradas no percurso da experiência e sugestões para o próximo ano.

Dentre as principais dificuldades, por contraste, foi elencado o uso da plataforma para preenchimento de dados e acompanhamento das atividades. Unanimemente, gestores, coordenadores e professores, teceram diversas críticas ao alegarem que o sistema não era de fácil manuseio, recorrentemente apresentava falhas de conectividade, entre outros.

Dentre as sugestões, teve maior destaque a solicitação por um maior tempo dos assistentes de alfabetização em sala de aula. No entanto, esse tempo é previsto nas regras do programa e não pode ser alterado, isto é, de 5h semanais para escolas não vulneráveis e de 10h semanais para escolas vulneráveis; e maior rigor no critério de seleção dos assistentes para que passassem a ser escolhidos apenas àqueles que tenham o curso de pedagogia.

O segundo evento foi a formação para as atividades do ano de 2019. Na ocasião, fizeram-se presentes apenas o coordenador do programa e sua equipe técnica, bem como, as professoras alfabetizadoras e assistentes de alfabetização das 44 (quarenta e quatro) escolas inscritas no ano.

A explanação ficou novamente por conta do coordenador e o mesmo realizou inicialmente uma exposição sobre o PMAIfa/2018 e as principais diferenças entre o desenvolvimento do programa em seu primeiro ano e no ano em vigor.

O referido coordenador destacou enfaticamente as diversas problemáticas enfrentadas para implantação do programa em 2019, atribuindo-as exclusivamente à mudança presidencial e, como conseguinte, as inúmeras

alterações no Ministério da Educação, que, inevitavelmente, afetaram o início dos programas federais, em decorrência da incerteza quanto à continuidade das políticas anteriormente desenvolvidas.

Sobre a formação, a priori foi feita a exposição de um vídeo, cujo conteúdo tinha como mensagem: a educação “com amor”. As frases, a música de fundo e as imagens passadas na tela reforçavam o apelo para uma docência de sacrifícios, com vistas a um bem maior: a educação das crianças e ‘salvação’ das nações. Esta mensagem deu início e fomentou todo o discurso acerca da postura e conduta que se espera das professoras e assistentes de alfabetização.

Para subsidiar esse perfil do fazer docente a fundamentação utilizada foi o discurso ideológico religioso. Cabe citar que em dado momento, a coordenadora geral do ensino fundamental I citou um trecho da bíblia, coríntios/capítulo 13, que trata do amor. Nas palavras dela “O amor tudo espera, tudo suporta, todas as coisas passarão, mas o amor, este não passará”.

Em contrapartida, durante toda a formação não houve discussão teórica sobre referências científicas, sobre desenvolvimento infantil, alfabetização, prática pedagógica, ou qualquer tema pertinente ao programa. Não houve apresentação ou debate de métodos utilizados no processo de alfabetização nem trocas das experiências vividas no interior das escolas.

A formação apontou apenas para a conduta das educadoras, as quais devem a partir do afeto e auto conscientização conduzir suas aulas para o alcance do aprendizado dos alunos no que tange à leitura, escrita e cálculos, tomada perspectiva de forma independente das condições e recursos materiais disponíveis.

4.1.3 Entrada nas escolas: impressão geral

Uma autorização, mediante apresentação do projeto de pesquisa e entrevista com a diretora de ensino do município de Ananindeua, precedeu a realização da pesquisa de campo. Os trâmites oficiais duraram cerca de um mês, com vários contatos junto a Secretaria de educação do município para

entrega do projeto de pesquisa, análise do mesmo, agendamento de entrevista e realização da mesma. Passadas as etapas citadas e com a autorização individual para cada instituição de ensino, iniciaram-se as visitas às escolas para contato junto às gestões e organização de agendas de observação e entrevistas.

Em linhas gerais, em todas as 05 (cinco) escolas houve ótima recepção e acolhida. De imediato, nas primeiras visitas, foram escolhidas as professoras que poderiam participar da pesquisa, de acordo com os critérios de seleção definidos no plano de investigação. Em seguida, as datas para realização de observação e entrevistas foram agendadas (vale citar, cuidadosamente), conforme a dinâmica de cada escola para não alterar a sua rotina.

Não se registrou resistência por parte das professoras: logo no primeiro contato direto com elas, após apresentação das intenções de pesquisa e explanação do modo de realização da entrevista, todas aceitaram participar e, nesse mesmo encontro se deu a coleta de suas respostas com base no roteiro previamente elaborado.

Vale ressaltar que além da não resistência, pôde-se notar em quase todos os sujeitos, certo entusiasmo e realização pessoal/profissional por estar envolvido e ser incluído em uma pesquisa para falar sobre sua prática. Apesar de terem sido relatados a sensação de timidez, vergonha de falar com gravação de voz e o incômodo para realização da entrevista devido resfriado e tosse, todas as entrevistas foram realizadas com êxito e sem interrupções.

ESCOLA 01 (E1):

A escola tem parceria com a ordem salesiana - instituição religiosa, de corrente católica, que tem como princípio pedagógico a educação pelo afeto. Além desta característica, apontada pela coordenadora pedagógica da referida escola como a mais importante para nortear as atividades escolares, há também a estreita relação das atividades salesianas com os esportes.

Estas duas características, tidas como determinantes para o desenvolvimento das aulas na escola, materializam-se na estrutura, organização e dinâmica do espaço escolar. Constatou-se a frequente

propagação de mensagens religiosas anexadas, em forma de cartazes, por todas as paredes da instituição de ensino. Assim como símbolos da religião difundidos nesse espaço, como: imagens de gesso de santos, terços, crucifixos, entre outros.

Associada a esta estrutura física, os costumes da escola também atendem aos preceitos religiosos propagados. Ao início de todas as aulas, os alunos são reunidos na área de lazer (espaço amplo e aberto) para a realização da oração do dia, momento constituído por uma oração livre (trazida por um funcionário a cada dia), um pai-nosso e uma ave Maria. Em seguida é feito o hino nacional e encaminhamento das crianças para as salas.

Sobre o aspecto voltado para as questões esportivas, a escola apresenta uma estrutura ampla, comparada a outras escolas também inserida na investigação. A estrutura conta com dois campos, um de gramado e outro de areia, ambos com traves, área de lazer aberta em maior parte, mas parcialmente coberta em um espaço utilizado para ensaios de danças, corais, e apresentações artísticas diversas. Há, também, duas mesas para a prática de tênis de mesa.

Em linhas gerais, a escola aparenta ter boa organização e uma boa estrutura. Foi observada organização nas salas de aulas, em relação aos materiais utilizados pelas professoras. A quantidade de cadeiras corresponde ao número de crianças por turma. As salas possuem ventiladores de teto e são amplas, o que em certa medida, torna-se um obstáculo para a explanação das professoras, haja vista o esforço necessário para a voz alcançar toda a sala em um equipamento de ampliação.

As salas de secretaria, coordenação e direção são equipadas com mesas, armários, e computadores. Ambas visivelmente organizadas e arejadas. Os armários, com pastas etiquetadas e de fácil acesso, dispunham da organização de documentos dos alunos, por turma, pastas de projetos por ano e documentos oficiais. O Projeto político pedagógico, não constava na relação de documentos. E nos foi repassado que sua elaboração ainda estava em atualização.

De acordo com site do INEP, a escola conta com uma infraestrutura que contém: abastecimento de água via poço artesiano, água consumida pelos alunos não filtrada, esgoto sanitário (fossa) e banheiro dentro do prédio. O

quadro abaixo mostra os espaços de aprendizagens e equipamentos que a escola possui ou não:

QUADRO 4 – Espaços de aprendizagens e equipamentos da escola 1

Biblioteca	Não
Sala de leitura	Não
Laboratório de ciências	Não
Laboratório de informática	Não
Acesso à internet	Sim
Banda larga	Sim
Computadores para uso dos alunos	Não
Pátio descoberto	Não
Pátio coberto	Sim
Auditório	Sim
Quadra de esportes coberta	Não
Quadra de esportes descoberta	Sim
Parque infantil	Sim
Área verde	Não

Fonte: Site oficial do INEP.

ESCOLA 02 (E2):

A escola 2 e a escola 1, são as duas escolas, das cinco envolvidas na pesquisa, com maior nível de organização quanto à estrutura, disposição e distribuição dos materiais pelos ambientes e recepção/acolhida da pesquisadora.

As escolas citadas foram às únicas que ofereceram local adequado para a realização das entrevistas. Nas outras três escolas, as entrevistas ocorreram em meio à dinâmica da escola: corredores e salas de aula. O que não caracteriza um impedimento para a realização da pesquisa. No entanto, a falta de local confortável e silencioso, além de trazer certo prejuízo (auditivo) para a coleta das respostas das entrevistadas, mostra-se, também, como um possível obstáculo para a realização de atividades pedagógicas que exijam maior concentração das professoras, como planejamento e correção de trabalhos.

A referida escola não é uma instituição grande, possui apenas 07 salas. A partir das acomodações e ornamentações notou-se que a escola guarda

muitas características com instituições do ensino infantil. É uma escola bastante enfeitada e colorida, com banheiros adaptados para crianças e espaço que se assemelha a uma brinquedoteca. Essa estrutura é fruto das prioridades de gestões anteriores e atual, nunca tendo sido uma instituição voltada para a educação infantil.

A professora 3 afirmou: “já trabalhei em muitas escolas particulares e aqui me sinto como se estivesse em uma”. Nota-se no discurso da professora, o estigma que define, de acordo com o senso comum, a diferença entre escolas públicas e particulares, neste caso, a noção de que o serviço público coincide necessariamente com desorganização e precariedade.

Um fato que marcou o processo de pré-entrevista e observação do espaço pesquisado, foi o contato realizado com a gestora desta unidade. Diferentemente das outras escolas, com as quais se fez necessário o contínuo e perseverante contato da pesquisadora com as gestões ou coordenações, em relação à escola 2, na pessoa de sua gestora, o agendamento e realização da entrevista se deu de forma fluída, sem imprevistos.

A gestão da referida escola realizou o contato no dia anterior ao marcado para confirmar a entrevista. Ao chegar à escola, todos os funcionários, desde o porteiro, até a secretária estavam cientes da realização da entrevista havendo apoio extra na sala de aula para que a professora pudesse se ausentar e participar da pesquisa.

O fato acima relatado apresenta consonância com a fala da entrevistada, ao afirmar que: “A gestora é atuante, participativa e organizada. Isto faz com que a escola caminhe dessa maneira. Há uma maior fiscalização e também valorização em relação ao trabalho realizado; adoro trabalhar aqui”.

De acordo com site do INEP, a escola conta com uma infraestrutura que contém: abastecimento de água via poço artesiano e rede pública, água consumida pelos alunos filtrada, esgoto sanitário (fossa) e banheiro dentro do prédio. O quadro abaixo mostra os espaços de aprendizagens e equipamentos que a escola possui ou não:

QUADRO 5 – Espaços de aprendizagens e equipamentos da escola 2

Biblioteca	Sim
Sala de leitura	Não
Laboratório de ciências	Não
Laboratório de informática	Sim
Acesso à internet	Sim
Banda larga	Não
Computadores para uso dos alunos	Sim
Pátio descoberto	Não
Pátio coberto	Sim
Auditório	Não
Quadra de esportes coberta	Sim
Quadra de esportes descoberta	Não
Parque infantil	Não
Área verde	Não

Fonte: Site oficial do INEP.

ESCOLA 03 (E3):

A escola 3, localizada próximo a escola 2, apresenta características totalmente distintas da anterior. Foi possível identificar certos atropelos quanto à organização do espaço e, conseqüentemente, organização dos registros e documentos da escola.

Apesar de, muito solícita e gentil, a gestão aparentou (talvez pelo excesso de tarefas) ter pouco domínio sobre as informações referentes ao programa mais alfabetização. Não encontrou (em meio ao aglomerado de materiais contidos na sala da direção) a pasta com a lista das professoras alfabetizadoras e assistentes participantes do programa em 2018. Foi necessário perguntar, uma a uma, quais haviam participado e quais se enquadravam nos critérios da pesquisa.

Em algumas salas de aula foi possível identificar o uso de ar condicionado, no entanto, identificou-se, também, a inexistência de armários, mesas dos professores, o que, possivelmente, acarretou em problemas para organização do espaço de aula (consideravelmente pequeno) haja vista o uso

improvisado de cadeiras e mesas estudantis para comportar todos os livros didáticos e atividades feitas em sala.

A fala da entrevistada reflete as dificuldades ocasionadas por esta realidade: “Veja o tamanho da sala [a entrevista foi realizada na sala em que ela dá aula], mal consigo me locomover pra atender melhor minhas crianças. Já até desisti da ideia de fazer os portfólios durante o ano, aqui não temos como guardar”.

De todas as escolas pesquisadas, esta foi a única em que se presenciou a massiva ocupação de docentes e funcionários na sala dos professores. Um espaço, igualmente pequeno, mas que, por possuir uma mesa e cadeiras, hipoteticamente, tornou-se o ambiente no interior da escola mais adequado para organização de cadernetas e quaisquer outras atividades que necessitem dessa estrutura para serem realizadas.

De acordo com site do INEP, a escola conta com uma infraestrutura que contém: abastecimento de água via poço artesiano e rede pública, água consumida pelos alunos filtrada, esgoto sanitário (fossa) e banheiro dentro do prédio. O quadro abaixo mostra os espaços de aprendizagens e equipamentos que a escola possui ou não:

QUADRO 6 – Espaços de aprendizagens e equipamentos da escola 3

Biblioteca	Não
Sala de leitura	Sim
Laboratório de ciências	Não
Laboratório de informática	Não
Acesso à internet	Não
Banda larga	Não
Computadores para uso dos alunos	Não
Pátio descoberto	Não
Pátio coberto	Sim
Auditório	Não
Quadra de esportes coberta	Sim
Quadra de esportes descoberta	Não
Parque infantil	Não
Área verde	Não

Fonte: Site oficial do INEP.

ESCOLA 04 (E4):

A escola 4, localizada na BR 316, conta com uma estrutura de um prédio antigo, térreo e mais um andar. É uma escola que apresenta alguns problemas, dentre eles, a distribuição das salas no térreo. Algumas salas não são divididas por paredes, e sim, por cortinas, o que dificulta as aulas de algumas turmas. Além disto, as salas, mesmo as que possuem paredes nos quatro lados, são muito pequenas. As cadeiras ficam lado a lado, sem espaço entre elas, comportando cerca de 25 alunos por turma. As salas, assim como a escola, em sua totalidade são quentes e pouco arejadas, pois, possuem poucas janelas.

De acordo com o site do INEP a infraestrutura básica da escola conta com: água filtrada (consumida pelos alunos), abastecimento de água via poço artesiano, esgoto sanitário (fossa), banheiro dentro do prédio. No quadro abaixo constam os espaços de aprendizagem e equipamentos que a escola possui ou não:

QUADRO 7 – Espaços de aprendizagens e equipamentos da escola 4

Biblioteca	Não
Sala de leitura	Sim
Laboratório de ciências	Não
Laboratório de informática	Não
Acesso à internet	Sim
Banda larga	Sim
Computadores para uso dos alunos	Sim
Pátio descoberto	Não
Pátio coberto	Sim
Auditório	Não
Quadra de esportes coberta	Não
Quadra de esportes descoberta	Não
Parque infantil	Sim
Área verde	Não

Fonte: Site oficial do INEP.

ESCOLA 05 (E5)

A escola 5, dentre as escolas pesquisadas é a que se diferencia quanto à estrutura, pois, as turmas do 1º e 2º ano, são atendidas no anexo da instituição. E este, por sua vez, funciona em uma casa com os seguintes cômodos: pátio, sala, cozinha, dois quartos, banheiro e quintal. Cada cômodo, exceto cozinha, quintal e banheiros, é utilizado como uma sala de aula.

Os únicos cômodos (salas) que possuem ventilador são os quartos. A cozinha é o espaço para os lanches e o quintal para o momento da recreação e das aulas de educação física. Em virtude de ser anexo da escola sede, o espaço é subordinado ao calendário e programações da mesma. Uma coordenadora era responsável pelo espaço, mas na ocasião da pesquisa, a função estava em aberto, aguardando nova contratação.

Apesar de ser anexo da escola, a distância entre as instituições é de quase 1,5 km, distância relativamente grande se considerarmos o deslocamento em caminhada, situação que resulta em certo isolamento do anexo em relação às programações e atividades da sede.

Na chegada ao anexo, em dia marcado para a realização das entrevistas, esse distanciamento ficou evidente nas falas das professoras. Em virtude do contato com elas ter sido via telefonema, as informações repassadas pela gestão não foram assimiladas de maneira correta, de modo que as entrevistas precisaram ser remarçadas.

Além de ter sido evidenciado o distanciamento e isolamento nas falas das professoras, foi constatado, também, que o nome da pessoa (coordenadora) repassado pela direção era, na realidade, o nome de uma funcionária que não se encontrava mais na função e nem na instituição. Isto é, uma série de equívocos e desencontro de informações.

De acordo com o site do INEP a infraestrutura básica da escola conta com: água filtrada (consumida pelos alunos), abastecimento de água via poço artesiano, esgoto sanitário (fossa), banheiro dentro do prédio. No quadro abaixo constam os espaços de aprendizagem e equipamentos que a escola possui ou não:

QUADRO 8 – Espaços de aprendizagens e equipamentos da escola 5

Biblioteca	Não
Sala de leitura	Não
Laboratório de ciências	Não
Laboratório de informática	Sim
Acesso à internet	Não
Banda larga	Não
Computadores para uso dos alunos	Sim
Pátio descoberto	Não
Pátio coberto	Sim
Auditório	Não
Quadra de esportes coberta	Não
Quadra de esportes descoberta	Não
Parque infantil	Não
Área verde	Não

Fonte: Site oficial do INEP.

4.2 A estrutura do PMAIfa: o que dizem os sujeitos

Nesta seção será feita a análise dos principais pontos identificados nas entrevistas realizadas com as professoras alfabetizadoras. Vale destacar que, das cinco escolas, foram selecionadas nove professoras cujos critérios foram explicitados na seção anterior.

A seção é apresentada em cinco pontos, no primeiro, intitulado ‘a professora alfabetizadora e a assistente de alfabetização’ é feita a exposição dos aspectos que levam à adesão do PMAIfa realizado pelas escolas, assim como, as funções estabelecidas e desempenhadas pelas assistentes. As professoras citam a forma como o trabalho passa a ser organizado a partir da entrada desse novo sujeito em sala de aula e como as funções são divididas entre ambas. Destaca-se que, o título que traz o gênero feminino para designar as duas funções se dá, pois, todos os sujeitos são do sexo feminino.

Em seguida, a seção aborda o tema da formação de professores e como esse aspecto é tratado no PMAIfa, tendo em vista que, apesar de não ser esse o foco do programa, o mesmo estabelece (ou deveria estabelecer) momentos

para o desenvolvimento de formações das professoras e das assistentes. Através das entrevistas foi possível identificar se essas formações aconteceram e, no caso de resposta positiva, como se desenvolveram.

O terceiro ponto da seção trata sobre o embasamento teórico das professoras alfabetizadoras. Por meio da entrevista, as mesmas puderam citar quais os referenciais teóricos que norteiam suas práticas pedagógicas, assim como, quais os recursos que mais utilizam para realização de suas pesquisas e aprofundamento teórico.

Seguindo a mesma lógica do ponto citado acima, no quarto momento é feita apresentação e discussão dos métodos utilizados pelas professoras. Algumas entrevistadas demonstraram fazer uso consciente de um ou mais métodos, outras, porém, restringiram-se a exemplificar sua metodologia com a explicação de atividades que realizam em sala de aula.

Por fim, o quinto ponto desta seção trata daquilo que as entrevistadas indicaram como a maior dificuldade no processo de alfabetização das crianças: a ausência dos familiares no estímulo e apoio à aprendizagem. Chamou a atenção o fato de todas as entrevistadas apresentarem a mesma problemática como a maior dificuldade. A seguir, cada um dos pontos citados será mais clara e detalhadamente desenvolvido.

4.2.1 A professora alfabetizadora e a assistente de alfabetização

O manual operacional do sistema de orientação pedagógica e monitoramento do *Programa Mais Alfabetização*, disponibilizado pelo site do Ministério da Educação (MEC), apresenta em sua estrutura organizativa os critérios para que as escolas realizem suas adesões ao referido programa. No item 4 (quatro), quanto à execução, afirma-se: “O professor alfabetizador poderá optar pelo apoio do assistente de alfabetização em sala de aula, comunicando sua opção à direção das unidades escolares no momento da adesão ao Programa”.

No entanto, identifica-se que, ao instituir o *Mais alfabetização*, a portaria oficial do MEC, datada de 4 de janeiro de 2018, estabelece: “O professor alfabetizador poderá optar pelo apoio do assistente de alfabetização em sala de aula, comunicando sua opção à direção da Unidade Escolar no momento anterior à realização da adesão”.

Verifica-se uma pequena divergência, porém significativa, nas redações dos dois textos. O primeiro, referente ao Manual, afirma que o professor alfabetizador comunica sua opção em fazer parte do programa *no momento* da adesão. Já a portaria oficial, determina: o professor alfabetizador comunica sua opção em fazer parte do programa *no momento anterior* à realização da adesão.

A diferença, aparentemente pequena, tem grande significado, pois, a primeira pressupõe a adesão ao programa, independente da solicitação do professor. Por outro lado, a segunda pressupõe que a adesão só é realizada pela gestão da escola, a partir da solicitação voluntária feita por uma das professoras da escola, de 1º ou 2º ano pelo professor.

A citada divergência (entre documentos diferentes, mas correspondentes à mesma fonte) havia sido identificada no momento inicial da pesquisa, correspondente à análise de documentos. E foi objeto de explicação, em campo, durante a participação no evento de Certificação, anteriormente citado, na fala do coordenador geral de Ananindeua ao afirmar que: “é um processo de total respeito à professora de sala, dado que a entrada dos assistentes só ocorre após a solicitação da própria professora regente” (COORDENADOR PROGRAMA).

Considera-se relevante a abertura desta análise, após a realização das entrevistas, visto que em todos os casos, as professoras enfatizaram que, na realidade, não fizeram a solicitação em momento algum do assistente em sala. Foram surpreendidas pelo informe de que, através de novo programa, viria um auxiliar para colaborar com as turmas de 1º e 2º ano.

Apesar de alheias ao referido processo decisório, a ampla maioria das entrevistadas mostrou satisfação com o trabalho realizado pelas auxiliares, queixando-se, inclusive, do pouco tempo (5h semanais) que as mesmas permaneciam nas turmas. Apenas uma entrevistada demonstrou certo desconforto com a maneira impositiva como foi realizado esse processo de

entrada em sua sala de aula. “Eu não solicitei nada, quando vi a pessoa já tava na sala. Aliás, como muitas coisas são feitas nesse município, de cima pra baixo” (Professora 7).

A prerrogativa de que a entrada do assistente em sala ocorre apenas mediante solicitação do professor alfabetizador, sugere e reafirma a noção de senso comum difundida acerca da autonomia docente, a qual não se materializa na prática, conforme depoimento supracitado.

Essa (pseudo) autonomia está no bojo dos elementos difundidos nas reformas educacionais e marca um discurso de responsabilização dos professores, à medida que tem subjacente a ideia de que a má qualidade na educação se deve a práticas ineficazes dos professores. A ‘má qualidade’ na educação é ‘comprovada’ pelos testes em larga escala, cujos baixos resultados são utilizados para justificar e recomendar a profissionalização dos docentes, com a finalidade de introduzir sistemas de racionalização no ensino, visando à padronização da prática docente e sua burocratização, ocasionando, assim, a perda da autonomia efetiva dos professores (SHIROMA, 2018).

Tal processo ocorreu no *Programa Mais Alfabetização*. Inicialmente porque a própria criação do programa se alicerça na argumentação dos resultados insuficientes da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, criada com o intuito de avaliar o nível de alfabetização dos estudantes, ao fim do 3º ano do ensino fundamental. Segundo o MEC, o programa foi criado como estratégia, pois, os resultados da ANA apontaram para uma quantidade significativa de crianças nos níveis insuficientes de alfabetização (leitura, escrita e matemática).

O elemento que pode indicar, mesmo que indiretamente, a responsabilização dos professores pelos baixos resultados nas avaliações externas é a formatação da proposta advinda com o programa. Presume-se que o acionamento de mais uma pessoa (qualificada ou não para a função) dentro de sala de aula seja suficiente para melhorar o quadro da alfabetização no Brasil. O foco principal está no interior da sala de aula, mais precisamente, na docência, sem que sejam considerados os aspectos de infraestrutura, valorização do professor, condições de trabalho, etc.

Cabe se questionar qual a finalidade desta outra pessoa (professor ou não) dentro das salas de 1º ao 2º ano nas escolas do Brasil. De acordo com o

Manual Operacional do programa, ao tratar dos *atores*, o Assistente de Alfabetização é responsável:

- pela realização das atividades de acompanhamento pedagógico sob a coordenação e supervisão do professor alfabetizador, conforme orientações da secretaria de educação e com o apoio da gestão escolar;
- pelo apoio na realização de atividades, com vistas a garantir o processo de alfabetização de todos os estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental.
- pela participação do planejamento das atividades juntamente com a Coordenação do Programa na escola;
- pelo cumprimento da carga horária de acordo com as diretrizes e especificidades do Programa;
- por auxiliar o professor alfabetizador nas atividades estabelecidas e planejadas por ele;
- pelo acompanhamento do desempenho escolar dos alunos, inclusive efetuando o controle da frequência;
- pela elaboração e apresentação à coordenação de relatório dos conteúdos e de atividades realizadas mensalmente;
- pelo acesso ao Sistema de Orientação Pedagógica e Monitoramento do PMALFA/CAEd digital para o cadastro das atividades pedagógicas desenvolvidas, para que o Professor ou o Coordenador da escola analisem e validem posteriormente;
- pelo cumprimento com responsabilidade, pontualidade e assiduidade de suas obrigações com o Programa;
- pela participação nas formações indicadas pelo MEC.

Inicialmente, um ponto que pode ser questionado, refere-se ao segundo item, onde é possível inferir que o apoio do assistente na realização de atividades, objetiva a garantia do processo de alfabetização de todos os estudantes de 1º e 2º ano. Isto é, a grande responsabilidade de solucionar o problema da alfabetização está a cargo do professor e seu assistente.

Vale lembrar, que o tempo máximo de um assistente em uma mesma turma é de 10h/semanais, para as escolas em vulnerabilidade. No caso de

Ananindeua, nenhuma escola teve esse atendimento. Todas contaram com o auxílio do assistente em sua carga horária mínima, 5h/semanais (para escolas não vulneráveis).

As 5h por turma compreendem pouco mais de um dia (turno). As professoras entrevistadas revelaram que o tempo se cumpria; no entanto, a logística era acordada com as professoras das turmas atendidas. Em alguns casos, a assistente permanecia uma manhã inteira com uma turma para em outros dias atender outras turmas. Em outros casos, o assistente permanecia meio período com uma turma e o restante do tempo de aula em outra, para cumprir dois dias na semana. Em nenhum dos casos foi relatado o atendimento de uma hora por dia, pois, seria inviável para o assistente e geraria o que elas chamaram de 'quebra de ritmo de trabalho'.

Acerca da forma como as professoras avaliam o trabalho realizado pelos assistentes, de modo geral, todas compreendem o assistente como uma parceria, alguém que soma (esse termo apareceu 05 vezes). Uma pessoa que auxilia, ajuda e desenvolve uma função colaborativa.

Um fato interessante que foi relatado por todas as entrevistadas é que durante o acompanhamento da turma, deixavam a cargo da assistente os alunos com maior dificuldade para poder dar continuidade nos conteúdos com a turma.

“as crianças que tem dificuldade o auxiliar se encarrega disso, ele fica exclusivamente com aquela criança, não atrapalha o conteúdo do dia, ele fica ali ajudando na formação das sílabas, do alfabeto. Então o dia que ele vem, dá pra ajudar bastante a desenvolver essas dificuldades que as crianças têm”
(Professora 1).

A declaração acima suscita pelo menos duas questões relevantes. Primeiramente, o que é necessário para alfabetizar alunos com maiores dificuldades? Um professor, com formação acadêmica para exercer tal função, ou um 'voluntário', não necessariamente formado, mas que pode dedicar um acompanhamento individualizado ao aluno?

Segundo, quais os riscos de maiores atrasos no desenvolvimento do aluno com dificuldade, haja vista a continuidade do conteúdo tratado com a turma enquanto o assistente realiza o trabalho individualizado de alfabetizá-lo?

Sobre o primeiro ponto abordado, vários elementos surgem das próprias entrevistas, como: a heterogeneidade da turma em níveis de aprendizado e de ritmo de aprendizado e, portanto, a necessidade do assistente para auxiliar algumas crianças; é enfatizada, também, a intensificação do trabalho docente em decorrência da quantidade de alunos por turma, tendo sido observada uma faixa entre 25 e 30 alunos nas turmas das professoras entrevistadas; além do aspecto tempo (4h/dia), considerado pelas professoras curto em face da tarefa de alfabetizar e dar conta dos conteúdos.

O segundo ponto, sobre a continuidade da turma e separação da criança com dificuldade: apesar do problema já apontado, por outro lado, reafirma-se o princípio de que a alfabetização é fundamental para o bom desenvolvimento e seguimento da vida escolar. Sem a consolidação da alfabetização, a criança, mesmo que pertencente ao espaço e à turma, não consegue dar adequadamente saltos qualitativos, ficando fadada à estagnação, à reprovações futuras (quando a série de ensino assim permitir) e por fim à evasão. “A criança bem alfabetizada vai embora sem problema nenhum, na escrita, na leitura, ela só vai aperfeiçoar (Professora 4)”.

Essa é uma das inúmeras contradições a serem enfrentadas no processo escolar. Há um tempo escolar necessário para a criança se apropriar dos conteúdos que estão sendo tratados na sala. Mas há uma contradição: se ele não sabe ler, essa apropriação está comprometida e – pelo menos como hipótese, vale a pena ‘sacrificar’ esse tempo para atender a essa demanda.

Isto se vincula ao que foi tratado em capítulo anterior acerca do tempo pedagógico e as diversas atividades extracurriculares que consomem o tempo escolar, como festas e eventos pontuais, ou até mesmo, como o tempo diário destinado ao hino e às orações.

4.2.2 A formação de professores no PMAIfa-Ananindeua

As nove professoras entrevistadas afirmaram que durante o período do Programa Mais Alfabetização não houve formação: “Eu vi muito só demonstração de dados, mas não uma estrutura de formação” (Professora 4). “O suporte que tivemos foi baixo. Tudo que foi aplicado foi iniciativa do professor em sala” (Professora 5). “Eles dizem assim ‘fiquem a vontade’, eles querem que aumente o IDEB” (Professora 8). Esta última fala refere-se à abordagem da secretaria de gestão escolar em relação à metodologia e prática docente.

Sobre a questão dos métodos utilizados para alfabetizar, é possível compreender a justificativa (diversas vezes enfatizadas pelas professoras e que à frente será abordada no item correspondente) de que não há “receita de bolo” na educação, muito menos na alfabetização; no entanto, cabe destacar que a formação é base fundamental para qualquer processo cuja proposta é o ensino e aprendizagem. Por mais que não haja a “receita” pronta para alfabetização, o estudo teórico, o debate e troca de experiências sobre os diversos métodos são indispensáveis para nortear as professoras.

A partir das três falas supracitadas, identificam-se os elementos do modelo gerencial que balizam a educação. O mais importante é atentar para as exigências globais, expressas nas avaliações externas em larga escala, em detrimento do processo. Não há relevância no método científico utilizado ou na formação das professoras, a relevância está nos números. Por isso, ao invés do debate teórico para orientar a reflexão sobre a prática, são realizadas inúmeras exposições quanto aos números e as metas que precisam ser alcançadas (FREITAS, 2014).

Shiroma (2018) no texto “Gerencialismo e formação de professores nas agendas das organizações multilaterais” aborda um tópico denominado ‘Holofotes na aprendizagem: ensino na penumbra’. Na ocasião, a autora aborda o conteúdo expresso nos documentos do Banco Mundial, cujo centro da abordagem enfatiza a ideologia de que a educação é capaz de reduzir a pobreza em escala mundial.

Nesse sentido, o Banco Mundial (2011) indica reformas que levariam à melhoria dos resultados na aprendizagem. Tais reformas viabilizam as prestações de serviços realizadas pelo setor privado na educação pública (inclusive no que diz respeito às formações).

Essas reformas recomendam aos gestores que divulguem resultados (como uma espécie de diagnóstico) para que se apliquem as políticas adequadas. No entanto, as mesmas recomendações, aparentemente diagnósticas com vistas às melhorias, sugerem que se iniciem a adoção de políticas de *accountability*, isto é, políticas de responsabilização das escolas e professores, à medida que, ao tornarem-se públicas as diferenças no nível de desempenho entre as escolas, são aplicadas recompensas ou sanções a partir destes resultados. Esta política, trás como consequência um claro ciclo de retorno de vínculos entre financiamento e resultados (SHIROMA, 2018).

Segundo a mesma autora, um dos principais impactos do gerencialismo na formação docente é, justamente, a assimilação da lógica de resultados. As avaliações e as metas se consolidam supostamente como o objetivo maior da educação, a ser perseguido, única e exclusivamente, pelo professor, haja vista o grau de responsabilidade atribuído a ele.

Segundo Shiroma (2018) as próprias metas produzidas pela Unesco evidenciam as contradições dessa forma de fazer política, pois, anunciam supostamente o incentivo ao conhecimento, junto à apresentação de medidas que fomentam a precarização e a desintelectualização dos professores. Via de regra, essa precarização e desintelectualização são frutos da ênfase no praticismo reproduzido nas novas diretrizes para os cursos de formação de professores no Brasil, resolução nº 2, 2015.

Dá-se início a uma proposta que secundariza a teoria, à medida que se sobrepõe o argumento da 'imperiosa' necessidade de atendimento das demandas sociais. Concebe-se a educação como uma ferramenta que auxilia prioritariamente na resolução dos problemas isolados e imediatos à realidade, sem que haja a necessidade de aprofundamento no conteúdo ou de uma abordagem mais crítica.

As reformas educacionais e a introdução do modelo gerencial na esfera pública, e de modo particular, na educação, trazem como consequências a lógica dessa formação compartimentada, imediatista, acrítica, pragmática,

pouco ou nada científica. Por isso, Shiroma (2018) trás a inquietação: *holofotes na aprendizagem e ensino na penumbra*.

Enquanto os resultados das avaliações são públicos e criam um verdadeiro *Ranking* educacional norteando a lógica de investimentos, seleção das escolas, professores e alunos, o processo que leva aos resultados (o ensino) torna-se cada vez menos estudado, debatido ou aprimorado. Fica a cargo dos professores, isoladamente em suas realidades do interior da sala de aula, o estudo e aperfeiçoamento de suas ferramentas para o ensino.

O ranqueamento na educação gera concorrência entre os professores, entre as escolas, municípios e até estados. Em nenhuma esfera os sujeitos envolvidos querem ter suas identidades atreladas a resultados insuficientes ou fracassados. Assim, por mais que reconheçam a contradição do processo, acabam por se submeter, em alguma medida, a essa lógica de resultados, dando início a um processo de competitividade e disputa, onde mais importam os bons resultados individuais que os coletivos.

De acordo com Freitas (2014) é a partir da onda neoliberal, nos anos 1990, que a avaliação passa a funcionar como uma âncora para as atuais funções sociais da escola, e de maneira especial, para a função de subordinação dos estudantes.

As médias de desempenho dos estudantes passaram a ser aceitas como referência do que se deve considerar uma boa educação, sem se considerar uma reflexão sobre a organização do trabalho pedagógico. “Importa para este novo ciclo observar se ao longo do tempo as médias descem ou sobem” (FREITAS, 2014, p. 1088).

Hoje é fato visível nas escolas que a avaliação externa orienta e determina os objetivos e a extensão das disciplinas. A repercussão nas outras categorias pedagógicas vai se estabelecendo por meio da pressão crescente das avaliações externas que influencia o quê o professor e a escola assumem como conteúdo e como método (FREITAS, 2014, p. 1094).

O autor aponta, ainda, para a interferência causada por essa pressão das avaliações externas, na relação professor-aluno. A pressão de fora para dentro (que exercem as avaliações e até mesmo alguns programas e projetos) faz a escola criar mecanismos concorrenciais internos e de controle entre os próprios estudantes.

O aluno com dificuldades de aprendizagem sofre os processos de isolamento e exclusão, conforme vimos no tópico anterior, segundo a fala da Professora 1 a respeito da função do assistente no PMAIfa: “ele fica exclusivamente com aquela criança (que tem dificuldade), (e este por sua vez) não **atrapalha** o conteúdo do dia”.

Infelizmente, é dessa forma que a criança com dificuldades de aprendizagem passa a ser vista por professores e pelos colegas de classe: como alguém que **atrapalha**. Segundo Freitas (2014), há uma contínua avaliação informal entre as próprias crianças e isso faz com que a escola transforme-se em um local de completa aversão para quem tem problemas de aprendizagem.

Assim, a curto e longo prazo, de maneira direta ou indireta, as avaliações externas têm significativas consequências que, inevitavelmente, afetam a vida de professores, estudantes, diretores, pais de alunos e comunidade escolar.

Freitas (2014) tece duras críticas à introdução do modelo gerencial na educação pública devido à incompatibilidade do mesmo com a estrutura a que se propõe uma instituição de ensino. Segundo o autor, a ideia de concorrência que orienta os negócios dos empresários e que se expressa nas ações de ‘premiar, punir, corrigir’ não é adequada para educação, simplesmente, porque esta não é uma atividade concorrencial.

A sala de aula e a escola como um todo não são como uma linha de produção sobre a qual se pode colocar uma série de relógios que indicam se a produção está sendo feita conforme o estabelecimento prévio de um conjunto de metas (FREITAS, 2014).

Compreende-se que o estabelecimento de metas não é exatamente o maior dos problemas. Como não almejar, por exemplo, com a meta da completa erradicação do analfabetismo? Acredita-se, sim, que essa é a meta fundamental do início do processo de escolarização. O caráter problemático se constitui na medida em que não estão acessíveis a todos, os meios necessários para alcance de tais metas, e estas são cobradas.

Não coincidentemente, a precarização e/ou negação dos recursos e investimentos, também são parte do mesmo discurso neoliberal/gerencialista que sucateia e privatiza pouco a pouco as instituições públicas de ensino. A

tese liberal, típica do empresariado, do fazer mais com menos se reflete na educação sob a égide da meritocracia: ir além do direito ao básico guarda dependência com as 'aptidões', com o do 'dom' das pessoas, depende do esforço de cada um e do mérito no alcance de suas conquistas. "A ótica gerencialista não tem um projeto de futuro que possa contemplar a todos. É excludente, perversa e incompatível com a educação" (SHIROMA, 2018, p. 103 e 104).

Na formação de professores no Brasil, além dos aspectos já citados, essa ótica se expressa por meio de projetos de governo como o programa *Ensina Brasil* que tem como missão o recrutamento de graduados de prestigiadas universidades para fazer uma formação básica de 250h e uma parte de formação continuada de 1830h, para dar aulas em escolas vulneráveis, com remuneração. A finalidade do programa é retirar das universidades a formação docente e mostrar que é possível jovens recém-formados e treinados por um período de dois ou três anos tornarem-se docentes (HYPOLITO, 2019).

Segundo Hypolito (2019) "ainda não temos uma BNCC para formação docente, mas este poderá ser o próximo passo" (p. 197). A meta é flexibilizar o trabalho docente e sua formação. Essa é uma tendência no contexto das reformas: o aligeiramento dos cursos de formação, ampliação dos cursos à distância, cursos mais baratos voltados para uma formação focada no mercado.

Há uma agenda global que vai se estruturando localmente, a partir de grupos hegemônicos, nem sempre coesos, ora mais liberais, ora mais ultraliberais, ora neoconservadores e autoritários, mas que tem obtido sucesso em impor sua agenda que assume formas múltiplas de atender os ditames do mercado e dos conservadores. A BNCC está no centro desses interesses, e tem servido tanto para aprofundar interesses de mercado como interesse em torno do controle sobre o conhecimento, com as investidas ideológicas conservadoras (HYPOLITO, 2019, p.199).

O Programa *Ensina Brasil* não é o único com essas características. Shiroma (2018) cita, dentre as propostas de governo com esse perfil, a *Residência Pedagógica*, cujo formato corresponde à epistemologia da prática, pedagogia das competências, formação pragmática, utilitarista, funcionalista, voltada a administração dos problemas que se manifestam na escola.

Além deste, a autora menciona, também, a proposta de criação, em 2017, de uma plataforma de formação continuada. Essa plataforma prevê a transferência de fundos públicos para organizações privadas fornecedoras das tecnologias para monitoramento e avaliação de alunos e professores.

O *Programa Mais Alfabetização*, ao qual se vincula o objeto deste estudo, é estruturado a partir deste perfil de organização. Até mesmo o documento que baliza as ações do programa é constituído por um nome que sugere seus moldes: Manual operacional do sistema de orientação pedagógica e monitoramento.

No corpo do Manual PMAIfa há um tópico que discorre especificamente sobre o monitoramento, tópico que, efetivamente, tem esse nome. O mesmo traz, dentre algumas informações, as seguintes:

O monitoramento do Programa nas unidades escolares será realizado em sistema de monitoramento e acompanhamento específico, acessado por meio do PDDE Interativo, no qual as UEx deverão registrar as informações referentes aos professores alfabetizadores, assistentes de alfabetização, estudantes, turmas e plano de atendimento.

Vale ressaltar que o cadastro na plataforma, bem como o preenchimento regular de todos os dados, dentro dos prazos, desde adesão até o envio de avaliações e relatórios, são condições necessárias para participação e permanência nesse programa.

O monitoramento global do programa é de responsabilidade da SEB-MEC e do FNDE. A SEB-MEC (Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação) tem autonomia para definir as metas a serem implementadas pelas unidades escolares e pelas secretarias estaduais, municipais e distrital de educação para balizar a avaliação dos resultados do Programa, podendo condicionar a participação em exercícios seguintes (futura adesão ao programa e outros programas) ao cumprimento dessas metas.

O monitoramento é igualmente estrito no quesito financeiro. Todas as prestações de conta devem estar em dia para que a escola possa receber novos recursos junto ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE e a este caberá acompanhar a execução financeira do Programa. Caso haja alguma irregularidade na prestação de contas a escola fica ‘pendente’ no

sistema e impossibilitada de aderir novos programas cujo recurso venha da mesma fonte.

Como parte do sistema de monitoramento, o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora – CAEd/UFJF (referência nacional na execução de programas de avaliação educacional) elaborou, também, uma proposta de avaliação constituída por testes e relatórios que visam balizar não apenas as ações pedagógicas desenvolvidas pela escola, como também a formação dos assistentes e o acompanhamento da execução do Programa.

Identifica-se que o sistema ao qual é submetido o Programa Mais Alfabetização segue, via de regra, a lógica de fiscalização e monitoramento. De modo que há muito mais a imposição quanto à diretividade do trabalho pedagógico para o alcance de resultados, expressos nas habilidades pretendidas através das avaliações, do que uma estrutura de formação, pautada no diálogo e no reconhecimento das especificidades locais.

Freitas (2014) posiciona historicamente os conflitos quanto às diretrizes da educação, à exemplo a Base Nacional Comum Curricular. Segundo o autor, o debate sobre a instauração do modelo gerencialista na educação e, com ele, todos os seus desdobramentos, é um debate ideológico, isto é, cujos posicionamentos dependem da visão de mundo que cada um tem sobre o papel formativo da escola.

Ainda segundo o autor há uma polarização de concepções, entre os reformadores empresariais da educação e os educadores progressistas. Cada um com sua visão de mundo que resulta em uma visão de organização do trabalho pedagógico diferente e projetos diferentes.

Para os reformadores a matriz formativa proposta é restrita à dimensão cognitiva. Para os progressistas:

A proposta inclui uma matriz não restrita ao cognitivo, mas que inclui, além desta dimensão, a formação para criatividade, a afetividade, o desenvolvimento corporal e as artes e se expressa em uma OTP que inclua as dimensões do conhecimento, da diversidade da cultura, da história, do trabalho e das lutas sociais pela transformação da sociedade (FREITAS, 2014, p. 1096).

Tal matriz pressupõe outro projeto de nação para a juventude, diferente do que está posto na onda neoliberal. O projeto progressista demanda a

formação de sujeitos que exijam uma escola que possibilite o desenvolvimento de pessoas lutadoras e construtoras de outras relações sociais, sujeitos que questionem a organização social e nela interfiram, sujeitos que tenham como meta a superação dos obstáculos que impedem a educação de cumprir seu papel emancipador, isto é, superação das injustiças que estão na base constituinte da sociedade capitalista.

De acordo com Freitas (2014) para se alterar a matriz de formação para uma proposta mais alargada, como é a matriz progressista, faz-se necessário a proposição de uma matriz de avaliação igualmente mais ampla e diversa. Ao invés de ser censitária, basta que seja amostral, pois esta não identifica escolas, não tem a finalidade de padronizar e pressionar as escolas e, sim, avaliar a política pública. A avaliação da escola permanece, mas como propriedade da escola.

O modelo gerencial de organização que atravessa as reformas educacionais e adentra o setor público de educação não contempla o ponto de vista do fortalecimento da educação pública, não favorece o desenvolvimento de uma matriz formativa ampliada que valorize a formação humana em todas as suas dimensões e fortaleça o trabalho coletivo, a solidariedade e a auto-organização dos professores e estudantes.

4.2.3 Embasamento teórico das professoras alfabetizadoras

No tópico anterior foi mencionado que as reformas educacionais e a introdução do modelo gerencial na educação trazem diversas consequências ao processo de formação dos professores. A formação torna-se cada vez mais compartimentada, imediatista, acrítica, e cada vez menos pensada no sentido da totalidade humana, menos crítica e científica. Estas características são refletidas, também, na prática docente.

Durante as entrevistas, foi solicitado às professoras que citassem o referencial teórico (livro e/ou autor) que baseia suas práticas na tarefa da alfabetização. Na maioria das entrevistas, mais precisamente em seis ocasiões, essa pergunta foi a que gerou (visivelmente) maior desconforto. Algumas professoras faziam, inclusive, movimentos sinalizando negativamente

(expressando total desconhecimento em relação à questão) que não possuíam um referencial teórico consciente.

Do total de nove entrevistadas, apenas uma conseguiu (Professora 3) citar referenciais teóricos que norteiam sua prática; e discorrer de forma clara e convicta sobre as bases de sua formação, assim como da materialidade desses conhecimentos em sua sala de aula.

As demais entrevistadas, oscilaram entre: apenas citar o nome de um ou mais autores sem demonstrar apropriação teórica dos mesmos (Professoras 2, 4, 5 e 7) e afirmar que não tem referencial e que se baseiam: a) nas formações (Professora 1); b) nos livros didáticos (Professora 6); c) Na BNCC (Professora 8); d) nos livros do MEC (Professora 9).

Um elemento que se destacou nas falas das entrevistadas, enfaticamente, em cinco delas (Professoras 1, 3, 4, 5 e 8), foi à afirmação do uso constante da internet como fonte de pesquisas com o objetivo de tirar dúvidas do cotidiano. Entretanto, não foi exemplificado pelas professoras quais os critérios para realização dessa busca, quais sites ou fontes são utilizados, o que exatamente costumam buscar, etc.

No tópico anterior foi possível identificar, também, a inexistência de uma estrutura de formação no *Programa Mais Alfabetização*. Vale se questionar: para além dos cursos de graduação e formação continuada disponibilizados gratuitamente pelas secretarias de educação, de que tempo e recursos dispõem os professores para buscarem uma formação contínua e de qualidade?

É muito improvável, que esta categoria resolva isoladamente a problemática do esvaziamento teórico que assola a educação, e promova à melhoria da qualidade na instrumentalização teórico-científica necessária à docência.

O esvaziamento teórico-científico resulta, também, do novo perfil docente que passa a ser formado com a entrada do gerencialismo na educação. A partir desse novo modelo são instauradas mudanças nas diretrizes educacionais, com a intensificação da utilização das avaliações em larga escala para impor novo ritmo e novas metas nas instituições de ensino e com o fomento a uma formação funcionalista para constituição profissional dos docentes.

Além dos aspectos citados, em consonância com esse projeto global para educação, há uma reconfiguração na conjuntura da prática dos professores, onde é aprofundada a precarização do trabalho docente, através de processos de intensificação e flexibilização.

Sobre a flexibilização do trabalho docente, Piovezan (2019) esclarece que se dá a partir da ampliação das atividades laborais desenvolvidas pelos professores. As tarefas dos professores passam a ser amplamente estendidas por meio do crescimento do trabalho administrativo e burocrático, especialmente, no que concerne o aumento das papeladas que os docentes precisam elaborar ou preencher (registros de aulas, formulários, controle de frequências, etc.). Além deste, aumentam, também, as exigências para a participação dos professores em projetos da escola e atividades fora da sala de aula, assim como, participação em reuniões e conselhos.

De acordo com o referido autor, a Lei de Diretrizes e Bases da educação legitima essa flexibilização à medida que passa a exigir desses profissionais uma diversidade de funções, dentre elas, os já citados serviços burocráticos, antes realizados pelas secretarias das escolas.

Assim, com a ampliação das competências e funções inerentes ao trabalho docente passa-se a exigir do professor que ele seja um profissional polivalente e multitarefeiro, atendendo as características e ao perfil dos funcionários recrutados para trabalhar em setor empresarial e em ritmo fabril (PIOVEZAN, 2019).

São justamente as reformas educacionais dos últimos anos que delineiam novas exigências profissionais para os professores. A atual escola exige uma série de tarefas que às vezes até extrapolam e secundarizam a função docente.

Tal assertiva pode ser constatada na realidade das professoras entrevistadas. O excesso de trabalho aliado à falta de incentivo gera profissionais para, basicamente, cumprir com o mínimo de sua tarefa, isto é, ensinar. Sem que haja a priorização quanto aos recursos e aprimoramento dos meios para este fim.

Sobre o excesso de trabalho, segundo Piovezan (2019) a intensificação do trabalho docente diz respeito à ampliação no número de alunos, turmas,

aulas, escolas e períodos de trabalhos a que se submete o professor durante a carreira.

É a intensificação que desencadeia diversas restrições à vida pessoal e até mesmo ao aprimoramento profissional do professor. A intensificação, por sua vez, constitui-se enquanto uma realidade bastante comum, devido aos baixos salários que levam professores a acumular trabalho em dois e até três turnos. Esse acúmulo é possibilitado pela legislação que permite aos docentes acumularem cargos em duas ou mais escolas.

As consequências da precarização do trabalho docente, aprofundada pela flexibilização e intensificação são devastadoras à categoria e acarretam inúmeras mazelas nas vidas profissionais e pessoais dos professores e professoras brasileiros. “As consequências da intensificação do trabalho não afetam somente a saúde física e mental destes profissionais, mas a qualidade do seu ofício em si” (PIOVEZAN, 2019, p. 18).

As consequências profissionais de uma formação docente que atende aos interesses do capital são: a desintelectualização dos professores, a quase total alienação destes aos livros didáticos, o esvaziamento de conteúdos, a falta de uma base científica consolidada para nortear a prática docente. Todos esses elementos conduzem o professor à um exercício que visa somente a prática pela prática.

A precarização do trabalho docente faz parte de um projeto de desmonte da educação pública, com a finalidade de ampliar o mercado privado da educação. As principais consequências desse projeto tem sido a fragilização da carreira dos professores e, conseqüentemente, o rebaixamento da qualidade da escola pública que, majoritariamente, é destinada a formação de jovens e crianças da classe trabalhadora (PIOVEZAN, 2019, p. 18).

Além das consequências na vida profissional, no novo século começam a surgir diversos estudos que debatem as consequências dessa precarização na vida pessoal dos professores, mais especificamente, na saúde desse trabalhador.

Oliveira e Vieira (2012) ao abordarem o trabalho na educação básica e a condição docente em sete estados brasileiros apontam que a hiper-responsabilização, a intensificação e auto-intensificação conjugadas à

precarização das condições de trabalho têm contribuído para o aumento paulatino do absenteísmo docente, esgotamento físico e mental intensos (síndrome de burnout), o afastamento e até aposentadorias precoces.

Este não é o foco desta pesquisa, mas é preciso enfatizar o nível da crise em que se aprofunda a educação pública. E discutir até que ponto a lógica gerencial afeta e transforma o perfil dos professores, gerando consequências no ensino, nas relações estabelecidas dentro da escola e na forma como a comunidade passa a compreender a função escolar.

São todos esses aspectos que levam ao processo gradual do abandono das bases teóricas que representam todo o acúmulo e esforço intelectual daqueles que já viveram momentos históricos semelhantes ou não a estes, mas que constituem as sínteses necessárias ao melhor entendimento dos processos educativos.

Há diversas elaborações acerca da alfabetização, diversos teóricos (citados no capítulo anterior) que apresentam diálogos e que ajudam a compreender como se dá o desenvolvimento da criança durante o aprendizado da leitura e escrita. Alguns teóricos apresentam proposições metodológicas que guiam e os passos dos docentes no caminho do ensino da língua escrita. Diante disso, parece contraditório que professoras, atuantes há décadas, mostrem pouca falta de apropriação teórico-científica acerca daquilo que é (ou deveria ser) o assunto de maior domínio das mesmas.

É a contradição inerente ao sistema capitalista e a forma como a educação está inserida neste tipo de sociedade. Este é o maior dilema dos reformadores empresariais da educação, a necessidade de dosar o conhecimento fornecido aos professores, de modo que estes preparem os sujeitos para o mercado e os postos de trabalho e, ao mesmo tempo, controlar para que essa dosagem do conhecimento fornecido permita níveis de ignorância e alienação suficientes para que seja mantida a ordem social (FREITAS, 2014).

As estratégias são, justamente, o controle por meio das avaliações externas, cuja intenção consiste no direcionamento dos conteúdos a serem trabalhados durante o período letivo. Associada à necessidade de atender as demandas de conteúdo dessas avaliações são feitas as propostas dos livros didáticos que trazem consigo, em sua maioria, as ideologias da classe que os

produz (empresários da educação), cujo conteúdo e vertente passam a ser os mais assimilados pelas professoras, conforme identificado através das entrevistas.

Os livros clássicos ficam de lado, as propostas metodológicas, as obras e o acervo bibliográfico historicamente elaborado pelos grandes autores são secundarizados, esquecidos, pois, nas estruturas de formações aligeiradas, funcionalistas, utilitaristas e superficiais, as grandes obras são encaradas como maçantes, cansativas e com poucas respostas às novas demandas sociais.

A opção que resta às professoras diante dessa realidade é o imediatismo 'teórico' e prático, mais o segundo que o primeiro, de responder e dar conta dos conflitos e problemas que surgem na imprevisibilidade do contexto escolar, via de regra, através da ferramenta chamada internet.

Porém, como vimos durante a pesquisa de campo e entrevistas, o uso dessa ferramenta é frágil e perigoso, dada a falta de norteamento e critérios na seleção dos conteúdos pesquisados. E até mesmo por sua utilização ser precedida de uma lógica pautada no imediatismo e urgência na busca de respostas rápidas, tal como funciona o processo de formação dos professores.

Para chegar o mais próximo ao tipo de educação pretendido pela concepção deste estudo e ao perfil de professor que pode contribuir para a formação de sujeitos ativos, conscientes de sua realidade e de sua capacidade histórica para transformar essa realidade, é imprescindível:

Um processo que ao mesmo tempo exige a transformação das circunstâncias e das consciências, apenas possível em educação quando o trabalhador professor se objetiva no produto de seu trabalho, tendo neste produto a promoção intencional da humanização do outro e de sua própria humanidade (MARTINS, 2011, p. 150).

Nesse sentido, há que se pensar a formação do professor como um processo que devolve ao homem a sua própria personalidade, ou seja, seu reconhecimento enquanto agente da história. E a compreensão de que enquanto trabalhador, em coletivo com outros sujeitos, é capaz de modificar intencionalmente as condições exteriores, ao mesmo tempo em que modifica a si mesmo. Essa educação deve travar uma luta consciente contra a alienação,

à medida que reconhece esta como inerente às relações sociais de produção e à organização econômica e política da sociedade capitalista e não à subjetividade dos indivíduos (MARTINS, 2011).

4.2.4 Métodos utilizados pelas professoras alfabetizadoras

A realidade abordada no tópico anterior quanto ao embasamento teórico das professoras, acabou se expressando, igualmente, na discussão do método utilizado para alfabetizar. Do mesmo modo, foi possível identificar a falta de clareza e apropriação das professoras ao tratarem do tema.

As nove entrevistadas afirmaram utilizar-se de vários métodos para alfabetizar, pois:

“Não existe receita de bolo” (Professora 7);

“Não existe um método, e sim, vários. De acordo com a necessidade da turma” (Professora 4);

“Para dar conta dos vários aprendizados necessários à leitura” (Professora 3);

“Aquilo que dá certo com um aluno nem sempre dá com outro” (Professora 5);

“Algumas coisas dos métodos antigos funcionam, mas é preciso ressignificar” (Professora 2);

“Pego o tradicional e lúdico” (Professora 8).

“Meu processo é todo visual, figuras, como nomes” (Professora 9).

Não é pretensão deste estudo, apontar o melhor ou mais adequado método, ou conforme as falas das entrevistadas, os melhores ou mais adequados. E sim, poder perceber e analisar a utilização dos métodos pelas professoras alfabetizadoras no processo de alfabetização das crianças das escolas de Ananindeua durante o PMAIfa/2018 e de que forma eles se vinculam ou se beneficiam do programa.

Como indicado nas falas acima, de modo geral, as professoras compreendem a necessidade de diversificar o uso de métodos em decorrência

da heterogeneidade nos perfis de aprendizados dos alunos, quanto: à forma de apreensão e ritmo de aprendizagem,

A Professora 7, afirma que na alfabetização não há receita de bolo o que pressupõe a necessidade de constante estímulo à criatividade e reinvenção para contemplar as diversidades de aprendizagem, afinal, de um modo ou de outro espera-se atingir os fins estabelecidos sempre ao final do período letivo.

A Professora 4, posiciona-se em uma perspectiva que abrange um sentido mais coletivo de utilização do método. Ela menciona de forma contundente o recurso da avaliação diagnóstica no início do ano (a professora atende as turmas de 1º ano), a partir da qual possui maior clareza para escolha do método mais adequado para a necessidade daquela turma em específico.

A Professora 5, por outro lado, aborda uma perspectiva mais individualizada, pois, a justificativa da utilização de vários métodos consiste na assertiva de que nem sempre o ensino realizado de maneira X funciona para todos os alunos, sendo necessário, mudar ou acrescentar o uso de métodos, a depender do processo de alfabetização de cada criança.

Já a Professora 3, traz um outro elemento para esse debate, ela sugere que os vários aprendizados necessários (portanto, pré-requisitos) ao aprendizado da leitura exigem o uso de métodos diferenciados para uma consolidação mais completa. Assim, ela exemplifica o uso do método fônico para fixação dos sons das letras, e, aparentemente, o uso do método sintético, pois, afirma trabalhar a letra, a palavra e as frases (a professora cita nesta ordem cronológica).

As Professoras 2 e 8, ao tratarem sobre a questão do método, dão ênfase ao debate acerca dos métodos antigos/tradicionais e novos/lúdicos. A Professora 2 afirma a importância da manutenção dos métodos antigos pela validade de seu funcionamento, porém, pondera que alguns elementos precisam ser ressignificados. Ela dialoga sobre a questão da cópia, por exemplo, que antes era feita com intuito de punir ou castigar os alunos, mas que, hoje, pode e deve ser utilizada de forma 'menos pesada', pois é um recurso que funciona, que é eficaz para o aprendizado dos grafemas.

Ainda sob este prisma, a Professora 8, afirma utilizar-se, igualmente, do método tradicional e lúdico. Este último termo suscita uma interessante observação. A fala da referida professora foi ilustrada, no entanto, a referência

ao 'método lúdico' aparece, também, de forma recorrente nas falas das Professoras 2, 3, 4, e 5. E sua menção está sempre atrelada ao uso de recursos como brincadeiras, jogos e dinâmicas. Isto é, as professoras chamam de método, o recurso utilizado para dinamizar o ensino.

Por fim, a Professora 9, cita o uso do 'método visual', mas não discorre muito sobre como se dá seu uso, apenas afirma utilizar como recursos de ensino diversas imagens, figuras e nomes que atraíam a visualização dos alunos.

Em quase todas as entrevistas, as professoras afirmam utilizar vários métodos, mas não citam de forma mais aprofundada nenhum; há certa superficialidade nas falas e, no momento em que a entrevistadora tenta extrair informações mais específicas de como se dá o uso do método depara-se com respostas pouco explícitas, como: "uso um pouco de cada"; "faço atividades diferenciadas"; "eu mesclo os métodos"; "trabalho de acordo com o aluno".

Visualiza-se, portanto, o anúncio de método (s) sem a respectiva apropriação teórica esperada. A maioria das professoras não apresentou, por exemplo, elementos que levem a identificar que elas façam a diferença entre os conceitos mais amplos (sintéticos e analíticos) dos métodos tradicionais. Não houve a espontânea explanação sobre as características e definições dos métodos utilizados. De modo geral, exemplificaram algumas atividades que realizam e os recursos que utilizam (mais à frente serão abordados).

Vale destacar que todas as professoras entrevistadas reconhecem o uso e a importância dos métodos tradicionais (antigos), mas enfatizam a necessidade de uma nova roupagem para estes, especialmente no que diz respeito aos recursos de violência física e psicológica utilizados em tempos passados.

Esta é uma ponderação relevante, pois, há o reconhecimento e valorização histórica das elaborações tradicionais, identificado pelo posicionamento de manter algumas estratégias consideradas eficientes e, em virtude da clareza de que um método ou recurso, por ser antigo não necessariamente, deve ser descartado.

Obviamente, é possível que esse "reconhecimento" da importância em relação aos métodos tradicionais seja o refúgio das professoras à fonte que lhes permite maior conforto no desenvolvimento de suas práticas, pois, foi a

forma como foram alfabetizadas e isso pode conduzir, inevitavelmente, a um processo de pura reprodução, onde as professoras ensinam conforme aprenderam.

Essa hipótese ganha força, pois, constata-se certo equívoco das entrevistadas quanto à compreensão da história dos métodos, equívoco que, na realidade compõe a história da alfabetização e da escola como um todo. As professoras associam o tradicional a algo exponencialmente mais rígido e os métodos novos ou novas ferramentas sempre ligadas à perspectiva do lúdico, ao prazer em aprender brincando ou jogando.

Essa associação acerca dos métodos, onde o tradicional carrega as características negativas e os novos à perspectiva do lúdico é resquício das elaborações feitas a partir da Escola Nova e é nesse sentido que:

o raciocínio habitual tende a ser o seguinte: as pedagogias novas são portadoras de todas as virtudes, enquanto que a pedagogia tradicional é portadora de todos os defeitos e de nenhuma virtude (SAVIANI, 1999, P. 67).

Apesar de ser este o raciocínio habitual, a experiência das professoras as leva a reconsiderar elementos e recursos do método tradicional por compreenderem que são meios eficazes no processo de alfabetização. Como dito anteriormente, a Professora 2 opina sobre dois recursos utilizados no método tradicional de alfabetização: a caligrafia e a palmatória. A entrevistada relata:

“Minha letra é bonita porque fiz muita caligrafia. Eu tenho um filho de sete anos, que está nas fases iniciais, aí passo muita caligrafia pra ele, reclama, mas faz. Não é porque assim “ah, mas tinha a palmatória”. Eu peguei a palmatória. E isso me deu trauma? Deu. Então eu acho que tem que ter um nível, não só o lúdico, nem só o tradicional. Caligrafia sim, palmatória não!” (PROFESSORA 2).

A fala da entrevistada expressa uma tentativa de mediação na escolha dos recursos e instrumentos historicamente construídos para o auxílio no ensino da alfabetização. Vale destacar que a experiência vivida por ela exerce grande influência nas suas análises, quando diz: ‘minha letra é bonita porque fiz caligrafia’ e ‘peguei palmatória e isso me deu trauma’, fica evidente que ela parte de sua própria história para discernir sobre os recursos dos métodos que cabem ou não no processo de alfabetização que ela acredita.

Sobre o recurso das cópias, a mesma professora apresenta um relato que explicita a contradição da realidade: “é chato mas funciona. Ela é contundente em afirmar que ‘não é favor’! No entanto, relata:

“No meu inglês, eu odiava. Cada nível era a cópia da unidade toda. Eu como ser humano odiava, mas funcionou. Se hoje em dia eu me lembro da escrita de algumas palavras, é porque eu fiz aquela cópia. Então acho que funciona, é chato, mas funciona” (PROFESSORA 2).

A professora é taxativa e direta ao posicionar-se contrária a esta estratégia, sem sequer buscar as mediações que fizera outrora ao tratar da caligrafia. Assim, a entrevistada mesmo reconhecendo que o recurso funciona e é eficaz na memorização da escrita das palavras, afirma não utilizar com seus alunos.

Ainda sobre as cópias, a Professora 4 demonstra uma postura mais flexível e ponderada ao considerar a possibilidade do uso dessa estratégia de ensino, e levanta aspectos importantes de análise ao relatar:

“Nada que foi feito no passado eu acho que tem que jogar fora. Então pra mim a cópia é válida diante do que você está fazendo. Qual o objetivo você quer com aquela cópia? Tem que ter um direcionamento. A forma como você passa para aquelas crianças, muitas chegam com dificuldade de coordenação, dificuldade do movimento da mão, tanto é que quando chega aqui “mas tia a minha mão está doendo”. Entendeu? Mas por quê? Porque é algo que não é trabalhado. Eu tenho que passar esse trabalho de uma forma que não é pesado para essa criança. Então “bora fazer a cópia dessa frase?”. Mas eu tenho que fazer a criança ler a frase e perguntar o que acha. Então aí não é mais a cópia pela cópia, ela está copiando, mas ela está sabendo o que está copiando e interpretando. Antes nós fazíamos a cópia por fazer, a cópia era como se fosse um castigo ou pra melhorar a caligrafia ou porque você tinha aprontado. Hoje em dia não, você passa uma cópia e explica para a criança o porquê ela está fazendo aquilo. Porque ela precisa de uma melhora, nem que seja na coordenação, no movimento”

O relato expressa a preocupação com: o objetivo das estratégias de ensino, aspecto extremamente relevante na tarefa de alfabetizar e do ensino e aprendizagem como um todo, no contexto escolar. Outro aspecto que tem destaque é a forma, o como fazer. A professora propõe que seja retirado o

caráter punitivo e inserida a via do diálogo explícito, através do qual é possível apresentar aos alunos o objetivo por trás da tarefa de copiar.

A atitude da professora mostra-se significativamente avançada, pois, demonstra uma tentativa de superação por incorporação. Mantém-se aquilo considerado relevante e eficaz no ensino da escrita e leitura e, retira-se o método impróprio e incompatível com a educação, isto é, seu caráter punitivo.

O posicionamento que assume esta pesquisa a respeito da cópia já foi explanado em capítulo anterior. Vale lembrar a importância da reprodução mecânica (expressa, por exemplo, nas cópias) no processo de aquisição de novos conhecimentos, devido ao processo de incorporação dos mecanismos com vistas à superação destes para o alcance da aprendizagem (SAVIANI, 2011).

Além das metodologias e de alguns recursos já citados, as professoras entrevistadas exemplificaram algumas outras atividades que realizam em sala de aula e que revelam na prática aproximações com alguns métodos, à exemplo, a fala da Professora 3 expressa, segunda ela própria, aproximação com o método fônico:

Costumo utilizar vários métodos, fônico, vários, por exemplo, não adianta só dar significado daquilo, e o fônico ajuda muito, recursos ajudam muito. Geralmente eu apresento uma história sobre aquela letra. Pode ser um exemplo, tem a questão do S, digo que é a letra da cobrinha. Rápido eles absorvem. Utilizo outros recursos, histórias, vídeos, músicas, jogos – o jogo da forca, eles adoram. Então complementa, brinca.

Além do método percebido, identifica-se a referência ao uso de diversos recursos como a contação de histórias, músicas e vídeos, nenhum destes citados em nenhuma das outras entrevistas. Todo esse repertório possivelmente tem consonância com outro elemento, também citado apenas por esta entrevistada: a importância do ambiente alfabetizador. Isto é parece haver preocupação, por parte da professora, em criar toda uma esfera favorável ao interesse das crianças pela leitura e escrita.

Emília Ferreiro (2011), uma das autoras citadas pela Professora 3, aponta que o contato com a leitura e escrita, através de um ambiente que favoreça isso, é fundamental para o bom desenvolvimento das crianças na aprendizagem desse conhecimento. Assim, crianças que crescem em um

ambiente letrado possuem maiores possibilidades de serem alfabetizadas com maior qualidade.

Outra abordagem que chamou atenção nas falas das entrevistadas foi o uso de dados da realidade das crianças para dar o pontapé inicial à alfabetização delas. A Professora 4 explicou como costuma proceder:

Geralmente eu começo perguntando o que elas gostam, ai sai muito brinquedo, brinquedo, brincar... Já trago uma bola no outro dia, e pergunto o que posso fazer com a bola? “Brincar, tia”, “e bola começa com que letra?”.

Apesar da professora não fazer referência, identifica-se que o método, por ela utilizado, parte do estudo das partes menores que compõem palavras e que guardam sentido e significado para os aprendizes. Na perspectiva da ênfase ao uso do lúdico no ensino da alfabetização, foi possível identificar dois exemplos, o primeiro:

“Na leitura, eu faço uma dinâmica. Pego umas frases escrevo e coloco dentro de uma latinha, ai a gente vai cantando a musica “passa a latinha, quando a roda desmanchar, quem ficar com a latinha uma frase vai tirar”. Isso é muito legal, porque eles gostam dessa atividade lúdica” (Professora 1).

Neste primeiro relato constata-se o uso da dinâmica/brincadeira apenas como um meio de se chegar ao conteúdo. A dinâmica em si, não tem relação nenhuma com o conteúdo da alfabetização, serve apenas para entreter os alunos enquanto à eles é dada a tarefa de retirar uma frase e realizar a leitura da mesma.

Ainda sobre o tema das atividades lúdicas, o segundo exemplo é relatado pela Professora 2: “Eu tento muito usar o lúdico. Vou te dar um exemplo da feira da cultura, fizemos um relógio de material reciclável, garrafa pet. Foi uma experiência muito bacana”.

Neste segundo relato, é possível perceber que a construção coletiva (de acordo com a entrevistada, através do lúdico) produz o material pedagógico que não apenas possui relação direta com alfabetização (neste caso, com os conhecimentos da matemática), mas que se torna o próprio conteúdo.

Em síntese, diante do exposto, acerca da variedade de concepções metodológicos e métodos apontados - nem sempre claramente explicitados - e a descrição de algumas atividades que realizam em sala de aula, destaca-se

certa fragilidade acerca das bases metodológicas que constituem a prática docente das professoras alfabetizadoras atuantes no PMAIfa/2018.

4.2.5 A ausência familiar no estímulo à aprendizagem

Surpreendentemente, uma pergunta ampla e que poderia resultar em diversas respostas foi respondida por todas as entrevistadas segundo o mesmo critério, a falta de apoio da família. A pergunta em questão se deu da seguinte maneira: “Qual a maior dificuldade no processo de alfabetização?”.

O apontamento está expresso nas falas, abaixo:

“Com certeza é a família que às vezes não ajuda. Só o professor, a gente não consegue trabalhar” (PROFESSORA 1).

“Tem que ter muita participação dos pais, a família é fundamental. Porque aqui a gente passa o científico, né?” (PROFESSORA 2).

“Tem a questão do acompanhamento dos pais, mas a gente até entende, tem toda uma questão por trás, são pais que geralmente trabalham fora, então falta um pouco mais de acompanhamento na vida escolar dos filhos” (PROFESSORA 3).

“Outra dificuldade é sensibilizar a família dela entender que a educação não se faz na escola somente. A minha mãe era semianalfabeta, mas ela sabia cobrar. Ela sabia meu caderno quando vinha com visto vermelho, tinha alguma coisa comigo. Então ela sabia cobrar. A maior dificuldade é sensibilizar a família para trabalhar junto comigo” (PROFESSORA 4).

“A maior dificuldade é o apoio dos pais” (PROFESSORA 5).

“A maior dificuldade é na parceria da família” (PROFESSORA 8).

Os posicionamentos revelam a convicção das entrevistadas de que a escola sozinha não dá conta de todas as demandas do aprendizado, e que somente o esforço do professor, por maior que seja não é suficiente. Ainda sobre o discurso das professoras: “Só o professor, a gente não consegue trabalhar” (PROFESSORA 1); “Mas acho que não é só colocar pra professora, tem que ter muita participação dos pais” (PROFESSORA 2); “Deixam tudo a cargo das professoras” (PROFESSORA 8).

Sobre a responsabilização do professor e as estratégias educacionais que intensificam, flexibilizam e precarizam o trabalho docente, à medida que,

exigem novo perfil dos docentes, Martins (2011, p. 145 e 146) tece os comentários:

“Para uma transformação efetiva do contexto escolar, considero inoperante as estratégias que centram atenção na pessoa do professor. Ter na personalidade do professor uma das principais referências do processo educativo sem considerar o quanto os processos e as condições de alienação tem corroído a personalidade de todos, com certeza não virá a amenizar os problemas da educação”.

Além da consideração feita pela autora, sobre o foco colocado, unicamente, sobre a figura do professor, outras questões são relevantes para discutir esta insuficiência das estratégias educacionais pautadas apenas no docente. As entrevistadas citam três aspectos de suma importância para reforçar que a parceria e apoio da família são indispensáveis, diante das dificuldades encontradas no contexto do próprio dia-a-dia da escola:

“A sala de aula tem 31 alunos e o tempo é muito pouco”
(PROFESSORA 1).

“E em casa a criança passa mais tempo do que com a gente”
(PROFESSORA 2).

“O número de crianças dificulta. Seria um sonho se fosse reduzido para a gente poder trabalhar melhor” (PROFESSORA 3).

“Porque eles passam menos de 4 horas conosco”
(PROFESSORA 5).

“Nós não temos o suporte pra dá pros nossos alunos como materiais, trabalhos – que tem que ter - não temos recursos”
(PROFESSORA 6).

É possível identificar nas falas das professoras apontamentos quanto: ao número de crianças por turma, a falta de recursos financeiros para custeio de materiais e o tempo de aula/diário.

Dois pontos estão ligados diretamente à precarização docente e, por conseguinte, à precarização da educação pública: um deles via lotação das turmas e o outro na falta de recursos.

Sobre a lotação das turmas, nota-se que este aspecto é extremamente relevante para as turmas de alfabetização, em decorrência da necessidade – diversas vezes frisada – de realização de trabalhos e acompanhamento

individualizado. Não à toa que a presença da assistente de alfabetização foi muito bem aceita pelas professoras.

Quanto ao aspecto citado pela Professora 6, sobre a falta de recursos, de modo geral, essa falta de investimentos e consequente precarização de todos os setores da rede pública, é uma face do retrocesso quanto aos direitos conquistados pela classe trabalhadora.

Como vimos anteriormente, a entrada do mercado privado deu início, por meio das reformas educacionais e, inclusive, se faz presente nas parcerias estabelecidas com vistas às formações de professores, livros didáticos e prestadores de serviço para fiscalização e monitoramento das práticas pedagógicas e seus resultados.

O outro aspecto citado, referente ao tempo e número de aulas, traz a reflexão do tempo pedagogicamente necessário ao aprendizado. Nesse sentido, percebem-se as diferenças no tempo da escola pública e escola particular. Empiricamente, pode-se afirmar que o tempo da escola pública é significativamente menor, constando de, no máximo 06 aulas por dia. Enquanto que, na escola particular esse tempo tem extensão de, pelo menos, uma aula a mais.

Além desta questão, há ainda os aspectos do uso desse tempo. Já foi explanado, anteriormente, o posicionamento acerca da quantidade de atividades extras que compõem o tempo da escola pública, que de certo modo secundarizam, os conteúdos clássicos das disciplinas.

O fato é que, todas essas questões, desde a falta de apoio familiar, falta de investimentos e recursos, processos de precarização por meio da intensificação e flexibilização do trabalho docente, tornam-se, juntos, grandes obstáculos a serem enfrentados pelos professores não apenas no processo de alfabetização, como no contexto escolar em sua totalidade.

Para o alfabetizador, a tarefa não é fácil, segundo Saviani (2011, p. 19):

Para que ele se converta num bom alfabetizador, será necessário aliar ao domínio da língua o domínio do processo pedagógico indispensável para se passar da condição de analfabeto à condição de alfabetizado. Com efeito, sendo um processo deliberado e sistemático, ele deverá ser organizado. O currículo deverá traduzir essa organização dispondo o tempo, os agentes e os instrumentos necessários para que os esforços do alfabetizando sejam coroados de êxito.

Desse modo, por mais que o esforço do professor alfabetizador tenha um direcionamento coerente, ainda assim, são necessários diversos elementos externos a ele e, até externos à escola, que influenciam no bom êxito dos esforços do alfabetizando.

Retomando ao eixo central apontado como maior dificuldade pelas entrevistadas, a falta de apoio da família, algumas falas evidenciam a materialidade da afirmação que aponta certa negligência por parte dos familiares dos alunos.

“A família às vezes não repara no caderno do aluno; passo atividade para ajudar no reforço e a atividade no outro dia volta do mesmo jeito” (PROFESSORA 1).

“É visível isso quando a gente faz um dever de casa, reunião, algum evento muitos pais não podem vir, porque estão trabalhando” (PROFESSORA 3).

“Muitas vezes eu passo dever de casa, e os deveres de casa voltam em branco” (PROFESSORA 5).

“Muitas vezes a criança vem para a escola um dia da semana e falta quatro. As faltas e evasão escolar” (PROFESSORA 9).

É possível identificar que o aluno, filho da classe trabalhadora, estando nas camadas mais pobres da sociedade, possui em menor grau elementos de uma cultura letrada. Foi relatada a grande ocorrência de pais analfabetos, além da falta de acompanhamento, citada acima, como a não realização das tarefas de casa, problemas com as constantes faltas dos alunos, etc.

Segundo, as entrevistadas, a principal consequência dessa falta de apoio é o déficit no desenvolvimento das crianças, o que resulta em repetências e evasões.

“Aquele aluno que tem o acompanhamento familiar ele é totalmente diferente, aprende mais rápido. Agora o aluno que não tem esse auxílio, aí é difícil” (PROFESSORA 1)

“As mães que contribuem, que ajudam, se vê o filho com avanço” (PROFESSORA 8).

Possivelmente foi essa perspectiva de que o apoio familiar é determinante no avanço ou estagnação dos alunos e seus aprendizados que

levou a todas as entrevistadas a enfatizarem esse elemento como a maior dificuldade no processo de alfabetização.

Entretanto, um outro item foi citado pelas Professoras 3 e 4 para indicar uma das grandes dificuldades na alfabetização: a falta de maior preparo na educação infantil. Vale destacar que as professoras exercem a docência em escolas muito próximas e que, por isso, recebem alunos vindos das mesmas unidades de educação infantil.

“Falta de preparação dessa criança para ingressar no ensino fundamental, teria que ter um investimento maior na educação infantil” (Professora 3).

“Estou percebendo de uns tempos pra cá que as crianças estão vindas da educação infantil, tipo assim, vai trabalhar o lúdico? Então a criança vai fazer o que quer. E ela chega comigo no primeiro ano, eu costumo dizer que sou a bruxa keka e depois vou virar a princesinha e a fadinha. Porque a criança chega, vai ter que sentar numa cadeira dessas, vai ficar quase 4 horas aqui, quando na educação infantil ela brincava, mas acredito que não no sentido do aprendizado, claro que você pode conseguir conciliar brincadeira com aprendizado. Mas na minha realidade ainda não peguei uma turma que conseguisse isso. Então isso empata porque ela passa na educação infantil acho que três anos. Então tenho que ensinar a recortar, não que eu não deva ensinar, mas existe uma continuidade” (Professora 4).

A primeira fala, da professora 3, sintetiza a percepção de que são necessários maiores investimentos voltados para educação infantil, haja vista a constatação da falta de preparo com que chegam as crianças ao ensino fundamental.

A segunda fala, da professora 4, aborda com maior riqueza de detalhes quais os preparos deveriam ser preocupação da educação infantil (segundo a compreensão da professora) e não o são, gerando desafios de maior complexidade para as crianças que ingressam ao ensino fundamental no 1º ano.

A professora exemplifica a abrupta mudança dos costumes escolares adotados pela educação infantil e ensino fundamental. A disposição em que ficam as cadeiras, geralmente na educação infantil formando pequenas rodas e no ensino fundamental, em colunas enfileiradas. Assim como o nível de obrigatoriedade a que é submetida a criança: ter que ficar sentada por 04h, enquanto que durante três anos esta mesma criança viveu um processo de

maior liberdade através da ênfase dada às atividades lúdicas, especialmente em formas de brincadeiras e jogos.

Os próprios nomes “educação infantil” e “ensino fundamental” sugerem que, na primeira etapa, o direcionamento docente objetiva mais a esfera da educação, de modo que a perspectiva do ‘ensino’ torna-se objetivo maior na segunda etapa, o ensino fundamental.

Existe acordo com os posicionamentos das professoras, sobre a necessidade de uma melhor articulação entre os objetivos estabelecidos (e portanto, dos meios empregados para tal) na educação infantil e os primeiros anos do ensino fundamental. Por mais que o ensino fundamental seja o nível em que as crianças de fato são alfabetizadas (ou deveriam ser), uma rotina que possibilite aproximação com o que virá a ser o ensino fundamental, diminui o impacto da mudança, diminuindo assim, um pouco dos obstáculos encontrados na alfabetização.

4.3 A estrutura do PMAIfa: o que dizem os documentos

A seção anterior contemplou as vozes dos sujeitos, especificamente, das professoras alfabetizadoras. A atual seção contempla as análises de dois documentos: as matrizes de referência para as avaliações do PMAIfa e os relatórios preenchidos pelas assistentes ao final do Programa.

As matrizes de referência para as avaliações são os documentos que descrevem as habilidades que devem ser desenvolvidas pelos alunos para que atendam aos critérios dos níveis de aprendizado exigidos em cada uma das três avaliações realizadas durante o Programa. Servem, também, para nortear os conteúdos a serem ensinados pelas professoras, de modo a atender, as exigências dessas habilidades.

Ao final, é feita a análise dos relatórios das assistentes do Programa. Vale destacar, que se realizou a análise a partir dos documentos ao invés de entrevistas, pois, a função de assistente tem um grau de rotatividade superior em relação à função das professoras alfabetizadoras, por isso, tornou-se inviável realizar o contato com as assistentes participantes do PMAIfa em 2018, devido à ampla maioria já ter encerrado o trabalho na rede.

4.3.1 Matrizes de referência para as avaliações do PMAIfa

Neste item pretende-se analisar as concepções presentes nos critérios utilizados nas matrizes de referências para as avaliações desenvolvidas pelo PMAIfa (em anexo). Vale reafirmar que são realizadas três avaliações durante o período do programa, a primeira avaliação é a diagnóstica, a segunda é a de percurso e a última é a avaliação somativa. Essas três provas são realizadas pelas turmas de 1º e 2º anos.

É importante frisar que a análise se debruça sobre as matrizes, pois estas contêm: os tópicos, objetos de conhecimento, descritores e as habilidades. A partir das matrizes, escolas e professoras realizaram seus planejamentos em busca da aquisição das habilidades necessárias à realização das provas.

Em todas as matrizes há um parágrafo explicativo que explana sobre a fundamentação de sua elaboração, seu caráter e objetivo. O parágrafo traz as seguintes informações:

A Matriz de Referência para Avaliação Diagnóstica do Programa Mais Alfabetização, apesar de ser um documento complementar, apresenta especificidades em relação à ANA. O Programa Mais Alfabetização tem caráter formativo, qual seja identificar como está a aprendizagem de cada estudante, a fim de gerar reflexão para a ação pedagógica do Professor, da Escola, da Secretaria e do MEC (MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA AVALIAÇÃO, 2018).

Apesar de o Programa ser apresentado em seu caráter formativo, o discurso que ganha força nas escolas que a ele aderiram é o de maior responsabilidade em garantir a alfabetização das crianças ao final do 2º ano, mesmo estando mantida a possibilidade de reprovação apenas a partir do 3º ano.

Esta análise dará maior ênfase às especificidades das matrizes referentes ao 1º ano, pois, identificou-se que, todas as matrizes do 2º ano: diagnóstica, de percurso e somativa, são idênticas à matriz de avaliação somativa do 1º ano. Isto é, depreende-se daí que, todo o processo de aprendizagem no que tange a aquisição de novas habilidades se dá no 1º ano, restando ao 2º ano o reforço e/ou aprofundamento das habilidades já adquiridas.

QUADRO 9 - Matriz de referência completa das avaliações do PMAIfa

TÓPICOS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	DESCRITORES	DESCRIÇÃO DAS HABILIDADES
T1 – Reconhecimento de convenções do sistema alfabético	Conhecimento do alfabeto do português do Brasil	D01	Distinguir as letras do alfabeto
		D02	Reconhecer as letras do alfabeto.
		D03	Reconhecer a ordem alfabética.
	Conhecimento das diversas grafias do alfabeto	D04	Reconhecer as diferentes formas de grafar uma mesma letra ou palavra.
	Protocolos de Leitura	D05	Identificar as direções da escrita.
	Reconhecimento da palavra como unidade gráfica	D06	Identificar o espaçamento entre palavras na segmentação da escrita.
T2 – Apropriação do sistema alfabético	Segmentação de palavras/Classificação de palavras por número de sílabas	D07	Identificar o número de sílabas de uma palavra.
	Construção do sistema de escrita alfabético e da ortografia	D08	Identificar sílabas de uma palavra.
	Formas de composição de textos poéticos	D09	Identificar rimas
	Construção do sistema de escrita alfabético e da ortografia	D10	Identificar variações de sons de grafemas.
	Decodificação/Fluência de leitura	D11	Ler palavras formadas por sílabas canônicas.
		D12	Ler palavras formadas por sílabas não canônicas.
		D13	Ler frases.
T3 – Leitura, compreensão, análise e avaliação	Estratégias de leitura	D14	Localizar informação explícita.
	Formas de composição de narrativas	D15	Reconhecer os elementos que compõem uma narrativa ouvida.
		D16	Reconhecer os elementos que compõem uma narrativa lida.
	Compreensão em leitura	D17	Reconhecer o assunto de um texto ouvido.
		D18	Reconhecer o assunto de um texto lido.
T4 – Usos sociais da leitura e da escrita	Compreensão em leitura	D19	Reconhecer o gênero textual.
		D20	Reconhecer a finalidade de textos de diferentes gêneros.

Fonte: Site do Mec.

Legenda	PROVA DIAGNÓSTICA		
	PROVA DE PERCURSO		
	PROVA SOMATIVA		

Acima é apresentado um quadro que sintetiza todos os tópicos, objetos de conhecimento, descritores e habilidades para melhor visualização da matriz, dada a compreensão da legenda que indica quais são os pontos abordados em cada uma das avaliações.

Na matriz de referência para a avaliação diagnóstica (1º ano) há dois tópicos: T1 (Reconhecimento de convenções de sistema alfabético) e T2 (Apropriação do sistema alfabético). T1 contém três objetos de conhecimento que se dividem em quatro descritores. Já o T2 possui apenas um objeto que se materializa na aquisição de uma habilidade correspondente a um descritor.

Em T1 identificamos os seguintes objetos: conhecimento do alfabeto do português do Brasil, de modo que a criança tenha a habilidade de distinguir as letras do alfabeto (D01) e reconhecer as letras do alfabeto (D02); conhecimento das diversas grafias do alfabeto, onde a criança possa reconhecer as diferentes formas de grafar uma mesma letra ou palavra (D04); e, por fim, o objeto protocolos da leitura cuja habilidade compreende identificar as direções da escrita (D05). Em T2, o objeto de conhecimento é a Decodificação/Fluência da leitura. Neste tópico, a criança deve ler palavras formadas por sílabas canônicas (D11).

Identifica-se, nos tópicos 1 e 2, descritores que convergem para habilidades básicas da leitura, em torno de suas partes menores, letras (T1), sílabas e palavras (T2). Em T1 é possível identificar, também, a ênfase nas habilidades quanto à grafia, ao passo que os alunos são submetidos a distinguir (umas letras das outras) e reconhecer (cada letra) o alfabeto, assim como, reconhecer as diversas grafias de uma mesma letra. Em T2, quando o tópico faz referência a 'apropriação' surge o elemento da decodificação/leitura, mas ainda na perspectiva das palavras.

Estes são os tópicos, objetos e habilidades requeridas nas avaliações diagnósticas. Isto é, a que tem o objetivo principal de identificar o nível em que se encontram os alunos, com intuito de nortear o planejamento e trabalho pedagógico com enfoque na realidade da turma. Talvez a ênfase no reconhecimento das partes menores da língua e grafemas se dê, justamente, por se tratar de um teste diagnóstico.

A avaliação não contempla muitos elementos de decodificação. Ainda assim, vale ressaltar que não se trata de uma matriz de nível rebaixado, pois, já

traz o elemento do reconhecimento das diferentes formas de grafar uma mesma letra. Ao considerarmos que o nosso alfabeto é constituído por letras maiúsculas e minúsculas, e que há o uso de, pelo menos, três tipos de letras: cursiva, imprensa e fôrma; constata-se que o elemento citado leva o teste diagnóstico a 'exigir' do aluno o reconhecimento de muitas grafias diferentes correspondentes à mesma letra.

Passada a avaliação diagnóstica, as professoras e suas assistentes dão início ao trabalho, com base nas dificuldades dos alunos e o que precisa ser atingido para que alcancem bons resultados na avaliação seguinte: a de percurso. A referida avaliação, que tem previsão de ocorrer sempre na metade do processo, ou seja, após três/quatro meses do programa em CURSO, possui uma quantidade de tópicos, objetos de conhecimento e habilidades bem maior em relação à primeira avaliação.

Na matriz de referência da avaliação de percurso há, além dos tópicos 1 e 2, o tópico 4 (Usos sociais da leitura e da escrita) que será apresentado a seguir. Em relação ao T1, há o acréscimo de dois descritores: D03 (Reconhecer a ordem alfabética) e D06 (Identificar o espaçamento entre palavras na segmentação da escrita). Lembrando que o tópico 1 diz respeito ao Reconhecimento de convenções de sistema alfabético.

Identifica-se que os dois descritores a mais guardam relação com um ensino mais organizado e sistemático, haja vista a necessidade de aquisição de habilidades mais padronizadas como é a ordem alfabética e a segmentação da escrita. Para perquirir essas novas habilidades, a aquisição das anteriormente citadas na matriz diagnóstica, mas igualmente presentes nessa, é indispensável.

Em T2 há o acréscimo de quatro objetos de conhecimento e seis descritores; nesse sentido, aprofunda-se a exigência quanto à apropriação do sistema alfabético. Daqui para frente, em virtude da grande quantidade de itens, a descrição se dará apenas acerca dos descritores que são as habilidades necessárias à realização do teste.

Os novos descritores de T2 são: identificar o número de sílabas de uma palavra (D07), identificar sílabas de uma palavra (D08), identificar rimas (D09) (em textos poéticos), identificar variações de sons de grafemas (D10), ler palavras formadas por sílabas não canônicas (D12) e, por fim, ler frases (D13).

Identifica-se que, até o momento, o processo de decodificação/leitura avança progressivamente das unidades menores, para as unidades maiores. Primeiramente é dada ênfase no reconhecimento e identificação das letras, em seguida das sílabas e, posteriormente, à leitura das palavras e frases. Passado metade do período referente ao programa, ainda não apareceu a perspectiva da leitura de textos.

O tópico 4 traz à tona a noção dos usos da leitura e da escrita e tem como objeto de conhecimento a compreensão em leitura, seus descritores são: reconhecer o gênero textual (D19) e reconhecer a finalidade de textos de diferentes gêneros (D20).

Observa-se que o conceito dos usos sociais da língua surge antes mesmo da habilidade de leitura de um texto. Esse conceito aproxima-se do conceito de letramento e se expressa nesta matriz, unicamente, pelas habilidades de reconhecimento e não de aplicação (do uso em si).

A última matriz de referência que baliza os aprendizados que devem ter sido concluídos ao final do programa, isto é, expostos na prova somativa, possui um tópico a mais, contido apenas nela. O tópico 3 diz respeito a 'leitura, compreensão, análise e avaliação'.

O T3 tem como descritores: localizar informação explícita (D14), reconhecer os elementos que compõem uma narrativa ouvida (D15), reconhecer os elementos que compõem uma narrativa lida (D16), reconhecer o assunto de um texto ouvido (D17) e reconhecer o assunto de um texto lido (D18).

A partir da descrição e algumas análises pode-se inferir que as matrizes de referências para avaliações do PMAIfa possuem relação tanto com os métodos tradicionais de alfabetização, a partir do reconhecimento das convenções como: direção da escrita, segmentação das palavras, as diferentes grafias de uma mesma letra, identificação de número de sílabas, identificação das variações de sons de grafemas, etc; quanto com a nova perspectiva do conceito de letramento que dá ênfase aos usos sociais da leitura e escrita, visto que, segundo a autora da referida perspectiva não basta, na sociedade atual, a alfabetização no que tange ao aprendizado dos grafemas e fonemas, é preciso saber proceder as questões sociais mais complexas.

Pode-se inferir, também, que as habilidades requeridas pelo documento e que, indiretamente, norteiam o planejamento acerca do que será trabalhado em sala de aula, constituem-se, em sua maioria, por habilidades que compreendem uma atitude mais pacífica do que ativa, posto que, ampla maioria das ações corresponde a: identificar e reconhecer.

Não há na matriz de referência para as avaliações nenhuma menção a produção textual, seja por meio de reproduções de texto ou produções livres de escrita. Assim como inexistem ocorrências acerca do aprofundamento na leitura, para além das frases. O que é justificável por tratar-se ainda do 1º ano.

Cabe a análise acerca do tempo necessário ao aprendizado das diversas habilidades pretendidas no ano que dá início ao ciclo de alfabetização. Como dito anteriormente pelas Professoras 3 e 4, a educação infantil não dá o subsídio para que as crianças cheguem ao ensino fundamental em condições de assimilar uma grande quantidade de conteúdos. Cabe a reflexão quanto ao nível de exigência colocado a esta série.

Quanto ao 2º ano, como dito anteriormente, todas as suas matrizes são idênticas à última matriz do 1º ano, a qual contém os quatro tópicos e seus vinte descritores. Na avaliação diagnóstica do 2º ano, presume-se que os alunos já consolidaram as habilidades referentes ao processo vivenciado no 1º ano.

Sobre isto houve uma observação feita pela Professora 7, ao apontar que o aluno do 2º ano, em 2018, não havia passado pelas bases do programa no ano anterior e, foi necessário, realizar todo o trabalho referente as matrizes do 1º ano para a turma conseguir avançar. No entanto, essa realidade gerou um déficit significativo nas avaliações das turmas de 2º ano.

Por fim, a própria expressão *habilidades*, diversas vezes repetida neste item, gera reflexões quanto à concepção que fundamenta a estrutura dessas matrizes. Essas novas habilidades requeridas aos estudantes da sociedade atual convergem com os interesses do novo modelo instaurado na educação, as quais visam à formação de sujeitos tecnicamente aptos ao invés de potencialmente críticos, pensadores e construtores.

E às professoras, resta a busca incessante pelo cumprimento de bases impostas como padrões nacionais por um estado que atende à lógica global da educação para o mercado, para a formação unilateral e fomentadora de um

conhecimento utilitarista e funcionalista. Para o cumprimento destas bases, professoras de todo o Brasil renegam sua autonomia e submetem seus planejamentos sempre ao que “pode cair nas provas”.

4.3.2 Relatórios das Assistentes de alfabetização

A proposta do relatório das assistentes está contida na estrutura do PMAIfa e é tratado como uma avaliação do assistente de alfabetização que é coletada pela secretaria de educação e lançada no sistema de monitoramento, acessado por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) Interativo.

O caráter do relatório compreende a descrição direta de pontos positivos e negativos durante o Programa. Essa descrição é livre e, no caso da experiência em Ananindeua, no ano de 2018, foi identificada a indicação de pontos negativos quanto a:

- organização do Programa,
- aspectos estruturais/organizacionais da escola
- prática pedagógica/posturas das professoras alfabetizadoras.

Os aspectos acima citados foram encontrados após identificação das ocorrências pontuadas, quantidade em que se repetiram as ocorrências e separação das ocorrências conforme os três grupos. O primeiro grupo referente à organização do Programa teve duas ocorrências: a pendência quanto à ajuda de custo que deveria ser repassada mensalmente aos assistentes conforme número de turmas e a ponderação em relação ao curto tempo que permaneciam em cada sala.

Vale reiterar que todas as escolas de Ananindeua participantes do Programa foram enquadradas segundo critério ‘não vulnerável’, isto é, o auxílio do assistente correspondeu a 5h por semana em cada turma atendida. Esse critério é estabelecido nas normas de execução do PMAIfa e foi motivo de questionamento, tanto por parte das professoras quanto das assistentes. Em ambas as funções surgiram à crítica de que o tempo é insuficiente e poderia, como sugestão, ser prolongado.

Sobre o apontamento feito em relação à pendência da ajuda de custo, a justificativa principal apresentada pela coordenação geral do Programa é a

demora no repasse feito à secretaria de educação. Segundo o coordenador de Ananindeua, essa demora foi um impeditivo para conclusão do programa em algumas turmas, haja vista o afastamento de alguns assistentes, em virtude da falta de recursos para se deslocar às escolas. O assistente não pode ser substituído após a adesão e cadastro, assim, as escolas e turmas que perderam seus assistentes perderam a continuidade do processo.

O mais problemático sobre a chegada de verbas é o fato de não haver imediata transparência no que diz respeito aos atrasos ou impedimentos de repasse. Segundo o coordenador do Programa, o sistema demora a acusar quais as irregularidades que impedem esse repasse, as quais podem ser de diversas ordens: pendência da escola com prestação de contas de programas anteriores, problema no ato de realização do cadastro da escola, erro do próprio sistema, entre outros.

Assim, a demora na identificação das inviabilidades resultava em desistências devido a falta de previsão para solucionar os problemas quanto aos pagamentos. Segundo o coordenador: 'o dinheiro já não é muito, ainda ter que segurar a pessoa sem poder oferecer nenhum auxílio financeiro, fica bastante difícil'.

Dando seguimento a perspectiva de recursos, no grupo de ocorrências relacionadas a aspectos estruturais e organizacionais das escolas. Segundo os assistentes, uma das principais dificuldades para a realização do trabalho é a falta de recursos e materiais pedagógicos, assim como, a falta de um ambiente escolar adequado para o aprendizado.

Sobre os recursos foi relatada a falta de materiais básicos, como: folhas para atividades e lápis. Os assistentes alegaram que não havia a possibilidade de realizarem atividades diferenciadas que dependeriam de outros recursos, se nem o básico estava disponível.

Acerca do que afirmam ser um ambiente escolar 'inadequado', os assistentes pontuaram: salas pequenas para a quantidade de alunos; problema com a ventilação devido os ventiladores estarem quebrados e; acústica ruim nas salas que não possuem uma parede para dividir duas turmas, por exemplo.

Vale ressaltar que as questões acima, também foram citadas pelas professoras durante as entrevistas. As boas condições físicas e o acesso a recursos de materiais configuram-se como fator fundamental para o

desenvolvimento das aulas e aprendizagem dos alunos. Por mais que haja esforço de professores e assistentes é necessário que haja, igualmente, estrutura para realização do trabalho.

Sobre a organização das escolas foram pontuados: a ausência de coordenação pedagógica, aparente desorganização da gestão e dificuldade de relação com as professoras, coordenações e gestões. Este último, sobre relações interpessoais foi pontuado por cinco assistentes, já os anteriores tiveram apenas uma ocorrência.

Cabe ressaltar, que em nenhuma das entrevistas as professoras citaram problemas de relação com assistentes; ao contrário, destacaram a realização de bons trabalhos e, inclusive, a sugestão de ampliação do tempo do auxiliar em sala, dada a importância de sua colaboração.

Diferentemente das ponderações positivas feitas pelas professoras alfabetizadoras, os assistentes fizeram pontuações mais em tom de críticas sobre situações que podem (e devem) ser melhoradas. A mais importante delas diz respeito à recorrente ausência das professoras nos dias em que o auxiliar se fazia presente.

Essa situação foi, até mesmo, tomada como um dos balanços negativos no dia da certificação e enfatizada como uma postura que não poderia se repetir nos próximos anos, segundo o coordenador: 'Olha gente, não é porque tem uma pessoa pra ficar com a turma que a professora deve faltar, ir ao médico, ao banco, ou seja lá o que for. Se for assim, de nada adianta o Programa'.

Além do relato quanto à ausência das professoras houve, ainda, dois assistentes que relataram terem substituído até mesmo a manipuladora de alimentos, na preparação dos lanches. Esse é um fenômeno que tem frequência preocupante nas escolas públicas; às vezes a precarização, demora no preenchimento de cargos (com vínculo de contrato), leva funcionários, ou mesmo bolsistas a desempenharem diversas funções, com pouca ou nenhuma afinidade em relação a suas funções, de fato.

No caso dos assistentes existem dois agravantes para esse acúmulo de funções. Primeiro, o assistente sequer possui vínculo empregatício com a secretaria ou com o município; seu regime de trabalho é legalmente amparado

pelas regras do trabalho voluntariado e a ajuda de custo refere-se apenas a um auxílio para deslocamento até a escola.

O segundo agravante é acerca da proposta do Programa, pois, o tempo que o assistente fica em sala já é admitido como insuficiente, e esse tempo fica ainda mais escasso com sua saída da sala de aula para outros espaços (como a cozinha), quando, na prática, deveria estar com os alunos.

Outro apontamento encontrado nos relatórios dos assistentes que demonstra uma fuga à estrutura proposta pelo Programa é o fato de a eles (apenas alguns) terem sido solicitado um planejamento de ensino. Entretanto, não cabe ao assistente esse papel; o planejamento é de responsabilidade do professor, pois, é este quem possui os conhecimentos necessários à condução do ensino. Vale lembrar que formação em pedagogia ou área afim não é critério para candidatar-se e atuar como assistente, desse modo, solicitar ao mesmo atividade planejamento, é algo problemático.

O tema do planejamento surgiu também em outra crítica feita por cinco assistentes. Segundo relato dos mesmos, o desenvolvimento do trabalho da professora se dava sem planejamento de ensino. Isto pôde ser constatado, de acordo com os assistentes, pelo excesso de improvisos, falta de ordem lógica na condução dos conteúdos e recusa para dividir e conversar sobre o planejamento.

Além de se posicionarem sobre o tema do planejamento, os assistentes pontuaram posturas das professoras que julgaram incoerentes com a função de uma professora alfabetizadora. As ocorrências registraram: Intolerância com alunos; Ansiedade; Autoritarismo; Ausência de intervenção pedagógica diferenciada; Aparente falta de habilidade com o ano escolar (1º ano) e; Dispersão com o trabalho e excesso do uso de celular.

O estudo não tem a intenção de fazer juízo de valor acerca das atitudes das professoras, especialmente, por compreender o nível de precarização a qual são submetidas dia-a-dia. No entanto, é preciso reconhecer que se trata de questão a ser problematizada, e ponderar que, aliado a diversos outros elementos, é fundamental para uma educação de qualidade que o professor tenha como fundamento de sua prática, o compromisso com o ensino.

Esse compromisso se expressa, minimamente, na atenção e aproveitamento do tempo de trabalho, que segundo as próprias professoras, já

se constitui enquanto um tempo insuficiente e na organização e elaboração de um planejamento de ensino realizável, cuja seleção de conteúdos e ordem de trabalho seja coerente com o estabelecimento de objetivos pautados no ensino da leitura e escrita.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Primeiramente, como uma das mais importantes sínteses, pode-se observar que o percurso histórico das políticas de alfabetização é marcado pelo embate de métodos pedagógicos, os quais surgem e se sustentam pela crítica contundente aos métodos anteriormente difundidos. Dessa forma, as elaborações emergentes, em geral, desconsideram por completo as produções já instituídas, que são culpabilizadas pelos resultados não alcançados em face do que se propunham. Esse processo descontínuo em relação aos métodos caracteriza-se como uma fragilidade na fundamentação das políticas nacionais de alfabetização.

Outro elemento que se mostra descontínuo e, portanto, frágil, são os próprios programas e políticas voltados para a alfabetização que possuem caráter de governo e não de Estado, contemplando assim, conjunturas pontuais de períodos efêmeros. A descontinuidade dos programas torna-se um verdadeiro obstáculo no alcance das metas e objetivos estabelecidos em longo prazo.

Do mesmo modo, em uma análise por contradição dessas políticas, para além das descontinuidades, há uma continuidade na precariedade, na falta de verdadeiro compromisso, de financiamento, etc. Elas sempre expressam cotradições de classe, o que resulta em uma sequência de políticas de governo que constituem uma política de Estado.

Saliente-se que diante de uma análise concreta da realidade, o problema quanto aos elevados índices de analfabetismo não possui uma solução isolada em si mesma. Os problemas sociais, de modo geral, na sociedade capitalista, são determinados e sofrem influências de diversos elementos.

No tocante ao objeto deste estudo e segundo seu objetivo geral, qual seja 'analisar, na materialidade de suas múltiplas determinações, o desenvolvimento do Programa Mais Alfabetização no Município de Ananindeua-PA' abordaram-se analiticamente, em partes, aspectos quanto à: formação e embasamento teórico-metodológico das professoras, bem como as concepções que fundamentam as avaliações norteadoras das habilidades que

devem ser aprendidas pelos alunos do programa e os apontamentos feitos pelas assistentes de alfabetização.

Destaca-se que, apesar dos recortes feitos para as análises, todos os aspectos e múltiplas determinações que compuseram o desenvolvimento do PMAIfa em Ananindeua-PA, no ano de 2018, possuem, dialeticamente, interconexões que, se compreendidas, desvelam elementos implícitos da realidade.

Um exemplo foi a constatação do tempo irrisório dedicado às formações e encontros para troca de experiências e conhecimentos, tempo esse dedicado, como foi possível identificar durante a pesquisa de campo com: apresentação de dados estatísticos e metas a serem cumpridas e palestras de cunho motivacional. O caráter das formações reflete-se nas escolhas, conscientes ou não, das professoras acerca dos usos de recursos pedagógicos e/ou metodológicos.

Em algumas entrevistas, foi constatada fragilização teórico-científica e falta de apropriação dos conhecimentos pedagógicos inerentes à alfabetização como a falta de domínio em relação aos métodos historicamente elaborados para este ensino. De modo geral, as professoras não conseguem explicitar sistematicamente a utilização de um método ou métodos. Apresentam um discurso genérico e vago sobre as bases teóricas que lhes fundamentam.

O que se pôde obter enquanto apropriação teórica e prática foi o relato e exemplificação de atividades realizadas em sala, mas ainda de forma muito aleatória, sem a apresentação de um trabalho cronológico visando à relação ensino aprendizagem.

Assim, os métodos utilizados pelas professoras alfabetizadoras, no PMAIfa/Ananindeua – 2018, são métodos à escolha de cada professora, e estas apontaram para uma combinação de métodos que atendam às necessidades da turma e/ou de cada criança. Esse procedimento apresenta variação de acordo com a sondagem realizada no início do ano letivo, com os ritmos de aprendizagem dos alunos, com a fase e a hipótese de escrita em que se encontram, enfim, com as estratégias que podem ser elaboradas pelas professoras no decorrer das dificuldades que surgem no processo.

Em sua estrutura, o PMAIfa adota como principal medida a inserção de um auxiliar para contribuir com a professora alfabetizadora, regente da turma.

Foi colocado, como problemática determinante, pelas professoras entrevistadas, o número de alunos nas salas e a necessidade da utilização de diversos recursos metodológicos para atender a diversidade de ritmos de aprendizagem da turma. Nesse sentido, não é difícil concluir que a presença extra de uma pessoa para somar esforços, possa trazer melhorias (independentemente dos níveis) e auxilie no processo de aprendizagem.

No entanto, algumas tensões foram, igualmente, identificadas nesse processo, a partir dos relatos de algumas assistentes de alfabetização que chegaram a ficar sozinhas com turmas devido à ausência da professora em sala nos dias em que ambas deveriam trabalhar em conjunto. Este é um relato importante e revelador dos entraves existentes. Pelo menos como hipótese deve-se destacar a questão das posturas cotidianas das docentes que, inseridas em uma realidade de intensificação e precarização, ficam propensas a deslizes no cumprimento de seus deveres.

Ressalta-se que, mesmo tendo sido possível identificar elementos de melhorias, o Programa Mais Alfabetização e a entrada de um assistente para auxiliar as professoras em sala, possui alcance muito limitado quanto a uma meta de transformação significativa (assim como todos os programas e projetos nesta sociedade), isto é, ameniza em mínimas dosagens, os problemas da alfabetização.

E este aspecto, pode ser identificado através de expressões utilizadas por algumas entrevistadas como: 'alguém para dividir a angústia', 'às vezes a angústia do outro é a mesma da minha'. Em outras palavras, um programa que agrega um elemento de auxílio, dá conta apenas de enfrentar elementos secundários (e não essenciais) de um contexto tão fragilizado e precarizado; que no máximo pode instaurar a possibilidade de fazer com que as pessoas dividam suas cargas, suas dores, suas angústias.

Programas pontuais não são o suficiente para provocar transformações significativas, pois, não alteram a estrutura do sistema de ensino, já caracterizado neste trabalho: em vias de um projeto de desmonte da educação, que precariza cada vez mais as escolas e submete os professores a um novo perfil de recrutados fabris que devem atender a demandas que, inclusive, extrapolam suas funções. Um projeto que interfere diretamente no trabalho pedagógico, à medida que estabelece, através das avaliações de larga escala,

os conteúdos que devem e em qual tempo devem ser trabalhados nas escolas. Um projeto que submete a educação pública a um processo intenso de privatizações e pretende transformá-la em um espaço de possibilidades de lucro empresarial no que tange a venda de plataformas de monitoramento, de materiais didáticos comprados com o dinheiro público, de parcerias público-privadas para condução das formações de professores e etc.

Enfim, o trabalho na educação segue, e de forma cada vez mais intensificada, permeado pelas contradições da sociedade regida pela lógica do capital. Ao mesmo tempo em que há um esforço dos professores por uma educação de qualidade, há a lamentável certeza de que neste tipo de sociedade e com essa estrutura, todos os esforços serão sempre, contraditoriamente, cheios de percalços.

Um dos percalços que pôde ser observado a partir da empiria, diz respeito ao tempo das crianças na escola. Foi expresso pelas professoras que o tempo escolar é curto e, às vezes, até insuficiente para dar conta da tarefa de alfabetizar; entretanto, as observações revelaram que o uso do tempo pedagógico tem sido compartimentado em diversas atividades sem que, necessariamente, seja observado o critério de atender aos objetivos escolares de ensino.

O Programa Mais Alfabetização, mesmo que elogiado pelas entrevistadas, passou longe de ser a solução de seus problemas. Ao contrário, muitos outros aspectos foram citados para dar-se início à tentativa de pensar uma solução para educação. Decerto, o referido programa se insere no projeto de desmonte da educação, que oferece mínimos recursos, alterando em nada a condição e valorização do trabalho das professoras.

Quanto às concepções presentes nos critérios utilizados nas avaliações desenvolvidas pelo PMAIfa-2018, verificou-se a lógica do fomento às habilidades e competências exigidas pela concepção de ser humano da atualidade, voltada para o perfil do trabalhador capaz mais de adaptar-se a condições em geral adversas, e dar respostas a situações do que capaz de realizar reflexões; enfim, um trabalhador apto a solucionar os problemas que surgem na imprevisibilidade dos atos produtivos, pronto para o fazer operacional e para o serviço técnico.

Segundo Freitas (2014), está de volta uma nova versão do tecnicismo, com a introdução de tecnologias, o fortalecimento da gestão (numa perspectiva gerencial empresarial), somadas as teorias de responsabilização docente e avaliações externas. Este novo perfil transforma professores em líderes que sabem como fazer as coisas, mas não conseguem pensar de forma mais crítica nas razões pelas quais aquela execução lhes foi requisitada.

Nesse sentido, à medida que se transforma os professores e a gestão escolar, transforma-se também, o trabalho pedagógico, o ensino, a aprendizagem e os alunos, mantendo a estrutura do capital por meio da utilização da escola como produtora da mão de obra necessária a manutenção da ordem capitalista.

Desse modo, para além das concepções que fundamentam as políticas de alfabetização e, para além do próprio funcionamento dessas políticas, não se pode deixar de lado o projeto amplo de transformação da sociedade, onde somente com a alteração do modo de produção capitalista todos os homens e mulheres poderão almejar uma sociedade verdadeiramente justa, igualitária e que garanta a todos o direito não só à alfabetização, mas a um sistema público de ensino com qualidade, saúde, lazer e trabalho digno.

Como primeiro apontamento, indica-se a urgência na reflexão quanto ao uso do tempo escolar. É preciso repensar o currículo e sua materialidade no ano letivo das escolas públicas. Repensar qual a função da escola e quais escolhas, atividades, projetos e eventos (e em que quantidade) são coerentes com a prioridade que deve ser dada à transmissão e assimilação dos conhecimentos historicamente criados e socialmente desenvolvidos pela humanidade. O tempo do ensino e o tempo da aprendizagem precisam ter maior centralidade nas atividades escolares.

O segundo indicativo aponta para a necessidade cada vez maior de fomentar a importância das formações e, formações com qualidade, baseadas em sólidos fundamentos teóricos, articulados aos elementos da prática pedagógica, que fortaleçam a perspectiva da construção do ser humano em sua totalidade e consciente de sua capacidade enquanto construtor e transformador da realidade. Um ser humano capaz de ultrapassar a aparência e compreender a essência dos processos históricos a partir de um posicionamento crítico e coletivo, ao invés de alienado e individual.

Além deste aspecto, a educação precisa, mais do que programas e projetos, de investimentos concretos, pela via do serviço público. As escolas precisam de infraestrutura adequada, de espaços de aprendizagem com recursos e materiais pedagógicos, precisam de climatização que torne o momento aula mais confortável.

Por fim, mas não dando por encerrada as questões levantadas neste estudo, reitera-se que, professores e professoras precisam ser valorizados em suas condições de trabalho, na redução da precarização diária que se dá via intensificação e flexibilização do trabalho docente. Professores e professoras precisam ser valorizados em seus salários, nas instituições de ensino em que trabalham e na sociedade de modo geral.

As lutas devem continuar nessa direção, pois, enquanto não há uma alteração radical do modo de produção da sociedade, a organização coletiva da categoria, por meio dos sindicatos e das frentes de luta, é indispensável para darmos continuidade às denúncias do que vem sendo feito na educação pública. A resistência mantém viva a possibilidade da construção de uma nova sociedade, onde a estrutura maior possa garantir em sua essência a valorização não só de professores, mas de todos os homens e mulheres trabalhadores.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana B. C.; MORAIS, Artur G.; FERREIRA, Andréa T. B. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? *Revista Brasileira de Educação*. v. 13. n. 38. maio/ago. 2008.

BASSO, R.M.; GONÇALVES, R. T. *História concisa da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº - 867/2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. *Diário Oficial da União*. Brasília, nº 129, Seção I, p. 22, 5 de julho de 2012.

_____. Portaria nº 1.094 de 30 de setembro de 2016. Nova Redação dada à Portaria nº 867 de 04 de julho de 2012 que institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília. *Diário Oficial da União*, 2016.

_____. Portaria nº 826, de 7 de julho de 2017. Dispõe sobre o Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e dá outras providências. Brasília, *Diário Oficial da União*, 2017.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº - 142/2018. Manual Operacional Do Sistema De Orientação Pedagógica E Monitoramento. *Diário Oficial da União*, abril de 2018.

BRASIL. IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de domicílios Contínua 2016-2018* – disponível em <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 23 de maio de 2019.

DANGIÓ, Meire Cristina dos Santos; MARTINS, Lígia Márcia. *A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico: contribuições didáticas*. – Campinas, SP: Autores Associados, 2018. – (Coleção educação contemporânea).

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, Lígia; DUARTE, Newton (Orgs.). *Formação de professores – Limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Cultura acadêmica – UNESP, 2010. P. 33-49.

FERREIRO, Emilia. *Reflexões sobre alfabetização*. 26. Ed. - São Paulo: Cortez, 2011. – (Coleção questões da nossa época; v:6).

FREITAS, L. C. *Os Reformadores Empresariais da Educação e a Disputa pelo Controle do Processo Pedagógico na Escola*. Educ. Soc., Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out.-dez. 2014.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. *Alfabetização: políticas mundiais e movimentos nacionais*. – Campinas, SP: Autores Associados, 2014. – (Coleção educação contemporânea).

GRAMSCI, Antônio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1982.

HYPÓLITO, A. M. BNCC, Agenda Global e Formação Docente. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./mai. 2019.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. Inaf Brasil 2018. *Indicador de alfabetismo funcional: resultados preliminares*. São Paulo. Disponível em: http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rio-Resultados-eliminaries_v08Ago2018.pdf. Acesso 23 de maio de 2019.

INEP. Inep Brasil 2003. *Mapa do analfabetismo no Brasil*. Ministério da Educação (MEC). Disponível em <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Mapa+do+analfabetismo+no+Brasil/a53ac9ee-c0c0-4727-b216-035c65c45e1b?version=1.3>. Acesso 23 de maio de 2019.

KOSIK, Karel. O mundo da pseudoconcreticidade e sua destruição. In: KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. p. 13-25.

MARTINS, L. M. *A Formação Social da Personalidade do Professor*: Campinas, SP: Autores associados, 2011.

MENDONÇA, Onaide Schwartz. *Percurso histórico dos métodos de alfabetização*. Faculdade de ciências e tecnologia – Departamento de educação – UNESP / Presidente Prudente, 2011. Disponível em <https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40137>. Acesso 03 de junho de 2019.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*.; [Tradução Isa Tavares] - 2.ed. – São Paulo: Boitempo, 2008.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Os sentidos da alfabetização*. São Paulo – 1876/1994. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____, Maria do Rosário Longo. *Educação e letramento*. – São Paulo: UNESP, 2004. 136p.: il. – (Coleção Paradidáticos; Série Educação).

_____, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. *Revista Brasileira de Educação*. v. 15. n. 44. maio/ago. 2010.

NETTO, José Paulo. *Introdução ao estudo do método em Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, Dalila; VIEIRA; Lívia. *Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros*. Fino Traço, 2012.

PIOVEZAN, P. R., DAL RI, N.M. *Flexibilização e Intensificação do Trabalho Docente no Brasil e em Portugal*. Educ. Real. Vo. 44 no 2 Porto Alegre, 2019.

PRATES, Jane Cruz. O processo de Análise de conteúdo. Material Didático. *Oficina para capacitação de pesquisadores*. FIUC /UCEPEL. Pelotas, UCEPEL, 2008.

PRATES J C e PRATES, F C, Problematizando o uso da técnica de Análise Documental no Serviço Social e no Direito. *Revista Sociedade em debate* n 15, Pelotas, UCEPEL, 2009

SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 11.ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

_____. *Escola e democracia: polêmicas do nosso tempo*. 32.ed.-Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

_____. Fundamentos históricos e ontológicos da relação entre trabalho e educação. *Revista Brasileira de Educação*. v. 12. n. 34. jan/abril. 2007.

_____. Desafios da construção de um sistema nacional articulado de educação. *Trabalho. Educação. Saúde*, v. 6 n. 2, p. 213-231, jul./out.2008.

_____. *História das ideias pedagógicas*. 3.ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

_____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11.ed.rev.—Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SHIROMA, E. O. *Gerencialismo e formação de professores nas agendas das Organizações Multilaterais*. Momento: diálogos em educação, E-ISSN 2316-3100, v. 27, n. 2, p. 88-106, mai./ago, 2018.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1988.

_____, Magda. *Alfabetização e letramento*. 3. Ed. – São Paulo: Contexto, 2005.

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

TUFANI, Claudia. *O Programa Brasil Alfabetizado: uma pequena introdução e possíveis áreas de pesquisa*. Centro Internacional de Políticas para o Crescimento Inclusivo / Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Dez – 2016.

VIEIRA, Zeneide Paiva Pereira. *Cartilhas de alfabetização no Brasil: um estudo sobre trajetória e memória de ensino e aprendizagem da língua escrita*. Tese de doutorado – Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista-BA, 2017. 197f.

ANEXOS**Ficha do entrevistado**

Nome: _____

Função: _____

Escola: _____

1 – Formação:

2 – Ano de formação:

3 – Instituição em que se formou:

4 – Possui pós-graduação?

 não especialização mestrado doutorado

... Em curso vinculado ao ensino da língua portuguesa?

 sim não

5 – Há quantos anos trabalha com alfabetização?

6 – Há quantos anos trabalha no Município de Ananindeua?

7 – Vínculo empregatício com o município:

Roteiro de entrevista Professor Alfabetizador

1 – O que o levou a solicitar o auxílio de um assistente através do PMAIfa?

2 – Como você descreve a função e o papel desenvolvido pelo assistente que o auxiliou durante o programa?

3 – Você tem alguma referência, algum autor ou livro que auxilia as suas escolhas metodológicas e atividades em sala?

4 – Você adota algum método específico para alfabetizar? Em caso afirmativo, qual o método? Caso contrário, como é desenvolvido o trabalho?

5 – Como foi a experiência com o PMAIfa?

6 – Qual o ponto que você destaca como positivo do PMAIfa?

7 – Qual o ponto que você destaca como negativo do PMAIfa?

8 – Na sua opinião, qual a maior dificuldade no processo de alfabetização?

Mais Alfabetização



■ **MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA
LÍNGUA PORTUGUESA – LEITURA – 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

A Matriz de Referência para Avaliação Diagnóstica do Programa Mais Alfabetização, apesar de ser um documento complementar, apresenta especificidades em relação à ANA. O Programa Mais Alfabetização tem caráter formativo, qual seja identificar como está a aprendizagem de cada estudante, a fim de gerar reflexão para a ação pedagógica do Professor, da Escola, da Secretaria e do MEC.

TÓPICOS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	DESCRITORES	DESCRIÇÃO DAS HABILIDADES
T1 – Reconhecimento de convenções de sistema alfabético	Conhecimento do alfabeto do português do Brasil	D01	Distinguir as letras do alfabeto
		D02	Reconhecer as letras do alfabeto.
	Conhecimento das diversas grafias do alfabeto	D04	Reconhecer as diferentes formas de grafar uma mesma letra ou palavra.
	Protocolos de Leitura	D05	Identificar as direções da escrita.
T2 – Apropriação do sistema alfabético	Decodificação/Fluência de leitura	D11	Ler palavras formadas por sílabas canônicas.

■ MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA AVALIAÇÃO DE PERCURSO (PROCESSO)



LÍNGUA PORTUGUESA – LEITURA – 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

A Matriz de Referência para Avaliação de Percurso (Processo) do Programa Mais Alfabetização, apesar de ser um documento complementar, apresenta especificidades em relação à ANA. O Programa Mais Alfabetização tem caráter formativo, qual seja identificar como está a aprendizagem de cada estudante, a fim de gerar reflexão para a ação pedagógica do Professor, da Escola, da Secretaria e do MEC.

TÓPICOS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	DESCRIPTORES	DESCRIÇÃO DAS HABILIDADES
T1 – Reconhecimento de convenções de sistema alfabético	Conhecimento do alfabeto do português do Brasil	D01	Distinguir as letras do alfabeto
		D02	Reconhecer as letras do alfabeto.
		D03	Reconhecer a ordem alfabética.
	Conhecimento das diversas grafias do alfabeto	D04	Reconhecer as diferentes formas de grafar uma mesma letra ou palavra.
	Protocolos de Leitura	D05	Identificar as direções da escrita.
	Reconhecimento da palavra como unidade gráfica	D06	Identificar o espaçamento entre palavras na segmentação da escrita.
T2 – Apropriação do sistema alfabético	Segmentação de palavras/Classificação de palavras por número de sílabas	D07	Identificar o número de sílabas de uma palavra.
	Construção do sistema de escrita alfabético e da ortografia	D08	Identificar sílabas de uma palavra.
	Formas de composição de textos poéticos	D09	Identificar rimas
	Construção do sistema de escrita alfabético e da ortografia	D10	Identificar variações de sons de grafemas.
	Decodificação/Fluência de leitura	D11	Ler palavras formadas por sílabas canônicas.
		D12	Ler palavras formadas por sílabas não canônicas.
D13		Ler frases.	
T4 – Usos sociais da leitura e da escrita	Compreensão em leitura	D19	Reconhecer o gênero textual.
		D20	Reconhecer a finalidade de textos de diferentes gêneros.



■ MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA AVALIAÇÃO SOMATIVA

LÍNGUA PORTUGUESA – LEITURA – 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

A Matriz de Referência para Avaliação Somativa do Programa Mais Alfabetização, apesar de ser um documento complementar, apresenta especificidades em relação à ANA. O Programa Mais Alfabetização tem caráter formativo, qual seja identificar como está a aprendizagem de cada estudante, a fim de gerar reflexão para a ação pedagógica do Professor, da Escola, da Secretaria e do MEC.

TÓPICOS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	DESCRITORES	DESCRIÇÃO DAS HABILIDADES
T1 – Reconhecimento de convenções do sistema alfabético	Conhecimento do alfabeto do português do Brasil	D01	Distinguir as letras do alfabeto
		D02	Reconhecer as letras do alfabeto.
		D03	Reconhecer a ordem alfabética.
	Conhecimento das diversas grafias do alfabeto	D04	Reconhecer as diferentes formas de grafar uma mesma letra ou palavra.
		D05	Identificar as direções da escrita.
	Protocolos de Leitura	D06	Identificar o espaçamento entre palavras na segmentação da escrita.
T2 – Apropriação do sistema alfabético	Segmentação de palavras/Classificação de palavras por número de sílabas	D07	Identificar o número de sílabas de uma palavra.
	Construção do sistema de escrita alfabético e da ortografia	D08	Identificar sílabas de uma palavra.
	Formas de composição de textos poéticos	D09	Identificar rimas
	Construção do sistema de escrita alfabético e da ortografia	D10	Identificar variações de sons de grafemas.
		D11	Ler palavras formadas por sílabas canônicas.
	Decodificação/Fluência de leitura	D12	Ler palavras formadas por sílabas não canônicas.
		D13	Ler frases.
T3 – Leitura, compreensão, análise e avaliação	Estratégias de leitura	D14	Localizar informação explícita.
	Formas de composição de narrativas	D15	Reconhecer os elementos que compõem uma narrativa ouvida.
		D16	Reconhecer os elementos que compõem uma narrativa lida.
	Compreensão em leitura	D17	Reconhecer o assunto de um

			texto ouvido.
		D18	Reconhecer o assunto de um texto lido.
T4 – Usos sociais da leitura e da escrita	Compreensão em leitura	D19	Reconhecer o gênero textual.
		D20	Reconhecer a finalidade de textos de diferentes gêneros.



LÍNGUA PORTUGUESA – LEITURA – 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

A Matriz de Referência para Avaliação Diagnóstica do Programa Mais Alfabetização, apesar de ser um documento complementar, apresenta especificidades em relação à ANA. O Programa Mais Alfabetização tem caráter formativo, qual seja identificar como está a aprendizagem de cada estudante, a fim de gerar reflexão para a ação pedagógica do Professor, da Escola, da Secretaria e do MEC.

TÓPICOS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	DESCRITORES	DESCRIÇÃO DAS HABILIDADES
T1 – Reconhecimento de convenções do sistema alfabético	Conhecimento do alfabeto do português do Brasil	D01	Distinguir as letras do alfabeto
		D02	Reconhecer as letras do alfabeto.
		D03	Reconhecer a ordem alfabética.
	Conhecimento das diversas grafias do alfabeto	D04	Reconhecer as diferentes formas de grafar uma mesma letra ou palavra.
		Protocolos de Leitura	D05
	Reconhecimento da palavra como unidade gráfica	D06	Identificar o espaçamento entre palavras na segmentação da escrita.
T2 – Apropriação do sistema alfabético	Segmentação de palavras/Classificação de palavras por número de sílabas	D07	Identificar o número de sílabas de uma palavra.
	Construção do sistema de escrita alfabético e da ortografia	D08	Identificar sílabas de uma palavra.
	Formas de composição de textos poéticos	D09	Identificar rimas
	Construção do sistema de escrita alfabético e da ortografia	D10	Identificar variações de sons de grafemas.
		D11	Ler palavras formadas por sílabas canônicas.
	Decodificação/Fluência de leitura	D12	Ler palavras formadas por sílabas não canônicas.
		D13	Ler frases.
T3 – Leitura, compreensão, análise e avaliação	Estratégias de leitura	D14	Localizar informação explícita.
	Formas de composição de narrativas	D15	Reconhecer os elementos que compõem uma narrativa ouvida.
		D16	Reconhecer os elementos que compõem uma narrativa lida.

	Compreensão em leitura	D18	Reconhecer o assunto de um texto ouvido.
		D19	Reconhecer o assunto de um texto lido.
T4 – Usos sociais da leitura e da escrita	Compreensão em leitura	D20	Reconhecer o gênero textual.
		D21	Reconhecer a finalidade de textos de diferentes gêneros.

■ MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA AVALIAÇÃO DE PERCURSO (PROCESSO)



LÍNGUA PORTUGUESA – LEITURA – 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

A Matriz de Referência para Avaliação de Percurso (Processo) do Programa Mais Alfabetização, apesar de ser um documento complementar, apresenta especificidades em relação à ANA. O Programa Mais Alfabetização tem caráter formativo, qual seja identificar como está a aprendizagem de cada estudante, a fim de gerar reflexão para a ação pedagógica do Professor, da Escola, da Secretaria e do MEC.

TÓPICOS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	DESCRITORES	DESCRIÇÃO DAS HABILIDADES
T1 – Reconhecimento de convenções do sistema alfabético	Conhecimento do alfabeto do português do Brasil	D01	Distinguir as letras do alfabeto
		D02	Reconhecer as letras do alfabeto.
		D03	Reconhecer a ordem alfabética.
	Conhecimento das diversas grafias do alfabeto	D04	Reconhecer as diferentes formas de grafar uma mesma letra ou palavra.
		Protocolos de Leitura	D05
	Reconhecimento da palavra como unidade gráfica	D06	Identificar o espaçamento entre palavras na segmentação da escrita.
T2 – Apropriação do sistema alfabético	Segmentação de palavras/Classificação de palavras por número de sílabas	D07	Identificar o número de sílabas de uma palavra.
	Construção do sistema de escrita alfabético e da ortografia	D08	Identificar sílabas de uma palavra.
	Formas de composição de textos poéticos	D09	Identificar rimas
	Construção do sistema de escrita alfabético e da ortografia	D10	Identificar variações de sons de grafemas.
		D11	Ler palavras formadas por sílabas canônicas.
	Decodificação/Fluência de leitura	D12	Ler palavras formadas por sílabas não canônicas.
		D13	Ler frases.
T3 – Leitura, compreensão, análise e avaliação	Estratégias de leitura	D14	Localizar informação explícita.
	Formas de composição de narrativas	D15	Reconhecer os elementos que compõem uma narrativa ouvida.
		D16	Reconhecer os elementos que compõem uma narrativa lida.

	Compreensão em leitura	D18	Reconhecer o assunto de um texto ouvido.
		D19	Reconhecer o assunto de um texto lido.
T4 – Usos sociais da leitura e da escrita	Compreensão em leitura	D20	Reconhecer o gênero textual.
		D21	Reconhecer a finalidade de textos de diferentes gêneros.

Mais Alfabetização



■ MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA AVALIAÇÃO SOMATIVA

LÍNGUA PORTUGUESA – LEITURA – 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

A Matriz de Referência para Avaliação Somativa do Programa Mais Alfabetização, apesar de ser um documento complementar, apresenta especificidades em relação à ANA. O Programa Mais Alfabetização tem caráter formativo, qual seja identificar como está a aprendizagem de cada estudante, a fim de gerar reflexão para a ação pedagógica do Professor, da Escola, da Secretaria e do MEC.

TÓPICOS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	DESCRITORES	DESCRIÇÃO DAS HABILIDADES
T1 – Reconhecimento de convenções do sistema alfabético	Conhecimento do alfabeto do português do Brasil	D01	Distinguir as letras do alfabeto
		D02	Reconhecer as letras do alfabeto.
		D03	Reconhecer a ordem alfabética.
	Conhecimento das diversas grafias do alfabeto	D04	Reconhecer as diferentes formas de grafar uma mesma letra ou palavra.
		Protocolos de Leitura	D05
	Reconhecimento da palavra como unidade gráfica	D06	Identificar o espaçamento entre palavras na segmentação da escrita.
T2 – Apropriação do sistema alfabético	Segmentação de palavras/Classificação de palavras por número de sílabas	D07	Identificar o número de sílabas de uma palavra.
	Construção do sistema de escrita alfabético e da ortografia	D08	Identificar sílabas de uma palavra.
	Formas de composição de textos poéticos	D09	Identificar rimas
	Construção do sistema de escrita alfabético e da ortografia	D10	Identificar variações de sons de grafemas.
		D11	Ler palavras formadas por sílabas canônicas.
	Decodificação/Fluência de leitura	D12	Ler palavras formadas por sílabas não canônicas.
		D13	Ler frases.
T3 – Leitura, compreensão, análise e avaliação	Estratégias de leitura	D14	Localizar informação explícita.
		D15	Reconhecer os elementos que compõem uma narrativa ouvida.
	Formas de composição de narrativas	D16	Reconhecer os elementos que compõem uma narrativa lida.
		Compreensão em leitura	D18

		D19	Reconhecer o assunto de um texto lido.
T4 – Usos sociais da leitura e da escrita	Compreensão em leitura	D20	Reconhecer o gênero textual.
		D21	Reconhecer a finalidade de textos de diferentes gêneros.