



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**SOLANGE PEREIRA DA SILVA**

**CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS E FORMAÇÃO CONTINUADA DE  
PROFESSORES ALFABETIZADORES: UMA ANÁLISE DO PROGRAMA  
NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC) NO  
ARQUIPELÁGO DO MARAJÓ/MUNICÍPIO DE BREVES**

**BELÉM  
2021**



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**SOLANGE PEREIRA DA SILVA**

**CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS E FORMAÇÃO CONTINUADA DE  
PROFESSORES ALFABETIZADORES: UMA ANÁLISE DO PROGRAMA  
NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC) NO  
ARQUIPELÁGO DO MARAJÓ/MUNICÍPIO DE BREVES**

Tese de Doutorado em Educação 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/UFGPA) como requisito à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Benedito de Jesus Pinheiro Ferreira.

**BELÉM  
2021**

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)

---

S586c SILVA, Solange Pereira da Silva.  
Concepções pedagógicas e formação continuada de professores alfabetizadores : Uma análise do Programa Nacional pela Alfabetização na Idade certa (PNAIC) no Arquipélago do Marajó/município de Breves / Solange Pereira da Silva SILVA. — 2021.  
342 f. : il.

Orientador(a): Prof. Dr. Benedito de Jesus Pinheiro Ferreira.  
Ferreira

Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2021.

1. Alfabetização.. 2. Concepções pedagógicas.. 3. Formação continuada de professores. PNAIC.. I. Título.

CDD 370.71

---

SOLANGE PEREIRA DA SILVA

Tese de Doutorado em Educação 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 Doutora em Educação.

Banca Examinadora

---

Prof. Dr. Benedito de Jesus Pinheiro Ferreira.  
Orientador e Presidente, (UFPA)

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Antonia Costa Andrade  
Membro titular, (UNIFAP)

---

Prof. Dr. Anselmo Alencar Colares  
Membro titular, (UFOPA)

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Arlete Maria Monte de Camargo,  
Membro titular, (UFPA)

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Sônia Regina dos Santos Teixeira  
Membro titular, (UFPA)

*“O X da questão talvez seja amar, por isso não seja tão indiferente, se números frios não tocam a gente, espero que nomes consigam tocar.”*

***Bráulio Bessa / Chico César***

*In memoriam das 502 mil, mil vítimas da covid19 no Brasil em 14 de maio de 2021, em especial as 113 pessoas que foram a óbito no município de Breves, que em parte, eram vizinhos, amigos queridos e não tivemos tempo para dizer adeus. O sentimento que fica é que estamos mergulhados em um profundo luto, lutando pela vida, pois não sabemos o que está por vir.*

## AGRADECIMENTOS

*Agradeço, em especial, à minha mãe, Raimunda Pereira da Silva, minha professora alfabetizadora. Obrigada por todos os esforços realizados historicamente para garantir minha permanência na escola básica em tempos difíceis, e garantir que chegasse até ao ensino superior. Você é minha grande inspiração.*

*Ao meu filho Alisson da Silva Porto, o melhor de mim, a quem tenho um amor incondicional, e nos dias mais tristes, a sua existência foi e sempre será uma das grandes motivações para continuar com o projeto de vida, luta e resistência. Amo-te.*

*À minha querida Roberta, grata pela amizade, e por fazer parte de nossa pequena família.*

*Ao meu esposo Renato Balieiro Ferreira, pelo carinho, apoio e paciência. Perdão pelas ausências entre 2018 e 2019. Não tenho palavras para agradecer pelo amor incondicional em tempo de Covid-19, você segurou a minha mão e me ajudou a seguir. As sequelas deste vírus em minha vida quase não me deixaram chegar ao fim desta tese, obrigado a você, a Deus e à ciência.*

*Ao meu orientador, Prof. Dr. Benedito de Jesus Pinheiro Ferreira. Obrigada pelas preciosas contribuições no campo da pesquisa e das concepções teórico-metodológicos. Rigoriedade como orientador, e generosidade como pessoa, são características marcantes da sua personalidade. Obrigada pelas orientações e gratidão pela amizade. Quando tive sérios problemas de saúde, você se mostrou um professor solidário, cuidadoso, fraterno e dialético.*

*Aos companheiros do Grupo de Pesquisa, que contribuíram com os debates sobre o tema de tese: Leandro, Tábita e Mairanda.*

*Aos membros da Banca – Prof.<sup>a</sup> Dra. Sônia Regina dos Santos Teixeira, Prof.<sup>a</sup> Dra. Arlete Maria Monte de Camargo, Dr.<sup>a</sup> Antonia Costa Andrade e Dr. Anselmo Alencar Colares, pelas valiosas contribuições.*

*A todos os professores do PPGED/UFGA da linha de Pesquisa Formação de professores, trabalho docente, teoria e práticas pedagógicas, em especial, ao professor, Waldir, professora Olgaíses Maués, professora Arlete, professor Benedito, professor Salomão Hage, obrigada por possibilitar novos conhecimentos e aprendizagens.*

*Aos sujeitos da pesquisa, pelo o tempo disponibilizado e por aceitar fazer parte desta pesquisa, grato pela valiosa contribuição.*

*A todos/as os/as professores/as alfabetizadores/as, pelo trabalho realizado, com total dedicação, e por muitas vezes não dispõem de estrutura material para realização do seu trabalho.*

*A todos os professores da Faculdade de Educação e Ciências Humanas do Campus de Breves, por terem permitido que eu me afastasse para cursar o doutorado, especialmente, aos Professores Ronaldo e Marielson, e a Professora Cleide, grata pela sua amizade e solidariedade.*

## RESUMO

Esta tese investigou a relação entre a formação continuada de professores alfabetizadores do Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e o trabalho pedagógico dos professores que atuam nas escolas do município de Breves, localizado no Arquipélago do Marajó, considerando analiticamente os pressupostos teórico-práticos da pedagogia histórico-crítica. Considerou-se como objetivos específicos: Identificar as concepções pedagógicas que orientaram historicamente o processo de alfabetização e formação inicial e continuada de professores no Brasil, particularmente no PNAIC; Verificar a relação da formação continuada de professores alfabetizadores do PNAIC com as orientações dos organismos internacionais; Caracterizar o trabalho docente a partir dos indicadores jornada de trabalho, número de aluno sob sua responsabilidade, estrutura e materiais didáticos, concepção de alfabetização, trabalho pedagógico em sala de aula, precarização e intensificação do trabalho; Avaliar o grau de alinhamento da formação continuada de professor alfabetizador ao processo de avaliação externa, e em que medida isto se configura como indicador de qualidade ou regulação do trabalho docente. O estudo fundamenta-se nas bases teórico-metodológicas do materialismo histórico dialético e da pedagogia Histórico-crítica. A pesquisa foi conduzida em duas fases. Na primeira foi realizada revisão da literatura e análise documental, relacionadas com a formação continuada de professores alfabetizadores do PNAIC. Na segunda fase, realizou-se a pesquisa de campo através da aplicação de questionários com 20 professores/as participante do PNAIC (2013) e uso de entrevistas, com quatro professores/as. As análises demonstraram os seguintes aspectos: confirmou-se a hipótese levantada, de que a formação do PNAIC consolidou a regulação do trabalho docente nas séries iniciais por meio da avaliação externa em âmbito nacional e local, e no município pesquisado não qualificou o trabalho do professor alfabetizador, por se tratar de mais uma formação para o desenvolvimento de habilidades básicas, pautadas na resolução de problemas de aprendizagens específicas e cumprimento de tarefas. Avalia-se que as proposições teóricas que norteavam a formação continuada de professores alfabetizadores nos programas oficiais do Governo Federal, em específico o PNAIC, estavam pautadas nas noções de competências e das práticas reflexivas, e elaboradas a partir da tríade formação continuada de professores alfabetizadores, regulação dos conhecimentos específicos de língua portuguesa e matemática e avaliação externa. Pelos resultados previstos de reprovação principalmente no final do 4º e 5º ano, conclui-se que o trabalho docente torna-se prejudicado, começando pela longa “jornada de trabalho”, “número de aluno sob sua responsabilidade”, “estrutura e materiais didáticos”, “concepção de alfabetização”, “trabalho pedagógico em sala de aula”, “precarização e intensificação do trabalho”. Nessa tríade contraditória, ficam de fora todos os outros conteúdos e conceitos fundamentais para garantir um processo de apropriação de acordo como o nível de estudo no qual a criança se encontra. A análise feita do objeto adotado, na perspectiva do materialismo histórico-dialético e da pedagogia histórico-crítica, revela uma negação do conhecimento científico como algo a ser apropriado para o desenvolvimento humano, e do acesso ao conhecimento em sua forma mais elaborada porque se atribui centralidade ao atendimento de resultados quantitativos.

**Palavras-chave:** Alfabetização. Concepções pedagógicas. Formação continuada de professores. PNAIC.

## ABSTRACT

This thesis investigated the relationship between the continuing education of literacy teachers in the National Program for Literacy in the Right Age and the pedagogical work of teachers who work in schools in the municipality of Breves, located in the Marajó Archipelago, analytically considering the theoretical and practical assumptions of the historical-critical pedagogy. The following were considered as specific objectives: Identifying the pedagogical concepts that historically guided the literacy process and initial and continuing teacher education in Brazil, particularly in the PNAIC; Verify the relationship between the continuing education of PNAIC literacy teachers with the guidelines of international organizations; Characterize the teaching work from the indicators of working hours, number of students under their responsibility, structure and teaching materials, literacy concept, pedagogical work in the classroom, precariousness and intensification of work; Assess the degree of alignment of the continuing education of literacy teachers with the external evaluation process, and to what extent this is configured as an indicator of quality or regulation of teaching work. The study is based on the theoretical and methodological bases of historical dialectical materialism and historical-critical pedagogy. The research was conducted in two phases. In the first, a literature review and documentary analysis were carried out, related to the continuing education of PNAIC literacy teachers. In the second phase, field research was conducted through the application of questionnaires with 20 teachers / participants of PNAIC 2013 and the use of interviews with four teachers. The analyzes demonstrated the following aspects: the hypothesis raised was confirmed, that the formation of the PNAIC consolidated the regulation of teaching work in the initial grades through external evaluation at national and local levels, and in the researched municipality did not qualify the work of the teacher literacy teacher, as it is another training for the development of basic skills, based on the resolution of specific learning problems and task fulfillment. It is evaluated that the theoretical propositions that guided the continuous training of literacy teachers in the official programs of the Federal Government, specifically the PNAIC, were based on the notions of competences and reflective practices, and elaborated from the triad continuous training of literacy teachers, regulation of specific knowledge of Portuguese and mathematics and external evaluation. Due to the expected results of failure, mainly at the end of the 4th and 5th year, it is concluded that the teaching work becomes impaired, starting with the long “workday”, “number of students under their responsibility”, “structure and teaching materials”, “Conception of literacy”, “pedagogical work in the classroom”, “precariousness and intensification of work”. In this contradictory triad, all other fundamental contents and concepts are left out to guarantee an appropriation process according to the level of study in which the child is. The analysis made of the object adopted, in the perspective of historical-dialectical materialism and historical-critical pedagogy, reveals a denial of scientific knowledge as something to be appropriate for human development, and of access to knowledge in its most elaborated form because it is attributed centrality to meet quantitative results.

**Keywords:** Literacy. Pedagogical conceptions. Continuing teacher education. PNAIC

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Objeto de estudo das Teses sobre o PNAIC	21
Quadro 2 – Dissertações produzidas – 2015-2018	23
Quadro 3 – Documentos da legislação utilizada na pesquisa	42
Quadro 4 – Debate da ANFOPE acerca da formação continuada de professores	73
Quadro 5 – Síntese das abordagens de formação continuada de professores	75
Quadro 6 – Declaração Mundial sobre Educação Para Todos	83
Quadro 7 – Nomenclatura indicada pelo CNE para a Educação Infantil e Ensino Fundamental	116
Quadro 8 – Investimento e estruturação do PNAIC	137
Quadro 9 - Universidade parceiras do PNAIC	137
Quadro 10 – Portaria que estabelece o PNAIC (2012)	144
Quadro 11 - Caderno de Formação do PNAIC (2012)	156
Quadro 12- Objetivo das unidades	157
Quadro 13- Textos apresentados nos cadernos 1, 2 e 3	157
Quadro 14 – Concepções teóricas de currículo na alfabetização	158
Quadro 15 – Concepções de alfabetização	162
Quadro 16 – Sistema de Escrita Alfabética	162
Quadro 17 – Expressões contidas nos Cadernos com a palavra “prática”	168
Quadro 18 – Caderno de Formação sobre planejamento	173
Quadro 19– Relatos de experiências nos cadernos de formação do PNAIC (2012)	175
Quadro 20: Professores da Rede Municipal inscritos no Programa Nacional de Formação Docente (PARFOR/UFPA)	200
Quadro 21: Formação de professores do município de Breves (2012)	203
Quadro 22: Algumas estratégias permanentes (em todos ou quase todos os encontros)	215
Quadro 23: Perfil dos professores alfabetizadores do PNAIC do ano de 2013	221
Quadro 24: Panorama das escolas do município de Breves (2013)	226
Quadro 25: Cenário estrutural das escolas do município de Breves (2013)	228
Quadro 26: Concepção dos professores sobre formação continuada de professores	232
Quadro 27: Concepção de Formação continuada de professores do PNAIC	235
Quadro 28: Síntese das orientações da formação do PNAIC para alfabetização e letramento de Língua Portuguesa	240
Quadro 29: Direito de aprendizagem de língua portuguesa	241
Quadro 30: Organização do trabalho pedagógico dos professores participantes do PNAIC	2
Quadro 33: Dificuldades em pôr em prática os conhecimentos adquiridos na formação	249
Quadro 34: Distorção de idade-série	252
Quadro 35: Materiais do PNAIC (2013) Listados pelos professores	255
Quadro 36: Avaliação dos alunos dos Ciclos de Alfabetização – 3º ano	256
Quadro 37: Ficha de acompanhamento dos alunos do Ciclo de Alfabetização - Parecer	259
Quadro 38: A avaliação externa na visão dos professores	262
Quadro 39: Fala dos professores sobre a Provinha Brasil	265
Quadro 40: O trabalho dos professores alfabetizadores e a Prova ANA	268

## **RELAÇÃO DE SIGLAS**

ANA – Avaliação Nacional de Alfabetização

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação de Professores da Educação

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa e Educação

BM – Banco Mundial

CONARCFE – Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador

FMI – Fundo Monetário Internacional

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização da Educação Básica

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Educação e Pesquisa

LDB – Lei de Diretrizes e Bases Nacional da Educação

MEC – Ministério da Educação

ONGS - Organizações Não Governamentais

PAR – Plano de Ações Articuladas

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PISA – Programa Internacional para a Avaliação dos Alunos

PNAIC – Programa Nacional de alfabetização na Idade Certa

PNE – Plano Nacional de Educação

PNLD – Programa do Livro Didático

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEB – Secretaria de Educação Básica

TIMSS – Tendências Internacionais no Estudo da Matemática e das Ciências

TPE – Todos Pela Educação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para Infância

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Momento da prática histórico-crítica	65
Figura 2 – Os quatros Pilares da Educação	88
Figura 3 – Dados do IBGE (2010)	140
Figura 4 - Mapa de localização dos municípios do Arquipélago do Marajó, estado do Pará	180
Figura 5: Formação continuada na visão dos professores	231
Figura 6: Formação continuada de professores alfabetizadores do PNAIC na visão dos professores	234
Figura 7: Orientações do letramento de Língua Portuguesa	238
Figura 8: Metodologia especial de Alfabetização	243
Figura 9: Expressões em destaques	256
Figura 10: Avaliação do Ciclo de Alfabetização	257
Figura 11: Ficha de acompanhamento dos alunos do Ciclo de Alfabetização	258
Figura 12: Avaliação externa na visão dos professores	263
Figura 13: Descrição da escala de proficiência (2016)	277

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Teses e dissertações produzidas (2015-2018)	20
Tabela 2 - Analfabetismo na faixa etária de 15 anos ou mais (Brasil – 1900-2019)	43
Tabela 3: Formação de professores da Educação Infantil e séries iniciais - 1ª a 4ª séries 1996	102
Tabela 4 - Panorama das séries iniciais (2010-2012)	139
Tabela 5 - Tipo e valores das bolsas do PNAIC (2013)	144
Tabela 6: Mapeamento dos beneficiários dos programas sociais do Arquipélago do Marajó- 2020	181
Tabela 7: Número de escolas, número de matrículas das séries iniciais Cidade e Campo	184
Tabela 8: Rendimento escolar nas séries iniciais dos municípios do Arquipélago do Marajó (2018)	185
Tabela 9: IDEB dos municípios do Arquipélago do Marajó - séries iniciais	187
Tabela 10: Panorama das séries iniciais (2010-2012)	191
Tabela 11: Escolas do município de Breves – (2013-2018)	193
Tabela 12: Taxa de rendimento dos anos iniciais (2012)	200
Tabela 13: Taxa de rendimento dos anos iniciais (2013-2014)	211
Tabela 14: Avaliação da Prova ANA nas escolas de Breves (2013)	209
Tabela 15: Desempenho das avaliações da Prova ANA no município de Breves (2014)	273
Tabela 16: Detalhamento por ano escolar de 1º ao 5º das escolas do município de Breves	276
Tabela 17: Diagnóstico da aprendizagem – SEMED/BREVES (2013)	277
Tabela 18: Detalhamento por ano escolar de 1º ao 5º das escolas do município de Breves (2016-2017)	280
Tabela 19: Detalhamento por ano escolar no campo e cidade de Breves (2018).	281
Tabela 20: Número de matrículas incluindo alunos especiais (2019)	281
Tabela 21: Taxas de rendimento do Ensino Fundamental (2019)	287

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Percentual dos estudantes – níveis de proficiência em leitura ANA (2013)	148
Gráfico 2 – Distribuição dos estudantes nos níveis de proficiência em leitura-2014	150
Gráfico 3 - A proporção de alunos com aprendizado adequado de Língua Portuguesa-2017	188
Gráfico 4 - Distorção idade-série no Ensino Fundamental – 1º -9º ano – Breves	195

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b>	15
<b>2. CONTRIBUIÇÕES PARA A PESQUISA SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES DO PACTO NACIONAL DE LA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC)</b>	47
2.1 Materialismo histórico-dialético como referencial teórico da pesquisa	48
2.2 Fundamentos da pedagogia histórico-crítica	61
<b>3. ALFABETIZAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES CONTINUADA NO BRASIL</b>	71
3.1. Formação continuada de professores: diferentes proposições	71
3.2. Concepções de formação continuada de professores orientada pelos organismos internacionais a partir de 1990	81
3.3. A gênese da formação continuada de professores alfabetizadores	96
<b>4. A REPROGRAMAÇÃO REGULADA DA ALFABETIZAÇÃO ATRAVÉS DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC) E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES</b>	125
4.1 Reprogramação regulada da alfabetização e da formação continuada de professores alfabetizadores através do PNAIC	126
4.2 O percurso da reprogramação regulada de alfabetização	136
4.3 Os cadernos de formação continuada de professores alfabetizadores	153
4.2.1 Concepção pedagógica de currículo e alfabetização do PNAIC	155
4.2.2 Concepção de formação continuada de professores alfabetizadores	168
4.2.3 Planejamento do trabalho pedagógico	171
<b>5. A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC) DO MUNICÍPIO DE BREVES, ARQUIPELAGO DO MARAJÓ/PARÁ</b>	177
<b>5.1 Arquipélago do Marajó: Alguns indicadores</b>	179
5.1.1 Especificidade da Educação do município de Breves – Locus da Pesquisa	193
<b>5.2 Os professores atuantes das escolas de Breves/Marajó</b>	196
5.3 A formação continuada do PNAIC no município de Breves segundo as Orientadoras de Estudos e da Coordenação Local	201
<b>5.4 A formação continuada do PNAIC/2013 na representação dos professores/as</b>	220
I – Perfil e condições de trabalho dos docentes alfabetizadores	221
II- Concepções de formações continuada de professores/concepções de formação continuada de professores alfabetizadores do PNAIC	231
III – As orientações da formação continuada para a alfabetização em Língua Portuguesa na visão dos professores	239
IV – A organização do trabalho pedagógico na visão dos professores	247
V- O processo de avaliação: da orientação do PNAIC na sala de aula na representação dos docentes	258
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	287
<b>REFERÊNCIAS</b>	300
<b>APÊNDICES</b>	325
<b>ANEXOS I,II</b>	

## 1. INTRODUÇÃO

A apropriação da capacidade de leitura e escrita constitui um dos pontos fundamentais de mediação entre os indivíduos e a cultura humana. Contudo, nascer em uma sociedade letrada não garante ao ser humano o domínio da linguagem escrita de forma espontânea. Ao contrário da linguagem oral, a apropriação desse elemento da cultura humana exige processos formais e sistemáticos, sendo a escola um dos espaços fundamentais para a existência da educação formal.

Desta forma, o acesso a essa herança cultural por todos os indivíduos da classe trabalhadora constituiu-se, historicamente, na luta pela democratização da escola pública, o que exige do Estado a garantia do financiamento da educação, condições estruturais para o funcionamento das escolas, investimento na carreira do trabalhador da educação, formação crítica, conhecimento teórico, político e prático do professor, para que este possa desenvolver o trabalho de alfabetizar as crianças por meio da apropriação dos processos da leitura e da escrita com fluência e agilidade. Alfabetizar é, conforme ilustra Saviani (2013a, p. 18):

[...] dominar os mecanismos próprios da linguagem escrita. Também aqui é preciso fixar certos automatismos, incorporá-los, isto é, torná-los parte do 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 vai se 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.

Na perspectiva do materialismo histórico dialético e da pedagogia histórico-crítica, a criança se humaniza a partir da relação social compartilhada com os adultos pela mediação da percepção, memória, atenção, linguagem oral, percepção do ambiente. Para Franco e Martin (2021, p.162), “Se na apropriação da linguagem oral o grande desafio da criança é compreender que cada palavra designa um objeto, na escrita ela precisa compreender que para cada palavra existe uma representação gráfica, que condiciona, inclusive, o seu significado”.

Neste sentido, compreende-se a alfabetização como o ato de aprender a operar com os signos, ou seja, aprender a dominar a palavra, considerada a menor unidade de análise escrita, e “será tarefa do professor fazer com que os alunos compreendam a palavra como unidade linguística, cuja significância é transmitida por meio de sons distintos e semanticamente indicativos, designados na escrita por meio das letras”. (FRANCO; MARTIN 2021, p.162)

Na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, a transmissão e assimilação do conhecimento são consideradas o núcleo essencial do ato de ensinar, pois é na escola que os sujeitos terão acesso aos conhecimentos sistematizados, “[...] provocando e promovendo a

capacidade de questionar, comparar, generalizar, estabelecer relações, enfim, de análise e explicação dos objetos e fenômenos”. (PASQUALINE; LAVOURA, 2020, p. 22). A realização e a concretização do processo de alfabetizar implicam na articulação entre o trabalho intencional do professor e o saber construído e acumulado pela humanidade, que, alinhados ao “domínio do processo pedagógico” (SAVIANI, 2013a), possam desenvolver o trabalho de ensinar de forma coordenada no ambiente de sala de aula para desenvolver a leitura e a escrita, e, concomitantemente, de forma dialética, refletir acerca da realidade social para superação das aprendizagens espontâneas.

Para o cumprimento dessa tarefa, torna-se necessário o conhecimento científico e filosófico que compõe a base sólida do processo de formação inicial e continuada de professores, “[...] cuja atividade deve comprometer-se com uma determinada concepção de educação escolar que promova o desenvolvimento das máximas possibilidades de formação humana em cada indivíduo singular”. (TEIXEIRA, 2013, p. 31).

Nesse sentido, torna-se fundamental questionar qual a definição de *formação continuada de professores alfabetizadores*. Em uma perspectiva crítica, entende-se que a formação continuada de professores alfabetizadores é indissociável da luta pela democratização da escola e da produção do conhecimento científico materializado por uma práxis transformadora. Ou seja, o processo de formação do professor deverá estar articulado aos conteúdos filosóficos, das ciências, das artes, do conjunto de linguagens essenciais, para compreender a função e os usos dos sistemas de leitura e escrita que possa subsidiar o professor a enfrentar o problema no processo de alfabetização.

Contudo, nas últimas décadas, o processo de formação continuada de professores alfabetizadores tornou-se objeto de disputa entre empresas privadas, fundações e instituições sem fins lucrativos que vêm assumindo o campo da formação em parceria com as secretarias de estados e suas prefeituras, através de cursos de pacotes de formação continuada de professores alfabetizadores alinhados à avaliação externa.

No setor público, há um conjunto de leis, diretrizes, normas, pareceres dentro das políticas de governo para a Educação Básica que normatizam programas de formação continuada destinados aos professores das séries iniciais que têm em sua base de construção as concepções teóricas orientadas por organismos internacionais fundamentadas na epistemologia da prática reflexiva e metodologias para serem executadas em sala de aula (UNESCO, 1990; 2000; 2015; BRASIL, 2012).

Portanto, um dos desafios para a realização desta pesquisa foi dialogar com uma teoria do conhecimento que possibilitasse a compreensão dos aspectos que “[...] não se mostra ao

homem diretamente tal qual são [...]” (KOSIK, 1976, p. 21) em torno da formação continuada de professores alfabetizadores, alinhados às políticas de avaliações externas consolidadas nacionalmente nas últimas décadas. Na busca de sínteses, mesmo que provisórias, assume-se, nesta tese, a teoria do materialismo histórico-dialético e da concepção da pedagogia histórico-crítica, para compreender esse fenômeno da realidade brasileira que responde pelo campo da formação continuada de professores alfabetizadores. (Ver Capítulo 2 desta tese).

Os estudos realizados por Saviani (2005; 2008; 2013), principal elaborador da pedagogia histórico-crítica, bem como o coletivo de autores que versam sobre alfabetização (FRANCIOLI, 2012; MARTINS; MARSIGLIA, 2015; DANGIÓ; MARTINS; 2017; MAZZEU, 2018), defendem que a formação de professores deve estar comprometida com a ampliação das máximas possibilidades humanas, tencionando, assim, para mudanças de concepções teóricas que insistem no cenário de alfabetização das crianças, mas não qualificam a formação teórica e prática dos docentes.

A produção da literatura mostra que o processo de alfabetização das séries iniciais e da formação de professores no Brasil carrega as marcas do tempo histórico postuladas pelas concepções pedagógicas (Pedagogia Tradicional, pedagogia da Escola Nova, à Pedagogia Tecnicista) (SAVIANI, 2008), reproduzidas em cada cenário político educacional brasileiro, persistindo ainda hoje na realidade brasileira, bem como as teorias oficializadas na contemporaneidade, tais como o construtivismo, as teorias reflexivas, alfabetização e o letramento modelado pela psicogênese da linguagem.

Essas teorias e concepções foram envolvidas prioritariamente no processo de formação de professores baseadas no uso de métodos de alfabetização – cartilhas, livros didáticos, teorias e concepções de alfabetização –, bem como indicadores classificatórios para justificar as ações desenvolvidas como prioritárias para acompanhar o desenvolvimento da criança, seja pela alfabetização sob medida com os Testes ABC (LOURENÇO, 1930-1970), seja pelo processo da avaliação externa constituído pelos exames nacionais do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a partir de 1990.

Em meados da década de 1980, quando o construtivismo se firmou como perspectiva teórica oficial de governo para alfabetização, foi orientado o completo abandono das chamadas “práticas tradicionais” (usos das cartilhas, como o trabalho com palavras, sílabas), assegurando como processos formativos dos professores “[...] o trabalho com texto como unidade de sentido, sendo o letramento a figura principal no ensino da língua escrita” (DANGIÓ; MARTINS, 2019, p. 7), entrando em cena a construção de hipótese pelos alunos como principal forma de avançar no processo de alfabetização.

Nos anos de 2000, registram-se no contexto educacional programas de formação continuada de professores alfabetizadores pautados em orientações dos organismos internacionais, com uma formação focalizada no letramento de língua portuguesa e matemática, e alinhada ao processo de avaliação externa. No atual contexto, está em curso um conjunto de reformas que se contrapõem aos interesses da população de modo geral, com o projeto neoliberal de congelamento de gastos nas políticas sociais, aprovação da reforma trabalhista, privatizações de empresas estatais, lutas fragmentadas dos movimentos sociais, cooptação dos movimentos sindicais, bem como do esfacelamento das questões ambientais.

Atreladas a essas questões, estão sendo encaminhadas as propostas de contrarreformas para a Educação, tais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (já aprovada), tanto para Educação Básica e para formação de professores, em construção, visando formar um sujeito que esteja adaptado e não ofereça qualquer tipo de resistência para o atual sistema.

Há aproximadamente nove décadas o governo brasileiro vem planejando políticas circunstanciais, objetivando, supostamente, encontrar formas concretas para solucionar com celeridade os problemas decorrentes do processo de alfabetização nas séries iniciais, que, em geral, foram justificados, em cada contexto histórico, pela necessidade de introdução de novos métodos de alfabetização, ou pela modificação da organização escolar, práticas, em geral, comprometidas pela deficiente formação inicial ou pela falta de uma adequada formação continuada de professores.

Como última proposição para o território nacional, o Governo Federal apostou na reprogramação do Programa Nacional de alfabetização na Idade Certa (PNAIC, 2012), articulada a uma prática da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA, 2013) como um instrumento de acompanhamento do desenvolvimento da leitura e da escrita, que, alinhados ao trabalho docente desenvolvido no âmbito escolar, supostamente fortaleceriam a possibilidade de se avançar no processo de alfabetização.

## **DELINEANDO A TEMÁTICA**

A formação continuada de professores alfabetizadores do PNAIC foi lançada no ano de 2012, e apresentou-se como um compromisso assumido pelos governos em regime de colaboração – União, Estados e Municípios –, com a finalidade de contribuir para a formação de professores das séries iniciais em serviço e alfabetizar crianças até os 8 anos de idade, ao fim do 3º ano do Ensino Fundamental.

Cabe destacar que essa ação começou a ser delineada com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001, através da Meta 2, que instituiu a necessidade de “[...] ampliar para nove anos a duração do Ensino Fundamental obrigatório com início aos 6 anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa de 7 a 14 anos”. (BRASIL, 2001). Essa projeção da política educacional relacionada à alfabetização e ao tempo de escolarização em três anos foi aprovada pelo novo PNE (2014-2024) na Meta 5: “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental.” (BRASIL, 2014, p. 39-87).

O PNAIC explicitava a finalidade de garantir os direitos de aprendizagem das crianças do Ciclo de Alfabetização através da formação continuada de professores alfabetizadores, avaliação e acompanhamento da aprendizagem das crianças via avaliação externa – Prova Brasil e Prova ANA; planejamento das situações didáticas e lúdicas, o uso dos materiais distribuídos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a mobilização social.

Por se tratar de um Programa de grande amplitude nacional, no Documento Orientador do PNAIC (BRASIL, 2017, p. 4),

A Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC, [defende] que a formação continuada de professores é componente essencial da profissionalização e da valorização docente, devendo integrar-se aos desafios da escola e pautar-se no direito dos profissionais do magistério de buscarem atualização e aperfeiçoamento ao longo da vida.

O referido Documento aponta as dificuldades de relação entre o regime de colaboração, devido à desarticulação entre as redes de ensino e as instituições formadoras, que desvirtua o foco da “[...] essência do PNAIC que é o direito de cada criança ser alfabetizada”. (BRASIL, 2017.p. 4). Contudo, o SEB (Secretaria de Educação Básica) não questiona o processo de fragmentação do saber e a lógica da alfabetização sob medida através de um instrumento avaliativo constituído para medir o processo de aprendizagem das crianças ao final do 3º ano.

A lógica da profissionalização defendida pelo SEB/MEC está diretamente ligada ao processo das reformas educacionais e ao processo de precarização e regulação do trabalho docente, conforme Shiroma e Evangelista (2010, p. 1):

A noção de profissional implícita na racionalidade técnica liga-se à eficiência, neutralidade e a um suposto desinteresse e objetividade. Assim, o termo profissionalização nas reformas atuais aparece justaposto a conceitos como competência, eficiência, qualidade, autonomia, responsabilidade, *accountability* e avaliação no plano de uma nova gestão pública. Em decorrência, reestruturaram-se as escolas, a gestão e as relações entre professores e Estado.

Desse modo, pesquisar sobre a formação continuada de professores alfabetizadores do PNAIC exigiu a reflexão, em uma perspectiva dialética, sobre como o trabalho pedagógico é reproduzido no cotidiano das escolas, e não pode ser analisado apenas dentro das particularidades institucionais. A formação do PNAIC e seu alinhamento às avaliações externas faz parte de um contexto maior (plano da universalidade), enraizado nas contradições históricas provocadas pelas reformas estruturais que comprometem profundamente a realidade social no interior da escola.

Importa pensar que embora exista a participação das universidades na constituição do PNAIC (BARLETTA 2016), é preciso reconhecer que o direcionamento foi dado pelo MEC, cuja lógica segue uma política de governo moldada pela reforma das políticas educacionais no contexto neoliberal, sinalizando para o uso de concepções teóricas fundamentadas pela epistemologia da prática reflexiva, na perspectiva de SCHON (1995), pautado pela construção de conhecimentos a partir de um saber-fazer, orientado por um professor de estudo que foi orientado por um professor formador, como mostra os estudos de Borges (2017), Pereira (2017), Carrijo (2016), Santos (2017) e Munhoz (2016).

Portanto, a condução para o aprofundamento das questões anunciadas durante o processo de investigação desta pesquisa começou pelo levantamento de teses e dissertações acerca da temática da formação continuada de professores, a fim de “[...] identificar as diferentes perspectivas de análises, as conclusões a que se chegou pelo conhecimento anterior e a indicação das premissas do avanço no novo conhecimento”. (FRIGOTTO, 2010, p. 97).

Para tanto, limitou-se ao recorte temporal de busca de teses e dissertações produzidas entre os anos de 2015 a 2018, no catálogo de teses da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), fazendo-se uso de três palavras-chave para filtrar os resultados: “PNAIC”, “alfabetização”, “formação continuada de professores alfabetizadores”, conforme destacado na Tabela 1.

**Tabela 1:** Teses e dissertações produzidas (2015-2018)

Curso	Ano				
	2015	2016	2017	2018	Total
Dissertações	33	56	44	34	167
Teses	3	3	2	2	10
<b>Total</b>	<b>36</b>	<b>59</b>	<b>46</b>	<b>36</b>	<b>177</b>

Fonte: Elaboração da autora (2020), com base nos dados do Portal Capes.

Comparando-se a produção de teses e dissertações que apresentaram como objeto de estudo a formação continuada de professores alfabetizadores do PNAIC, verificou-se um

número significativo de dissertações (167) em comparação com o número das teses identificadas (10). Destaca-se que os estudos das teses foram realizados nas regiões Sul, Centro-Oeste e Nordeste, não sendo localizados no Portal da Capes, até o início do ano de 2018, estudos produzidos pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA) concernente ao objeto de estudo desta tese, o que reforça a necessidade de realização da pesquisa, para apreender as particularidades do movimento do PNAIC na Região Norte.

Constatou-se a existência do foco de interesses acerca da temática, em outros programas de pós-graduação, além da Educação, sendo que 8 (oito) teses foram produzidas em programas de pós-graduação em Educação; 1 (uma) no Programa de Política Social da Universidade de Brasília (UnB); e 1 (uma) produzida no Programa de Linguística da Universidade Federal da Paraíba (UFP), como mostra o Quadro 1:

**Quadro 1:** Objeto de estudos das Teses sobre o PNAIC

<b>Ano/Autor/a Programa</b>	<b>Objeto de estudo</b>
Camini (2015) UFRGRS (Educação)	Analisar tanto obras de referência nas áreas da Educação, Psicologia, História e Filosofia e de materiais de cursos de formação continuada de professores alfabetizadores do Governo Federal quanto obras menos conhecidas ou mais laterais.
Resende (2015) UNESP (Educação)	Analisar os pressupostos de linguagem, explícitos ou não, nos Cadernos de Formação em Língua Portuguesa dos Anos 1, 2 e 3 das Unidades 1 e 3 do PNAIC.
Melo (2015) UFC (Educação)	Análise da constituição teórica e metodológica dos programas de formação de alfabetizadores de crianças: Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), Pró-Letramento e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).
Freire (2016) UFC (Educação)	Análise dos instrumentais de avaliação sistemática da leitura aplicados pela Secretaria Municipal de Educação (SME) aos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental da rede pública de Fortaleza, e na sequência, propondo um protocolo de aplicação e de interpretação dos resultados para a formação continuada de professores.
Andreia (2016) UFMS (Educação)	Analisar os estudos sobre a formação de professores alfabetizadores e as (trans) formações das suas práticas pedagógicas criadoras de possibilidades de que todas as crianças aprendam. Em que tempo/movimento se ensina e se aprende.
Giardini (2016) UFJF (Educação)	Analisar as opiniões de diferentes atores envolvidos com o PNAIC sobre os caminhos percorridos pelo Programa e os resultados e efeitos da formação docente.
Barbosa (2017) PUC/SP (Educação)	Investigar, junto a professoras alfabetizadoras que participaram do curso do PNAIC em 2014, aspectos de desenvolvimento de sua formação, as mudanças que introduziram em suas práticas alfabetizadoras e quais dificuldades encontraram, assim como o desenvolvimento profissional das docentes.
Rocha (2017) UnB (Política Social)	Analisar como o PNAIC, instituído pelo Governo Federal em 2012, constitui-se como dispositivo do modelo de regulação pós-burocrático da educação e suas implicações para o trabalho docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.
Souza (2018) UFAL (Educação)	Analisar os saberes docentes necessários para alfabetizar, observando em que medida a formação do PNAIC contribuiu, ou não, para a apropriação de metodologias de ensino do sistema de escrita alfabética, na perspectiva do alfabetizar letrando.

Afonso (2018) UFPB (Linguística)	Analisar relatos de professores, com o fim de investigar suas apreensões referentes às ideias e às orientações dadas na formação continuada do PNAIC, o que envolve teoria, prática e reflexão, para compreender se as ideias são ressignificadas de formas diferentes no processo de apreensão.
--	--

Fonte: Elaboração própria da autora (2017), com base no Banco de Tese da Capes.

Verifica-se que o estudo sobre a temática sobre formação continuada do PNAIC tem sido tema recorrente em áreas do conhecimento, tais como Sociologia, Antropologia, Psicologia, na perspectiva de “[...] explicar a relação entre a baixa distribuição do bem simbólico leitura/escrita e os resultados da alfabetização brasileira” (FRADE, 2007, p.75), tornando, assim, necessário discutir os direcionamentos do Governo Federal acerca da política de formação de professores e processos de alfabetização para “[...] buscar dar mais sentido à transmissão dos saberes da cultura escrita”. (FRADE, 2007, p. 76).

Em síntese, a apreciação dos objetos de estudo destacados (Quadro 1) indica que os estudos já realizados buscaram compreender as obras de referências utilizadas nos cursos de formação de professores, os pressupostos de linguagem, explícitos ou não, nos Cadernos de Formação em Língua Portuguesa; nas práticas pedagógicas criadoras de possibilidades; no modelo de regulação pós-burocrático da educação; e nos saberes docentes necessários para alfabetizar; observando em que medida a formação do PNAIC contribuiu, ou não, para a apropriação de metodologias;

Contudo, esses estudos não indicaram aproximação com o objeto que pretende investigar a formação continuada de professores alfabetizadores do PNAIC e o trabalho pedagógico dos professores, considerando, analiticamente, o materialismo histórico-dialético e pressupostos teórico-práticos da pedagogia histórico-crítica, sinalizando para a necessidade de continuar a pesquisa referente ao objeto de pesquisa.

Destaca-se que o referencial teórico-metodológico utilizado pelos/as autores/as variou entre a pesquisa quantiquantitativa, as narrativas autobiográficas, base teórica pós-estrutural do campo do Currículo, abordagem de natureza qualitativa do tipo interpretativista, bem como os aportes construtos de Mikhail Bakhtin e os aportes da teoria histórico-cultural, reafirmando a importância de se aprofundar acerca da opção teórico-metodológica já definida.

Foi verificado nos resumos das teses (Quadro 1) o apontamento para as seguintes sínteses: Melo (2015) analisa que o PNAIC é o programa que mais propõe o uso da avaliação como instrumento regulador de metas e intenções políticas. De acordo com os resultados da pesquisa de Freire (2016), a avaliação da competência leitora das crianças do 2º ano ainda é um campo que apresenta muitos desafios; D’Andreia (2016) conclui afirmando que a formação precisa ser (trans.) formadora, e não pode ser igual às já formatadas e gravadas na

memória do fazer, dos discursos cotidianos; já Giardini (2016) conclui apontando que o PNAIC atingiu os resultados positivos esperados e produziu efeitos diretos e indiretos na prática pedagógica dos professores participantes e no cenário institucional, conforme opiniões dos egressos.

O estudo de Barbosa (2017) sustenta que um curso de formação bem orientado, como o PNAIC, oportuniza a formação de alfabetizadores e “[...] traz contribuições e impactos na qualidade da formação docente e pode contribuir para o enfrentamento da condição do aluno que, mesmo dentro da escola, não aprende”. Para Rocha (2018), o curso de formação do PNAIC “explora subjetivamente os docentes, as pressionando, responsabilizando e constrangendo diante dos resultados de qualidade alcançados [...]”. Souza (2018, p. 7) indica que os docentes incorporaram em suas práticas atividades que ajudam tanto na perspectiva da alfabetização como do letramento “[...] e que a formação do PNAIC favoreceu a introdução dessas práticas, trazendo mais segurança teórica e didática”.

As sínteses reforçam a necessidade de avançar nas pesquisas acerca da formação continuada de professores alfabetizadores do PNAIC, para compreensão desse processo formativo em suas múltiplas determinações, na perspectiva de apreender que o conhecimento de uma realidade não se efetiva pela experiência, dada, *a priori*, como verdade, sem analisar o contexto no qual se apresenta a dinâmica social na qual o trabalho docente está submetido.

Em relação ao levantamento das dissertações produzidas a partir de 2015, constataram-se as seguintes questões (Quadro 2):

**Quadro 2:** Dissertações produzidas (2015-2018)

Ano	Dissertação	Materialismo histórico-dialético	Pedagogia histórico-crítica	Formação continuada	Concepções pedagógicas
2015	33	1 (uma)	1 (uma)	5 (cinco)	2 (duas)
2016	56	3 (três)	1 (uma)	4 (quatro)	2 (duas)
2017	44	2 (duas)	2 (duas)	8 (oito)	3 (três)
2018	34	4 (quatro)	-	10	2 (duas)
Total	<b>167</b>	<b>10</b>	<b>4 (quatro)</b>	<b>27</b>	<b>9 (nove)</b>

Fonte: Elaboração da autora (2020) com base no Portal Capes (2018).

O Quadro 2 mostra um total de 167 dissertações, entre 2015 a 2018, envolvendo a temática do PNAIC localizada no site da Capes, representando, assim, um número considerável de pesquisas no âmbito de mestrado já realizadas. Porém, verificou-se que, dentre o total de dissertações (167), apenas 27 trataram da formação continuada de professores alfabetizadores, tendo a maioria se direcionado a outros critérios, tais como aprendizagem e direitos da língua portuguesa, avaliação externa; 9 (nove) dissertações

abordaram as concepções pedagógicas. Em relação ao referencial teórico, verificou-se o predomínio das abordagens qualitativas, sendo apenas 10 dissertações construídas a partir da abordagem do materialismo histórico-dialético; e 4 (quatro) dissertações referenciaram-se na pedagogia histórico-crítica.

Verifica-se, na produção das dissertações, uma grande polarização acerca da formação continuada de professores alfabetizadores do PNAIC. Nas indicações dos resultados que constavam nos resumos, 65 dissertações convergem com o Programa PNAIC, considerando positivas para a formação continuada questões, tais como: aprendizagens significativas; valorização da aprendizagem; experimentação e contextualização das práticas; troca de experiências; constituição da aprendizagem pelos professores; formação problematizadora; valorização dos saberes e experiência dos cursistas; e posturas reflexivas.

Constata-se que 52 estudos indicaram divergências (um posicionamento crítico) acerca do programa de formação, e destacaram como negativos, nos seus resumos, aspectos como: precarização do trabalho docente; padronização de aprendizagem; limitação do trabalho pedagógico; educação determinada pela lógica de formar a força de trabalho; lógica neoliberal de controle e monitoramento do trabalho docente; programa de enturmação; e cultura de desempenho. As outras 50 dissertações apresentaram problemas para analisar em decorrência da organização dos resumos, que não apresentaram os objetos de estudos, referencial teórico, e indicação dos resultados finais.

A vasta produção acerca do PNAIC mostra a necessidade de aprofundar acerca do objeto de estudo desta tese, partindo da sustentação teórica do materialismo histórico-dialético e da pedagogia histórico-crítica, para entender as múltiplas determinações que envolvem o processo de alfabetização e formação continuada do professor alinhado à lógica da avaliação externa. Com base em Evangelista e Shiroma (2019, p. 84-85), “[...] não pretendemos explicar a política em si, tomando-a, em sua lógica interna, autojustificadora, porque não é possível compreendê-la isolada da materialidade, da correlação de forças que a produziu”.

A política de experimentação de programas de alfabetização e formação continuada de professores segue um ritmo histórico imprescindível, e não deve ser entendida fora do contexto político do qual foi criada, pela própria lógica em que vem sendo desenvolvida, embalada pelos discursos das soluções práticas, imediatas e supostamente criativas, que reproduz um processo de descontinuidade constante na política oficial<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Cabe destacar que ainda estava em curso o programa PNAIC, em 2017, quando foi anunciada nova proposta para formação de professores alfabetizadores, denominada de Política Nacional de Alfabetização (PNA).

Verifica-se que, desde o início do século XX, a educação brasileira foi demarcada pela concepção da Escola Nova, e a questão da alfabetização ganhou novos debates pelos reformadores da Educação. Segundo Mortatti (2004, p. 62), “[...] para Lourenço Filho, reformador da instrução pública do Ceará e diretor da instrução pública paulista em 1930-1931, a escola deveria deixar de ser um aparelho formal de alfabetização, para se tornar um organismo vivo, capaz de refletir o meio”.

De acordo com Vieira (2017, p. 124), “[...] alegavam os ‘novos educadores’ que a instrução pública advinda do Império objetivava muito mais racionalizar o tempo escolar, disciplinar os corpos e os espaços escolares do que aperfeiçoar as questões metodológicas”. Havendo, portanto, uma educação de cunho tradicionalista, que exigia memorização, repetição de exercícios e repertório de informações retidas pelas crianças, era necessário passar por um processo de reformulação dessa forma de escolarização. Segundo Vieira (2017, p. 124), “Novas técnicas de ensino precisavam entrar em cena para busca e o prazer da descoberta de novos caminhos.”

As análises de Mortatti (2004) e Vieira (2017) demonstram que a educação, no início do século XX, foi legitimada por diferentes leis e decretos, ocorrendo dentro de um processo de disputa entre os defensores da Pedagogia Tradicional e pedagogia da Escola Nova, principalmente a partir do Manifesto dos Pioneiros de 1932 até o fim de 1961. Para Mortatti (2004, p. 64):

Nesse contexto histórico, sob influência da psicologia experimental, as questões prioritariamente relativas ao ensino vêm-se acrescentar e, tendencialmente sobrepor-se as relativas à aprendizagem (inicial e simultânea) da leitura e da escrita enquanto técnicas fundamentais (juntamente com o cálculo) da escola primária.

No âmbito dessas questões, foram recorrentes os discursos políticos entre os professores reformadores na defesa por uma “nova” escola, em que o processo de alfabetização tivesse novos aspectos metodológicos, com novas técnicas de ensino, e as experiências passassem a ter um papel fundamental na formação da criança. Os reformadores da Escola Nova contestavam todas as práticas da Escola Tradicional, colocando-a como a fonte única dos problemas existentes na sala de aula. Segundo Martins (2010, p. 22):

No esteio dessas prerrogativas, tornou-se cada vez mais recorrente, ao longo do século XX, o apelo à necessidade de se recriar tanto a escola, quanto a formação de professores. Para essa “nova formação”, os destaques centrais recaíram sobre a trajetória de construção da identidade pessoal-profissional primando pelo objetivo da promoção da “reflexão” e, preferencialmente, da “reflexão crítica” acerca da própria crítica.

De acordo com Mesquita (2006, p. 67), “[...] o próprio ensinar como objetivo da escola foi questionado, sendo substituído pelas aprendizagens espontâneas dos alunos guiados por suas necessidades e interesses”, e, assim, o processo de alfabetizar também foi questionado e modificado: “[...] a escrita passou a ser entendida não mais como questão exclusiva da caligrafia, mas como um meio de comunicação e instrumento de linguagem.” (MORTATTI 2004, p. 64). Deste modo, a orientação para o processo da escrita era a de que este deveria estar articulado ao interesse da criança para que aprendesse a escrever a partir dos estímulos proporcionados.

O processo da leitura nas escolas também foi modificado, sendo descritas novas orientações de leituras, o “[...] que envolvia, dentre outras iniciativas: incentivo e utilização intensiva da leitura silenciosa, sem movimentação dos lábios e sem acompanhamento das letras com os dedos”. (MORTATTI, 2004, p. 65). Por outro lado, passou a ser considerada a perspectiva da psicologia com abordagem clínica da aprendizagem de leitura, passando a compor uma lista de aptidões e habilidades específicas consideradas como pré-requisito para a criança desenvolver a leitura e a escrita (BARBOSA, 2013).

Importante destacar que a centralidade dos debates sobre alfabetização envolveu, historicamente, as disputas pedagógicas recorrentes das concepções da Escola Tradicional, bem como a Escola Nova e Escola Tecnicista, assim como a questão dos métodos<sup>2</sup> de ensinar a ler e escrever, e as questões relacionadas aos conteúdos a serem ensinados nas séries iniciais, constituídos a partir de discursos de superação uma das outras, pois a primeira era considerada conservadora, e a atual, por sua vez, moderna e inovadora, resumindo-se em um processo de reconfiguração hegemônica e alterações desconstrutivas do processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita.

As tendências liberais em disputa demarcaram o cenário dos anos de 1930 a 1960, provocando movimentos de caráter conservador em torno das políticas educacionais. Naquele contexto, a noção de alfabetização foi elucidada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), em 1950, e assimilada no cenário educacional brasileiro. De acordo com o estudo de Mortatti (2004, p. 67), “[...] foi a partir do censo de 1950 que se passou a considerar alfabetizado aquele que fosse capaz de ler e escrever um bilhete simples, no idioma que conhecesse”.

---

2 Método sintético: 1. Alfabético ou soletração 2. Fônico 3. Silábico. Método analítico: 1. Palavração 2. Sentencição 3. Global. Características comuns - Para aprender a ler, a criança tem de estabelecer uma correspondência entre o som e grafia, esta correspondência é a chave da leitura (BARBOSA, 2013, p. 53).

O debate sobre alfabetização instrumental, de codificação, que envolvia apenas a aquisição técnica da letra e sua junção de letras que formariam palavras, mas sem significação social, passou a ser contraposto com as ressignificações para leitura e escrita de alfabetização de jovens e adultos, pensado por Paulo Freire, que defendia a leitura da palavra para apreender a leitura de mundo e compreender os processos de alienação (FREIRE 2017). Assim, verifica-se, segundo Mortatti (2004), que “[...] os sentidos das palavras *alfabetização*, *alfabetizado*, *analfabetismo*, *analfabeto*, se alargaram, passando a abranger questões relacionadas não apenas à aquisição do código escrito em situação escolar, mas também à leitura de mundo”. (MORTATTI, 2004, p. 68).

A tendência progressiva de Paulo Freire foi recusada com o início da Ditadura Militar (1964-1985), e constituiu-se no cenário brasileiro numa alfabetização postulada por outras concepções teóricas, pautadas nas teorias científicas de caráter técnico e teorias de cunho compensatório. Constatou na literatura já produzida associação dos problemas relacionados aos chamados “fracassos” às crianças de famílias de baixa renda que adentravam o espaço educacional e enfrentavam a reprovação ou a repetência nas séries iniciais; e “[...] como causa desse fracasso denunciavam-se as carências cognitivas, alimentares, culturais e sociais das crianças subalternas e, como solução, apresentava-se a proposta de educação compensatória”. (MORTATTI, 2004, p. 70).

Naquele cenário, ganharam relevância as proposições de não reprovação como possível estratégia para resolver a questão da alfabetização, como exemplificado na “[...] proposta de implantação do Ciclo de Alfabetização, na rede estadual de São Paulo. [...] seguindo várias características da proposta da rede estadual paulista: Minas Gerais (1985), Paraná (1988), Goiás (1988) e Rio de Janeiro (1993)”. (STREMEL; MAINARD, 2011, p. 233).

Em síntese, as propostas de implementação de ciclos em meados de 1980 foram uma forma de organização das escolas com a finalidade de estabelecer um processo de continuidade entre as séries iniciais, que de acordo com Stremel e Mainard (2011, p. 233): “Reunia os dois primeiros anos do Ensino Fundamental, eliminando a reprovação na passagem do primeiro para o segundo ano, a fim de proporcionar mais tempo para a aprendizagem, bem como reduzir as taxas de reprovação e evasão escolar.”

Naquela circunstância, repercutiram a necessidade de uma concepção teórica que assegurasse o fazer pedagógico e o processo de formação, emergindo (anos de 1980) as pesquisas de Emília Ferreiro (1985), que indicavam as contribuições da “Psicologia Genética de Jean Piaget”, e que passaram a ser utilizadas como referencial teórico para formulação das

mudanças no processo de alfabetização (BARBOSA 2013, p. 86), retomando assim “[...] os estudos cognitivistas que centram suas investigações nos processos de aquisição do conhecimento, na construção dos esquemas de assimilação pelo sujeito da aprendizagem”. (BARBOSA, 2013, p. 87).

Para Ferreiro (2001, p. 42), a criança reinventa esses sistemas a partir da capacidade de apropriar-se e construir suas regras para desenvolver sua aprendizagem. A autora explica essa síntese pelo pressuposto teórico de que “[...] a leitura e a escrita têm sido tradicionalmente considerada como objeto de uma instrução sistemática, como algo que deva ser ‘ensinado’ e cuja ‘aprendizagem’ suporia o exercício de uma série de habilidades específicas”.

Pautado conceitualmente na psicogênese da língua escrita, com suporte em Piaget, Ferreiro (2001, p. 43), afirma que “[...] imersa em um mundo onde há a presença de sistemas simbólicos socialmente elaborados a criança procura compreender a natureza destas marcas especiais. Para tanto, não exercita uma técnica específica de aprendizagem.”

Verifica-se que o processo de alfabetização foi reconduzido pela leitura e escrita cognitiva, ganhando nova versão teórica, na qual a aprendizagem se dava centrada na construção do conhecimento. Magda Soares (2004a, p. 98) analisa que:

Emília Ferreiro, sob a denominação de “construtivismo”, trouxe uma significativa mudança de pressupostos e objetivos na área da alfabetização, porque alterou fundamentalmente a concepção do processo de aprendizagem e apagou a distinção entre aprendizagem do sistema de escrita e práticas efetivas de leitura e de escrita.

A literatura já produzida assinala que o construtivismo se tornou oficial nas propostas do governo brasileiro nas secretarias de Educação, e “[...] incorporou os resultados das pesquisas de Emília Ferreiro e colaboradores como opção política derivada de pesquisas científicas, consideradas a nova e definitiva verdade sobre esse processo”. (MORTATTI, 2010, p. 332).

Registra-se que essa mudança na forma de conceber a escrita e a leitura pela criança provocou outra perspectiva de entendimento da alfabetização. Barbosa (2013, p. 90) entende que a “[...] psicogênese pressupõe a criança como qualquer sujeito cognoscente, um sujeito que constrói o saber”. Soares (2004b, p. 9), em suas análises, destaca que “[...] sem negar a incontestável contribuição que essa mudança paradigmática, na área da alfabetização, trouxe para a compreensão da trajetória da criança”, a má interpretação da psicogênese no Brasil produziu um “[...] processo de desinvenção da alfabetização”.

Cagliari (1999, p. 221) analisa que “[...] um dos males em decorrência das ideias construtivistas [...] foi a criação de uma mentalidade educacional, segundo a qual o professor não podia mais ensinar, devia exercer um papel de mediador passivo [...]”. Para Gontijo

(2014, p. 48), “[...] entre outros fatores, o construtivismo contribuiu para a perda da especificidade da alfabetização [...].”

Contudo, as produções referentes aos problemas da alfabetização na escola pública brasileira denunciaram diferentes problemáticas acerca do “fracasso escolar”, indo além do problema da evasão, reprovação e repetência, apontando o trabalho do docente como um dos problemas que deveria ser solucionado. De acordo com o estudo de Klein (2012, p. 21), “[...] a explicação para esse fracasso escolar tem se fundado em dois aspectos: a incompetência técnica e o descompromisso político do educador da escola básica”.

O Grupo de Estudos de Políticas Públicas, coordenado por Mello (1991, p. 21), questionava sobre “[...] o que significa uma vaga na escola brasileira hoje”. Os argumentos da autora sinalizavam que os “professores [eram] mal pagos; os professores eram despreparados para trabalhar com o tipo de aluno que predomina na escola pública [...]”. O Relatório denominado de “O repensar da educação no Brasil”, realizado por Goldemberg (1993, p. 107), apresentava questões semelhantes ao Grupo de Trabalho (GT), quando assegurava que “[...] há, na verdade, duas razões para esse fracasso: a inadequação do currículo e a incompetência dos professores [...]”.

Os problema da educação brasileira, segundo Goldemberg, não era o processo de universalização do acesso, e, sim, a garantia de permanência das crianças e jovens no sistema educacional, provocado pela evasão e repetência nas séries iniciais, pela baixa qualidade do ensino e pela formação deficitária de professores. Apesar disso, os dados coletados no INEP (2003), entre os anos de 1900 e 2018, mostram como o analfabetismo tornou-se uma reprodução histórica que resultou em um quadro expressivo de analfabetos no Brasil, como mostra a Tabela 2:

**Tabela 2:** Analfabetismo na faixa de 15 anos ou mais (Brasil – 1900-2018)

Ano	População de 15 anos ou mais		
	Total <sup>1</sup>	Analfabetos <sup>1</sup>	Taxa de analfabetismo (%)
1900	9.728	6.348	65,3
1920	17.564	11.409	65,0
1940	23.648	13.269	56,1
1950	30.188	15.272	50,6
1960	40.233	15.964	39,7
1970	53.633	18.100	33,7
1980	74.600	19.356	25,9
1991	94.891	18.682	19,7
2000	119.533	16.295	13,6
2010	144.814	13.933	9,6
2018	207.660.929	11,3	6,8

Fonte: Mapa do analfabetismo/INEP/2003 - IBGE, Censo Demográfico. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD (2018). Nota: (1). Em milhares.

O problema da alfabetização é histórico e não pode ser resumido apenas pelo discurso da ausência da formação de professores, mas relacionado com as questões políticas conduzidas a cada contexto histórico no seu modo de conduzir a educação no país, responsáveis pelas estatísticas, como mostra a Tabela 2. Entre a população de 15 anos de idade, de 1900 a 1920, o Brasil apresentava um percentual que variava entre 65,3% a 65% de pessoas analfabetas, com uma redução de 0,3 pontos percentuais; já entre 1940 a 1950, houve uma redução de 5,5 pontos percentuais.

Mas foi a redução para 39,7%, a partir de 1960, que representou uma desaceleração do analfabetismo no Brasil, sendo este fator explicado devido à adoção do conceito de “alfabetização funcional”, introduzido pela UNESCO no final dos anos de 1950, que passou a denominar uma pessoa “alfabetizada”, ou seja, aquela que fosse capaz de ler, escrever e compreender um pronunciado simples do cotidiano (GONTIJO, 2014).

Em 1991, havia, segundo os dados da Tabela 2, 19,7% de pessoas de 15 anos de idade ou mais analfabetas, com uma redução de 6,1 pontos percentuais, em relação a 1980. Em 2010, com 9,6% da população na faixa etária de 15 anos ou mais considerada analfabeta, ou seja, 13,9 milhões de pessoas não sabiam ler nem escrever, mesmo considerando-se o conceito de alfabetização funcional, chegando-se a 2018 com uma taxa de analfabetismo de 6,8%. De acordo com o PNAD (2018, p. 1):

No Brasil, em 2018, havia 11,3 milhões de pessoas com 15 anos ou mais de idade analfabetas, o equivalente a uma taxa de analfabetismo de 6,8%. Entre as Grandes Regiões brasileiras, verifica-se que a taxa de analfabetismo reflete as desigualdades regionais, na medida em que as Regiões Nordeste e Norte apresentaram as taxas de analfabetismo mais elevadas – 8,0% e 13,9%, respectivamente para 2018 entre as pessoas com 15 anos ou mais de idade.

Os dados da PNAD Contínua (2018) mostram também que “[...] entre aqueles que não completaram a Educação Básica, 6,9% eram sem instrução, 33,1% tinham o ensino fundamental incompleto, 8,1% tinham o Ensino Fundamental completo e 4,5%, o Ensino Médio incompleto”, chegando, portanto, a mais da metade da população sem conclusão da Educação Básica, isto é, a 52,6%. Verifica também que “[...] a percentagem de analfabetismo para os homens de 15 anos ou mais de idade foi 7% e para as mulheres, 6,6%. Para as pessoas pretas ou pardas (9,1%), a taxa de analfabetismo foi mais que o dobro da observada entre as pessoas brancas (3,9%)”. (PNAD Contínua, 2018).

Em 2019, conforme os dados da PNAD Contínua (2019), “[...] havia 11 milhões de pessoas com 15 anos ou mais de idade analfabetas, o equivalente a uma taxa de analfabetismo de 6,6%. Dessas pessoas, 56,2% (6,2 milhões de pessoas) viviam na Região Nordeste e 21,7%

(2,4 milhões de pessoas) na Região Sudeste”. Se compararmos os resultados em 2018 e 2019, verifica-se “[...] uma redução de 0,2 pontos percentuais (p.p.), do número de analfabetos do País, o que corresponde a uma queda de pouco mais de 200 mil analfabetos em 2019”. (PNAD Contínua 2019, p. 2). Embora tenha sido registrada queda de analfabetismos no Brasil, os dados do PNAID (2019, p. 2) demonstram que:

O analfabetismo está diretamente associado à idade. Quanto mais velho o grupo populacional, maior a proporção de analfabetos. Em 2019, eram quase 6 milhões de analfabetos com 60 anos ou mais, o que equivale a uma taxa de analfabetismo de 18,0% para esse grupo etário. Ao incluir, gradualmente, os grupos etários mais novos, observa-se queda no analfabetismo: para 11,1% entre as pessoas com 40 anos ou mais, 7,9% entre aquelas com 25 anos ou mais e 6,6% entre a população de 15 anos ou mais.

Em relação à taxa de escolarização para as pessoas de 6 a 14 anos de idade, o PNAD (2019, p. 8) mostra que “[...] foi de 99,7%, o equivalente a um contingente de 25,8 milhões de estudantes no sistema de ensino brasileiro”; acredita-se que com essa tendência se mantendo desde o ano de 2016, o Brasil estará muito próximo à universalização estabelecida pela Meta 2 do PNE (PNAD 2019, p. 6), que é “[...] universalizar o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos conclua essa etapa na idade recomendada”.

Porém, ainda é bastante significativo o número de estudantes que apresentam distorção idade série, ou ainda crianças que estão sem estudar, registrando-se no PNAD (2019, p. 9),

12,5% das pessoas de 11 a 14 anos com idade que já estavam atrasadas em relação à etapa de ensino que deveriam estar cursando ou não estavam na escola. Esse percentual foi ainda maior para os homens (14,2%) e se diferenciou muito entre as grandes Regiões – no Norte, 18,8%, e no Sudeste, 9,2%. (PNAD Contínua, 2019, p. 8).

Essa realidade vem sendo ignorada pelo poder público a cada ano que se passa. Segundo uma reportagem sobre a meta 2 do PNE (universalização do Ensino Fundamental), por Juliana Sada, publicada no ano de 2014, “[...] em números absolutos é um desafio enorme: são 500 mil crianças e adolescentes fora da escola, fazendo parte deste rol, crianças indígenas, com deficiências, quilombolas, ribeirinhas e da zona rural”.<sup>3</sup>

Parte da literatura já produzida e mencionada vem associando as dificuldades de alfabetizar as crianças na escola à falta de qualificação dos professores. Mesmo em

---

<sup>3</sup> Centro de Referência em Educação Integral. Reportagem de Juliana Sada. “Desvendando o PNE: Meta 2 traz desafios históricos ao Brasil”. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/desvendendo-pne-meta-2-traz-desafios-historicos-ao-brasil/> Acesso em: 28 out. 2020.

documento oficial, por exemplo, o “Mapa do Analfabetismo” do INEP (2003) apresenta como recomendações para solucionar o problema do déficit de alfabetização o processo de formação do professor alfabetizador,

Qualquer programa que tenha como foco a erradicação definitiva do analfabetismo do País deve priorizar um elemento que é central para o seu sucesso: a qualificação dos alfabetizadores. O descuido com esse aspecto ajuda a entender o fracasso de boa parte dos programas de alfabetização em massa que marcam a história do País. (BRASIL, 2003, p. 12).

Em síntese, o documento expressa a desqualificação do professor como um dos elementos indicadores da ausência de escolarização do país, sem fazer qualquer menção à ausência de uma política efetiva de investimentos para o processo de organização da escola pública que garantisse estrutura de qualidade das escolas, recursos pedagógicos, merenda escolar, a oferta de vagas para matrículas e permanência dos sujeitos no processo de escolarização ao longo do processo histórico, qualificação e remuneração do corpo docente, bem como de todos os profissionais da Educação, a criação de mais escolas nas zonas rurais, garantia de transporte escolar de qualidade e de acordo com a condições geográficas, e adaptação do ano letivo à realidade.

O fato é que a formação de professores, segundo Silva (2014), já vinha sendo discutida desde a década de 1970 pelos profissionais da Educação, que defendiam a Formação de Professores com vistas à transformação da realidade social em sua totalidade, cujo “[...] movimento nacional propunha mudanças significativas [...], criticando os currículos herdeiros da concepção fragmentária, na defesa de um projeto de educação onde a base da Formação de Professores fosse a docência [...]”. (SILVA, 2014, p. 62). Tudo isto aliado ao debate de construção da carreira, remuneração e estrutura para a garantia do trabalho docente e da qualidade na educação.

Todavia, o Governo Federal ignorou a produção dos movimentos de educadores já constituída, e assumiu as deliberações dos organismos internacionais, aprovadas pela Conferência de Educação para Todos em Jomtien, na Tailândia, em 1990, da qual o Brasil participou como signatário, e “[...] que previamente estava estabelecido o debate sobre a educação para o atendimento das novas exigências demandadas pela produção para o atual ciclo do capitalismo”. (SILVA, 2014, p. 62).

Uma breve análise do Plano Decenal de Educação para Todos, construído em 1993, demonstra que o Governo Federal organizou as ações do Plano seguindo os acordos firmados em Jomtien, apresentando, na redação, a seguinte assertiva: “[...] os compromissos que o

governo brasileiro assume, de garantir a satisfação das necessidades básicas de educação de seu povo, expressam-se no Plano Decenal de Educação para Todos.” (BRASIL, 1993, p. 12).

Em síntese, o governo brasileiro supostamente assumiu, com esse Plano, a obrigação de garantir a aprendizagem que atendessem às necessidades elementares, tais como ler, escrever e contar. Tais questões foram reforçadas com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/1996), no “Art. 32, Inciso I, - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo”. (BRASIL, 1996).

As estratégias do MEC, a partir de 2000, foram redirecionadas para a Formação de Professores, de acordo com o Relatório da Gestão Financeira do Exercício de 2001, cuja finalidade era “[...] incentivar e estabelecer novos parâmetros na qualificação profissional docente e de valorização do magistério”. Entre esses projetos e programas, registra-se “[...] o PCN em Ação, dando continuidade ao trabalho desenvolvido desde 1999 [...]”. (BRASIL 2001, p. 4).

De acordo com o Relatório, “[...] o PCN em Ação cria uma nova estratégia de formar professores, privilegiando o trabalho coletivo e a reflexão da prática docente”. (BRASIL, 2001, p. 4). Após os resultados da referida experiência de qualificação de professores com custo reduzido, foi lançado o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), no ano de 2001, “[...] com o objetivo de aprimorar a atuação dos professores que trabalham na Educação Infantil, nas primeiras séries do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos”. (BRASIL, 2001, p. 4).

Constata-se que todas as ações do MEC foram direcionadas para a implementação de formação continuada de professores centrada nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, ambicionando o alcance de bons resultados das avaliações externas. Em parceria com as Universidades, foi lançado, no ano de 2005, o Programa Pró-Letramento Mobilização pela Qualidade da Educação, com objetivo de “[...] oferecer suporte à ação pedagógica dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental de modo a elevar a qualidade do ensino de Língua Portuguesa e Matemática, por meio da formação continuada de professores na modalidade à distância”. (BRASIL, 2005, [s.p.]).

Entre os anos 2005 e 2010, as novas estratégias criadas pelo Governo Federal sinalizavam mudanças para a reorganização da oferta da Educação Básica, priorizando o processo de alfabetização nas séries iniciais, para além do campo das teorias e metodologias de ensino. No campo da legislação da educação, registra-se a regulamentação da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que alterou a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da LDB nº

9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dispôs sobre a duração de nove anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade.

A aprovação do Parecer nº 04, de 20 de fevereiro de 2008, dispõe a respeito da orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos e apresentou articulações e continuidade com trajetória já iniciada na legislação acerca da alfabetização<sup>4</sup>. O documento defendeu a alfabetização durante os três anos iniciais do Ensino Fundamental, recomendando que, independentemente da oferta do sistema de ensino ou da escola sistema seriado, haveria a necessidade de se considerar os três anos iniciais como um bloco pedagógico ou ciclo sequencial de ensino (BRASIL, 2008, p. 2).

Na mesma direção, foi aprovado o Decreto-Lei nº 6.094/2007, garantindo, no art. 1: “O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação que é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração [...]”. No art. 2, definiu-se como diretrizes nos seguintes Incisos: “I - estabelecer como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir; II - alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico [...]”. (BRASIL 2007, *on-line*, [s. p.]).

Para atender à nova organização da escola de nove anos e garantir a sequência de ações legais sobre a alfabetização, foi aprovada a Resolução da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), e foram determinados, no Artigo 30:

I – a alfabetização e o letramento.

III – a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro. (BRASIL, 2010, p. 8).

Toda essa movimentação, organizada no campo da legislação, desencadeou outro processo de formação continuada de professores alfabetizadores, regulamentada pela Portaria nº 867/2012, denominada de Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). O lançamento do PNAIC constitui-se como o terceiro programa de formação continuada de professores alfabetizadores, com ampliação em todos os municípios brasileiros, e uma das proposições do MEC que objetivava cumprir a Meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE),

---

<sup>4</sup> Assegurando, no item 7, que: “[...] os três anos iniciais são importantes para a qualidade da Educação Básica; voltados à alfabetização e ao letramento, é necessário que a ação pedagógica assegure, nesse período, o desenvolvimento das diversas expressões e o aprendizado das áreas de conhecimento estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental”. (BRASIL, 2008, p. 2).

que prevê a alfabetização de todas as crianças, no máximo, até o 3º ano do Ensino Fundamental até 2024.

Em linhas gerais, o PNAIC está relacionado com a projeção de instruir os professores de como se apropriar de métodos de ensino para serem aplicados na sala de aula no processo de letramento em Língua Portuguesa e Matemática. Entretanto, estudos já realizados por autores como Gatti (2011, p. 197) alertam que “[...] a melhoria da formação continuada é um fator importante no desenvolvimento profissional docente, mas não é o único”.

Dentre as questões fundamentais, estão as condições de trabalho, carreira e remuneração de qualidade. Ainda segundo essa autora, “[...] não se pode aceitar a explicação simplista de que basta melhorar a formação docente para que se consiga melhorar a qualidade da educação”. (GATTI, 2011, p. 197).

Os destaques da autora mostram a complexidade dos problemas que envolvem o processo de alfabetização no Brasil e a formação continuada de professores. Tais questões se tornaram mais desafiadoras quando os discursos da política oficial de norte a sul do país tornam-se homogêneos, tentando, através dos resultados quantitativos das avaliações externas, dar conta das assimetrias regionais.

Deste modo, considera-se, a partir de Kosik (2011, p. 43), que “[...] o conhecimento da realidade, o modo e a possibilidade de conhecer dependem afinal de uma concepção da realidade, explícita ou implícita”. A questão “Como se pode conhecer a realidade”? É sempre precedida por uma questão mais fundamental: “O que é a realidade”?

Portanto, em razão do objeto de estudo desta tese e da necessidade de apreender como o PNAIC e a formação continuada pensada pela conjuntura do Governo Federal, apresentam-se as questões que nortearam este estudo:

- a) Quais as concepções pedagógicas que orientaram, historicamente, e particularmente no PNAIC, o processo de alfabetização e formação de professores?
- b) Existe articulação entre a formação continuada de professores alfabetizadores do PNAIC com as orientações dos organismos internacionais?
- c) Há contradições entre a formação orientada pelo PNAIC e o desenvolvimento do trabalho pedagógico em sala de aula?
- d) O alinhamento da formação do PNAIC com a avaliação externa (ANA) se configura como indicador de qualidade ou regulação do trabalho docente?

A partir dessas questões norteadoras, expõe-se uma série de indagações concernentes ao objeto de pesquisa que pressupõem aprofundamento da natureza dessas políticas de formação continuada. Desse modo, para este estudo, apresentamos como questão-síntese de pesquisa: *Qual a relação entre a formação continuada de professores alfabetizadores do PNAIC e o trabalho pedagógico dos professores que atuam nas escolas do município de Breves, considerando analiticamente os pressupostos teórico-práticos da pedagogia histórico-crítica?*

Para o aprofundamento da questão, definiu-se como objetivo geral analisar a relação entre a formação continuada de professores alfabetizadores do PNAIC e o trabalho pedagógico dos professores que atuam nas escolas do município de Breves, considerando analiticamente os pressupostos teórico-práticos da pedagogia histórico-crítica. Elencaram-se como objetivos específicos:

- a) Analisar as concepções pedagógicas que orientaram historicamente o processo de alfabetização e formação inicial e continuada de professores, particularmente no PNAIC;
- b) Analisar a relação da formação continuada de professores alfabetizadores do PNAIC às orientações dos organismos internacionais;
- c) Caracterizar o trabalho docente a partir dos indicadores jornada de trabalho, número de aluno sobre sua responsabilidade, estrutura e materiais didáticos, concepção de alfabetização, trabalho pedagógico em sala de aula, precarização e intensificação do trabalho;
- d) Analisar o grau de alinhamento da formação continuada de professor alfabetizador ao processo de avaliação externa, e em que medida isto se configura como indicador de qualidade ou regulação do trabalho docente.

## **HIPÓTESE DA TESE**

Entende-se, a partir da pedagogia histórico-crítica, que o processo de transmissão dos conhecimentos clássicos produzidos historicamente pela humanidade exerce centralidade na educação e formação dos sujeitos para que estes “[...] possam realizar-se como força social de resistência à desigualdade estrutural da forma capitalista de produção”. (ABRANTES, 2013, p. 147). Sendo, portanto, o conhecimento científico elemento indissociável para a formação do professor e o seu desenvolvimento da prática educativa para o desenvolvimento das máximas possibilidades de formação humana em cada indivíduo particular.

Contudo, as proposições teóricas que nortearam a formação continuada de professores alfabetizadores nos programas oficiais do Governo Federal, em específico o PNAIC (2012), estão pautadas nas noções de competências e das práticas reflexivas, que defendem a construção do conhecimento a partir de um saber-fazer, “[...] privilegiando as aprendizagens específicas e necessárias à atuação profissional para a incerteza e a imediaticidade do cotidiano escolar”. (MAZZEU, 211, p. 158).

Deste modo, ao considerar que esse programa foi reprogramado no ano de 2012 pelo Governo Federal através da tríade formação continuada de professores alfabetizadores, regulação dos conhecimentos específicos de língua portuguesa e matemática, avaliação externa, apresenta-se a seguinte hipótese: *A formação do PNAIC consolidou a regulação do trabalho docente nas séries iniciais por meio da avaliação externa em âmbito nacional, e, no município pesquisado, não qualificou o trabalho do professor alfabetizador, por se tratar de mais uma formação para o desenvolvimento de habilidades básicas, pautada na resolução de problemas de aprendizagens específicas e cumprimento das metas preestabelecidas.*

## **JUSTIFICATIVA**

Pesquisar sobre a formação continuada de professores alfabetizadores no contexto atual da sociedade brasileira nos exigiu “[...] pensar a sociedade tendo como parâmetro o ser humano exigindo a superação da lógica desumanizadora do capital, que tem no individualismo, no lucro, e na competição seus fundamentos”. (MÉSZÁROS, 2005, p.43.).

Em tal lógica, desumanizadora, que está posta, destacam-se as alterações ocorridas na educação e formação de professores após os anos de 1990, em decorrência do papel do Estado e as relações com as exigências do capitalismo internacional, em que o conteúdo de cada política educacional carrega as normas e orientações baseadas nas regulações propostas dos Fóruns e Conferências financiados por organismos internacionais. Para Maués (2010, p. 81):

Entre as várias políticas propostas pelos organismos internacionais para formar os professores, a primeira delas se refere à necessidade de se elaborar um perfil claro da profissão, indicando o que esses docentes devem conhecer e saber fazer. Segundo o documento, esse procedimento é fundamental para orientar como deve se constituir a formação inicial e continuada, a certificação, o sistema de promoção. [...].

Os elementos observados pela autora configuram-se, na prática, por uma crescente demanda de qualificação com maior flexibilidade e polivalência nos cursos de formação, que objetiva “[...] novas habilidades cognitivas e competências sociais e pessoais, priorizando o

domínio da linguagem oral e escrita, cálculos, conhecimentos científicos básicos e iniciação nas linguagens das informáticas”. (OLIVEIRA, 2009, p. 240).

Deste modo, ganharam amplitude os discursos de que a qualidade do ensino se dará por meio da qualificação do professor por meio de um arcabouço legal produzido que norteou as políticas para o campo da Formação de Professores. Em relação à formação continuada de professores, tal ponto ganhou significado semelhante na LDB 9.394/1996, nos três artigos que tratam dessa formação: “capacitação em serviço” (Art. 61, Inciso I); “aperfeiçoamento profissional continuado” (Art. 67, Inciso II); “treinamento em serviço” (Art. 87). Esses três artigos que determinam o processo de formação continuada de professores provocaram, segundo Freitas (2003, p. 1098),

[...] a recuperação da concepção de “formação em serviço”, que teve grande vigor na década de 1960, e de “aproveitamento de estudos”, como fundamentos da formação do profissional da educação, trazendo para o âmbito da legislação a ênfase na experiência e nas práticas como elemento definidor da qualidade da formação, restringindo a importância da sólida formação teórica e epistemológica no campo da educação e imprimindo a visão dicotômica da relação teoria e prática.

Está em curso o alinhamento dessa formação citada pela autora com os indicadores mensuráveis decorrentes da avaliação externa em larga escala, que, segundo Hypólito (2013, p. 260), “por meio de testes padronizados, avaliação em larga escala, focalizado no resultado das publicações do IDEB e da gestão gerencialista, operam com a lógica dos resultados de acordo com as exigências do mercador”.

Tais questões, além de reforçar os discursos contraditórios de norte a sul do país, da responsabilidade do professor alfabetizador pelos resultados medidos pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), desconsideram as assimetrias regionais e as condições de trabalhos dos docentes, gerando análises descontextualizadas, como, por exemplo, um estudo realizado por Moura (2015) sobre a formação continuada de professores do PNAIC na região do Marajó/PA, especificamente sobre o município de Breves (2013-2014).

Chama a atenção na análise da autora as afirmações categóricas de que “[...] se cada professor assumisse seu papel em fazer a diferença dentro do processo educacional poderá mudar a atual situação dos resultados obtidos no índice nacional que mede a qualidade do ensino IDEB”. (MOURA, 2015, p. 11). Contudo, os elementos de uma formação que certificam os professores com conhecimentos específicos de língua portuguesa e matemática e avaliação externa, somados aos processos que podem interferir no trabalho docente dentro do município, não podem ser considerados suficientes para superação dos problemas que

impedem o avanço da qualidade da educação no Brasil, mais especificamente no município de Breves.

Em síntese, a formação do PNAIC está demarcada por concepções discursivas de desenvolvimento das habilidades e competências para serem desenvolvidas no cotidiano escolar. Portanto, a escolha do tema e a definição do objeto se justificam por diferentes razões, uma delas referente à possibilidade de continuar a discussão sobre a formação de professores, iniciada por esta autora na sua dissertação de mestrado (SILVA, 2014), tratando das diferentes contradições no percurso da formação no Curso de Pedagogia a partir do processo de Interiorização da Universidade federal do Pará (UFPA), Campus Universitário do Marajó.

Na referida dissertação (SILVA, 2014), foi analisado o currículo do Curso da Pedagogia; entre outras questões referentes ao objeto de estudo, verificou-se que o debate sobre alfabetização, fundamental para o processo de formação inicial dos professores, estava pautado por orientações que circundavam o cenário nacional, apresentando disciplinas como Alfabetização e Psicogênese da Linguagem e Alfabetização e Letramento, sem a perspectiva de outras discussões não previstas pelo discurso oficial; também não se verificou o debate de forma sistemática acerca da formação continuada de professores, fortalecendo-se assim a necessidade de realização do estudo desta tese, que pode, posteriormente, contribuir para a sistematização da proposta curricular do Curso de pedagogia do Campus de Breves.

Durante o percurso como docente do Curso de Pedagogia do município de Breves, deu-se o trabalho com a disciplina Prática Docente e Estágio Curricular Supervisionado, no ano de 2016, que foi realizada por meio da inserção dos acadêmicos nas escolas urbanas, com objetivo de aproximá-los das práticas de sala de aula e compreender as realidades das diferentes escolas.

Chamou a atenção, nos relatórios da disciplina produzidos pelos acadêmicos, as dificuldades dos professores em alfabetizar os alunos do Ciclo de Alfabetização, pela particularidade de realizar adequações de suas práticas no nível de aprendizagem dos alunos de 6 a 8 anos de idade, orientadas a ajudá-los a adquirir as habilidades necessárias para que consigam concluir o 3º ano, com apropriação do sistema alfabético, da leitura e da escrita, de forma contextualizada, para seu uso social, como previsto nos objetivos pelo PNAIC, que determinava a formação continuada de professores alfabetizadores dos municípios de Breves, Melgaço, Portel, Curralinho, Bagre, estado do Pará, desde o ano de 2013.

Outras questões destacadas nos relatórios foram as mudanças para a escola de nove anos e a inserção das crianças de 6 anos nas séries iniciais, bem como as formas de conduzir o

processo de avaliação de sala de aula. Embora nos relatórios não tenha sido identificado o que realmente incomodava o trabalho dos professores, pressupõem-se que estava relacionado com o processo de avaliação externa realizado através da Provinha Brasil e da Prova ANA.

Deste modo, pesquisar em lócus (a relação entre a formação continuada de professores alfabetizadores do PNAIC e o trabalho pedagógico das escolas urbanas dos municípios de Breves) significa compreender também a particularidade do local, por se tratar de questões que envolvem a educação no município e interferem diretamente no trabalho desenvolvido pelo professor em sala de aula e no processo de alfabetização. Isso implica conhecer as condições de trabalho docente, organização do ensino e a sua estrutura, e, sobretudo, questionar a ótica oficial da formação continuada de professor alfabetizador que parece impossibilitar a reflexão crítica e efetiva sobre a realidade educacional em suas múltiplas determinações.

Nesse caminho, argumenta-se que a escolha do tema teve alta relevância, pela necessidade de produzir conhecimento sobre uma temática pouco estudada na região, trazendo importantes contribuições para a educação na formação de professores no Campus Universitário da UFPA, localizado no Arquipélago do Marajó/PA, bem como a possibilidade de construção, posteriormente, de projeto de formação inicial e continuada de professores, pautado na abordagem teórica marxista e, especificamente, em termos de teoria pedagógica, na perspectiva da pedagogia histórico-crítica.

Além disso, investigar a formação continuada de professores alfabetizadores, constituída através das políticas de cunho neoliberal para educação, representa uma importante forma de luta pela educação pública, pela via do aprofundamento teórico fundamental para a compreensão das contradições que marcam os processos formativos e provocam mudanças no ambiente escolar e nas práticas dos docentes, bem como posicionar-se diante dessas contradições que se apresentam de forma distintas por meio das normas jurídicas, reformas curriculares e avaliações externas e seus respectivos financiamentos.

## **OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E A ELABORAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE PESQUISA**

Trazendo como questão central a problemática da formação continuada de professores alfabetizadores do PNAIC, buscou-se como referencial teórico metodológico o materialismo histórico-dialético e a pedagogia histórico-crítica (ver Capítulo 2 desta tese) com o objetivo de analisar o objeto a partir de aspectos críticos que possam identificar o pragmatismo presente

na proposta oficial de governo, e dentro das Universidades, para formação continuada de professores no Brasil.

O objeto de estudo da pesquisa exigiu conhecimento sobre a literatura já produzida, na perspectiva de procurar elementos que fossem refutados ou que contribuíssem para avançar na construção da tese. Para tanto, foi realizada a revisão da literatura sobre as teorias pedagógicas que nortearam historicamente o processo de alfabetização no Brasil, e também as políticas de formação de professores, e em específico, a formação continuada de professores alfabetizadores do PNAIC, nas Teses e Dissertações da CAPES. Foram analisados os documentos produzidos pelo GT da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação Nacional (ANFOPE), bem como os artigos produzidos entre 2013 a 2018 em periódicos diversos.

Considerando os objetivos da pesquisa, os dados foram obtidos por meio da análise documental, e os dados empíricos foram obtidos pela aplicação de questionário e entrevistas. Utilizou-se da pesquisa documental, pelo entendimento de que o documento permite ao pesquisador “[...] decifrar nos textos os objetivos anunciados ou velados de determinada política para entender como se articulam ou afrontam o projeto hegemônico burguês [...]”. (EVANGELISTA; SHIROMA, 2019, p. 85). No caso do PNAIC, entender como, aparentemente, constituiu-se como uma política equalizadora dos direitos da aprendizagem para as crianças, mas que carrega os traços de uma política de controle, monitoramento e regulação do trabalho docente.

Na análise documental, as evidências captadas representaram o caminho para a compreensão de como essa formação está articulada ao projeto hegemônico em suas múltiplas determinações. Segundo as orientações de Evangelista (2012, p. 5):

Se o documento existe fora do pesquisador, para que possa extrair dele dados da realidade, é preciso que assuma uma posição ativa na produção de conhecimento: localiza, seleciona, lê, relê, sistematiza, analisa as evidências que apresenta. Esses passos resultam de intencionalidades que, para além da pesquisa, se vinculam aos determinantes mais profundos e fecundos da investigação, qual seja, discutir, elucidar, desconstruir compreensões do mundo; discutir, elucidar, construir compreensões do mundo: produzir documentos, produzir conhecimentos é produzir consciências.

Portanto, foram analisados os documentos de cunho internacional pelo entendimento de que são fontes de informações que certamente direcionaram as decisões acerca das políticas educacionais brasileiras, embora estes não tenham sido aplicados na sua íntegra, mas serviram de articulação em determinado momento. Deste modo, foram analisados os Relatórios e Documentos produzidos pelas Conferências realizadas por organismos

internacionais, tais como a Declaração da Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, em 1990; o Relatório de Jacques Delors, Educação para o Século XXI, 1998; a Declaração de Dakar. Educação para Todos (2000). Dentre os documentos brasileiros, foram analisados:

1. O documento Todos pela Educação (2006);
2. Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental;
3. Manual do pacto: Pacto pela Alfabetização na Idade Certa: o Brasil do futuro com o começo que ele merece;
4. Relatório das Avaliações da ANA (2013 e 2014, 2016);
5. Os Cadernos de Formação continuada do PNAIC de 2012, entregue ao professor durante o Curso de Formação.
6. Relatórios do INEP/MEC;
7. O banco de dados do QEDu;
8. Relatório do SAEB/ANA (2014 e 2016);
9. Mapa do Analfabetismo/INEP/2003, os dados do IBGE, dentre outros.

Também foram utilizados os documentos de base legal com o objetivo de analisar as principais determinações políticas para a formação continuada de professores alfabetizadores do PNAIC, conforme ilustrado no Quadro 3:

**Quadro 3:** Documentos da legislação utilizada na pesquisa

<b>Legislação</b>	<b>Resumo</b>
Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. <i>Diário Oficial da União</i> , Brasília, 23 de dezembro de 1996.
Lei nº 10.172, 09 de Janeiro 2001	Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.
Decreto nº. 6.094, de 24 de abril de 2007	Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados.
Resolução CD/FNDE nº 24, 16, 01/2010	Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes dos programas de formação inicial e continuada de professores e demais profissionais de educação, implementados pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC) e pagas pelo FNDE.
Portaria nº. 867, de 04 de julho de 2012	Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais.
Portaria nº. 1. 458, de 14, 12/2012.	Trata das categorias e dos parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do PNAIC.
Portaria nº. 90, 06/02 2013	Destaca o valor máximo das bolsas para os profissionais da educação participantes da formação continuada de professores alfabetizadores no âmbito do PNAIC.
Lei nº. 12.801/2013	Trata do apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do PNAIC.

Resolução nº. 4, de 27 de fevereiro d 2013.	Discorre sobre o estabelecimento das orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa para a formação continuada de professores alfabetizadores, no âmbito do PNAIC.
---	--

Fonte: Elaboração da Autora (2020), com base nos resumos das Leis e Decretos utilizados.

Igualmente, foram analisados os documentos produzidos na esfera municipal, que deram base para o processo de formação continuada de professores nos respectivos municípios lócus da pesquisa, tais como:

- Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração dos Servidores Públicos da Administração direta do município de Breves (2011; 2017);
- Plano Municipal de Educação (2015);
- Boletim de Desempenho da Prova ANA (2013; 2014; 2016); e
- Amostra do Relatório Anual (boletim escolar) com os resultados dos alunos no final do 3º ano, cedido por uma professora.

Para o aprofundamento dos dados empíricos, foi realizada aplicação de questionários fechados e abertos para 20 professores, bem como a realização de entrevista semiestruturada com dois professores, Técnicos em Assuntos Educacionais da Secretaria Municipal de Educação, sendo que um desses atuaram como Coordenador Local do PNAIC, em 2013. Também foram entrevistados dois professores Orientadores de Estudos, do PNAIC, de 2013 a 2014.

A opção pela elaboração de questionário composto de questões fechadas e abertas (ver Anexo nesta tese) como técnica de coleta de informação:

Está associada à complexidade de algumas questões que, por conta disso, demandaram um esforço de pensamento e reflexões dos indivíduos. E é justamente devido a possibilidade de os sujeitos pensarem sobre certos temas que se entendeu ser razoável a escolha dessa técnica, o que permitiu conhecer como os professores se posicionam sobre tais temas. (FERNANDES, 2015, p. 83).

Concordando com a vantagem explicitada pelo autor sobre o uso dessa técnica de coleta, foi aplicado o questionário para um grupo de 20 professores, objetivando levantar elementos que pudessem esclarecer a relação entre a formação continuada de professores alfabetizadores do PNAIC e o trabalho pedagógico dos professores que atuam nas escolas dos municípios de Breves. Durante o percurso de elaboração do questionário, foi realizada a aplicação de um pré-teste com cinco professores com a finalidade de realização de ajustes e reorganização do instrumento.

Para a escolha dos professores, definiu-se como critério a participação no processo de formação do PNAIC em 2013, de estarem trabalhando com as turmas do 3º Ano do Ciclo de Alfabetização e continuarem atuando com as turmas do 3º ano do Ciclo de Alfabetização nas

escolas da área urbana. Essa decisão foi tomada após a compreensão de que os professores das Escolas do Campo estavam organizados em turmas diferentes, e que os Cadernos de Formação eram específicos, sendo necessário utilizar outros referenciais para dar conta do objeto de estudo.

Portanto, primeiramente, foi identificado o nome das escolas disponíveis no site do QEdu, e buscou-se o código de identificação de cada escola para acessar no site do Inep de 14 escolas participantes do processo de avaliação externa da Prova ANA por meio do Boletim de Desempenho da prova ANA nos anos de 2013, 2014 e 2016. Após a localização das escolas, foram identificados 20 professores de 10 escolas das 14 localizadas que atuavam na área urbana, por meio das informações cedidas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), e durante a formação inicial de Professores do Curso de Pedagogia PARFOR/2015, sendo dois/duas professores/as em cada uma das escolas.

A coleta de dados começou a ser realizada no ano de 2019. O convite foi realizado diretamente para os/as professores/as, que se mostraram bastantes interessados/as em participar da pesquisa, e após seus respectivos consentimentos, foi enviado, por e-mail, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e anexado ao questionário, que estava dividido em cinco categorias: I - Perfil e trabalho dos docentes alfabetizadores; II - Concepção de Formação continuada/Concepções pedagógicas do PNAIC; III - O letramento em língua portuguesa; IV - Organização do trabalho pedagógico; e V - Avaliação. O questionário serviu como um itinerário, indicando pontos para serem articulados com a teoria, em virtude das perspectivas de realização do trabalho docente em que estavam submersos.

A outra forma de coletar os dados foi através da entrevista semiestruturada, ocorrendo já em 2020, em meio à pandemia da COVID-19, para 2 (dois) Técnicos e 2 (dois) professores orientadores de estudo. Essa opção foi importante, porque, segundo Triviños (1987, p. 152), tal técnica “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...] além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações”.

Desse modo, foi utilizado um roteiro pré-elaborado antecipadamente sobre o objeto de pesquisa, o qual permitiu compreender os processos referentes à implantação do PNAIC e sua condução, e questões referentes à organização da educação no município. As entrevistas foram previamente agendadas, e para evitar qualquer tipo de contato, foram encaminhados para o e-mail dos participantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e o pedido de permissão para o processo de gravações das entrevistas; o encontro foi agendado apenas com um participante por vez, seguindo o protocolo de segurança, com distanciamento social e uso

de máscara. Uma das entrevistadas foi realizada via celular por meio do WhatsApp, seguindo o procedimento de envio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e pedindo permissão para gravação da entrevista.

Após a realização das entrevistas e questionários, havia a convicção de que não bastava narrar a realidade empírica, para proceder ao movimento dialético de apreensão da realidade, pois a partir das respostas dos sujeitos, os elementos condicionantes da realidade apresentada a partir dos seus fundamentos ideológicos, em algum momento, pareciam explicar o porquê dos sujeitos envolvidos em determinadas realidades criarem suas verdades cotidianas e explicarem as contradições em que estavam envolvidas.

Uma vez coletados os dados das entrevistas, foram realizadas as transcrições e organização dos quadros e tabelas quantitativos e qualitativos e selecionados os documentos para realização da análise. Semelhante tratamento foi dado durante a sistematização dos questionários. Para conduzir as análises, foram considerados o tempo e o espaço em que as situações aconteceram, bem como a valorização das expressões utilizadas pelos sujeitos da pesquisa, a fim de definir o objeto investigado, sendo demonstrado através das nuvens de palavras.

Como o referencial teórico utilizado na pesquisa foi do materialismo histórico-dialético e da pedagogia histórico-crítica, a análise buscou contemplar no processo investigativo e analítico do objeto o movimento dialético entre as percepções dos sujeitos-participantes, e os elementos produzidos por meio de documentos, tais como leis, decretos e pareceres, bem como a estrutura socioeconômica e cultural na qual está inserido o objeto de estudo e os sujeitos da pesquisa, na perspectiva de dar visibilidade às contradições, aos trajetos e às alterações dos fatores que condicionam o fenômeno analisado.

## **ESTRUTURA DA TESE**

A tese está estruturada nesta Introdução, cinco capítulos e as Considerações Finais. O Capítulo 2, intitulado “Contribuições para a pesquisa sobre formação continuada de professores alfabetizadores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)”, trata da abordagem teórica do marxismo e da pedagogia histórico-crítica que norteou o processo de construção da pesquisa e seu aprofundamento sobre a formação continuada de professores alfabetizadores do PNAIC.

O terceiro capítulo, intitulado “Alfabetização e formação continuada de professores no Brasil: elementos históricos”, trata do processo histórico da alfabetização e a formação

continuada de professores, bem como a concepção pedagógica que influenciou o processo de alfabetização e a formação continuada de professores em todo o século XX e início do XXI.

O quarto capítulo foi intitulado “A reprogramação regulada da alfabetização através do PNAIC e a formação continuada de professores”, por entender a tríade formação continuada de professores alfabetizadores-conhecimentos específicos de língua portuguesa, matemática e avaliação externa.

O quinto capítulo, intitulado “A formação continuada de professores alfabetizadores do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no município de Breves, Arquipélago do Marajó/Pará”, apresenta as especificidades da pesquisa, objetivando responder qual a relação entre a formação continuada de professores alfabetizadores do PNAIC e o trabalho pedagógico dos professores que atuam nas escolas do município de Breves, considerando analiticamente os pressupostos teórico-práticos da pedagogia histórico-crítica.

## **2. CONTRIBUIÇÕES PARA A PESQUISA SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC)**

“[...] o desmoronamento dos regimes do Leste Europeu, em lugar de significar a superação de Marx, constitui, ao contrário, um indicador de sua atualidade. Levando em conta que uma filosofia é viva e insuperável enquanto o momento histórico que ela representa não for superado, cabe concluir que se o socialismo tivesse triunfado é que se poderia colocar a questão da superação do marxismo, uma vez que nesse caso os problemas que surgiriam seria de outra ordem. Mas os fatos mostram, ele não triunfou. O capitalismo continua sendo ainda a forma social predominante. Portanto, Marx continua sendo não apenas uma referência válida, mas a principal referência para compreendermos a situação atual.” (SAVIANI, 1991, p. 14).

Este capítulo trata da abordagem teórica do marxismo e da pedagogia histórico-crítica, referenciais teóricos que nortearam o processo de construção desta pesquisa, que trata da relação entre a formação continuada de professores alfabetizadores do PNAIC e o trabalho pedagógico dos professores que atuam nas escolas públicas do município de Breves, estado do Pará.

A adoção destes referenciais expressa o posicionamento político acerca do objeto de estudo em pauta, pois sendo este constituído dentro da sociedade capitalista e subordinado aos interesses do capital, anuncia assim suas contradições, na medida em que avanços proclamados não foram cumpridos, tais como a garantia dos direitos da aprendizagem das crianças no processo de alfabetização, tornando-se inviável a possibilidade de atendimento da educação como elemento efetivamente emancipador, isto é, como práxis revolucionária para os filhos da classe trabalhadora.

Assim, reitera-se aqui a validade da teoria marxista como norteadora da pesquisa sobre a formação continuada de professores, resultante da política educacional brasileira direcionada para o processo de formação continuada de professores alfabetizadores das séries iniciais – ciclo de alfabetização do município de Breves –, considerando que o tratamento da teoria para a pesquisa científica e produção do conhecimento implica no reconhecimento de que as respostas não foram encontradas de forma imediata, ou a partir dos interesses propostos pela ótica dominante.

Considera-se que lançar mão desses referenciais não é uma tarefa de fácil compressão, pois, em uma perspectiva dialética, não é possível ritualizar a pesquisa em etapas estanques (FIGOTTO, 2010), mas coloca-se o desafio ao pesquisador de compreender, no plano da realidade e de sua historicidade, as relações contraditórias em que se constituiu o objeto. Marx

já tinha afirmado, em 1872, no Prefácio da edição francesa de *O capital*, que “[...] não existe uma estrada real para a ciência, e somente aqueles que não temem a fadiga de galgar suas trilhas escarpadas têm chance de atingir seus cumes luminosos”. (MARX, 2013, p. 93).

Desse modo, este capítulo foi dividido em duas seções: na primeira, discorre-se sobre o materialismo histórico-dialético e suas bases teóricas na perspectiva de dialogar com o objeto de estudo; na segunda, apresenta-se a pedagogia histórico-crítica e seus fundamentos teórico-práticos, situando a assimilação do conhecimento elaborado historicamente como ponto de partida para a emancipação da classe trabalhadora.

## **2.1. MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO COMO REFERENCIAL TEÓRICO DA PESQUISA**

Pesquisar a formação continuada de professores alfabetizadores<sup>5</sup>, a partir da teoria marxista, implica compreender que a educação e a formação humana, que interessam para a classe trabalhadora, devem assumir um caráter de superação da contradição entre o homem e a cultura, e as instituições educacionais devem ser transformadas em um espaço vital de transmissão/assimilação do conhecimento sistematizado em suas formas mais desenvolvidas.

Por *educação e formação humana*, compreende-se a relação que envolve o trabalho educativo, intencional e sistematizado, para a qualificação dos sujeitos de forma integral, rompendo com a perspectiva imediata ou espontânea do fazer pedagógico, que separa teoria e prática, e não contribui para a elevação do conhecimento do indivíduo singular, essencial para o desenvolvimento humano.

Desde os primórdios até a Modernidade (século XVI), a educação e o trabalho foram produzidos pelo gênero humano de forma deliberada e intencional através das relações sociais e coletivas transmitidas para as novas gerações no processo de organização da sociedade. De acordo com Marx (2011, p. 57), “[...] nenhuma produção é possível sem trabalho passado, acumulado, mesmo sendo este trabalho apenas a destreza acumulada e concentrada na mão do selvagem pelo exercício repetido”. Portanto, nada existe na História que não seja de responsabilidade do trabalho humano e da educação dos sujeitos enquanto produtores das diferentes formas de viver e organizar a vida produtiva.

---

<sup>5</sup> Parte deste capítulo foi publicado com artigo, com o título: “Contribuições do materialismo histórico-dialético para a investigação das políticas de formação de professores” (SILVA, 2020).

O trabalho como atividade humana é uma categoria central na compreensão da totalidade histórica. Do ponto de vista de Marx (2013, p. 255):

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua ação direta, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como uma potência natural. A fim de se apropriar da matéria natural de forma útil para sua vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeças mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza.

Nesse sentido, o trabalho humano pressupõe o desenvolvimento da consciência individual e coletiva, produzindo formas de modificar a natureza e garantir a existência; assim, “[...] a emancipação humana não significa, portanto, livrar-se do trabalho, mas consiste exatamente na plena liberdade de e para poder trabalhar e fruir humanamente dos produtos de seu trabalho”. (ANTUNES, 2018, p. 61).

Entretanto, a capacidade de o homem pensar de forma antecipada sobre as finalidades de suas ações levaram-no, após longo processo histórico, a ultrapassar a necessidade de acumulação para além das necessidades elementares; e desenvolveu-se, de forma contraditória, o processo de acumulação de riquezas desiguais entre os seres humanos, o que não aconteceu de maneira ocasional; tudo está relacionado com a habilidade do homem em planejar e aprimorar seu trabalho para acumular riquezas. De acordo com Konder (2009, p. 62),

Enquanto o nível tecnológico do trabalho se manteve abaixo de rudimentar, todos os homens precisavam estar diretamente ligados à produção [...] quando, porém, o trabalho, no seu desenvolvimento como a produzir excedente econômico, apreciável, surgiram condições para que alguns homens se desligassem da produção. E tais condições tiveram um aspecto historicamente positivo: permitiram a alguns desses indivíduos que vieram a desfrutar deste ócio privilegiado que eles se especializassem no estudo e permitiram que eles desenvolvessem o raciocínio abstrato, lógica, o pensamento especulativo.

Nesse sentido, o autor desenvolveu novas formas diferenciadas de pensar acerca da produção e de seus ganhos econômicos, e essa forma de objetivação dos elementos produzidos pelas relações de trabalho vincula-se ao aparecimento da propriedade privada, provocando a divisão social do trabalho, ou seja, motivando a divisão de classes sociais e repercutindo em cada indivíduo as diferenciações determinadas pelas condições sociais existentes, pois “[...] a separação entre o trabalho manual e o trabalho intelectual cava um abismo entre a teoria e prática, provocando o exílio da teoria para fora da prática e instaurando formas de atividade das quais a teoria tinha [...] de estar banida”. (KONDER, 2009, p. 65).

Destarte, o trabalho enquanto constituição ontológica do ser humano passou a ser visto de duas formas independentes dentro de uma mesma realidade, conforme a condição de classe, compondo-se assim o entendimento acerca do trabalho humano por duas perspectivas. A primeira pressupõe “[...] o trabalho como sendo a atividade que representa a condição fundamental da existência humana, responsável pela própria constituição, formação da sociedade humana”. (SOUSA JÚNIOR, 2010, p. 60). Portanto, o trabalho se apresenta como princípio educativo e formativo através do qual o homem se constitui e produz os meios de satisfazer as necessidades.

Na segunda perspectiva, o trabalho adquire conotação danosa, porque, de atividade autorrealizadora do ser humano, transforma-se radicalmente dentro das sociedades de classe. Particularmente na sociedade capitalista, “[...] como trabalho abstrato, trabalho alienado, trabalho assalariado, ele passa a ser central para sua sustentação de uma forma particular de sociedade, da ordem do capital [...]”. (SOUSA JÚNIOR, 2010, p. 60). Nesse sentido, o trabalho social perdeu sua significação ontológica, reduzindo-se aos aspectos puramente físicos, mercadológicos, pautado pela divisão do trabalho e, conseqüentemente, pela divisão da sociedade em classes antagônicas. De acordo com Saviani (2005, p. 248):

Vê-se que a divisão da sociedade em classes introduziu, também, uma divisão na educação. Se antes a educação era comum, sendo definida pelo processo de trabalho, com o surgimento das classes a educação se divide entre aquela destinada aos não proprietários e aquela destinada aos proprietários. Os primeiros continuam a se educar no próprio processo de trabalho, fora da escola. Os segundos terão uma educação diferenciada, desenvolvida nas escolas, fora do trabalho, embora igualmente determinada pelo trabalho, já que é este que garantia a sua existência, permitindo o desfrute do ócio, de tempo livre.

Desse ponto de vista, a relação educação e trabalho como prática sócio-histórica ganhou função de formação de recursos humanos para atendimento dos quadros de trabalhos que foram sendo exigidos com o avanço do capital, incorporando, no âmbito da organização da escola, formas diferenciadas de qualificação do trabalhador, semelhantes aos processos gerados na divisão do trabalho, que, em alguns casos, “[...] se atém, quando muito a ensinar a executar algumas operações sem que haja a preocupação de ensinar os princípios teóricos e metodológicos que a sustentam”. (KUENZER, 1997, p. 32).

Desde a formação do Estado Moderno (século XV), até os dias atuais, a burguesia construiu um movimento em torno da educação escolar que ganhou caráter de universalização, tornando-se uma das formas de exercer a dominação, e estabelecendo, assim, no âmbito escolar, processos hierárquicos nos quais se identificam através dos diferentes

cargos ocupados – administração, supervisão e execução –, que em sua maioria disseminam o processo do conhecimento em consonância com as orientações do mercado.

A literatura já produzida demonstra a incompatibilidade manifestada ao longo da história da oposição das classes sociais umas às outras, reproduzida não somente nas relações de trabalho, mas, também, dentro da educação, a qual foi organizada a partir da origem de classe:

Assim, a um grupo reduzido de pessoas cabe o exercício das funções intelectuais, justificado pela capacidade e competência que permitem escolaridade mais extensa, escamoteando-se o caráter de classe da referida divisão; já a maioria da população compete o exercício das tarefas de execução, para o que não se exige muita instrução e tarefas, sob a alegação, fornecida pela escola e já incorporada ao discurso do trabalhador, da sua suposta incapacidade de aprender. (KUENZER, 1997, p. 30).

Como analisado por Kuenzer (1997), levou décadas para que os homens apreendessem, em certo grau, que o resultado do controle da sua força de trabalho pelos donos dos modos de produção era o único processo que interessava à classe dominante, e que a educação só se tornou um direito público devido às pressões populares, mas um forte condicionante foi igualmente a necessidade de a burguesia tentar manter o controle e a dominação ideológica, assim como garantir a mão de obra mais ou menos especializada para atendimento da produção industrializada.

Este movimento em torno da educação foi conduzido por pensadores pertencentes à classe burguesa, que desfrutaram de circunstâncias favoráveis para desenvolver teorias que justificavam a educação conforme a lógica do mercado. Por esta razão, afirma Frigotto (2010, p. 31): “[...] a explicitação do papel social da educação, ou especificamente da relação entre o processo de produção e os processos educativos [...], vem marcada por concepções conflitantes e, sobretudo, antagônicas”.

Konder (2009) afirma que as classes dominantes não experimentaram apenas a necessidade de manutenção da ordem social da qual são favorecidas com a divisão social do trabalho, mas sentiram a necessidade de aprofundar e controlar o conhecimento para garantir o rompimento com a divindade, avançar nas ciências e, conseqüentemente, avançar na produção. Essa questão foi assim expressa por Marx e Engels (2007, p. 49):

Os indivíduos que compõem a classe dominante possuem, entre outras coisas, também consciência e, por isso, pensam; na medida em que dominam como classe e determinam todo o âmbito de uma época histórica, é evidente que eles o fazem na sua extensão, portanto, entre outras coisas, que eles dominam também como pensadores, como produtores de ideias, que regulam a produção e a distribuição das ideias de seu tempo; e, por conseguinte, que suas ideias são as ideias dominantes da época.

Marx e Engels (2007), ao analisarem o controle das ideias e o pensamento da burguesia, demonstravam profundo conhecimento acerca das produções teóricas e ideológicas já produzidas, o que lhes permitiam julgar a franqueza dos autores que as lançaram, seja porque tinham um conhecimento de mundo limitado e, de fato, acreditavam no bem maior da sociedade, ou porque representavam os interesses das classes dominantes.

Esse pressuposto nos permite entender por que as perspectivas educacionais hegemônicas da atualidade se efetivam em torno de processos de qualificação e formação dos trabalhadores da educação, através dos postulados neoliberais com a defesa do Estado mínimo incompatível com o Estado de Direito, em que, a partir de 1990, registra-se a entrada dos organismos internacionais como grandes articuladores da educação de forma global, a exemplo da realização da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia em 1990, que estabeleceu as diretrizes para a educação do século XXI articulada pelas Necessidades Básicas de Aprendizagem (NEBA), sendo posteriormente simplificados pelos seus ideólogos como os quatro pilares da educação, tais como: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver; e aprender a ser<sup>6</sup>.

Em uma perspectiva dialética marxista, as questões citadas acima precisam ser problematizadas nas suas múltiplas determinações, para se compreender quais mediações se fazem presentes na materialidade do objeto investigado, sobre a formação continuada de professores alfabetizadores do PNAIC e o trabalho pedagógico dos professores que atuam nas escolas do município de Breves, considerando, analiticamente, os pressupostos teórico-práticos da pedagogia histórico-crítica.

Entende-se, a partir de Ciavata (2016, p. 227), que “[...] a questão das mediações traz à discussão duas categorias importantes da sociabilidade humana, a liberdade e a necessidade, assim como os fins e os meios da reprodução do ser social”. Nessa segunda categoria destacada pela autora, manifesta-se o trabalho e seus condicionantes, pois ao mesmo tempo que se constitui como fundamental para o processo de existência do gênero humano, também ganhou novas “[...] formas históricas de sujeição, de servidão ou de escravidão, ou como trabalho moderno assalariado, flexibilizado, desregulamentado, formas específicas da produção da existência do capitalismo”. (CIAVATA, 2016, p. 228).

Com base em Marx (2010), o trabalho como categoria central do processo de humanização ganhou novos significados à medida que avançou o modo de produção capitalista, transformando-se em “[...] uma mercadoria tão mais barata quanto mais

---

<sup>6</sup> Relatório Internacional sobre Educação para o Século XXI, liderado por Jacques Delors 1996.

mercadoria cria. Com a valorização do mundo das coisas (*Sachenwelt*) aumenta(ando) a proporção direta a desvalorização do mundo dos homens (*Menchenwelt*) [...]” (MARX, 2010, p. 80), transformando “[...] o trabalho de condição ontológica e humanizadora em categoria desumanizadora em sua forma assalariada e explorada que vivenciamos no modo de produção capitalista”. (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 52).

Desse modo, o homem, que se diferencia dos outros animais pela habilidade de planejar as ações do seu trabalho de forma antecipada e garantir sua sobrevivência, tornou-se ligado ao trabalho produtivo da sociedade capitalista e inaugurou um processo de expropriação do seu trabalho por meio da “mais-valia” (MARX, 2010), cumprindo, assim, a função de acumulação de capital pelo empregador a partir do excedente produzido pelo trabalho humano, envolvido de corpo e alma no “trabalho estranhado”, pois “[...] o trabalho aparece para o trabalhador como se o [trabalho] não fosse seu próprio” (MARX, 2010, p. 83), como se não lhe pertencesse.

Contudo, sendo o trabalho produtivo uma forma de produzir lucro, e específico da sociedade capitalista, como apontou Marx, como é possível pensar o trabalho docente na perspectiva marxista? Independentemente do trabalho que o sujeito realiza dentro da estrutura social, não é possível fugir ao controle do capital, sendo, portanto, fundamental pensar que “[...] a possibilidade de um estágio mais elevado de socialização, em que se estabelecem novas relações [...] apenas se realiza através da práxis político-educativa” (SOUSA JÚNIOR, 2010, p. 94). Desse modo, a chave para modificar as determinações que se impõem para os trabalhadores docentes dentro da sociedade capitalista é educativa, coletiva e transformadora.

Portanto, o trabalho docente se constitui como uma categoria de “Trabalho não material”, definido por Saviani (2013b, p. 11) quando analisa o trabalho humano como um ato de produzir a própria existência. Para o autor, “[...] o trabalho instaura-se a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação, conseqüentemente, não é qualquer tipo de atividade. Mas a uma ação adequada a finalidades”. (SAVIANI, 2013b, p. 11).

Saviani (2013b) denominou a capacidade humana de produção de pensar antecipado ao resultado das suas ações de “Trabalho não material”, constituída dentro de um processo que não se separa do sujeito que a produziu, ou seja: “Trata-se aqui da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura [...].” (SAVIANI, 2013b, p. 12).

Nesse sentido, o trabalho produzido pelo gênero humano constituiu-se também a apropriação desse processo de educação, no qual, para a pedagogia histórico-crítica, “[...] o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro, e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo”. (SAVIANI, 2013b, p. 13).

Assim, compreende-se que o espaço constituído historicamente como a forma mais avançada de apropriar-se do conhecimento produzido pela humanidade é o espaço escolar, e que para funcionar depende das políticas permanentes de financiamento do Estado, e do processo de organização do trabalho pedagógico, conduzido pelos trabalhadores da educação; entre estes, o docente, que ao se apropriar do conhecimento científico para o desenvolvimento da sua formação, precisa considerar sua importância para a elevação de uma educação escolar, na qual a prática pedagógica “[...] promova o desenvolvimento das máximas possibilidades de formação em cada indivíduo singular”. (MAZZEU, 2011, p. 164).

Contudo, é compreensível que, mesmo o trabalho docente não estando inserido no processo de produção de geração de lucros de forma direta, sofre intervenção direta na sua forma de pensar, de produzir conhecimento, de conduzir o seu trabalho no âmbito escolar, por exemplo, as Diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e os processos de avaliações externas. De acordo com Hypólito e Grishcke (2013, p. 519), “[...] as investidas mais recentes e mais penetrantes para o controle do trabalho docente referem-se, a nosso ver, às formas de controle do conhecimento sobre o que ensinar e como ensinar”.

Sendo assim, ao se analisar a formação continuada de professores alfabetizadores do PNAIC e o trabalho pedagógico das escolas do município de Breves, há a clareza de que esta relação não se constituiu exclusivamente da realidade local<sup>7</sup>, e que a escolha da abordagem teórico-metodológico do materialismo histórico-dialético e da pedagogia histórico-crítica representava o desafio da pesquisa em buscar, para além da aparência imediata, a não aceitação das explicações tal como estavam constituídas.

Tratava-se de localizar na singularidade empírica quais as articulações com o universal reproduziram o movimento que está posto. Como explica Kosik (1976, p. 35), “[...] a realidade é interpretada não mediante a redução a algo diverso de si mesma, mas explicando-a

---

<sup>7</sup> Esse processo fazia parte de um quadro das políticas nacional devidamente articulado às políticas dos organismos internacionais, que desde 1990 vêm promovendo orientações para os países-membros realizarem suas reformas educacionais para as novas exigências, visando à melhoria da qualidade da educação, das práticas pedagógicas e do processo de ensino-aprendizagem.

como base na própria realidade, mediante o desenvolvimento da ilustração das suas fases, dos momentos do seu movimento”.

Em linhas gerais, a historicidade do objeto amplia a maneira que o pesquisador o concebe no sentido de que não existe neutralidade entre pesquisador e objeto, ou seja, “[...] antes, pois, de responder-se à questão fundamental que sinaliza a natureza do processo dialético de conhecimento – como se produz a realidade social –, é necessário responder-se qual a concepção que temos de realidade social”. (FRIGOTTO, 2010, p. 84).

Há poucas passagens em que Marx tratou do seu método de pesquisa, e uma delas encontra-se no Posfácio da segunda edição alemã do volume I de *O capital*, cuja distinção descrita pelo autor, entre método de investigação e método de exposição, mostra caminhos para a condução da pesquisa. Para Marx (2013, p. 90):

A investigação tem de se apropriar da matéria em seus detalhes, analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e rastrear seu nexos interno. Somente depois de consumado tal trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real. Se isso é realizado com sucesso, e se a vida da matéria agora é refletida idealmente, o observador pode ter a impressão de se encontrar diante de uma construção *a priori*. Meu método dialético, em seus fundamentos, não é apenas diferente do método hegeliano, mas exatamente seu oposto.

Compreende-se, a partir de Marx (2013), que o trajeto do método de investigação decorre de uma minuciosa investigação acerca das literaturas e documentos já produzidos, com a finalidade de examinar a produção existente acerca do objeto, verificar os subsídios teóricos metodológicos e “[...] identificar as diferentes perspectivas de análise, as conclusões a que se chegou pelo conhecimento anterior e a indicação das premissas do avanço no novo conhecimento”. (FRIGOTTO, 2010, p. 97).

Marx, ao tratar das relações de produção da sociedade burguesa em sua pesquisa, estava empenhado em buscar a origem do problema, e no Prefácio à obra *Contribuição à crítica da economia política*, expressou:

Minhas investigações me conduziram aos seguintes resultados: as relações jurídicas, bem como as formas de Estado, não podem ser explicadas por si mesmas, nem pela chamada evolução geral do espírito humano; essas relações têm, ao contrário, suas raízes nas condições materiais de existência, em suas totalidades, condições estas que Hegel [...] compreendia sob o nome de “sociedade civil”. Cheguei também à conclusão de que anatomia da sociedade burguesa deve ser procurada na Economia Política. (MARX, 2008, p. 47).

Nessa passagem, Marx assinala o ponto de partida do conhecimento no qual a aparência das relações sociais – jurídicas ou do Estado – produzidas na prática de modo geral não revelam os problemas gerados por estas relações, ultrapassando assim o movimento do

pensamento e rompendo com a ideia de que os problemas sociais se limitam ao imediatismo comum, que pode ser explicado a partir da realidade cotidiana sem fazer o exercício de relacionar o particular com o universal. Para Húngaro (2014, p. 38), “[...] os resultados das suas investigações foram fundamentais para a compreensão da sociedade que surgia. Entre as suas descobertas está a teoria do valor-trabalho, ou seja, descobriram que o trabalho é a fonte de riqueza de uma sociedade.” Importante destacar que a teoria do valor-trabalho vem dos economistas clássicos (Smith e Ricardo), e Marx aperfeiçoou de forma significativa.

Diante dessas questões, é possível verificar as primeiras lições de construção teórica metodológicas da abordagem marxista. Marx, ao analisar a sociedade burguesa, não começou a elaboração da sua teoria a partir de uma invenção histórica, mas, sim, das condições dadas já existentes, analisando criticamente a teoria política já constituída, que tinha por objetivo partilhar com a classe trabalhadora a abrangência das leis econômicas, fornecendo conhecimentos para a organização da luta contra o processo de expropriação.

De acordo com Antunes (2018, p. 106), “[...] tratava-se de um esforço analítico de apreensão de como a universalidade dessa forma particular de realização do trabalho atinge os homens e mulheres singulares em seus lares, famílias, vidas cotidianas”. Porém, a realidade cotidiana não era o resultado de um pensamento que se movia por si só, mas, sim, resultado da história dos modos de produção e desenvolvimento das forças produtivas; eram os homens e as mulheres, que para viverem precisavam de condições objetivas, tais como “[...] estar em condições de viver para poder fazer história. Mas, para viver precisa-se, antes de tudo, de comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais”. (MARX; ENGELS, 2007, p. 32).

Este entendimento nos ajuda a pensar a materialidade das relações humanas numa perspectiva ontológica do ser social, na qual “[...] o primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e este é sem dúvida um ato histórico [...]” (MARX; ENGELS, 2007, p. 33); e isto se vincula ao esforço de produzir o conhecimento para intervir na sua realidade social.

Quando Marx pressupõe o reconhecimento da realidade social histórica, em que homens e mulheres se diferenciam dos outros animais, não significa dizer que estes são dotados de consciência ou são naturalmente sociais e políticos, mas porque, diferentemente dos animais, produzem, através do seu trabalho, a vida material e a vida intelectual carregada de intencionalidade.

Desse modo, faz-se necessário sublinhar que na concepção do materialismo histórico-dialético, de acordo com os estudos de Netto (2011, p. 25):

O papel do sujeito é essencialmente ativo: precisamente para apreender não a aparência ou a forma dada do objeto, mas a sua essência, a sua estrutura e a sua dinâmica (mais exatamente: para apreendê-lo como um processo), o sujeito deve ser capaz de mobilizar um máximo de conhecimentos, criticá-los, revisá-los e deve ser dotado de criatividade e imaginação. O papel do sujeito é fundamental no processo de pesquisa.

O entendimento dessa dinâmica anunciada se constitui através de um rigoroso processo de estudo e análise do objeto, no qual Netto (2011, p. 22-23) apresenta a seguinte assertiva: “O objeto da pesquisa tem, insista-se, uma existência objetiva, que independe da consciência do pesquisador. [...] Isto significa que a relação sujeito/objeto no processo do conhecimento teórico não é uma relação de externalidade.” Ou seja, separado do sujeito que pesquisa.

Destarte, “[...] os desafios para o pesquisador está em captar os elementos mais concretos, as objetivações reais que explicam a totalidade, não como uma noção genérica, mas como um conteúdo de natureza histórico-social” (CIAVATA, 2016, p. 231), que ao nosso ver implica analisar as contradições implícitas no objeto de estudo na sua totalidade, sempre com a perspectiva de transformação social. Na crítica realizada por Marx da concepção teórica de Feuerbach do mundo sensível em 1845, está explícita a importância de se pensar por superação, a partir das seguintes teses:

*Tese I*, O principal defeito de todo materialismo existente até agora (- o de Feuerbach incluído) é que o objeto [*Gegenstand*], a realidade, o mundo sensível só é apreendido sob a forma do objeto [*Objekt*] ou da contemplação mas não [são tomados] como atividade sensível humana, prática, não subjetivamente. [...]

*Tese III*, A doutrina materialista sobre a modificação das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias são modificadas pelos os homens e que o próprio educador tem de ser educado [...]

*Tese XI* Os filósofos apenas interpretaram o mundo de maneiras diferentes; o que importa é transformá-lo. (MARX; ENGELS 2007, p.533-535).

Nesse caminho, Marx e Engels desnudavam a perspectiva dos intelectuais burgueses incumbidos da elaboração ideológica para a conformação social, contrapondo-se às concepções filosóficas idealistas e metafísicas de mundo que não expunham a veracidade dos fatos, quando, no máximo, descreviam o fenômeno. Aqui se destaca a categoria da historicidade na teoria marxista que permite captar a estrutura do objeto na sua dinâmica histórica, a partir da seguinte assertiva: “os pressupostos de que partimos não são pressupostos arbitrários, dogmas, mas pressupostos reais, de que só se pode abstrair na imaginação [...] Esses pressupostos são, portanto, constatáveis por via puramente empírica”. (MARX; ENGELS, 2007, p. 86-87).

Desse modo, “[...] compreender a relação sujeito-objeto segundo a interação dialética do sujeito que conhece com o objeto conhecido é essencial para nossa concepção da construção do objeto real e do objeto teórico da história”. (CIAVATA, 2009, p. 59).

Neste sentido, “o modo pelo qual os homens produzem seus meios depende, antes de tudo, da própria constituição dos meios de vida já encontradas e que eles têm de reproduzir” (MARX; ENGELS, 2007, p. 87); todavia, essas relações não podem ser um de um instrumento de dominação e exclusão da classe trabalhadora, principalmente quando se refere o acesso à cultura letrada em sua forma, mas elaborada (SAVIANI, 2013b).

Essa situação tem sido refletida nas discussões acerca da alfabetização das séries iniciais e da formação de professores constituída dentro da sociedade capitalista, em que a burguesia sempre esteve intencionada em promover a formação e garantir o processo de alfabetização; mas essa intenção aconteceu dentro dos limites do capital, pautado sempre na lógica economicista que priorizou sempre a redução de custo, ou na perspectiva ideológica de encontrar solução pedagógica simplificada no âmbito da formação.

Daí quando se pesquisa sobre a temática da formação continuada de professores alfabetizadores do PNAIC, a chave para a compreensão do objeto de estudo começa por interrogar a quem interessa a pedagogia reducionista, que limita conhecimento e se apresenta com o discurso de direitos a aprendizagem, e como essas relações foram sendo reproduzidas dentro da sociedade capitalista.

Entende-se, a partir de Saviani (2017, p. 656), que “[...] a passagem da emancipação política à emancipação humana ou passagem da democracia formal para a democracia real não ocorrerá espontânea e automaticamente. Sua efetivação depende da intervenção prática dos homens [...]”. Pela lógica instituída historicamente, significa dizer que a revolução política promovida pela burguesia modificou apenas as relações de desigualdades existentes no sistema feudal – o rompimento com a Igreja, a formalização do Estado laico –, mas não tornou os homens iguais, apenas ocultou a desigualdade na forma de igualdade parcial controlada pelo Estado.

De acordo com Saviani (2017, p. 656), “[...] com essas considerações fica claro que a emancipação política, vale dizer, a democracia formal é insuficiente. É necessário caminhar em direção à emancipação humana, que implica a superação da democracia formal [...]”. Essa ordem da realidade social pode ser analisada, por exemplo, nas garantias dos direitos individuais e coletivos previsto na Constituição Federal brasileira de 1988, no Art. 5º: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e

aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade.” (BRASIL, 1988).

Embora se estabeleça o preceito de igualdade de todos perante a lei, dentro da sociedade civil, na sua individualidade, este direito permanece desigual entre os homens, ou seja, podem possuir direitos políticos, ter acesso ao credo religioso, mas não possuem o direito de propriedade, e uma grande parte da população não tem acesso aos bens sociais produzidos pela humanidade, como, por exemplo, o acesso à saúde, à educação, à segurança, à habitação, etc.

Quando nos referimos à educação, do ponto de vista jurídico, incluindo o político, a suposição é que todos são iguais perante a lei, que todos têm direito à educação com qualidade. A questão é que, para se ter acesso a uma educação de qualidade, não basta dizer, de forma abstrata, que será garantido, por exemplo, o direito à alfabetização plena a todas as crianças até os 8 anos de idade, instituído através de acordo implementado entre Governo Federal, Estados, Municípios, e destinado às instituições escolares.

Na prática, essa “educação de qualidade” é permanentemente postergada, na medida em que o Estado não garante para todos os membros da sociedade condições de acesso e permanência, produzindo apenas a formalidade no plano político. Essa lógica se reproduz nos programas de formação continuada de professores alfabetizadores, nos quais, ao ser determinado um conjunto de referências teóricas e práticas, constrói-se, ou forma-se, o professor dentro de uma visão idealista, que deixará de ser tradicionalista e se transformará em um professor reflexivo e pesquisador da própria prática, acelerando a formação da criança conforme a prescrição do programa de formação, e criando a falsa ilusão de que os problemas acerca da alfabetização serão resolvidos.

De forma dialética, Marx e Engels deixaram em suas obras contribuições fundamentais para pensar a educação a partir de um direito fundamental e inalienável para a classe trabalhadora, defendidos pela burguesia ainda na Revolução Francesa (1789-1799), tais como: “[...] universalidade, laicidade, estatalidade, gratuidade, renovação cultural e primazia do trabalho.” (LOMBARDI, 2005, p. 11).

A incorporação desses princípios para a superação da ausência de direito e acesso à educação encontra-se no décimo item do *Manifesto do Partido Comunista*, escrito em 1948 com a seguinte composição: “Educação pública gratuita para todas as crianças. Eliminação do trabalho infantil nas fábricas em sua forma atual. Combinação da educação com a produção industrial, etc.” (MARX; ENGELS, 2015, p. 89).

Nessa relação, de educação como um direito público fundamental, está posta a categoria de mediação articulada à historicidade, na qual se fez importante para apreensão de um projeto educativo de cunho revolucionário. Marx e Engels entenderam que a classe trabalhadora deveria ter acesso a essa educação, pois sua apreensão pressupõe a aquisição de conhecimentos capazes de provocar mudanças sociais, incorporando, assim, os mesmos instrumentos de dominação que a burguesia constituiu para si enquanto classe dominante, que era o acesso ao conhecimento.

A compreensão que Marx e Engels nos deixam acerca da educação pública no âmbito da sociedade burguesa tem objetivo revolucionário, bem como um profundo comprometimento com a formação crítica da classe trabalhadora. Todavia, os autores tinham clareza de que para a classe trabalhadora ter acesso ao conhecimento produzido pela humanidade (a cultura, das ciências e técnicas) era preciso travar uma luta permanente, pois não acreditavam na unilateralidade do Estado burguês para o desenvolvimento das potencialidades humanas, tendo em vista que os ideólogos especialistas, responsáveis pelas disseminações das ideologias burguesas, não veem a educação como um processo de apropriação do conhecimento em suas formas mais elaboradas, destinadas aos filhos das classes trabalhadoras.

A saída para resolver o impasse entre a educação do Estado burguês seria a constituição de uma pedagogia socialista marxista; as argumentações acerca dessa questão foram expressas por Marx e Engels, conforme está escrito na Introdução de *Textos sobre a educação e ensino*:

Antes de mais nada, é necessário assinalar que o aparato escolar levantado pelo modo de produção capitalista se configura ideologicamente não só em função dos componentes explicitamente – tematicamente – ideológicos que comporta, mas também porque cria – e consolida – um marco de cisão onde a alienação da força de trabalho é um fato natural. A educação não se produz somente no seio das disciplinas “não úteis” que possam dividir-se nas chamadas matérias humanísticas, mas, muito especialmente, na organização de todo o sistema. (MARX; ENGELS, 2011, p. 15).

Os autores argumentavam, de forma coesa, que a luta pela transformação do sistema não deve se dar dentro de uma lógica formal que exclua os contrários, reproduzindo apenas a perspectiva do plano ideal, o pronunciamento contrário a esta ou aquela ideologia, mas que seja articulada e aprofundada com a realidade social histórica.

Deste modo, a pesquisa desta tese apoiou-se no materialismo histórico-dialético como referencial teórico para o aprofundamento do objeto de estudo que investigou a relação entre a formação continuada de professores alfabetizadores do PNAIC e o trabalho pedagógico das

escolas dos municípios de Breves, porque esta teoria se apresenta enquanto teoria crítica e radical da sociedade capitalista, e na atualidade compreende a educação como processo de desenvolvimento das potencialidades humanas, cuja finalidade é a emancipação social.

Nesta perspectiva, considera fundamental a orientação de Frigotto (2016, p. 74):

Não é possível pesquisar tudo ao mesmo tempo e nem todos os campos do conhecimento. Mas delimitar não é fragmentar e atomizar. A vigilância crítica ao delimitar um objeto e as mediações que o constituem numa totalidade concreta são os elementos básicos que caracterizam o caráter dialético e, portanto, nos conduz ao método. Vale dizer, o método que nos conduz a apreender o movimento da realidade, ou das determinações que o constituem, e não simplesmente nossas representações, ou pseudorrepresentações, sobre aquele.

A tarefa de construir o exercício de historicizar e reconstruir as categorias básicas do materialismo histórico para delinear o objeto de pesquisa nos permitiu a compreensão de que Marx e Engels não construíram uma teoria da educação, e, sim, desenvolveram estudos profícuos sobre a sociedade econômica burguesa nos quais está inserido o processo educacional (FRIGOTTO, 2016).

Portanto, nos apropriamos da pedagogia histórico-crítica como referencial de análise das relações pedagógicas impressas no programa PNAIC, porque este referencial “[...] parte da relação entre educação e socialismo e explicita-se a concepção marxista de homem, sobre cuja base se evidencia as contradições da concepção burguesa de ensino [...]”. (SAVIANI, 2005, p. 223). Com este entendimento, apresentamos, na seção seguinte, as bases da concepção dialética de educação utilizada por Saviani para a construção da pedagogia histórico-crítica, entendida como uma concepção pedagógica contra-hegemônica dentro do modo de produção capitalista da sociedade brasileira, que será explicitada a seguir.

## **2.2. OS FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

As questões metodológicas para a elaboração do conhecimento e métodos de ensino, historicamente, impulsionaram os educadores na busca pela melhor forma de ensinar; entretanto, convém sempre indagar qual base teórica e por que estes mecanismos são de extrema relevância. Em uma perspectiva revolucionária, a resposta será sempre pela necessidade de formar os filhos das classes trabalhadoras com uma pedagogia concreta, para a formação dos intelectuais da educação pública, gratuita, laica, universal e referenciada.

Nessa perspectiva, é que a pedagogia histórico-crítica foi elaborada pelo professor Demerval Saviani no final dos anos de 1970 e início dos de 1980, estabelecida como uma

teoria pedagógica fundamentada na perspectiva dialética tal como aparece desenvolvida na obra de Marx, que apresenta como categoria central a mediação, assim expressada por Saviani (2015, p. 35):

Para essa teoria pedagógica a educação é entendida como uma atividade mediadora no interior da prática social global. Como tal, o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa é a prática social. Daí decorre um método que parte da prática social onde o professor e aluno encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condições para que travem uma relação fecunda, cabendo aos momentos intermediários do método identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para sua compreensão e solução (instrumentalização) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos.

Fundamentada no materialismo histórico-dialético, “[...] a pedagogia histórico-crítica, trilhando as sendas abertas por Marx, situa-se além e não aquém das pedagogias tradicionais modernas, habilitando-se a enfrentar os desafios postos à educação na sociedade atual [...]”. (SAVIANI, 2012, p. 80). As circunstâncias em que foi elaborada a pedagogia histórico-crítica representam uma profunda contraposição ao contexto da Ditadura Militar (1964-1985) estabelecida no cenário brasileiro, do qual o autor pondera que a educação brasileira estava seriamente comprometida pelas formulações das teorias do Capital Humano<sup>8</sup> e da Pedagogia Tecnicista.

Essas duas perspectivas configuravam-se, na prática, pelo “[...] aprofundamento das relações capitalistas decorrentes da opção pelo modelo associado-dependente que trouxe consigo o entendimento de que a educação jogava um papel importante no desenvolvimento e consolidação dessas relações”. (SAVIANI, 2013b, p. 365). Contrapondo a essas perspectivas, emergiu um conjunto de estudos críticos que propunham analisar as bases educacionais daquele contexto, articulados aos debates marxistas.

Essas tendências críticas defendiam a necessidade de reformulação crítica da educação na sociedade capitalista, e, em síntese, foram apresentadas, segundo Saviani (2013a, p. 393-395), “[...] com base em Althusser (1970), com a teoria da escola como aparelho ideológico do Estado; [...] Bourdieu e Passeron (1970) com a teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica; [...] e Baudelot e Establet (1971), com teoria da escola capitalista”.

---

<sup>8</sup> Segundo Frigotto (2001, p. 39-41), a teoria do Capital Humano constitui-se num desdobramento e ou um complemento, como a situa Schultz, da teoria neoclássica, do desenvolvimento econômico. [...] O processo educativo, escolar ou não, é reduzido à função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de determinadas atitudes, transmissão de um determinado volume de conhecimentos que funcionam como geradores de capacidade de trabalho e, conseqüentemente de produção. [...]

Importante destacar que o marco político para que esses autores, citados por Saviani (2013a), propusessem novas teorias foi posterior à explosão do movimento estudantil de Maio de 1968 na França<sup>9</sup>; e posterior ao fim desse movimento, foram produzidas teorias críticas que se propunham a explicar esse fenômeno educativo como a função de reprodução dos condicionantes da sociedade. Estas teorias influenciaram várias partes do mundo, marcadas pelo cenário da Guerra Fria (1945-1991), ou de ditaduras militares intermináveis, a exemplo do Brasil.

Saviani (2013b, p. 397) denominou as teorias apresentadas pelos autores já mencionados de “crítico-reprodutivista”, porque “[...] suas análises constituíram-se em armas teóricas utilizadas para fustigar a política educacional do regime militar, que era uma política de ajustamento da escola utilizada como instrumento de controle da sociedade”; ou seja, a educação, orientada pelo Regime Militar, exerceu forte controle no pensamento pedagógico, através da modificação dos currículos, aprovação da Lei nº 5.692/71, direcionando a organização das escolas, e modificou os níveis de ensino da Escola Básica e da formação de professores, desconsiderou a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação aprovada no ano de 1964, e reformulou o Ensino Superior.

Contudo, no entendimento de Saviani (2013a), a educação não podia exercer o papel de terminalidade na vida dos sujeitos exercendo apenas a função ideológica da classe dominante de preservação da ordem social, e fundamentado no materialismo histórico-dialético, destacou o reconhecimento das questões que estavam postas pela crítica-reprodutivista, argumentando que “[...] essas teorias se concentravam na crítica à educação vigente, [mas] não apresentando alternativas, isto é, não propondo uma nova maneira de lidar com as escolas”. (SAVIANI 2013a, p. 397).

Porém, havia necessidade de construir outra concepção pedagógica que não fosse associada às perspectivas liberais, ora conservadoras, ora renovada progressivistas, ou uma educação em que nada podia ser feito além de ser reprodutora das relações sociais vigentes. Para Lombardi (2020, p. 27), “[...] Saviani entende a escola como instituição social [...] por isso, não descarta o papel da escola como instrumento de luta das classes subalternas [...] Ao contrário das teorias crítico-reprodutivistas que negam tal dialeticidade”.

---

<sup>9</sup> Foi um dos acontecimentos revolucionários mais importantes do século XX, pela capacidade de questionamento do *status quo*. No seu conjunto, considerando seus fracassos e contradições, o Maio de 68 é reconhecido pela significativa capacidade de transformação comportamental desencadeada pelos problemas levantados pelos movimentos de revolta e agitação cultural que, na época, postulavam, entre outros, maior liberdade sexual, ampliação dos direitos civis e igualdade entre homens e mulheres. (VOJNIAK, 2018, p. 343).

Saviani (2013a) demonstrou em sua elaboração que era preciso compreender o significado das abordagens que demarcaram historicamente o processo de formação de professores, as limitações das concepções pedagógicas, bem como os elementos da política educacional brasileira e seus condicionantes que entravam o processo de desenvolvimento educacional dentro das suas formas mais elaboradas.

Em resumo, Saviani (2005, p. 268-269) analisou, de forma crítica, a educação brasileira e destacou questões fundamentais, sobre o processo de organização e suas contradições, argumentando que:

O primeiro desafio pode ser denominado globalmente de ausência de um sistema de educação [...] ora a ausência de um sistema nacional de educação no país é um indicador de que não se priorizou devidamente a educação, o que se traduziu na escassez de recursos a ele destinado [...] O segundo desafio é o da descontinuidade. Parece que as nossas tentativas em educação pecam por uma extrema descontinuidade [...].

Saviani (2005) explica que as políticas educacionais formuladas são descontínuas, não garantem de fato os prazos para que o trabalho iniciado tenha continuidade para atingir o resultado dos objetivos a serem alcançados, e também não são consideradas as condições objetivas para essa concretização. Essa questão, segundo Saviani (2005, p. 269), “[...] entra em contradição com uma das características próprias da atividade educacional [...] que é a exigência de um trabalho que tenha continuidade, que dure um tempo suficiente para provocar resultado irreversível”.

Os pontos destacados pelo autor estão historicamente refletidos nas políticas destinadas ao processo de alfabetização. Acerca dessa questão, Saviani (2005, p. 269) esclarece:

Às vezes nós temos a ilusão de que a alfabetização é apenas um momento inicial do processo de aprendizagem, daí aquela imagem de que se alfabetiza no primeiro ano, assim o aluno teria que dominar o alfabeto no primeiro ano e, a partir do segundo, ele iria complementando sua formação. À medida, porém, que os índices de fracassos ao final do primeiro ano eram altos, começou-se a pensar. Mas por que a alfabetização tem de se limitar ao primeiro ano? Vamos estendê-la para dois ou três anos. E aí se organizou o currículo escolar por ciclos.

Quando esse pensamento fracassa mediante os índices de reprovação e evasão escolar, as políticas educacionais passam a reorganizar as séries iniciais por Ciclo de Alfabetização, alinhadas à lógica da política de avaliação externa em larga escala, mudando por três anos consecutivos o prazo para o aluno estar alfabetizado, passando a considerar a reprovação do aluno a partir do 4º ano de ensino. Conforme Saviani (2005, p. 271), “[...] parece que cada

governo, cada secretário de educação ou cada ministro quer imprimir sua própria marca, deixando de lado os programas implementados nas gestões anteriores”.

As questões apontadas pelo autor exigem o conhecimento das bases estruturais que constituem a educação pública no Brasil, considerando as relações sociais de classes antagônicas existentes, e o quantitativo de alunos, 39.928.302 de matrículas, que ocupam os espaços de 141.298 escolas públicas brasileiras até o Censo Escolar divulgado em 2018, os quais são, em sua maioria, os filhos das classes trabalhadoras.

O pressuposto teórico desenvolvido por Saviani (2013a, p. 8) indica que “o saber é objeto específico do trabalho escolar”; e para que essa relação se estabeleça torna-se fundamental que “a escola cumpra sua função social que é possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, do saber metódico, científico”. (SAVIANI, 2013a, p. 66).

Deste modo, a pedagogia histórico-crítica parte da formulação contida no método da economia política de Marx, e assim adota o “[...] método dialético como referência para a organização da prática pedagógica e almeja estruturar o trabalho educativo como aquele que pode oferecer a cada ser humano as condições apropriadas do mundo da cultura”. (MARSIGLIA, 2013, p. 222).

A pedagogia histórico-crítica defende o processo educacional a partir da valorização dos conteúdos e sua ampla garantia para todos os alunos, para que eles possam se desenvolver criticamente e participar da sociedade, superar a visão reducionista de que os conteúdos dentro da escola exercem função secundária e possibilitar a experiência inicial dos alunos acerca do acervo cultural acumulado pela humanidade desde a Educação Infantil ao Ensino Superior. Para Malanchen (2016, p. 202),

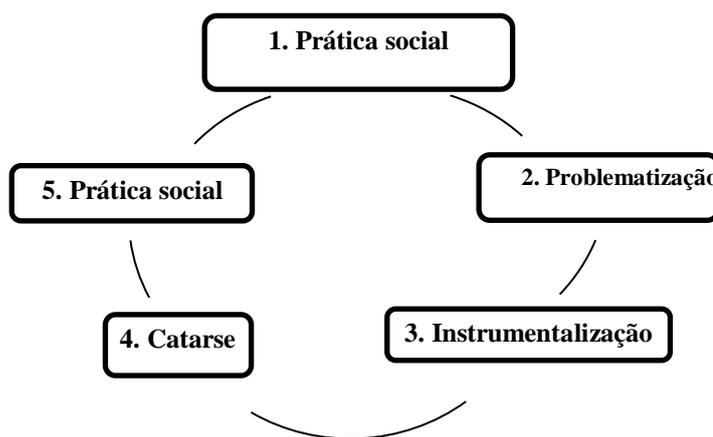
[...] a organização dos conteúdos curriculares deve permitir a realização do constante movimento que vai do todo às partes e destas ao todo, bem como do abstrato ao concreto e deste novamente às abstrações. Em um processo de constante enriquecimento e aprofundamento da compreensão da realidade natural e social.

Trata-se de uma concepção teórico-metodológica que contribui para avançar na formação crítica dos sujeitos, partindo de uma compreensão científica de mundo, “situação em que o educador não pode dispensar-se desse instrumento, sob risco de se tornar impotente diante da situação com que se defronta”. (SAVIANI, 1996, p. 49). Fundamentado no citado referencial teórico, o autor recusa os elementos das pedagogias tradicionais, da Escola Nova e Tecnicista, o caráter não dialético da teoria crítico-reprodutivista, e das pedagogias do aprender a aprender que estão articuladas às concepções neoliberais.

Na compreensão de Saviani (2008, p.45), “sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir [...] E se os membros das classes populares não dominam os conteúdos culturais eles não podem fazer valer os seus interesses.” Em outras palavras, sem os conteúdos, os sujeitos ficam destituídos de elementos fundamentais para reflexão e a compreensão da sociedade capitalista e reproduzem na sua vida cotidiana uma concepção de mundo dominante, ficando suscetíveis aos apelos – tal como vem acontecendo nas últimas décadas – com a onda neoconservadora de extrema-direita que assola o Brasil, com as tentativas de impor a escola sem partido, manifestações que clamam pelo retorno da ditadura militar, e de grupos organizados contra a vacina para controlar a pandemia da COVID-19 que assola o país e o mundo.

Saviani (2008), em sua elaboração metodológica, expõe cinco momentos interdependentes (prática social, problematização, instrumentalização, catarse e prática social), objetivando superar o senso comum das práticas pedagógicas que reduzem o acesso aos conteúdos, e possibilitando aos alunos o acesso ao conhecimento, e podendo orientar o trabalho pedagógico, sintetizado da seguinte forma (Figura 1):

**Figura 1:** Momentos da prática pedagógica histórico-crítica



Fonte: Saviani (2008 p. 56-57).

Esses momentos, segundo Galvão, Lavoura e Martins (2019, p.114), “possui[em] em seu interior a relação dialética entre o singular, o universal e o particular [...]”, que se constitui em um movimento fundamental para a construção do conhecimento dos sujeitos. Saviani (2008, p. 56) explica que na *prática social* “[...] é comum a professor e alunos. Entretanto, em relação a essa prática comum, o professor, assim como os alunos, podem se posicionar diferentemente enquanto agentes sociais diferenciados”. Porque, embora o aluno tenha

conhecimento e experiência da prática social, ainda é limitado o conhecimento científico, assim como o professor não tem claro o nível de compreensão dos seus alunos.

O conhecimento da prática social entre os alunos está baseado no senso comum, podendo contribuir inicialmente para a atividade, contudo não é suficiente para a elevação do nível de compreensão do conhecimento sistematizado que precisa desenvolver. De acordo com Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 114, grifo do original),

[...] *a prática social é também catarse e catarse é também prática social*, na medida em que a universalidade da prática social só existe concretamente quando os indivíduos singulares a incorporam como a sua segunda natureza humana, ou seja, quando realizam o processo catártico na prática pedagógica. Ao mesmo tempo, essa segunda natureza dos indivíduos, resultado da catarse, é expressão singular do desenvolvimento universal da prática social humana. Assim, universalidade e singularidade de modo algum são pontos firmes e fixos no sentido estrito da palavra no método pedagógico.

Importante destacar que essa relação dialética possibilitará ao professor selecionar os conteúdos históricos que devem ser transformados em saber escolar, e trabalhar com os alunos para que estes possam superar o conhecimento espontâneo e apropriar-se do saber científico, ou seja, a prática social (o universal) sendo tratada dentro do ambiente de sala de aula, relacionando-se nas múltiplas particularidades dos indivíduos (alunos), iniciando assim o processo de catarse que representa a modificação do pensamento, que será instigado com a *problematização* e a *instrumentalização* das respostas dadas à prática social.

A problematização “não seria a apresentação de novos conhecimentos por parte do professor (Pedagogia Tradicional), nem o problema como um obstáculo que interrompe a atividade dos alunos (pedagoga tradicional)” (SAVIANI, 2008, p. 57). Trata-se de fazer um levantamento das questões que decorrem da prática social, possibilitando ao professor compreender quais problemáticas precisam ser resolvidas decorrentes do levantamento realizado. De acordo com Marsiglia (2011, p. 25):

No momento da problematização, o professor precisa ter claro como orientará o desenvolvimento da aprendizagem, baseando-se naquilo que já tem como material da etapa anterior e seus objetivos de ensino. Além disso, seu planejamento deve abordar as diversas dimensões do tema e evidenciar a importância daquele conhecimento, fazendo-o ter sentido para o aluno.

A partir dessa problematização, “começa-se a desvelar as questões na prática social que estão cobertas pela ideologia dominante”, e o professor passa a organizar as informações que necessitam ser dominadas pelos alunos para intervir de forma crítica na prática social. (LOMBARDI, 2020, p. 25). Neste processo dialético, que não se dá de forma isolada, é o

professor que exerce o papel fundamental de detectar qual conhecimento é necessário para os alunos dominar (SAVIANI, 2008).

Desta forma, estaria se encaminhado para o que Saviani (2008) denomina de “instrumentalização”, pois trata-se de apropriação pelos alunos do conhecimento, no qual o professor é o principal “responsável por transmitir direta ou indiretamente conteúdos que possam levar os alunos à apropriação dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos historicamente elaborados pela cultura”. (LOMBARDI, 2020, p. 25).

Nesse processo de encaminhar formas para os alunos apropriarem-se do conhecimento, busca-se a *cartase*, na qual Saviani (2008, p. 57) considera como ponto central do processo educativo, pois “[...] trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social”. Na explicação de Lombardi (2020, p. 25), “o termo *cartase* foi emprestado de Gramsci, que objetiva a transformação da visão fragmentada à incorporação do conhecimento [...] que compõe seu acervo de elementos de luta na busca pela transformação social”.

Finalmente, o quinto momento se dará novamente entre a “prática social de partida” e “ponto social de chegada”, das quais professores e alunos não saíram, mas, juntos percorreram e evoluíram a ponto de modificar o ensino-aprendizagem de forma qualitativa, “sendo que a passagem de um ponto ao outro se realiza pelos momentos intermediários da problematização, instrumentalização e catarse”. (LOMBARDI, 2020, p. 22). Em uma perspectiva dialética, “essa elevação dos alunos ao nível do professor é essencial para se compreender a especificidade da relação pedagógica”. (SAVIANI, 2008, p. 58).

Deste modo, a construção que Saviani propõe com a pedagogia histórico-crítica incorpora o conjunto de conhecimentos filosóficos, políticos, artísticos, reafirmando a necessidade de uma formação de professor teórica política e prática, para que este utilize a prática social como ponto de partida e ponto de chegada, “entendendo o caráter dialético do método operando com as categorias de contradição e ação recíproca, e não por formalismo lógico que substituem tais categorias”. (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 116).

Em uma perspectiva dialética de contraposição às pedagogias oficiais, Saviani (2009, p. 114) orienta:

Ao empreender a crítica à educação burguesa evidenciando seus mecanismos e desmistificando sua justificação ideológica; ao mesmo tempo, cabe realizar o segundo movimento que implica reorganizar a prática educativa de modo a viabilizar, por parte das camadas dominadas à frente o proletariado, o acesso ao saber elaborado. Esse acesso significa a apropriação dos conteúdos sistematizados dos quais os trabalhadores necessitam para potencializar sua luta em defesa de seus interesses contra a dominação burguesa. [...] Nesse processo a escola desempenha papel fundamental, pois é ela que abre, por meio da alfabetização, as portas da

cultura letrada no âmbito da qual se dá a elaboração do saber e o desenvolvimento do conhecimento científico [...].

O autor alerta que “os educadores que se colocam no campo do marxismo deverão ter clareza de que a burguesia se serve do saber elaborado para reforçar sua dominação [...], excluindo dela os trabalhadores”. (SAVIANI, 2009, p. 114). Portanto, como uma das funções da escola é ensinar os alunos a dominar os conteúdos culturais, os educadores têm uma função política de que é ensinar aos dominados a apropriação dos instrumentos (conhecimentos) utilizados pelos dominantes para se libertarem do processo de subjugação.

Deste modo, o ensino de conteúdo é a conexão das várias disciplinas, e longe de ser uma transmissão mecânica do saber, constitui-se como um processo de apropriação do conhecimento mediado pelo trabalho formativo, para possibilitar ao aluno o acesso ao conhecimento universal, pois somente assim será possível construir uma formação sólida. Segundo Saviani (2008, p. 4): “Não adianta nada eu ficar sempre repetindo o refrão de que a sociedade é dividida em duas classes fundamentais, burguesia e proletariado, [...] se o que está sendo explorado não assimila os instrumentos pelos quais ele possa se organizar para se libertar da exploração.”

Outro ponto que vale destacar como contribuição da pedagogia histórico-crítica diz respeito à concepção de pesquisa a ela articulada. Nesse sentido, o cerne da questão quando se pesquisa em educação não significa apenas indagar de qual realidade se fala, mas, sim, perguntar qual é o ponto de vista de classe que procuram explicar esta realidade. Em síntese, é preciso refletir sobre os problemas que a realidade apresenta a partir das três categorias filosóficas inter-relacionadas, conforme Saviani (2000, p. 16-17):

a) Radical: Em primeiro lugar, [porque] exige-se que o problema seja colocado em termos radicais, entendida a palavra radical no seu sentido mais próprio e imediato. Quer dizer, é preciso que se vá até às raízes da questão, até os seus fundamentos. Em outras palavras, exige-se que se opere com uma reflexão em profundidade.

b) Rigorosa: Em segundo lugar e como que para garantir a primeira exigência, deve-se proceder o rigor, ou seja, sistematicamente, segundo métodos determinados, colocando-se em questão as conclusões da sabedoria popular e as generalizações apressadas que a ciência pode ensejar.

c) De conjunto: Em terceiro lugar, o problema não pode ser examinado de modo parcial, mas numa perspectiva de conjunto, relacionando-se o aspecto em questão com os demais aspectos do contexto inseridos. [...].

*A priori*, todo processo objetivo de pesquisa busca desvelar o fenômeno, e se dá na busca de novos conhecimentos; portanto, Saviani adverte (2000, p. 17-18) que “[...] a exposição sumária [...] não [...] trata de categorias autossuficientes que se justapõem”; são proposições que possibilitam a mediação com a problemática dentro de uma totalidade mais ampla para proceder às análises de forma crítica. Ou seja: “A profundidade [radicalidade] é

essencial à atitude filosófica, do mesmo modo que a visão de conjunto. Ambas se relacionam por virtude da íntima conexão que mantêm com o mesmo movimento metodológico, cujo rigor [...] garante ao mesmo tempo a radicalidade [...].” (SAVIANI, 2000, p. 17-18).

Desse modo, pesquisar implica pensar por contradição, ou seja, não basta apontar o problema, é preciso fundamentar teoricamente o conhecimento de suas determinações, evitando-se, assim, uma reflexão linear das questões apresentadas. É crucial seguir sempre a perspectiva dialética (universalidade, particularidade e singularidade), para não se cometerem generalizações que supostamente não terão sustentação no processo em que foi afirmado, seja porque ficou isolado na singularidade, ou porque fez o movimento do universal sem considerar a particularidade.

De forma metodológica, Ciavatta (2016, p. 231) explica:

O conhecimento produzido vai depender da pertinência da análise de uma totalidade histórica como apreensão de suas contradições recíprocas e reconhecimento do caráter mediador dessas contradições na constituição histórica da realidade. Dessa forma o conhecimento não será nunca um conhecimento acabado, mas limitado, provisório, aberto às novas apreensões e a novos conhecimentos.

Nesse sentido, a construção desta tese procurou buscar na totalidade da realidade social os aspectos históricos das relações já determinadas há várias décadas, para se compreender o movimento dialético em torno da formação continuada de professores alfabetizadores, nas políticas neoliberais a partir dos anos de 1990, que possuem elementos que são comuns a todo o período histórico anterior que são as dificuldades de garantir aos alunos o avanço esperado e necessário no processo de alfabetização nas séries iniciais. Desta forma, considerou-se a realidade empírica para analisar como essas políticas adentram no ambiente escolar, modificando ou não a realidade tão multifacetada.

À luz dos fundamentos das abordagens teóricas expostas neste capítulo, nos próximos capítulos será considerado o balanço histórico do conjunto das concepções pedagógicas no Brasil nos séculos XX e XXI, bem como o movimento pendular do processo de alfabetização e formação de professores no Brasil, e que, no geral, representa o desafio de situar os elementos concretos que constituíram o processo educacional.

### 3. ALFABETIZAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: ELEMENTOS HISTÓRICOS

“As ideias dominantes não são nada mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, são as relações materiais dominantes apreendidas como ideias; portanto, são a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante, são as ideias de sua dominação. Os indivíduos que compõem a classe dominante possuem, entre outras coisas, também consciência e, por isso, pensam na medida em que dominam como classe e determinam todo o âmbito de uma época histórica, é evidente que eles o fazem em toda a sua extensão [...], ou seja, dominam também como pensadores, como produtores de ideias, que regulam a produção e a distribuição das ideias de seu tempo [...].”  
(Marx e Engels, *A ideologia alemã*, 2007, p. 47).

Partimos da elaboração de Marx e Engels (2007, p. 47) de que “as ideias dominantes não são nada mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes [...]”, porque elas são decorrentes do modo de produção do qual se está inserido e se sustentam a partir de conceitos hegemônicos que passam a produzir o processo formativo dos sujeitos. Esses conceitos, vistos como elementos da realidade da sociedade capitalista, operaram historicamente com a finalidade de responder às exigências vigentes, e se articularam em torno de um projeto educacional, que de alguma forma configurou-se em torno dos saberes práticos, das experiências, do saber tácito, do saber sob medida.

Assim, este capítulo está dividido três seções. Na primeira seção, discute-se a formação continuada de professores e seus antecedentes históricos. Na segunda, apresentam-se as concepções de alfabetização influenciadas pelos organismos internacionais, a exemplo da Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1990, realizada na Tailândia desde os anos de 1990, bem como as teorias de cunho internacional que vêm influenciando o debate científico e as práticas de formação continuada de forma global. Na última seção, apresenta-se o debate acerca da gênese da formação continuada de professoras constituídas nos documentos e programas da política de alfabetização brasileira a partir dos anos de 1990.

#### 3.1. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: DIFERENTES PROPOSIÇÕES

Uma das proposições acerca da formação continuada de professores encontra-se respaldada nos documentos produzidos pelo movimento de educadores, formados pela Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE),

na realização do I Encontro Nacional em Belo Horizonte, no período de 21 a 25, de novembro de 1983, para debater os problemas da educação e formação de professores.

Estes profissionais, “[...] conscientes de que a educação é parte integrante do sistema político-econômico-social[,] denunciavam a gravidade da situação econômica que atinge hoje a população brasileira e a incompetência do Estado para enfrentar e resolver os problemas básicos da sobrevivência da maioria da população. [...]”. (CONARCFE, 1983, p. 5).

Tais questões tornaram-se bandeira de luta dos professores, sindicatos e movimentos sociais, na perspectiva de mudança do quadro que assolava a formação de professores no período de militarização do país e após o período da redemocratização, em 1985. A reformulação da Constituição Federal de 1988/CF/1988 consagrou o espírito da gestão democrática (SAVIANI, 2013), além de serem aprovados os princípios no qual seria regida a educação, no Art. 206:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade; VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (BRASI, 1988).

A pauta no debate sobre formação continuada de professores na Convocação do IV Encontro de julho de 1989 da CONARCFE, citada acima, foi motivada em decorrência de se obter um posicionamento do movimento em relação à elaboração da nova/atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) que estava em debate. No documento, está registrado, no item 11, quando trata da carreira do magistério: “Farão parte da jornada de trabalho, além da atividade de sala de aula, o planejamento, a avaliação, as reuniões, a formação continuada, e a pesquisa, sem prejuízo do horário do aluno.” (CONARCFE, 1989, p. 28)

No item 12.2 do documento, ao ser abordado sobre a organização curricular dos cursos, definiu-se que:

A formação de professores deve constituir-se num processo de educação continuada, de responsabilidade do indivíduo, do Estado e da Sociedade. Esta continuidade do processo de formação de professores deve ser assumida pelos dois sistemas de ensino – estatal e particular –, assegurando, através de recursos próprios, as estruturas necessárias para sua viabilidade e vinculando esta formação aos planos de carreira. (CONARCFE, 1989, p. 30).

Analisando o documento de 1989, destacam-se duas questões: a primeira é a responsabilidade do Estado com a formação continuada de qualidade; e a segunda questão refere-se ao financiamento desta formação e a vinculação aos planos de carreiras, na perspectiva de valorização e remuneração do trabalho do professor, tendo em vista que para sobreviver o professor é frequentemente obrigado a exercer cargas horárias exaustivas de trabalho para manter a sua sobrevivência, e acaba não dispondo de tempo suficiente e muito menos condições financeiras para investir na sua formação individual (WEREBE, 1994).

No IV Encontro da ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), estava explícita a preocupação dos educadores com a formação continuada de professores, no sentido de chamar a atenção para “[...] ação conjunta entre agências que formam e agências que contratam de maneira a rever a formação básica, assegurando condições dignas de trabalho e formação continuada”. (IV CONARCFE, 1989, [s.p.].).

Verifica-se nos documentos que o CONARCFE sofreu alteração na sua nomenclatura no V Encontro, realizado no dia 26 de julho de 1990, em Belo Horizonte, sendo transformada na ANFOPE, e tornou-se uma referência de lutas nos debates acerca da formação de professores e condição de trabalho. A quantidade de documentos produzidos pela ANFOPE, de 1990 a 2018, demonstra a pertinência em debater o processo de formação de professores e sua contribuição para a sociedade, demonstrando claramente a obrigação do Estado para com a educação e formação humana. Registra-se que em relação à formação continuada de professores foi debatida posteriormente nos Encontros VI, VII, VIII, IX, anterior e posterior à aprovação da nova LDB, como mostra a síntese no Quadro 4:

**Quadro 4:** Debate da ANFOPE acerca da formação continuada de professores

<b>VI Encontro Nacional 1992</b> - A formação do profissional da educação, do ponto de vista mais global, implica: Uma ação conjunta entre agências que formam e agências que contratam de maneira a rever a formação básica, assegurando condições dignas de trabalho e formação continuada;
<b>VII Encontro Nacional 1994</b> [...] considera-se a formação continuada como um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional, a partir da formação inicial e vista como uma proposta mais ampla, de hominização, na qual o Homem Integral, produzindo-se a si mesmo, também se produz em interação com o coletivo. (p. 23).
<b>VIII Encontro Nacional 1996</b> - Quanto à formação continuada, a ANFOPE entende que ela deva proporcionar novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, considerando que o conhecimento produzido e adquirido na formação inicial deve ser repensado e desenvolvido na carreira profissional. (p. 25).

Fonte: Documentos da ANFOPE - VI à VIII (1992-1996).

No VI e VII e VIII Encontro Nacional da ANFOPE, foi debatido o significado da formação continuada de professores, na perspectiva de se contrapor aos discursos constituídos durante os anos de 1960 e 1970, sobre orientação dos organismos internacionais, cuja

formação de professores inicial e continuada, até o final dos anos de 1970, tinha como centralidade a capacitação e o treinamento docente.

Segundo Freitas (2002, p. 139), para o movimento de educadores, esses processos de base tecnicista não eram capazes de contribuir para o processo de mudança da realidade educacional:

Os educadores produziram e evidenciaram concepções avançadas sobre formação do educador, destacando o caráter sócio-histórico dessa formação, a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade.

Contudo, para além do debate produzido pela ANFOPE, acerca da formação continuada de professores no Brasil, outros estudos, com base na literatura internacional, estão voltados para a organização da política educacional voltada para a formação inicial e continuada de professores, que debate a organização da escola, os processos de avaliação e mobiliza, vigorosamente, a escola como lugar de formação de práticas exitosas, com forte ênfase na formação da prática reflexiva.

Em uma perspectiva crítica, essas discussões estão vinculadas à agenda educativa de reforma global liderada pelos organismos internacionais, e também estão constituídas dentro das pesquisas acadêmicas em várias universidades do mundo, tendo em vista atender as mudanças ocorridas no sistema capitalista, que impôs uma nova organização social, provocada, segundo Oliveira (2009, p. 239), pelas “transformações tecnológicas e caracterizadas por um novo paradigma de produção e de desenvolvimento que tem como elemento básico a centralidade do conhecimento e da educação”. Nessa direção, Freitas (2002, p. 141) esclarece:

Os anos 90, contraditoriamente, foram marcados também pela centralidade no conteúdo da escola (habilidades e competências escolares). [...] A ênfase excessiva do que acontece na sala de aula, em detrimento da escola como um todo. [...] O abandono da categoria trabalho pelas categorias da prática, prática reflexiva, nos estudos teóricos de análise do processo de trabalho.

O estudo realizado por Davis *et al.* (2012) ajuda a entender a lógica dos debates acerca da formação continuada de professores, bem como questões que podem representar implicações ideológicas e culturais dentro do contexto escolar que vão reconduzindo os processos de formação continuada de professores, em virtude das distintas linguagens utilizadas pelas teorias denominadas de epistemologia da prática, professor-reflexivo, prática-

reflexiva, professor-pesquisador que formam professores e alunos de modo geral (ALVES, 2007).

O estudo de Davis *et al.* (2012), intitulado “Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros”, apresenta dois grandes grupos que centram as principais abordagens de formação continuada, e está pautado nos diferentes estudos realizados nos Estados Unidos, Canadá, na Península Ibérica e em alguns países da América Latina, e pode ser sintetizado da seguinte forma (Quadro 5):

**Quadro 5:** Síntese das abordagens de formação continuada

<b>1. Abordagens de formação continuada que se centram na figura do professor</b>	<b>2. Abordagens de formação continuada que se centram no desenvolvimento das equipes escolares e das escolas</b>
1.1. Formação continuada como desenvolvimento de características éticas e políticas essenciais para o exercício profissional;	2.1. O coordenador pedagógico como principal responsável pelos processos de formação continuada nas escolas;
1.2. Formação continuada como meio de suprir os déficits da formação inicial dos professores;	2.2. A formação continuada como meio de fortalecer e legitimar a escola como um lócus de formação contínua e permanente para todos nela presentes.
1.3. Formação continuada pautada pelo ciclo de vida profissional.	

Fonte: DAVIS *et al.* (2012, p.12-15).

No primeiro grupo estão concentradas as abordagens centradas na figura do professor, que defendem uma formação continuada de professores como desenvolvimento de características éticas e políticas essenciais para o exercício profissional, como meio de suprir os déficits da formação inicial de professores, bem como a formação pautada pelo ciclo de vida profissional.

Quando se trata da formação continuada como desenvolvimento de características éticas e políticas essenciais para o exercício profissional, verifica-se que as características éticas e políticas, essenciais para o exercício profissional da formação, devem se constituir a partir das preocupações fundamentais, tais como: “com o bem-estar dos alunos”; “a reflexão crítica de si mesmo e da profissão”; e “recuperar a alegria de ensinar e aprender” (DAVIS *et al.*, 2012, p. 13).

A convicção em fazer da escola um ambiente prazeroso, onde se promove um processo de colaboração entre os pares, é defendida por Hagreaves *et al.* (2002), seguindo as teses de que o ensino e o aperfeiçoamento não se fazem por “competência técnica o intelectual”; e a mudança educacional depende de um trabalho emocional, e, portanto, devem ser considerados os seguintes aspectos:

É importante que o ato de ensinar seja construído e sustentado de tal forma que faça com que a parte intelectual e emocional do trabalho seja divertida, ao contrário de ser cansativa e exaustiva. Garantir que os formatos de planejamento curricular sejam flexíveis e envolventes; encorajar a amplitude e o crescimento pedagógicos, ao contrário de promover a submissão a abordagens únicas e dogmáticas; ter a oportunidade e a motivação para trabalhar de diferentes formas com os colegas; tudo isso proporciona o apoio essencial para esse trabalho intelectual. (HAGREAVES *et al.*, 2002, p. 149).

A promoção de uma formação continuada centrada no ambiente de trabalho, de forma colaborativa proposta, segundo Hagreaves *et al.* (2002), parece ser promissora, mas ela pode ser traduzida em questão de ajustamento da formação de professores, ou seja, contraditoriamente, constituída em uma forma de garantir o processo de profissionalização<sup>10</sup> defendido pelas políticas neoliberais que resulta na implantação de um currículo central (a exemplo da BNCC) para o cumprimento das metas que se devem atingir pelas avaliações externas, consideradas atualmente como um dos indicadores de qualidade da educação brasileira.

Em relação à formação continuada como meio de suprir os déficits da formação inicial dos professores, está ancorada na abordagem do déficit, por defender que a formação inicial foi inapropriada. Segundo Davis *et al.* (2012, p. 1): “Acredita-se que as competências, as habilidades e os conhecimentos imprescindíveis para o trabalho docente não foram trabalhadas, o que priva o professor dos recursos necessários para exercer sua profissão.” Conseqüentemente, a formação continuada deve ser organizada por instituições com conhecimentos para suprir essa demanda.

Conforme Davis *et al.* (2012, p. 12), essa formação tem sido definida dentro de agências e/ou níveis hierárquicos superiores no sistema educacional, ignorando as especificidades professores e seus locais de trabalho, “[...] cujo objetivo é abordar todos os professores, independentemente de sua idade, experiência, matérias ensinadas e interesses”. Essa relação está muito clara na política de formação continuada de professores alfabetizadores, e foi amplamente debatida no Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação – *Formação de Professores*, promovido pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação (SEF/MEC), em 2001, por Telma Weisz (2001, p. 227):

[...] o que encontramos, aponta para a enorme dificuldade que têm os professores de verificar o que os alunos já sabem e o que eles não sabem. Se considerarmos os alunos que produzem escritas silábico-alfabéticas e alfabéticas na 1ª série, no início do ano – 414 alunos, 33% dos alunos da 1ª série – e que poderiam perfeitamente

---

<sup>10</sup> “Um processo dinâmico de aquisição de competências (saberes, *savoir-faire*, capacidades) e de atributos (autonomia, altruísmo, autoridade sobre os “clientes”) necessários para o exercício da profissão”, tal como indica Hadji (2002, p. 169).

acompanhar uma 2ª – série, pois podem ler e escrever, ainda que com precariedade, verificamos que esses alunos foram retidos porque os professores não tiveram condições de avaliar adequadamente e acabaram utilizando indicadores como “letra bonita” ou “caderno bem feito” para decidir o destino escolar de seus alunos. Os dados acima foram colhidos, começou a ser desenvolvido um programa do MEC chamado PCN em Ação, que tinha dois objetivos: 1. Oferecer – principalmente às Secretarias Municipais de Educação – uma referência metodológica para a formação de professores em serviço. 2. Ajudar a compreender o marco teórico dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Em relação à formação continuada pautada pelo ciclo de vida profissional, aposta-se “[...] na ideia de que conhecer os estágios que compõem a carreira docente permite identificar as necessidades e carências que os professores vivem”. (DAVIS *et.al.* 2012, p. 12). De posse dessas informações, é possível organizar uma formação que possa contribuir para o exercício da profissão de forma individualizada, já que “nessa perspectiva, as trocas entre docentes não são valorizadas, uma vez que se pretende incidir somente em características pessoais dos professores”. (DAVIS *et.al.*, 2012, p. 12).

Os três aspectos apresentados incorporam elementos definidos por concepções teóricas que sinalizam para o recuo da teoria<sup>11</sup> crítica acerca do processo formativo. Conforme Moraes (2001, p. 9):

Os destinos da educação, desse modo, parecem estar diretamente articulados às demandas de um mercado insaciável e da sociedade dita do “conhecimento”. Como decorrência, os sistemas educacionais dos vários países sofrem pressões para construir ou consolidar escolas mais eficientes e aptas a preparar as novas gerações e, além da atualização do sistema escolar, a criarem mecanismos para uma educação continuada, uma educação para toda a vida.

Assim, os elementos apresentados, para solucionar o processo formativo continuado por esse primeiro conjunto de abordagem teórica, consistem em um processo de “[...] articulação da escola às necessidades do desenvolvimento capitalista [...]” (KUENZER 1997, p. 49); alimentada por uma recomposição teórica que está ligada diretamente às perspectivas defendidas por Dewey acerca do ambiente motivador, da valorização da vida cotidiana, da experiência do aluno, sem mencionar qualquer mudança referente ao investimento em estrutura, recursos pedagógicos, até porque, no limite dessas abordagens, busca-se o desenvolvimento do espírito de liderança no âmbito escolar, onde os professores definem coletivamente estratégias para solucionar os problemas no interior da escola (OLIVEIRA, 2019).

---

<sup>11</sup> Movimento que prioriza a eficiência e a construção de um terreno consensual que toma por base a experiência imediata ou o conceito corrente de “prática reflexiva” 3 – se faz acompanhar da promessa de uma utopia educacional alimentada por um indigesto pragmatismo (BURGOS, 1999, p. 468). Em tal utopia praticista, basta o “saber-fazer”, e a teoria é considerada perda de tempo ou especulação metafísica e, quando não, restrita a uma oratória persuasiva e fragmentária, presa à sua própria estrutura discursiva (MORAES, 2001, p. 10).

Ainda sobre o debate acerca da formação continuada, Davis *et.al.* (2012) destacam as abordagens de formação continuada centradas no desenvolvimento das equipes escolares e das escolas, que são as abordagens colaborativas que envolvem dois eixos: o coordenador pedagógico como principal responsável pelo processo de formação continuada nas escolas. A formação continuada como meio de fortalecer e legitimar a escola como um lócus de formação contínua e permanente para todos nela presentes.

O primeiro eixo está difundido em âmbito nacional, segundo Davis *et.al.* (2012), e por autores como Christov (2007) e Placco e Almeida (2003). Essa perspectiva, nas palavras de Christov (2007, p. 12), “[...] tem no professor coordenador um agente fundamental para garantir que os momentos de encontros na escola sejam proveitosos”. A autora recomenda ainda que “[...] se o modelo da racionalidade técnica é incompleto [...] procuremos, em troca, uma nova epistemologia da prática”. (CHRISTOV, 2007, p. 12).

O segundo eixo, ao defender a formação continuada como meio de fortalecer e legitimar a escola como um lócus de formação contínua e permanente para todos nela presentes, busca se opor, segundo Davis *et.al.* (2012, p. 17):

Às tendências de formação continuada individualizadas, que se centram na figura do professor, existem em modelos nos quais a formação continuada é concebida sempre em termos coletivos, envolvendo uma série de atividades em grupo. Essa perspectiva é denominada aqui de colaborativa.

De acordo com as autoras, a abordagem colaborativa tem sido aprofundada por Fullan (1993), que explica “[...] que é imperativo tornar a noção de ‘aprendizagem contínua’ intrínseca à cultura das escolas”, destacando ainda que as “[...] principais diretrizes e linhas mestras dessa abordagem ainda não se encontram plenamente desenvolvidas” (DAVIS *et.al.* 2012, p.19); e em uma breve pesquisa sobre Fullan (1993, p. 28, tradução nossa), verifica-se a seguinte assertiva:

A capacidade de colaborar em pequenas mudanças em grande escala está se tornando um dos principais requisitos da sociedade pós-moderna. Força pessoal, desde que tenha uma mente aberta (isto é orientado para investigação) anda de mão dada com colaboração efetiva, – sem força pessoal colaborativa será mais forma do que conteúdo. [...] <sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup> “There is a ceiling effect to how much we can learn if we keep to ourselves. The ability to collaborate – on both a small and large scale – is becoming one of the core requisites of postmodern society. Personal strength, as long as it is open minded (i.e., inquiry oriented) goes hand-in-hand with effective collaboration – in fact, without personal strength collaboration will be more form than content” (FULLAN, 1993, p. 28). Disponível em: [https://archive.org/stream/ERIC\\_ED373391/ERIC\\_ED373391\\_djvu.txt](https://archive.org/stream/ERIC_ED373391/ERIC_ED373391_djvu.txt). Acesso em: 20 jun. 2020.

As duas concepções apresentadas pela autora demonstram o esforço de produção, e indicam claramente para a recolocação das concepções referendadas pelas teorias pós-modernas, entre elas, a epistemologia da prática reflexiva, constituídas no centro dos debates culturais e científicos, articulada à formação no ambiente de trabalho escolar.

Segundo Piatti (2006, p. 40), “Supõe[se] a reconstrução da cultura escolar, aposta em novos valores, na colaboração, processo de participação, respeito e reconhecimento do poder e capacidade dos professores, redefinindo e ampliando a gestão escolar”. O estudo de Maués (2003, p. 98) é esclarecedor a esse respeito:

A educação de base é definida no documento Estratégias do setor educacional, 1999, como sendo as habilidades, as competências de base, para que os “clientes” – termo adotado pelo documento – adquiram as competências gerais relativas à linguagem, ciências, matemática, comunicação, assim como apresentem a performance exigida pelo mercado mundial. A partir daí a concentração de esforços de diferentes governos ocorreu nessa direção. Os programas, os currículos foram reestruturados, sistemas de avaliação foram criados com base nos indicadores de qualidade estabelecidos pelos organismos internacionais, a fim de garantir e assegurar o alcance dos objetivos desse nível de ensino.

Em parte, essas abordagens estão vinculadas às teorias neoliberais e pós-modernas; e nas escolas, o trabalho do professor pode vir a ser direcionado para responder as exigências das avaliações externas. É com essa ótica que na atualidade, são notáveis as expressões como: “epistemologia da prática, professor-reflexivo, prática-reflexiva, pedagogia do aprender a aprender, professor-pesquisador, saberes docentes, conhecimentos e competências passaram a fazer parte do vocabulário corrente da área”. (ALVES, 2007, p. 265).

Esses pressupostos produzidos no contexto internacional ganharam espaço para o debate no início do século XXI, no campo da formação inicial, sobretudo da formação continuada de professores alfabetizadores no Brasil. Na elaboração do Caderno de Formação de professor (2012, p. 14) do PNAIC, a tendência reflexiva traduzida de forma esquemática é conflituosa, pois parte do princípio de que “os profissionais que estão vivenciando a formação continuada já possuem um ‘saber’ sobre a sua profissão, e nos processos formativos, eles precisam compreender o que eles já sabem poder ser modificado, ratificado, reconstruído, refeito ou abandonado”. De acordo com Duarte (2003, p. 610):

Do ponto de vista pedagógico, os estudos na linha do Professor Reflexivo surgiram na América do Norte e na Europa quase que como uma ramificação natural do tronco comum constituído pelo ideário escolanovista. A diferença reside em que o escolanovismo clássico e o construtivismo concentram seu foco de análise na aprendizagem (ou construção do conhecimento) realizada pelo aluno, ao passo que os estudos sobre o Professor Reflexivo concentram seu foco de análise na aprendizagem (ou construção do conhecimento) realizada pelo professor.

A mobilização dos saberes provenientes da experiência prática dos docentes ganhou espaço de socialização dentro das instituições formadoras, porque, ao ser considerada coletivamente dentro das ações de formação, passa a ser utilizada na prática pedagógica individual de cada um, a partir de um processo de readaptação.

Colocada no termo reflexivo, a formação continuada de professores traduz, na realidade, o discurso que versa sobre a formação do professor-pesquisador aliado à competência para intervir sobre a realidade com base nos conhecimentos produzidos pela experiência, e não como o conhecimento universal produzido historicamente pela humanidade. De acordo com Maués (2003, p. 101),

A ênfase na formação prática é outro componente da reforma internacional da formação do magistério. A justificativa apresentada para tanto é que, à semelhança de outras profissões, o futuro professor precisa entrar em contato real com o meio em que deverá atuar, devendo desde o início da formação assumir tarefas específicas e ter um acompanhamento direto para a realização delas. Outro argumento utilizado é que os cursos de formação têm sido muito teóricos, desvinculados do meio escolar e, para confirmar esse raciocínio, são apresentados alguns exemplos provenientes dos resultados das avaliações realizadas com os alunos, como é o caso do Pisa. Essas avaliações ocorrem no final do curso, o que significa que somente o produto é avaliado e não o processo. Com base nessas críticas, o tipo de saber que passa a ser valorizado é o saber prático, o saber que pode resolver os problemas do cotidiano.

O grande questionamento a ser feito é: Até que ponto esse currículo de formação continuada pautado na prática reflexiva dar conta dentro da realidade dos professores no âmbito da alfabetização? Como os professores podem, frente às condições de trabalho, ser pesquisador da própria prática? Como os professores assimilam na sua realidade a ideia de ser professor-pesquisador em classes de alfabetização? A quem interessa esse discurso do professor-pesquisador da própria prática?

Essas teorizações de cunho internacional permeiam as políticas de formação de professores, envolvendo vários grupos de pesquisadores considerados autoridades científicas e exercem grandes influências na produção acadêmica nos países de origem e no Brasil, transformando quase em um discurso unificado, em virtude da grande aceitação dentro dos espaços institucionais, como mostra o Documento da OCDE (2009, p. 6):

As práticas de ensino estruturadas mostraram-se associadas com um bom clima disciplinar na sala de aula em aproximadamente metade dos países (Austrália, Áustria, Bélgica (comunidade flamenga), Bulgária, Coreia, Espanha, Hungria, Irlanda, Itália, México e Portugal) e em alguns casos este efeito era marcado. Estas práticas estavam também associadas a uma maior autoeficácia do professor em aproximadamente o mesmo número de países, muitos deles os mesmos (Austrália, Áustria, Bélgica (comunidade flamenga), Coreia, Espanha, Islândia, Irlanda, Malásia, México, Noruega e Portugal).

Recorrendo às teses de Marx e Engels (2015, p. 56), de que “[...] a burguesia não pode existir sem revolucionar permanentemente os instrumentos de produção e, por conseguinte, todas as relações sociais”, verifica-se que todo o debate construído pelo movimento nacional de educadores acerca da formação de professores pelo movimento dos educadores foi desconsiderado, e tornou-se referência dentro da agenda das políticas brasileiras as orientações utilitárias dos organismos internacionais.

No caso do processo de alfabetização e formação continuada de professores alfabetizadores, as teorias explicativas que justificam as reformas educacionais para este campo, seja pelo Governo Federal, seja no conjunto das universidades parceiras, tendem a se concretizar na lógica de produção de conhecimento aligeirado, que será tratado posteriormente, acerca da concepção de alfabetização a partir dos organismos internacionais e a gênese da formação continuada de professores alfabetizadores.

### **3.2 CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ORIENTADAS PELOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS A PARTIR DE 1990**

As mudanças ocorridas na sociedade capitalista a partir de 1970 e início dos anos de 1990 para a educação são resultantes do processo de reestruturação do capitalismo global orientado pelas teorias neoliberais e subordinadas a educação às regras do mercado. No campo teórico, verificou-se a gama de concepções e proposições teóricas em termos da formação continuada de professores, assim como no campo econômico verifica-se o aprofundamento da intervenção dos organismos internacionais na reorganização da educação e da profissão do professor.

Os grandes disseminadores das teorias neoliberais (organismos internacionais) já vinham debatendo e executando projetos econômicos, políticos, sociais, educacionais em simpósios, conferências e oficinas regionais destinadas para América Latina e Caribe, emergindo com mais força política a partir de 1980. Esses organismos, segundo Oliveira (2009, p. 25): “Tiveram forte influência na determinação das políticas nacionais. Tal influência foi exercida por meio da assistência técnica ou na forma de empréstimos que terminaram por definir o tipo de empreendimento educativo que era orientado pelas linhas do financiamento disponíveis.”

Essas influências se materializaram nas perspectivas de estabelecer referências comuns para as políticas educacionais, traduzidas nas metas a serem perseguidas pelos sistemas escolares nacionais (OLIVEIRA 2009), tomando como recorte a Reunião

Intergovernamental realizada no Quito (1981), quando um dos grandes desafios educacionais brasileiros estava exatamente nas áreas do ensino de 1º grau, da alfabetização, do pré-escolar. As recomendações para América Latina e Caribe para educação foram:

Assegurar a escolarização antes de 1999 a toda à população em idade escolar e oferecer-lhe uma educação geral mínima de 8 a 10 anos; 2) eliminar o analfabetismo antes do final do século e ampliar os serviços educativos para os adultos; 3) melhorar a qualidade e eficiência dos sistemas educacionais realizando as reformas que se fizerem necessárias. (BRASIL, 1981. p.5).

O Brasil, em 1981, já estava iniciando o processo de redemocratização, culminando com a promulgação da Constituição de 1988, posteriormente com Reforma do Estado Brasileiro, e em 1995 nas reformas educacionais. Naquele contexto de transição, segundo Camine (2013, p. 60), iniciou-se dois movimentos aparentemente contraditórios e fortes: “de um lado o desejo de implementação dos direitos sociais recém-conquistados, do outro lado, assunção de Fernando Collor de Mello, com um projeto neoliberal de urgência de reformas do Estado.” No que se refere à educação:

[...] é nessa fase que os governos e os organismos internacionais passaram a pressionar o Brasil em razão de seu atraso, evidenciado por estatísticas educacionais, e a proporem o compromisso de priorização do sistema educacional, cujo lema Educação para Todos se constitua em critério para o recebimento prioritário de empréstimos internacionais. (CAMINE, 2013, p. 60).

Havia sido constituído o movimento dos educadores na luta pela reorganização do processo de formação de professores; contudo, o atrelamento das políticas brasileiras ao financiamento internacional predominou no contexto das reformas educacionais as interferências das agências internacionais. O debate acerca da alfabetização e formação de professores, com base na “igualdade de condições de acesso, desempenho escolar como padrões mínimos” (CAMINE, 2013, p. 60), já estava constituído na agenda global dos organismos (1980) e ganhou materialidade na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, organizada pela UNESCO com a participação da UNESCO, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial (BM).

Essa conferência ganhou adesão e patrocínio do BM e teve a participação de 155 governos, nos quais se fizeram presentes “agências internacionais, organismos não governamentais, associações profissionais e personalidades do âmbito educativo, e firmaram compromisso em garantir a educação básica de qualidade para crianças, jovem e adulta”. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 48).

Desse evento, foi produzido um documento, denominado “Declaração Mundial Sobre

Educação para Todos”, considerado como um dos primeiros momentos em que o discurso de constituir uma agenda global manobrava um ajuste consensual da economia, educação e direitos sociais, de acordo com os interesses do BM, Fundo Monetário Internacional (FMI). O documento final estava organizado em três grandes eixos e distribuído em nove artigos estratégicos, assim distribuídos (Quadro 6):

**Quadro 6:** Declaração Mundial sobre Educação Para Todos

<b>Eixos</b>	<b>Artigos</b>
1. Educação para Todos: objetivos	Artigo 1. Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.
2. Educação para Todos: uma visão abrangente e um compromisso renovado.	Artigo 2. Expandir o enfoque; Artigo 3. Universalizar o acesso à educação e promover a equidade; Artigo 4. Concentrar a atenção na aprendizagem; Artigo 5. Ampliar os meios de e o raio de ação da Educação Básica; Artigo 6. Propiciar um ambiente adequado à aprendizagem; Artigo 7. Fortalecer as alianças;
3. Educação para Todos: os requisitos	Artigo 8. Desenvolver uma política contextualizada de apoio; Artigo 9. Mobilizar os recursos; Artigo 10. Fortalecer a solidariedade internacional.

Fonte: Declaração Mundial sobre Educação para Todos - UNESCO – Jomtien/1990.

A centralidade do pacto foi consensual entre os países signatários da Conferência, que assumiam universalizar o acesso à Educação Básica fundamental como condição fundamental de solucionar a questão da pobreza, e promover a equidade, ou seja, a igualdade social de acesso aos direitos comumente aceitos. A Declaração Mundial sobre Educação Para Todos estava em consonância com o estudo apresentado pelo BM denominado *Educação Primária: um documento de política mundial* (BANCO MUNDIAL, 1990, p. 2, tradução nossa):

A educação primária é sua base. O objetivo central da educação primária é duplo: produzir uma população alfabetizada e numerada e lançar as bases para a educação continuada. No entanto, em muitos países do mundo em desenvolvimento, os sistemas educacionais alcançaram seus objetivos. Primeiro, eles foram ineficazes em ensinar aos alunos as habilidades essenciais contidas em seu currículo nacional; segundo, não forneceram a todas as crianças em idade escolar, principalmente as meninas, oportunidade de frequentar a escola. Como resultado, esses sistemas de ensino primário colocaram em risco os esforços nacionais para construir uma base de capital humana para o desenvolvimento. Para solucionar essas deficiências, uma primeira prioridade da educação primária é aumentar o aprendizado das crianças na escola, para que a maioria das crianças que se matriculem na escola conclua o ensino fundamental. Um segundo objetivo é proporcionar a todas as crianças em idade escolar o acesso<sup>13</sup>.

<sup>13</sup> “Primary education is its foundation. The central purpose of primary education is twofold: to produce a literate and numerate population and to lay the groundwork for further education. However, in many countries in the developing world, education systems have not met their objectives. First they have been ineffective in teaching students the core skills contained in their national curriculum; second, they have not provided all school-age children, particularly girls, with the opportunity to attend school.’ As a result, these primary education systems have jeopardized national efforts to build a human capital base for development. To address these shortcomings, a first priority for primary education is to increase the learning of children in school, so that most children who enroll in school actually complete the primary cycle. A second aim is to provide all school-age children with access to school.” (BANCO MUNDIAL, 1990, p. 2).

Estava subentendido no Documento que a Educação Básica seria prioridade para promoção dos “direitos humanos comumente aceitos”, articulada com a lógica da equidade, que “[...] seria dada pela universalização do Ensino Fundamental, o que em termos econômicos acarretaria uma demanda além daquela prevista para o trabalho, produzindo uma força de trabalho mais qualificada e pode ser mantida com salários mais baixos”. (SANTOS, 2000, p. 173).

Concretamente, o Ensino Superior não fazia parte das teses defendidas pelo BM, e estava claro que “[...] a educação é proclamada como um instrumento de redução da pobreza, mas, principalmente, como fator fundamental para a formação de ‘capital humano’ necessário aos requisitos do novo padrão de acumulação do capital”. (MENDES; JIMENEZ, 2015, p. 49).

Os documentos chamam a atenção pela forma como os organismos desenvolveram o *modus operandi* da educação, articulado ao modo de produção econômica e da lógica neoliberal, não se limitando apenas em expressar a concepção de alfabetização, ou de educação, mas nortear os governantes de todos os países para reorganização da estrutura educacional para o século XXI pautada na lógica da eficiência e eficácia.

Uma breve análise da Declaração de Jomtien, do 1º e 2º eixo, mostra que a própria formulação de “Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”, prevista no 1º eixo, evidencia claramente a concepção de educação expressa pela UNESCO (1990, p. 2), pautado “no desenvolvimento da leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas, e o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades [...]”.

O processo de adaptação da educação à lógica economicista estava substituindo o conhecimento historicamente produzido, pelas competências básicas que os sujeitos deveriam desenvolver, operando, assim, um movimento internacional de competências direcionado para formação inicial ou continuada de professores, que deveria orientar as diretrizes curriculares, o processo de avaliação em larga escala, bem como os currículos nacionais. Para Laval (2019, p. 76),

[...] substituir a palavra conhecimento pela palavra competência não é sem importância [...] o emprego estratégico desse termo, tanto na empresa como na escola, é indissociável da nova gestão dos recursos humanos. Esse uso visa, sobretudo, por em questão a tarefa tradicional da escola, a transmissão de conhecimentos e a formação intelectual e cultural no sentido mais amplo do termo.

A sequência prevista no segundo eixo Art. 4, “Concentrar a atenção na aprendizagem”, representava na prática a busca pela redução dos aspectos formativos ensino-

aprendizagem e formação crítica dos sujeitos, não deixando espaço para a formação que não esteja definido no rol de competências, ou seja, concentrar na aprendizagem remete ao desenvolvimento de capacidade de solucionar problemas na prática, ensinar princípios metodológicos desconectado da totalidade social e do compromisso ético, político e social.

A indução à valorização de disciplinas, tais como Matemática Língua Portuguesa, seguiram o *corpus* de conhecimento medido pelos resultados de avaliações internacionais de estudantes, modelado pelos parâmetros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), criou, em meados de 1990, o Programa Internacional para a Avaliação de Alunos (PISA) e as Tendências Internacionais no Estudo da Matemática e das Ciências (TIMSS)<sup>14</sup>.

Importante destacar que o PISA atravessou as fronteiras e tornou-se uma prática global conduzido pela OCDE de moldagem das políticas educacionais, por meio dos testes aplicados para os estudantes de 15 anos. Presume-se que essa recomendação “[...] se constitui em um poderoso instrumento de controle do acesso ao saber; dificulta-se o acesso ao conhecimento teórico [...]” (KUNZER, 1997, p.67), e reduz a autonomia docente e ainda se torna “figuras-chave” para consolidação desse projeto de educação neoliberal (MOLSTAD; PETTERSSON; PROITZ, 2019, p. 29).

“Ampliar os meios e o raio de ação da educação básica”, prevista no Art. 5º, sintetizada nas estratégias que deverá ser realizada entre as parcerias com as famílias, comunidades e programas institucionais; estes últimos refletem as tendências destinadas para a formação de professores na perspectiva do profissional reflexivo, nos quais autores como Tardif (2002, p. 39) definem como “[...] professor ideal alguém que conhece sua matéria, possui certo conhecimento relativos às ciências e desenvolvem um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”.

Inserir-se nesse contexto a lógica da gestão da Educação Básica compartilhada com todos os segmentos da sociedade, inclusive com o discurso de “democratizar” os espaços da escola, distribuindo tarefas de cunho pedagógico e financeiro para colaboradores – amigos da escola, e empresários de modo geral, levando a crença de que a sociedade civil deve, juntamente com as escolas, assumirem as responsabilidades, com a “Aprendizagem para todos

---

<sup>14</sup> O *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS) é uma avaliação internacional do desempenho dos alunos do 4.º e do 8.º anos de escolaridade em Matemática e em Ciências, desenvolvida pela IEA. Desde 1995, é realizado de quatro em quatro anos com a finalidade de gerar informação sobre o desempenho dos alunos e sobre os contextos em que estes aprendem. A IEA destaca a relevância que essa informação pode ter para a decisão e o acompanhamento de reformas curriculares e de práticas de ensino em matemática e em ciências. Instituto de Avaliação Educativa. Disponível em: <http://iave.pt/index.php/estudos-internacionais/timss/o-que-e>.

significa garantir que todos os estudantes e não só os privilegiados, possam adquirir o saber e as competências necessários para uma vida feliz e produtiva.”. (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 3).

“Propiciar um ambiente adequado à aprendizagem”, previsto no Art. 6º, refere-se à relação da aprendizagem com a garantia da assistência em nutrição, cuidados médicos e apoio físico emocional, demonstrando, assim, os sentidos da Educação enquanto solução da pobreza prevista pelo documento do BM (1990), situando a crença de que a escola está apta para resolver problemas sociais; e exercer função assistencialista, justificando assim as ausências de investimentos financeiros para garantir condições de emprego, saúde, moradia e melhores condições de vidas.

“Fortalecer alianças”, previstas no Art. 7º, articula-se com os requisitos básicos para avançar no processo de universalidade da Educação Básica, principalmente nas séries iniciais, no qual a busca de apoio e colaboração da sociedade civil, das empresas, seria considerada uma nova forma de se fazer educação. Nesse sentido, o fortalecimento de alianças proposto no documento foi traduzido na ideia dos investimentos para melhoria da qualidade da educação; foi um dos elementos-chave do movimento de Educação para Todos, financiado pelo BM.

Notadamente, o horizonte político ideológico definido no documento da Declaração Mundial sobre Educação para Todos pode ser considerado o marco divisório que completou as discussões já idealizadas pelo grande capital para implantação de uma educação global que atendesse as necessidades básicas. Após a Conferência de Jomtien (1990), registra-se o novo encontro em Nova Délhi, no ano de 1993, com a participação de nove países mais populosos do mundo, tais como Indonésia, China, Bangladesh, Brasil, Egito, México, Nigéria, Paquistão e Índia, objetivando a realização do balanço dos compromissos firmados em Jomtien.

No encontro de Nova Délhi, foi estabelecido, até o ano de 2000, o cumprimento das metas de universalização da Educação Básica. Convocaram, segundo o documento, todas as “[...] instituições financeiras para reconhecer a educação como investimento crítico e isento de textos preestabelecidos para que os países pudessem sustentar seu desenvolvimento econômico”. (UNESCO, 1993, p. 2). Dentre as metas rediscutidas e redefinidas pelos países participantes chama a atenção a redação dos seguintes itens:

2.3 - Ampliação da oferta de vagas na educação elementar e nos programas de alfabetização de adultos, em articulação com a melhoria da qualidade dos programas de educação básica, do treinamento e condições de trabalho do magistério, como da implantação de diferentes reformas no âmbito dos sistemas educacionais.

2.4 - Os conteúdos e métodos de educação precisam ser desenvolvidos para servir às necessidades básicas de aprendizagem dos indivíduos e das sociedades, proporcionando-lhes o poder de enfrentar seus problemas mais urgentes – combate à pobreza, aumento da produtividade, melhora das condições de vida e proteção ao meio ambiente. (UNESCO, 1993 p. 1).

Estes documentos, como já mencionado anteriormente, inserem-se como orientadores da educação dos países em escala mundial, e trazem em suas proposições perspectivas teóricas pautadas nas competências e habilidades traduzidas no ensino de microprocedimentos dentro dos cursos de formação, seja inicial ou continuada, destituindo qualquer possibilidade de formação crítica e de luta pela democratização da escola pública.

Parte das posições de Jomtien e Nova Délhi foi inclusa no documento de aprovação da Reforma do Estado brasileiro, ainda no Governo Fernando Henrique Cardoso, em 1995, ajustando a educação pública à política de baixo custo financeiro, divisão da responsabilidade com educação entre Estado e municípios, e transformação do ensino superior como um bem não exclusivo do Estado (BRASIL, 1995).

Em relação à Educação Básica, verifica-se que a construção do Plano Decenal para Todos (1993), a partir do Governo Itamar Franco, teve como objetivo “programar no Brasil a reforma educacional que traduzia os compromissos firmados pelo governo em Jomtien<sup>15</sup>” (CAMINE, 2013, p. 76). O Documento exibiu o diagnóstico da educação brasileira e expôs como obstáculos para o desenvolvimento da universalização da Educação Básica as seguintes questões:

A baixa produtividade do sistema, evidenciada pelas perdas observadas, por repetência e evasão, em sucessivas gerações escolares. Nível insatisfatório de qualidade do ensino, expresso em modestos índices de desempenho escolar; práticas de avaliação do desempenho escolar inadequadas, incapazes de proporcionar uma visão globalizada das dificuldades, e ausência de metodologias e processos adequados [...]. (BRASIL, 1993, p. 31).

A solução para esse quadro crítico, sugerido pelo Documento, articulava a “realização de planos e projetos de avaliação externa”, para monitoramento das ações, pois “[...] aplicados em âmbito nacional, estadual e local, previa as variações de condições e circunstâncias as quais se encontravam a educação [...]”, para obtenção do progresso na consecução das metas, conforme sugerido pela Declaração de Jomtien (UNESCO, 1990, p. 7).

A proposta de aprendizagem para ser desenvolvida nos vários ciclos, etapa e/ou séries da Educação Básica, deveria estar centrada, segundo o Plano, “no domínio cognitivo,

---

<sup>15</sup> “O Brasil, sendo signatário dessa Conferência, procurou implementar reformas nos seus sistemas públicos de educação básica em consonância com os princípios definidos” (CAMINE, 2013, p.76).

incluindo habilidades de comunicação, expressão oral e escrita, cálculo e raciocínio lógico, melhoria do livro didático e formação de professores”. (BRASIL 1993, p. 31).

Neste sentido, estava inserido à lógica de substituição dos conhecimentos universais por conhecimentos imediatos, de acordo com os interesses dos educandos, retomando os discursos neoescolanovista, centrados na “pedagogia do aprender a aprender”, que está em consonância com a teoria reflexiva direcionada para a preparação técnica do professor alfabetizador (SAVIANI, 2013a).

O Plano Decenal (1993) foi o início da implementação da educação e formação, inspirado pelo discurso da qualidade total, que se pauta na lógica do enxugamento das contas públicas, justificado pelos discursos da extinção de conteúdos que não estivessem aplicabilidade em sala de aula, determinando por um currículo mínimo e prático, vinculado às avaliações externas.

Dentro das literaturas brasileiras já produzidas acerca de como deveria ser a formação de professores, destacam-se que as teses de Guiomar de Mello que apresentam consonância com as políticas de avaliação do BM ao sustentar a tese de que para avançar na educação brasileira deveria ser implementado “[...] um sistema de avaliação que permita realizar diagnósticos e aferir resultados em termos do progresso da aprendizagem dos conteúdos básicos [...]”. (MELLO, 1991, p. 32); pois seria uma das soluções para mudar o quadro educacional brasileiro principalmente nas séries iniciais.

Ao revisitar as diversas proposições influentes dos diversos países, como das escolas asiáticas, da tradição inglesa e na tradição norte-americana, a autora chegou às seguintes conclusões:

[...] A melhoria da eficácia da escola requer mudanças na cultura da instituição que, segundo a hipótese apresentada neste trabalho, implicam em *saber ensinar*. Constitui um processo de aprendizagem para obter sucesso, tanto por parte do aluno quanto do professor, que demanda condições objetivas, materializadas em conhecimentos, habilidades, recursos didático-pedagógicos, assistência técnica permanente, trabalho de equipe, entre muitas outras já apontadas. A eficácia, portanto, ainda que se caracterize por mudanças dentro da escola, para as quais parceria, consenso, objetivos compartilhados, permanente avaliação do aluno e *auto avaliação* da escola são indispensáveis, depende também, *em larga medida, de induções externas*. (MELLO, 1994, p. 35, grifos do original).

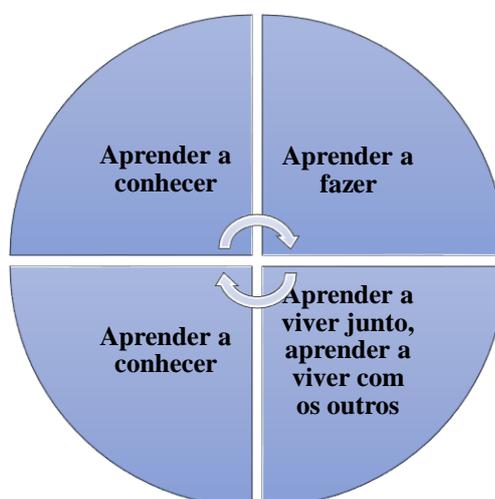
O *saber ensinar*, a *eficácia*, *avaliação em larga medida de indução externa* foram pontos-chave na concepção da autora, para a melhoria da educação e atendimento dos desígnios da universalização do Ensino Básico. Favorável ao um sistema de avaliação sistemático e contínuo no país, Mello (1994) advogava que o investimento na formação de professores deveria estar centrado nos aspectos pedagógicos práticos para garantir qualidade do ensino de sala de aula; recomendava ainda “desenvolver avaliação externa da

aprendizagem que permita realizar diagnósticos e aferir resultados em termos do progresso da aprendizagem dos conteúdos básicos; e informar a população sobre o desempenho das escolas que ela custeia”. (MELLO, 1991, p. 32).

Outro documento que influenciou fortemente na reforma dos documentos da educação brasileira foi o relatório da UNESCO, elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, no período de 1993 a 1996. Coordenado pelo economista Jacques Delors, tinha por objetivo orientar as necessidades da formação humana para as novas exigências do novo mercado político e econômico.

Este documento foi publicado no Brasil no ano de 1998 com o título *Educação: um tesouro a descobrir*, delineando, no Capítulo V, “Os quatro pilares da educação”, questões basilares para a educação, conforme destacado na síntese na Figura 2:

**Figura 2:** “Os quatro pilares da Educação”



Fonte: *Educação: um tesouro a descobrir* (1998 p. 89-101).

O Relatório Delors prosseguiu a tese defendida pelas Conferências de Jomtien e Nova Délhi, ou seja, da Educação como perspectiva de desenvolvimento econômico e social, no qual a educação, para o longo da vida, é a ancora deste século (XXI). Como se fosse um “chamado messiânico” (SILVA, 2021), conclamou a Educação para a remissão dos problemas mundiais, através da união, solidariedade entre os grupos empresariais, organismos não governamentais, instituições educacionais e todos aqueles que acreditam na possível articulação da sociedade capitalista para encontrar solução que evite a expansão dos conflitos mundiais, estabelecendo a harmonia entre os povos.

Sustentou-se a ideia de que um sistema educacional se faz com a participação de todos da sociedade, reproduzindo a falácia da democratização compartilhada no interior das escolas, no qual, segundo o Relatório, “[...] supõe a colaboração dos pais na definição do percurso escolar dos filhos e a ajuda às famílias mais pobres”. (DELORS, 1998, p. 54). O documento “Para aprender a viver junto, aprender a viver com os outros” sugeriu a participação de professores em projetos que podem dar origem à aprendizagem de métodos de resolução de conflitos, no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz (DELORS, 1998, p. 99)

Para “Aprender a ser”, o documento advertiu para “não negligenciar na educação nenhuma das potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidade físicas, aptidão para comunicar-se”. Esta recomendação deveria estar presente nas reformas educativas, “tanto em nível da elaboração de programas como da definição de novas políticas pedagógicas”. (DELORS, 1998, p. 101). “Aprender a conhecer” e “Aprender a Fazer” são, em larga medida, indissociáveis. Mas a segunda aprendizagem está mais estreitamente ligada à questão da formação profissional: como ensinar o aluno a pôr em prática os seus conhecimentos.

Os quatros pilares abstratos apresentados – “Aprender a conhecer”, “Aprender a fazer”, “Aprender a viver junto, aprender a viver com os outros”, “Aprender a ser” – são, segundo Duarte (2001, p. 77):

A noção de constante adaptação a um mundo que passa por rápidas e intensas mudanças é central na maioria dos ideários pedagógicos contemporâneos, está na própria base de sustentação do lema “aprender a aprender” e vem sendo desenvolvida desde o início do século pelo ideário escolanovista. “Aprender a aprender” é aprender a adaptar-se. Não por acaso Piaget viu a inteligência como um órgão especializado de adaptação do ser humano. Nessa perspectiva, entende a comissão, cabe à educação oferecer as condições necessárias à instrumentalização do indivíduo voltada para esse contínuo processo de adaptação:

Este leque de pedagogias tem como questão central o desenvolvimento das competências e habilidades que formará o trabalhador no âmbito da escola, para adaptação das novas modalidades dos empregos formais e informais, já que se pressupõe com essa lógica que o professor é um profissional empreendedor, multifuncional e polivalente. Deste modo, os conteúdos desses saberes estão interligados com a formação preconizada pela OCDE, para quem, “aparentemente, a ideia central do novo paradigma escolar é atraente e justa: o indivíduo aprende durante toda a vida. O que pressupõe disponibilizar percursos de aprendizagem continuada [...]” (LAVAL, 2019, p. 71).

Do que se pode depreender dessa lógica é o poder dos organismos internacionais em criar categorias de regulação para o trabalho humano enquanto condição para sua existência social, articulada às competências e habilidades apreendidas no âmbito da escola, tornando, assim, o trabalho do professor como principal vetor desse ideário facilitador do conhecimento de acordo com o manual proposto. “Trata-se de inculcar um espírito de empresa que um relatório da OCDE define como aquisição de certas disposições e competências do indivíduo: criatividade, iniciativa, aptidão para resolução de problemas, flexibilidade, capacidade de adaptação.” (LAVAL, 2019, p. 79).

O caráter ideológico das orientações prima pelo esforço pessoal, seja do aluno, seja do professor em sala de aula, através da qualificação profissional instrumentalizada por competências para adaptação das exigências do mundo do trabalho, desdobrado na formação prática de sala de aula por meio de conteúdos curriculares em realizar aprendizagens significativas por si mesmo. “Esse é o significado do lema ‘Aprender a aprender’, que já nasceu com o pragmatismo por meio do escolanovismo e que se manifesta tão caro às pedagogias das competências.” (RAMOS, 2011, p. 58).

A retórica da Educação para Todos foi convergida também pelo Documento denominado de *Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial* (2011)<sup>16</sup>, que elegeu como estratégias fundamentais até 2020 alcançar “Aprendizagem para Todos”, e “promovendo reformas nos sistemas de educação dos países e criando uma base global de conhecimento suficientemente forte para liderar estas reformas” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 1). E ainda prevê a seguinte situação:

Para criar conhecimento sobre reformas e intervenções na educação, o Banco fornecerá: avaliação do sistema e ferramentas de comparação, juntamente com dados de informação, para avaliar a capacidade de um sistema educacional para melhorar os resultados de aprendizagem; avaliações da aprendizagem e realização de objetivos que abranjam as competências básicas de leitura e aritmética, bem como outras aptidões, incluindo pensamento crítico, solução de problemas e aptidões para trabalhar em equipa; e avaliações de impacto e outro trabalho analítico que possam informar políticas e intervenções, juntamente com o intercâmbio de conhecimentos e debate que facilitem a aprendizagem entre os países parceiros e organizações. (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 8).

Além de defender a universalização do Ensino Fundamental como forma de solucionar os índices de pobreza e garantir mão de obra com salários reduzidos (SANTOS, 2000), o BM

---

<sup>16</sup> Para implementar a nova estratégia, o Grupo Banco Mundial concentrar-se-á em três áreas: geração e intercâmbio de conhecimento, apoio técnico e financeiro e parcerias estratégicas (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 8). Disponível em: <http://www.siteresources.worldbank.org>. Acesso em: 01 out. 2019.

vem propagando a ideia de que “[...] na fase primária, o ensino de qualidade é essencial para dar aos estudantes a alfabetização e aritméticas básicas, das quais depende a aprendizagem no resto da vida”. (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 3-4).

O BM, ao retomar a definição da UNESCO sobre alfabetização, aliada à defesa da equidade nas séries iniciais, acrescenta mais um elemento, que é a “preocupação” com a formação continuada de professores. Nesse sentido, Santos (2000, p. 174) fornece a seguinte explicação: “[...] O investimento da educação continuada é proposto pelo banco, na perspectiva de melhorar o desempenho docente mediante o maior domínio que o professor/a venha a ter dos conteúdos das disciplinas e de estratégias pedagógicas para ministrá-las [...]”

O interesse desses organismos pelo aparelhamento e reforma da educação no continente europeu, norte-americano, asiático, e na América Latina como um todo, está centrado no desempenho dos docentes e na padronização dos conteúdos, e contribui para que haja uma despolitização do debate educacional, impedindo de se questionar o real significado desse modelo de capital econômico da educação comandada pela OCDE, UNESCO e BM.

O documento intitulado “Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humano”, coordenado pela UNESCO e OREALC (2008), apresenta os objetivos da educação mundial: “deveria abarcar três dimensões fundamentais: o respeito aos direitos humanos, equidade e pertinência. A essas dimensões haveria que acrescentar a relevância, assim como duas de caráter operativo: eficácia e eficiência.” (UNESCO, 2008, p. 31).

Defende-se que uma das formas de se fazer uma educação pertinente são os processos de adequação, flexibilização do currículo; e defende-se que este currículo deva considerar “o aluno como centro, adequando o ensino a suas características e necessidades e partindo do que ‘é’, ‘sabe’ e ‘sente’ [...] e promovendo o desenvolvimento de suas diferentes capacidades [...] e interesses”. (UNESCO, 2008, p. 51).

Essas orientações estão em convergências com o Inquérito internacional da OCDE sobre ensino-aprendizagem (*Teaching and Learning International Survey - TALIS*), quando faz uma pesquisa comparativa das condições de ensino e aprendizagem em âmbito internacional<sup>17</sup> nos diferentes países e destacam que: “[...] os professores que empregam práticas orientadas para os alunos têm mais probabilidades de avanço, aqueles que adotam

---

<sup>17</sup> Austrália; Áustria; Bélgica (comunidade flamenga); Brasil; Bulgária; Coreia; Dinamarca; Eslovénia; Espanha; Estónia; Hungria; Islândia; Irlanda; Itália; Lituânia; Malásia; Malta; México; Noruega; Polónia; Portugal; República Eslovaca; Turquia. A Holanda também participou, mas não atingiu os necessários níveis de amostragem (OCDE, 2009, p. 2).

uma perspectiva construtivista do ensino, ou seja, os professores que acreditam que os alunos devem ser participantes mais ativos no processo de aprendizagem [...]” (OCDE, 2009, p. 5).

O documento da UNESCO (2008) apresenta uma avaliação da formação do professor, e propõe uma série de orientações para a formação de professores, na qual, em síntese, se destaca as seguintes:

1. “[...] os países devem tornar-se responsáveis pela qualidade dos programas de formação inicial com a implementação de políticas e estratégias que permitam a avaliação, auditoria, credenciamento e certificação de competências de seus egressos”.
2. [...] Necessita-se de mecanismos administrativos, financeiros e legais para mudar a organização do trabalho e do tempo nas escolas, que permitam aos docentes principiantes contar com os momentos necessários para a reflexão acerca dos problemas de aprendizagem próprios de seus estudantes, acompanhados por mentores preparados para esta tarefa; [...]
3. A formação em serviço é um fator que melhora o desempenho docente, se esta se associa com os processos de avaliação institucional e individual, e faz-se acompanhar de estratégias para dotar as escolas de maior poder de autogestão e capacidade para transformar-se em organizações que aprendem; [...].  
(UNESCO, 2008 p. 62-64).

As orientações da UNESCO se articulam entre a realização de auditoria acerca dos cursos ofertados de formação pelos órgãos competentes e a avaliação externa do professor, na perspectiva de fornecimentos de certificação de acordo com as competências oferecidas pelo curso. No Brasil, um exemplo desse tipo de auditoria foi realizado pelo Tribunal de Contas de Santa Catarina (TCE/SC)<sup>18</sup>, entre agosto e novembro de 2008, com uma auditoria operacional com o intuito de avaliar as ações de formação continuada de professores do Ensino Fundamental da rede pública estadual, promovidas pela Secretaria de Estado de Educação do Estado de Santa Catarina.

Um programa de formação implementado no Brasil e que se assemelha à segunda orientação da UNESCO foi o da Residência Pedagógica, lançado em 2018 pelo MEC; e nas palavras de Giane Lira<sup>19</sup>: “[...] programa fortalece bastante os alunos do ensino superior que optaram pelas licenciaturas, pela tão nobre carreira de professor, e que vão ter uma noção maior de ensino e aprendizagem, com práticas pedagógicas e incentivadas.”

Em síntese, para sustentar o argumento da qualidade da formação da Educação, os documentos (UNESCO, OCDE) propõem um processo de regulação centrado na figura do professor, formação por competências definido pelos pilares da educação, certificação a partir

---

<sup>18</sup> Auditoria operacional nas ações de formação continuada de professores do Ensino Fundamental da rede pública estadual/SC.2008. Disponível em: <http://www.tce.sc.gov.br/sites/default/files/relatorio>.

<sup>19</sup> “Capes dá início ao pagamento de bolsas da Residência Pedagógica”. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/45681> Acesso em: 12 dez. 2020.

dos cursos de formação inicial e continuada, e fundamentalmente avaliação dos professores a partir dos testes construídos para esse fim será possível avançar na educação.

O documento da UNESCO (2008, p.68) afirma que “avaliação docente é recebida por uma boa parte dos professores como ameaça a sua estabilidade”. Faz a seguinte recomendação:

É preciso criar uma imagem construtiva da avaliação, difundindo a proposição de que ela defende prioritariamente a qualidade e o aprendizado dos estudantes e não a sanção ao professor, ainda que em determinadas situações possa ser necessária. Isso implicaria insistir na necessidade de que a avaliação contribui para oferecer os suportes que se requerem para melhorar seu desempenho. (UNESCO, 2008, p.68).

O Grupo Banco Mundial, ao construir um documento denominado de “Professores Excelentes: Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe”, com base em pesquisas nessas regiões, demonstra a prática de recrutamento de professores sem formação; e chama a atenção para as principais questões levantadas acerca dos professores, que pode sinalizar como problemas em desenvolver um ensino eficaz:

A baixa qualidade média dos professores latino-americanos e caribenhos; A qualidade dos professores na região é comprometida por um fraco domínio do conteúdo acadêmico, bem como por práticas ineficazes em sala de aula; Nenhum corpo docente na região hoje (talvez com exceção de Cuba) pode ser considerado de alta qualidade; Há três passos fundamentais para um corpo docente de alta qualidade — recrutamento, capacitação, e motivação de melhores professores; O maior desafio para elevar a qualidade dos professores não é fiscal nem técnico, mas político, porque os sindicatos dos professores em todos os países da América Latina são grandes e politicamente ativos; [...]. (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 2).

O referido documento faz severas críticas ao trabalho dos professores, colocando este como peça central nas problemáticas no campo da Educação, retirando toda e qualquer responsabilidade do poder público ao longo do processo histórico com oferta da educação com qualidade e a promoção da desvalorização do trabalhador docente, e ainda, culpabiliza os sindicatos atuantes dos países que lutam contra o processo de retiradas de direitos sociais e trabalhistas.

Os autores, ao argumentarem que “[...] Os governos do mundo inteiro têm colocado a qualidade e o desempenho dos professores sob um escrutínio cada vez maior”, utilizam-se dos dados apresentados pela OCDE formulados pelas avaliações do Programa de Avaliação Internacional de Estudantes (PISA), no qual articula os resultados dos processos avaliativos aos “maus professores”, ou aos “bons professores” (BRUNS; LUQUE 2014, p.6).

O conceito de ser um “bom professor”, para a OCDE, é analisado a partir do desempenho dos alunos, que de acordo com Molstad, Pettersson e Proitz (2019, p. 27):

Ser um professor é concebido como ser ativo estado de mudança e desenvolvimento constante. [...] Portanto, o professor é considerado um indivíduo adaptável, ativo, sensível ao contexto que apresenta continuamente e, num nível geral, que é transformável. [...] a educação ruim é realizada por professores que não são esclarecidos ou transformados e são incapazes de se adaptar a novas necessidades sociais.

A lógica de que os professores precisam ser esclarecidos parece encontrar suporte nos argumentos apresentados por Bruns e Luque (2014, p.12), de que “Os programas de capacitação de professores de muitos países da OCDE transmitem técnicas para administrar as transições em sala de aula [...]”, incluindo a ideia de que os professores devem se qualificar para evitar problemas de desempenho. Tais capacitações se configuram por (a) padrões nacionais para professores; (b) testes pré-emprego das competências de professores; e (c) certificação alternativa (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 28).

Acrescenta-se que, segundo o estudo de Molstad, Pettersson e Proitz (2019, p.30), as questões colocadas estão implícitas nos relatórios da OCEDE da seguinte forma:

Aumento da exigência para certificação docente, do fornecimento de incentivos para estudante com bom desempenho entrarem na profissão, do aumento de salário para tornar a profissão, mas atraente, do oferecimento de incentivos para os professores engajarem-se em programas de formação continuada ou de mudança dos critérios e benefícios ligados à progressão da carreira.

Essa lógica custa caro para ao processo educacional na perspectiva crítica, social e revolucionária. Essa tríade defendida pela OCDE e UNESCO – de formação de professores, articulação de desempenho a valorização da carreira e conhecimentos específicos – integram-se à lógica dos mercados e suas reformas de ensino em sua forma, mas perversa em âmbito global, colocando em xeque o trabalho e a formação docente apontado como solução à intensificação do processo de precarização. De acordo com Saviani (2013b, p.449),

O mercado e o seus porta-vozes governamentais parecem querer um professor ágil, flexível; que, a partir de uma formação inicial e ligeira, e de curta duração e a baixo custo, prosseguiria sua qualificação no exercício docente lançando mão da reflexão sobre sua própria prática, apoiado eventualmente por cursos rápidos, ditos também oficinas.

No Brasil, um dos mercados educacionais existentes que defende o processo de formação continuada de professores está ligado aos empresários que fazem parte do Movimento Todos Pela Educação, e, contraditoriamente, estão interligados às prefeituras e aos estados, por meio de parcerias público-privado, e defendem o processo educacional a partir dos parâmetros da OCDE E UNESCO, “escasseando-se a teoria e o conhecimento próprio a seu ofício de sua formação e de seu trabalho, correndo-se o risco de suprimir

também a possibilidade do acesso dos trabalhadores ao conhecimento histórico e socialmente produzido e sistematizado”. (PEREIRA; EVANGELISTA 2019, p. 82).

Verifica-se, nessa relação no Relatório de Pesquisa (2017), intitulado “Formação Continuada de Professores: Contribuições da Literatura Baseada em Evidências”, que os subsídios para contribuir diretamente para uma prática eficaz dos professores são as estratégias de “Desenvolvimento Profissional para a Diferenciação Pedagógica, desenvolvida pela província de Ontário, no Canadá” (2017, p. 47).

A Estratégia de Formação Continuada em Diferenciação Pedagógica (DP) teve como foco a formação dos educadores para o uso dessa abordagem pedagógica. Iniciada em 2007, seu principal objetivo era o de fomentar práticas de ensino e de avaliação que apoiassem o envolvimento dos alunos, o aprendizado e os resultados acadêmicos de todos eles, diminuindo as diferenças de desempenho encontradas. Já os objetivos específicos almejavam: melhorar o conhecimento e as habilidades de ensino dos professores do 7º ao 12º ano, para que dessem encaminhamento às necessidades de aprendizagem dos alunos; desenvolver conscientização sobre a importância da DP e aumentar o conhecimento dos docentes sobre ela e, finalmente, facilitar e apoiar oportunidades de aprendizagem profissional na prática, por meio da investigação colaborativa. [...] O Ministério da Educação foi responsável por toda a concepção do modelo lógico que fundamentou a estratégia, representado coordenou os esforços para sua implementação, elaborou e disponibilizou os materiais para a formação profissional dos docentes e promoveu inúmeros encontros regionais formativos anuais.

Semelhante documento foi lançado pelo Instituto Ayrton Senna (IAS), com orientações para formação continuada de professores que defendem que as linhas possíveis de ação para suprimir os problemas da qualidade no ensino brasileiro, principalmente nas séries iniciais, “incluem, por exemplo, melhoria ou reforma do currículo pedagógico, aplicação e padronização de métodos de avaliações dos alunos, desenvolvimento da gestão e da liderança da escola [...]” (IAS, 2014, p. 12).

É nesse contexto que se identifica a gênese do professor alfabetizador, constituído através dos programas de formação continuada criados especificamente para este fim, tornando-se uma prática dentro das escolas públicas ofertados pelo Governo Federal, assunto que será tratado na próxima seção.

### **3.3 A GÊNESE DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NO CONTEXTO BRASILEIRO**

A gênese da formação continuada de professores alfabetizadores, mediada pelos documentos dos organismos internacionais, começou a ser costurada no Brasil ainda na elaboração do Plano Decenal (1993) no Governo Itamar Franco, como já mencionado acima,

quando apresentou no Documento do diagnóstico da educação brasileira e seus vários obstáculos para o desenvolvimento da universalização da Educação Básica, tais como:

A baixa produtividade do sistema, evidenciada pelas perdas observadas, por repetência e evasão, em sucessivas gerações escolares. Nível insatisfatório de qualidade do ensino, expresso em modestos índices de desempenho escolar; práticas de avaliação do desempenho escolar inadequadas, incapazes de proporcionar uma visão globalizada das dificuldades, e ausência de metodologias e processos adequados [...]. (BRASIL, 1993, p. 31).

A solução para o quadro crítico investigado, sugerido pelo Documento, articulava a “[...] realização de planos e projetos de avaliação externa [...]”, para monitoramento das ações, pois, “[...] aplicados em âmbito nacional, estadual e local, previa as variações de condições e circunstâncias as quais se encontravam a educação [...]”, para obtenção do progresso na consecução das metas, conforme sugerido pela Declaração de Jomtien (UNESCO, 1990, p. 7).

A proposta de aprendizagem, para ser desenvolvida nos vários ciclos, etapa e/ou séries da Educação Básica, deveria estar centrada, segundo o Plano Decenal, “[...] no domínio cognitivo, incluindo habilidades de comunicação, expressão oral e escrita, cálculo e raciocínio lógico, melhoria do livro didático e formação de professores”. (BRASIL, 1993, p. 31).

Essa perspectiva de formação ganhou materialidade no Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) com a aprovação da Lei de Diretrizes de Bases da Educação (1996), e a construção de documentos, tais como: Parâmetros Curriculares da Educação Nacional (1997), Referenciais Nacionais para a Formação de Professores (1999), Parâmetro em Ação (1999) Plano Nacional de Educação (2001), e os programas de formação continuada de professores alfabetizadores.

A aprovação da LDB 9.394/96 reafirmou os princípios da CF/1988, e passou a exigir a formação de professores com nível superior e formação mínima para atuação na educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, e essas determinações podem ser observadas nos artigos 62, 63.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão: I - cursos formadores de profissionais para a Educação Básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a Educação Infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental;

II – Programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (BRASIL 1988).

Esses artigos apresentam, na sua aparência, uma preocupação do legislador com a formação inicial e continuada de professores, com o rendimento escolar, a formação básica do cidadão; entretanto, nas entrelinhas dos textos desses artigos, percebe-se várias contradições. O lócus de formação de professores, que incluía inicialmente as universidades e os Institutos, foi dissolvido com aprovação da Resolução de nº. 01/CNE/CP/1999, regulamentando, no contexto dessa Resolução, as IES (Instituto de Ensino Superior) de ensino privado<sup>20</sup> como possíveis lócus de formação, e retirando das universidades públicas a prioridade da formação dos profissionais da Educação.

De acordo com Veiga (1998, p. 87), “[...] a legislação, ao criar uma nova instância de formação de profissionais da educação, estabelece uma estrutura paralela, fora da ambiência universitária [...]”, provocando uma expansão desenfreada de cursos de licenciaturas de dois e três anos de formação, com qualidade extremamente reduzida, estabelecido no Art. 87 da LDB 9.394/96, que no final da década de 1990, somente seriam admitidos os professores de nível superior ou treinados em serviços.

Para o exercício do magistério, admitiu-se, na mesma Lei, a qualificação mínima de ensino médio completo, para atuação na docência na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, sustentando, assim, a articulação da formação com requisitos mínimos e operantes, através dos cursos de treinamentos para formação continuada em serviço, como já prevista pelas orientações dos organismos internacionais, na Declaração de Nova Délhi, quando assinalou que “[...] a melhoria da qualidade e relevância da educação básica seria através dos esforços para aperfeiçoar o ‘status’, o treinamento e as condições de trabalho do magistério”. (UNESCO, 1993, p. 1).

A prioridade do BM com o investimento para Educação Básica envolvia questões de caráter pedagógico e formativo, recomendando um tipo de formação, multifuncional e técnica, primando por uma formação mínima. Nessa perspectiva, argumenta-se que no Brasil, embora tenha sido considerado importante a formação superior do professor, considerou-se também investir na formação continuada de professores, por três razões: primeiro, pela concepção das reformas de custos benefícios; segundo, pela ideia de que os cursos superiores não dava conta de formar o professor; e terceiro, aperfeiçoar os professores em técnicas e

---

<sup>20</sup> Tais questões já tinham sido afirmadas na CF/1988, no Art. 209, ao dispor que “o ensino é livre à iniciativa privada atendida as seguintes condições: I - cumprimento das normas gerais da educação nacional”, sendo reafirmados no Art. 45 da LDB 9.394/96, que determinou que educação superior pudesse ser ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privada, com variados graus de abrangência ou especialização.

saberes da prática seria suficiente para solucionar os problemas da alfabetização nas séries iniciais.

As questões citadas podem ser verificadas, por exemplo, no Relatório lançado pelo MEC, denominado de *Políticas de melhorias de qualidade da educação – um balanço institucional* (2002), que apresenta a seguinte descrição:

A formação inicial em nível superior, embora fundamental, não tem sido suficiente para promover o desenvolvimento dos professores ao longo da sua vida profissional, o que torna indispensável a criação de sistemas de formação continuada e permanente para todos. É preciso desencadear ações que viabilizem condições adequadas de trabalho, carreira, salário, desenvolvimento pessoal e profissional. Assim, o desenvolvimento profissional permanente é necessidade intrínseca à atuação do professor, configurando-se em um direito de todos os docentes. (BRASIL, 2002, p. 44).

Ainda segundo o referido Relatório, no período compreendido entre os anos de 1995 e 1998, a prioridade do MEC foi o segmento do Ensino Fundamental, (BRASIL, 2002, p. 26). O parâmetro de qualidade defendido pelos ideólogos do MEC para solucionar os problemas da educação foram a busca de metas para “[...] a correção do fluxo escolar [...] foi o aprimoramento do sistema inicial de formação inicial e continuada [...] e o desenvolvimento de sistemas de avaliação de aprendizagem e do desempenho [...]”. (CASTRO/INEP, 2002, p. 148)<sup>21</sup>.

Destaca-se que o Brasil, de forma concomitante, desde de 1990, havia implementado a política de avaliação da educação básica nacional – SAEB –, considerada inicialmente como uma tática para estudar os problemas educacionais brasileiro, e os números divulgados sobre educação das séries indicavam poucos avanços no processo de alfabetização. De acordo com os dados disponíveis,

Verifica-se, para o País, que 47% do total de alunos matriculados estavam fora da faixa etária, em 1996. Esse comportamento, analisado pelas regiões brasileiras, altera-se substancialmente. Na Região Sul, a taxa de distorção de 27%; no Sudeste, de 35%; enquanto no Nordeste era de 66%; [...] as séries que concentravam um número expressivo de alunos repetentes na sua composição foram a 1ª série, com 44%, e a 5ª, com 35%; a pior situação estava nas Regiões Norte e Nordeste, cujo percentual de alunos repetentes na 1ª série era superior a 50%. [...] Em 1996, apenas 64% dos alunos da primeira série conseguiram ser promovidos para a série seguinte, na média nacional. (RELATÓRIO DO INEP, p. 69-70).

---

<sup>21</sup> Importante destacar que a grande preocupação do MEC em resolver o problema do fracasso escolar nas séries iniciais já vinha se arrastando desde de 1930 com o uso dos métodos mistos e a alfabetização sobre medida, e quando abraçou a teoria do déficit defendido nos Estados Unidos, em 1970, somente aprofundou as orientações para os professores usarem o Teste ABC de Lourenço Filho, como aplicação dos exercícios de prontidão para a alfabetização, e no final, dos anos de 1980, o MEC adotou novas perspectivas, que estavam ligadas à teoria da Psicogênese da Linguagem Escrita, defendido por Emília Ferreiro. (CASTRO/INEP, 2002).

O Relatório demonstrava nas suas análises uma grande preocupação com os números da educação, em específico para as classes de alfabetização, destacando as seguintes assertivas:

A elevada presença de crianças com sete anos de idade ou mais em classes de alfabetização sugere que estão comportando como um fator de retardo do ingresso no Ensino Fundamental [...].

As análises da aprovação pelas séries iniciais revelam que a primeira e a quinta série ainda continuam sendo o grande ponto de estrangulamento, do sistema. [...] Enquanto no sudeste, 88% dos alunos nessa série lograram aprovação, no Norte e Nordeste, esse resultado atinge somente 49%. (RELATÓRIO DO INEP, p. 71),

Naquele contexto, o desenvolvimento de investigação acerca da alfabetização nas séries iniciais se modificou, entrando no cenário de disputa as propostas pautadas no construtivismo “e outras duas principais propostas para ensino de língua portuguesa e alfabetização, centradas no interacionismo linguístico, como síntese de pesquisas nos campos da linguística/análise do discurso/teoria da enunciação, educação e psicologia vigotskiana, [...]”<sup>22</sup> (MORTATTI, 2019, p. 2019).

A proposta pautada nas pesquisas científicas e de investigação da Psicogênese da Língua Escrita proposta por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985) – no construtivismo –, tornou-se hegemônica e prometia revolucionar o processo de alfabetização, começando pelo formativo, que exigia revisão geral das teorias nas qual se apoiava a alfabetização e a formação de professores. Naquele conjunto, segundo a análise de Soligo (2002, p. 272):

Já não é mais possível conceber a escrita exclusivamente como um código de transcrição gráfica de sons, já não é mais possível desconsiderar os saberes que as crianças constroem antes de aprender formalmente a ler, já não é mais possível fechar os olhos para as consequências provocadas pela diferença de oportunidades que marca as crianças de diferentes classes sociais. Portanto, já não se pode mais ensinar como antes.

Essa teoria foi introduzida no Brasil oficialmente nas secretarias de Educação em São Paulo e Rio Grande do Sul, gerando várias polêmicas em diferentes estudos, dentre os quais o estudo de Mendonça e Mendonça (2008, p. 47): as pesquisas mostraram, por meio das declarações, “[...] tantos dos coordenadores quanto dos educadores que se envolveram nela, e foram unânimes em apontar a [...] dificuldade para a sua implementação devido o abandono das técnicas de sílabas de análise e síntese tradicional, em favor da nova conduta didática do nível pré-silábico.”

---

<sup>22</sup> Formuladas pelos pesquisadores brasileiros, João Wanderley Geraldi, em 1981, e Ana Luiza Smolka, em 1988” (MORTATTI, 2019, p. 2019).

Contudo, as pesquisas sobre a proposta não foram consideradas, e o construtivismo e a Psicogênese da Língua Escrita tornaram referência teórica da política de governo quando fixou a base nacional comum, denominada de Parâmetro Curricular Nacional (PCN), lançado em 1997 para o Ensino Fundamental e Médio, como uma política curricular de Estado.

Elaborado para servir de referência à organização dos currículos de todas as escolas do país (SAVIANI, 2012), tentar solucionar os problemas referentes aos índices apresentados, observa uma semelhança com as experiências de prática eficaz, como as de Toronto, no Canadá, onde MEC assumiu diretamente a implantação dos PCN, diferente de Toronto, o PCNC não foi bem avaliado pela maioria dos professores, gestores não houve o engajamento, na autoestima dos alunos e em seus desempenhos escolares.

Para resolver essa situação nas séries, iniciou-se um processo de formação nas escolas com coordenadores, supervisores e professores, através dos Parâmetros distribuídos para as escolas, e as orientações para compreender as novas perspectivas de alfabetização no parâmetro de língua portuguesa, através dos procedimentos básicos centrados na atividade textual, pautado nos referenciais construtivistas, e definido como uma das orientações didáticas “[...] que para aprender a escrever, é necessário ter acesso à diversidade de textos escritos, testemunhar a utilização que se faz da escrita em diferentes circunstâncias, defrontar-se com as reais questões que a escrita coloca a quem se propõe produzi-la, arriscar-se a fazer como consegue [...]”. (BRASIL, 1997, p. 48).

Os professores já vinham sendo orientados a abandonar as formas de alfabetizar, pautados nas orientações das cartilhas, métodos mistos, ora da letra para formação de sílabas e frases, ora da palavra, desde os anos de 1985, quando começou a ser introduzida a Psicogênese da Linguagem Escrita; neste mesmo contexto, havia muitas dúvidas referentes à teoria construtivista que gerou grandes equívocos na prática do professor; com o lançamento dos PCN, embora se identifique uma retórica de que não eram obrigatórias (CASTRO, 2020) as secretarias de Estados e Municípios adotaram a perspectiva construtivista.

De acordo com Cagliari (1999, p. 221), “[...] um dos males que vieram com as ideias construtivistas divulgadas e postas em prática por meio da ação dos órgãos governamentais foi a criação da mentalidade de que o professor não podia mais ensinar”. Naquele cenário, qualquer outra forma de alfabetizar que se apresentasse diferente era considerada ineficaz. Nesse sentido, considera-se, a partir das análises dos autores Francioli, Marsiglia e Duarte (2009, p. 193), que os PCN “[...] ressaltava [m] a desvalorização dos métodos de alfabetização, do ato de ensinar e do domínio técnico da língua escrita pela criança que leva, inevitavelmente, à desvalorização do trabalho do professor [...]”.

Em convergência com o pensamento dos autores citados, Duarte (2001, p. 85) analisa que “os PCN adotam como referencial teórico um construtivismo eclético, que incorpora expressões e conceitos de diversas correntes psicológicas e educacionais, fazendo-se passar por uma grande síntese e, dessa forma, seduzir educadores defensores das mais diversas ideias.”

O processo de alfabetização e formação de professores continuou sendo promovido pelas secretarias de Educação, embora tenha havido manifestações de pesquisadores e professores contrários às ações iniciadas, como explica Cagliari (1999, p. 224), de que os órgãos governamentais, as editoras e as universidades deram pouco valor para essas questões, sobretudo na década de 1990: “Alguns pesquisadores ficaram sem espaço para falar, discutir e publicar”.

Contudo, no início dos anos de 1990, foi inserida no debate nacional uma base conceitual de alfabetização e letramento pela autora Magda Soares, que pressupõe uma ampliação do conceito de *alfabetizar*, compreendido da seguinte maneira:

A criança alfabetiza-se, constrói seu conhecimento do sistema alfabético e ortográfico da língua escrita, em situações de letramento, isto é, no contexto de e por meio de interação com material escrito real, e não artificialmente construído, e de sua participação em práticas sociais de leitura e de escrita; por outro lado, a criança desenvolve habilidades e comportamentos de uso competente da língua escrita nas práticas sociais que a envolvem no contexto do, por meio do e em dependência do processo de aquisição do sistema alfabético e ortográfico da escrita. (SOARES 2004, p. 100).

Na concepção da autora, e nas suas experiências na rede municipal mineira de ensino, na qual constrói um trabalho de sucesso desde 2007, a ampliação conceitual de alfabetizar e letrar são fundamentais para superação dos problemas enfrentados de alfabetização das séries iniciais. Assim como o construtivismo não pode ser considerado um método, alfabetização e letramento se constituem como uma perspectiva teórica, e “também se tornou hegemônica no Brasil, não como resultado de disputas com o construtivismo, mas por meio de sua complementação, como indicado no lema: ‘alfabetizar, letrando’ ”. (MORTATTI, 2019, p. 39).

Paralelo a esse movimento em complementação, foi elaborado pelo MEC e Secretaria de Educação Fundamental (SEF), em 1998, os Referenciais para Formação de Professores. Este documento trata, na sua Introdução, que “a finalidade deste documento é provocar e, ao mesmo tempo, orientar transformações na formação de professores”. (BRASIL, 1998, p. 15). Essa provocação estava relacionada com as recomendações internacionais, assim externadas: “esse documento reflete as temáticas que estão permeando o debate nacional e internacional

num momento de construção de um novo perfil profissional de professor.” (BRASIL, 1998, p. 16).

Mazzeu (2011, p.158) explica que “com a finalidade de redimensionar o papel do professor, sua prática e sua formação, o documento retoma a discussão realizada pelo Relatório Jacques Delors, afirmando a necessidade de se considerarem os quatros pilares da educação também na formação docente”. O perfil que se desejava construir, de acordo com os Referenciais (1998), preconizava a seguinte assertiva: “o desafio principal da construção de um plano de formação profissional não é dar lugar a todos os tipos de disciplinas, mas implantar dispositivos de formação que permitam construir, executar e avaliar as competências eleitas.” (BRASIL, 1998, p. 112).

Com base no exposto acima, argumenta-se que até aquele contexto ainda não tinha sido constituído oficialmente a denominação “formação continuada de professores alfabetizadores”; essa relação foi costurada a partir dos dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) referentes a 1996, sobre o nível de formação dos professores que atuavam nas séries iniciais, com o processo de alfabetização, que apontava para os seguintes resultados (Tabela 3):

**Tabela 3:** Formação de professores da Educação Infantil e séries iniciais - 1ª a 4ª séries – 1996

Níveis de ensino	Total	Fundamental		Médio	
		Incompleto	Completo	Magistério	Outra formação
Ed. Infantil	219.517	16.198	19.069	134.696	9.493
Alfabetização	75.54	19.758	11.412	37.281	2.584
1ª a 4ª Séries	776.537	63.257	55.225	474.504	25.734
<b>Total</b>	<b>1.071.603</b>	<b>99.213</b>	<b>85.706</b>	<b>646.481</b>	<b>37.811</b>

Fonte: MEC/INEP/SEEC. Dados adaptado da tabela do Relatório (2002, p. 42).

Até 1996, havia um milhão, setenta e um mil e seiscentos e três mil professores atuando na Educação Infantil, alfabetização e de 1º a 4º série. Desse total, existiam 186.919 professores sem cursar o Ensino Médio ou Magistério, sendo que desse total 99.213 professores tinham apenas o Ensino Fundamental incompleto. Outro Relatório do MEC (1999, p. 57) demonstrava que havia maior disparidade entre as regiões: “enquanto que nas regiões Sul e Sudeste ocorriam uma maior concentração de professores com formação universitária, na região Norte, 23% dos professores das séries iniciais tinham formação de Ensino Fundamental completo ou incompleto, e na Região Nordeste apresentava um quantitativo de 18%.”

A partir dos dados publicados no Relatório Político de Melhoria da Qualidade da Educação (2002), analisa-se que o MEC concluiu não ser possível satisfazer a necessidade de

formação de professores de nível superior, colocada pela Lei nº 9.394/96 (LDB) em curto prazo, e considerou as orientações dos Referenciais para Formação de 1998, bem como as leituras internacionais (PERRENOUD, 1999; SCHÖN, 1992), que davam suporte para justificar que a formação superior, “embora fundamental”, não dava conta da formação deste professor, para dar início ao processo de formação continuada em uma perspectiva focalizada inicialmente para vários níveis de ensino a partir da lógica de conhecimentos específicos.

Assim, em 1999, foi lançado o Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado, intitulado “Parâmetros em Ação”, para atender os segmentos/modalidades do Ensino Fundamental destinados à formação continuada dos professores alfabetizadores, na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos (EJA), apresentando as seguintes finalidades:

Apresentar alternativas de estudo dos Referenciais Curriculares a grupos de professores e a especialistas em educação, de modo que possam servir de instrumentos para o desenvolvimento profissional desses educadores.

Analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais (Educação Infantil e Ensino Fundamental) elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação, norteadoras do trabalho das escolas.

Contribuir para o debate e a reflexão sobre o papel da escola e do professor na perspectiva do desenvolvimento de uma prática de transformação pedagógica [...] (BRASIL, 1999, p. 9).

Os “Parâmetros em Ação” inaugurava no Brasil a lógica da formação continuada como meio de suprir os déficits da formação inicial dos professores (DAVES *et. al.*, 2012), pois se apresentava como opção de estudo para os professores entenderem e praticarem os PCN, bem como construírem um perfil de formação de professores alfabetizadores, visto que, “apoiados na transmissão de práticas e na função do professor multiplicador, o programa buscou estratégias e metodologias que pudessem atender a essas necessidades.” (BRASIL, 2002, p. 46). Nas palavras de Weisz (2001, p. 227), o PCN em Ação tinha dois objetivos: 1) “Oferecer –principalmente às Secretarias Municipais de Educação – uma referência metodológica para a formação de professores em serviço. 2). Ajudar a compreender o marco teórico dos Parâmetros Curriculares Nacionais”.

O conteúdo tratado no referido PCN em Ação era uma espécie de aprimoramento dos fundamentos teóricos já inseridos no PCN, de acordo com o estudo de Stieg e Araújo (2017, p. 77):

Nos cadernos deste programa, sobretudo no de Língua Portuguesa (PCN/ Língua Portuguesa), teremos, portanto, indicações da perspectiva teórica psicogenética para

pensar os processos de desenvolvimento das crianças (Educação Infantil e Ensino Fundamental) no tocante à linguagem escrita. No referido caderno se postulará que o desenvolvimento e a aprendizagem resultam de um processo ativo de adaptação ao meio físico; no caso da linguagem escrita, adaptação ao mundo letrado. [...] A linguagem será entendida como uma capacidade geneticamente herdada (portanto, a linguagem escrita é algo adquirido). Este olhar atingirá toda a escola brasileira, por meio do programa de formação que ficou comumente conhecido como Parâmetros em Ação ou PCNs em Ação (duração de 1996 a 2000).

Nessa perspectiva, iniciava-se a constituição da formação continuada de professores de alfabetizadores com base na teoria construtivista e nos estudos da Psicogênese da Linguagem Escrita – Emília Ferreiro e Ana Teberosky se tornará hegemônica –, no Brasil. Para Weisz (2001, p. 227), “À medida que o Programa era desenvolvido em dois mil municípios, foi ficando clara – principalmente para os próprios professores – a dificuldade que eles tinham com a alfabetização”; e o PCN em Ação inaugurava a ideia do Governo Federal de fazer formação continuada de professores alfabetizadores.

Com base nos autores mencionados, considera que aplicação do PCN em Ação marcou a gênese da formação continuada de professores alfabetizadores, pautada na ideia de que a formação em metodologias práticas poderia garantir bons resultados nos processos de alfabetização; por conseguinte, estava instalada a gênese da política de formação continuada de professores (des)associada da valorização dos profissionais e das condições de trabalho, tão debatida e construída historicamente pelo movimento dos educadores – ANFOPE desde o final dos anos de 1970.

Todo esse movimento político ocorreu desconsiderando os movimentos dos educadores, que deixaram registrado no X Encontro de Educadores da ANFOPE, realizado em 2000, a seguinte “Moção de repúdio à proposta de rede de formadores da SEF/MEC”:

Não podemos aceitar, portanto, qualquer proposta de parceria que obrigue as Instituições formadoras a rever e reavaliar seus processos de formação unicamente na direção proposta pela SEF, desvinculada de seu projeto pedagógico de formação inicial e continuada. A adesão a uma proposta de formação continuada, baseadas em “kits” – Parâmetros e Referenciais Curriculares Nacionais Referenciais para Formação de Professores e Parâmetros em Ação – sem prévio conhecimento e amplo debate com a comunidade envolvida é inaceitável, principalmente se considerarmos que as IES já vêm desenvolvendo há décadas programas de formação continuada em convênios com as redes públicas. Por último, preocupa-nos o fato de que essa proposta – o treinamento de professores para a aplicação dos Parâmetros em Ação nas escolas públicas – seja a única política de formação continuada de professores anunciada pelo MEC, ignorando as inúmeras experiências das IES bem como as proposições da ANFOPE nos fóruns específicos nesse campo. (ANFOPE, 2000, p. 46).

Esta política de formação fortemente adotada pela equipe dos Governos de FHC (1995-2002) e continuada nos Governos Lula (2003-2010) materializou-se na prática através

do processo de municipalização e a conseqüente descentralização da educação, já prevista na CF/1988: no Art. 211, de que “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino”, assim como destinarão recursos para o financiamento da educação. O Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) no Art. 60 diz:

[...] nos dez primeiros anos da promulgação da Constituição, o poder público desenvolverá esforços, com a mobilização de todos os setores organizados da sociedade e com a aplicação de, pelo menos, cinquenta por cento dos recursos a que se refere o art. 212 da constituição, para eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental.

Assim, o Ensino Fundamental terá indicação de financiamento dentro da CF/1988, e começou a ser viabilizado no Governo FHC com a implantação da Lei nº 9.424/96, que regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que vigorou de 1998 a 2006. E em sua substituição, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, com vigência estabelecida para o período de 2007 a 2020. Em relação à lei do FUNDEF, verifica-se o aprofundamento da retórica de mais investimentos para universalização do Ensino Fundamental, e a conseqüente ausência de recursos da Educação Infantil e EJA, que não foram contemplados.

Os resultados dessa política – investimento com ênfase no Ensino Fundamental – provocaram grandes desequilíbrios educacionais. Primeiro, porque não melhorou as condições básicas de remuneração dos professores, e não modificou a problemática da formação de professores. E segundo, como mostra o estudo de Camine (2013, p. 79): “[...] cerca de um terço das crianças ou dos jovens não concluíam esse nível de ensino, e aproximadamente a metade eram excluída do sistema antes da conclusão do ensino médio.”

Os déficits da educação brasileira foram amplamente discutidos na elaboração e aprovação do PNE por meio da Lei nº 10.172/2001, na qual foram estabelecidos os objetivos e metas para a educação brasileira. De acordo com as análises de Aguiar (2010, p. 712), “[...] o PNE 2001-2010 tem por objetivo assegurar que, até 2011, todas as crianças, os jovens e os adultos tenham condições de acesso e permanência nas escolas públicas do país”. As metas e objetivos referentes à alfabetização foram definidos no referente Documento, como mostra a síntese:

1. Universalizar o atendimento de toda a clientela do Ensino Fundamental, no prazo de cinco anos a partir da data de aprovação deste plano, garantindo o acesso e a permanência de todas as crianças na escola, estabelecendo em regiões em que se demonstrarem necessários programas específicos, com a colaboração da União, dos Estados e dos Municípios.
2. Ampliar para nove anos a duração do Ensino Fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa de 7 a 14 anos.
3. Regularizar o fluxo escolar reduzindo em 50%, em cinco anos, as taxas de repetência e evasão, por meio de programas de aceleração da aprendizagem e de recuperação paralela ao longo do curso, garantindo efetiva aprendizagem. (BRASIL, 2001).

A aprovação do PNE concentrava entre as suas metas o processo de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, e previu a formação inicial e continuada de professores. Para Aguiar (2010, p. 714), “[...] o reconhecimento da educação como um direito de cidadania, e os objetivos e metas refletiam as prioridades estabelecidas pelos entes federados, bem como um grande impacto no quadro geral das matrículas”, almejando avanços em outros níveis da educação.

Embora o PNE tenha tido envolvimento da comunidade científica e da sociedade civil organizada, o contexto no qual foi instituído, no âmbito das políticas de governo, absorveu outros significados. Desse modo, a construção do PNE (2001-2011) considerou “[...] o Plano Decenal de Educação para Todos, preparado de acordo com as recomendações da reunião organizada pela UNESCO realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1993”. (BRASIL, 2001, p. 6); e predominaram as proposições dos organismos internacionais nas análises diagnósticas, acerca do eixo que discorre sobre a formação de professores e valorização do magistério, ao reafirmar que “[...] dependia dos próprios professores o compromisso com a aprendizagem dos alunos, o respeito a que tem direito como cidadãos em formação, interesse pelo trabalho e participação no trabalho de equipe, na escola”. (BRASIL, 2001, p. 98).

Ora, a defasagem da oferta da educação, por falta de financiamento, desestruturação das escolas, aumento de matrícula sem construir estrutura escolar, precarização do trabalho docente, eram uma dívida histórica em todos os governos brasileiros, portanto, era um processo abstrato considerar que os professores poderiam garantir a sustentabilidade desse Plano. De fato, havia um grande número de professores que abandonou o magistério, devido aos baixos salários e às condições de trabalho nas escolas; e essa realidade não mudaria na base do imediatismo.

A compreensão de formação inicial e continuada no Plano reflete as teorias da epistemologia da prática, expressa com a seguinte redação no documento do PNE:

Superar a histórica dicotomia entre teoria e prática e o divórcio entre a formação pedagógica e a formação no campo dos conhecimentos específicos que deve ser trabalhado na sala de aula. A formação continuada assume particular importância, em decorrência do avanço científico e tecnológico e de exigência de um nível de conhecimentos sempre mais amplos e profundos na sociedade moderna [...] dever dar especial atenção à formação permanente (em serviço) dos profissionais da educação. (BRASIL, 2001, p. 98).

Assinala-se, de forma deliberada, a ideia de que a formação inicial e continuada seja feita exclusivamente através da objetivação da aprendizagem técnica pedagógica, que pode ser constantemente requalificada, de acordo com as dinâmicas da sociedade do trabalho. O PNE reduziu-se a priorizar a formação em serviço e o trabalho docente na lógica da instrumentalização promovido por programas de curta, médio prazo através de uma didática instrumental, visando ao desenvolvimento de objetivos formativos comprometidos com a máxima eficiência, seguindo a lógica conceitual da reforma dos sistemas educacionais.

O estudo de Dourado (2010, p. 683) é esclarecedor ao explicar a contradição do PNE após a sua aprovação. Para o autor, havia dois projetos de PNE: o primeiro foi elaborado pelos pesquisadores comprometidos com a educação; e o segundo, tomou corpo e dimensão contrária ao tramitar no congresso; “[...] e traduziu-se a lógica das políticas governamentais em curso. O Governo FHC, por meio do Ministério da Educação, efetivou políticas e lógicas de gestão, visando programar amplo processo de reforma da educação nacional.” Na mesma linha de compreensão, Saviani (2010, p. 391) também esclarece:

Quanto ao PNE atualmente em vigor, ele resultou de duas propostas: uma elaborada pelo MEC na gestão Paulo Renato, do governo FHC, e outra gestada no II Congresso Nacional de Educação. A proposta do MEC, dado o empenho em reorganizar a educação na égide da redução de custos traduzida na busca da eficiência sem novos investimentos, revelou-se um instrumento de introdução da racionalidade financeira na educação. Pelo empenho em se guiar pelo princípio da “qualidade social”, poderíamos considerar que a segunda proposta entende o plano como um instrumento de introdução da racionalidade social na educação.

A lógica adotada nos documentos oficiais da política educacional brasileira estava vinculada aos princípios da gestão eficiente e controle de resultado, e nessa lógica estava implícita a ênfase na expansão de matrículas no Ensino Fundamental e ações focalizadas na formação continuada de professores para o Ensino Fundamental, que já estava em pleno desenvolvimento. Conforme o Relatório do MEC (BRASIL, 2001, p. 1):

[...] iniciado através do PCN em Ação, dando continuidade ao trabalho desenvolvido desde 1999, no ano de 2001 o Programa teve uma grande ampliação: atingiu 26 Estados brasileiros, e 362.609 professores. Esses dados demonstram que o programa se consolidou em 2001 e indicam que a SEF introduziu nos sistemas de ensino uma nova forma de fazer formação de professor. O PCN em ação cria uma nova

estratégia de formar professores, privilegiando o trabalho coletivo e a reflexão da prática docente. A sua expansão indica que essa estratégia de formação está tendo aceitação e produzindo resultados.

O documento mostra que a experiência de investir em programas imediatos com recursos mínimos foi validada em todos os estados brasileiros, e foi tão positivo que em 2000 a SEF desenvolveu outro projeto de formação, denominando de Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), objetivando, assim, aprimorar a atuação dos professores que trabalhavam na Educação Infantil, nas primeiras séries do Ensino Fundamental e na EJA.

O Programa foi estruturado de acordo com os Referenciais para Formação de professores (1988), e introduziu, de forma ordenada e regular, nos municípios brasileiros, uma nova concepção metodológica de alfabetização, em regime de colaboração com os Estados e Municípios brasileiros, “[...] e correspondeu às necessidades de formação do país, atingindo 20 Estados da Federação, 1.188 municípios e 75.436 professores, em 2001”. (BRASIL, 2001, p. 4). Os estudos já realizados por diferentes autores mostram que o PROFA<sup>23</sup> “[...] tinha como referencial pedagógico declarado o modelo de ensino chamado por ele de ‘construtivismo’, ou ‘construtivismo-interacionista’ ou ‘socioconstrutivismo’ – expressões utilizadas pelo Programa como equivalentes”. (RAMOS, 2010, p. 71).

O material de formação do PROFA era formado por textos literários, e traziam exemplos de estratégias de ensino que serviam como modelos a ser refletidos e reproduzidos em outros contextos. Explica Ramos (2010, p. 71) que:

As atividades práticas propostas pelos documentos eram apresentadas aos professores com o tempo de duração estimado, o objetivo, os desafios colocados para os alunos, os procedimentos didáticos específicos da atividade, os procedimentos a serem tomados pelos estudantes, a adequação da atividade levando em conta o conhecimento do aluno, o tipo de intervenção do professor etc. Além de todos esses mecanismos de fixação e de sedução do participante do curso para adoção da referida concepção, há que se considerar ainda o reforço constante, pelo material, do pressuposto da responsabilidade solitária do professor sobre os resultados de seu trabalho, num claro movimento de focalização do profissional no tocante aos resultados da qualidade do ensino e de “pedagogização” dos problemas em educação. Assim, dentre as oito competências que o PROFA pretendia “responsabilizar-se pelos resultados obtidos em relação às aprendizagens dos alunos”. [...]

---

<sup>23</sup> O PROFA foi criado pelo MEC no início de 2000, tendo como objetivo oficial explícito capacitar os professores para o processo de alfabetização. Composto basicamente por postilas, guias e vídeos – cujo tema central referia-se ao ensino e à aprendizagem da leitura e da escrita – [...] Esse material de trabalho era distribuído pelas redes de ensino interessadas em repassar aos seus docentes uma “renovada” concepção pedagógica coerente em relação aos fundamentos presentes em várias políticas educacionais oficiais.

Esta formação apresentava no Guia do Formador duas identificações dos professores, a primeira era os professores que atuavam em sala de aula, e a segunda, os professores formadores que promoviam diretamente esta formação. Assim, segundo o Guia do Formador:

O preparo do professor alfabetizador requer a construção de competências profissionais para ensinar a ler e escrever. Ainda que possam ter valor em si mesmo por serem saberes relevantes, os conteúdos da formação do professor que terá a tarefa de alfabetizar, poucos contribuirão do ponto de vista profissional, se não favorecerem a construção dessas competências. (BRASIL 2001, p. 9).

Repetiam, de forma contundente, as orientações dos organismos internacionais, já mencionados neste capítulo, traduzidas pelas competências de procedimentos técnicos que deveriam ser ensinados para os professores e posteriormente aplicados em sala de aula. De forma coordenada em passo a passo, o processo de formação seguia um itinerário cronometrado, em que não havia espaço para discutir as condições objetivas da realização do trabalho do professor dentro das escolas, e, sim, as competências que seriam desenvolvidas.

Aprofunda-se, nessa lógica, no conjunto da formação continuada, o distanciamento dos conhecimentos científicos, teóricos e universais. Reproduzem-se, em outro contexto, os pressupostos escolanovista, que tinham como um de seus referenciais a cartilha *Upa cavalinho!*, proposta por Lourenço Filho, na qual apresentava o Guia do Mestre, que continha as instruções gerais para o desempenho do professor.

Essa proposta, segundo os estudos de Bertolotti (2006, p.105), traziam, de acordo com os renovadores da época, formas de reformulação da prática tradicional: “o Guia do Mestre era um instrumento teórico e prático para facilitar o trabalho do professor, assim como nortear suas concepções por certos princípios do ensino da leitura e procedimentos didáticos.”

Verifica-se na literatura já produzida que a partir do ano de 2000 ocorreu outra Conferência organizada pela UNESCO, em Dakar, Senegal, para avaliar os resultados dos compromissos assumidos em Jomtien (1990) e Nova Délhi (1993) do movimento da Educação para Todos, no qual foi reconhecida durante a Conferência pelos países participantes que as lacunas ainda persistiam, e que os problemas da educação fossem encarados como problema e desafio de âmbito mundial (UNESCO, 2000).

De acordo com o documento, marco da ação de Dakar, os países participantes tinham por compromisso “[...] assegurar que os objetivos e as metas do Movimento Todos pela Educação fossem cumpridos, por meio das amplas parcerias no âmbito de todos os países, apoiados pela cooperação e instituições regionais e internacionais”. (UNESCO, 2000, p. 1).

A solução encontrada foi repetir os objetivos das últimas conferências, bem como promover a ampliação dos prazos para cumprimento das metas para o ano de 2015. Nos itens sete e oito do documento, foram detalhados os vários objetivos da Declaração de Dakar, nos quais se destacam três deles, pois apresentam semelhanças diretamente com o processo de alfabetização e o Movimento Todos pela Educação, organizado pelos empresários, e assumido posteriormente pelo Governo Federal no Brasil:

1º: assegurar que todas as crianças, com ênfase especial nas meninas e crianças em circunstâncias difíceis, tenham acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e de boa qualidade até o ano de 2015;

2º. melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar para todos, de forma a garantir todos os resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, matemática e habilidades essenciais à vida.

3º assegurar o engajamento e a participação da sociedade civil na formulação, implementação e monitoramento de estratégias para desenvolvimento da educação. (DECLARAÇÃO DE DAKAR, 2000).

Novamente, o Brasil irá se destacar pela ideia de profundas mudanças na educação, e pelo compromisso de cumprir com o processo de solucionar os problemas referentes aos processos de alfabetização. Naquele contexto, a troca de governo entre Fernando Henrique Cardoso e Inácio Lula da Silva, no ano de 2003, e foi demarcada inicialmente por uma carta que detalhava o programa do Governo Lula, denominado “Escola do Tamanho do Brasil”.

Nesse documento, apresentado pelo Partido dos trabalhadores (PT) (2002), fez-se um diagnóstico da educação no governo anterior, assumindo o compromisso com a educação como direito inalienável e prioridade do Governo, obedecendo a três diretrizes gerais: “Democratização do acesso e garantia de permanência; - Qualidade social da educação; - Implantação do regime de colaboração e democratização da gestão” (Escola do Tamanho do Brasil, 2002, p. 9-12). Os aspectos do plano de governo para Educação Básica era de que:

(i) Todos podem aprender: esse é o desafio que uma escola de qualidade deve assumir. A escola propiciará condições para que, no processo ensino-aprendizagem, seus alunos sintam-se motivados a “aprender a aprender”, tornando mais importante o aprender do que o ensinar.

(ii) Os alunos devem ser considerados como sujeitos de direitos. É esta compreensão que sustenta a busca da igualdade e contribui para transformar em realidade o discurso de que a educação básica é para todos. [...] (Escola do Tamanho do Brasil, 2002, p. 15).

De acordo com os estudos de Ferreira (2009, p. 260), “[...] o programa de mudança apresentado pelo PT foi comprometido com a publicação da ‘Carta ao Povo Brasileiro’, escrita pelo candidato Lula para apaziguar o mercado global, no qual ele se compromete com

a manutenção da política econômica”. Deste modo, a política educacional dos Governos Lula (2003-2010) foi demarcada pelo redirecionamento das políticas de formação inicial e continuada de professores alfabetizadores, através de leis, programas e pareceres, guiados pelos conjuntos das reformas orientadas pelos organismos internacionais iniciadas em 1990.

Nesse sentido, verifica-se no documento *Alfabetização como liberdade* (UNESCO, 2003) que o Brasil estava inserido na campanha da UNESCO, denominado de “Década da Alfabetização das Nações Unidas” (2003-2012), sendo desafiado a trabalhar por 10 anos, e colocar em prática todas as lições apreendidas sobre como promover a alfabetização. No referido documento, estava produzida a ideia de que:

O analfabetismo está comprometendo o futuro do Brasil. Em realidade, nos vários Brasis persistem pessoas que não têm oportunidades adequadas para alfabetizar-se. Com o analfabetismo frequentemente enraizado nas circunstâncias da pobreza, em áreas rurais e urbanas, não se pode esperar que esse grupo de excluídos caminhasse para a morte, a fim de que se reduza a sua presença nos indicadores estatísticos. A sua exclusão é um fato que não pode ser ignorado. Trata-se daquela privação terrível para a qual não se pode fechar os olhos. Por isso, o Brasil precisa engajar-se plenamente na Década da Alfabetização das Nações Unidas, que começa este ano (2003) e se estende até 2012. (UNESCO, 2003, p. 7).

Naquele contexto, entre os vários discursos proferidos estavam transplantadas duas questões discursivas: a primeira se referia ao fato de que “[...] o analfabetismo linguístico e matemático era uma forma de segurança por si próprio, pois não estar apto a ler ou escrever, ou contar e se comunicar, é uma privação tremenda”; na segunda questão, “[...] a educação básica pode ser muito importante para ajudar as pessoas a conseguir trabalho e empregos lucrativos”. (UNESCO, 2003, p. 24).

O documento apresenta, entre outras questões, os argumentos de que havia no Brasil pela primeira vez um presidente “[...] que veio do povo, saído do agreste de uma das regiões mais sofridas do País, que é o Nordeste”; e desse modo, a Década das Nações Unidas para a Alfabetização “[...] representava historicamente a grande oportunidade para o Brasil resgatar uma dívida secular”. (UNESCO, 2003, p. 10). Entre os discursos deste evento foi firmada a proposição de que para atingir os objetivos “[...] seria necessário trabalhar em parcerias que unam governos, a sociedade civil, a família das Nações Unidas e outras organizações internacionais para apoiar estas abordagens”. (UNESCO, 2003, p. 15).

Embora o documento tenha pensamentos descritos que elevam a condição de mudanças e passe uma ideia de avançar no processo de alfabetização, é necessário analisar na perspectiva da totalidade concreta que em “[...] um sistema burguês desenvolvido toda relação econômica pressupõe outras relações na forma econômica burguesa e, portanto, todo fato tem

seus pressupostos”. (KOSIK, 1976, p. 59). Nestes fatos apresentados, estava explícita a articulação da alfabetização de massas, com as perspectivas do BM, *Prioridade y estratégias para la educación* (1995), quando orientava que a baixa escolarização nos países periféricos deveria ser encaminhada para a solução da pobreza.

Desse modo, o processo de regulamentação das políticas oficiais de alfabetização para as séries iniciais foi uma das primeiras ações do Governo Lula com a apresentação do Relatório final do Grupo de Trabalho, denominado “Alfabetização infantil: novos caminhos”, que apresentava como conclusão as seguintes afirmações:

Dentre os graves problemas que afetam a qualidade da educação no Brasil, nenhum é maior do que o da alfabetização das crianças. Sem ela, todos os atuais esforços para debelar o analfabetismo adulto estarão condenados ao fracasso, já que o sistema educacional continuará produzindo milhões de brasileiros sem condições de compreender o que leem. Os autores não esperam um aplauso entusiástico ao relatório – mesmo porque estão conscientes das forças, filosofias, ideologias e interesses que sustentam as ideias que predominam no Brasil sobre alfabetização. Os autores não brasileiros já enfrentaram problemas semelhantes em seus países, mas alertam que seria um grave equívoco reduzir a discussão desta questão a um problema ideológico de direita ou esquerda, de política partidária ou de supostos interesses de mesquinhos editores de livros. (BRASIL, 2003, p. 164).

Os autores do GT recomendavam no Relatório que “[...] as agências bilaterais e multilaterais de investimento, voltadas para os interesses da educação e da criança, poderiam ter um papel fundamental na consolidação dessas iniciativas”. (BRASIL, 2003, p. 164). O GT confrontava a realidade nacional dos problemas *com* as internacionais, argumentando que “[...] países como Estados Unidos e Inglaterra têm-se baseado nos resultados das avaliações e nas medidas corretivas nelas assentadas para lograr importantes melhorias no desempenho de seus alunos na alfabetização”. (BRASIL, 2007, p. 156-157).

A busca por novas estratégias para solucionar as questões referentes às problemáticas ao processo de alfabetização se dará com a aprovação da Portaria do MEC de nº 1.179, de 06 de maio de 2004, que instituiu o Sistema Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, em parceria com as universidades públicas e a pesquisadores que já vinham discutindo sobre alfabetização e letramento<sup>24</sup>, sendo determinado, no art. 3º, “[...] o atendimento às necessidades de formação continuada dos professores das séries ou ciclos

---

<sup>24</sup> Os pesquisadores que discutiam os conceitos de *letramento* e *alfabetização*, com a finalidade de torná-los a base para a proposição de políticas públicas nacionais no campo da alfabetização, pertencem ao Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Faculdade de Educação (Ceale) da UFMG. Como vimos, desde o ano de 2004, esse centro compõe a Rede Nacional de Formação Continuada na área de alfabetização e linguagem do MEC, juntamente com a UnB, UFPE, UEPG e Unicamp (ANTUNES, 2015, p. 65).

iniciais do ensino fundamental, em exercício nos sistemas oficiais de ensino dos Estados e Municípios”. (BRASIL, 2004b, *on-line*).

Ressalta-se que a parceria entre o MEC e as universidades, para a formação continuada de professores, seguia uma tendência internacional, em conformidade com as mudanças no modo de produção econômica e as necessidades de reconfiguração da formação de professores, por meio das reformas políticas instituídas em países como França, Inglaterra, e na América Latina, em específico no Brasil. Segundo o estudo de Foerst (2005, p. 88), “[...] na França, e Quebec no Canadá são observadas algumas especificidades que se reportam à própria história à formação de professores desses contextos, mas a emergência da parceria nessa área se assemelha em muitos aspectos às polêmicas sobre reformas educacionais [...]”.

Essas polêmicas evidenciam, segundo seus defensores, que os professores possuam conhecimentos acumulados e não sabem como dispor deles, pois não estão articulados com a prática, e a universidade acaba sendo acusada de não promover a formação inicial para o trabalho pedagógico com a Escola Básica. O movimento teórico pautado na epistemologia da prática, influenciada em autores como Schön (1992), compreende a formação de professores a partir da ação reflexiva e construção de saberes e competências, e tornou-se, nas últimas décadas, uma das concepções teóricas oficiais que norteiam a formação continuada de professores, sendo absorvidas dentro das universidades por grupos de pesquisadores, entres estes, responsáveis pela formulação dos programas oficiais de alfabetização.

Nesse sentido, o Sistema Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, em parceria com as universidades públicas em ação conjunto com o MEC, lançou o Programa Pró-Letramento (BRASIL, 2005; 2008; 2010), que visava à melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental, destinados a todos os professores em serviços atuantes das séries iniciais. De acordo com Gontijo (2014, p. 68), “o programa se inseriu no âmbito da formação para atendimento dos problemas referentes ao desempenho em Língua Portuguesa e Matemática apontada pelos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)”.

O documento Guia do Tutor do Programa Pró-letramento afirma que a formação continuada “é uma exigência da atividade profissional no mundo atual, não podendo ser reduzida a uma ação compensatória de fragilidades da formação inicial”; com este entendimento, destaca-se que “[...] a formação continuada deve desenvolver uma atitude investigativa e reflexiva, envolvendo aprendizagens que vão além da simples aplicação do que foi estudado”. (BRASIL, 2007, p. 2).

O documento segue a mesma linha de orientação prevista pelo Relatório de Delors, quando indica que a formação continuada deve ser desencadeada através de ações relacionadas com a tecnologia da informação e comunicação (TIC). O referido relatório ainda orienta que a “formação continuada de professores de formação pedagógica deve ser dada atenção especial ao recrutamento e aperfeiçoamento dos professores de formação pedagógica, a fim de que, com o tempo, possam contribuir para a renovação das práticas educativas”. (DELORS, 1998, p. 159).

Destaca-se que um dos princípios definidos no Relatório advoga que “a renovação da educação e qualquer reforma correspondente devem se basear numa análise refletida e aprofundada das informações de que dispomos a respeito das ideias e das práticas que deram bons resultados”. (DELORS, 1998, p. 159).

Verifica-se no Programa a consonância com as literaturas internacionais, para a formação do professor, baseado nos autores da epistemologia da prática, ao definir a formação continuada de caráter reflexivo, valorização das experiências pessoais e saberes da prática para enfrentamento das questões cotidianas, do saber-fazer, saber-alfabetizar, assim como se examina convergência entre o construtivismo e alfabetização e letramento, como mostrou o estudo de Antunes (2015, p. 158, grifo do original):

A proposta adota o *letramento* como orientação do programa e prega a indissociabilidade entre alfabetização e letramento. Constatamos que os quadros propostos como currículo a ser adotado nos três anos iniciais do ensino fundamental apresentam aspectos vinculados às teorizações de Ferreiro (construtivismo), como a compreensão das diferenças entre escrita e outras formas gráficas e a compreensão da natureza alfabética do sistema de escrita.

No propósito que foi posto neste capítulo, a meta do Governo Federal em regime de colaboração com os estados representava uma adaptação proposta pela UNESCO iniciada a partir de 1993, que concebia a formação e o processo de alfabetização pautados no discurso reflexivo, e na busca por resultados, sem conceber as devidas condições objetivas dentro do contexto escolar em cada município deste país. Para Antunes (2015, p.79), a lógica dos organismos internacionais de associar a alfabetização à solução da pobreza e aos discursos “de fazer os alunos ir além da decodificação”, por ser “uma explicação para compreendermos os motivos pelos quais o letramento[,] impactou com tamanha intensidade o meio pedagógico. Observamos a tendência em associar o letramento à solução dos problemas enfrentados pela educação, em especial, a alfabetização [...]”

Paralelo à implementação deste programa de alfabetização (Pró-Letramento), verifica-se que o Governo Lula e sua equipe redirecionaram a reorganização da Escola Básica. No

documento denominado de *Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais*, editado pelo (MEC, 2004), apresentou-se o porquê da necessidade de reorganização da estrutura da escola a partir dos argumentos de que “os indicadores nacionais apontavam a existência de 3,6% das crianças em idade escolar que não estavam matriculadas. Entre aquelas que estavam na escola, 21,7% estavam repetindo a mesma série, e apenas 51% concluirão o Ensino Fundamental, fazendo-o em 10,2 anos em média [...]”<sup>25</sup> (BRASIL, 2004, p. 9).

O documento analisado propõe mudanças questionando a estrutura espacial da escola, os currículos e programas escolares, o tempo escolar, destacando “[...] a necessidade de debater com a sociedade outro conceito de currículo e escola com novos parâmetros de qualidade”, (BRASIL, 2004, p. 11), sobre o argumento dos dados das pesquisas (IBGE, Censo Demográfico 2000) “[...] de que 81,7% das crianças de seis anos estão na escola, sendo que 38,9% frequentam a Educação Infantil, 13,6% as classes de alfabetização e 29,6% já estão no Ensino Fundamental”. (BRASIL, 2004, p. 11).

Reforçava neste documento o propósito de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, para permitir acesso de crianças das classes populares no sistema educacional, uma vez que “[...] as crianças de seis anos da classe média e classe alta já se encontram majoritariamente incorporadas ao sistema de ensino – na pré-escola ou na primeira série do Ensino Fundamental”. (BRASIL, 2004, p. 17). A proposição do documento redefiniu a nova estrutura do Ensino Fundamental, sendo assim definido (Quadro 7):

**Quadro 7:** Nomenclatura indicada pelo CNE para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental

Educação Infantil	Até cinco anos de idade
Creche	Até três anos de idade
Pré-Escola	4 e 5 anos de idade
Ensino Fundamental	Até 14 anos de idade
Anos iniciais	De seis a 10 anos de idade - 1º 2º 3º 4º 5º ano
Anos finais	De 11 a 14 anos de idade - 6º 7º 8º 9º

Fonte: Secretaria de Educação Básica (2004/SEB/MEC).

Com relação à nova idade proposta pelo documento, preocupou-se em justificar que a “idade cronológica da criança não era o aspecto definidor da entrada para O Ensino Fundamental”; entretanto, baseados nas pesquisas, que não foram mencionadas no documento, destacam que “[...] nessa idade, especificamente em relação à linguagem escrita, a criança possui um forte desejo de aprender, somado ao especial significado que ela tem de

<sup>25</sup> Acrescenta-se, ainda, que “em torno de 2,8 milhões de crianças de sete a 14 anos estão trabalhando, o que, por si só, já é comprometedora, mais ainda quando cerca de 800 mil dessas crianças estão envolvidas em formas degradantes de trabalho, inclusive a prostituição infantil”. [...]. (BRASIL, 2004, p. 9).

frequentar a escola [...]”, sendo argumentado ainda que “[...] a ampliação do tempo de escolarização poderia trazer grandes benefícios para o processo da aprendizagem”. (BRASIL, 2004, p. 19).

Em síntese, para garantia do o êxito dessa reformulação, foi recomendado que as escolas devessem:

Investir na criação de um ambiente alfabetizador realizar um trabalho coletivo para reorganização do trabalho pedagógico, além da formação continuada de professores considerada uma atitude gerencial indispensável para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico qualitativo que efetivamente promova a aprendizagem dos alunos. (BRASIL, 2004, p. 22-26).

Essa mudança preconizada pelo MEC (2004) se materializou após a aprovação da Lei nº 11.274/2006, que alterou a LDB/1996, Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no Art. 32, estabelecendo que “o Ensino Fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuita na escola pública, iniciava-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão”; e de acordo com o inciso I, seria mediante “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo”. (BRASIL, 2006).

Estabelecida essa normatização que evidenciava o processo de constituição da necessidade de alfabetização nas séries iniciais, verificam-se dois grandes movimentos em prol da educação, com ênfase no processo de alfabetização: o lançamento do “Compromisso Todos pela Educação” por um grupo de empresários em 2006 e, posteriormente, o lançamento pela equipe do Governo Lula do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e aprovação do Decreto nº 6.094, de abril de 2007, que instituiu o Plano de Metas, “Compromisso Todos pela Educação”.

Em relação ao “Compromisso Todos pela Educação”, era uma chamada de um grupo de empresários, que no ano de 2006 realizou uma conferência denominada de “Ações de Responsabilidade Social em Educação: melhores práticas na América Latina”, promovida pela Fundação Lemann, Fundação Jacobs e Grupo Gerdau, com apoio do Preal, e elaborou um documento sobre educação, “Compromisso Todos Pela Educação”, materializando no Brasil as recomendações da UNESCO (2003) sobre as parcerias público-privada para avançar na educação.

De acordo com o Documento do Todos pela Educação (2006), em julho de 2005, em sintonia com a declaração de Jomtien, foi elaborado o primeiro documento, denominado “10 Causas e 26 Compromissos”, com a finalidade de firmar uma ampla aliança em favor da educação básica e servir como manifesto público do movimento, que ficou conhecido como o

PNE. Dele deveriam fazer parte União, Estados, Municípios, iniciativa privada, organizações da sociedade civil e educadores.

A síntese dos principais objetivos da TPE (Todos Pela Educação), organizada nas cinco metas apresentadas, destacava previsão acerca da alfabetização, prognosticada, até 2010, um mínimo de 80%, e até 2022, 100% das crianças deveriam apresentar as habilidades básicas de leitura e escrita até o final da 2ª série, que com a implementação do Ensino Fundamental de nove anos passou a ser o 3º ano do Ensino Fundamental, e a Meta III, previu o desempenho superior a respectivamente 200, 275 e 300 pontos na escala de Português do SAEB, e superiores a 225, 300 e 350 pontos na escala de Matemática. Observa que todo o empenho do grupo empresarial seguia as regras de quais conteúdos deveriam ser focados nas escolas, nos currículos escolares, além de reforçaram os discursos acerca da participação na íntegra da sociedade civil para o seu cumprimento, veiculado pelas divulgações de mídia.

A chamada empresarial<sup>26</sup> para organização da educação brasileira e a sua perspectiva de monitoramento dos resultados, de acordo com Martins (2016, p. 35), segue “[...] uma tendência norte-americana que promove o terceiro setor com a proliferação de ONGs, Institutos e fundações, a partir de estratégias com a responsabilidade social/empresarial corporativa”, formando com essa lógica uma recomposição da agenda empresarial, travestida de atuação da sociedade civil, na qual legitima a perspectiva de que a educação não pode ser responsabilidade apenas do Estado, já defendido pelo plano de Reforma do Estado, tencionando alteração profunda na educação. De acordo Evangelista e Leher (2012, p. 7):

A convocatória das corporações estava atuando em centenas de grandes projetos educacionais com objetivos educacionais pertinentes, afins aos interesses corporativos que os patrocinam, mas que a dispersão dos esforços impedia uma intervenção “de classe” na educação pública, objetivo altamente estratégico, pois envolve a socialização de mais de 50 milhões de jovens a base da força de trabalho dos próximos anos. Os setores dominantes, após a articulação política dos grupos econômicos em prol do movimento, passaram a atuar por meio de suas fundações privadas ou de suas Organizações Sociais, como Itaú Social, Faça Parte, Ayrton Senna, Roberto Marinho, Gerdau, Victor Civita, abril, Bunge, DPaschoal, Bradesco, Santander, Vale, PREAL, Lemann, entre outras.

A intervenção de classe citada pelos autores se refere à desmobilização das lutas dos movimentos sociais da educação, que estão empenhados em construir uma educação pública que esteja relacionada com os interesses das classes trabalhadoras, que se impõem contra as

---

<sup>26</sup> TPE foi convocado justo pelo setor bancário, “liderado pelo Itaú, em articulação com o setor de *commodities*, no caso, siderúrgico, dirigido pelo organizador de outra iniciativa empresarial para intervir na educação, o movimento Brasil Competitivo, Jorge Gerdau Johannpeter” (MARTINS, 2009).

políticas educacionais condicionadas aos financiamentos das agências internacionais, e que editam ideias pedagógicas desvinculadas do conhecimento universal.

O interesse último da qualidade da educação, alinhado ao mundo empresarial em consonância com Estado, retoma aos princípios da Teoria do Capital Humano, que deriva de uma lógica de satisfação dos interesses privados<sup>27</sup>, guiados pela ênfase de formação das capacidades que devem ser formadas no âmbito escolar para atendimento do mercado. Desse modo, explica Evangelista e Leher (2012, p. 9-10): “[...] Em termos operativos, as grandes corporações do setor editorial produzem cartilhas a serem distribuídas em todas as escolas, ao custo de centenas de milhões de reais para o fundo público, [...] golpeando, novamente, a condição intelectual dos docentes.”

As questões analisadas pelos autores se materializam por meio de ações estratégicas destinadas para a formação continuada de professores alfabetizadores no Brasil na relação público privado, nas diferentes secretarias de educação de estados e municípios, a exemplo de algumas das experiências realizadas:

1. A experiência de Sobral (CE) que inspirou o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), do governo federal, como Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), do governo cearense.
2. De Minas Gerais, vem outro modelo de colaboração. Com o sucesso do Programa de Intervenção Pedagógica (PIP) nas escolas da rede estadual mineira, o governo do estado ampliou sua implantação nas escolas de todas as redes municipais.
3. No estado de Goiás tem procurado investir cada vez mais nesse sentido. Uma das primeiras providências da atual gestão da Secretaria de Estado da Educação foi criar um departamento chamado Núcleo Pedagógica dentro de cada Subsecretaria Regional de Educação, em 2011. A implementação desse novo jeito de trabalhar contou com a consultoria da Fundação Itaú Social (FIS). (Instituto Ayrton Senna. IAS, 2014, p. 62-64)

Posteriormente a esse movimento do TPE, o Governo Federal, através do MEC, criou em 2007 o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que convergia com as metas do TPE, garantindo o alinhamento da política pública educacional à conformidade dos empresários brasileiros. O PDE trazia no seu bojo mais de 40 programas, entre eles, estava contido o processo de avaliação do rendimento dos alunos através da Prova Brasil (IDEB), a capacitação de professores, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e

---

<sup>27</sup> Fundado em 1994, por desejo do tricampeão de Fórmula 1 Ayrton Senna, o IAS é uma organização sem fins lucrativos que pesquisa e produz conhecimentos para melhorar a qualidade da educação, em larga escala. Anualmente, capacita 60 mil educadores e seus programas beneficiam de forma direta aproximadamente 2 milhões de alunos em mais de 1,2 mil municípios nas diversas regiões do Brasil. O IAS oferece às administrações públicas, gratuitamente, serviços de gestão do processo educacional, que incluem diagnóstico e planejamento, formação de gestores e educadores, e desenvolvimento de soluções pedagógicas e tecnológicas inovadoras. (IAS, 2014, p. 62-64).

de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)<sup>28</sup>, o Plano de Ações Articuladas (PAR)<sup>29</sup>, que se conformou como um instrumento para melhoria da qualidade da educação do País (PDE, 2007).

Naquele cenário, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), criado em 1990, sofreu modificação, com a criação da Prova Brasil, cuja “[...] a ideia era combinar os resultados de desempenho escolar (Prova Brasil) e os resultados de rendimento escolar (fluxo apurado pelo censo escolar) num único indicador de qualidade: o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)”. (PDE, 2007, p. 21).

De acordo com Ferreira (2009, p. 262), para a viabilização do PDE, o Governo Federal criou PAR, “[...] que teve função diagnóstica, elaborado a partir de Instrumentos de Avaliação de Campo, atingindo quatro dimensões: gestão educacional, formação de professores, prática pedagógica e avaliação e infraestrutura física e recursos pedagógicos”.

Este Plano tinha como condição básica garantir a participação dos municípios através da assinatura do termo de adesão – “Compromisso Todos pela Educação” –, estabelecido com a aprovação do Decreto nº 6.094/2007, que dispunha sobre a implantação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, através da União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal, Estados e a participação das famílias, comunidades, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira para melhoria da qualidade da educação básica (BRASIL, 2007).

O referido Decreto tinha 28 (vinte e oito) diretrizes no Capítulo I, que em síntese se tratava do acesso e a permanência dos alunos na escola, organização do trabalho pedagógico, a formação e a carreira dos profissionais da educação, a gestão da escola e das redes de ensino e valorização dos profissionais da educação. Em relação ao processo de alfabetização, determinou no Art. 2, as seguintes diretrizes:

- I - estabelecer como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir;
- II - alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico;

---

<sup>28</sup> O Fundeb atende toda a Educação Básica, da creche ao Ensino Médio. Substituto do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que vigorou de 1997 a 2006, o Fundeb está em vigor desde janeiro de 2007 e se estenderá até 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/fundeb> Acesso em: 19 mar. 2021.

<sup>29</sup> É uma estratégia de assistência técnica e financeira iniciada pelo Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, fundamentada no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que consiste em oferecer aos entes federados um instrumento de diagnóstico e planejamento de política educacional, concebido para estruturar e gerenciar metas definidas de forma estratégica, contribuindo para a construção de um sistema nacional de ensino. Disponível em: <https://www.fnede.gov.br/programas/par>. Acesso em: 19 mar. 2021.

III - acompanhar cada aluno da rede individualmente, mediante registro da sua frequência e do seu desempenho em avaliações, que devem ser realizadas periodicamente;

IV - combater a repetência, dadas as especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aulas de reforço no contra turno, estudos de recuperação e progressão parcial; [...]. (BRASIL, 2007, p. 1).

Esse Decreto, além de dispor sobre a nova regulação do processo de alfabetização, juntamente com o PAR, estabeleceu, no Art. 3º, que a qualidade da Educação Básica será medida, objetivamente, “[...] com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil)”. (BRASIL, 2007, p. 1). Com isso os municípios assumiram também a responsabilidade de avançar na qualidade do ensino e o IDEB passou ser o indicador principal de aferição destes avanços a partir dos processos de avaliação externa (FERREIRA, 2009).

Essa necessidade de padronização da avaliação mediada pelo IDEB (Índice de Desenvolvimento) resultou na formulação de vários processos de avaliação, indicando, segundo Ferreira (2009, p. 262), a “[...] proposta de que nos próximos quinze anos o Brasil atingiria nota seis. A educação básica brasileira tem uma média aproximada de quatro pontos em uma escala que vai de zero a dez”. Nesse sentido, registra-se a operacionalização da Provinha Brasil para alfabetização instituída pelo INEP por meio da Portaria Normativa nº 10, de 24 de abril de 2007, com os seguintes objetivos:

- i) avaliar o nível de alfabetização dos educandos nos anos iniciais do ensino fundamental;
- ii) oferecer às redes de ensino um resultado da qualidade da alfabetização, prevenindo assim o diagnóstico tardio dos déficits de letramento;
- iii) contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e para a redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional. (BRASIL, 2007, p. 8).

A Provinha Brasil, embora não direcionasse a formação de professores, constituiu-se como um processo de regulação orientado pelas políticas internacionais; primeiro, porque avalia área do conhecimento específica; segundo, porque o desenvolvimento de atividades e a reorganização da prática pedagógica dessas áreas de conhecimento, prevista pela Portaria, é uma forma de gerenciamento pelo MEC dos possíveis resultados ou avanços dos alunos nos processos de leitura.

Posteriormente, foi aprovado o Parecer CNE/CEB nº 4/2008, o qual trouxe definidas as seguintes proposições:

- a) O antigo terceiro período da Pré-Escola não pode se confundir com o primeiro ano do Ensino Fundamental, pois esse primeiro ano é agora parte integrante de um ciclo de três anos de duração, que poderíamos denominar de “ciclo da infância”.

- b) o sistema de ensino ou a escola, desde que goze desta autonomia, faça a opção pelo sistema seriado, há necessidade de se considerar esses três anos iniciais como um bloco pedagógico ou ciclo sequencial de ensino.
- c) entende-se que a alfabetização dar-se-á nos três anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para consolidar o percurso normativo da alfabetização, aprovaram-se as novas Diretrizes para educação de nove anos, através da Resolução de nº 7/2010, na qual apresentou como articulação e continuidade da trajetória escolar no Art. 29 “[...] a necessidade de assegurar um percurso contínuo de aprendizagens, especialmente do Ensino Fundamental com a Educação Infantil, dos anos iniciais e dos anos finais no interior do Ensino Fundamental”, assegurado no Art. 30 as seguintes proposições:

- I – a alfabetização e o letramento;
  - III – a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro.
- § 1º Mesmo quando o sistema de ensino ou a escola, no uso de sua autonomia, fizerem opção pelo o regime seriado, será necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos. (BRASIL, 2010, p. 8).

O conjunto normativo apresentado no Documento reproduziu elementos da política anterior, regulamentando a alfabetização na perspectiva do letramento e incluiu o processo de automação nos três anos iniciais, ou seja, nas três primeiras séries, ou bloco de alfabetização, os alunos não teriam sua sequência interrompida por meio da reprovação, e essa lógica traduzia, na prática, a necessidade de reverter os danos causados nas séries iniciais, que, segundo este entendimento, era causadora do fracasso escolar nos anos iniciais em virtude do processo de reprovação, que incluíram, posteriormente, o processo de avaliação do ciclo de alfabetização.

No quadro dessas renovações, o processo de alfabetização e letramento já tinha sido aplicado no Programa de Pró-Letramento, e que embora tenha sido criticado por diferentes autores, como Ferreira (2002) e Ferreira e Teberosky (1989), por introduzir, segundo estudo de Gontijo (2014, p. 77), “[...] o imperialismo linguístico no campo da alfabetização”; no entanto, explica a autora, que no Brasil foi esclarecido através dos argumentos de que “[...] a escola deixou de ensinar ler e escrever, por isso seria necessário distinguir os processos de aquisição das habilidades de ler e escrever dos aspectos ligados à função da leitura e da escrita”. (GONTIJO, 2014, p. 77).

Verifica-se que no ano de 2010 estava encerrada a gestão do Governo Lula e iniciava a gestão do Governo Dilma (2011-ago. 2016), e no ano de 2012, encerrava-se a Década da Alfabetização das Nações Unidas iniciada em 2003. Nota-se que todo o movimento feito dentro do conjunto de leis e diretrizes apresentadas na gestão dos Governos Lula tencionou para regulação das políticas educativas e a implementação de mais um programa de formação denominado de PNAIC (2012-2017), compreendido nesta tese como o processo de reprogramação da formação continuada de professores alfabetizadores, que será tratado no Capítulo 4.

Encerrada a era Dilma, por meio de um golpe parlamentar (SAVIANI, 2016), verifica-se o dilema já anunciado por Saviani (2005) das políticas descontínuas para o processo de alfabetização. No atual contexto político (2019-2021), elas ganharam uma nova configuração em um cenário de extrema negação da ciência e a processos simplificados, começando a justificativa, pelos resultados negativos da alfabetização demonstrada pelo instrumento criado pelo INEP para esse fim, a chamada Prova ANA, já extinta, a crítica sobre as teorizações da alfabetização e letramento.

O Governo Bolsonaro, junto com sua equipe, lançou uma nova proposição de alfabetização para o país, através do Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, que institui a nova Política Nacional de Alfabetização (PNA), que traz como um dos *objetivos* no Art. 4 “elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem no âmbito da alfabetização, da literária e da numerária, sobretudo nos primeiros anos do ensino fundamental, por meio de abordagens cientificamente fundamentadas”. Indica como abordagem conceitual de alfabetização, no Art. 2, através de 11 incisos, nos quais se destacam:

- [...] V - instrução fônica sistemática - ensino explícito e organizado das relações entre os grafemas da linguagem escrita e os fonemas da linguagem falada;
- VI - fluência em leitura oral - capacidade de ler com precisão, velocidade e prosódia;
- VII – literária - conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita e sua prática produtiva;
- VIII - literária familiar - conjunto de práticas e experiências relacionadas com a linguagem, a leitura e a escrita, as quais a criança vivencia com seus pais ou cuidadores;
- IX literária emergente - conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita, desenvolvidos antes da alfabetização; [...].

O documento reforça os mecanismos da tríade formação continuada de professores alfabetizadores – língua portuguesa e matemática – monitoramento pela avaliação externa. Ainda não se tem uma noção de sua implementação, embora já tenha ocorrido uma 1ª Conferência Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências (Conabe), que teve como

tema a “A Política Nacional de Alfabetização e o Estado da Arte das Pesquisas sobre Alfabetização, Literácia e Numerácia”<sup>30</sup> (MEC, 2009, [s.p.]).

No evento, foram apresentadas propostas de alfabetização em escolas e nas famílias brasileiras que irão subsidiar o Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências. A nova formação de professores alfabetizadores iniciou em fevereiro de 2021, pela Plataforma AVAMEC, com carga horária de 180 horas, organizada por professores da Universidade do Minho, Braga, Portugal. Trata-se de um curso a distância, através de um material autoinstrucional, que não conta com a presença de um tutor para o acompanhamento, ou qualquer tipo de orientação dos estudos e das atividades, nem para tirar as dúvidas por meio de sala de bate-papo (*chat*) ou de fóruns de discussão. A realização de todo o processo se baseia na prática de estudo isolado do professor-alfabetizador-participante.

---

<sup>30</sup> Com 33 horas de debates, o MEC encerra a conferência sobre alfabetização. O Encontro, em Brasília (DF), reuniu 200 participantes em quatro dias. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/53011>  
Acesso em: 12 dez. 2020.

#### **4. A REPROGRAMAÇÃO REGULADA DA ALFABETIZAÇÃO ATRAVÉS DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC) E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**

“Ao longo da década de 1980, as pedagogias contra-hegemônicas ensaiaram vir em socorro do professor, transformando a tênue chama da esperança em farol a apontar o caminho de uma educação efetivamente crítica e transformadora. Mas esses ensaios não tiveram força suficiente para se impor à estrutura de dominação que caracteriza a sociedade brasileira. E sobreveio na década de 1990, o império do mercado com as reformas de ensino neoconservadoras.

Nessa nova conjuntura, como se situa o professor? O quarto ato de seu drama reveste-se de algumas peculiaridades. Continua-se pedindo que ele seja eficiente e produtivo, mas agora ele não necessita seguir um planejamento rígido; não precisa pautar sua ação por objetivos predefinidos, seguindo regras preestabelecidas. “Como ocorre com os trabalhadores de modo geral, também os professores são instados a se aperfeiçoarem continuamente num eterno processo de aprender a aprender.” (Saviani, 2013, p. 448).

A visão neopragmática articulada pelas políticas de formação continuada de professores alfabetizadores demanda um ideário de que não se trata de transformar a realidade educacional, mas agir de modo eficaz para viver em um dado contexto social (SAVIANI, 2013); e a lógica acenada indica para a formação de um professor ativo, reflexivo, com autonomia para aprender a aprender as respectivas práticas de ensino.

Um dos grandes instrutores desta veiculação de ideias são os documentos produzidos pelos organismos internacionais – UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), Banco Mundial (BM) e OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) –, que vêm refletindo nas políticas destinadas para a Educação Básica adotada pelos governos brasileiros, instituições nacionais e regionais a partir de 1990, contribuindo para a reformulação da formação inicial e continuada de professores, bem como o redirecionamento das práticas de alfabetização das séries iniciais, ou dos Ciclos de Alfabetização.

Segundo o estudo de Oliveira (2013, p. 64): “A formação continuada é apresentada como sinônimo de desenvolvimento profissional ao longo da vida, único fator capaz de justificar e pôr em movimento os outros componentes que conduzem à profissionalização.” Nesse sentido, os professores estariam sendo aperfeiçoados através de cursos básicos, e custo reduzido, para avançar na qualificação e no exercício docente, lançando mão da reflexão sobre sua própria prática (SAVIANI, 2013).

Nesse sentido, este capítulo foi estruturado em duas seções: a primeira apresenta elementos teóricos, não de forma conclusiva, com o objetivo de fornecer elementos que explicam o porquê de se assumir a prerrogativa de que houve, sim, uma reprogramação

regulada da alfabetização através do PNAIC, que definiu novos rumos para o processo de formação continuada de professores; em seguida, será descrita e analisada a trajetória de implantação do PNAIC e sua Portaria de nº 867, de 04 de julho de 2012. Na segunda seção, dar-se-á prosseguimento às análises dos Cadernos de Formação, lançados em 2012, de Língua Portuguesa, a fim de dialogar com as categorias que foram sendo definidas ao longo da construção desta tese.

#### **4.1 A REPROGRAMAÇÃO REGULADA DA ALFABETIZAÇÃO E DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES ATRAVÉS DO PNAIC**

Defende-se, nesta pesquisa, que houve uma reprogramação regulada da alfabetização através do PNAIC, estruturada através da tríade formação continuada de professores alfabetizadores, conhecimentos específicos de Língua Portuguesa, Matemática e avaliação externa. Para sustentar essa questão, considera-se, a partir da assertiva de Alfredo Bosi (1992, p. 11), que “Começar pelas palavras talvez não seja coisa vã. As relações entre fenômenos deixam marcas no corpo da linguagem” que precisam ser compreendidas em sua totalidade, porque a linguagem discursiva, no âmbito das políticas educacionais, atua como um elemento de poder, e pode se tornar um agente deslocador da realidade, produzindo um conteúdo ideológico que pode negar e excluir o real sentido das políticas educacionais.<sup>31</sup>

Desse modo, para sustentar a tese de que o PNAIC foi reprogramado para regular o trabalho docente, recorreu-se inicialmente ao dicionário de Língua Portuguesa, e verificou-se que a palavra *reprogramação* significa “ato ou efeito de reprogramar, de tornar a programar alguma coisa”. *Regulação* significa “o ato de regular, de estabelecer normas: regulação do valor do salário. Ação de ajustar, de afinar; afinação, ajustamento”.

Com efeito, considera-se que houve a “reprogramação” do PNAIC, porque o governo tornou a programar uma formação de professores a partir de ações estratégicas conduzidas desde a implantação do PNC em Ação (1999), e outros programas de formação já encerrados, utilizando-se de concepções pedagógicas que foram reconfiguradas (Psicogênese da Linguagem Escrita a letramento e alfabetização), bem como redirecionou um conjunto de leis, decretos e pareceres, já mencionados acima, que deram sustentação política para a tríade: formação continuada de professores alfabetizadores, conhecimentos específicos de Língua Portuguesa, Matemática e avaliação externa.

---

<sup>31</sup> Parte deste capítulo foi publicada como artigo denominado “A regulação da formação continuada de professores alfabetizadores no Brasil” (SILVA, 2021, p.10).

Em relação ao uso do termo “regulação”, este provém da análise de que os possíveis avanços no processo de formação continuada de professores alfabetizadores, mesmo que tivessem uma intenção sistematizada de revisão das práticas pedagógicas, resultaram em uma forma de adequar as séries iniciais (Ciclo de Alfabetização) dentro do processo avaliativo, regulado, sobretudo, por meio de conteúdos específicos das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, articulados ao trabalho docente.

Com base na literatura já produzida, é possível encontrar sustentação para essa afirmação em diferentes estudos já realizados, a exemplo de Maroy<sup>32</sup> (2008, p. 1), que explica:

Os modos de regulação institucional de um sistema educacional podem ser considerados como todos os mecanismos de orientação, coordenação, controle das ações de estabelecimentos, profissionais ou famílias do sistema educacional, modos de regulação implementados pelas autoridades educacionais.

Em conformidade com Maroy (2008, p. 6), o processo de “regulação institucional” é proveniente de concepções teóricas que dominam o cenário econômico – seja internacional ou nacional; e no geral está regido pelo neoliberalismo econômico (sistema vigente), no qual preconizou a necessidade de substituição “do modelo burocrata” de Estado pelo debate de “modelos mais amplos de governança que abrangem essas várias dimensões, como o modelo ‘quase-mercado’ ou ‘Estado-avaliador’”. (MAROY, 2008, p. 22).

No modelo de “quase-mercado” (MAROY, 2008), o Estado não é uma entidade anônima, e permanece desempenhando seu papel de fomentador das ações em uma perspectiva descentralizada, sustentada pela lógica da livre escolha. No modelo de Estado-avaliador, explica Maroy (2008, p. 26):

O governo central negocia com entidades locais (como escolas) “a serem alcançadas”, delegando-se a fazê-lo aumentando as responsabilidades e recursos, que fazem parte das missões gerais promovidas pelos órgãos de tutela pública, levando em conta o público ou o contexto local da escola. Além disso, um sistema de avaliação externa do desempenho das instituições e um sistema de incentivos simbólicos ou materiais, ou mesmo sanções, são colocados em prática para promover a melhoria de desempenho e o cumprimento do “contrato” entre o Estado e as instituições (ou entidades de nível superior). O objetivo é alcançar um processo de aprendizagem organizacional e profissional que leve a uma melhoria na qualidade educacional nas instituições locais. O modelo implica, portanto, a autonomia da

---

<sup>32</sup> O regime “profissional burocrático”, para regular os sistemas educacionais, havia acompanhado, com importantes variações nacionais, o desenvolvimento de sistemas nacionais de “massa” nas décadas de 1960 e 1970. A partir dos resultados da pesquisa europeia Reguleduc, mostramos que esse modelo regulatório agora é trabalhado por políticas educacionais que buscam substituir ou sobrepor novos arranjos institucionais pós-burocráticos, com base no modelo de quase-mercado ou no modelo do Estado-avaliador (MAROY, 2008, p. 1). Disponível em: <https://www.erudit.org/fr/revues/socsoc/2008-v40-n1-socsoc2509/019471ar/>.

gestão econômica e pedagógica das escolas e o aprimoramento de sua capacidade de responder a solicitações, feitas tanto pelas autoridades educacionais de controle quanto pelos usuários.

Com base na autora, pressupõe-se que nenhuma instituição escapou dessa integração capitalista, inclusive a escola, que, concomitante, sofreu um processo de regulação a partir da inserção dos discursos de modernização de uma Agenda Global preconizada pelos organismos internacionais (UNESCO, OCDE, BM) (MAROY, 2008; OLIVEIRA, 2013; LAVAL 2019).

Desta forma, a educação passa a ser direcionada pelos princípios da gestão pública no âmbito do Estado regulador, guiado por princípios da gestão gerencialista, conhecido por definir as grandes perspectivas de avaliar por um sistema rigoroso de controle de estatística, “[...] apelando, ainda, para a redução da cultura ensinada apenas às competências necessárias à empregabilidade [...]”. (LAVAL, 2019, p. 12).

A reordenação da Agenda Global impõe também a necessidade de uma nova lógica de regulação no campo da Educação, ancorada, segundo o estudo de Maroy (2008, p. 22),

Por modelos e debates próprios de cada tema ou de cada país (autonomia de gestão das escolas, questão da “livre escolha”, promoção de um currículo mais ou menos integrado ou diversificado, centralização ou descentralização do sistema, etc.). No entanto, também podemos referi-los a modelos de governança mais amplos que permeiam essas várias dimensões, como o modelo de “quase-mercado” ou o do “estado avaliador”, os quais compartilham certas características que os opõem ao regime burocrático.

As responsabilidades com a Educação sobre a égide do Estado regulador gerencialista passa a ser descentralizada das responsabilidades, por meio de mecanismos normatizador e, em sua maioria, sinalizam para uma articulação da educação mercadológica. No caso brasileiro, essa lógica pode ser identificada, majoritariamente, por meio dos instrumentos de avaliações externas em curso desde os anos de 1990 por um complexo sistema de avaliação básica, transferência de recursos para escolas, através de instrumentos, tais como Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), Plano de Ações Articuladas (PAR), vinculando, de forma progressiva, a cada governo, avaliação externa, formação de professores, financiamento da educação e conhecimentos reduzidos.

A regulação, que se configura no Brasil como instrumento estratégico das políticas de formação de professores e da educação, não foi inventada no cenário brasileiro, mas fruto das mediações produzidas pelas orientações dos organismos internacionais, por meio de Conferências, Oficinas Regionais e do Projeto Regional de Educação para a América Latina e Caribe (PRELAC), com focos estratégicos para a formação de professores a partir de várias recomendações, das quais se destacam:

1. Desenho de políticas públicas que considerem a mudança do papel docente de forma integral, o que implica integrar as competências cognitivas e emocionais dos professores; estimular a complementaridade da formação inicial com a formação em serviço, com foco na produção de conhecimento a partir de uma reflexão crítica sobre as práticas educativas; [...]

2. A formação de professores deve incorporar como eixo fundamental e transversal a investigação e reflexão sobre a sua prática e sobre os fatores que facilitam a aprendizagem e a participação dos alunos, etc.

3. Construção de um amplo conjunto de indicadores que sirvam para a tomada de decisões de política educacional com base nas necessidades reais e com visão de longo prazo, e para a responsabilização dos diferentes responsáveis pela educação.

Essas informações também devem ser utilizadas para a tomada de decisões nas escolas, portanto, devem estar disponíveis para as equipes de gestão e professores; [...] <sup>33</sup>. (PRELAC, 2002, p. 16-17-23, tradução nossa).

O documento do PRELAC (2002) deixa evidente que para o desenvolvimento de uma educação de qualidade é necessário reduzir custos, utilizando-se de instrumentos que possam controlar a redistribuição dos recursos, promovendo, sobretudo, “[...] uma cultura de avaliação e compromisso com resultados, conduzindo debates sociais sobre significado e resultados da educação e na orientação dos sistemas de avaliação da qualidade da educação”. (PRELAC, 2002, p. 24).

Verifica-se que após a Reforma do Estado, em específico com o Plano Diretor da reforma do aparelho do Estado em 1995, as palavras de ordem eram *eficiência* e *eficácia* na distribuição dos serviços públicos e a condução da reforma educacional, seguindo as orientações previstas no documento do PRELAC (2002, p. 35), de que era necessário “a melhoria na alocação da despesa pública, na redistribuição interna do sistema e na utilização dos recursos, visto que o simples aumento do investimento não garante a melhoria da qualidade e equidade da educação”.

Para tanto, o referido documento orientava que seria necessário estabelecer “estratégias criativas destinadas a diversificar a formação de recursos para a educação, cumprindo funções sociais sobre o papel que a participação e o investimento do setor privado

---

<sup>33</sup> “Diseño de políticas públicas que consideren cambiar de manera integral el rol docente, lo que implica integrar las competencias cognitivas y emocionales de los docentes; estimular la complementaridad de la formación inicial con la formación en servicio, centrándose en la producción de conocimientos a partir de una reflexión crítica sobre las prácticas educativas; [...]

La gormación de los docentes há de incoporar como um eje fundamental y transversal la investigación y reflexión sobre su práctica y a los factores que facilitan el aprendizaje y participación de los alumnos etc.

Construcción de un conjunto amplio de indicadores que sirvan para tomar decisiones de políticas educativas basadas en necesidades reales y con visión de largo plazo, y para la rendición de cuentas de los distintos responsables de la educación. esta información también ha de servir para toma de desicisiones en las escuelas, por lo que ha de estar disponible para los equipos diretivos y docentes;[...].”

devem nela desempenhar”. (PRELAC, 2002, p. 25). Destaca-se dois momentos resultantes dessas orientações no Brasil; o primeiro é a participação e o investimento do setor privado na educação, que tem se dado pelas parcerias público-privado<sup>34</sup>, sustentadas pela conexão entre terceirização e gestão das políticas educacionais.

O segundo momento vem sendo reproduzido através dos processos regulatórios da avaliação externa, prática padronizada de currículos nacionais, certificação de professores e política de formação continuada pautada na reflexão sobre a sua prática e sobre os fatores que facilitam a aprendizagem e a participação dos alunos, como foi orientado pela PRELAC (2000).

Com efeito, o Estado brasileiro, após a reforma, ganhará, então, entre outros aspectos, o status de regulador, ou como já tinha sido previsto por Marx e Engels (2015, p. 65), “O Executivo do Estado moderno não é mais do que um comitê para administrar os negócios coletivos de toda a classe burguesa”, construindo historicamente uma imagem revestida de caráter social, de envolvimento com os diferentes atores social,

No contexto da Nova Gestão Pública, pode-se dizer que a reforma da política educacional foi mascarada pelo discurso “inovador”, elegendo como centro para a qualidade da educação a formação do professor, com *slogan* básico dos discursos das “Necessidades básicas de aprendizagem” (ler, escrever e contar), previstos no documento da Conferência Mundial Todos pela Educação, no qual, aliado à eficiência e à eficácia neoliberal, tornou-se o guia para conduzir os processos formativos no Brasil, como explica Oliveira (2019, p. 278),

Com a introdução da Nova Gestão Pública com os processos descentralização administrativa, pedagógica e financeira da escola nas escolas, a avaliação externa passou a constituir-se em elemento central da gestão, passando a fornecer os indicadores utilizados nos estabelecimentos de metas e influenciando o financiamento, em alguns casos, a definir a remuneração dos docentes.

Em síntese, com a Nova Gestão Pública, os limites impostos pelo Estado por processos regulatórios neoliberais levaram em consideração uma “abordagem normativo-prescritiva” (OLIVEIRA, 2019), envolvendo os sujeitos da escola como os principais responsáveis pela obtenção das metas estabelecidas pelo IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Estudante), Prova Brasil e Prova ANA. De acordo com o estudo de Maués (2016, p. 445):

---

<sup>34</sup> Fundação Lemann, a Fundação Itaú Social, o Instituto Unibanco e o Instituto Península, entre outros, em promover iniciativas na educação e na formação de professores em âmbito nacional e global e como os programas educacionais desses grupos têm se apresentado, incluindo o foco na gestão da escola e na formação de professores. (CAETANO 2018, p. 125).

Na medida em que o Estado assumiu o papel de avaliador, em função das características gerencialistas que adquiriu na reforma sofrida, o governo central passou a ter a função de exercer um forte controle nas escolas, por meio de um sistema de avaliação que busca “amarrar” os conteúdos ensinados, estabelecendo metas que, caso sejam atingidas, permitirão, na concepção dos reformadores, o alcance de melhor qualidade do ensino.

Mesmo nos municípios onde essas avaliações não se encontram vinculadas à remuneração dos professores, como no município de Breves/Marajó, ainda assim podem influenciar sobre as formas de organizações do trabalho escolar (OLIVEIRA, 2019), no processo de ensino-aprendizagem, aliado aos currículos únicos e conteúdos específicos. Para Maués (2016, p. 455),

Essa limitação em termos de matérias e de conteúdos a serem trabalhados nas escolas tem restringido os professores a tarefas repetitivas que se concentram nos simulados dos exames e no trabalho com os temas que vêm sendo demandados nessas avaliações. O trabalho pedagógico fica restrito, grosso modo, à preparação para os testes. [...] A questão da formação continuada dos professores também acaba ficando restrita aos exames, pois a maioria das secretarias de educação implementa cursos obrigatórios que vão “preparar” os professores a “prepararem” os estudantes para fazer as provas.

Ressalta-se que todas as instituições de ensino público, desde a Educação Básica ao Ensino Superior, passaram a se habituar à avaliação em larga escala e a métodos hegemônicos de aferição e classificação. Portanto, ao considerar que o PNAIC é uma reprogramação regulada da alfabetização e formação continuada de professores, está se considerando, primeiro, o processo histórico das orientações internacionais que estão constituídas como um campo científico das bases neoliberais, exercendo grande influência na produção intelectual por meio dos seus documentos orientadores.

Outro ponto a considerar é a construção da legislação, decretos, pareceres, programas de formação de professores alfabetizadores em âmbito nível nacional, sobretudo a articulação da formação pelo MEC aos instrumentos avaliativos, primeiro, Provinha Brasil, e segundo, Prova ANA, articulados aos conhecimentos específicos de Língua Portuguesa e Matemática até o ano de 2016 quando foi encerrando. Na atualidade, de forma mais perversa, “está prevista a aplicação das avaliações externas para turmas de creche, pré-escola, 2º ano, das séries iniciais no segundo ano. Essa mudança acontece por causa da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelece a avaliação do Ciclo de Alfabetização no 2º ano, e não mais no 3º”<sup>35</sup>.

---

<sup>35</sup> O Saeb substitui Prova Brasil e Avaliação Nacional de Alfabetização: Mudanças do Saeb valerão para 2019 e contemplarão todas as etapas de ensino. Saiba o que muda nesse processo; Reportagem de Laís Semis – 2018,

Nesse contexto, têm sido questionáveis os debates acerca do processo de alfabetização das séries iniciais<sup>36</sup>, pois a cada situação histórica foram sendo reguladas por perspectivas ideológicas oficiais do governo brasileiro para sair do déficit histórico da alfabetização nas séries iniciais, sem, contudo, modificar, de fato e de direito, o processo de investimentos financeiros que considerem as assimetrias regionais, a estruturação das escolas, os recursos pedagógicos, a valorização dos profissionais da educação e concepção teórica, de cunho filosófico, político e cultural.

No atual contexto, o modelo de regulação da educação é semelhante aos adotados em países anglo-saxônicos, no qual, segundo Maroy (2008, p. 22), “[...] os objetivos e programas do sistema educacional são definidos centralmente e as unidades de ensino têm autonomia significativa na gestão educacional e/ou financeira”; contudo, essa “autonomia” é regulada por um processo de negociação do Estado com as escolas acerca dos objetivos a serem alcançados, e estas passam a assumir responsabilidades com o sistema de avaliação externa, “[...] podendo inclusive receber algum tipo de sanção caso não se cumpra a negociação”. (MAROY, 2008, p. 23).

A literatura já produzida mostra que os estados brasileiros, aos poucos, foram adotando em suas estratégias políticas os programas de formação articulada à regulação das avaliações externas, seja em parceria com instituições públicas ou privadas. Em relação aos programas de amplitude nacional focado na formação continuada de professores alfabetizadores implantados pelo MEC, os programas foram inicialmente:

1. Os Parâmetros em Ação (1999/2001), “com seis conjuntos de módulos, e dedicaram um módulo com 32 horas para alfabetização, envolveu 2.889 municípios com a participação de 454.609 professores”. (BRASIL, 2002, p. 17).
2. O PROFA (2000 a 2001), considerado como um prosseguimento dos PCN em Ação, que estavam destinados “ao professor alfabetizador atuante na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos, e envolveu 1.118 municípios e 75.436 professores”. (BRASIL, 2002, p. 24-25).

---

Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/11907/avaliacao-nacional-de-alfabetizacao-e-prova-brasil-sofrem-alteracoes-em-2019> Acesso em: 20 de jan. 2021.

<sup>36</sup> Historicamente, foi pensada pelos ideólogos da elite burguesa ligada à administração do País, como se fosse um “passe de mágica” de sair do pântano, tal como descrito nas “viagens Maravilhosas por Mar e Terra: Campanhas e Aventuras Cômicas do Barão de Münchhausen”, no qual este, ao passear a cavalo afundou num pântano, e sem alguém que o pudesse socorrer, o Barão não teve dúvida: puxou a si mesmo pelos cabelos, até que conseguiu sair com cavalo e tudo do atoleiro (GUEDES, 2012, [s.p.]).

3. O Pró-Letramento (2005 a 2012), criado e desenvolvido em parceria com os sistemas de ensino e com as Universidades da Rede de Formação Continuada, constituindo-se como um programa de formação continuada de professores alfabetizadores centralizado em alfabetização e matemática, no qual, segundo dados da Coordenação-Geral de Formação de Professores, 169.754 professores ingressaram nos cursos do Pró-Letramento (BRASIL, 2018)<sup>37</sup>.
4. O PNAIC (2012-2017), considerado dentro da literatura já produzida o maior programa de formação de professores já desenvolvido no MEC, articulado com a Prova ANA (2013); considerado também um instrumento avaliativo criado para avaliar especificamente os alunos no final do 3º do Ensino Fundamental, dos conhecimentos de Língua Portuguesa e Matemática.
5. O PNA (2019), que ainda não se ampliou devido ao contexto pandêmico da COVID-19, mas que já está em curso com a lógica da aferição dos resultados no segundo ano do Ciclo de Alfabetização, inclusive aprovado pela BNCC, bem como a abertura de inscrições para o curso de alfabetização voltado para melhorar a pré-escola ao 2º ano do Ensino Fundamental.

Essa breve compreensão histórica de desenvolvimento das ações estratégicas da formação continuada de professores alfabetizadores parece evidente concordar com Guadagnim (2015, p. 61), ao destacar em seu estudo que:

O PNAIC, na continuidade das reformas implementadas na década de 1990, no cenário da NGP que ressignifica as ideias de autonomia, participação e descentralização, coloca-se como um programa que é imposto para as escolas, alterando fortemente sua organização”.

Contrapondo-se a esse pensamento, destaca-se uma entrevista realizada pelos autores Nörnberg, Miranda e Braga (2018) com o professor Moraes (2018, p. 301), quando este afirmou que o PNAIC não se incluí nas análises de imposição que têm sido apontado nos estudos dos autores, argumentando que este tipo de programa de alfabetização vem sendo conduzido por programas da iniciativa privada. O autor, citando como exemplo o programa Alfa e o Beto, destaca que “[...] o programa representa a destruição de políticas públicas democráticas no campo da educação, em nosso país. Eles são vendidos às redes públicas de ensino como ‘vacinas’ miraculosas para os problemas de nossa escola pública”.

---

<sup>37</sup> Abertas 114,8 mil vagas em cursos de formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32190>.

Na entrevista, Moraes (2018, p. 303) prossegue analisando que o PNAIC não está inserido nessa lógica, porque:

O envolvimento dessas universidades, no PNAIC e na formação continuada de nossos educadores que atuam na alfabetização, me parece uma conquista de que não podemos abrir mão. Da era FHC, fica evidente o quanto a quase totalidade das universidades públicas era alijada do processo, o que é inaceitável. Somos nós, docentes-pesquisadores das instituições públicas de ensino superior que formamos os futuros professores e que produzimos pesquisas independentes e bem cuidadas, que não existem na maioria das faculdades privadas.

Embora haja conformidade da legitimidade das universidades envolvidas no PNAIC e na formação continuada de professores alfabetizadores, é preciso considerar que os referenciais teóricos de composição dos documentos que orientam a formação continuada de professores alfabetizadores estão norteados pela lógica dos documentos multilaterais reproduzidos através dos documentos de formação, pautadas “[...] pela construção de competências profissionais com vista na resolução de situação-problema”. (MAZZEU, 2011, p. 158).

Reconhecer o envolvimento das Universidades e a sua luta no processo de formação continuada de professores alfabetizadores não significa negar o alinhamento da formação do PNAIC à pedagogia das competências, à reflexão da própria prática e às avaliações externas. Portanto, também é preciso reafirmar que não é uma bandeira de luta das universidades públicas, ou que exista um consenso entre os seus pesquisadores, a ideia de que o professor alfabetizador seja responsabilizado sobre o fracasso escolar dos estudantes nos resultados das avaliações externas.

Essa responsabilização aos professores tem sido constante, assim analisa Esquinsani (2016, p. 14):

Com o PNAIC os municípios e as escolas passam a ser o centro da prestação de contas. O professor alfabetizador tem nome, sobrenome e CPF cadastrado junto ao MEC. Ele não pode “ocultar-se” na multidão e tampouco dividir com outros a responsabilidade sobre os resultados alcançados por seus alunos. Trata-se do *accountability* aplicado a uma política educacional.

Reconhece-se, portanto, que a formação continuada de professores deve ser feita, sim, pelas universidades, e seu envolvimento é fundamental para o aprofundamento de concepções pedagógicas que possibilitam acessar o conhecimento filosófico, científico, político, histórico e artístico. Entretanto, não pode ser uma formação agregada à cobrança de resultados, que dará margem a questionamentos, pois este tipo de ação formativa sofre regulação dos princípios políticos e filosóficos da política neoliberal e seus aliados.

Destaca-se que esse grande pacto começou a ser delineado a partir do Programa PCN em Ação, em 1997, que estabeleceu as bases iniciais daquilo que se tornaria, no cenário educacional brasileiro, uma das políticas públicas de formação destinadas para professores que trabalham nas séries iniciais com alfabetização, que até então não havia a categoria professores alfabetizadores.

Na literatura já produzida mais recente, verifica-se, segundo o estudo de Alferes e Mainard (2018, p. 420), que:

A concepção de idade certa, que integra o discurso original do PNAIC, foi proposta pelo TPE, está no Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), criado pelo Governo do Estado do Ceará, em 2007. A colocação do PAIC em ação, primeiro no município de Sobral/CE e, depois, no Estado do Ceará (ambos na gestão do Prefeito e depois Governador Cid Gomes), confirma que ideias criadas no campo de produção do discurso oficial (nível macro) não são simplesmente reproduzidas ou encenadas no contexto da prática, mas interpretadas e traduzidas para o contexto meso e micro, em um processo contínuo de recontextualização.

Para Constant (2015, p. 15), o PNAIC nacional foi projetado a partir das experiências já consolidadas, como o Programa Pró-Letramento, “[...] [que] o MEC considerou o programa bem-sucedido e, ao analisar, após sua implantação, as informações sobre as avaliações dos alunos a (INEP), constatou que os novos índices indicavam melhoria nos resultados dos estudantes”. Sustenta Constant (2015) que esse fato foi uma referência importante para a implementação do PNAIC. Outra questão explicada por Constant (2015, p. 12):

É que a proposta de implantação de programas de formação continuada de professores alfabetizadores nos moldes do que observamos no PNAIC vem se delineando desde 2008, em um contexto de renovação curricular, em especial pela ampliação do Ensino Fundamental para nove anos. Esse processo foi acompanhado da necessidade de institucionalização do Ciclo de Alfabetização e atualmente está na meta cinco do Plano Nacional de Educação (PNE), que prevê que todas as crianças do Brasil estejam plenamente alfabetizadas até o final do terceiro ano do ensino fundamental.

Não é objetivo desta tese provar que o PNAIC originou-se do PAIC, mas a constituição do PNAIC não aconteceu fora dos debates já consagrados; obviamente, foi perpassada a ideia para o conjunto da sociedade de que esse movimento traria transformação e mudanças significativas, pois ao ser reprogramado a partir de outras experiências, já financiado pelo governo, sinalizavam como expectativas o aumento do IDEB das escolas dos municípios, a partir da formação continuada de professores; e o cumprimento dos acordos internacionais, dentro da agenda brasileira, pelo grande Pacto pela Educação brasileira, que envolveu o movimento de empresários denominado “Todos pela Educação”, aprovação de

leis, decretos, constituídos durante os governos Lula e Dilma, envolvendo, sobretudo, as universidades públicas brasileiras através da afirmação de parcerias.

A prática de parceria entre universidade e órgão oficial na formação inicial e continuada de professores “[...] não é uma modalidade brasileira; na França, em Quebec, no Canadá, são observadas algumas especificidades que se reportam à própria história à formação de professores”. (FOERST, 2005, p. 88). O conjunto de parcerias implantadas para adequar o processo de formação continuada de professores pelas universidades, não somente na França, e em Quebec, mas também no Brasil, emergiu através da epistemologia da prática, influenciada em autores como Tardif (2001) e Schön (1992; 2000), transformando a formação de professores em uma tendência mais pragmática.

Segundo seus defensores, os professores possuem conhecimentos acumulados e não sabem como dispor deles, pois não estão articulados com a prática; contraditoriamente, a universidade que acaba sendo acusada de não promover a formação inicial para o trabalho pedagógico com a Escola Básica, passa a promover formação continuada seguindo a lógica da qual vem sendo criticada.

Para Pereira e Evangelista (2019, p. 70), “A política de formação docente, na segunda década do século XXI, apostou na ‘internalização’ pelos professores do lugar de executores eficazes de tarefas pensadas alhures, em outras palavras, um professor gerenciado”. Nesse sentido, todos os programas de formação continuada de professores alfabetizadores do Governo Federal, em específico o PNAIC, foram elaborados a partir da prática reflexiva, relatos de experiências e autonomia regulada.

O diferencial da proposta do PNAIC foi o alinhamento da formação a orientações preconizadas pelos organismos internacionais, como já demonstrado acima; reforçando assim a tese de que o PNAIC foi reprogramado a partir da tríade – formação continuada de professores, conhecimento específicos de Língua Portuguesa, Matemática e avaliação externa.

#### **4.2. Percurso da reprogramação do PNAIC e possíveis desdobramentos**

A reprogramação do PNAIC (2012) foi articulada pelo MEC, Secretaria da Educação Básica e Coordenação Geral de Ensino Fundamental (COEF)/MEC, e perdurou até o ano de 2017, com novas configurações e desdobramentos da sua fase inicial. Lançado em 2012, contou com as instituições parceiras (universidades), professores-pesquisadores da área, e, sobretudo, com o grande pacto assumido através do regime de colaboração pelo Governo Federal, Estados e Municípios, para assegurar que todas as crianças estivessem alfabetizadas

até os 8 anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. Para o seu lançamento, em 2012, teve a seguinte movimentação (Quadro 8):

**Quadro 8:** Investimento e estruturação do PNAIC

<b>Estruturação</b>	<b>Descrição</b>
Investimentos	2,7 bilhões
Quantidade matrículas do 1º, 2º e 3º ano.	7.980.786
Informação escolas com matrículas no 1º, 2º e 3º ano.	108.733
Turmas do 1º, 2º e 3º ano.	400.069
Professores alfabetizadores do 1º, 2º e 3º ano.	358.885
Adesão ao Pacto – Estados.	27
Adesão ao Pacto – Municípios.	5.271

Fonte: Pereira (2015, p. 51).

Essa pactuação estava prevista no Decreto nº 6.094/2007, inciso II do art. 2º, que assegurou entre os entes federados o compromisso de “alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico”, e caracterizou-se pela orientação de garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento a serem cotejados pelas avaliações anuais (BRASIL, 2012).

O Programa foi estruturado para ofertar “Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, materiais e referências curriculares e pedagógicas do MEC que contribuem para a alfabetização” (BRASIL, 2012), com adesão de 27 municípios, e custou inicialmente aos cofres públicos 2.7 bilhões de reais, atingindo 5.271 municípios, com aproximadamente 108.733 mil alunos matriculados nas escolas no 1º, 2º e 3º ano, e 358.885 mil docentes (PEREIRA, 2015).

Para a elaboração de materiais e formação de professores formadores, o PNAIC teve “a participação de 38 universidades públicas, envolvendo uma equipe de quase 600 professores formadores, responsáveis pela capacitação de 16.814 orientadores de estudo”. (MEC, 2012, *on-line*)<sup>38</sup>. A partir do estudo de Barletta (2016), verifica-se um total de 12 universidades (Quadro 11) responsáveis pela elaboração dos livros do PNAIC, com o total de 93 integrantes envolvidos na construção dos livros de orientação pedagógica.

**Quadro 9:** Universidades parceiras do PNAIC

<b>Siglas</b>	<b>Universidades</b>
UFPE	Universidade Federal do Pernambuco
FUNDAJ	Fundação Joaquim Nabuco
IFPE	Instituto Federal de Educação e Ciência
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

<sup>38</sup> O Pacto pela alfabetização já é realidade em 5.400 municípios. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 14 jun. 2020.

Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
EFPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UNESP	Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFERSA	Universidade Federal Rural do Semi-Árido
UFPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco

Fonte: Barletta (2016, p.42).

Observa-se, pelos dados apresentados pela autora, que a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) se destaca na construção dos cadernos de orientações de Língua Portuguesa, ocupando lugar primordial no campo científico da construção da formação continuada de professores alfabetizadores, marcando autoridade pedagógica no campo teórico que direciona o repertório pedagógico para criança. Os materiais produzidos de Língua Portuguesa do PNAIC advêm das seguintes universidades:

76% da Universidade Federal do Pernambuco; 6% da Universidade Federal de Juiz de Fora; 4% da Universidade Federal Rural de Pernambuco; 2% da Universidade Federal do Amapá; 2% da Universidade Federal Rural do Semi-Árido; 2% Universidade do Estado da Bahia; 2% da Fundação Joaquim Nabuco; 2% da Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita; 2% da Universidade Federal do Rio Grande do Sul; 2% da Universidade Federal de São Carlos. (BARLETTA, 2016, p.70).

Considerando as opções teóricas pautadas na teoria reflexiva que orienta a formação do professor alfabetizador nos Cadernos de Língua Portuguesa, concorda-se com as explicações de Bourdieu (1983, p. 53), de que a opção por um referencial teórico-metodológico é decidido politicamente, e “[...] os dominantes são aqueles que conseguem impor uma definição da ciência segundo a qual a realização mais perfeita consiste em ter, ser e fazer aquilo que eles têm, são e fazem”.

Portanto, o pertencimento a um campo científico significa possuir “investimentos necessários para fazer parte daquela comunidade científica, a saber, investir em capital científico, seja por meio da obtenção do poder político, seja pela acumulação de poder específico que lhe permita ser reconhecido pelos seus pares”. (MATOS, 2019, p. 8).

No caso explícito das universidades pautadas, compreende-se que os pesquisadores da UFPE exercem a posição dominante acerca das concepções teórico-metodológicas que direcionam as orientações para alfabetização e formação continuada de professores, organizadas e definidas dentro dos Cadernos de Formação, bem como amplia a discussão acerca da organização curricular alinhada aos direitos da aprendizagem para o processo da alfabetização, historicamente anunciada através dos padrões normativos, tais como PCN, PCN

em Ação, Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para Educação Básica, Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que implementa o ensino de nove anos, entre outros.

Um dos documentos do PNAIC (2012) que indicam para essa organização curricular encontra-se no caderno denominado *Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental*. No documento, uma das justificativas para sua elaboração se justifica a partir das seguintes argumentações:

É coerente pontuar que a elaboração desse documento respalda-se, tanto no Artigo 210 da Constituição Federal de 1988, que determina como dever do Estado, para com a educação, fixar “conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”, como na vigente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que, em seu Art. 9º, Inciso IV, incumbe à União estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que norteiam os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum.

O documento, ao apresentar os 30 direitos relacionados às áreas de aprendizagem de Língua Portuguesa, Matemática, Geográfica, Ciências da Natureza, Arte e Educação Física, 21 eixos estruturantes e 256 objetivos de aprendizagem, traduz-se em uma perspectiva de fomentar a organização do conhecimento direcionado para as séries iniciais, de modo a contemplar a leitura, a escrita, o cálculo e os elementos das ciências; contudo, algumas questões gerais e de extrema relevância precisam ser problematizadas.

A primeira problemática reside no fato de que os elementos articuladores em torno da centralidade da alfabetização da criança estão condicionados à formação continuada de professores, e estão inseridos em múltiplas realidades que demandam não por soluções práticas imediatas e criativas aos problemas do cotidiano escolar, mas exige a busca de solução para a precariedade dos espaços escolares dentro dos municípios: efetivação da democratização dos espaços escolares; criação de condições objetivas de trabalho, investimentos em remuneração e carreira dos professores.

A segunda questão a ser problematizada é a reafirmação do Ciclo de Alfabetização a processos de avaliações em larga escala – Provinha Brasil, Prova Brasil, ENEM e SAEB –, colocada no seu limite à prática educativa institucionalizada pelas estatísticas, que representam uma espécie de “produto” do trabalho imaterial do trabalho docente, reproduzindo assim “[...] a retórica gerencial do mundo político e da alta administração escolar”. (LAVAL, 2003, p. 13).

A retórica neoescolanovista apresentada no documento define o professor como um “gerenciador”, “negociador”, “mediador” das “intervenções para acompanhar o processo de aprendizagem do estudante e garantir através das pistas identificadas à minimização das dificuldades e a significação da aprendizagem” (BRASIL, 2012, p. 33). A formação continuada do PNAIC introduziu dentro dos encontros presenciais mensais a existência de uma rede de colaboração que compartilha diferentes formas de socialização do conhecimento através dos relatos experiências e o fortalecimento da “autonomia docente” para articular o trabalho dentro da sala de aula, reconstruírem, aplicar, avaliar e ser avaliado.

Garantir os direitos de aprendizagem da criança, através do resultado do trabalho docente, na reprogramação do PNAIC, na gestão do Governo Dilma Rousseff (2011-ago.2016), aprovado por intermédio da Portaria de nº 867, de 4 de julho de 2012, reafirmava, segundo Aloízio Mercadante, o compromisso assumido no Decreto de nº 6.094/2007, previsto no Art. 2, incisos:

II. Estabelecer foco na aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir; II - alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico; XII - instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação; XIII - implantar plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação, privilegiando o mérito, a formação e a avaliação do desempenho;

O Pacto representava, segundo as informações apresentadas no Planalto no lançamento no ano de 2012, a solução estratégica articulada entre os entes federados, para conter os índices de alfabetização no País nas séries iniciais, demonstrados pelas pesquisas do Censo Escolar (2010 a 2012)<sup>39</sup>, que registrava para os três primeiros anos das séries iniciais da rede pública áreas urbanas e rurais os seguintes resultados (Tabela 4):

**Tabela 4:** Panorama das séries iniciais no Brasil (2010-2012)

Ano	Séries EF	Reprovação	%	Abandono	%	Aprovação	%
2010	1º ano	63.105	2,6%	46.115	1,9%	2.317.862	95,5%
	2º ano	284.143	10,3	57.933	2,1%	2.416.595	87,6%
	3º ano	421.215	13,4%	62.868	2,0%	2.659.308	84,6%
2011	1º ano	50.355	2,1%	38.366	1,6%	2.309.110	96,3%
	2º ano	207.295	7,5%	41.459	1,5%	2.515.174	91,0%
	3º ano	369.674	12,6%	51.986	1,8%	2.466.414	85,4%
2012	1º ano	42.198	1,8%	35.165	1,5%	2.266.963	96,7%
	2º ano	149.142	5,7%	36.632	1,4%	2.430.746	92,9%
	3º ano	369.908	12,8%	46.973	1,6%	2.518.894	85,8%

Fonte: elaboração da autora. Censo Escolar 2010 a 2012, Inep/QEdu/2020.

<sup>39</sup> Disponível em: <https://www.qedu.org.br/brasil/taxas-rendimento/rede-publica/rural-e-urbana?year=2012>.

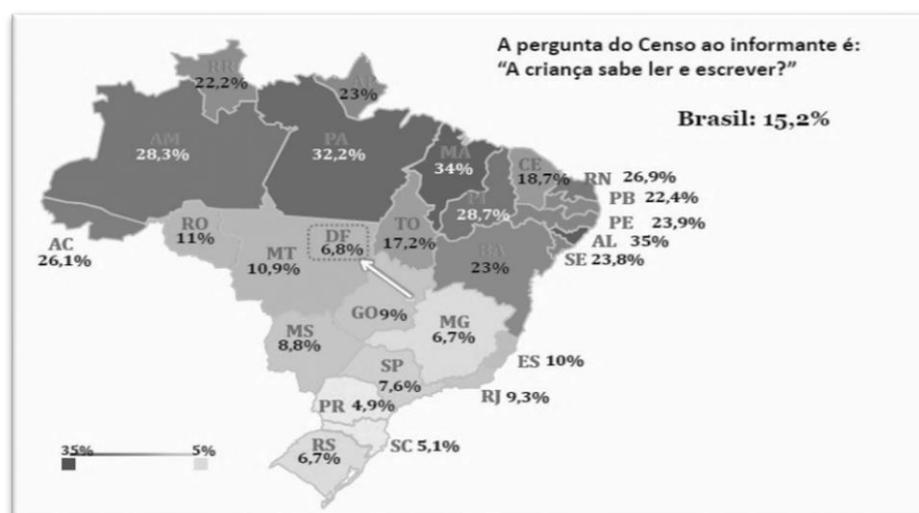
Entre 2010 a 2012, foram reprovados no Brasil 155.658 mil alunos no 1º ano; 640.580 alunos no 2º ano; 1.160.797 alunos no 3º ano. Os números permitem inferir que o percentual de alunos reprovados do 1º ano diminuiu nos anos coletados (2,6%, 2,1%, para 1,8%), concentrando o percentual de reprovação no final de 2012 para 2º ano de uma média 5,7%, e, por conseguinte, aumentando o número de reprovados no final do 3º ano no final de 2012, com 12,8% dos alunos matriculados, se comparado ao ano de 2011 (12,6%).

Outra questão observada é referente ao abandono nas séries iniciais, entre 2010 a 2012, com a taxa de redução de 1,9% para 1,5% no 1º ano, 2,1% a 1,4% no 2º ano e 2,0% a 1,6% no 3º ano. Na ocasião do lançamento do PNAIC, o governo sinalizava que o esforço coordenado entre os entes federados tinha por finalidade reverter o atual cenário do país, em que a média nacional de crianças não alfabetizadas até os oito anos chegava a 15,2%. Para Martins e Marsiglia (2015, p. 2).

Na década analisada por esse sistema, os resultados não só pioraram, como também ao longo da escolarização as insuficiências foram agravando-se, gerando pontuações cada vez mais baixa (na 4ª série a redução foi de 16 pontos em dez anos, enquanto no 3º ano do ensino médio foram 32 pontos).

De acordo com dados do Censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que realizou a consulta nos domicílios e fez uma simples pergunta sobre a habilidade de ler e escrever das crianças, e não havia uma intencionalidade teórica definida, o objetivo era detectar os índices de leitura e escrita, em que nível de leitura as crianças se encontravam, e os resultados foram distribuídos da seguinte forma (Figura 3):

**Figura 3:** Dados do IBGE (2010)



Fonte: IBGE (2010).

Os índices demonstrados pelo IBGE foram positivos e negativos em diferentes estados da Federação em 2010. Nas regiões Norte e Nordeste, os números faziam jus às disparidades políticas, econômicas regionais, com séculos de atraso para a universalização da Educação Básica. O estado do Pará aparece com 68%, e o estado do Maranhão, com 66% de crianças sem desenvolver a habilidade na leitura e na escrita. O destaque de avanço fica para a Região Sul, com o estado do Paraná aparecendo com 95,1% de suas crianças alfabetizadas, restando apenas 4,9% que ainda não tinham desenvolvido tais habilidades.

Os números do IBGE (2010) e do Censo Escolar (2010-2012) indicavam a necessidade de se repensar políticas que tivessem como prioridade resolver o problema detectado nas séries iniciais, quanto aos números de reprovação, abandono do processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento do aluno na leitura e da escrita. Na sua forma aparente, o PNAIC foi apresentado como se fosse um programa novo de formação continuada de professores alfabetizadores, contendo um conjunto de orientações pedagógicas, materiais e referências curriculares pedagógicas projetadas pelo MEC em parceria com as universidades. De acordo com as informações no site do MEC (2020),<sup>40</sup>

Estava previsto a capacitação de 360 mil professores alfabetizadores, com tutoria permanente e auxílio de 18 mil orientadores de estudo capacitados em 36 universidades públicas. O MEC também distribuirá mais de 60 milhões de livros didáticos, além de jogos pedagógicos. O esforço coordenado tem a finalidade de reverter o atual cenário do país, em que a média nacional de crianças não alfabetizadas até os oito anos chega a 15,2% – de acordo com dados do Censo 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Contudo, partes das experiências, tanto da estrutura do programa quanto das questões pedagógicas, tinham sido incorporadas de outras experiências já desenvolvidas, com a finalidade de contribuir para o avanço do processo de alfabetização e o letramento, e que por sinal, somente as formações já executadas anteriormente (PROFA, Pró-Letramento) não foram o suficiente para atingir tais objetivos, se considerarmos os dados já apresentados na Figura 3 e Tabela 4.

Tal como foi previsto no conjunto da legislação brasileira, PNE (2001), aprovado no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto nº 6.094/2007), bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove Anos (Resolução CNE nº 7/2010), foi implementado em todo território “o programa de alfabetização como

---

<sup>40</sup> GOVERNO investe R\$ 2,7 bilhões para alfabetizar crianças até oito anos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/pacto-nacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa> Acesso em: 28 nov. 2020.

prioridade nacional, mas ignorou que, num país cujos níveis de alfabetização se mostram tão destoantes, é impossível que o quadro de analfabetismo se reverta num curto período de tempo”. (OLIVEIRA, 2017, p. 111).

Os objetivos do Programa PNAIC foram estabelecidos no Art. 5º, Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012:

- I- Garantia de 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 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 alfabetizadores;
- V - Construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental.

Nos objetivos propostos pela Portaria, é possível analisar a constituição de um grau de eficiência e eficácia atribuído para a formação das crianças que adentram no sistema escolar de ensino com o início da efetivação da escola de nove anos, e que, a partir da organização por Ciclo de Alfabetização nos três primeiros anos, ou blocos de alfabetização, esperava-se que a criança estivesse alfabetizada, para participar com êxito da avaliação externa.

A relação de quase “terminalidade” do processo de alfabetização, prevista no inciso I, da referida Portaria, não reproduz apenas uma vontade direta do conjunto de leis, decretos e pareceres da lei brasileira, tem relação direta com as orientações internacionais, já mencionadas anteriormente, quando anunciavam a garantia da equidade social através de políticas focalizadas aplicadas pelo Estado à escola. Para Trindade e Lima (2020, p. 5),

O PNAIC traz objetivos importantes e que necessitam ser mais bem avaliados pelas políticas públicas. Os objetivos descritos no artigo 5º descaracterizam a importância de um ensino crítico e nos remetem à formação técnica, que se importa apenas com números e resultados. São as ações do Pacto que irão direcionar as diretrizes elencadas nos cadernos de formação. Isso gera um perfil de professor “prático”, responsável pela demanda de atendimento às crianças em termos educacionais nos últimos anos; em outras palavras, esses princípios operam a formatação de um novo perfil profissional que contribui para a despolitização do professor, intensificando a propagação da prática docente, impossibilitando-o de qualquer alternativa para além da sala de aula.

A grande questão é pensar se algumas dessas capacidades são possíveis de serem alcançadas dentro de uma terminalidade. O que fazer com os alunos que não desenvolvessem todas as exigências? Somado aquele contexto, ainda existia a particularidade da formação continuada de professores alfabetizadores, articulado ao trabalho docente como responsável em produzir os resultados positivos, pois a sua participação durante o aperfeiçoamento,

realizada mensalmente, traduzia equivocadamente a ideia do desenvolvimento das capacidades de alfabetizar as crianças de acordo com os parâmetros propostos.

Na busca por resultados, a estrutura do PNAIC envolveu desde a formação de professores e a distribuição de materiais didáticos ao controle social, como mostra a Portaria nº 867/2012, sintetizada no Quadro 10:

**Quadro 10:** Portaria que estabelece o PNAIC (2012)

<b>Eixos de estruturação</b>
Eixo 1 - Formação continuada de professores
Eixo 2 - Materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais
Eixo 3 - Avaliação
Eixo 4 - Gestão, Controle e mobilização social

Fonte: BRASIL (2012).

No Eixo I da Portaria, foi definido que a formação continuada de professores é caracterizada por uma rede de formação, na qual cada professor tem sua tarefa definida; e os professores pertencentes às universidades responsáveis pelo polo de formação serão encarregados em formar os orientadores de estudos, com um curso específico de 200 horas de duração por ano. Os orientadores de estudo conduzirão o curso presencial de dois anos para os professores alfabetizadores, com carga horária de 120 horas por ano, com encontros mensais, com base no Programa Pró-Letramento, cuja metodologia propõe estudos e atividades práticas e reflexivas (MANUAL DO PACTO, 2012).

O PNAIC foi iniciado no ano de 2013 com a formação de letramento em Língua Portuguesa, e no ano de 2014, foram incluídos letramento e alfabetização em Matemática; e os anos de 2015 e 2016, incluíram-se as disciplinas de Ciências, História e Geografia, Artes, em uma perspectiva de interdisciplinaridade, mas o foco era o ensino de Língua Portuguesa e Matemática. Inicialmente, na leitura da Portaria, o professor formador deveria pertencer ao quadro da universidade, que seria a responsável pela formação dos professores, e os orientadores de estudos e alfabetizadores eram escolhidos pelos respectivos municípios.

Em relação às bolsas de apoio para orientadores de estudo e dos professores alfabetizadores, verifica-se uma disparidade imensa entre aqueles que pensam o processo e aqueles que o executam. De acordo com os dados coletados do site do MEC<sup>41</sup>, os Parceiros, as

---

<sup>41</sup> Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/bolsas-e-auxilios/eixos-de-atuacao/lista-de-programas/item/6433-pacto-nacional-pela-alfabetiza%C3%A7%C3%A3o-da-idade-certa-%E2%80%93-pnaic>. Acesso em: 10 set. 2019.

Instituições de Ensino Superior (IES), as Secretarias de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios receberam tipos e valores das bolsas, assim determinado (Tabela 5):

**Tabela 5:** Tipo e valores das bolsas do PNAIC (2013)

<b>Função</b>	<b>Valor da bolsa (R\$)</b>
<b>Coordenador geral da IES</b>	1.500,00
<b>Coordenador adjunto junto à IES</b>	1.400,00
<b>Supervisor junto à IES</b>	1.200,00
<b>Formador junto à IES</b>	1.100,00
<b>Coordenador nos Estados, DF e Municípios.</b>	765,00
<b>Orientador de estudos</b>	765,00
<b>Professor alfabetizador</b>	200,00

Fonte: MEC/Secretaria Gestora: SEB (2013).

O financiamento concebido pela Resolução nº 12, de 8 de maio de 2013, no Art. 4, §1º, determinou que “[...] os recursos seriam alocados diretamente no orçamento das Instituições de Ensino Superior (IES) ou transferidos por meio de descentralizações, convênios, com a finalidade de prestar apoio financeiro à execução das ações (PAR).” (BRASIL, 2013). O valor da bolsa do professor alfabetizador é irrisório, denotando um processo utilitário da relação de trabalho do professor, induzindo, na prática, que foi remunerado para participar da formação e realizar a reflexão sobre as próprias práticas em sala de aula e, portanto, pressupunha outros resultados.

Essa questão também refletiu na relação com o monitoramento das ações, e o MEC programou uma plataforma, denominada de Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle-SIMEC/SisPacto<sup>42</sup>, funcionando em rede, que tinha por finalidade acompanhar de forma eficiente as ações desenvolvidas do Programa, sendo que cada um dos membros que compõem essa rede tinham uma responsabilidade a cumprir:

A função do professor alfabetizador é lançar dados sobre sua turma, no que diz respeito aos conhecimentos de seus alunos em alfabetização, letramento, linguagem matemática etc. O orientador de estudos lança dados sobre os professores cursistas pelos quais é responsável. O coordenador local do município, por sua vez, tem a função específica de cadastramento e gerenciamento dos orientadores de estudos e dos professores alfabetizadores, bem como a organização das turmas de cada orientador. Assim, destaca a supervisora, é fundamental informar sempre sobre um professor que saiu da formação ou sobre outro professor que está de licença, por exemplo. Há ainda a equipe de cada IES, formada por coordenador-geral, adjuntos, supervisores e formadores, cada um com funções específicas a desempenhar na plataforma. (CEALLE, 2015, [s.p.]).

<sup>42</sup> SisPacto: monitoramento e diálogo. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/sispacto-monitoramento-e-dialogo.html>.

De acordo com os estudos já realizados, “as bolsas, consideradas como auxílio, traduziram-se na implementação como objetos de regulação para o cumprimento dos critérios do Programa, que deveria ser registrado no SisPacto. Isso atingia tanto os municípios como os próprios participantes individualmente”. (NASCIMENTO; SANTOS, 2019, p. 383). E caso alguns dos critérios não fossem cumpridos, os municípios, como os próprios participantes individualmente, teria problemas com recebimento dos recursos.

Em relação ao eixo de atuação tratado pela Portaria acerca dos materiais didáticos, livros didáticos e respectivos manuais do professor, obras pedagógicas complementares aos livros didáticos e acervos de dicionários de língua portuguesa, distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), este não representa uma nova ação instituída pelo Governo Federal.

É importante esclarecer, a partir das literaturas já produzidas, que a história da alfabetização no Brasil foi incorporada por concepções pedagógicas e métodos de ensino da leitura e da escrita e por manuais didáticos que serviram de base para os professores ensinar. De acordo com o estudo de Albuquerque e Ferreira (2019, p. 253),

Os livros didáticos de alfabetização – conhecidos por várias gerações como cartilhas de alfabetização –, baseadas em métodos de base analítica ou sintética, prescreviam para o professor todas as atividades que ele deveria desenvolver com os alunos para eles aprenderem a ler e a escrever. Por muito tempo, esses livros eram o único ou principal material utilizado para o ensino da leitura e da escrita. Os professores os utilizavam diariamente, e as crianças repetiam as mesmas atividades, vinculadas às letras/sílabas/palavras aprendidas.

A dinâmica do PNLD foi reprogramada para atendimento da nova política de alfabetização e formação continuada de professores alfabetizadores, principalmente a partir de 2010, quando o MEC ampliou o PNLD para atendimento das mudanças e objetivos da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos por todos os sistemas de ensino. Essas mudanças incorporaram o processo de alfabetização e letramento, alfabetização e matemática, para os Ciclos de Alfabetização, e passou a distribuir materiais pedagógicos, como os jogos educativos.

O estudo realizado por Albuquerque e Ferreira (2019) aponta a importância do PNLD como política pública de avaliação e distribuição de livros didáticos para as escolas públicas do Brasil. Na mesma linha de pensamento, a pesquisa de Santos (2017, p. 144) assinala:

A parceria com as Universidades distintas demonstram um comprometimento e um consenso em disseminar o mesmo conhecimento epistemológico, acordado pelo MEC através da escolha pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), que

possui o Centro de Estudos em Educação e linguagem (CEEL), responsável por organizar os materiais direcionados à formação dos professores alfabetizadores direcionada à alfabetização com o foco no letramento.

Entretanto, é importante destacar que o caráter de regulação das políticas educativas sempre foi conduzido aos interesses do capital, e ao ganhar historicamente forma e conteúdo, nos processos de alfabetização, não modificaram as diferentes realidades da formação e do ensino-aprendizagem no contexto da escola pública destinada aos filhos da classe trabalhadora.

Deste modo, é importante problematizar até que ponto as Universidades, parceiras no processo de elaboração dos documentos pedagógicos e programas de alfabetização, também sofrem algum tipo de regulação do seu trabalho, pois, no geral, defendem um conjunto de concepções pedagógicas que norteiam a formação continuada de professores alfabetizadores, estabelecendo-se de forma hegemônica no campo da formação, dentro dos Grupos de Pesquisas deste país.

O certo é que a reprogramação do PNAIC ganhou adesão em todos os estados brasileiros, e tornou-se uma ação propositiva de caráter regulatório, porque ampliou a política de avaliação externa instalada desde os anos de 1990, evidenciando, assim, a individualização do trabalho docente e resultados quantitativos, previsto no eixo direcionado para Avaliação.

Segundo a Portaria nº 867, havia três formas de avaliação; a primeira avaliação deveria ser orientada nas discussões do grupo de formação, e poderia ser utilizada em sala de aula. A segunda avaliação aponta para os resultados das notas obtidas pelos alunos, com a aplicação das avaliações externas que seguem uma hierarquia, a avaliação do nível de alfabetização/Provinha Brasil, seguido de uma análise amostral, pelo INEP, dos resultados registrados, e tecnicamente disponibilizada para os professores conhecerem os níveis de aprendizagem de cada aluno, e com isso, direcionarem sua prática em sala de aula.

A terceira seria a aplicação da avaliação externa universal do nível de alfabetização ao final do 3º ano do ensino, protagonizada pela Prova ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização), que ao ser incorporada ao SAEB pela Portaria nº 482/2013, apresentava por objetivos, no Art. 4º, incisos I: “[...] avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência [...] do Ciclo de Alfabetização das redes públicas; II - produzir informações sistemáticas sobre as unidades escolares, de forma que cada unidade receba o resultado global” (BRASIL, 2013); ou seja, avaliar os níveis de rendimentos das crianças em alfabetização e letramento de Língua Portuguesa e de Matemática.

Essa avaliação, pautada através de metodologia aplicada, tem como base a Teoria de Resposta ao Item (TRI), MEC (2011), e responde aos critérios estabelecidos pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), instituído junto ao Decreto nº 6.094/2007, que instituiu o Plano de Metas, conferindo os resultados a exame periódico específico “tornando-se um instrumento de monitoramento permanente com ampla publicação dos resultados pela grande mídia, gerando especulação acerca dos índices e do trabalho docente”. (SILVA, 2020, p.342).

De acordo com o documento básico de orientações da ANA, este instrumento foi criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), e tem por objetivos “[...] avaliar o nível de alfabetização dos educandos no 3º ano do ensino fundamental; produzir indicadores sobre as condições de oferta de ensino e concorrer para a melhoria da qualidade do ensino e redução das desigualdades [...]”. (ANA, 2013, p. 7).

Este instrumento, criado e regulamentado pela Portaria nº 482/2013, foi aplicado no ano de 2013 pelo INEP, e tinha por finalidade detectar os conhecimentos de Língua Portuguesa e Matemática; em relação à Língua Portuguesa, a finalidade era diagnosticar as dificuldades existentes da criança na leitura e na escrita, para continuar fomentando novas orientações pedagógicas. A pontuação a ser avaliada está distribuída em nível de 1 a 4, e o total da pontuação variava de 425 a 625.

Os critérios a ser avaliados somam-se a diferentes habilidades que supostamente as crianças deveriam atingir nos diferentes níveis, (ver Anexo I). A aplicação da Prova ANA avalia de forma global os critérios supracitados, para considerar que os alunos que chegaram ao final do 3º ano estão de fato alfabetizados. Em uma escala global, os alunos passam a ser avaliados, sem diferenciar os demais quesitos, que podem levá-los a não atingir o patamar determinado. Para Pinheiro e Santos (2018, p. 40),

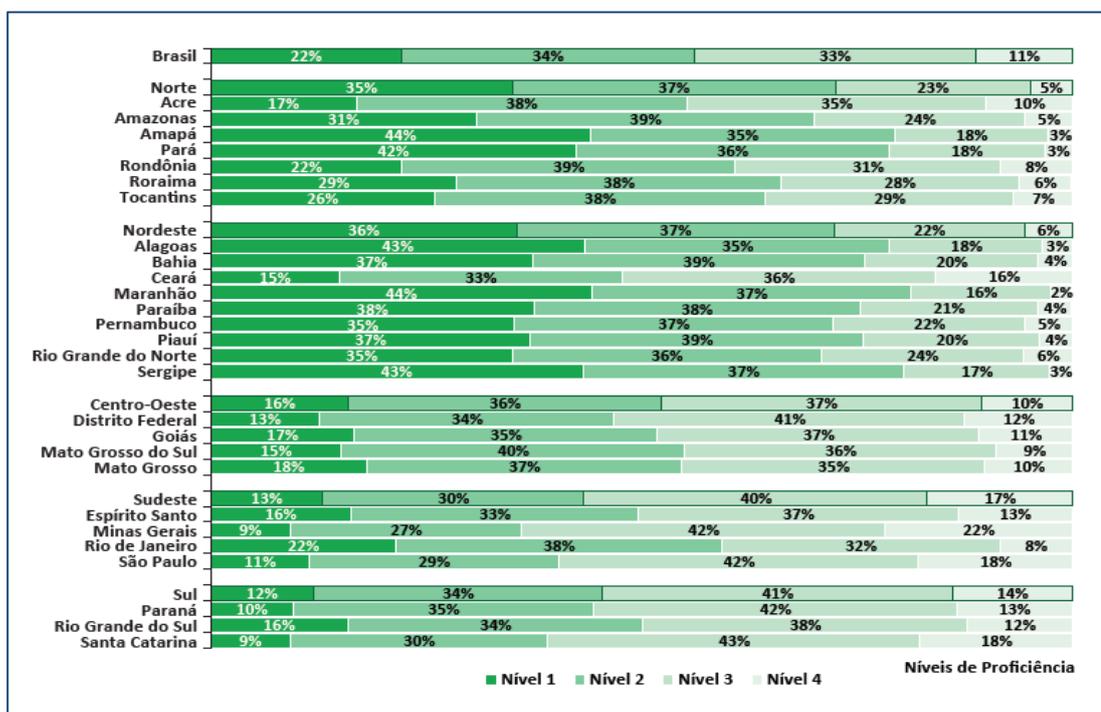
Na perspectiva da ANA, as crianças precisam aprender as habilidades definidas no eixo leitura para serem consideradas alfabetizadas e, de certo modo, letradas. Ao prescrever habilidades nacionais a ANA desconsidera a autonomia da escola na condução dos seus processos de alfabetização das crianças. Desse modo, estamos a falar de um currículo prescrito pelo Ministério da Educação (MEC), e que implica em práticas curriculares e em modelos de alfabetização.

Considera-se, em uma perspectiva da pedagogia histórico-crítica, que o processo de alfabetização deve ser planejado e organizado estrategicamente pelo professor para promover o desenvolvimento do ensino das relações de leitura e escrita, sendo fundamental a definição dos conteúdos de forma gradativa, relacionados à apropriação da escrita. Contudo, tratar dessas questões, em forma de eixos ou habilidades verificáveis, monitorado através da

avaliação externa para a obtenção de resultados do rendimento da criança, é como se retomassem à ideia de avaliação por verificação da maturidade ao final do terceiro ano de forma estanque ou linear, quando ela ainda está apropriando do sistema alfabético.

Nesse sentido, os resultados publicados no Relatório das Avaliações da ANA, aplicados no ano de 2013 para averiguar a leitura, obtiveram resultados na proficiência abaixo do nível apresentado (Gráfico 1).

**Gráfico 1:** Percentual dos estudantes – níveis de proficiência em leitura ANA (2013)



Fonte: Relatório ANA/INEP/2013 (2014).

Os dados mostram que 22% dos estudantes brasileiros, ao final do 3º ano, estavam concentrados no nível 1; tinham atingido até 425 pontos; ou seja, os alunos provavelmente reconheciam sílabas constituídas por uma consoante (C) e por uma vogal (V) ou por duas ou mais consoantes e vogais, mas não haviam desenvolvido as habilidades iniciais requeridas para a aquisição da escrita.

Ainda em âmbito nacional, 34% dos estudantes se encontravam no nível 2, que variava entre a pontuação de 425 a 525, porque, tecnicamente, segundo os instrumentos, localizavam informações explícitas em textos curtos, reconheciam os diferentes tipos de textos (carta, bilhete, receita de bolo, convite, bilhete) e identificavam a articulação entre a linguagem verbal e não verbal.

Os 33% dos estudantes que se encontravam no nível 3 atingiram pontuação maior que 525 até 625. Estes reconheciam textos de maior extensão, como fragmentos de literatura infantil, lendas, cantigas, folclore, poemas; também identificavam pronomes pessoais do caso reto. Os estudantes que foram classificados no nível 4, no total de 11%, atingiram mais que 625; reconheciam a relação de tempo verbal, pronomes possessivos em poemas, advérbios de lugar, textos de extensão média ou longa, bem como gêneros textuais de divulgação científica.

De acordo com o Gráfico 1, as duas regiões que apresentaram a menor pontuação na leitura foram Região Norte, nos estados do Amapá e Pará, aparecendo empatados, com apenas 3% destes alunos que sabiam ler com fluência e dominavam os conteúdos apresentados pela avaliação; e Região Nordeste, nos estados do Maranhão, 2%, e Sergipe, com 3% de alunos que tinham avançado nas aprendizagens exigidas.

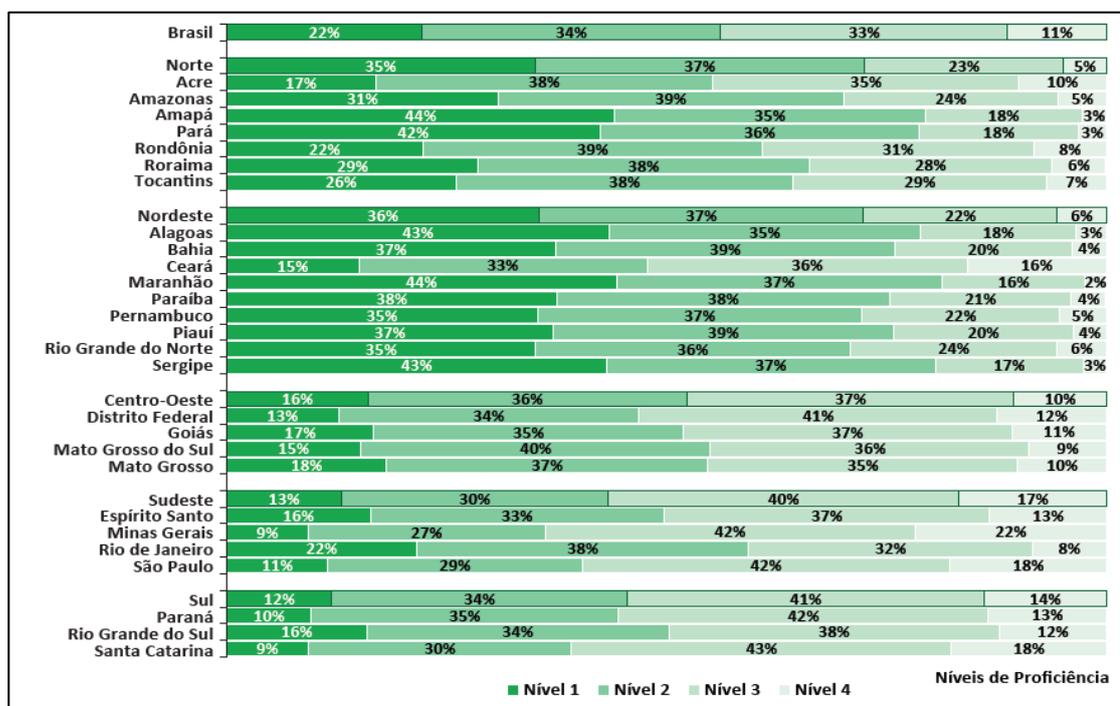
No Centro-Oeste, o menor índice de leitura foi no estado do Mato Grosso do Sul, com 9% de alunos com fluência na leitura; no Sudeste, destaca-se o estado do Rio de Janeiro, apresentando 8% dos alunos avançados nesta categoria; e no Sul, destaca-se o Rio Grande do Sul, com 12% do total de alunos matriculados.

Todo este esforço de elaboração e comparação dos dados nos mostra duas questões importantes, a primeira é que não é possível chegar à conclusão sem pensar como se constituiu a apropriação dos conhecimentos pelos alunos das séries iniciais que participaram deste processo; quais os elementos que viabilizaram a construção desta ação, de uma atividade especificamente humana, que exige a socialização do acervo cultural das áreas básicas do conhecimento da língua materna, da matemática, das ciências. A segunda questão é saber se houve compreensão pela criança da natureza alfabética do sistema de escrita e domínio dos aspectos técnicos que compreendem o ato de ler. De acordo com Lima e Ciasca (2018, p.59):

O fato dos estudantes estarem nos níveis mais baixos da escala de proficiência nos revela que esses alunos não consolidaram habilidades básicas para a série escolar no qual estão inseridos. Ora, se os alunos estão concluindo o 3º ano do E.F. com as dificuldades de alfabetização anteriormente descritas, dificilmente esses alunos conseguirão progredir e desenvolver habilidades que dependam destas como ler textos de maior extensão, localizar informações explícitas e interpretar textos, etc. Logo, concluímos que os alunos concluem o 3º ano com dificuldades de alfabetização e permanece sem aprender o básico durante o 4º e 5º anos do E.F., fato comprovado quando não conseguem atingir resultados satisfatórios na Prova Brasil. Nesse sentido, acreditamos que a não consolidação das habilidades de níveis mais simples estão relacionados com o nível de alfabetização das crianças, visto que os resultados revelam que os alunos não conseguem ler e interpretar textos de maior dimensão ao final do 5º ano E.F, isso porque seria necessário estar primeiramente alfabetizados para o alcance de tais habilidades.

A evidência apresentada pelos autores parece ser repetir um ano depois (2014), quando foi realizada a segunda avaliação da ANA. Em termos numéricos, verifica-se que os resultados da ANA, em 2014, continuaram sem avanços significativos, e os níveis de proficiência ainda não tinham avançado, como demonstra o Gráfico 2:

**Gráfico 2:** Distribuição dos estudantes nos níveis de proficiência em leitura (2014)



Fonte: ANA/INEP/2013-2014.

Na verdade, o que esses números têm de positivo é a demonstração de quanto o processo de desigualdade educacional é acirrado entre os Estados federados, e o quanto é contraditório o uso destes números no processo de responsabilização do trabalho docente. Na Região Norte, destaca-se o estado do Pará, com 42% dos alunos no nível 1, com 55% dos alunos distribuídos entre os níveis 2 e 3, e apenas 3% se desenvolveram de forma fluente. O estado do Amapá, com 44% dos alunos no nível 1, possuía 63% das crianças distribuídas entre os níveis 2 e 3, chegando ao final do 3º ano sem construir os conhecimentos exigidos pelo nível 4, e apenas 3% podem se destacar como fluência na leitura.

O Nordeste apresenta os estados do Maranhão (44%), Sergipe (43%), Alagoas (43%), com percentuais idênticos de crianças que chegaram ao final do 3º ano e não se desenvolveram como foi esperado. Os indicadores geraram, em âmbito nacional, que não é possível pensar o processo de formação humana dentro de uma lógica contábil, na qual a quantidade de objetos pode ser categorizada, quantificado, e, posteriormente, lançado nas

planilhas com os resultados objetivos. Os critérios da eficiência e da eficácia não encontraram terrenos férteis no campo da alfabetização, e não poderiam encontrar, pois a elaboração de medidas imediatistas e descartáveis dos modismos pedagógicos, dos distintos caminhos de que o professor deve seguir, já provou historicamente ser insuficiente para resolver os problemas educacionais, dentro das assimetrias regionais do país.

No que se refere à avaliação externa dentro do Programa, em entrevista à revista *Escola Nova*, Saviani (2013, [s.p.], *on-line*) explica os efeitos históricos dessa situação na educação brasileira:

No Brasil, a disseminação dos testes tem obtido o mesmo efeito deletério que teve nos Estados Unidos: as escolas passam a ter como único objetivo passar na prova, deixando a formação dos professores em segundo plano. Isso é uma distorção. [...] Hoje, são os exames que ditam o que é preciso fazer para que o Brasil tenha posições mais aceitáveis nos rankings, como o da Prova Brasil e do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, sigla em inglês).

Em relação ao controle e mobilização social previsto na Portaria, o Programa funciona como um dos aspectos do grande Pacto pela Educação, entre os quais os representantes de cada um dos segmentos previstos nos regimes de colaboração, União, Estado, Distrito Federal e Municípios, articulado pelo Plano de Ação Articulada (PAR)<sup>43</sup>, cumprem as diferentes formas de financiamento dos programas financiados pelo FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), entre estes, a formação continuada de professores, visando à melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita, da matemática.

Nesse sentido, os principais elementos regulados dentro dessa lógica são as autoridades locais, as hierarquias dos estabelecimentos escolares ou as organizações profissionais. O governo central, ao estabelecer o PDE, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e o PAR, apresentou uma política de “promoção da educação de qualidade”, por meio de execução de programas educacionais, referendada na perspectiva de atingimento de Metas, e não de ampliação de recursos.

A reprogramação regulada da alfabetização por meio do PNAIC estendeu o processo de regulação do trabalho docente dentro das instituições escolares, que, em sua maioria, enfrentam diferentes formas de precarização nos diferentes municípios deste país; além disso, refletiu-se a ideia de um currículo padronizado, reduzido às habilidades e competências de

---

<sup>43</sup> Instrumento jurídico, de caráter plurianual, construído com a participação dos gestores e educadores locais, baseado em diagnóstico de caráter participativo e elaborado a partir da utilização do Instrumento de Avaliação de Campo, que permite a análise compartilhada do sistema educacional em quatro dimensões: gestão educacional, formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar, formação de professores e dos profissionais de serviço de apoio escolar, práticas pedagógicas e avaliação de infraestrutura física e recursos pedagógicos (FERREIRA, 2009, p. 262).

duas áreas do conhecimento, que pode ser testado nos exames nacionais. Em uma perspectiva marxista, Saviani (2015, p. 286) explica que:

O que diferencia o homem dos outros animais é o trabalho. E o trabalho se instaura a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação. Consequentemente, o trabalho não é qualquer tipo da atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional. Para sobreviver o homem necessita extrair da natureza ativa e intencionalmente os meios de sua subsistência. Ao fazer isso ele inicia o processo de transformação da natureza, criando um mundo humano (o mundo da cultura).

Neste caso, o resultado do trabalho docente não resulta de seu ato de pensar mentalmente sobre o objeto em questão, ou seja, o trabalho realizado pelo docente configura-se por uma ação que lhe foi passada através de um processo formativo, que não lhe permitiu aprofundamento teórico das concepções que sobrepõem aos conteúdos definidos pelo programa, e posteriormente, ao reproduzir no espaço de sala de aula, o professor tem a clareza de que este conhecimento será medido pelas avaliações externas.

Nesse sentido, na seção seguinte, analisam-se os Cadernos de Formação de professores referentes à Língua Portuguesa, para compreender quais as contradições existentes entre as concepções pedagógicas hegemônicas discursivas e as implicações para o trabalho docente.

### **4.3 OS CADERNOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES**

Esta seção apresenta uma breve análise sobre os Cadernos de Formação continuada do PNAIC com a finalidade de analisar as implicações políticas e ideológicas que norteiam as concepções pedagógicas no processo de alfabetização, constituídas através da reprogramação do PNAIC, para suprir a lacuna da leitura e escrita no interior das escolas. Considera-se que o tratamento dado à organização das temáticas se complementa; portanto, optou-se por analisar os Cadernos de acordo com a proximidade definida pelas categorias de análises propostas:

1. Concepções pedagógicas de Currículo e Alfabetização;
2. Concepção de Formação Continuada de Professores; e
3. Planejamento e organização do trabalho pedagógico.

Os Cadernos, de modo geral, estão sistematizados de acordo com os referenciais teóricos que norteiam a formação dos professores, apontando caminhos possíveis para a sistematização do conhecimento coletivo. No Caderno “Formação de Professores” (BRASIL,

2012d, p. 5), destacam-se os princípios da formação do PNAIC (2012): a prática da reflexividade; a mobilização dos saberes docente; a constituição da identidade profissional; a socialização; o engajamento; e a colaboração.

Considera-se que existe um consenso entre os autores que participaram da elaboração do material do PNAIC a respeito do tratamento dado ao conteúdo e forma, sinalizando como ponto de partida da formação as teorias reflexivas e os saberes da prática. Pereira (2016, p. 84) destaca que a abordagem que orienta a formação continuada do PNAIC “se fundamenta na Epistemologia da prática; numa perspectiva de reflexão sobre a prática pedagógica, preconizando a prática profissional como fonte de conhecimentos e uma preocupação com a experiência pessoal e com a prática profissional”.

Acredita-se que o debate discursivo da epistemologia da prática desenvolve o professor tanto de forma pessoal como profissional, e como assinala Pimenta (2008, p. 31), a formação de professores na tendência reflexiva,

Se configurar com uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõem condições de trabalho propiciadoras da formação como contínua dos professores, no local de trabalho, em rede de auto formações, e em parceria com outras instituições de formação.

Com essa percepção teórica, os elaboradores do referido Caderno se utilizam de Perrenoud (2002) para demonstrar o quanto é fundamental o engajamento dos professores na ação pedagógica, que sintetiza na ação prática de “Relembrar e refletir sobre o próprio [que] caminho percorrido pode ser revelador de práticas que precisam ser superadas, reconstruídas e/ou modificadas”. (BRASIL, 2012, p. 16).

Para Pereira (2016, p. 90), “O professor alfabetizador recebe, portanto, a função de auxiliar na formação para o bom exercício da cidadania, e que para exercer sua função de forma plena é preciso ter clareza do que ensina e como ensina”; deixando subentendido que a formação prática é um dos instrumentos essenciais para desenvolver as habilidades e competências de alfabetizar.

No Caderno de Apresentação do PNAIC, estão contidas quatro questões centrais que devem ser consideradas ao longo do desenvolvimento do trabalho pedagógico:

1. O Sistema de Escrita Alfabética é complexo e exige um ensino sistemático e problematizador;
2. O desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos ocorre durante todo o processo de escolarização, mas deve ser iniciado logo no início da Educação Básica, garantindo acesso precoce a gêneros discursivos de circulação

social e a situações de interação em que as crianças se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias;

3. Conhecimentos oriundos das diferentes áreas de conhecimento podem e devem ser apropriados pelas crianças, de modo que elas possam ouvir, falar, ler, escrever sobre temas diversos e agir na sociedade;

4. A ludicidade e o cuidado com as crianças são condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem. (BRASIL, 2012, p. 27).

Nesse primeiro momento, existe uma perspectiva de que o processo de ensino da leitura e escrita precisa ser realizado de modo integrado aos diferentes componentes curriculares – Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, História, Geografia, Matemática, Ciências; entretanto, na organização dos Cadernos de 2012, foi priorizado o ensino de Língua Portuguesa (analisado nesta pesquisa).

Entende-se que a seleção e organização de conteúdos das disciplinas são tarefas do professor, como profissional que detém o controle sobre o processo e o produto do seu trabalho; contudo, quando tais conteúdos são reduzidos como uma das formas propostas para solucionar os problemas da alfabetização, nega-se dialeticamente os instrumentos culturais nos quais qual a escola e os professores precisam ministrar para os alunos.

No documento denominado de *Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental*, está explicado como foi estruturada a formação de professores para garantir os direitos de aprendizagem: “[...] nos dois primeiros anos do Ciclo de Alfabetização compreendem o sistema de escrita alfabética e, no terceiro ano, têm esse processo consolidado [...] através dos eixos de oralidade, leitura, produção de textos escritos e análise linguística.” (BRASIL, 2012c, p. 57).

O documento também articula o Ciclo de Alfabetização, o processo de avaliação e as garantias dos direitos de aprendizagem como uma necessidade básica da aprendizagem das crianças, e considera fundamental que se desenvolva a formação continuada orientada pelas finalidades, para que haja uma modificação do trabalho docente e avanços na aprendizagem dos alunos em áreas do conhecimento comum às séries iniciais. Coloca-se com redobrada intenção a necessidade de esclarecer quais são os direitos em que cada estudante tem direito de aprender durante a trajetória do Ciclo de Alfabetização.

Considerando o esforço do documento em apresentar os direitos de aprendizagem, verifica-se a ênfase da garantia desses direitos articulada à ideia de um currículo nacional de alfabetização (ALFERES; MAINARDES, 2014); a outra questão está relacionada à

perspectiva de convencimento dos professores do quanto é importante às crianças aprender a ler e escrever e letrar.

Compreende-se que o papel da escola é assegurar o conhecimento sistematizado para todos os alunos, e nesse contexto, “os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos relevantes, conteúdos, significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa”. (SAVIANI, 2008, p. 55). Então, se a escola tem essa finalidade, os direitos a ser constituídos dentro das escolas de todo o país é assegurar condições objetivas, tais como estrutura, recursos financeiros, pedagógicos, condições de trabalho, escolas decentes, para que os professores possam assegurar que todas as crianças tenham acesso aos conhecimentos produzidos pela humanidade, ou seja, que a criança se aproprie do conteúdo específico da alfabetização.

Entende-se que para que essas objetivações ocorram, faz-se necessário uma proposição teórica metodológica que não articule a formação de professores à diminuição de conteúdo e aos processos de avaliação externa, dentro da lógica dos resultados, bem como romper com essa relação da formação desconectando teoria e prática. Em relação à formação de Língua Portuguesa, verificou-se que foram organizados em oito unidades referentes às etapas (1, 2, 3), no total de 24 Cadernos, discriminados a seguir (Quadro 11):

**Quadro 11:** Cadernos de Formação do PNAIC (2012)

Ano 1	Título	Ano 2	Título	Ano 3	Título
Unidade 1	Currículo na alfabetização: concepções e princípios;	<b>Unidade 1</b>	Currículo no Ciclo de Alfabetização: Consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem;	<b>Unidade 1</b>	Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado;
Unidade 2	Planejamento escolar: alfabetização em Língua Portuguesa;	<b>Unidade 2</b>	A organização do planejamento e da rotina no Ciclo de Alfabetização na perspectiva do letramento;	<b>Unidade 2</b>	Planejamento e organização da rotina;
Unidade 3	Aprendizagem do ensino de escrita alfabética;	<b>Unidade 3</b>	Apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização;	<b>Unidade 3</b>	O último ano do Ciclo de Alfabetização: consolidando os conhecimentos;
Unidade 4	Ludicidade na sala de aula;	<b>Unidade 4</b>	Vamos brincar de construir as nossas e outras histórias	<b>Unidade 4</b>	Vamos brincar de reinventar história
Unidade 5	Diferentes textos em sala de aula;	<b>Unidade 5</b>	O trabalho com gêneros textuais na sala de aula;	<b>Unidade 5</b>	O trabalho com gêneros textuais na sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntos;
Unidade 6	Planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento; projetos didáticos e sequencias pedagógicas;	<b>Unidade 6</b>	Planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas dos conhecimentos;	<b>Unidade 6</b>	Alfabetização em foco: projetos didáticos e sequencias didáticas em diálogo com diferentes componentes curriculares;
Unidade 7	Alfabetização para todos: diferentes percursos iguais	<b>Unidade 7</b>	A heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no Ciclo de Alfabetização	<b>Unidade 7</b>	A heterogeneidade em sala de aula e a diversificação de atividades;
Unidade	Organização do trabalho	<b>Unidade</b>	Reflexões sobre a prática do	<b>Unidade</b>	Progressão escolar e

8	docente para promoção da aprendizagem;	8	professor no Ciclo de Alfabetização: progressão e continuidade da aprendizagem para construção dos conhecimentos por todas as crianças;	8	avaliação: o registro e a garantia de continuidade das aprendizagens no Ciclo de Alfabetização;
---	--	---	---	---	---

Fonte: BRASIL (2012).

De modo geral, verificou-se que todos os Cadernos estão constituídos da seguinte estrutura no sumário (Ano 1, unidade 01; Ano 2, unidades 01; Ano 3, unidades 01), “Iniciando a Conversa”; “Aprofundando o Tema”; “Compartilhando”; “Aprendendo Mais”. Considera-se que o tratamento dado à organização das temáticas se complementa; portanto, nesta pesquisa, optou-se por analisar os Cadernos de acordo com a proximidade definida pelas categorias de análises propostas.

#### **4.2.1 Concepções pedagógicas de currículo e alfabetização do PNAIC**

Para responder a esta categoria, analisou-se os três Cadernos de Formação (Ano 1, unidade 1/ Ano 2, unidade 1/ Ano 3, unidade 1), discriminados no (Quadro 12):

**Quadro 12:** Objetivos das unidades

<b>Ano 1, unidade 1/ ano 2, unidade 1/ Ano, 3, unidade 1</b>	
1.	Entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento;
2.	Aprofundar a compreensão sobre currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental na perspectiva da Educação Inclusiva e das diferentes concepções de alfabetização;
3.	Compreender a importância da avaliação no Ciclo de Alfabetização, analisando e construindo instrumentos de avaliação e de registro de aprendizagem;
4.	Construir coletivamente o que se espera em relação aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento no ciclo de alfabetização.

Fonte: BRASIL (2012).

Os objetivos propostos nos Cadernos, ano e unidade, 1, 2 e 3, convergem-se na perspectiva de inserir o debate sobre as concepções de alfabetização e letramento, currículo, avaliação, direitos a aprendizagem, argumentando acerca dos principais desafios para a democratização da escola pública, na sua tarefa de ensinar, ler e escrever, garantindo, por meio da prática educativa, a sistematização dos conteúdos da formação dos professores do PNAIC como caminhos para um referencial currículo de alfabetização em âmbito nível nacional. Assim, os Cadernos, ano e unidade, 1, 2 e 3, apresentam os seguintes textos (Quadro 13):

**Quadro 13:** Textos apresentados nos Cadernos: anos 1, 2 e 3

<b>Título do texto</b>	<b>Ano</b>	<b>Autoras</b>
1. Currículo no Ciclo de Alfabetização: princípios gerais; 2. Concepções de alfabetização; o que ensinar no Ciclo de Alfabetização;	Ano 1	Eliana Borges Correia de Albuquerque

1. Currículo no Ciclo de Alfabetização: ampliando o direito de aprendizagem a todas as crianças;	Ano 2	Magna do Carmo Silva Cruz
1. Ponto de partida: currículo no Ciclo de Alfabetização; 2. Alfabetização: o que ensinar no terceiro ano do Ensino Fundamental;	Ano 3	Ana Lúcia Guedes-Pinto; Telma Ferraz Leal

Fonte: BRASIL (2012).

No primeiro texto, a concepção de *currículo* na alfabetização segue a tendência multicultural, e a perspectiva da educação inclusiva colocada como uma necessidade a ser firmada dentro da formação. As diferentes práticas de alfabetização estão inter-relacionadas com o currículo, a partir das seguintes questões: “1. Mudanças de naturezas didática e pedagógica no ensino da leitura e da escrita; 2. Desenvolvimento científico em diferentes áreas, contexto socioeconômico; 3. Organização escolar, desenvolvimento tecnológico.” (ALBUQUERQUE, 2012, p. 7).

O texto “Currículo no Ciclo de Alfabetização: ampliando o direito de aprendizagem a todas as crianças” está relacionado com a preocupação dentro do programa em garantir os princípios da inclusão e os direitos da aprendizagem (CRUZ, 2012). Em síntese, as questões se desdobram na seguinte perspectiva (Quadro 14):

**Quadro 14:** Concepção teórica de currículo na alfabetização

<b>Currículo</b>	<b>Palavras-chave</b>
Como prática de mudanças; como criação, recriação, contestação e progressão;	Organização do trabalho pedagógico; aprendizagem – ler e escrever;
Experiências escolares que se desdobram em torno de conhecimento, em meio às relações sociais/construção das identidades;	Produção e reprodução de cultura; conhecimento diversificado;
Elaboração de um currículo cultural para atender uma nova postura, por parte da comunidade escolar.	Valores que se deseja inculcar; ideologia.
Elaboração de um currículo cultural para atender uma nova postura, por parte da comunidade escolar;	Repensar as práticas de ensino e leitura;
Inclusão como princípio de organização curricular;	Escola justa; igualdade de oportunidades; reconhecimento das diferenças individuais; direitos de aprendizagens;

Fonte: Albuquerque (2012) e Cruz (2012). (Caderno, Unidade 3, BRASIL 2012c).

Em resumo, verifica-se, a partir da literatura já produzida, que a Teoria do Multiculturalismo esteve no centro das reformas educacionais a partir dos anos de 1990, influenciando todas as construções dos documentos, diretrizes que norteiam o currículo da educação brasileira, e tem uma relação direta com as pedagogias pós-modernas neoliberais. As análises de Malanchen (2015, p. 61) mostram a articulação da teoria ao pensamento pós-moderno a partir das seguintes proposições:

- a) considera-se impossível a superação do capitalismo, da propriedade privada dos meios de produção e da divisão social do trabalho, limitando-se as lutas sociais ao objetivo de aquisição, efetivação ou ampliação de direitos dos grupos subalternizados e diminuição das injustiças sociais e preconceitos;

- b) abandona-se a luta unificada, pautando-se no entendimento de que a luta de classes não é o motor da história;
- c) critica-se qualquer pretensão ao conhecimento objetivo e nega-se que existam conhecimentos com maior nível de desenvolvimento, transformando tudo numa questão de reconhecimento do saber do cotidiano de cada grupo, numa espécie de centralidade epistemológica do cotidiano; [...].

Considerando o quadro apresentado por Malanchen (2015), questiona-se qual o significado da *alfabetização inclusiva, democratização da escola básica, formação continuada transformadora*. Questiona-se também quando a base curricular para a formação dos sujeitos está relacionada diretamente com as teorias e perspectivas que negam a luta de classe e promove o recuo da teoria, promovendo, assim, “o conformismo social”

Explica Duarte (2010, p. 33) que essa relação vem ocorrendo desde os anos de 1990 com um debate educacional caracterizado “[...] por uma quase total hegemonia das pedagogias do aprender a aprender, com destaque para o construtivismo, a pedagogia do professor-reflexivo, a pedagogia das competências e a pedagogia multiculturalista”.

Malanchen (2016, p. 37) destaca que “os princípios multiculturalistas acreditam intensificar a sensibilidade dos professores e gestores para a existência de uma pluralidade de valores e culturas no âmbito da sociedade”; entretanto, prossegue a autora, apoiada em Duarte (2003), ao dizer que essa “[...] concepção acaba por contribuir com o empobrecimento da pesquisa educacional, da formação de professores e da elaboração de currículos escolares, através de uma pedagogia que desconsidera o conhecimento teórico científico”. (MALANCHEN, 2016, p. 37). Em uma perspectiva crítica, segundo o estudo de Oliveira (2008, p. 102):

Estas formas de pensar, entretanto, apresentam consequências para o campo educacional que o conformam no sentido de uma crescente desqualificação da ciência, do conceito e da própria filosofia que sustenta a visão de mundo e de realidade, que não abrem mão do trabalho com o conhecimento científico, como ponto de partida para o trabalho com o concreto, cuja especificidade justifica a existência do trabalho escolar, ou seja, o materialismo histórico. Neste sentido, colocando em dúvida a existência da realidade e da própria ciência, estas filosofias colocam em xeque a necessidade da existência da escola e do trabalho escolar.

A questão em torno do multiculturalismo e currículo educacional é um processo em disputa hegemônica, pois de forma contraditória redefinem-se as questões temáticas a serem tratadas dentro do currículo no interior da escola, valorizando as diversidades culturais e as ameaças dos diferentes grupos sociais (negros, gays, lésbicas, trans) (MALANCHEN, 2016); os valores, as crenças, os costumes, mas tudo fora da perspectiva de lutas de classes, ou superação da sociedade capitalista, apoiando-se no ideário liberal acrítico que limita qualquer

possibilidade de lutas e resistências de classes, como se a educação, os professores, os alunos, e todo o conjunto não estivessem sobre o domínio do capital, que trabalha incansavelmente para a retirada de direitos coletivos conquistados historicamente.

Desta forma, reforçam-se as estratégias de dominação articuladas dentro da escola, através de sua gestão, nos regimes de colaboração, nos discursos da participação civil, participação da comunidade, e não atribuindo os graves problemas da educação em sua maioria à desresponsabilização do Estado, e, sim, aos setores isolados, ou seja, ou é a escola, ou ao compromisso do professor, no caso em questão, o professor alfabetizador, como se a luta fosse de grupos, e não luta de classe, e a educação fosse de grupos determinados, e não educação pública, gratuita e de responsabilidade do Estado.

A ideia dos problemas sociais é tratada como se estivesse à parte da lógica do capital, isolados da luta universal, assim como a formação continuada de professores tem sido tratada dentro de uma lógica reducionista e “gerenciada” (SHIROMA; PEREIRA, ano). Com base nos textos de todos os Cadernos de Língua Portuguesa, seus autores defendem os direitos à aprendizagem em Língua Portuguesa como “[...] um compromisso social, de modo a garantir que até ao 3º ano do Ensino Fundamental todos estejam alfabetizados”. (ALBUQUERQUE; 2012; CRUZ, 2012, p. 7).

De forma contraditória, advoga-se por garantia de direitos quando se defendem as teorias que expressam o recuo de direitos coletivos por educação de qualidade. Saviani (2013, [s.p.], *on-line*), em entrevista à revista *Nova Escola*, faz a seguinte análise:

Retoma um currículo que surgiu no século 19 e que propõe, grosso modo, o domínio da leitura, da escrita, do cálculo e dos rudimentos das Ciências Sociais e Naturais. O que essa nova orientação faz, com certo rebuscamento, é mudar as terminologias ao propor 30 direitos, 20 eixos estruturantes e 256 objetivos de aprendizagem. Isso não é suficiente para garantir a qualidade do ensino. Não adianta gastar tempo discutindo e aprovando esse documento, enquanto as escolas seguem funcionando de forma precária e os professores continuam a dar aula em três, quatro ou cinco escolas para compor um salário minimamente viável, com centenas de alunos e trabalhos para corrigir e uma formação precária.

Em uma perspectiva crítica, Frangella (2016, p. 216) questiona: “[...] se a educação é um direito humano, isso se desdobra em direito à aprendizagem?”; em outros termos: Qual é a perspectiva de direito que se tem sido defendido? Em que fundamento está apoiado o direito posto pelo Caderno de Formação do PNAIC?

O primeiro fundamento desse direito de aprendizagem está relacionado com os discursos da Educação para Todos, lançado em Jomtien, no Plano Decenal, e, posteriormente, reproduzido pelo grupo de empresários da educação brasileira, em 2006, e assumido nos

governos Lula e Dilma. Essa abordagem “[...] envolveu uma variedade de diferentes agências, entre elas, o Banco Mundial, que não aborda a educação como um direito fundamental, mas apoia a expansão dos sistemas escolares”. (MCCOWAN, 2015, p. 26).

A constituição dos direitos sociais, entre eles a educação, não está desvinculada dos processos sociais e da luta constante da sociedade. Desta forma, Mccowan (2015), Frangella (2016) e Saviani (2013) advertem, em suas análises, sobre as incongruências das múltiplas linguagens absorvidas pelos discursos que alinham o direito à educação ao princípio normativo abstrato, que, ao mesmo tempo que declaram direito do cidadão, legitimam a divisão de classe social; tais discursos também aparecem determinados no processo do planejamento docente, para sala de aula, quando se elabora os objetivos, os procedimentos metodológicos, seguindo uma lógica de currículo prescritivo e instrumentalizado. Para Melo (2015, p. 227):

A ênfase novamente recai sobre o alfabetizador, que para os técnicos do MEC, são mal formados e incapazes de construir os direitos de aprendizagem de seus alunos, seus currículos e materiais didático-pedagógicos. Por isso tudo precisa vir pronto, elaborado por técnicos da educação e, ainda assim, os alfabetizadores, na visão do Estado, não garantem aos seus alunos esses direitos e promovem para anos mais avançados de escolaridade, semianalfabetos.

É possível identificar uma completa desvalorização do trabalho docente, evidenciada pela forma como são tratadas as práticas pedagógicas para a solução de problemas relacionadas com a aprendizagem e direitos das crianças, como se o simples processo de intervenção metodológica fosse o suficiente para resolver os problemas gravíssimos das escolas no país, que padecem de total falta de financiamento de qualidade e estrutura física, recursos e acompanhamentos pedagógicos. Em entrevista também à revista da *Escola Nova*, Saviani (2013, *on-line*) destaca:

Acho estranho o uso desse termo e desnecessária à discussão. A legislação e os documentos existentes já deixam claro que a Educação é um direito de todos e um dever do Estado. Hoje, isso está um pouco invertido. Às vezes, brinco que a Educação é dever de todos e um direito do Estado. Porque é recorrente ouvirmos que esse não é só um problema do governo, mas também da sociedade. Com isso, as responsabilidades são transferidas para outros setores.

Saviani (2013) expressa, em suas observações, a preocupação com o processo educacional na atualidade, que advoga pelo direito de aprendizagem da criança, como se este direito não tivesse garantido, e se resumisse a partir de critérios estabelecidos em determinada área do conhecimento. No Caderno 1, Unidade 1, está descrito os 19 “direitos de aprendizagem”, definidos a partir de três questões consideradas como habilidades que deverão

ser concebidas durante os três anos de alfabetização: “I (inserir), A (aprofundar) e C (consolidar)”. (BRASIL, 2012, p. 33).

Em relação ao texto “Concepções de alfabetização: o que ensinar no ciclo de alfabetização”, este está organizado na seguinte síntese (Quadro 15):

**Quadro 15:** Concepções de alfabetização

Descrição	Predomínio das teorias
1980	Práticas de alfabetização baseadas em métodos sintéticos e analíticos;
Teorias	Construtivistas e interacionistas de ensino (em geral) e da língua (em particular);
	Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre a Psicogênese da Língua Escrita - concepção de língua escrita como um sistema de notação que, no nosso caso, é alfabético.
Concepção	Língua escrita como um sistema de notação que, no nosso caso, é alfabético. A escrita nota (ou “representa”, “grafa”) e como a escrita cria essas notações (ou “representações”).
1990	Alfabetização - letramento
Soares (1998)	“Reinventar a alfabetização”, o trabalho específico de ensino do Sistema de Escrita Alfabética inserido em práticas de letramento.
Albuquerque (2012)	Pensar sobre as características do nosso sistema de escrita, de forma reflexiva, lúdica, inseridas e atividades de leitura e escrita de diferentes textos.

Fonte: BRASIL (2012).

A autora realiza um levantamento histórico do processo de alfabetização a partir dos anos de 1980; elucida os posicionamentos teóricos metodológicos da Psicogênese da Linguagem explicando a contribuição teórica e reivindicação do trabalho pedagógico “[...] a partir da interação com diferentes textos escritos em atividades significativas de leitura e produção de textos, desde a Educação Infantil”. (ALBUQUERQUE, 2012, p. 17).

Reivindicam o currículo na perspectiva do letramento e alfabetização de forma reflexiva e lúdica, apreendendo como uma forma de garantir a prática inclusiva no âmbito da escola, em que todos tenham o direito de ser alfabetizados após o 3º ano do Ciclo de Alfabetização. Contraditoriamente, a ênfase ao direito de a criança ser alfabetizada está ligada ao conteúdo, sem questionar, o que ideologicamente está dado como básico, que é a proposição linear entre a qualidade da educação e a verificação da aprendizagem por meio da avaliação externa.

Albuquerque (2012, p. 24), ao tratar sobre o que ensinar no Ciclo de Alfabetização, baseia-se em autores como Magda Soares (1998) e Leal e Moraes (2010), como mostra o (Quadro 16):

**Quadro 16:** Sistema de Escrita Alfabética

a)	Se escreve com letras, que não podem ser inventados, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e outros símbolos;
b)	As letras têm formatos fixos, e pequenas variações produzem mudanças na identidade das mesmas (p, q, b, d), embora uma letra assuma formatos variados (P, p, P, p);
c)	A ordem das letras é definidora da palavra, que, juntas, configuram e uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras;

d)	Nem todas as letras podem vir juntas de outras e nem todas podem ocupar certas posições no interior das palavras;
e)	As letras notam a pauta sonora, e não as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem;
f)	Todas as sílabas do português contêm uma vogal;
g)	As sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes, vogais e semivogais (CV, CCV, CVSV, CSVV, V, CCVCC), mas a estrutura predominante é a CV (consoante-vogal);
h)	As letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos; i) As letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra.

Fonte: Caderno 1/Unidade 1/2012 (BRASIL, 2012).

Entende-se, inicialmente, que não existe problema na articulação do Sistema de Escrita Alfabética demonstrado no Quadro 18. Trabalhar com várias formas de apresentar o conteúdo da alfabetização é compreender a natureza do que seja conhecer o alfabeto, compreender as caracterizações das letras e suas diferentes combinações dos sons, pois se entende que a criança, inicialmente, pode não saber como desenvolver a escrita e entender as pronúncias e combinações de letras, e precisa ser ensinada.

A questão a ser questionada nos Cadernos é a junção feita acerca das teorias – construtivistas e interacionistas –, em uma perspectiva de aproximação entre Piaget e Vigotski para explicar como a criança aprende, bem como o resultado dessa compreensão. De acordo com Duarte (2001),

Um dos grandes objetivos de Vigotski foi justamente o de superar o modelo biológico de desenvolvimento humano, e construir uma psicologia fundada na concepção marxista, portanto histórico-social do homem. Na psicologia marxista de Vigotski e seus seguidores está explícita a concepção de que a ontogênese humana não pode ser explicada através da relação biológica entre organismo e meio.

Contudo, a junção de Vigotski a Piaget, e a denominação de interacionista, se fazem por desconhecimento da teoria de Vigotski, que era marxista, ou se constitui como uma tentativa ideológica de negação do conhecimento marxista incorporando novos dados e estabelecendo novas configurações falseadas.

O esclarecimento de Duarte (2001) é fundamental para o entendimento de que não é possível defender o ecletismo teórico sem incorrer risco de fazer a defesa das perspectivas neoliberais impostas dentro da educação. Deste modo, compreende-se, de acordo com o autor, a importância de se fazer o retrospecto histórico das tendências que nortearam o currículo da alfabetização, desde que estas questões sejam esclarecidas dentro do texto, para garantir o processo de formação dos sujeitos que recebem a ação.

Com base em Cagliari (1999, p. 133), “somente uma boa base de conhecimentos técnicos solidamente adquiridos pode instrumentalizar o professor para resolver os problemas de cada dia, à medida que vão aparecendo”. Dessa forma, o processo de apropriação pela

criança do sistema alfabético resulta do equilíbrio entre o ensinar e o aprender, não bastando apenas aplicar métodos e técnicas, ou deixar a criança construir as hipóteses.

Outra questão a ser problematizada, na formação do PNAIC, é o processo de alfabetização e letramento instalado no Brasil por várias razões. A primeira razão é referente ao próprio termo “letramento” e suas origens históricas. As definições no Glossário de Terminologia Curricular elaborado pela UNESCO (2016, p. 9 e 59) apresentam as seguintes questões:

**Alfabetização** - Em 2003, a UNESCO organizou uma reunião de especialistas em que foi proposta a seguinte definição operacional: “alfabetização é a capacidade de identificar, compreender, interpretar, criar, comunicar e computar, utilizando materiais impressos e escritos associados a contextos variados. A alfabetização envolve um *continuum* de aprendizagem, permitindo que as pessoas possam alcançar seus objetivos, desenvolver seu conhecimento e potencial e participar plenamente na comunidade e na sociedade em geral.” (UNESCO, 2005b, p. 21).

**Letramento** - Capacidade de identificar, compreender, interpretar, criar, comunicar e computar, usando materiais impressos e escritos associados a contextos variados. Envolve uma série contínua de aprendizagens, visando a possibilitar a um indivíduo alcançar seus objetivos, desenvolver seus conhecimentos e potencial, bem como participar totalmente da comunidade e da sociedade mais ampla. (UNESCO, 2005a).

**Letramento para a leitura** - No marco do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) da OCDE, define-se letramento para a leitura como a capacidade de um indivíduo de compreender, usar, refletir sobre e se envolver com textos escritos, a fim de alcançar seus objetivos, desenvolver seu conhecimento e potencial e participar da sociedade. (OECD, 2009).

As definições apresentadas pela UNESCO acerca dos termos “Alfabetização”, “Letramento”, “Letramento para a Leitura”, tão caros à sociedade brasileira, nos instiga a ponderar, a partir de Santos (2017), que desde os anos de 1950 a UNESCO predominou enquanto Agência Internacional que exerce influência nos países em desenvolvimento e participantes das Conferências (Jomtien, Dakar), bem como em eventos em âmbito global, dentre os quais o Brasil se encontra com pautas específicas sobre educação, estabelecendo acordos e metas para alfabetização, na perspectiva do letramento.

De acordo com Santos (2017, p. 652), “[...] em mais de 60 anos de existência a UNESCO tem se destacado no cenário internacional em relação ao trabalho de letramento que vem desenvolvendo junto a governos e agências internacionais, [...]”. O autor argumenta, ainda, que a UNESCO exerce liderança mundial na discussão acerca de alfabetização e letramento. Apoiado em Wagner (2011), Santos (2017, p. 643) destaca que:

Ao longo dos anos, esse órgão (UNESCO) tem operado com um modelo de letramento de duas vias: uma em nível de educação básica, com enfoque no acesso das crianças à escola; e outra que desenvolve programas informais para jovens e

adultos. Nesse percurso, a UNESCO adotou diferentes visões acerca de letramento, oscilando entre uma concepção de letramento como processo cognitivo e de habilidade/s mensuráveis, e uma concepção freireana de letramento como leitura do mundo e da palavra [...] a UNESCO, com frequência, lança mão de uma abordagem que incita a erradicação do “iletramento”, numa representação de “iletramento” como doença, ou como inimigo que deve ser combatido, ou, ainda, como uma lâmpada a iluminar alguém que esteja na escuridão.

Não é a primeira vez na história, seja no Brasil ou no mundo, que a condição de ser analfabeto ganhou *status* de “doença” que precisa ser erradicada, e, portanto, tende-se a atribuir o processo de aquisição da leitura e da escrita como questão fundamental para o desenvolvimento econômico, como proposto pelo BM. De forma errônea, a UNESCO associa o letramento à concepção freireana, que no contexto brasileiro representou um processo de resistência social, no qual, através da decodificação da palavra geradora, estava a relação com a leitura de mundo.

O termo “letramento” debatido por Magda Soares (2003, p. 17) apresenta a seguinte definição: “Etimologicamente, a palavra *literacy* vem do latim *littera* (letra) com o sufixo-cy, que denota qualidade, condição, fato de ser. [...] Ou seja: *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende ler e escrever”. De modo geral, Soares (2004, p. 100) faz uso de um conceito que está formalmente ligado à UNESCO, mas amplia na sua compreensão, destacando que:

O emprego dos verbos integrar e articular retoma a afirmação anterior de que os dois processos – alfabetização e letramento – são, no estado atual do conhecimento sobre a aprendizagem inicial da língua escrita, indissociáveis, simultâneos e interdependentes: a criança alfabetiza-se, constrói seu conhecimento do sistema alfabético e ortográfico da língua escrita, em situações de letramento, isto é, no contexto de e por meio de interação com material escrito real, e não artificialmente construído, e de sua participação em práticas sociais de leitura e de escrita; por outro lado, a criança desenvolve habilidades e comportamentos de uso competente da língua escrita nas práticas sociais que a envolvem no contexto do, por meio do e em dependência do processo de aquisição do sistema alfabético e ortográfico da escrita.

Essa perspectiva de alfabetização, embora apresente uma lógica ampliada de apropriação do sistema alfabético, não parece romper com as concepções de alfabetização produzida historicamente, por estar vinculada à formação continuada de professores, objetivando a melhoria dos indicadores de qualidade, por meio dos resultados das avaliações externas.

Considerando os fundamentos teóricos da pedagogia histórico-crítica, a escola é uma instituição responsável pela socialização do conhecimento, e, portanto, de prática social, que de acordo com Saviani (2013, p. 14),

A escola é uma instituição cujo o papel consiste na socialização do saber sistematizado. Vejam bem: eu disse saber sistematizado; não se trata, pois, de

qualquer tipo de saber. Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular. Em suma a escola tem a ver com o problema da ciência.

Nesse sentido, entende-se que a educação e formação humana terão como finalidade elevar a construção do conhecimento, a criticidade, apropriação dos conhecimentos políticos, artísticos, filosóficos, produzidos historicamente. Com essa perspectiva, considera-se ser desnecessário o uso de termo que se articula com as perspectivas neoliberais. Para Santos (2017, p. 652), “essa concepção autônoma de letramento está assentada sobre ideologias linguísticas que avaliam a língua/gem como instrumento homogêneo e transparente, imbuída de neutralidade”.

Os equívocos apresentados por esse autor acerca do conceito de letramento ainda podem ser explicados através de outras proposições críticas que advogam pela apropriação dos conhecimentos clássicos e universais para participar da cultura humana no contexto da formação dos sujeitos desde as séries iniciais. Saviani (2013, p. 13), em sua obra *Pedagogia histórico-crítica*, explica dois aspectos que favorecem o pensar sobre as questões explicitadas:

No primeiro aspecto (a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados), trata-se de distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório. Aqui me parece de grande importância, em pedagogia, a noção de “clássico”. O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, constituir-se num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico. Quanto ao segundo aspecto (a descoberta das formas adequadas de desenvolvimento do trabalho pedagógico), trata-se da organização dos meios (conteúdos, espaço, tempo e procedimentos) através dos quais, progressivamente, cada indivíduo singular realize, na forma de segunda natureza, a humanidade produzida historicamente.

As questões destacadas pelo autor são referentes ao processo de produção de conhecimento no interior da escola; e o crucial nesta análise é o entendimento da existência de um pensamento hegemônico, articulando as concepções educacionais às concepções econômicas para que haja realização de mudanças significativas, a exemplo do posicionamento assumido pela UNESCO junto aos governos, ONGs e setores privados, que vêm articulando o “[...] letramento como meio de garantir educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem contínua para todos”. (UNESCO, 2015).

Não é objetivo desta tese criar uma celeuma conceitual acerca da perspectiva da alfabetização e letramento, tema já discutido amplamente pela literatura. A intenção é chamar a atenção para as diferentes linguagens e interpretações dadas à alfabetização e ao letramento,

entre elas, o processo ideológico, utilizado para a formulação da proposta do governo que envolve alfabetização e letramento, disciplinas específicas e avaliação externa, protagonizada pela formação do PNAIC, que incorpora princípios ideológicos que se resumem nas práticas reflexivas em sala de aula, no ecletismo teórico, assim como nos processos avaliativos reproduzidos pelas disputas conceituais.

Analisa-se que as ideias defendidas pelos autores em relação aos Cadernos de Formação não elucidam claramente qual concepção pedagógica se orienta a *alfabetização* e *letramento*, deixando subtendida a perspectiva de que alfabetizar letrando admite-se uma perspectiva de vários métodos para aquisição da língua alfabética, ao mesmo tempo que a criança esteja inserida nas práticas de letramentos para usos sociais.

Segue o debate realizado por Soares (2004, p. 100) do que se propõe para alfabetização e letramento:

[...] a criança desenvolve habilidades e comportamentos de uso competente da língua escrita nas práticas sociais que a envolvem no contexto do, por meio do e em dependência do processo de aquisição do sistema alfabético e ortográfico da escrita. Esse alfabetizar letrando, ou letrar alfabetizando, pela integração e pela articulação das várias facetas do processo de aprendizagem inicial da língua escrita, é, sem dúvida, o caminho para a superação dos problemas que vimos enfrentando nesta etapa da escolarização.

Soares busca um termo para localizar uma perspectiva de alfabetização que conduza um diferencial entre os pontos de vista adotados historicamente no Brasil, que, embora possa pressupor um avanço, é questionável a existência do alinhamento da perspectiva de alfabetização e letramento aos organismos internacionais. Mortatti (2013, p. 22), ao argumentar acerca dessa questão a partir de seus estudos, apresenta o entendimento de que:

Do ponto de vista político e social, o compromisso científico desses pesquisadores não é o da adesão, como propositores, definidores, executores ou avaliadores do consenso, que buscam formas de “melhorar” a realidade social. O compromisso científico demanda centralmente formular problemas teóricos como forma de compreender e explicar a realidade e com a necessária coragem de propor outros pontos de vista para transformação social, mesmo que discordantes do consenso sobre as aparentes obviedades, geradas pela “verdade científica inquestionável”, que, simultaneamente, gera e retroalimenta constantemente demandas imediatistas e soluções predeterminadas, com o objetivo de eliminar os obstáculos à “melhoria” desejada.

Tais questões nos incitam a questionar a validade “desse comprometimento”, frente aos resultados que essas novas proposições podem se traduzir a exemplo da subordinação do trabalho docente às normas e regras existentes, considerado peça central para consolidar programas de baixo custo, redução de gastos, visando eficiência e eficácia; e o processo

formativo é visto como um processo de reprodução de capacidade técnica que não questiona as condições objetivas, apenas executa a sua tarefa.

Na concepção de Mortatti (2013, p. 31), é preciso enfrentar os desafios frente “[...] aos riscos de assumir que na caixa-preta da alfabetização escolar se repete e se renova para cada criança o limbo da aprendizagem sem ensino e ao incerto destino do aprender a aprender”.

#### **4.2.2. Concepção de formação continuada de professores alfabetizadores**

De modo geral, verifica-se, no âmbito da formação continuada de professores alfabetizadores do PNAIC, que os fundamentos orientadores para o percurso formativo estão distribuídos em todos os Cadernos, denominados a partir da prática. O primeiro ponto questionável dentro da expressão prática aos termos apresentados se refere à adequação da formação continuada à perspectiva teórica que reside nas perspectivas decorrentes dos sistemas produtivos. Considera-se, a partir de Gama e Duarte (2017, p. 527), a proposição de que:

A seleção dos conteúdos escolares não é neutra, mesmo quando realizada a partir de concepções que pretendam impor à ação pedagógica uma suposta neutralidade política. A pedagogia histórico-crítica não esconde seu posicionamento político, do qual deriva sua defesa de um sistema público de ensino que assegure a socialização do saber sistematizado.

Portanto, entende-se que a perspectiva reflexiva faz parte de um conjunto ideológico de concepções teóricas, produzidas por autores internacionais e brasileiros que modificaram totalmente as perspectiva de formação e conhecimento a partir dos anos de 1990, pois seus elaboradores defendem os saberes da prática com base na experiência.

Uma busca pela expressão contida nos Cadernos contendo a palavra “prática” observou as seguintes expressões (Quadro 17):

**Quadro 17:** Expressões contidas nos Cadernos com a palavra “prática”

<b>Descrição</b>	<b>Relação</b>
“[...] conjunto de interações educativas”. “[...] currículo construído na prática diária”. “[...] planejar a prática docente no ciclo de alfabetização.” “[...] para planejar a prática docente, é imprescindível termos uma noção clara sobre quais são nossos compromissos com os alunos”. “[...] a prática diferenciada das professoras em relação ao ensino da escrita e da leitura”. “[...] Única forma de legitimar o direito do educando a uma formação ampla e aprofundada, e facilitar a minha prática pedagógica”.	Posicionamento Mobilização dos saberes
“[...] Planejo essa prática tendo como pressuposto as diversas disciplinas atreladas aos eixos do componente Língua Portuguesa”.	Comprometimento do professor
“[...] É a prática do professor que, de fato, pode possibilitar que as intenções educativas se concretizem”.	Engajamento do professor
“[...] A prática não planejada produz um saber ingênuo, um saber de experiência [...]”.	Socialização
“[...] Considera o planejamento e a organização da rotina semanal aspectos	

fundamentais de sua prática [...]”. “[...] A escola não tem a prática de definir quais as metas [...]”. “[...] Na prática, a apropriação do sistema alfabético pode se dar por meio de jogos, atividades lúdicas [...]”. “[...] Planejamento da prática cotidiana, refletindo-se sobre aspectos como a relação entre as atividades e os conteúdos a serem ensinados [...]”.	A prática da reflexividade
--	----------------------------

Fonte: BRASIL (2012).

A prática da reflexividade, a mobilização dos saberes docente, a constituição da identidade profissional, a socialização, o engajamento e a colaboração são fundamentos teóricos metodológicos que estão em consonância com a política de orientação do programa, bem como princípios básicos assumidos pelas universidades parceiras. A ênfase nos aspectos práticos e a reflexão sobre a ação indicam um posicionamento pragmático de formação docente, e encontra-se respaldados nas teorias reflexivas.

Entre os autores que defendem essas teorias encontram-se Donald Schön (2000, p. 24) como defensor da prática reflexiva. Na sua obra *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*, o autor parte do seguinte pressuposto:

O conhecimento profissional, no sentido dos conteúdos da ciência e do conhecimento acadêmico aplicado, ocupa um lugar marginal – se é que está presente – nos limites do currículo. A ênfase é posta na aprendizagem através do fazer, a qual John Dewey descreveu, há muito tempo, como a “disciplina primeira ou inicial”: “O reconhecimento do curso natural do desenvolvimento [...] sempre envolve situações nas quais se aprende fazendo. As artes e as ocupações formam o estágio inicial do currículo, correspondendo, a saber, como atingir os fins.” (SCHÖN, 2000, p. 24).

O autor defende que os sujeitos “[...] aprendem por meio do fazer ou da performance”, quebrando a hegemonia dos conhecimentos gerados pelas pesquisas científicas dentro das universidades, e questionando a formação pautada em uma compreensão universalizada que esteja fundamenta em teorias do conhecimento que trata do saber elaborado e sistematizado.

Schön (2000, p. 15) formulou sua crítica aos modelos de formação profissional a partir da seguinte assertiva: “[...] a racionalidade técnica diz que os profissionais são aqueles que solucionam problemas instrumentais, selecionando os meios técnicos mais apropriados para os propósitos específicos”; e prossegue analisando que “[...] profissionais mais rigorosos solucionam problemas instrumentais claros, através da aplicação da teoria e da técnica derivadas de conhecimentos sistemáticos, de preferência científicos”. (SCHÖN, 2000, 15).

Essa proposição teórica será amplamente defendida por autores como Tardif e Moscoso (2018, p. 404), que advogam a existência dos conhecimentos tácitos e defendem a concepção schöniana de profissional reflexivo em uma perspectiva de:

Ampliar a concepção para levar em conta a reflexividade social dos professores. Dessa perspectiva, não é mais suficiente se interessar por aquilo que os professores pensam da sua prática, é preciso levar em conta como eles se definem e inventam novas práticas fora de seus papéis e status oficiais. Também é preciso considerar o sofrimento e as dificuldades que acompanham o processo atual de decomposição e recomposição do ofício docente, com a finalidade de levantar um panorama mais complexo da realidade do trabalho docente.

Os tensionamentos provocados por esta perspectiva teórica advêm de um arcabouço amplo que favorece, a princípio, o recuo da teoria, e favorece a busca de soluções imediatas para educação, próprio do modo de produção capitalista, que desconsidera o conhecimento como fundamental para o processo emancipatório da classe trabalhadora, e se nega a investir em educação e formação de qualidade.

Nesse sentido, retoma-se a lógica discursiva de que a racionalidade técnica, a Escola Tradicional, o conhecimento formal, são atrasados, e já não cabe mais na sociedade do conhecimento, sendo necessário rever o currículo, a formação do professor, valorizar seus conhecimentos. Ou seja, investir no profissional prático reflexivo que significa fornecer aos professores saberes diversos para agir nas incertezas que rondam o contexto de sala de aula. Nas palavras de Moraes (2001, p. 8):

É preciso, agora, elaborar uma nova pedagogia, um projeto educativo de outra natureza. O discurso é claro: não basta apenas educar, é preciso assegurar o desenvolvimento de “competências”, valor agregado a um processo que, todavia, não é o mesmo para todos. Para alguns, exige níveis sempre mais altos de aprendizagem, posto que certas “competências” repousam no domínio teórico-metodológico que a experiência empírica, por si só, é incapaz de garantir. Para a maioria, porém, bastam as “competências”, no sentido genérico que o termo adquiriu hoje em dia, que permitem a sobrevivência nas franjas do núcleo duro de um mercado de trabalho fragmentário, com exigências cada vez mais sofisticadas e níveis de exclusão jamais vistos na história.

Partindo de uma perspectiva crítica, este arcabouço teórico não é perceptível para pensar ou formular, em qualquer que seja a perspectiva de formação; primeiro, porque não existe conhecimento isolado, ou seja, a criação de uma prática reflexiva, seja nos documentos oficiais, ou na vida cotidiana, não decorre de um processo de neutralidade, razões objetivas. Segundo, pensar em um projeto de formação humana pautado na neutralidade científica, sem pensar na perspectiva da luta de classe, a partir de uma educação de cunho revolucionário, significa destituir qualquer perspectiva de mudança social a todos os educandos. Conforme Lombardi (2011, p. 353), vivendo em uma sociedade capitalista:

A educação é um campo da atividade humana e os profissionais da educação não construíram esse campo segundo ideias próprias, mas em conformidade com condições materiais e objetivas, correspondendo às forças produtivas e relações de produção adequadas aos diferentes modos e organizações da produção,

historicamente construídas pelos homens e particularmente consolidadas nas mais diferentes formações sociais.

Se ainda o sistema de exploração do capital da mais-valia produtiva absoluta é real, os efeitos destrutivos do capitalismo, neste milênio, são factíveis; o sistema capitalista atual é fundado na manutenção e agravamento das extremas desigualdades sociais; compreendemos então que não seja possível assumir uma educação crítica sem fazer opção de classe. Diferentemente dos autores que advogam o fim da teoria marxista, insistimos que esta teoria nos permite analisar as contradições impostas dentro da sociedade para a classe trabalhadora.

Deste modo, o discurso da teoria reflexiva que orienta a formação continuada de professores parece equivocado, pois a formação que desafia o profissional a refletir na ação frente aos desafios cotidianos, sem compreender os fundamentos teóricos de o porquê fazer uso de determinadas práticas, pode limitar, isolar, reprogramar este profissional para reprodução de tarefas, que ao se deparar com situações que estão fora do repertório que lhes fora dado, pode não conseguir avançar nas suas proposições. Assumindo assim os ônus com seu trabalho, do fracasso escolar, porque são colocados como protagonista central para “fazer dar certo”, a exemplo de outros programas de formação continuada de professores alfabetizadores, como o Pró-Letramento, PNAIC, dentre outros.

#### ***4.2.3 Planejamento do trabalho pedagógico***

Diferentemente dos programas anteriores de formação (PCN em ação, PROFA, Pró-Letramento), observa-se que o planejamento do trabalho pedagógico se configura como uma das marcas da formação continuada do PNAIC. Orientado pelo processo de reflexão-ação-reflexão e com o foco direcionado ao atendimento da formação para organização da aprendizagem de sala de aula, buscam guiar a formação de professores em alfabetização e letramento de língua portuguesa e matemática, focando, prioritariamente, no planejamento contínuo do fazer pedagógico.

Portanto, como possível aprendizagem dos alunos, orientam-se para os professores as seguintes proposições:

Investir no planejamento, concebendo que as ações de planejar: orientam a intervenção pedagógica e possibilitam maior articulação dos conhecimentos desenvolvidos nas diferentes etapas de escolaridade; evitam a improvisação desnecessária; permitem aos educadores avaliar seu processo de trabalho e possibilitam o diálogo dos docentes com seus pares e com a coordenação pedagógica (BRASIL, 2012b, 2012).

Planejar atividades diversificadas que possibilitem que a criança compreenda o funcionamento do sistema de escrita e que possa utilizá-lo nas situações de interação social é uma tarefa básica no ciclo de alfabetização. Nesse sentido, é importante que sejam propostas atividades de leitura e produção de textos de forma significativa, mesmo antes do domínio do Sistema de Escrita Alfabética. As crianças precisam, por exemplo, ser convidadas a produzirem textos coletivamente, tendo o professor como escriba nesse processo. (BRASIL, 2012, p. 20).

Essa relação de formação e planejamento do trabalho pedagógico recai sobre o que os professores precisam saber, e como precisam mobilizar esses saberes para organizar as metodologias de ensino adequadas para ensinar as crianças a desenvolver-se na leitura, na escrita, ou seja, planejar as sequências didáticas focando os gêneros textuais, planejar a rotina didática, planejar os processos de avaliação a partir dos direitos de aprendizagem.

Considera-se, a partir da pedagogia histórico-crítica, ser fundamental a elaboração do planejamento coletivo de sala de aula para desenvolver o processo de ensino e aprendizagem dos alunos do saber sistematizado, da apropriação da leitura, da escrita, da geografia, da história, ou seja, da apropriação dos conteúdos de forma gradativa, que são fundamentais para o desenvolvimento dos alunos.

Contudo, vale salientar que para planejar o professor precisa ter uma formação teórica consistente que ofereça subsídios para conduzir o conteúdo no qual se deseja ensinar, avançado do senso comum ao conhecimento científico. Entende-se, a partir de Gasparin (2014, p. 2), que o planejamento da “[...] organização do trabalho pedagógico que ocorre em sala de aula e devem ser entendidos e explicados sempre em uma perspectiva mais ampla, dentro de um contexto sociocultural maior da sociedade capitalista”. Esse planejamento não está articulado na escola de forma isolada da totalidade das políticas educacionais.

Nos anos de 1970, o planejamento da educação estava vinculado às teorias desenvolvimentistas que articulavam educação e investimento. Pautado nos princípios da pedagogia tecnicista, o governo militar advogava por rígidos controles e padronização de ensino, através dos planos e programas de disciplinas para garantir o ajuste do que seria trabalhado em sala de aula. Deste modo, planejar na escola era preencher formulários copiados de livros didáticos, organizar os conteúdos sem a participação coletiva do debate entre professores acerca do ensino-aprendizagem.

A partir dos anos de 1990, com aprovação da nova LDB 9.394/96, no âmbito das reformas educacionais, as palavras de ordem foram *descentralização* e *autonomia*, que se justificavam pela urgência de melhoria na educação. Deste modo, os sistemas educacionais, frente às novas atribuições da reforma do Estado,

[...] veio acompanhada de processos de padronização de procedimentos administrativos e pedagógicos, como meios de garantir o rebaixamento dos custos da expansão do atendimento e redefinir gastos, sem, contudo, abrir mão do controle central das políticas. Por meio dos currículos centralizados, o livro e material didático, vídeos, programas de computadores, a regularidade dos exames nacionais de avaliação e a prescrição normativa sobre o trabalho pedagógico, observa-se relativa padronização nos processos escolares. (OLIVEIRA. 2007, p. 366).

Desta forma, a ideia de qualidade negociada coletivamente do planejamento do trabalho pedagógico realizado dentro da escola passou a ser o resultado das políticas normativas que norteiam o currículo e as concepções pedagógicas oficiais, articuladas com as secretarias de Educação dos municípios. O tema “planejamento”, nos Cadernos de Formação, como demonstrado no (Quadro 18), a seguir, exerce função fundamental para o funcionamento da prática, embora não se tenha clareza de que essas normatizações se cumprem no interior das escolas através da gestão, da elaboração do projeto pedagógico, do planejamento das atividades curriculares e da didática.

**Quadro 18:** Caderno de Formação sobre planejamento

<b>Ano 1- Unidade 2</b>	1. Planejamento do ensino: alfabetização e ensino/aprendizagem do componente curricular - Língua Portuguesa Luciane Manera Magalhães / Rita de Cássia Barros de Freitas Araújo / Simone Borrelli Achtschin /Terezinha Toledo Melquíades de Melo.
	3. As rotinas da escola e da sala de aula: referências para a organização do trabalho do professor alfabetizador Andréa Tereza Brito Ferreira /Eliana Borges Correia de Albuquerque
<b>Ano 1- Unidade 6</b>	1. Organização do trabalho pedagógico por projetos didáticos; 2. Organização do trabalho pedagógico por sequências didáticas Maria Helena Santos; Dubeux Ivane Pedrosa de Souza
<b>Ano 2 – Unidade 6</b>	1. Planejamento do ensino: princípios didáticos e modos de organização do trabalho pedagógico Telma Ferraz Leal /Juliana de Melo Lima 2. Rotina na alfabetização: integrando diferentes componentes curriculares Telma Ferraz Leal /Juliana de Melo Lima 3. Planejar para integrar saberes e experiências 4. Projetos didáticos: compartilhando saberes, compartilhando responsabilidades. Juliana de Melo Lima/Rosinalda Teles/Telma Ferraz Leal
<b>Ano 3 Unidade 2</b>	1. Planejamento no Ciclo de Alfabetização: objetivos e estratégias para o ensino relativo ao componente curricular Língua Portuguesa; 2. Rotinas de alfabetização na perspectiva do letramento: a organização do processo de ensino e de aprendizagem Magna do Carmo Silva Cruz/Rosa Maria Manzoni/Adriana M. P. da Silva

Fonte: BRASIL (2012).

Nesta pesquisa, foram observados 10 textos nos Cadernos de Formação (2012) que tratam acerca do planejamento e da orientação para o trabalho pedagógico com alfabetização, na perspectiva de garantir os direitos da aprendizagem da criança. Os textos dos Cadernos, apresentados no Quadro 18, estão bem articulados para o direcionamento da proposta de trabalho da formação do professor alfabetizador. No texto “Planejamento do ensino: alfabetização e ensino/aprendizagem do componente curricular – Língua Portuguesa”, as

autoras apresentaram quatro eixos para o planejamento da alfabetização: “leitura; produção de texto escrito; oralidade; análise linguística.” (MAGALHÃES *et al.*, 2012, p. 15).

As autoras orientam que o cumprimento desses quatro eixos envolve a aprendizagem de diferentes habilidades, dentre elas: “(i) domínio da mecânica que implica na transformação dos signos escritos em informação; (ii) compreensão das informações escritas; (iii) construção dos sentidos [...]”. (MAGALHÃES *et al.*, 2012, p. 15). Na construção geral das orientações para o planejamento, evidencia-se que o professor é o facilitador da aprendizagem, que auxilia os alunos na elaboração de objetivos e expectativas de leitura, bem como na criação de hipóteses (MAGALHÃES, 2012).

Outros elementos constituem o planejamento dentro da formação do PNAIC, tais como a organização da rotina, os projetos didáticos e as sequências didáticas. Os textos “Planejar para integrar saberes e experiências” e “Projetos didáticos: compartilhando saberes, compartilhando responsabilidades” orientam que o planejamento em uma perspectiva interdisciplinar “[...] apontam grandes contribuições do trabalho articulado entre as diferentes áreas do conhecimento e a possibilidade de desenvolver nas crianças habilidades e conceitos”. (LIMA, 2012, p. 12).

De modo geral, observa-se que existe uma série de conceitos que constituem as orientações para o planejamento e a organização do trabalho pedagógico para as classes de alfabetização; e os professores, vistos como grandes facilitadores da aprendizagem, desenvolvem as competências para a mobilização dos saberes, refletem sobre a prática e redimensionam as atividades de letramento e alfabetização em sala de aula.

O cerne de todas as formulações descritas no PNAIC acerca do planejamento está fundamentado na lógica escolanovista, balizada pela ideia da aprendizagem do aluno que aprende por meio das experiências que estão relacionadas com a vida cotidiana; e o professor, como o mediador dessas experiências, cria e recria constantemente condições para este aluno avançar nas hipóteses de leitura e de escrita.

Os fundamentos do planejamento geram uma série de contradição, porque, ao mesmo tempo que advogam pela perspectiva de ensinar os aspectos fundamentais para a aquisição da leitura, como o domínio das letras, os sons, segmentos sonoros menores, os fonemas, orientam para o professor exercer a função de auxiliar na construção das hipóteses das crianças. Melo (2015, p. 176) assim questiona:

O professor ensina ou não algo à criança? Ele é um modelo de leitor e escritor ou um mediador entre a criança e a escrita? Seu papel é agir na zona de

desenvolvimento em potencial ou trabalhar apenas com seu desenvolvimento real?  
O ensino escolar é visto sob uma ótica prospectiva ou retrospectiva?

Verifica-se que o núcleo central do planejamento no PNAIC é a capacidade que o professor tem de aprender a aprender junto com as experiências coletivas e produzir, de forma significativa em outros espaços, novas e velhas experiências, sendo possível dizer que estratégias e técnicas de ensino que foram criticadas historicamente estão sendo reconfiguradas, ou melhor, reprogramadas. Desta forma, os Cadernos de Formação demonstram essa perspectiva (Quadro 19):

**Quadro 19:** Relatos de experiências no Caderno de Formação do PNAIC (2012)

<b>Caderno</b>	<b>Relatos de experiências</b>	<b>Caderno</b>	<b>Relatos de experiências</b>
1/unidade 1	1	1/unidade 5	10
1/unidade 2	5	1/unidade 6	9
1/unidade 3	8	1/unidade 7	2
1/unidade 4	3	1/unidade 8	5
TOTAL: 43			

Fonte: Brasil (2012) Elaboração: Silva (2019).

Um dos princípios da formação prática e do planejamento do trabalho pedagógico está constituído nos Cadernos de Formação através dos 43 relatos de experiências, que se constituem como uma forma de reforçar a explicação dos textos, exemplificando a prática bem-sucedida, que pode ser reorganizada em outro contexto. Os relatos de experiências acerca das rotinas, dos projetos didáticos, das leituras deleites, são apresentados nos Cadernos como uma forma de justificar as críticas tecidas para outros planejamentos considerados tradicionais, e devem, prioritariamente, atender os critérios definidos como direitos da aprendizagem de língua portuguesa.

As disputas ideológicas recaem no movimento pedagógico metodológico, que produz reflexos no processo de formação continuada de professores alfabetizadores, que pode criar ilusões pedagógicas no exercício da docência, pois o professor tem acesso ao conjunto de experiências práticas durante a formação, produzem em grupos, depois socializam entre os pares e, supostamente, terão autonomia para reconstruir em sua sala de aula, de acordo com a sua realidade. Para Klein (2012, p. 32),

[...] o professor abandona a sua forma de trabalho anterior, mas, em razão de não dominar o conteúdo daquilo que está sendo proposto não sabe propor de uma outra maneira. Substitui-se, assim, um dado fazer, não por outro que efetivamente responda às necessidades de uma dada época, mas por um nada a fazer. Numa expressão bem popular, “joga-se a criança com a água do banho.”

O esboço dessa ilusão pedagógica pode se caracterizar em limitações do trabalho docente, e acaba servindo para preservar o tipo de educação prevalecente, camuflando

elementos da realidade escolar no Brasil, típico da política educacional que vem sendo implementada desde os anos de 1990, que pode se configurar nos seguintes propósitos:

Alfabetização como preparação e pré-requisito para o letramento e para a aprendizagem da língua portuguesa; aprendizagem sem ensino; treinamento no lugar de ensino; atuação docente como atividade técnica, com o objetivo de prover os alunos de estratégias para alcançar o sucesso em testes padronizados; formação docente (inicial e continuada) como processo de aprender (por convencimento, não por entendimento) a aplicar e a treinar; professor como executor (convencido, mas não convincente) de políticas públicas e metas globais para a alfabetização escolar. (MORTATTI, 2013, p. 29).

Analisa-se que as orientações de planejamento normativo do PNAIC perpassam por uma mobilização ideológica constituída pela tendência reflexiva, e recaem no movimento pedagógico metodológico dos conteúdos e a sua aplicabilidade de direitos de aprendizagem no processo de alfabetização das crianças; criam, assim, ilusões pedagógicas, no sentido de achar que o professor está produzindo estratégias de ensinos e reelaborando sua prática de ensinar. Para Smolka, (2001, p. 32),

Essa ilusão significa, mais profundamente, ensinando algo do qual ele não está consciente, algo que está implícito na sua tarefa, na sua prática, e que diz respeito ao que é dito, divulgado (inculcado) e pensado ao nível de senso comum. A ilusão do professor parece decorrer, então, da não consideração (e do ocultamento) de vários aspectos, componentes (e detalhes) cruciais no processo de convivência, interação e relação com os alunos, pais, colegas de trabalho, funcionários, superiores, no cotidiano da instituição escola. É decorrente da sua falta de conhecimento e posicionamento crítico com relação ao seu próprio papel e sua função, como professor, no contexto e funcionamento sociais. A sua ilusão acaba sendo efeito de sua posição no sistema de representações sociais.

Entende-se que o planejamento como resultado do trabalho educativo deve ser compreendido a partir da prática social em sua totalidade, que significa, em termos pedagógicos, a identificação de conhecimentos teórico, filosóficos, artísticos, pelos professores, para desenvolver a formação dos indivíduos históricos, e ter clareza do que se ensina e para que se ensina. Para isso, não basta apenas reproduzir metodologias de ensino, assim como não basta aprender a planejar o conteúdo direcionado para as habilidades e competências que direciona o domínio de um código linguístico, desvinculado da teoria, para alfabetizar a criança com objetivo de atingir resultados quantitativos.

## **5. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC) NO MUNICÍPIO DE BREVES, ARQUIPELAGO DO MARAJÓ/PARÁ**

*[...] o ano letivo começa na segunda quinzena de fevereiro e já em março temos a Semana da Revolução; em seguida, a Semana Santa; depois, a Semana do Índio, Semana das Mães, as Festas Juninas, a Semana do Soldado, Semana do Folclore, Semana da Pátria, Jogos da Primavera, Semana da Criança, Semana da Asa etc., e nesse momento já estamos em novembro.*

*O ano letivo encerra-se e estamos diante da seguinte constatação: fez-se de tudo na escola; encontrou-se tempo para toda espécie de comemoração, mas muito pouco tempo foi destinado ao processo de transmissão-assimilação de conhecimentos sistematizados. Isto quer dizer que se perdeu de vista a atividade nuclear da escola, isto é, a transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado.*  
(SAVIANI, 2013, p. 15).

A crítica elaborada por Saviani (2013) na epígrafe que abre este capítulo nos remete à organização do trabalho pedagógico no âmbito escolar, orientada por um currículo definido a partir de datas comemorativas, para desenvolver o processo formativo das crianças. O modelo torna-se questionável, considerando-se que os objetivos e as finalidades da educação escolar, em específico do processo de alfabetização das séries iniciais, podem ser comprometidos.

Os métodos e os processos de ensino-aprendizagem são historicamente influenciados por concepções teóricas e pedagógicas que direcionaram o processo de formação inicial e continuada de professores. Dentro dessas concepções, “[...] abre-se caminho para toda sorte de tergiversações, inversões e confusões que terminam por descaracterização do trabalho escolar” (SAVIANI, 2013, p. 15); e, por conseguinte, a organização do trabalho pedagógico pode se distanciar do conteúdo histórico social fundamental para o processo de sociabilização dos sujeitos.

Da apreciação já realizada nos capítulos anteriores acerca dos embasamentos que nortearam a formação continuada de professores alfabetizadores, constata-se que o conhecimento tem sido secundarizado, via posições teóricas pragmáticas que restringem o trabalho educativo a um saber-fazer dentro do cotidiano de sala de aula, encaminhado para a resolução de problemas e realização de desempenho eficiente que não pode produzir o avanço significativo tão esperado desses processos formativos.

Portanto, partindo-se de uma perspectiva teórica crítica, este capítulo apresenta as especificidades da pesquisa que responde ao objeto de estudo, qual seja, a relação entre a formação continuada de professores alfabetizadores do PNAIC e o trabalho pedagógico dos

professores que atuam nas escolas do município de Breves, considerando, analiticamente, os pressupostos teóricos e práticos da pedagogia histórico-crítica.

Na procura por respostas para o objeto em questão, lançou-se mão da literatura já produzida para subsidiar a construção de categorias de análise que possibilitarão a apreensão dos processos que se busca conhecer. Entende-se por *categorias de análise* os elementos constitutivos que decorrem das especificidades do objeto investigado, considerando suas finalidades. Para Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 72), “as categorias possuem imensa importância, na lógica dialética, uma vez que permitem o aprofundamento do nosso conhecimento da essência dos fenômenos”.

Portanto, para se conhecer a essência dos fenômenos de uma política de formação continuada, é preciso apreender a realidade empírica, indo, entretanto, além dela, buscando sua natureza política e ideológica que não se manifesta em sua forma aparente, fenomênica, imediata. Desta forma, buscando-se explicar a realidade na qual ocorreu o processo de formação do PNAIC, foram construídas cinco categorias de análise especificamente para os professores alfabetizadores:

- 1 Perfil e trabalho dos docentes alfabetizadores;
- 2 Concepção de Formação Continuada/Concepções pedagógicas do PNAIC;
- 3 O letramento em Língua Portuguesa;
- 4 Organização do trabalho pedagógico; e
- 5 Avaliação.

Para tanto, este capítulo foi dividido em três seções: na primeira, considerou-se importante fazer uma breve caracterização dos indicadores da educação do Arquipélago do Marajó, seguindo pelos indicadores educacionais do município de Breves, lócus da pesquisa, e as diretrizes da política educacional sobre os professores. Na segunda seção, foram destacadas informações sobre a implementação da formação do PNAIC e orientadores de estudo. Na terceira seção, apresenta-se o resultado da pesquisa sobre a formação continuada do PNAIC (2013) a partir da representação dos professores pesquisados.

## 5.1 ARQUIPÉLAGO DO MARAJÓ: ALGUNS INDICADORES

As pesquisas já realizadas sobre a região do Marajó indicam pelo menos cinco formas definidas de identificação do lugar, denominada de Mesorregião do Marajó, Região de Integração do Marajó, Ilha do Marajó, Arquipélago do Marajó e Marajó dos Campos e das Florestas. Todas essas designações constituídas são carregadas de intencionalidade e historicidade.

Neste estudo, considerou-se a identificação do espaço geográfico denominada de Arquipélago do Marajó, pelo entendimento de que todas as denominações têm sua particularidade determinada a partir dos diversos aspectos teóricos, metodológicos que se relacionam, seja com a perspectiva do desenvolvimento regional a partir das políticas econômicas, seja com o reconhecimento das particularidades regionais e os aspectos culturais e sociais norteados pelos estudos antropológicos culturais, seja com a relativa determinação dos indicadores estatísticos ou geográfico, tais como IBGE (Instituto Brasileiro Geografia e Estatística).

Em uma perspectiva histórica, compreende-se que o Marajó não é apenas uma ilha, e sim, um conjunto de ilhas em que estão localizados municípios e se destacam pelas cidades, comunidades, denominadas de ribeirinhas localizados ao longo dos rios. Para os autores Trindade Junior *et.al.* (2011, p. 121):

As cidades ribeirinhas, dessa forma, têm fortes enraizamentos, fortes ligações, socioeconômicas e culturais com a escala geográfica local e regional enraizamentos estes que traduzem estreita relação com o rio, não simplesmente pela localização absoluta, o fato de estarem à beira do rio, mas e, principalmente, por apresentarem uma interação funcional (a exemplo da circulação fluvial e uso para as atividades domésticas), de subsistência material fonte de recursos alimentares, lúdica (uso do rio para o lazer) e simbólica (imaginário sociocultural).

Essas cidades também têm suas particularidades, divisões sociais, políticas, econômicas, culturais e educacionais, cuja produção em uma dada realidade de tempo e em determinado espaço extrapola a localidade geográfica em que ela está localizada, porque o local não pode estar desvinculado do regional, do nacional e até mesmo do internacional.

Desse modo, o Arquipélago do Marajó está localizado no estado do Pará, que faz parte dos nove estados e municípios que compõem a Amazônia Legal, entre eles: Acre (22 municípios), Amapá (16 municípios), Amazonas (62 municípios), Mato Grosso (141 municípios), Pará (144 municípios), Rondônia (52 municípios), Roraima (15 municípios),

Tocantins (139 municípios) e parte do Maranhão (181 municípios), dos quais 21 foram parcialmente integrados (IBGE 2019)<sup>44</sup>.

De acordo com a explicação de Araújo (2013, p. 1), “[...] a primeira menção de Amazônia Legal foi dada a partir da Lei nº 1.806, de 06/01/1953 que criou a Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia (SPVEA) (hoje extinta)”. Na atualidade, a Amazônia Legal corresponde à área de atuação da Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM) delimitada no art. 2º da Lei Complementar n. 124, de 03 de janeiro de 2007, compondo os nove estados e 775 municípios, como já mencionados anteriormente (IBGE 2019).

Com uma área de 5.217.423 km<sup>2</sup>, correspondente cerca de 60% do território brasileiro (IBGE, 2019),

Até meados dos anos de 1960, as terras amazônicas pertenciam basicamente à União e aos estados. Do total das terras registradas pelo IBGE 1,87% constituíam-se de matas e terras incultas, 11% constituíam-se de pastos naturais onde antigos fazendeiros haviam assentado fazendas de gado, sendo muitas delas seculares, como as do Marajó, de Roraima e do Baixo Amazonas. (LOUREIRO; PINTO, 2016, p. 77).

A constituição de uma região integrada pelo Governo Federal enfrenta problemas socioambientais de grandes proporções, provocados pelo desmatamento, queimadas em larga escala, violência crescente na luta pela posse da terra, tantos nas cidades como para as populações do campo, sendo que “[...] o Pará carrega alguns tristes títulos, como o de campeão dos conflitos de terra e de mortes neles”. (LOUREIRO; PINTO, 2016, p. 85). Para os autores, “os direitos humanos, durante décadas, estiveram subordinados aos direitos do capital e muitas situações acabaram se cristalizando” (LOUREIRO; PINTO, 2016, p. 85). Essa subordinação de direitos está ampliada em todos os segmentos sociais, seja no campo ou cidade.

De acordo com o estudo da UNICEF (2018, p. 6), os da PNAD (2015) mostram que na Amazônia Legal “[...] vivem 9,1 milhões de crianças e adolescentes com até 17 anos, o que corresponde a 32,9% dos 27,7 milhões de habitantes da região”. No conjunto desses estados, “cerca de 40% das crianças e dos adolescentes vivem em domicílios com renda *per capita* insuficiente para adquirir uma cesta básica de bens”. (UNICEF, 2018, p. 8).

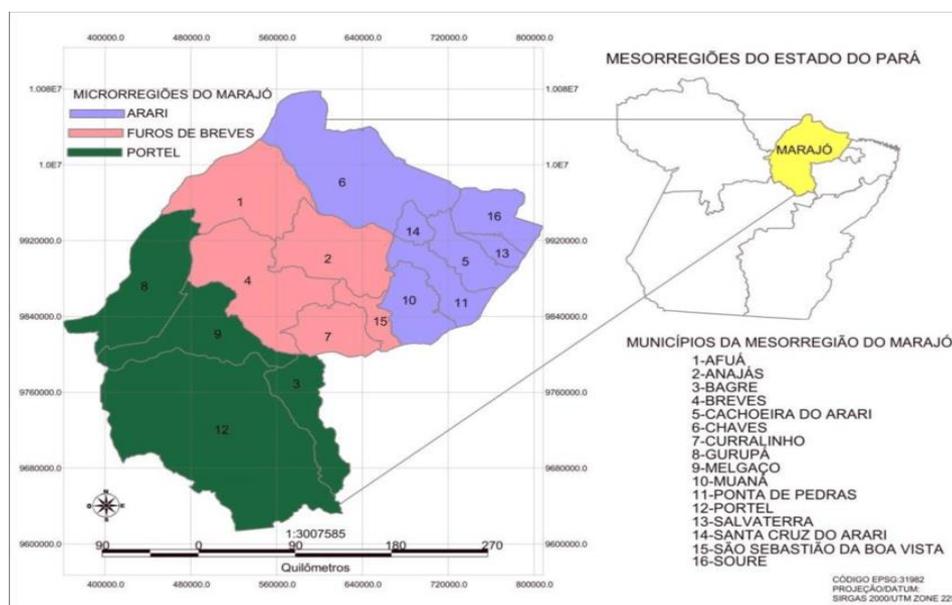
---

<sup>44</sup> Amazônia Legal. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/geociencias/organizacao-do-territorio/estrutura-territorial/15819-amazonia-legal.html?=&t=acesso-ao-produto>. Acesso em: 26 out. 2020.

As questões apresentadas pelo estudo colocam em evidência os problemas sociais, econômicos e culturais que acompanham historicamente os estados que compõem a região amazônica, comprometendo grande parte dessa população, que, para além de conviver diariamente com a pobreza, sofre da violação dos direitos constitucionalmente garantidos, tais como saúde e educação de qualidade. O estudo da UNICEF (2018, p. 16) menciona: “Nos nove Estados da Amazônia Legal, segundo a PNAD (2015), há 593 mil meninas e meninos de 4 a 17 anos fora da escola. Entre os Estados, os maiores percentuais estão no Amapá, seguido por Rondônia e Amazonas. [...]”

Em relação ao Arquipélago do Marajó, está localizado ao Norte do estado do Pará, banhado pelos rios Amazonas e Tocantins e pelo Oceano Atlântico; sua extensão é de aproximadamente 50.000 Km<sup>2</sup>, e a população de 250.000 habitantes. Integra, de forma oficial, a “Mesorregião do arquipélago do Marajó”, com 16 municípios, como mostra o mapa (Figura 4), sendo Breves o município lócus de nossa pesquisa.

**Figura 4:** Mapa de localização dos municípios Arquipélago do Marajó, estado do Pará



Fonte: Crispim *et al.* (2016, p. 4).

De acordo com Crispim *et al.* (2016, p. 6), “a maior parte dos municípios do estado do Pará apresentam baixíssimas condições de sustentabilidade, entre esses municípios estão os localizados na mesorregião do Marajó”. Na visão de Couto e Médice (2015, p. 2), “o Marajó não passou pela revolução verde e ainda não foi conquistado pelos interesses do agronegócio, mas vivenciou o processo de exploração madeireira e palmito”. Historicamente, a tradicional atividade de extração provocou questões sociais e ambientais bem expressivas, e vem

“contribuindo sensivelmente com as condições de vida de sua população, registrado pelos índices de Desenvolvimento Humano”. (COUTO; MÉDICE, 2015, p. 2).

Em outros termos, os municípios que compõem o Arquipélago do Marajó já passaram e continuam sofrendo diversas alterações ambientais e, sobretudo, sociais, desde a exploração sexual infantil, encontrada em diferentes municípios da região do Marajó Ocidental, tais como Portel, Melgaço, Curralinho, Chaves, Afuá, Muaná Breves. Outras questões são cruciais, como a falta de água potável, saneamento básico, desemprego e baixa escolaridade; esses são alguns dos graves problemas que assolam o Arquipélago.

Em uma área de grande complexidade que se expressa por sua vasta territorialidade e singularidade, estão organizadas e distribuídas as populações, tais como os ribeirinhos, os quilombolas, os indígenas, os assentados fronteirços, os moradores das margens de rodovias, mais que fazem parte de uma lógica universal, com diferentes particularidades.

Com uma pluralidade humana distribuída pelos vastos espaços marajoaras, vem sofrendo historicamente os efeitos da ausência de políticas públicas descontínuas e desprovidas de recursos para investimentos em projetos de desenvolvimento humano, sejam por parte do estado, dos municípios ou por parte do Governo Federal.

O Relatório emitido pelo Cadastro Único (2020)<sup>45</sup> mostra dados relevantes acerca de cada um dos municípios localizados no Arquipélago do Marajó, bem como o mapeamento dos beneficiários dos programas sociais geridos pelo município (Tabela 6).

**Tabela 6:** Mapeamento dos beneficiários dos programas sociais do Arquipélago do Marajó (2020)

Municípios	Cadastro Único da População-Fam.			Recursos	
	Pop. IBGE	F. Cadastradas	F. Atendidas	Trans. /2020	
<b>Afuá</b>	35.042	8.885	6.709	230,48	1.546.276,00
<b>Anajás</b>	24.759	6.724	4.968	312,13	1.550.682,00
<b>Bagre</b>	23.864	4.435	3.571	295,71	1.056.033,00
<b>Breves</b>	92.860	22.280	16.734	237,95	3.981.892,00
<b>Cach. do Ar</b>	20.443	5.865	4.615	264,56	1.220.922,00
<b>Chaves</b>	21.005	4.199	3.059	292,42	894.498,00
<b>Curralinho</b>	28.549	6.803	5.509	272,41	1.500.685,00
<b>Gurupá</b>	29.062	7.339	5.939	357,57	2.123.589,00
<b>Melgaço</b>	24.808	5.078	4.082	285,54	1.157.391,00
<b>Muaná</b>	34.204	8.390	6.652	238,94	1.589.405,00
<b>Ponta de Ped.</b>	25.999	6.274	4.810	173,31	833.620,00
<b>Portel</b>	52.172	10.556	7.295	216,76	1.581.277,00
<b>Salvaterra</b>	20.183	6.231	4.532	194,59	881.887,00
<b>Santa C. do Ar</b>	8.155	2.242	1.823	259,86	473.732,00

<sup>45</sup> O Cadastro Único reúne informações sobre as famílias de baixa renda – aquelas com renda mensal de até meio salário-mínimo por pessoa –, sobre cada um de seus integrantes e sobre as condições dos domicílios onde moram. Isso permite ao governo conhecer as reais condições de vida da população. Disponível em: <https://aplicacoes.mds.gov.br/sagi/RIv3/geral/relatorio.php#Cadastro%20%C3%9Anico>. Acesso em 02 fev. 2020.

<b>Afuá</b>	22.904	6.356	5.172	294,19	1.521.538,00
<b>Anajás</b>	23.001	5.667	3.764	224,67	845.644,00

Fonte: Cadastro Único/2020.

De acordo com o IBGE (2010), existem aproximadamente 486.572 mil habitantes nos 16 municípios Do Arquipélago do Marajó, destacando-se os municípios de Breves e de Portel como os mais populosos, e os de Santa Cruz do Arari e Cachoeira do Arari, como os de menor população. Considerando os dados do Relatório 2020 do Cadastro Único, são 117.324 mil de famílias cadastradas, e 89.234 mil destas são beneficiadas com o Programa Bolsa Família<sup>46</sup> recebendo entre R\$ 173,31 (cento e setenta e três reais e trinta e um centavo) a R\$ 294,19 (duzentos e noventa e quatro reais e dezenove centavos), de acordo com os números apresentados pelos municípios que se enquadram nos critérios do Programa Bolsa Família, para manter a sobrevivência, como mostrou a Tabela 6.

Em contrapartida, as famílias beneficiadas têm compromissos a cumprir em forma de condicionalidades, nas áreas de saúde e educação.

Na área de educação: frequência escolar mensal mínima de 85% para beneficiários de 6 a 15 anos e de 75% para os adolescentes que recebem o Benefício Variável Vinculado ao Adolescente (BVJ); na área de saúde: vacinação e acompanhamento nutricional (peso e altura) de crianças menores de 7 anos e pré-natal de gestantes. (BRASIL, 2020, p. 9).

Os dados da Tabela 6 mostram que entre os 16 municípios do Arquipélago do Marajó, Breves se destaca em todas as categorias. Possui o maior número de habitantes, com uma população de 92.865 habitantes, com estimativa de 102,701 para 2019, totalizando em 46.561 a população urbana, e 46.304 a população distribuída em vilas e comunidades ribeirinhas às margens dos rios e igarapés (IBGE, 2010).

O número de famílias registradas pelo Cadastro Único (2020) no município de Breves é de 22.280 mil, sendo 16.734 mil famílias beneficiadas pelo Bolsa Família, que sem o programa estariam em condição de extrema pobreza. Em relação ao trabalho e rendimento, segundo os dados do IBGE (2010)<sup>47</sup> para 2017:

<sup>46</sup> O Programa Bolsa Família foi criado em 2003 e atende famílias com renda mensal de R\$ 85,00 (setenta e sete reais) por pessoa; famílias com renda de R\$ 85,01 (setenta e sete reais e um centavo) a R\$ 170,00 (cento e cinquenta e quatro reais) por pessoa, que possuam em sua composição gestantes, nutrizes (mães que estão amamentando), crianças de zero a 16 anos incompletas. Famílias com renda de R\$ 0,00 (zero) a R\$ 170,00 (cento e cinquenta e quatro reais) por pessoa, que possuam em sua composição adolescentes de 16 e 17 anos. <https://aplicacoes.mds.gov.br/sagirmips/bolsafamilia/relatorio-resumido.html>

<sup>47</sup> IBGE, Brasil, Estados, Cidades, panorama. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/breves>. Acesso em: 02 fev. 2020.

O salário médio mensal era de 2.3 salários-mínimos. A proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 7.1%. Considerando domicílios com rendimentos mensais de até meio salário-mínimo por pessoa, tinha 51.3% da população nessas condições. A taxa de mortalidade infantil média na cidade é de 15.79 para 1.000 nascidos vivos. As internações devido a diarreias são de 2.1 para cada 1.000 habitantes.

Em geral, a economia do município é motivada pelo comércio, distribuído em todos os bairros, sendo a pesca ainda artesanal retirada do palmito do açaí. A geração de emprego e renda é decorrente do funcionalismo público da prefeitura, das universidades públicas e hospitais; e outros são gerados no comércio e universidades particulares, e outras formas de rendas é o atendimento das famílias aos Programas de benefícios sociais, como já mencionados acima (SILVA, 2014).

Verifica-se que todos os municípios do Arquipélago do Marajó estão inseridos nas políticas sociais destinadas a coibir o processo de desigualdade social e provocar o não questionamento das políticas neoliberais, pois estão justificadas pelos “programas focalizados com uma transferência ínfima de renda às classes pauperizadas em desprezo das políticas que ampliam progressivamente o acesso e a permanência de direitos a todos”. (SANTIAGO, 2017, p. 73).

O perfil familiar de renda mínima, ou sem renda, ainda convive com as peculiaridades geográficas e regionais dos municípios, e em comparação com os outros municípios se diferem por diferentes razões: em primeiro lugar, o acesso a esses municípios é realizado de avião de pequeno e médio porte, através de balsa, ou navios de grande porte, para fazer chegar as mercadorias aos comércios e ao fluxo de pessoas. O acesso entre os municípios, para as vilas, comunidades, em sua grande maioria, é realizado pelos rios através de pequenas embarcações, tais como lanchas, barco a motor, rabeta e canoas, dependendo da distância.

A luta pela sobrevivência das famílias, muitas das vezes, obrigam a inserção no trabalho informal, ou trabalho infantil, gerado por um extremo processo de grandes desigualdades econômicas sociais, e o Programa como do Bolsa Família, alinhado com a educação, são recomendados para solucionar tais problemas. De acordo como Américo (2020, p. 161):

O trabalho infantil se concentra em atividades de difícil fiscalização e se apresenta, principalmente, em atividades informais, nos rios, na agricultura familiar, no aliciamento pelo tráfico, em formas de exploração sexual, no trabalho doméstico e em atividades produtivas familiares. Essas formas de trabalho são naturalizadas ou invisíveis. Muitas vezes sequer são percebidas como trabalho infantil pela sociedade ou até mesmo por gestores públicos.

De acordo com o documento *o Pacto pelo Pará de Redução da Pobreza – Região de Integração do Marajó*<sup>48</sup> (2013, p. 15):

A grande vulnerabilidade em áreas como educação, saúde, saneamento, trabalho, transporte etc., se reflete no baixo Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M) registrado na Região do Marajó. O último dado disponível, referente ao ano 2000, indica um IDH de 0,720 para o estado do Pará e de 0,629 para a Região em análise. Particularizando a informação por município observa-se que, à exceção do município de Soure, todos os demais apresentaram índices abaixo da média estadual, com o município de Melgaço registrando o pior IDH-M.

Não é possível desconsiderar que esse cenário de vulnerabilidade social e econômico não abranja diretamente o processo educacional. Os indicadores dos municípios, conforme referido documento, mostram taxas elevadas de pessoas sem instrução, apenas com “[...] o Ensino Fundamental incompleto, cujo percentual chega a alcançar 93,4% no município de Melgaço, 91,9% em Chaves, 89,0% em Portel, 87,5% em Curalinho e 85,9% no município de Breves”. (Região de Integração do Marajó, 2013-2015, p. 19).

Outro indicador que chama a atenção nos municípios é a predominância do número de escolas localizadas no campo, assim como o número de matrículas das séries iniciais, como mostra a Tabela 7:

**Tabela 7:** Número de escolas, número de matrículas das séries iniciais Cidade e Campo

Municípios	2016				2017				2018			
	*Esc. /Ci. Mat.		**Esc. C. Mat.		Esc. Ci. Mat.		Esc. C. Mat.		Esc. Ci. Mat.		Esc. C. Mat.	
Afuá	6	1.532	154	5.401	6	1.498	112	5.704	6	1.479	98	5.958
Anajás	7	1.895	99	3.306	7	1.872	98	3.269	7	1.796	87	3.282
Bagre	7	1.616	27	2.159	7	1.609	32	2.068	7	1.519	59	2.029
Breves	33	7.141	239	11.808	37	7.002	237	11.525	36	6.818	233	11.606
Cacho.do Arari	5	935	38	1.604	6	1.007	40	1.586	5	976	42	1.586
Chaves	6	640	98	3.390	3	612	97	3.335	3	622	96	3.130
Curalinho	7	1.641	41	3.834	7	1.676	41	3.762	7	1.719	41	3.763
Gurupá	9	1.654	87	4.118	9	1.672	85	3.970	9	1.607	83	4.134
Melgaço	5	1.348	49	3.387	5	1.346	49	3.424	5	1.296	49	3.425
Muaná	6	1.387	41	3.250	6	1.374	40	3.128	6	1.366	40	2.954
Ponta de Pedras	13	1.558	48	1.568	15	1.618	45	1.458	15	1.590	41	1.341
Portel	20	4.030	151	6.064	21	3.961	151	6.157	20	3.875	149	6.138
Salvaterra	14	1.005	35	1.544	14	1.018	35	1.500	14	1.000	35	1.494
Santa C. d Arari	3	394	18	596	4	306	17	572	4	273	16	550
São S. B. Vista	6	1.369	35	2.197	6	1.346	35	2.090	6	1.331	35	2.124
Soure	15	2.387	10	278	16	2.369	9	256	16	2.296	9	220
<b>Total</b>	<b>162</b>	<b>30.532</b>	<b>1.170</b>	<b>54.504</b>	<b>169</b>	<b>30.284</b>	<b>1.123</b>	<b>53.804</b>	<b>166</b>	<b>29.563</b>	<b>1.113</b>	<b>53.734</b>

Fonte: Censo Escolar. QEdU/ 2016/2017/2018.

\* Cidade. Matrícula.

\*\* Campo. Matrícula.

<sup>48</sup> O documento sugere que esse índice de instrução esteja associado a taxas elevadas de pobreza, atingindo a população do campo, que somente estuda até o quarto ano do Ensino Fundamental; contudo, a continuação dos estudos torna-se uma problemática devido ao não investimento do poder público em ofertar educação, tanto na área urbana quanto nas áreas rurais que vêm sendo promovido o fechamento de escolas (REGIÃO DE INTEGRAÇÃO DO MARAJÓ 2013, p. 14).

De acordo com o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação do Campo na Amazônia (GEPERUAZ), da UFPA, com base nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) do ano de 2014, na Ilha do Marajó registrou-se o fechamento de 59 escolas rurais, sendo 46 em Melgaço, 1 escola em Anajá e sete escolas em São Sebastião da Boa Vista.<sup>49</sup>

Verifica-se que entre 2016 a 2018 a oferta da educação básica (Ensino Fundamental, EJA, Creche, e Educação Inclusiva) nos municípios do Arquipélago do Marajó era de responsabilidade da rede municipal de ensino, apresentando, de acordo com os números, um total de 3.903 escolas, sendo que 3.406 (87,27%) escolas estavam situadas no campo, e 497 (12,73%) escolas se localizavam na área urbana.

O número de matrículas das séries iniciais (1º ao 5º), entre 2016 a 2018, foi de 252.421 mil alunos, e deste total, 90.379 (37,81%) mil alunos estavam matriculados nas escolas da área urbana, e 162.042 (64,19%) mil alunos estavam matriculados nas escolas localizadas no campo. Soure foi o único município que apresentou, entre 2016 a 2018, o total de 47 escolas na área urbana, com 7.052 alunos matriculados nas séries iniciais, e 28 escolas no campo, com o total de 754 alunos matriculados.

Chama a atenção os dados do Censo Escolar (2018) dos municípios acerca do rendimento do Ensino Fundamental inicial, considerando aprovação, abandono e reprovação, representados na Tabela 8:

**Tabela 8:** Rendimento escolar nas séries iniciais dos municípios do Arquipélago do Marajó (2018)

Municípios	1º ano			2º ano			3º ano			4º ano			5º ano		
	A	AB	R	A	AB	R	A	AB	R	A	AB	R	A	AB	R
Afuá	90,5	5,4	4,1	90,0	4,2	60,3	60,3	5,3	34,4	65,3	7,8	26,9	73,8	6,7	19,5
Anajás	96,4	3,2	0,4	96,3	2,9	57,7	57,7	2,6	39,7	95,1	4,1	0,8	59,4	5,4	35,2
Bagre	96,0	4,0	0,0	97,9	1,9	65,7	65,7	5,8	28,5	65,5	5,9	28,6	67,5	7,8	24,7
Breves	83,5	4,7	11,8	88,9	2,9	86,5	86,5	2,9	10,6	40,4	4,8	54,8	52,8	6,5	40,7
C/Arari	98,7	1,3	0,0	98,6	1,4	73,8	73,8	2,3	23,9	72,1	5,3	22,6	80,2	4,8	15,0
Chaves	94,9	0,9	4,2	94,3	1,2	57,8	57,8	2,0	40,2	93,8	1,6	4,6	63,4	3,5	33,1
Currálinho	90,4	3,0	6,6	94,5	1,4	56,3	56,3	2,6	41,1	87,7	3,5	8,8	59,8	5,2	35,0
Gurupá	88,7	7,5	3,8	88,1	5,9	61,3	61,3	4,6	34,1	64,2	7,1	28,7	70,6	9,5	19,9
Melgaço	76,6	8,8	14,6	76,2	9,6	53,2	53,2	3,3	43,5	62,2	3,9	33,9	69,5	4,0	26,5
Muaná	98,5	1,5	0,0	99,4	0,6	76,3	76,3	0,9	22,8	78,9	1,8	19,3	80,7	1,6	17,7
Ponta/ Pedr	97,3	2,7	0,0	99,6	0,4	78,7	78,7	1,2	20,1	86,6	2,5	10,9	80,8	2,4	16,8
Portel	89,2	6,5	4,3	92,1	3,7	54,4	54,4	4,9	40,7	92,2	4,1	3,7	56,5	10,3	33,2
Salvaterra	98,5	1,2	0,3	98,0	1,0	71,6	71,6	3,1	25,3	77,8	2,4	19,8	85,1	5,3	9,6
Santa/C Ar	89,2	10,8	0,0	91,1	8,9	63,7	63,7	3,5	32,8	95,0	3,6	1,4	65,5	3,5	31,0
São S. B. Vi	91,9	2,2	5,9	93,5	0,8	75,8	75,8	0,8	23,4	78,2	2,4	19,4	84,4	2,4	13,2
Soure	93,6	1,8	4,6	95,4	0,2	76,4	76,4	2,1	21,5	79,4	1,9	18,7	86,2	1,2	12,6

Fonte: Censo Escolar. QEDu (2018). Legenda: A. Aprovados; Ab. Abandono. R. reprovação

<sup>49</sup> Banco de Dados Geperuaz, publicados 2018. Disponível em <http://educampoparaense.com.br/biblioteca/detalhe.php> Acesso em: 09 mar. 2020.

Os percentuais de reprovação nas séries iniciais representam índices bastante elevados em todos os municípios no final do 3º ano, variando de 21,5% a 43,5%, em 2018, ficando em destaque os municípios de Melgaço, com 43,5%, Chaves, com 40,2%, e Currálinho, com 41,1%. No final do 4º ano apenas os municípios de Anajás, Chaves, Currálinho, Portel e Santa Cruz do Arari apresentaram o percentual de reprovação abaixo de 9%; os outros 11 municípios apresentaram percentuais de reprovação entre 10,9% a 54,8%; sendo que o município de Breves superou essa taxa de reprovação no 4º ano, com 54,8%, e no final do 5º ano, com 40,7%. No final do 5º ano, apenas o município de Salvaterra apresentou um percentual de 9,6% de alunos reprovados; os outros 15 municípios apresentaram taxas de 12,6% a 40,1%.

Esse índice de reprovação foi verificado também nos 1º e 2º ano, nos municípios de Breves, com 8% e 8,2%, Melgaço, com 14,6% e 14,2%, São Sebastião da Boa Vista, com 5,9% e 5,7%, e Currálinho, com 6,6% e 4,1%, indicando duas questões importantes para reflexão. A primeira é o não cumprimento pelos municípios da política de nove anos, constituída para atendimento dos três anos iniciais da alfabetização (1º, 2º, 3º), por meio da Resolução da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010), que fixou as DCN.

Nesta Resolução, foi determinada a aprovação das crianças do primeiro ao terceiro ano, sem provocar a repetência de série, pois o processo avaliativo “seria processual, participativo, formativo, cumulativa e diagnóstica e, portanto, redimensionadora da ação pedagógica”. (BRASIL, 2010).

A segunda questão a se refletir é que a concentração de alunos reprovados no final do 3º, 4º e 5º ano, como mostra a Tabela 8, indica a inversão dos antigos problemas da alfabetização, apresentado, até o final de 2010, quando os índices de reprovação escolar no primeiro ano de escolarização se dava na 1ª série.

Com a mudança na legislação e a forma de organização das séries iniciais, esperava-se que os alunos tivessem sido alfabetizados nos três anos consecutivos, pois apresentavam tempo para reorganização do processo pedagógico e a utilização de metodologias de ensino para contenção das problemáticas. Contudo, verifica-se que essa realidade não se aplica aos municípios do Arquipélago do Marajó, e os índices de reprovação são comuns durante os três anos do bloco de alfabetização, atingindo um elevado índice no final do 3º ano, seguindo no final do 4º e 5º ano.

Outra questão preocupante nos municípios são as elevadas taxas de abandono nos anos iniciais, chegando a patamares de 10,8%, em Santa Cruz do Arari, 8,8%, em Melgaço, 5,4%,

em Afuá, somente no 1º ano. De acordo com documento do *Pacto pelo Pará de Redução da Pobreza – Região de Integração do Marajó, 2013-2015* (2013, p. 20):

Em alguns casos, a evasão escolar está associada ao trabalho infantil, prática muito comum principalmente em famílias da zona rural, destacando-se o município de Gurupá, em que de cada 100 crianças com idade entre 10 a 14 anos de idade, 15 desenvolviam alguma atividade laboral.

São fatos que exigem um maior acompanhamento da Secretaria de Educação dos Municípios do Marajó, juntamente com as escolas, e indicam a obrigação de os municípios definirem ações coletivas e individuais para conter o avanço da evasão escolar e da reprovação, pois essa realidade além de aumentar os índices de distorção idade-série, e não progredir IDEB, contribui para o processo de exclusão dos filhos das classes trabalhadoras das escolas e negam o direito de acesso ao mundo da leitura e da escrita, fundamental para o processo de sobrevivência humana na sociedade.

Assim, os desafios desses municípios para avançar na Educação Básica, principalmente nas séries iniciais, no processo de alfabetização, em que o maior número de escolas e alunos matriculados está nas escolas do campo, exigem mais investimentos de recursos públicos em estrutura física, professores, materiais didáticos, alimentação e transporte público.

Em relação ao IDEB dos municípios da rede municipal, anos iniciais, este não apresentou evolução significativa durante os quatros anos observados, como apresentado na Tabela 9:

**Tabela 9:** IDEB dos municípios do Arquipélago do Marajó - séries iniciais

N.	MUNICÍPIOS	2011		2013		2015		2017		2019	
		Meta	IDEB								
01	Afuá	3,2	3,4	3,5	2,7	3,8	3,2	4,1	3,3	4,4	3,7
02	Anajás	3,4	3,4	3,7	2,5	4,0	3,3	4,3	3,3	4,6	3,4
03	Bagre	3,5	3,7	3,8	3,3	4,1	3,8	4,4	3,9	4,7	3,7
04	Breves	3,9	3,6	3,9	2,9	4,2	3,3	4,5	3,5	4,8	3,6
05	Cachoeira do Arari	2,9	3,2	3,2	3,1	3,5	3,7	3,8	3,9	4,2	3,9
06	Chaves	3,6	3,4	3,9	2,9	4,2	3,6	4,5	3,3	4,8	3,1
07	Currálinho	3,3	3,1	3,6	2,6	3,9	3,3	4,2	3,1	4,5	0,0
08	Gurupá	4,1	3,1	3,4	2,8	3,7	3,4	4,0	3,3	4,4	3,5
09	Melgaço	3,1	3,6	3,4	2,7	3,7	3,4	4,0	3,3	4,4	3,3
10	Muaná	3,1	3,9	3,7	3,5	4,0	4,4	4,3	4,2	4,6	4,2
11	Pontas de pedras	3,6	3,7	3,8	3,4	4,1	4,1	4,4	4,3	4,9	4,4
12	Portel	3,6	3,8	3,8	3,3	4,1	3,3	4,4	3,3	4,7	3,6
13	Salvaterra	3,6	3,4	3,9	3,4	4,2	4,7	4,5	4,2	4,8	4,6
14	Santa Cruz do Arari	3,0	2,9	3,0	4,3	3,6	4,2	3,9	3,4	4,0	3,4
15	São Sebastião da B. Vista.	3,2	3,7	3,4	3,3	3,7	4,2	4,0	4,1	4,3	4,5
16	Soure	3,7	3,9	3,9	3,7	4,2	3,9	4,5	4,0	4,8	4,2

Fonte: INEP/IDEB - 2011/2013/2015/2017/2019.

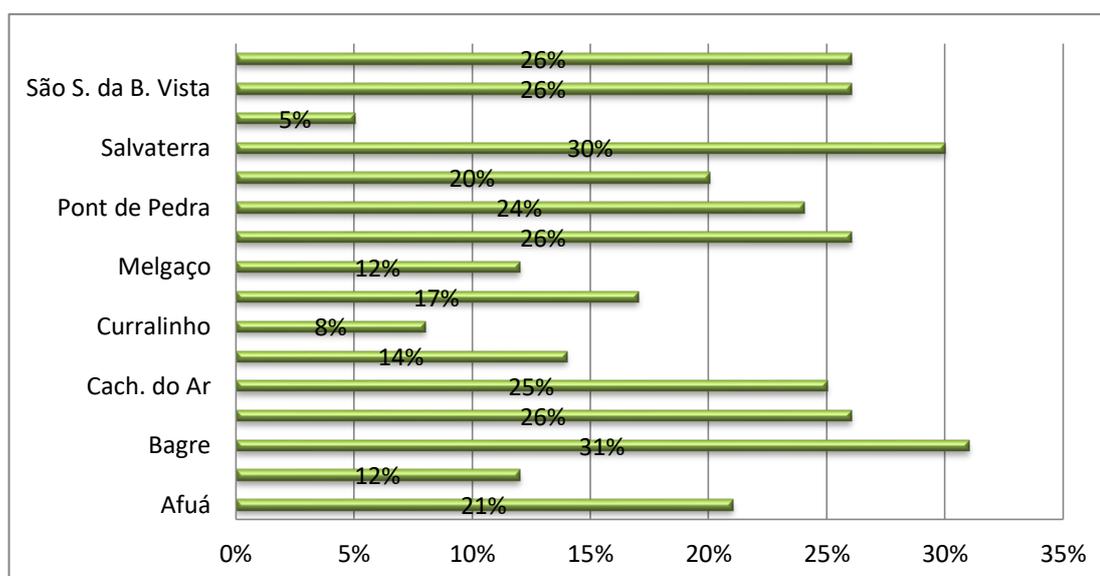
No ano de 2011, as metas projetadas para os municípios foram significativas entre Afuá, Anajás, Bagre, Melgaço, Muaná, Oeiras do Pará, Ponta de Pedras, São Sebastião da

Boa Vista e Soure, atingindo o IDEB previsto, ou acima do previsto. Entretanto, em 2013, apenas o município de Santa Cruz do Arari atingiu acima do previsto 4,3; os outros 15 municípios atingiram índices diferentes, mas não alcançaram a média prevista. No ano de 2015, destacam-se no IDEB os municípios de Cachoeira do Arari Muaná, Pontas de Pedras, Salvaterra, Santa Cruz do Arari e São Sebastião da Boa Vista. No ano de 2017, apenas quatro municípios alcançaram o IDEB previsto – Pontas de pedras, Cachoeira do Arari, Salvaterra e São Sebastião da Boa Vista.

Constata-se que entre os anos de 2011 a 2017, as metas projetadas para o IDEB nos municípios de Breves, Chaves, Curralinho e Gurupá não foram atingidas nas séries iniciais, sinalizando para problemas com os alunos na aquisição da linguagem oral e escrita e matemática. Embora os resultados do IDEB (2019) divulgados pelo MEC apresentem o estado do Pará com a nota 5, ultrapassando a meta para o cumprimento de 4,7 nas séries iniciais do 1º ao 5º ano, os dados mostram que no conjunto de municípios do Arquipélago do Marajó não houve avanços significativos nos indicadores de qualidade, sendo apenas São Sebastião da Boa Vista a alcançar uma média maior que a prevista.

O município de Curralinho se destaca com a média 0,0; e o município de Breves com meta prevista para 4,8, atingiu uma nota de 3,6. Uma análise comparativa entre os municípios do Arquipélago do Marajó mostra a seguinte realidade (Gráfico 3):

**Gráfico 3:** A proporção de alunos com aprendizado adequado de Língua Portuguesa - 2017



**Fonte:** Gráfico elaborado pela autora (2020) a partir dos dados da Prova Brasil 2017-INEP/QEdu.

A amostragem do Gráfico 3 representa a proporção dos alunos que aprenderam de forma adequada à competência de leitura e interpretação de textos até o 5º ano na rede municipal de ensino, previsto na matriz de referência de língua portuguesa, cujos índices alcançados na disciplina de língua portuguesa é medido através dos níveis distribuído de 1 a 9, nos quais o aluno pode alcançar de 125 a 325 acertos na proficiência. Com base nessa prova, é possível calcular os índices de aprendizagem, segundo os dados organizado pelo QEdu (2017).

Um estudo comparativo feito pelo QEdu, a partir dos dados do Inep (2018), mostra que no Brasil, dos 2.411.745 alunos que aprenderam de forma adequada a competência de leitura e interpretação de textos até o 5º ano na rede pública de ensino foram de 1.355.248 (56%); no estado do Pará, dos 138.206 alunos, apenas 47.072 (34%) demonstraram o aprendizado adequado.

No Gráfico 3 os dados apresentados na distribuição dos municípios representam os municípios com o menor índice de aprendizagem, tais como Santa Cruz do Arari (5%), Currálinho (8%) e Anajás (12%), aos índices mais elevados, tais como Soure (26%), São Sebastião da Boa Vista (26%), Salvaterra (30%) e Bagre (31%), sendo visível que grande parte dos alunos no final do 5º ano não atingiu as capacidades linguísticas de ler, escrever, compreender e responder aos objetivos propostos pelo conjunto das avaliações externas, mesmo nos municípios que apresentaram índices mais elevados.

Está previsto na Meta 7 do Plano Nacional de Educação (2014) a necessidade de fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB: 6,0, nos anos iniciais do Ensino Fundamental; 5,5, nos anos finais do Ensino Fundamental; e 5,2 no Ensino Médio.

O IDEB é calculado com base no aprendizado dos alunos em português e matemática (Prova Brasil) e no fluxo escolar (taxa de aprovação); e com base nos resultados é possível visualizar o aprendizado. Não existe consenso entre os pesquisadores acerca das avaliações externas; e para Freitas (2007, p. 973), “O mais grave é o fortalecimento da ideia de que seria possível, a partir de sistemas de larga escala centralizados em Brasília ou em uma capital, reorientar escolas específicas, a distância [...]”.

Seguindo a mesma linha de raciocínio, Cassaus (2000, p. 74) destaca que “Pontuação não é qualidade. Qualidade não é pontuação. Uma educação de qualidade é o que se pode chamar de boa educação”. Uma boa educação não se resolve “à distância por exposição dos resultados à sociedade e acordos com prefeitos”, como afirma Freitas (2007, p. 973); assim

como não me parece garantia de direito a educação com qualidade, quando esses resultados, de modo abrangente, evidenciam avanços que não correspondem à realidade. De acordo com a Agência Brasil, na reportagem de Mariana Tokarnia<sup>50</sup> (2020):

Na Região Norte, apenas 36,4% dos municípios atingiram a meta para a rede pública, que concentra a maior parte das matrículas na etapa de ensino. O que significa que cerca de seis a cada dez municípios não atingiram a meta. [...] Com o avanço do tempo, as metas ficam também mais ambiciosas e mais escolas acabam ficando para trás. Considerando as metas para os anos iniciais do ensino fundamental para as escolas públicas municipais, em 2017, 3,6 mil municípios cumpriram a meta, o equivalente a 70%. Em 2019, esse número caiu para 3,2 mil, ou 62%.

Cumprir ressaltar que os problemas referentes à educação nos municípios do Arquipélago do Marajó, tende a se agravar, sobretudo, considerando que o ano de 2020/2021, as desigualdades sociais se tornaram mais profundas e desiguais em decorrência da crise sanitária global provocada pela expansão mundial da COVID-19<sup>51</sup>. De acordo com o estudo de Badiou (2020, p. 35):

Seu nome é SARS-2, ou seja, “Síndrome Respiratória Aguda Grave – 2”, um nome que assinala a “segunda vez” desta identificação, após a epidemia da SARS-1, que se espalhou por todo o mundo na Primavera de 2003. Na época, foi chamada de “a primeira doença desconhecida do século XXI.” Fica claro que a epidemia atual não é de forma alguma o surgimento de algo radicalmente novo ou sem precedentes. É a segunda do seu gênero neste século e pode ser considerada como descendente da primeira.

Considerando os dados oficiais, o cenário brasileiro é desolador, desde o primeiro caso de contaminação do Novo Coronavírus, no dia 26 de fevereiro de 2020, a sua expansão impôs o aprofundamento das desigualdades sociais e avanços assustadores, atingindo um total de 503 mil óbitos desde o início da pandemia.

Os registros mostram que o início da pandemia no Marajó aconteceu no dia 14 de abril de 2020, quando houve o primeiro registro no município de Afuá. O avanço da doença trouxe para a pauta os graves processos de desigualdades sociais, entre eles a falta de estrutura para os hospitais para atendimento da saúde da população, as próprias condições em que a população reside, onde vivem em condições desiguais, como mostra o panorama feito dos municípios na Tabela 10:

---

<sup>50</sup> “Brasil avança no IDEB, mas apenas ensino fundamental cumpre meta. Brasil avança no Ideb, mas apenas ensino fundamental cumpre meta.” Agência Brasil. Disponível em: <https://agenciabrasil.etc.com.br/educacao/noticia/2020-09/brasil-avanca-no-ideb-mas- apenas-ensino-fundamental-cumpr e-meta>. Acesso em: 28 out. 2020.

<sup>51</sup> Parte desse texto foi publicado no artigo “Impactos do Governo Bolsonaro em tempos de Coronavírus no Brasil” (SILVA, 2020c).

**Tabela 10:** Panorama da COVID-19 nos municípios do Marajó (2020)

Municípios	Abastecimento de água	Sem abastecimento de água	Sem esgoto sanitário	Com esgoto sanitário	Respiradores	UTI	Leitos clínicos	
Afuá	23,78%	76,22%	96,39%	3,61%	0	9	0	8
Anajás	6,48%	93,53%	90,63%	9,37 %	0	0	0	9
Bagre	38,83%	60,17%	97,04%	2,96%	1	1	0	6
Breves	31,7%	68,3%	92,4%	7,6%	26	25	7	35
Cachoeira do Ar.	29,7%	70,3%	60,99%	39,1%	0	0	0	8
Chaves	13,33%	86,67%	98%	2%	0	1	0	3
Curralinho	19,54%	86,46%	98,48%	1,52%	0	4	0	6
Gurupá	31,34%	68,66%	94,53%	5,47%	1	1	0	11
Melgaço	9,42%	90,58%	95,95%	4,05%	1	2	0	4
Muaná	41,24%	58,76%	97,35%	2,65%	0	0	0	8
Pontas de pedras	47,52%	54,48%	78,07%	21,93	0	2	0	13
Portel	20,9%	79,1%	88,63%	11,37%	0	2	0	11
Salvaterra	81,1%	18,9%	94,65	5,35%	0	0	0	7
Santa C. do A	85,46%	14,54%	87,54%	12,46%	0	0	0	8
São S. B. Vista	27,88%	72,12%	96,74	3,26%	1	1	0	23
Soure	77,36%	22,64%	34,45%	65,66%	0	1	0	23
					30	50	7	176

Fonte: Elaboração da autora (2020) com os dados do Observatório do Marajó/2020 e Museu Goeldi 2020.

Os indicadores mostram as condições precárias das populações marajoaras, provocando o agravamento do Coronavírus. A Tabela 10 mostra os 16 municípios do Marajó com condições mínimas de saneamento básico e abastecimento de água, visto que grande parte da população não tem acesso à água potável nas torneiras, ou esgoto sanitário, implicando diretamente nas orientações de higiene para ajudar na contenção do vírus.

Aliada a essas questões sociais agravantes, as populações não dispõem de infraestrutura hospitalar para conter o aumento dos casos nos municípios. Entre os 16 municípios, apenas cinco dispõem de respiradores: Breves (26), Soure (1), Gurupá (1), Bagre (1) e Melgaço (1). Breves é o município que dispõem de um número maior de respiradores (6), UTI (7) e leitos clínicos (35), para atendimento dos municípios mais próximos, e durante a pandemia foi instalado no município de Breves um hospital de campanha, contudo,

O combate ao Coronavírus não ocorre apenas pelo número de leitos clínicos, mas pela combinação entre equipamentos hospitalares de maior complexidade (respiradores e UTIs) e capital humano (médicos e enfermeiros). O número de médicos disponíveis é uma carência histórica da região. Em 2007, esta proporção era de 0,17 médicos para cada 1.000 habitantes e, em 2018, tal proporção chegou a 0,12 médicos. A recomendação da OMS é de 1 médico para cada 1.000 habitantes. (NOTA TÉCNICA, 2020, p. 6).

Chama a atenção quatro municípios (Cachoeira do Arari, Anajás, Muaná, Salvaterra) que têm leitos clínicos, mas não existem médicos disponíveis para atendimento da população, que na total dependência do hospital do município de Breves, mesmo que seja apenas uma

pessoa infectada. A grande questão é que o município de Breves não tem suporte hospitalar suficiente para atender a população residente, nem a demanda gerada em outros municípios.

Segundo a Nota Técnica 2 (2020, p. 1) “[...] no período de 01 a 29 de junho de 2020, o número de casos em todo o Marajó passou de 2.351 para 5.986, ou seja, foram 3.635 casos em 29 dias ou cerca de 125 casos por dia, oficialmente registrados”, sendo que o município de Breves atingiu 1.230 casos de pessoas infectadas, com 113 óbitos e 875 curados, até o dia 14 de maio de 2021.

Nesse contexto de crise sanitária pela COVID-19, com a luta pelo isolamento social, os donos do poder vêm se aproveitando da crise para agravar ainda mais o processo educacional e a formação humana. A definição das finalidades e concepções do MEC que orientam esses processos formativos escolares se impõem à exploração do trabalho docente, à educação domiciliar, ao fortalecimento do ensino a distância e à destituição de qualquer pensamento crítico. Nos municípios do Marajó ainda não há dados concretos sobre a implementação do ensino remoto nas séries iniciais, mas no município de Breves está funcionando o ensino remoto no Ensino Médio e no Ensino Superior,

Em 2020, havia uma movimentação da SEMED através de entrega de atividades, para justificar a aprovação dos alunos da rede nas séries iniciais e finais, mas não se dispõe de dados empíricos que possa ser comprovado, e o resultado do Censo Escolar ainda não foi divulgado. No início de 2021, foi realizada a chamada de matrícula e previsão de retorno das aulas, mas ainda não foi divulgado como será o processo.

### ***5.1.1 especificidade da educação do município de Breves – lócus da pesquisa***

Trazendo o município de Breves como lócus de realização da pesquisa, constata-se que o município se destaca como uma das maiores cidades em extensão e população frente aos 15 municípios da mesorregião, “[...] com um sistema de transporte fluvial desregulamentado e precário, dificultando o deslocamento e, por conseqüências, as atividades da gestão educacional” (PME, 2015, p. 25).

De acordo com a Lei nº 2.195/2009, o município está organizado nos seguintes bairros: Cidade Nova, Santa Cruz, Riacho Doce, Jardim Tropical, Parque Universitário, Castanheira e Centro. A cidade está localizada em uma região de furos e igarapés que adentram grande parte da cidade, como é o caso do igarapé Santa Cruz, onde vivem nas margens desse igarapé aproximadamente 160 famílias, cortando os bairros Santa Cruz, Castanheira e Jardim Tropical, e segue ao longo da cidade.

Entre os principais desafios da população no espaço urbano brevense está o crescimento desordenado da cidade, provocado pelo processo de migração do campo que buscam na área urbana melhores condições de trabalho, educação e saúde. Grande parte dessas famílias residem em áreas de alagamentos, estando mais suscetíveis a maiores problemas sociais e ambientais, tais como a falta de acesso à água potável, condições sanitárias, moradias precárias. De acordo com o IBGE (2010):

Existem apenas 6.1% de domicílios com esgotamento sanitário adequado, 13.6% de domicílios urbanos em vias públicas com arborização e 2.9% de domicílios urbanos em vias públicas com urbanização adequada (presença de bueiro, calçada, pavimentação e meio-fio). A taxa de mortalidade infantil média na cidade é de 15.79 para 1.000 nascidos vivos. As internações devido a diarreias são de 2.1 para cada 1.000 habitantes.

De acordo com o PNE (2015), a educação do município de Breves está sob responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação, distribuída na Sede (área urbana) com escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação Especial, EJA. Nos Distritos (Campo), funcionam Educação Infantil, Classes multisseriadas (1º ao 5ª ano), EJA, Ensino Fundamental (séries iniciais e séries finais), e possui majoritariamente o maior número de matrículas nas escolas do Campo.

Em relação à oferta do Ensino Médio, verifica-se que a partir de 2013 as escolas do Ensino Médio permaneceram financiadas pelo Estado, e apresentou, em 2013, um total de quatro (4) escolas e 3.694 alunos matriculados; quatro (4) escolas e 3.679 matriculados, em 2015; seis (6) escolas e 3.679 matriculados, em 2017; seis (6) escolas e 3.561 matrículas, em 2018, mantendo o número de escolas nos últimos três anos, reduzindo para 3.6% (133) o número de alunos matriculados. (QUEDU, 2013 a 2018).

A relação aos números de escolas e matrículas nos diferentes níveis de ensino mantidos pelo município está distribuída da seguinte forma (Tabela 11):

**Tabela 11:** Escolas do município de Breves – 2013-2018

Ano	Nº de escolas		Creche Cidade	Creche Campo	Pré-escola Cidade	Pré-escola Campo	Anos iniciais Cidade	Anos iniciais Campo	Anos finais Cidade	Anos finais Campo	EJA Cidade	EJA. Camp
	Cidade	Campo										
2013	29	265	749	76	1.936	787	6.996	12.610	5.135	3.401	2.150	977
2014	29	251	833	127	1.956	967	7.427	12.259	4.838	3.629	2.092	408
2015	30	244	984	169	1.924	1.011	7.274	11.880	4.703	3.061	1.643	192
2016	29	239	1.118	122	1.913	1.257	7.141	11.808	4.581	3.790	1.656	762
2017	30	237	1.042	49	1.864	1.275	7.002	11.525	4.502	3.794	1.463	477
2018	29	233	980	269	1.851	1.246	6.818	11.606	4.626	3.252	1.682	957
	<b>Total</b>		5.706	690	11.444	6.543	42.658	59.828	28.385	20.927	10.636	3.773

Fonte: Elaborada pela autora (2020) a partir do Censo Escolar/INEP/Quedu. Sem registro de educação especial em 2013, 2014, 2015, 2016. Registro de educação especial: 2017 – 551 na cidade; 255 no campo. 2018: 237 no campo e 367 cidades.

Entre 2013 a 2018, constatou-se a variação do número de escolas funcionando na área urbana, entre 29 a 30 escolas. Nesses seis anos consecutivos, foi matriculado um total de 99.747 mil alunos (incluindo Educação Especial), sendo que 59.808 mil alunos matrículas estavam distribuídos nas creches, pré-escola e séries iniciais; 28.385 mil alunos matriculados no Ensino Fundamental séries finais, e 10.636 mil alunos da EJA. Com 551 alunos na educação especial a partir de 2017, 237, no ano de 2018.

Em relação às escolas do campo, verifica-se um total de 265 escolas no ano de 2013, chegando a 2018 com o registro de 233 escolas com uma redução significativa. Nesses estabelecimentos de ensino do campo, os números apontam para um total de 91,761 mil alunos matriculados entre 2013 a 2018, representado a totalidade de 67,061 mil matrículas para Educação Infantil e Ensino Fundamental das séries iniciais; 20,927 mil matrículas no Ensino Fundamental, séries finais; 3.773 mil matrículas da modalidade EJA. Verificou--se, nos dados, o registro de 255 alunos matriculados na Educação Especial do Campo a partir de 2017 e 237 no ano de 2018.

Esses dados também mostram uma redução significativa das matrículas da EJA nas escolas dos municípios, variando de 2.150, em 2013, a 1.682, em 2018 nas escolas urbanas. Assim como nas escolas do campo, que chegou a apresentar apenas 192 matrículas em 2015, chegando a 957, em 2018. Em relação à oferta da EJA, existe toda uma complexidade para os municípios garantir a sua oferta devido à questão do financiamento, no governo Bolsonaro essa questão ganhou outra dimensão, De acordo com a Entrevista de Roberto Catelli, para o Site “De olho nos planos”<sup>52</sup>:

Até 2018 havia a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), uma secretaria dedicada ao tema da diversidade. Com a posse de Bolsonaro, um dos primeiros atos do governo foi extinguir a SECADI. Ao que se sabe, decretou-se também o fim da política de EJA no governo federal. Embora ela tenha sido alocada formalmente na Secretaria de Educação Básica (SEB), não há diretoria ou coordenação responsável pela EJA. Ela existe só no papel, não há programa, gestor, proposta para a modalidade. O programa de alfabetização também só se refere às crianças. É trágico, considerando nossa enorme dívida social no campo da educação.

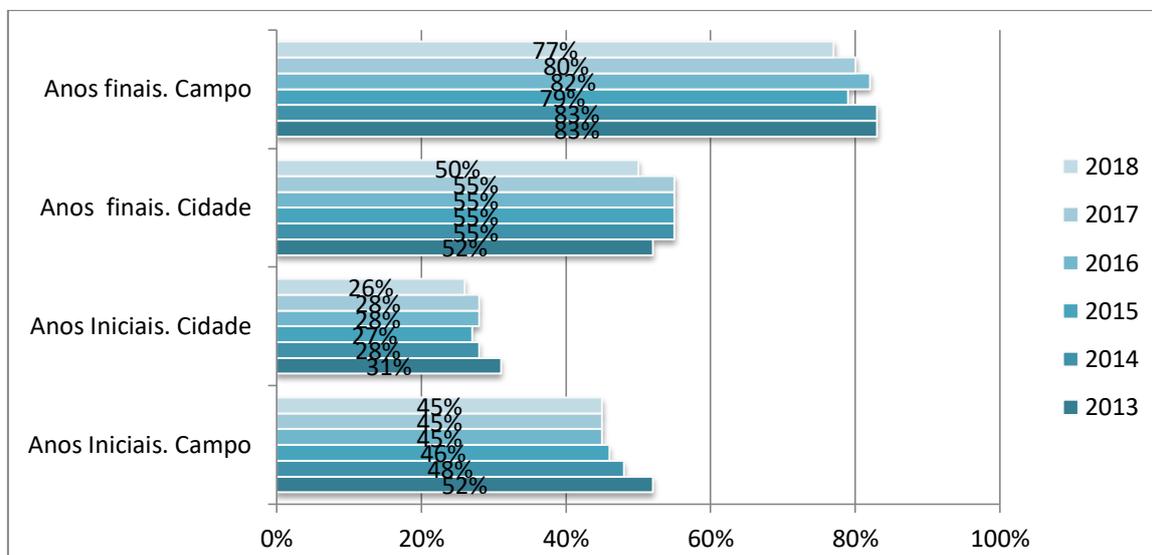
Os números de creche ofertados nas escolas do campo são bastante reduzidos, de acordo com o PNE municipal (2015, p.64), “[...] estima-se que 53% da população de crianças de 04 a 05 anos estão fora da pré-escola no município de Breves [...] Este é um índice preocupante, já que a meta é universalizar o atendimento às crianças desta faixa etária até

---

<sup>52</sup> “De olho nos planos”. Disponível em <https://www.deolhonosplanos.org.br/100-dias-de-bolsonaro-eja/> Acesso em: 04 maio 2021.

2016”. Com números tão significativos no Ensino Fundamental, constatou-se índice bastante elevado de distorção de idade-série, respectivamente, nas escolas, campo e cidade, como mostra o Gráfico 4:

**Gráfico 4 - Distorção idade-série no Ensino Fundamental – 1º -9º ano – Breves**



Fonte: Elaborado pela autora (2020) a partir dos dados da INEP/QEdu/2013-2018.

O número de matrículas nos estabelecimentos municipais apresentou crescimento e decréscimo contínuo durante todo período exposto pela Tabela 7, passando de 34.277 matrículas em 2013 para 34.536, no ano de 2014, com uma taxa de crescimento de 0,75%; em 2015, o número de matrículas reduziu para 32.841, com uma queda de 5%; em 2016, atingiu 34.148 matrículas, subindo para 3,9%; para 2017, o número de matrículas caiu para 32.993, ou seja, reduzindo para 3,3%; registrou-se um aumento de 1,9%, em 2018, ou seja, com um total de 33.287 mil alunos matriculados.

Quando se distribui os números no gráfico (4) verifica-se que a distorção idade-série no município de Breves varia de 45% a 52% nos anos iniciais, e 79% a 83% nos anos finais das escolas do campo, entre 2013 a 2018. Nas escolas da área urbana, o número de distorção idade-série variou de 26% a 31%, de 1º ao 4º ano (séries iniciais), e de 50% a 55%, nas séries finais (5º ao 9º), entre 2013 a 2018.

A ocorrência da distorção em idade-série em todo o Ensino Fundamental significa que em média o aluno do 5º ano pode encontrar-se com 13 anos no final do 5º ano, e 17 no final do 9º ano; nesta idade, os alunos deveriam estar concluindo o 3º ano do Ensino Médio. Essa realidade não é diferente da que ocorre em outras regiões do país, de acordo com o Relatório

da UNICEF (2018, p. 4), o Brasil “[...] possui mais de sete milhões de estudantes da Educação Básica estão em situação de distorção idade-série, ou seja: têm dois ou mais anos de atraso escolar”, o que demanda urgência dos governos da federação aumentar os investimentos em educação, e os municípios, com suas secretarias de Educação, buscar ações para solucionar a problemática.

No município de Breves, o Gráfico 4 demonstra que no ano de 2013 foram contabilizados os maiores índices de distorção idade-série nos anos iniciais (52%), e anos finais (83%) das escolas do campo, enquanto nas séries iniciais das escolas da cidade foi de 31%, chegando a 55% nos respectivos anos. No ano de 2018, constata-se a redução da taxa de distorção idade-série se comparado aos anos anteriores, com 26% nos anos iniciais, e 50% nos anos finais na cidade; 45% nos anos iniciais, e 77% nos anos finais das escolas do campo.

Importante destacar que em 2013, iniciou-se no município de Breves a execução do Programa PNAIC, tendo como objetivo assegurar que todas as crianças estivessem alfabetizadas até os 8 anos de idade, ao final da 3ª série do Ensino Fundamental, bem como promover o processo de formação continuada de professores alfabetizadores, visando assim a melhoria do percurso de escolarização com sucesso nos anos seguintes do ensino.

## **5.2. OS PROFESSORES ATUANTES DAS ESCOLAS DE BREVES/MARAJÓ**

A carreira dos servidores públicos do município de Breves/Marajó está regulamentada pela Lei Municipal nº 2.236, de 20 de junho de 2011, que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração dos Servidores Públicos da Secretaria Municipal de Educação. Essa Lei sofreu alterações com a Lei nº 20502, de 29 de dezembro de 2017, no intuito de atualizar a carreira e a remuneração dos servidores.

O Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração (PCCR, 2011), no Art. 5, considerava como trabalhadores da educação pública do município de Breves “todos os profissionais titulares do cargo de professor; assistentes administrativos educacionais; técnico administrativo educacional; apoio educacional”. O referido documento determinava, no Art. 11, parágrafo 1º, que:

O professor para atuação na Educação Infantil e séries iniciais do ensino fundamental deverá ter formação em nível superior em curso de Literatura Plena em Pedagogia ou Curso Normal superior, admitindo-se como formação mínima, a obtida em nível médio, na modalidade normal.

Com base nessa normativa, a Prefeitura Municipal de Breves promoveu concurso no ano de 2013 disponibilizando 30 vagas para professor de nível médio, para atuação nas séries

iniciais na Zona Rural do município. A decisão do gestor municipal destoa do fato de o município de Breves possuir duas universidades públicas que vêm desde os anos de 1990 formando professores licenciados em Pedagogia, não ocorrendo a necessidade de contratar professores de nível médio, “formação mínima”, segundo a norma acima citada. Essa prática sinaliza para uma realidade de caráter nacional, a qual vem sendo repetida como um artifício constante e contraditório dos municípios, “[...] contribuindo para perpetuar o quadro atual da formação superior dos professores em exercício”. (FREITAS, 2012, p. 106).

Registra-se que com as alterações realizadas no PCCR em 2017 do município de Breves, incluiu-se o art. 67 da LDB 9.394/96 e a determinação da Constituição Federal de 1988 no Art. 206, previsto no inciso VIII, acerca do “piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos da Lei Federal”, que foi regulamentado pela Lei nº 11.738/2008, fixando valor do vencimento inicial das carreiras em todo o território nacional, atualizado, anualmente, no mês de janeiro, sendo obrigatório o cumprimento por todos os Estados e Municípios.

No município de Breves, o PCCR (2011) foi alterado pela Lei nº 20.502/2017, na qual ficaram determinados, no Art. 6º, aspectos que sinalizam para o processo de valorização da carreira, tais como:

- I - ingresso exclusivamente por concurso de provas e títulos;
- II-aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III- piso salarial profissional;
- IV-progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluindo na carga de trabalho equivalente a 1/3 da jornada;
- VI- condições de trabalho adequado; [...]

Os estudos já realizados sobre o cumprimento do piso salarial profissional, mostram que essa decisão se tornou problemática em alguns municípios do Brasil. No município de Breves, segundo o estudo de Guimarães (2015, p. 139) sobre carreira e remuneração dos profissionais do magistério público,

A limitação orçamentária poderia explicar então a existência de uma estrutura de cinco níveis de formação sem diferenças de valores entre elas; o não pagamento do PSPN na íntegra; a implementação gradual da gratificação de nível superior aos profissionais que ingressaram na carreira com formação em nível médio; a incorporação de parte dos valores do Abono FUNDEB e não de sua integralidade.

Constatou-se nas análises do Documento do PCCR, alterado em 2017, que o município reorganizou o corpo da lei, embora não seja possível apontar para a problemática das perdas e ganhos dos docentes, não sendo, ademais, objeto deste estudo, mas ainda assim é possível verificar no documento a identificação dos aspectos que sinalizam para a valorização do profissional da educação prevista na lei, tais como: ingresso via concurso público de provas e títulos; formação continuada e avaliação por desempenho; vencimento e remuneração semelhante, e não inferior às determinações prevista na Lei nº 11.738/2008, e o cumprimento da jornada de trabalho, de forma a garantir a reserva mínima de 1/3 para as atividades extraclasse.

De acordo com as informações cedidas pelo Técnico Educacional da SEMED do município de Breves, a reserva mínima de 1/3 para as atividades extraclasse

Foi normatizado a partir da lotação de 2017. Os professores da rede são lotados com carga horária de 150 horas; sendo 100 horas mensais, destinada ao cumprimento em sala de aula com os alunos; 50 horas mensais como planejamento, cumpridos nos encontros coletivos pelos professores uma vez por mês durante quatro horas no espaço escolar; e, uma vez por semana de forma individual na escola. Em relação ao planejamento dos professores do bloco de alfabetização, além do planejamento mensal coletivo, é realizado por turno de forma individual uma vez por semana na escola. Todos os encontros são acompanhados pelo coordenador pedagógico. (Entrevista com o Técnico Educacional, 2020).

Outro documento que norteia a educação no município de Breves é o PME, aprovado pela Lei nº 2.388/2015, e se apresenta como uma de suas Diretrizes “a melhoria da qualidade da educação e valorização dos profissionais da educação”. De acordo com o referido documento, havia um total de 1.405 professores na rede; sendo 569 professores com formação em nível médio, magistério; 506 professores com formação de nível superior; 324 com pós-graduação de especialização; e seis professores tinham mestrado. Deste total de professores, 74,5% (1.046) atuavam com os anos iniciais do Ensino Fundamental; 6,3% (88) atuavam na Educação Infantil; e 19,2% (271) professores atuavam nos anos finais do Ensino Fundamental.

O documento destaca ainda que o maior número de trabalhadores em educação atuando nos setores técnicos, administrativos e de apoio educacional estavam concentrados na cidade, totalizando 77,6%, de um quadro de 993 servidores. O PME (2015) destaca que, dos 1.405 professores da rede, 540, atuavam nas escolas do campo, com péssimas condições de trabalho, revelando,

Um cenário rural desprovido de servidores em quantidade suficiente para o desempenho das atividades operacionais nas escolas em funcionamento, chegando a termos escolas somente com professores, sendo que estes, pela falta de outros

servidores, acabam tendo que realizar tarefas de limpeza, manutenção, vigilância e até mesmo o preparo e a distribuição da alimentação escolar quando fornecida pela SEMED. (PME, 2015, p. 239).

No que concerne à formação inicial de professores do município, registrado no PME, 2015, entre 2010 a 2015 foram inscritos no Programa Nacional de Formação Docente (PARFOR/UFPA) 695 nos diferentes cursos de licenciatura ofertados, distribuídos no (Quadro 20):

**Quadro 20** - Professores da Rede Municipal inscritos no Programa Nacional de Formação Docente (PARFOR/UFPA)

<b>Cursos</b>	<b>Prof. de Breves</b>
Licenciatura em Matemática	28
Licenciatura em Letras - Português	99
Licenciatura em Letras - Inglês	24
Licenciatura em Geografia	105
Licenciatura em História	15
Licenciatura em Pedagogia	190
Licenciatura em Ciências Biológicas	71
Licenciatura em Física	06
Licenciatura em Química	38
Licenciatura em Ciências Naturais	1
Licenciatura em Educação Física	07
Licenciatura em Teatro	00
Licenciatura em Música	05
Licenciatura em Ciências Sociais	1
Licenciatura em Informática	18
Licenciatura em Educação do Campo	21
Sociologia	24
Licenciatura em Letras-Espanhol	20
Ciências Naturais-Biologia	22
<b>Total</b>	<b>695</b>

Fonte: Plano Municipal de Educação (2015).

Deste total, apenas 190 (27,3%) professores estavam cursando Licenciatura em Pedagogia, até o ano de 2015, indicando que havia ainda 379 professores atuando na rede com formação em nível médio, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O número de professores contemplados com inscrições no PARFOR/UFPA reduziu significativamente, entre 2010 até 2015, “regredindo de 282 professores contemplados em 2010 para apenas 50 professores contemplados em 2015”. (PME, 2015, p. 233).

Destaca-se ainda que o quadro de professores com formação inicial de nível médio no município está respaldado pela LDB 9.394/96, que posteriormente passou a vigorar no Art. 62 da referida lei, com a redação dada pela Lei nº 13.415/2017, de que a formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos

cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, oferecida em nível médio, na modalidade normal.

De acordo com o Censo Escolar (2019), o município de Breves registrava um total de 1.446 professores. Deste total, quatro professores tinham formação de nível fundamental, 254 tinham formação de Ensino Médio, 1.151 professores tinham formação em nível superior (licenciatura) e 37 tinham bacharelado. Também foi localizado um total de 324 professores com graduação atuando nas séries iniciais. (BRASIL/INEP/, 2019).

Registra-se para o ano de 2020 a existência de 2.252 professores vinculados à rede municipal de educação de Breves, e deste total, 1.335 professores são efetivos, e 917 professores com contrato temporário<sup>53</sup>. (PORTAL DE TRANPARÊNCIA DA PREFEITURA DE BREVES, 2020).

### **5.3 A formação continuada do PNAIC no município de BREVES segundo as professoras orientadoras de estudo e da coordenação local**

Nesta seção, será analisada a formação continuada do PNAIC basicamente a partir da entrevista realizada com uma professora que exerceu a função de Coordenação Local (CL) no ano de 2013, e duas professoras que exerceram a função de Orientadora de Estudo (OE) até o ano de 2016. Os dados empíricos foram obtidos através de entrevista, objetivando-se aprofundar *a relação entre a formação continuada de professores alfabetizadores do PNAIC e o trabalho pedagógico dos professores que atuam nas escolas do município de Breves.*

No município de Breves, a organização do PNAIC ficou sob a responsabilidade da Prefeitura, através da Secretaria Municipal de Educação, seguindo a estruturação definida pelo Programa em âmbito nacional, com o objetivo de promover a formação continuada de professores alfabetizadores, contribuir para elevar a qualidade da alfabetização das crianças matriculadas nas escolas da área urbana e do campo, bem como melhorar os índices da aprendizagem da alfabetização.

Verificou-se, na entrevista com a CL, que a preocupação do município em aderir ao Pacto da Educação e ao Programa do PNAIC era garantir a qualificação dos professores, assegurando, sobretudo a alfabetização das crianças até o final do 3º ano do Ensino Fundamental, e objetivando melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

---

<sup>53</sup> Disponível em: <https://transparencia.layoutsistemas.com.br/cargos/listagem> Acesso em: 2 jan. 2021.

(IDEB), pois os números indicavam para um aumento significativo de reprovação no final dos anos iniciais, como demonstrado na Tabela 12:

**Tabela 12:** Taxa de rendimento dos anos iniciais (2012)

Anos Iniciais	Reprovação		Abandono	Aprovação
1º ano EF	0,0%		7,4% 225	92,6% 2.816
2º ano EF	0,0%		5,6% 181	94,4% 3.046
3º ano EF	0,0%		5,9% 247	94,1% 3.931
4º ano EF	41,3% 2.506		8,6% 522	50,1% 3.040
5º ano EF	15,3% 487		8,8% 280	75,9% 2.413

Fonte: QEDu. Taxas de Rendimento (2012) Censo Escolar 2012, Inep.

A Tabela 12 mostra que os dados do Censo Escolar do município no ano de 2012 apresentava 0% de reprovação entre os três primeiros anos (1º a 3º) no bloco de alfabetização, nas escolas da área urbana e do campo. Os problemas observados eram referentes ao número de abandonos das crianças, com taxa de 7,4% no 1º ano, 5,6% no 2º ano e 5,9% no final do 3º ano. Contudo, constata-se que o número de alunos reprovados no final do 4º ano chegou a 41,3%, totalizando 2.506 alunos reprovados na rede municipal, com 8,6% de abandono, ou seja, 522 crianças não concluíram os estudos durante o ano de 2012, chegando à aprovação de 50,1% alunos, totalizando, 3.040 alunos.

Os dados apresentados do Ciclo de Alfabetização no município de Breves são significativos nos três primeiros anos em relação à taxa de reprovação de alunos, parecendo indicar que havia sido cumprido o processo de progressão de aprendizagem da criança, mas, contraditoriamente, ao final do 4º ano no ano de 2012, 41% das crianças foram reprovadas, suscitando questionamentos acerca da efetividade da progressão continuada organizada por meio de ciclos.

A organização das séries iniciais em Ciclo de Alfabetização está respaldada pelo Parecer CNE/CEB nº 7/2007 e o Parecer CNE/CEB nº. 4/2008; e este último sugere que:

A alfabetização dar-se-á nos três anos iniciais do Ensino Fundamental, a avaliação, tanto no primeiro ano do Ensino Fundamental, com as crianças de seis anos de idade, quanto no segundo e no terceiro anos, com as crianças de sete e oito anos de idade, deve assumir forma processual, participativa, formativa, cumulativa e diagnóstica e, portanto, redimensionadora da ação pedagógica. (BRASIL, 2008, p. 2).

A literatura já levantada sobre o regime de ciclo, ou progressão continuada, mostra um conjunto de análises que identificam novas configurações que podem justificar os resultados apresentados no município de Breves. Fernandes (2015, p. 21) analisa que com os resultados divulgados acerca do Ciclo de Alfabetização estava surgindo “um novo tipo de exclusão no

interior da escola, uma vez que por não apresentarem aprendizagem adequada, esse modelo vem contribuindo para a exclusão social dos estudantes e não para a efetiva progressão da aprendizagem”.

Barreto e Mitrulis (2001, p. 136) argumentavam que “pairam grandes controvérsias sobre as medidas que acompanham os ciclos, particularmente porque elas abalam o modo de funcionar da escola, sem que tenham delineado com relativa clareza como será a sua nova maneira de ser”. Freitas (2007, p. 972) trabalhou com o “conceito de ‘eliminação adiada’ para identificar uma das situações geradas no processo de exclusão das camadas populares, postergando sua eliminação da escola e realizando-a em outro momento mais oportuno”. Para Mainardes e Stremel (2012, p. 9):

A implantação dos ciclos, ainda que apenas nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, traz diversos desafios para os professores. O primeiro desafio é a necessidade de conhecer o projeto de ciclos proposto para a rede, o significado dessa política e as implicações dessa política para o seu trabalho. Em muitos casos, os professores têm acesso apenas a informações básicas, voltadas à prática, sendo necessária a busca individual ou a auto-organização dos docentes, com o apoio da equipe da escola, de grupos de escolas ou de sindicatos para a ampliação do conhecimento e das oportunidades de estudo e discussão sobre os ciclos.

De acordo com os dois referidos autores, o desconhecimento das questões mencionadas e a falta do planejamento coletivo dentro da escola poderão trazer impactos negativos para as séries iniciais, ou seja, para a escola que se propõe trabalhar com Ciclos de Alfabetização. No contexto da pesquisa realizada, não foi possível saber se ocorreu as mudanças mencionadas pelos autores no interior das escolas de Breves, referente ao processo de organização, projeto político pedagógico.

O fato é que os resultados do Censo Escolar, três anos depois da implementação dos Ciclos de Alfabetização no município, foram bastante negativos, como serão demonstrados posteriormente. Naquele cenário, a formação continuada de professores ganhava centralidade em decorrência do IDEB e o número de professores atuando nas séries iniciais com formação mínima, como mostra o (Quadro 21):

**Quadro 21:** Formação de professores do município de Breves (2012)

Níveis	Ensino Médio	Ensino Superior incompleto	Ensino Superior completo	Total
Creche	03	07	01	11
Pré-escola	44	81	29	154
E. F. anos iniciais	194	346	148	688
E.F. anos finais	13	108	251	372
EJA -1ª a 4ª etapa	57	26	88	171
Educação especial	20	31	65	116
<b>Total geral</b>	331	599	582	1.512

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Breves. Estatística (2012).

Verifica-se que entre os 1.512 professores atuando na rede no ano de 2012 no Ensino Fundamental (anos iniciais e finais), Educação Infantil, EJA e Educação Especial, 331 tinham cursado apenas o Ensino Médio; 559 professores estavam cursando o nível superior; e 582 tinham concluído o Ensino Superior. Constatou-se que havia 688 professores atuando nas séries iniciais, e deste total, havia 148 professores com curso superior completo; 346 estavam cursando nível superior; e 194 professores com formação de Ensino Médio. Isto é, 540 docentes (78,5%) sem a formação de nível superior.

Segundo as informações da entrevista com a CL (2013), quando o município aderiu ao programa PNAIC, criou-se forte expectativa de encaminhar processos formativos que tivessem relação com as orientações pedagógicas da escola de nove anos, para atendimento dos professores do bloco de alfabetização, com a formação continuada de professores, devido aos seguintes elementos:

1. O incentivo principal, que era o pagamento das bolsas.
2. No município sempre teve problema com frequência dos professores nos encontros, nos cursos de formação continuada, sempre teve uma baixa frequência, mesmo quando os professores estavam na cidade, ou quando a equipe viajava até os polos para fazer formação.
3. Historicamente, a secretaria sempre fazia plano de formação, mas para seis meses, um ano no máximo, e nem sempre conseguia cumprir.
4. E por se tratar de um programa do Governo Federal, que dava condições, suporte com recursos financeiro e material, tornou-se uma das possibilidades de melhorar as ações dos municípios em parceria com o Governo Federal, e o melhor de todos os suportes que considero até hoje foi o da Universidade que nos assessorava, tanto na secretaria quanto professores, orientadores, coordenadores. Isso lamentavelmente acabou se perdendo. (CL., Entrevista em setembro 2020).

A necessidade de investimento em formação continuada de professores já tinha sido prevista no Art. 27 do PCCR (2011, p. 25) do município de Breves, que “assegurava a todos os trabalhadores em educação um plano que contemplava cursos e programa de formação continuada [...]”. Assim, havia o entendimento de que o município passava a cumprir a exigência normativa para assegurar a formação continuada dos professores, de modo a avançar no processo formativo dos professores do Bloco de Alfabetização.

De modo geral, essa formação reafirmava e ampliava o compromisso do Pacto Nacional entre o Governo Federal, os Estados e os Municípios, previsto no Decreto nº 6.094/2007, inciso II do art. 2º, de “alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico”. Também estava respaldada pela PARFOR, instituída pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que compreende “a formação continuada como um componente essencial da profissionalização docente, devendo

integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente”. (BRASIL, 2009).

A concepção de profissionalização dos professores, prevista na legislação mencionada, contudo, seguia uma vertente teórica defendida pelos organismos internacionais em formar o professor-profissional, que “reside na limitação pedagógica e curricular dos programas de formação continuada que tendem a colocar a ênfase da formação nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática por estas constituírem objeto de aferição das avaliações de larga escala”. (SILVA 2017, p. 88).

Portanto, quando o município de Breves aderiu ao PNAIC, em outubro de 2012, assumia as atribuições previstas no Termo de Adesão ao PNAIC:

O município de Breves se empenhava com o processo de formação de todos os professores da rede, e com a alfabetização e letramento em língua portuguesa e matemática de todas as crianças da rede escolar na idade adequada, e com o processo de monitoramento das avaliações, também se comprometia com a logística e o financiamento acontecer as ações, tais como: lugar para formação, alimentação, a hospedagem dos professores formadores e orientadores de estudos sempre que fosse necessário deslocamento; dispensa dos professores para a formação. (C.L., setembro 2020).

A formação do PNAIC teve início no município de Breves em março de 2013 de forma presencial com a formação em Letramento e Língua Portuguesa com carga horária de 120h; e no ano de 2014 a formação centrou-se em Matemática, mas continuou com a mesma carga horária para Língua Portuguesa; e em 2015, a formação estava centrada na abordagem interdisciplinar. Os dados do município mostram que o número de professores participantes e de turmas tinha sido definido pelo Educacenso no momento da adesão do município; entretanto, segundo a CI (2013), esse número foi modificado pela Secretaria de Educação, para corresponder em média 25 professores, para cada orientador de estudo. De acordo com as informações do PME (2015, p.15),

No Município de Breves, dos 1.405 professores, 426 estão cadastrados no programa, sendo que o maior número de participantes se concentra no meio rural, num efetivo de 306 professores, representando 72% do total. No meio urbano, foram cadastrados 120 professores.

O curso de formação do PNAIC foi presencial em todo o território nacional e envolveu os professores do Ciclo de Alfabetização, tanto na área urbana quanto do campo, como estava definido pela Portaria de nº 1.458/2012, exigindo assim um adequado volume de recursos, como mostram informações retiradas do portal do MEC. O investimento envolvido foi de 2,7 bilhões até final do ano de 2014, que foi gasto com bolsas de estudos para os professores,

orientadores de estudos, professores formadores, livros paradidáticos, cadernos de formação, jogos, e processos de avaliações<sup>54</sup>. De acordo com a literatura já produzida,

As duas primeiras edições do PNAIC, em 2013 e 2014, foram implementadas, seguindo diretrizes que primavam pela qualidade na formação, garantindo carga horária adequada, material didático único produzido pelas universidades públicas e bolsas de estudo para todos os segmentos envolvidos no PNAIC: professoras alfabetizadoras, coordenadores locais e formadores locais/orientadores de estudo, formadores e coordenadores das universidades. (MANTUANI; RESENDE, 2018, p. 24).

Em relação à escolha dos professores-orientadores de estudo, o município deveria atender aos seguintes critérios estabelecidos pela Portaria de nº 1.458, art. 10:

- I - Ser professor efetivo da rede pública de ensino que promove a seleção;
  - II - Ter sido tutor do Programa Pró-Letramento ou ter participado do Pacto nos anos anteriores;
  - III - Ter disponibilidade para dedicar-se ao curso e à multiplicação junto aos professores alfabetizadores.
- § 1º [...] na seleção dos orientadores de estudo a Secretaria de Educação deverá considerar o currículo, a experiência e a habilidade didática do candidato, sendo que o selecionado deve preencher os seguintes requisitos cumulativos:
- I - Ser profissional do magistério efetivo da rede;
  - II - Ser formado em Pedagogia ou ter Licenciatura;
  - III - Atuar há, no mínimo, três anos nas séries iniciais do Ensino Fundamental, como professor ou coordenador pedagógico ou possuir experiência comprovada na formação de professores alfabetizadores. (BRASIL, 2012).

Segundo as informações disponibilizadas pela CL (2013), no município de Breves foram selecionados 23 orientadores de estudos, sendo que a seleção de 10 professores orientadores seguiu as orientações da Portaria de nº 1.458, e 13 professores orientadores foram escolhidos por indicação da coordenação, uma vez que não havia tempo para organizar um edital de seleção. Os orientadores de estudo são professores concursados do município de Breves, lotados nas séries iniciais, e que tinham formação em licenciatura de Pedagogia, Letras ou Matemática.

A carga horária dos professores orientadores de estudos foi definida pela Secretária de Educação do município de Breves. Os professores foram lotados com 200 horas, sendo 100 horas para atuar em sala de aula, e as outras 100 horas para atuar como professor orientador de estudo, e tinha por atribuições participar da formação com os professores formadores da UFPA, planejar a pauta dos encontros, separar e selecionar os materiais, para condução da

---

<sup>54</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Governo investe R\$ 2,7 bilhões para alfabetizar crianças até oito anos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/pacto-nacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa>. Acesso em: 12 dez. 2020.

formação dos professores da rede; acompanhar os professores alfabetizadores no âmbito escolar e auxiliar nas suas práticas (CL, Entrevista setembro 2020)

Os encontros para formação no município de Breves aconteciam uma vez por mês, incidindo geralmente nas sextas-feiras, e durante os sábados, para os professores das escolas urbanas, sendo que para os professores da Educação do Campo a formação era realizada em três a quatro dias, sempre no início de cada mês, quando estes vinham para a cidade receber o pagamento e prestar contas na Secretaria.

Devido ao número expressivo de professores, para participar da formação, os encontros eram assim distribuídos: os professores do Distrito Sede Rural e Antônio Lemos participavam todos juntos, e os professores do Distrito de São Miguel e do Distrito Curumum participavam separados por distrito. Para a CL (2013):

O ideal seria que as formações acontecessem no lócus de trabalho, contudo, apenas dois encontros foram realizados com os professores do Campo no Distrito São Miguel, e desse encontro foi possível avaliar um maior entrosamento dos professores, bem como socialização das produções organizadas nas pautas para o processo formativo. (CL, Entrevista em setembro 2020).

De acordo com a CL (2013), a organização das turmas de professores da área urbana era feita de acordo com a série em que eles atuavam: 1º, 2º ou 3º ano. Para os professores do Campo que atuavam em turmas multisseriadas ou multianos não havia separação; seguia-se de acordo com a organização do Caderno de Formação, contemplando a especificidade da Educação do Campo.

Verifica-se que a organização de turma mencionada estava prevista no Caderno de Apresentação do PNAIC (2012a, p. 28), da seguinte forma:

Serão ofertados quatro cursos em turmas distintas: um curso para professores do ano 1 do Ensino Fundamental, um para os docentes no ano 2; um para os professores do ano 3; e um para professores de classes multisseriadas. Poderão, também, ser formadas turmas mistas, nos casos em que o município tenha um quantitativo pequeno de professores em cada ano de escolaridade. Os quatro cursos apresentam algumas similaridades e particularidades. Dentre as similaridades, podemos citar as temáticas centrais que serão as mesmas. Os cursos terão também a mesma estrutura e distribuição de carga horária.

Como similaridades da Língua Portuguesa, ou o letramento definido pelo Caderno, destacam-se o processo de alfabetizar letrando, o trabalho com gêneros textuais e o trabalho didático a partir de sequências didáticas ou projetos didáticos; o lúdico na alfabetização; direitos gerais de aprendizagem de Língua Portuguesa no Ciclo de Alfabetização (BRASIL, 2012). O foco da formação estava pautado “na prática do professor, de modo que as

singularidades do trabalho pedagógico são objeto de reflexão. Refletir, estruturar e melhorar a ação docente é, portanto, o principal objetivo da formação.” (BRASIL, 2012a, p. 28).

Embora as particularidades estivessem “centrando as discussões nos modos de abordagem dos temas, na escolha dos materiais didáticos e nos planejamentos de aulas voltados a cada ano” (BRASIL 2012a, p. 28), constata-se que a forma de organização retirava a possibilidade de os professores conhecerem toda a dinâmica proposta da formação envolvendo os três anos do Ciclo de Alfabetização, acabando por se tornar isto problemático “porque os professores da rede não seguiam lotados exclusivamente na série do Bloco de Alfabetização, principalmente devido o processo de rotatividade que o município tinha, principalmente nas séries iniciais”. (CL, Entrevista em setembro 2020).

A proposição dentro do curso de formação teve repercussão em uma das escolas, segundo a descrição de uma professora participante da pesquisa. Quando questionada sobre a contribuição do PNAIC para prática, ela responde:

Foi positivo e negativo. Um dos pontos positivos foi o acordo feito com a coordenação e a direção da escola: o professor que trabalhava no ciclo 1 continuava acompanhando a turma para o ciclo 2 no próximo ano. Assim era possível acompanhar melhor o rendimento da turma, de acordo com o ano em que estava participando da formação. Mas essa lotação só funcionou em 2013 e 2014. Depois tudo mudou novamente. (Prof. 10).

De acordo com as informações contidas no site do MEC<sup>55</sup>, o PNAIC foi desenvolvido por meio de ações/eixos que estimulavam a ação reflexiva docente sobre o tempo e o espaço escolares, seja para os professores da escola urbana, seja para os professores que atuavam no campo, pois os eixos da formação estavam organizados dentro da proposta que se constituía como: 1) currículo e direitos de aprendizagem; 2) organização do trabalho pedagógico; 3) discussão das temáticas de Língua Portuguesa e Matemática; 4) aprofundamento da alfabetização e letramento das crianças; e 4) socialização dos relatos de experiências (BRASIL, 2012).

Esses eixos adotados dentro da formação intentavam discutir coletivamente o processo de estruturação de um currículo voltado para o processo de alfabetização em âmbito nacional, mas definido coletivamente entre os professores durante o percurso formativo, como mostra o Caderno de Formação (2012b, p. 27):

[...] a formação de professores está intimamente ligada às questões do conhecimento, do currículo, das mudanças culturais e das novas tecnologias. O

---

<sup>55</sup> Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC, 2013). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnld/pnld-pnaic>.

desenvolvimento de uma cultura de formação continuada, seja na escola ou em rede, depende de diversos fatores, dentre eles, dos compromissos institucional e individual. [...]. Se concebermos os professores como sujeitos inventivos e produtivos, sabemos que eles não serão repetidores em suas salas de aula daquilo que lhes foi aplicado na formação para orientar a sua nova prática. Sabemos sim que, a partir de diferentes estratégias formativas, eles serão estimulados a pensar sobre novas possibilidades de trabalho que poderão incrementar e melhorar o seu fazer pedagógico cotidiano. (BRASIL, 2012b, p. 27).

A partir da lógica citada, compreende-se que o percurso da formação continuada do PNAIC objetivava estimular o professor a conhecer novas possibilidades metodológicas para alfabetizar, constituídas a partir da ideia de um currículo coletivo nacional, que seria apreendido por meio das atividades reflexivas, potencializadas pela troca de experiências estratégias formativas que favoreceriam a interação entre os pares; posteriormente, era esperado que essas experiências fossem reproduzidas de forma criativa no ambiente individual de cada sala de aula.

Para Frangella (2016, p. 122), “Há uma evidente preocupação com a discussão curricular, na intenção da elaboração de princípios que orientem a construção de propostas curriculares, em um desdobramento do currículo como planejamento”; essa intenção de elaboração curricular vem sendo oferecida aos professores alfabetizadores desde o lançamento do Pró-Letramento (2005), com a orientação de duas disciplinas, e o foco nos diferentes tipos de planejamentos. No caso do PNAIC, além do foco sobre o planejamento, “os orientadores de estudos deveriam acompanhar os professores em suas respectivas escolas, para garantir o processo de orientação dos professores, retirando as dúvidas”. (CL, 2013, entrevista, setembro 2020).

Os dados da pesquisa mostram que o percurso de formação dos orientadores de estudo estava devidamente articulado pelos professores formadores da UFPA, responsáveis pelo polo do município de Breves. Esses professores-orientadores conduziam a formação dos professores alfabetizadores do município de Breves, ou seja, “nenhuma pauta era definida de forma aleatória, havia um cronograma de encontros, e as pautas da formação eram redefinidas durante o processo formativo orientado pelo professor formador da UFPA, com os professores orientadores de estudos”. (CL, 2013, entrevista, setembro 2020).

De acordo com o Documento de Apresentação do PNAIC (BRASIL, 2012), os professores-formadores tinham como papel promover o conhecimento acerca dos processos da formação do professor orientador de estudos, estimulando-os a:

1. reconhecer-se como agente na formação continuada dos professores;
2. refletir sobre diferentes concepções de formação continuada, com ênfase na abordagem crítico-reflexiva;
3. refletir sobre os saberes docentes e o cotidiano da sala de aula;

4. refletir sobre o papel das experiências pessoais e profissionais na construção da identidade profissional;
5. refletir sobre a importância do resgate da trajetória pessoal para compreensão das práticas pedagógicas;
6. planejar e desenvolver projetos de formação continuada dos professores, assumindo o papel de formadores;
7. discutir a concepção de alfabetização que permeia o programa de formação dos professores;
8. aprofundar os conhecimentos que serão discutidos ao longo da formação com os professores. (BRASIL, 2012a, p. 29).

Os oito itens expostos definem a orientação fundamental para os professores-orientadores atingirem os objetivos propostos pelo Programa. Acredita-se que o papel das instituições formadoras, no caso da UFPA, tenha sido a contribuição com as discussões teóricas e metodológicas da teoria reflexiva, para os professores-orientadores de estudo. Esse modelo de formação continuada encontrou terreno profícuo no Brasil após a implementação das políticas neoliberais direcionadas para a formação continuada de professores com custo reduzido, consolidando-se, portanto, o discurso de ser necessária uma nova maneira de formar os professores a partir da prática reflexiva.

Nesse cenário descrito, surge outra categoria de professor que passou a assumir o papel de “orientadores de estudos em rede”, ou “multiplicadores” dos conhecimentos formulados pelos devidos programas, tornando-se um agente da formação continuada, facilitador do processo de aprendizagem, através de um conteúdo específico em um ambiente favorável à experimentação de metodologias de ensino, no qual os professores envolvidos têm autonomia para produzir, socializar entre os pares e adequar à sua realidade. A esse respeito, Freitas (2002, p.149) afirma:

Esta visão tutorial e paternalista do trabalho de formação com professores, enfatizada no programa de formação continuada da Secretaria de Ensino Fundamental do MEC – Parâmetros em Ação e a Rede de Formadores –, desenvolvido por supervisores e/ou coordenadores pedagógicos e centralizado na própria escola e nos sistemas de ensino, retoma a ideia já superada na década de 1970, dos “multiplicadores”, professores que passavam por processos de formação e se transformavam em formadores de professores, e assim sucessivamente, em uma “cadeia” de formação.

Essa “cadeia de formação” caracterizada pela autora foi totalmente absorvida pelos programas de formação continuada de professores alfabetizadores, consistindo na formação de professores orientadores de estudos que pertencem à rede de ensino. Esse enfoque dado à formação continuada tem a finalidade principal de fornecer informações sobre o processo pedagógico que permitam a seus pares (professores cursistas) decidirem sobre novos redirecionamentos pedagógicos em sala de aula; contudo este tipo de formação pode se restringir a práticas isoladas não correspondentes às expectativas formadas.

O PNAIC foi projetado para terminar no prazo de dois anos (2013-2014), mas foi ampliado a partir de 2015, e 2016 ganhando novas configurações, com a publicação da Portaria nº 1.094/2016, no Art. 3º, ao se determinar que “a Formação Continuada poderia ser ofertada [...] pelas instituições de ensino superior ou os centros de formação de professores regularmente constituídos pelas redes de ensino [...]”, incluindo como participantes da formação os coordenadores pedagógicos das escolas, mas sem o respectivo recebimento de bolsa, que no caso dos professores, também foi suspensa em 2016. De acordo com as informações da CL (2013):

No primeiro ano (2013), o município de Breves não apresentou dificuldades para efetivar o pagamento das bolsas; somente ficaram sem receber alguns professores que começaram a participar como ouvintes que não foram cadastrados no prazo. Nos anos posteriores, o pagamento das bolsas teve muitos atrasos, e a partir do segundo semestre de 2015, devido à política de redução de gastos, parte dos professores já não recebia as bolsas. (CL, entrevista, setembro de 2020).

No contexto nacional, o país atravessava por grandes contingências financeiras, e no âmbito dos programas de formação, ocorreu redução de recursos financeiros. Essa situação foi explicada no estudo de Mantuani e Resende (2018, p. 24):

Em 2015, já no segundo mandato de Dilma, a situação econômica brasileira se agravou ainda mais, com a redução do apoio dos aliados da Presidência no Parlamento. Houve, também, contingência orçamentária e redução dos investimentos nos projetos governamentais, dentre eles, o PNAIC. A carga horária da formação foi reduzida pela metade, assim como os meses destinados à formação e, conseqüentemente, houve redução das parcelas referentes às bolsas de estudo, as quais tiveram início somente em agosto de 2015. Em 2016, a crise política se agravou e, em 31 de agosto de 2016, os senadores decidiram pelo impeachment de Dilma Rousseff, que foi sucedida pelo vice-presidente. Dentro desse contexto, foi desenvolvida a 4ª edição do PNAIC, mais uma vez com carga horária reduzida pela metade e com início das atividades em outubro de 2016.

No município de Breves, além da problemática de recebimento de bolsas, constatou-se que em 2016 não foi assinado o Termo de Adesão pela SEMED para a participação no PNAIC. De acordo com as informações, o município já não considerava o programa como essencial para avançar nos índices em relação ao Ciclo de Alfabetização das escolas, e encontrava-se com o início do ano letivo atrasado, “devido a sucessivas greves dos professores, com uma pauta de luta para a garantia de melhores condições de trabalho, e buscando evitar mudanças no plano de cargo e carreira, que previa redução de carga horária e de salário” (CL, entrevista em setembro 2020).

Em relação aos avanços da alfabetização nas séries iniciais do município, após a implementação da formação continuada do PNAIC, a CL (2013) afirmou que o Programa

trouxe muitas expectativas para o município, mas os resultados do processo de aprendizagem no município não avançaram. Em suas palavras:

Não tomo como base a Provinha Brasil ou Prova ANA, porque no município a aplicação dessas provas deixou muito a desejar, mas o próprio Censo e o Ideb demonstraram que não tiveram avanços significativos nos resultados de 2013 e os de 2014, os índices de reprovação parece que foram até maiores, pois o município, no ano de 2013, teve paralização e 2014 também. (CL, Entrevista de setembro 2020).

Com base na fala da CI (2013), buscou-se os dados referentes ao Censo Escolar de 2013 e de 2014 para fazer uma comparação desses índices de reprovação, sendo encontrado os seguintes dados nas séries iniciais (Tabela 13):

**Tabela 13:** Taxa de rendimento dos anos iniciais (2013-2014)

Anos iniciais	Reprovação		Abandono		Aprovação	
	2013	2014	2013	2014	2013	2014
<b>1º ano EF</b>	1,1% 37	2,0% 67	9,8% 328	9,6% 320	89,1% 2.974	88,4% 2.940
<b>2º ano EF</b>	0,6% 18	1,0% 31	7,1% 207	5,7% 177	92,3% 2.686	93,3% 2.893
<b>3º ano EF</b>	0,8% 26	1,0% 31	6,7% 214	6,5% 194	92,5% 2.953	92,5% 2.749
<b>4º ano EF</b>	45,9% 3.048	49,6% 3.090	7,8% 518	5,9% 368	46,3% 3.075	44,5% 2.772
<b>5º ano EF</b>	28,5% 1.006	30,9% 1.255	9,1% 321	5,7% 232	62,4% 2.201	63,4% 2.575

Fonte: QEdu. Taxas de Rendimento (2013-2014) Censo Escolar 2013/2014/Inep.

Verificou-se que no final do ano letivo de 2013 e 2014 os índices de reprovações nas séries iniciais, do campo e da cidade, apresentaram resultados diferentes do ano de 2012, já mencionados na Tabela 13, na qual os três primeiros anos não apresentavam índices de reprovação; contudo, se comparando os anos de 2013 e 2014, demonstrado na Tabela 13, é possível verificar a seguinte situação:

- 67 alunos reprovados no final do 1º ano;
- 49 alunos reprovados no final do 2º ano;
- 57 alunos reprovados no final do 3º ano;
- 6.138 alunos reprovados no final do 4º ano; e
- 2.261 alunos reprovados no final do 5º ano.

Com um total geral de 8.572 alunos reprovados de 1º ao 5º ano entre 2013 e 2014, esses dados contestam a concepção difundida de que somente a modificação da organização do ensino à não retenção nos três primeiros anos e uma determinada modalidade de formação continuada de professores possa ser suficiente para avançar na apropriação inicial da língua escrita e na alfabetização das crianças de modo geral.

Da literatura já produzida, considera-se que uma criança está alfabetizada quando se apropria com certa desenvoltura da leitura e da escrita como instrumentos essenciais para seguir aprendendo – a questão é que esse percurso precisa acontecer sem interrupção e com qualidade, por isso, não há sentido tratar do avanço da alfabetização nas séries iniciais, da formação continuada de professores se for desprezado os determinantes socioeconômicos e culturais que afetam diretamente todos os sujeitos envolvidos no processo educacional.

A educação no município de Breves vem sofrendo historicamente os impactos causados pelos atrasos salariais, redução de carga horária, podendo estes ser apontados como importantes problemas que afetam diretamente os índices de desenvolvimento da educação no município ao longo dos anos.

Os servidores da Educação continuam travando suas lutas contra os desmandos dos gestores municipais; em 2017, ocorreram greves, em decorrência de projetos de lei que propunham retirar as gratificações de zeladores, diretores de escolas, serventes, entre outros profissionais, com reduções que variavam de R\$300 a R\$2.000 reais nos salários dos servidores e extinção das eleições para diretores nas escolas; outra greve foi realizada no início de 2019, em decorrência da falta de pagamentos dos trabalhadores desde o fim de novembro de 2018 (Sintepp, *on-line*).

De acordo com as informações do Sintepp<sup>56</sup>, em dezembro de 2020, em plena pandemia da COVID-19, e, por ser o ano de troca de prefeito, os professores e outros servidores do município de Breves não haviam recebido pagamento do salário referente ao mês de novembro, e possivelmente teriam atrasos referentes ao pagamento do mês de dezembro e 10º terceiro salário, na gestão do prefeito ainda em exercício, devido às seguintes questões:

1. A decisão do presidente Bolsonaro de reduzir os índices de cálculo do custo aluno/ano do FUNDEB, que implica diretamente na redução de repasse dos valores do FUNDEB, responsável pelo custeio do piso salarial dos professores e das despesas com outros servidores, manutenção e desenvolvimento do ensino público.
2. A previsão de repasse de FUNDEB ao Município de Breves era de R\$ 134.666.242,45. No entanto, com a mudança na regra de cálculo imposta pelo *pior presidente da história do Brasil*, o valor caiu para R\$ 123.477.539,61. *Uma diferença de R\$ 11.188.702,84.*
3. A decisão do presidente acabou resultando numa drástica redução do valor da Complementação da União ao FUNDEB; Para Breves, a diferença chega a mais de 8 milhões de reais, *isso afetará diretamente o pagamento dos servidores da Educação.*
4. A previsão era de R\$ 63.475.739,46, e agora será de R\$ 54.997.327,88. *Ou seja, a falta de controle da Prefeitura de Breves, somada à irresponsabilidade do*

---

<sup>56</sup> “Servidores de Breves com salários atrasados”. Disponível em: <https://sintepp.org.br/2020/12/11/servidores-de-breves-com-salarios-atrasados/>. Acesso em: 27 dez. 2020.

*presidente Bolsonaro poderá trazer prejuízos irreparáveis aos educadores breveses.*

5. Outro fator importante, a previsão de integralização da Complementação ao FUNDEB (15%) para janeiro de 2021 era de R\$ 9.521.360,92. Com a mudança nos índices de cálculo feita pelo presidente Jair Bolsonaro, o valor irá reduzir para R\$ 8.249.559,18. Ou seja, uma diferença de R\$ 1.271.801,74. (SINTEPP, online 2020,).

A partir da pedagogia histórico-crítica, entende-se que a educação, na medida em que “é uma mediação no seio da prática social global, cabe possibilitar que as novas gerações incorporem os elementos herdados de modo que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformações das relações sociais”. (SAVIANI, 2013, p. 121). Contudo, para que as novas gerações se apropriem desse conhecimento, no caso da alfabetização, torna-se necessário também o cumprimento das metas de financiamento da educação do município, condições objetivas para realização dessa tarefa.

Evidencia-se, no município de Breves, uma trajetória histórica e política de desvalorização da educação e dos professores que influencia diretamente nas condições de funcionamento das escolas, nas condições de trabalhos e, sobretudo, nas orientações didáticos pedagógicas, contrariando todas as garantias definida aprovado pelo PCCR (2017), já mencionadas nesta tese, que é a segurança de uma carreira na qual o professor tenha condições de remuneração, ambiente de trabalho, formação de qualidade e valorização do seu trabalho.

No ano de 2013, a implementação da formação continuada do PNAIC cumpriu-se de acordo com as orientações previstas para acontecer, e os professores-formadores da UFPA eram os responsáveis pela formação pedagógica e técnica dos professores-orientadores de estudos, que se desdobravam nos estudos das competências e habilidades que deviam ser desenvolvidas pelos professores alfabetizadores previstas nos Cadernos de Formação.

Essas questões podem ser verificadas nas respostas dos dois professores, quando examinando como era realizado o processo de formação dos professores Orientadores de Estudo do PNAIC:

Recebíamos formação com os professores formadores da Universidade Federal do Pará. Após esse momento todos os orientadores de estudo alinhavam a pauta de formação que seria ministrada aos professores alfabetizadores! Nos, recebíamos a formação dos professores formadores relacionado a temática que deveria ser discutida, dentro dos cadernos de formação, (por exemplo caderno 1), a partir daí, planejávamos os encontros e ministravam aos professores alfabetizadores. (OE. 2).

Os encontros de formação dependiam da nossa formação. Só podíamos ministrar depois que recebíamos as orientações com os formadores da UFPA. Sempre buscando utilizar a ludicidade por meio de jogos, dinâmica brincadeiras e por meio de oficinas de construção de materiais e a utilização dos kits enviados pelo PNAIC. (OE.1).

Verificou-se no Caderno de Formação de Professores um conjunto de estratégias que deveria pautar de forma permanente os encontros, contemplando os seguintes aspectos (Quadro 22):

**Quadro 22:** Algumas estratégias permanentes (em todos ou quase todos os encontros)

Estratégias	
1	Leitura Deleite
2	Tarefas de “casa e escola” e retomada do encontro anterior
3	Estudo dirigido de textos
4	Planejamento de atividades a serem realizadas nas aulas seguintes ao encontro.
5	Socialização de memórias
6	Vídeo em debate
7	Análise de situações de sala de aula filmadas ou registradas
8	Análise de atividades de alunos
9	Análise de relatos de rotinas, sequências didáticas, projetos didáticos e de planejamentos de aulas
10	Análise de recursos didáticos e Exposição dialogada
11	Elaboração de instrumentos de avaliação e discussão de seus resultados. Avaliação da formação

Fonte: Elaboração da Autora, com base no Caderno de Formação de Professores/BRASIL (2012a, p. 29-32).

No acesso a uma pauta de formação de 2013 cedida por um professor-orientador verificaram-se as seguintes proposições:

Leitura Deleite;  
 Retrospectiva dos assuntos;  
 Apresentação de slides – Iniciando a conversa – CADERNO 5, p. 5 e 6;  
 Aprofundando o tema:  
 Atividades da seção: “Compartilhando as experiências”;  
 Reflexão sobre os relatos de rotinas, sequências;  
 Elaboração de Sequências Didáticas – Trabalho em grupo (os mesmos da manhã).  
 Socialização dos trabalhos em grupo.  
 Atividades para Casa e Escola.  
 Planejamento do Seminário  
 Avaliação do dia.

A pauta da formação organizada pelos orientadores de estudos seguia a proposição semelhante às sugestões elencadas como pauta permanente de quase todos os encontros no Caderno de Formação (BRASIL, 2012b). Começando sempre pela leitura deleite, a retrospectiva dos assuntos anteriores, as reflexões e a socialização das experiências desenvolvidas nas escolas.

Todo o processo formativo utilizava-se dos estudos da epistemologia da prática profissional dos professores, que considerava pertinente discutir o processo formativo a partir das atividades desenvolvidas no cotidiano da sala, para conduzir o processo reflexivo, e aprimorar as suas práticas, considerado como os princípios adotados pelo PNAIC, tais como: “reflexividade; mobilização dos saberes docente; constituição da identidade profissional; socialização; engajamento; e colaboração.” (BRASIL, 2012b, p. 13-19).

Esses princípios, formulados pelo conjunto de autores como Nóvoa (1992), Tardif (2002) e Zeichner (1995), defendem as vozes dos professores, representando o lugar de fala, suas trajetórias, seu ambiente de trabalho, considerando como ponto de partida a reflexão das socializações de atividades produzidas, para a reconstrução de novas experiências, como defende Nóvoa (1991, p. 13):

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência

Nóvoa (1991, p. 14) sugere “o desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que deem corpo a um exercício autônomo da profissão docente”. Parece-nos que os autores indicam um saber prático, localizado, que permite aos professores atuarem em circunstâncias concretas – as competências e as habilidades do processo de alfabetização para avaliação externa. Mas como falar de construção de conhecimento de corpo autônomo da profissão docentes? De acordo com Colares (2011, p. 191)

O conhecimento, produzido objetivamente pelo sujeito, deve ter como meta a reprodução do real, em suas múltiplas determinações. Mas para que isto seja alcançado é preciso ultrapassar o nível da aparência, da superfície imediata das coisas e atingir a essência. Esta é uma tarefa complexa, porque a realidade apresenta-se como um todo caótico, sendo que através da abstração é possível analisar as partes, reconstruindo o concreto real que está na base de todo o conhecimento. Faz-se necessário partir do dado empírico, factual, e buscar entender os processos presentes nos fenômenos estudados.

Desta forma, é preciso reconhecer que, o modelo de formação, evidenciado no PNAIC, pode comprometer a apropriação do conhecimento do professor, porque favorece uma formação no campo predominante da prática, nega os conhecimentos científicos produzidos historicamente, e ainda produz argumento generalizado de que as instituições educacionais não têm um papel relevante na formação docente.

Na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, considera-se pertinente para a formação continuada de professores um trabalho educativo com condições de apropriações do conhecimento científico, artístico, filosófico. Essa proposição requer uma discussão sobre a natureza do processo de alfabetização, como explicita Frade (2007, p. 96):

Quando não se discute de maneira específica a natureza dos conteúdos linguísticos, fica a impressão de que é muito óbvio para o professor o conhecimento sobre os conteúdos que podem ser trabalhados na alfabetização. Mas não é tão óbvio assim. Da mesma forma que houve um processo crescente de “desmetodização” da alfabetização, com o destaque dado às formas de aprender do aluno e as pedagogias

ativas houve uma mistura entre os conteúdos referentes aos usos da escrita para leitura e produção de texto válidos para qualquer nível de ensino e os conteúdos específicos da alfabetização [...].

Metodologicamente, “refletir sobre as situações de sala de aula filmadas ou registradas” é fundamental para avançar na compreensão do processo de aprendizagem dos alunos; contudo, Cagliari (1997, p. 9) argumenta que “sem o conhecimento competente da realidade linguística compreendida no processo de alfabetização, é impossível qualquer didática, metodologia ou solução de outra ordem”. Na perspectiva do autor, quanto mais formação esse professor tenha informação teórica de como se dá o processo de aquisição de língua e da escrita, melhor ele pode realizar o seu trabalho.

A recusa por aplicação metodológica pelos professores foi muito bem colocada pela (CL, 2013), quando lhe foi perguntado sobre a relação da formação com a prática de sala de aula:

Observei que não foram todas as orientações recebidas durante os encontros de formação que tiveram total aceitabilidade, alguns professores não seguiram a orientação de planejar a partir da sequência pedagógica, eles até aplicavam na sala de aula aquelas que tinham sido produzidas durante o encontro, mas depois, eles não davam continuidade. Alguns professores já diziam que não se sentiam muito seguros desde as formações anteriores. (CL, setembro 2020).

Tais questões foram respondidas pelos professores orientadores de estudo, quando questionados se tinham percebido alguma dificuldade dos professores em colocar em prática as orientações do Programa PNAIC em sala de aula;

Planejar requer tempo e estudo. As sequências didáticas demandavam pesquisas para sua elaboração e eles diziam que não tinham esse tempo disponível na escola. Sem falar da falta de infraestrutura apropriada. (OE 1 e 2).

Penso que com as ausências dos professores ao programa, provocava também uma dispersão nos estudos, que seguia uma sequência de explicações. Havia bastante ausência dos professores devidos os encontros ocorrerem aos sábados. (OE 1 e 2).

A princípio, não havia obrigatoriedade de uso dos materiais do PNAIC; contudo havia um rol de competências e habilidades que deveriam ser internalizadas pelos alunos, e esses materiais passaram a ser trabalhados durante o processo formativo dos professores; portanto, a ausência dos professores durante a formação poderia dificultar a compreensão das atividades. Na fala das orientadoras, ficou evidente que havia dificuldade para os professores fazer adequações das orientações da formação do PNAIC em sala de aula, começando pelo planejamento das sequências didáticas que exigia tempo para pesquisa e infraestrutura apropriada.

Durante a entrevista e no decorrer das análises, constata-se que havia uma convergência de pensamento nas respostas dos OE, quando foi examinado como se dava o acompanhamento dos professores:

A formação continuada em si, proporcionava várias possibilidades de práticas pedagógicas e oficina de confecção de materiais, mas cabia aos professores a aplicação das metodologias. Alguns realizavam e apresentação a evolução da turma. Algumas escolas conseguiram alcançar os objetivos, sim. (OE 1 e 2).

O acompanhamento dos professores na escola dependia da atividade elaborada nos encontros. Com objetivo de acompanhar a aplicação das sequências didáticas e auxílio nas ações planejadas. (OE, 1 e 2).

Apenas em algumas escolas os professores alfabetizadores tinham acompanhamento dos professores coordenadores dentro das escolas para planejar as atividades definidas para o bloco de alfabetização, mas, na grande maioria, no início do programa os coordenadores não recebiam bolsa; por isso a maioria não participava das formações, isso dificultava por que eles desconheciam as orientações. Quando os coordenadores foram incluídos no Programa, recebiam bolsa e começaram a orientar os professores. (OE 1 e 2).

As sínteses apresentam algumas das contradições existentes entre formação proposta de formação continuada do PNAIC e a realidade objetiva dos sujeitos envolvidos dentro do município de Breves. Demostram que o complexo programa de formação continuada, alicerçado em um conjunto de medidas de organização do trabalho pedagógico do professor, priorizando, seja as competências e habilidades, ou aspectos metodológicos em âmbito nacional, não surte resultados homogêneos no interior das escolas.

Nesse sentido, observa-se que é complexo avançar no processo de alfabetização das crianças a partir de um delineamento de práticas pedagógicas; primeiro porque a construção da formação precisa ser coletiva, e segundo porque os professores também resistem a determinados processos que desconsideram a dinâmica do trabalho docente.

A partir da entrevista com as Orientadores de Estudo, foram verificadas questões sobre como se davam os processos das avaliações a partir da formação do PNAIC:

As avaliações de sala de aula deveriam seguir os direitos de aprendizagem e as competências definidas; nesse processo deveria ser observado o desenvolvimento da habilidade de leitura, pois as crianças precisavam avançar para mais do que apenas ler palavras soltas, ou seja, ler com autonomia; ler e compreender textos de diversos tipos de gêneros textuais; (OE 1 e 2).

Outros instrumentos podiam ser elaborados pelos docentes para complementar para diagnosticar o nível de conhecimento da leitura e da apropriação do sistema de escrita. (OE 1 e 2).

Os professores também eram orientados para a realização das avaliações externas, tais como a Provinha Brasil, Prova ANA, através dos estudos que faziam acerca dos

eixos que eram abordados nas provas, e tratavam desse assunto durante os encontros de formação. (OE 1 e 2).

Ancoradas na perspectiva dos direitos de aprendizagem definidos pelo PNAIC, as orientadoras de estudo expressaram que algumas escolas conseguiram avanços, indicados pelas avaliações externas, e que as dinâmicas utilizadas por alguns professores, tais como os usos de simulados destinados para esse momento, favoreceram o alcance tido como significativo nos resultados das avaliações externas.

Considera-se que os fundamentos do processo pedagógico são fundamentais para a realização do trabalho docente para alfabetizar a criança. Na mesma lógica, compreende-se que a formação do professor também não ocorre como “dádiva”, ou através de um processo de habilitação de competências, que se possa utilizar e se reproduzir em outros ambientes. Para Alferes e Mainard (2018, p. 427):

O contexto da prática é onde os sujeitos interpretam a política e a colocam em ação. No contexto da prática, a política está sujeita a processos de recontextualização. No processo de atuação da política do PNAIC, competiu, em princípio, aos formadores das universidades, que são os responsáveis pela formação dos orientadores de estudo, traduzirem e interpretarem o conteúdo do material (Cadernos de Formação) e fornecerem orientações aos orientadores de estudo, que, por sua vez, realizaram a formação de professores alfabetizadores.

Em síntese, o professor em parte recebeu a formação, e aplicou no âmbito da sala de aula em sua forma e conteúdo, ou seja, para os idealizadores da política de formação responsável por todo o processo aconteceu com sucesso a implementação da formação do PNAIC, mas a grande questão é saber como os professores compreenderam o processo e incluíram o resultado dessa formação na sua prática com vistas à qualificação de sua atividade junto aos alunos.

É fundamental, para buscar os fundamentos de análise dessa lógica de formação, refletir sobre a natureza do trabalho pedagógico. Para Saviani (2013, p. 8), deve haver a “Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares”. E os professores devem se apropriar, de modo a disponibilizar aos alunos, porém em um processo formativo de longo prazo, os meios necessários para que eles “não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação”. (SAVIANI, 2013, p. 8).

Outro aspecto marcante na fala das Orientadoras de Estudo, e que retrata a vigência das concepções hegemônicas do processo de alfabetização, foi referente às principais

contribuições para as suas práticas como alfabetizadoras enquanto era professora Orientadora de Estudo do PNAIC:

A oportunidade de entender por meio da psicogênese da escrita, como as crianças se apropriam do sistema da escrita. Que o erro que elas cometem são tentativas de acertos, que devem ser reconhecidos devidos o esforço. Que nós professores devemos criar o ambiente alfabetizador. (OE 1).

Que se cada professor fizesse sua parte o programa teria sido, mas produtivo; a oportunidade de crescimento enquanto profissional e a profundidade acerca da alfabetização e letramento complementados pela psicogênese da escrita; (OE 2).

Que não basta apenas um programa com todos os subsídios teóricos e metodológicos, se os professores alfabetizadores não aplicarem. São várias questões que o impede, falta de apoio do gestor e coordenador, falta de infraestrutura, desvalorização profissional e principalmente não conseguir planejar em serviço. (OE 1).

Sinto pela criança que passa por esse processo que poderia ser lúdico e prazeroso, mas que se torna enfadonho com as atividades de tracejado e exercícios de repetição. Porém, me inspiro em práticas pedagógicas exitosas, que mesmo com tão pouco realizam trabalhos fabulosos. (OE 1).

Nesse contexto, evidencia-se a associação das concepções hegemônicas Da Psicogênese da Linguagem Escrita e da Alfabetização e Letramento (MORTATTI, 2019) como principal delineadora das políticas de alfabetização no país. Assim como é possível evidenciar o peso atribuído aos resultados nas políticas de formação continuada de professores alfabetizadores com impactos sobre o trabalho docente, pois os professores assumem de certa forma as responsabilidades pelo fracasso ou sucesso da alfabetização dos alunos.

Por outro lado, mesmo as Orientadoras de Estudos expressando que “há falta de apoio do gestor e coordenador, falta de infraestrutura, desvalorização profissional e principalmente não conseguir planejar em serviço”, resiste ainda à retórica predominante referente ao não *comprometimento* do docente no interior da sala de aula.

#### **5.4 A formação continuada do PNAIC/2013 na representação dos professores**

Como anunciando o objeto desta tese, esta pesquisa direciona-se a analisar a relação da formação do PNAIC com o trabalho dos professores que atuam nas escolas do município de Breves. Para tanto, foram constituídas cinco categorias de análise do objeto de estudo:

- I – Perfil e trabalho dos docentes alfabetizadores;
- II – Concepção de Formação Continuada/Concepções pedagógicas do PNAIC;
- III - O letramento em Língua Portuguesa;
- IV - Organização do Trabalho Pedagógico; e
- V – Avaliação.

### *I – Perfil e condições de trabalho dos docentes alfabetizadores*

Conforme já citado anteriormente, a pesquisa foi realizada com 20 professores alfabetizadores lotados nas escolas urbanas trabalhando diretamente com turmas do 3º ano por meio da aplicação do questionário. Inicialmente, as perguntas direcionadas para a caracterização do perfil dos professores: considerou o tempo de exercício na docência, a idade, o sexo, a formação inicial em serviço, o vínculo de trabalho, a carga horária, conforme disposto no (Quadro 23):

**Quadro 23:** Perfil dos professores alfabetizadores do PNAIC do ano de 2013

Professores	Formação Inicial	Formação em Serviço	Tempo de trabalho	Sexo	Idade	C.H	Vínculo
1	Magistério	Cursando Pedagogia/Parfor	8	F	35	200	Contratada
2	Lic. História	Cursando Pedagogia/Parfor	10	F	43	200	Contratada
3	Ens. Médio	Cursando Pedagogia/Parfor	8	F	30	200	Concursada
4	Ens. Médio	Cursando Pedagogia/Parfor	5	F	27	200	Concursada
5	Magistério	Cursando Pedagogia/Parfor	18	F	46	200	Concursada
6	Projeto Gavião	Cursando Pedagogia/Parfor	20	F	46	200	Concursada
7	Magistério	Cursando Pedagogia/Parfor	8	F	29	100	Contratada
8	Magistério	Cursando Pedagogia/Parfor	20	F	48	100	Concursada
9	Magistério	Cursando Pedagogia/Parfor	5	F	29	100	Contratada
10	Magistério	Licenciatura em Pedagogia	18	F	47	100	Concursada
11	Magistério	Cursando Pedagogia/Parfor	8	F	30	200	Concursada
12	E. Médio CDC	Cursando Pedagogia/Parfor	30	F	53	200	Concursada
13	Magistério	Cursando Pedagogia/Parfor	20	M	43	100	Contratado
14	E. Médio	Cursando Pedagogia/Parfor	6	F	42	100	Concursada
15	E. Médio CDC	Cursando Pedagogia/Parfor	6	F	41	200	Concursada
16	Ens. Médio	Cursando Pedagogia/Parfor	16	M	46	100	Contratado
17	Ens. Médio CDC	Cursando Pedagogia/Parfor	5	M	36	100	Contratado
18	Magistério	Licenciatura em Pedagogia	17	F	47	200	Concursada
19	Magistério	Cursando Pedagogia/Parfor	8	M	29	200	Concursado
20	Magistério –	Cursando Pedagogia/Parfor	14	M	41	200	Concursado

Fonte: Elaboração da Autora, de acordo com questionário aplicado (2019).

Os dados coletados revelam que os/as professores/as participantes do PNAIC no ano de 2013 estavam em processo de formação inicial de ensino superior. Dos 20 participantes, 11 tinham formação inicial de Magistério e já estavam atuando nos anos iniciais há um tempo que variava de 08 a 20 anos; 1 (uma) professora já tinha Licenciatura em Pedagogia; 1 (uma) professora era licenciada em História e estava cursando Pedagogia; 3 (três) professores tinham formação inicial de Ensino Médio CDC; 4 (quatro) professores tinham formação em Ensino Médio; e 1 (uma) professora tinha formação inicial do Projeto Gavião. Desse total de 20, 19 estavam cursando Pedagogia presencial pelo Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) pela UFPA.

No ano de 2013, apresentava-se um quadro de professores com modelos diferentes de formação. Dezoito professores/as estavam cursando formação inicial superior pela primeira

apresentavam como formação inicial, magistério, nível médio, formação no Projeto Gavião. A formação de nível médio como exigência para atuação na Educação Infantil e séries iniciais tem sido aplicada segundo a justificativa de carência de professores/as com curso superior, sendo tal prática materializada pela Lei nº 12.056/2009, mantendo-se o texto da LDB, da responsabilidade dos entes federados em comprometer-se com a formação superior desses professores/as.

A formação de magistério se deu em cursos profissionalizantes de 1971-1996, e tornou-se a habilitação específica que substituiu as Escolas Normais para a formação de professores, através da Lei nº 5.692/1971, organizada em duas modalidades básicas: uma com duração de três anos; e outra com duração de quatro anos. Em relação à formação de professor pelo Projeto Gavião, afirma Martins (2003, p. 12):

O Projeto Gavião foi desenvolvido no Pará durante os anos 90, articulando a Universidade Federal do Pará, a Secretaria Estadual de Educação, o MEC e Secretarias de Educação de diversos Municípios, com o apoio da UNDIME. Já em 1997, atingia a 107 Municípios, beneficiando 9.877 professores leigos. Ele foi concebido em duas vertentes: Gavião I, caracterizado como ensino supletivo de nível fundamental, com cinco etapas e duração de dois anos e meio; Gavião II, organizado como habilitação para o magistério em nível médio, com oito etapas e duração de quatro anos. Trata-se de um exemplo de articulação entre instituições dos diferentes níveis de ensino visando à qualificação de docentes da educação básica.

A formação de Ensino Médio CDC se refere ao Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), e foi realizado pela primeira vez em 2002<sup>57</sup> para aferir competências, habilidades e saberes de jovens e adultos que não concluíram o Ensino Fundamental ou Ensino Médio na idade adequada. O Exame é aplicado pelo Inep, mas a emissão do certificado e declaração de proficiência é responsabilidade das Secretarias Estaduais de Educação e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que firmam Termo de Adesão ao Encceja (BRASIL, *on-line* 2020).

No quadro de professores contratados na rede municipal de Breves, chama a atenção o fato de o tempo de serviço prestado em classes de alfabetização variar de 5 a 20 anos. Esses professores estão vinculados a contratos temporários que se encerram a cada final de ano, e sempre se renovam no período da lotação dentro do município, que se inicia no mês de fevereiro, ou em março, dependendo de quando termina o ano letivo.

Esses professores não possuem vínculo permanente de trabalho; são remunerados de acordo com o piso salarial, mas se ocorrer problemas na gestão relacionados ao pagamento,

---

<sup>57</sup> Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja). Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/encceja>. Acesso em: 8 nov. 2020.

geralmente não recebem os provimentos e não participam de qualquer movimento de greves; mas verificou-se que esses professores podem participar da formação continuada, e ingressaram em curso superior via PARFOR, cuja seleção era feita via plataforma Freire manuseada por um professor técnico responsável da SEMED.

Os perfis dos sujeitos da pesquisa demonstraram a predominância do sexo feminino na docência, não se diferenciando do contexto histórico de pesquisas, que ao longo do século XX revelam que as mulheres vêm exercendo de forma majoritária o magistério, e na atualidade, os números indicam que grande parte está atuando na Educação Infantil e Ensino Fundamental. De acordo com o Censo Escolar (BRASIL, 2017), “de 2,2 milhões de docentes que atuam na Educação Básica, 80% são representadas por professoras, maior parte dessas professoras (52,2%) possui mais de 40 anos de idade. [...] nos anos iniciais, 9 para cada 10 professores são do sexo feminino, para os anos finais são 7 de cada 10”.

Em relação à carga horária de trabalho, observou-se que 12 professores tinham carga horária de 200 horas, o que corresponde a 40 horas semanais e oito horas de trabalho diários. Sete professores tinham 100 horas dedicadas à alfabetização, correspondendo a 20 horas semanais e 4 horas de trabalho diário com a alfabetização. Outras 7 (sete) professoras exerciam tarefas para complementar sua renda, como por exemplo, a venda de roupas, cosméticos, lanche, etc. Dos 20 professores participantes da pesquisa, 13 se declaram concursados, e 7 (sete) trabalhavam sob contratos temporários.

O tempo de exercício da docência dos/as participantes variou de 5 a 30 anos, e a faixa etária foi de 20 a 52 anos das (os) dedicadas (os) ao trabalho com as séries iniciais. Dos 20 professores participante, 18 estavam cursando pela primeira vez o Ensino Superior no ano de 2013, e têm na sua trajetória longa experiência de sala de aula sem acesso à formação superior concebida pelo Estado, com longas jornadas, atuando em péssimas condições de trabalho e com baixa remuneração, com recursos didáticos inadequados, ou insuficientes.

Como já afirmado acima, as reformas educacionais brasileiras a partir da década de 1990, colocavam a formação de professores como eixo central da qualidade da educação; contudo, explica Oliveira (2013, p. 59),

Somente mais recentemente assistiu-se no plano federal a tentativa de estruturação de uma política nacional de formação. O Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, estabelecendo as bases para a criação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Como já mencionado anteriormente, o MEC começou produzindo cursos de capacitação ainda nos anos de 1990 como forma de diminuir o número de professores sem formação superior, iniciando, ainda de forma tímida, a ideia de que a formação continuada de professores alfabetizadores através do PCN em Ação seria suficiente para adequar o conhecimento para atuação nas séries iniciais.

Outras modalidades foram sendo implementadas, como o ProInfantil (2005), que foi um curso de nível médio, a distância, na modalidade Normal, destinado aos profissionais que atuavam em sala de aula da Educação Infantil, nas creches e pré-escolas das redes públicas que não possuíam a formação específica para o magistério. De acordo com o Relatório do MEC (2002, p. 43):

Pelos dados disponíveis, pode-se afirmar que a formação a titulação em serviço de professores leigos, a reformulação da formação em nível médio nas localidades em que, durante algum tempo, não for possível satisfazer a necessidade de nível superior, colocada pela Lei nº 9.394/96 (LDBEN), bem como a universalização gradual da formação em nível superior para todos os professores que atuam na educação básica, tornaram-se desafios a serem enfrentados por todo o sistema educacional brasileiro. Por outro lado, a formação inicial em nível superior, embora fundamental, não tem sido suficiente para promover o desenvolvimento dos professores ao longo da sua vida profissional, o que torna indispensável a criação de sistemas de formação continuada e permanente para todos.

O referido Relatório destacava ainda que “a formação inicial em nível superior, embora fundamental, não tem sido suficiente para promover o desenvolvimento dos professores ao longo da sua vida profissional, o que torna indispensável a criação de sistemas de formação continuada e permanente”. (BRASIL, 2002, p. 43). Nesse sentido, ao longo dos anos, parece que esse discurso produzido nos documentos oficiais do Governo Federal, foi muito bem absorvido dentro do município de Breves, pois dos 20 professores participantes, 10 cursaram o ProInfantil e o PROFA; e 10 cursaram o Pró-Letramento.

Os dados da pesquisa mostram ainda que o trabalho dos/as professores/as não acontecia somente dentro do espaço escolar, mas também se inseria no ambiente doméstico. Dos/as 20 professores/as participantes, 5 (cinco) planejam de forma coletiva na escola, 1 (um) professor não respondeu e 14 professores/as utilizam sua residência para trabalhar:

Prof. 1/3 (200h) – Faço meu planejamento em casa, assim como preparo meus recursos pedagógicos; corrijo os trabalhos dos alunos;  
 Prof. 2/6/9/16/20 (100h) – o planejamento é feito em casa; tenho meus materiais próprios; faço correção das atividades;  
 Prof. 14 (200h) - Planejo no sábado, domingo e feriados; fico noites e noites preenchendo as fichas de avaliação;  
 Prof. 4 (200h) – Faço meus planejamentos para semana inteira em casa, começo na sexta à noite e termino no domingo; também organizo as provas, corrijo tarefas;

Prof. 5/11/ (200h) – Normalmente faço meu plano de aula nos finais de semana. Organizo as sequencias didáticas; corrijo tarefas, organizo os jogos, na escola não é possível fazer nada além de aulas, participo de reuniões, atendo os pais, sou psicóloga, médica;

Prof. 7/17/. (200h). Planejo todas as noites, e nos finais de semanas. Organizo em forma de sequência didática, preenchimento de fichas e boletins;

Prof. 10 (100h). Planejo para o mês inteiro minha casa, durante as semanas vou refazendo o que for necessário, ainda tem as fichas de avaliação contínua, faço em casa.

As questões apresentadas implicam reconhecer que o trabalho docente não termina no final do dia, mas se dá de forma contínua, fora da sua jornada de trabalho definida em lei e fora do ambiente escolar. Grande parte da sua tarefa acontece no espaço de sua residência, com a preparação de aulas, organização de materiais pedagógicos, correção de trabalhos, preenchimentos de fichas individuais. No caso das professoras, seu trabalho continua com a realização das tarefas domésticas.

O trabalho docente da Educação Básica, em específico das séries iniciais, tem extrapolado tempo de sala de aula para o cumprimento das tarefas que lhe são exigidas. De acordo Macedo e Neto (2013, p. 159),

A intensificação do trabalho docente tem sido materializada de maneira cada vez mais veemente e, além desse aspecto, as atividades pedagógicas do professor não ficam restritas ao tempo em que ele está no interior da escola. Dessa forma, a preparação das aulas requer estudo, pesquisa e tempo de dedicação por parte do docente. Há professores que deixam de participar de atividades de lazer, em seu tempo livre para dar conta do número de responsabilidades profissionais que vão além daquelas que já compõem seu horário de expediente na escola.

Em relação aos professores-participantes, pressupõe-se que essa relação estava configurada também pelo não cumprimento pelo município da atividade remunerada, já que nenhum professor do município de Breves, no ano de 2013, usufruía o tempo de sua jornada de trabalho destinado às atividades de planejamento, conforme determinado pela Lei Federal de nº 11.738/2008, que dispõe sobre o Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério Público.

A realização do trabalho docente tem assumido diferentes atribuições, que estão além do conteúdo da sua formação, dividindo o tempo dedicado ao exercício do magistério, e a sua vida social. De acordo com Macedo e Neto (2013, p. 155),

Os professores constantemente se encontram diante de situações que ampliam as suas obrigações e tarefas a serem realizadas na escola, sendo chamados a desempenhar funções que, muitas das vezes, extrapolam a sua formação profissional. Para além das atividades de planejamento e do trabalho de sala de aula: preencher formulários pertencente ao Programa bolsa-escola; observar o número de faltas do aluno, inclusive retirando algumas faltas para que ele não perca esse

benefício; realizar primeiros-socorros quando as crianças sofrem algum tipo de acidente ou passam mal na escola; [...].

Verificou-se na coleta de dados que os docentes pesquisados tinham uma quantidade de alunos considerável por turma, incluindo-se alunos com deficiência, que ainda assumiam outras responsabilidades de controle social, como disposto no (Quadro 24):

**Quadro 24:** Panorama das escolas do município de Breves (2013)

Professores	Nº de alunos total	Alunos com deficiência	Professor de apoio especializado	Contr. de Freq. Bolsa Família	Visita às famílias
Prof. 1	25-25	-	-	X	X
Prof. 2	30-25	-	-	X	X
Prof. 3	25-23	-	-	X	-
Prof.4	35-23	1	Não	X	
Prof. 5	25	-	-	X	X
Prof. 6	30	1	Não	X	
Prof. 7	25-23	-	-	X	
Prof. 8	20	-	-	X	
Prof. 9	25	-	-	X	
Prof. 10	35	-	-	X	X
Prof. 11	20-25	1	Não	X	
Prof. 12	20	-	-	X	
Prof. 13	25	-	-	X	
Prof.14	22	-	-	X	
Prof. 15	35	1	Professor auxiliar	X	X
Prof. 16	20-24	-	-	X	
Prof. 17	25-28	-	-	X	
Prof.18	25-26	-	-	X	
Prof. 19	28-23	1	Professor especializado.	X	X
Prof. 20	20-22	-	-	X	
<b>Total</b>	<b>545</b>	<b>5</b>		<b>X</b>	

Fonte: Elaboração da Autora a partir dos dados do Questionário (2019).

Como se pode observar, todos/as os/as professores/as faziam o controle de frequência para atendimento dos critérios estabelecidos pelo Programa Bolsa Família. Dos 20 professores participantes, 13 professores/as com 200 horas tinham em média de 44 a 58 alunos; os/as professores/as com 100 horas tinham entre 20 a 35 alunos; 5 (cinco) professores/as tinham alunos inclusos, sendo que apenas 2 (dois) professoras/es declararam que tinham professor auxiliar, sendo 1 (um) professor especializado em educação especial, 1 (um) professor sem formação específica, e 3 (três) professores/as responderam que não tinham outro professor em sala. Seis professores/as declararam que faziam visitas às famílias dos alunos.

Tais questões colocam a problematização à lógica de formação que advoga que o professor seja um pesquisador da sua própria prática, ou professor reflexivo. Cabe questionar a quem serve essa perspectiva teórica ideológica. Verifica-se, no conjunto das respostas, que

nenhum dos professores questionou as condições de trabalhos da escola, por exemplo, a falta de organização da carga para o planejamento coletivo individual e a carga de trabalho levado para seu espaço residencial.

A ocorrência de professores com alunos inclusos e sem professor especializado contraria a legislação, que prevê a formação de professor especializado em sala de aula nos diferentes níveis e modalidade de ensino, e garante, dentro dos municípios, a lotação de Professor Apoio Pedagógico Especializado para acompanhar o aluno. De acordo com o PME (2015, p. 116):

No município de Breves, temos 282 escolas, sendo que deste universo apenas 22 escolas foram contempladas com o Programa Salas de Recurso Multifuncionais. Entretanto, destas escolas somente 11 da área urbana estão em funcionamento, em virtude da ausência de espaço físico (sala) para implantar o Programa Sala de recurso Multifuncional e professor concursado com formação em Educação Especial, principalmente para o campo.

Para entender essa questão respondida pelos professores no questionário, buscou-se entrevistar o professor Técnico em Educação da SEMED/Breves para saber como se dava essa questão em 2013, e segundo o professor:

Tecnicamente todas as crianças que estavam inclusas nas escolas do município deveriam ser contempladas com o professor de apoio especializado, seguindo o certame previsto na legislação, contudo, em 2013, conforme relata os professores, é possível que tenha acontecido negligência da própria escola em que o professor estava lotado, no sentido de que o diretor em exercício não exigiu o professor de apoio na lotação de professores e teve anuência da SEMED porque no momento da lotação tinha ciência do aluno deficiente.

Na atualidade, segundo o Técnico em Educação, todas as escolas com alunos inclusos do município têm um professor de apoio especializado. Contudo, os dados do Quadro 30 fornecido pelos professores e a explicação concedida pelo Técnico da SEMED demonstram uma relação de descaso para a realização do seu trabalho e com a política de inclusão no Ciclo de Alfabetização no ano de 2013.

Tais questões colocam a problematização à lógica de formação que advoga que o professor seja um pesquisador da sua própria prática, ou professor reflexivo. Cabe questionar a quem serve essa perspectiva teórica ideológica. Verifica-se no conjunto das respostas que nenhum dos professores questionou as condições de trabalhos da escola, por exemplo, a falta de organização da carga para o planejamento coletivo individual e a carga de trabalho levado para seu espaço residencial.

Arce (2001, p. 264) publicou o trabalho denominado *Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo*, no qual chamava a atenção para seguinte questão:

Cabe investigar até que ponto a entrada destas teorias no Brasil e sua utilização não as filiam às produções neoliberais e pós-modernas, o que acabaria por torná-las um modismo, camuflado de progressista, mas que traria para a formação de professores a exacerbação do pragmatismo e do utilitarismo. A ênfase que tais teorias dão às histórias de vida dos professores parece concordar com os conceitos pós-modernos de conhecimento particularizado, em detrimento da totalidade. Tais conceitos, apresentados pelos autores citados, são utilizados como fundamentos de por que adotar o eixo ação-reflexão-ação que alicerça o argumento que leva à formação do professor a ser aligeirada.

Todas as questões analisadas pela autora parecem se reproduzir no processo formativo dos/as professores/as, porque existe um processo de aceitação das condições de trabalho no qual estão inseridos, seja por não entender o processo de expropriação do trabalho e de sua intensificação, e considerar essa situação normal, seja pelo próprio vínculo de trabalho na rede, que não permite ao professor questionar por receio de colocar em risco o seu contrato anual. Hypólito (2013, p. 265), ao analisar as novas configurações do trabalho docente, destaca:

Isso decorre da impossibilidade de o trabalho ser realizado no tempo estipulado, o que induz a uma internalização das responsabilidades diante da necessidade de concretização das responsabilidades do trabalho bem realizado. Os trabalhadores evocam para si o cumprimento das metas inalcançáveis, fruto da coação e da regulação do trabalho.

Em tese, o autor analisa que os professores são diretamente responsáveis pelo avanço dos alunos, e suas atividades pedagógicas são gerenciadas, ou medidas, por meio do desempenho dos resultados das avaliações externas realizadas pelos alunos. Outra questão analisada foi referente à estrutura das escolas em que os/as professores/as trabalhavam (Quadro 25):

**Quadro 25:** Cenário estrutural das escolas do município de Breves (2013)

	E. 1 16	E. 2	E.3	E.4 17	E.5	E.6	E.7, 18	E.8	E. 9	E.10 e 19	E. 11	E. 12	E. 13, 20	E.14
Merenda escolar	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Água filtrada	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Acessibilidade	S	N	N	N	N	N	S	N	S	N	S	N	N	N
Biblioteca	N	S	N	S	N	N	N	N	N	N	N	S	N	S
Laboratório de Informática	S	S	S	S	N	S	N	S	S	N	S	S	S	S
Laboratório de Ciências	N	N	S	N	N	N	N	N	N	N	N	S	N	S
Sala de leitura	S	S	N	S	S	S	S	S	S	N	N	N	N	S
Quadra de esportes	N	N	N	N	N	N	S	S	S	N	N	N	S	S
Sala de atendimento especial	S	N	S	N	N	N	N	S	S	N	S	N	S	N

Sala para os professores	S	N	S	S	S	N	S	S	S	N	S	S	S	S
Sala para diretoria	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Aparelho de DVD	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Impressora	S	S	S	S	S	S	S	N	S	N	S	S	S	S
Copiadora	N	S	S	S	S	S	S	N	S	S	S	S	S	S
Retroprojektor	N	S	N	S	N	N	N	N	S	S	S	S	N	N
Datashow	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
Televisão	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Internet	N	S	N	S	S	S	N	N	S	N	S	N	S	S
Computadores	22	32	22	33	N	12	N	N	12	16	32	30	19	3
Banda larga	N	S	N	N	N	N	N	N	S	N	N	N	S	S
Salas ventiladas	N	N	S	N	S	N	N	N	S	N	N	N	N	N
Carteiras	S	N	S	N	S	S	N	N	S	S	S	S	N	S
Livros didáticos	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Quadro branco	N	N	N	N	N	N	N	N	S	N	N	N	S	S
Armários para professores	S	S	S	S	S	N	N	N	N	N	N	S	S	N
Caixa de som	S	S	S	S	S	S	N	N	N	S	S	S	N	N
Salas de recursos	S	N	N	N	N	N	N	N	S	S	S	N	N	N
Espaço de recreação	S	S	S	N	N	N	N	S	S	S	N	N	S	S

Fonte: Elaboração da Autora, a partir dos dados dos questionários e da página do QEdU (2013).

A elaboração do Quadro 25 foi a partir dos dados do questionário informado pelos/as professores/as sobre as escolas em que trabalhavam, bem como pelos dados informados na página do QEdU no ano de 2013. A partir das informações coletadas, todas as escolas analisadas receberam merenda escolar, mas não é possível falar sobre a qualidade da merenda escolar; as escolas possuíam água filtrada e salas para diretores. Em relação à acessibilidade, em 10 escolas não havia dependências acessíveis aos portadores de deficiência, assim como não havia banheiros sanitários para os portadores de deficiência; observou-se apenas três escolas com essa estrutura.

Verificou-se também que 10 escolas não possuíam biblioteca, banda larga; 6 (seis) escolas tinham acesso à Internet disponível; 3 (três) escolas não possuíam computadores e laboratório de informática. Isto significa que 8 (oito) escolas possuíam computadores, mas não dispunham de acesso à Internet.

Três escolas não tinham salas de professores, 10 escolas não tinham laboratório de ciências e 9 (nove) escolas não possuíam quadra de esporte. Os dados também revelam que apenas 3 (três) escolas tinham ventilação adequada, o que tornava o ato de ensinar desconfortável em diferentes graus conforme o horário; e o ato de aprender também, pois exigia concentração e raciocínio dos alunos, assim como exigem ritmo e disposição dos professores, uma vez que em cada sala de aula havia aproximadamente 25 a 35 de alunos 3º série.

Constatou-se que, 4 (quatro) escolas tinham sala de recursos, 3 (três) escolas tinham quadro branco, 7 (sete) escolas não possuíam armários para os professores, e 6 (seis) escolas

sem espaço de recreação. Com base no Quadro 25, é possível verificar que a infraestrutura das escolas do município de Breves, na área urbana no ano de 2013, encontrava-se bastante precária, com escolas que não atendiam à acessibilidade, sem condições estruturais para a realização do trabalho docente, espaço formativo para os estudantes, com limitações estruturais e pedagógicas.

A referida problemática também se estendia para as Escolas do Campo, quando verificadas suas condições no site do QEdU (2013), cujo quesito “infraestrutura”. Das 268 escolas localizadas no Campo do município de Breves, apenas 140 forneciam água filtrada para os alunos; 29 escolas possuíam bibliotecas; 38 escolas tinham laboratório de informática, mas não é possível afirmar se estão funcionando; 24 escolas dispunham de sala de leitura; 178 escolas não possuíam dentro das dependências do prédio escolar sanitários para atender os estudantes. A partir da realidade apresentada, faz-se o seguinte questionamento: Como o município assumia o Pacto de alfabetizar todas as crianças até o final do 3º ano através da formação continuada sem repensar nas condições das escolas do município localizada na área urbana e do campo?

A forma como o ensino está organizado no município de Breves torna quase impossível a superação dos problemas do acesso e a permanência na escola, a apropriação do conhecimento científico pelos estudantes, os índices de reprovação, apenas com o trabalho do professor. Diante desses impasses regate-se a caracterização de Saviani sobre a natureza do trabalho educativo (2003, p. 13):

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, a identificação dos elementos culturais que precisa ser assimilado pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, a descobertas das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

A problemática da educação não se restringe somente ao nível da formação de professores, vista quase que exclusivamente dentro dos documentos oficiais já produzidos, seja no âmbito nacional ou internacional. A questão é muito mais profunda, encontrando suas raízes para além de determinada organização de ensino, que precisa garantir a todos que ocupam esse espaço (professores, alunos, apoio, diretores, coordenadores), condições objetivas para que ocorra a apropriação dos conhecimentos por parte dos alunos; assim como a formação inicial e continuada precisa ampliar o conhecimento crítico, para que os docentes tenham compreensão da realidade que lhes impõem as citadas limitações.

Todas essas questões apresentadas acima, desde a instabilidade no vínculo trabalhista dos professores, salas lotadas, falta de estrutura e recursos didáticos, impactam diretamente no trabalho docente, na vida pessoal e cultural, pois quando se pensa no trabalho, considera-se, a partir de Marx (2006, p. 67), que

O modo pelo o qual os homens produzem seus meios de vida depende antes de tudo, da própria constituição dos meios de vida já encontrado e que eles têm de produzir. Esse modo de produção não deve ser considerado meramente sob aspecto de ser a reprodução da existência física dos indivíduos.

Em acordo com Marx (2006) e Colares (2012, p.115), “a produção dos meios que permitam satisfazer as necessidades humanas é condições básica é indispensável para a existência do homem e de tudo o que ele possa criar”. Dentro do conjunto social em que os professores do município de Breves estão inseridos, o processo de satisfação para atendimento das suas necessidades básicas parece não ser uma condição essencial a ser atendida por meio da sua força de trabalho no município.

O estudo de Marx mesmo se referindo à exploração da indústria em relação ao trabalhador em pleno século XIX, nos fornece subsídios teóricos para analisar o que ocorre na atualidade, com a força de trabalho “não material” (SAVIANI, 2013b) dos professores no município de Breves, que vai além da formação continuada de professores alfabetizadores do PNAIC. Podendo-se observar os antagonismos entre o processo formativo e a precarização do trabalho docente, pois parte dos/as professores/as pesquisados/as vivem em situação de insegurança após vários anos de exercício da profissão, sem garantia básica, tais como carreira, remuneração, e ainda enfrentam as longas jornadas de trabalho, que podem contribuir para amortecer a capacidade de se opor contra a realidade, e lutar por melhores condições de trabalhos.

## ***II - Concepção de formação continuada de professores/concepção de formação continuada de professores alfabetizadores do PNAIC***

Para compreendermos a concepção de formação continuada na visão dos professores pesquisados, elegeram-se duas categorias de análise: 1) formação continuada de professores; 2) formação continuada de professores alfabetizadores do PNAIC. O objetivo foi identificar e analisar o entendimento dos/as professores/as sobre a concepção de formação continuada de professores de forma mais ampla, e, posteriormente, identificar a concepção de formação continuada de professores alfabetizadores do PNAIC.

As respostas dadas pelos/as professores/as sobre a concepção de formação continuada de professores foram organizadas no quadro de acordo com as semelhanças, conforme destacados no (Quadro 26), a seguir:

**Quadro 26:** Concepção dos professores sobre formação continuada de professores

Quant.	Descrição
Prof. 1 e Prof. 11	É um momento que o professor tem de aprofundar determinados assuntos e compartilhando entre os professores, é também <b>aprender a aprender</b> uma forma de aperfeiçoamento. Formação continuada é aquela que garante o aperfeiçoamento para trabalhar novos métodos em sala de aula.
Prof. 2 e Prof. 12	Minha concepção é que a formação continuada é um momento de <b>aprender e aprender</b> mais, e um momento de aprimorar o conhecimento, por exemplo: <b>letramento em alfabetização</b> . Eu penso que a concepção de formação continuada seja a busca de novos horizontes, por exemplo, a formação do PNAIC traz outros elementos que é a <b>alfabetizar letrando</b> .
Prof. 3 e Prof. 13	Penso que concepção de formação continuada de professores é o processo de construção de um espaço tempo, para estudar, <b>aprender a aprender novos métodos</b> . Para mim é uma oportunidade de <b>aprender novos métodos</b> , já que minha formação inicial ainda não está concluída.
Prof. 4, Prof. 15 e Prof. 14	A formação continuada é importante para nossa valorização enquanto professor e <b>aprender novos caminhos</b> . Minha concepção de formação continuada é aquela que considera as questões teóricas e prática, e contribui para a nossa valorização.
Prof. 5	É a relação do aspecto prático. É um momento de aprender novas possibilidades, um momento <b>reflexivo sobre a prática</b> , já que a teoria a gente já sabe.
Prof. 6 e Prof. 16	A formação continuada é importante para <b>aprender a aprender</b> o processo de atualização e reflexão. É um processo <b>reflexivo da ação em sala de aula</b> .
Prof. 7 e Prof. 17	Não existe professor sem aluno, portanto, precisamos ter acesso a formação continuada para <b>aprender a aprender</b> e ensinar melhor os nossos alunos. Para mim, é um momento de buscar melhorar meus conhecimentos para ensinar aos alunos, me aperfeiçoar
Prof. 8 e Prof. 18	É aquela formação continuada é aquela que proporciona um processo <b>reflexivo</b> entre a teoria e a prática. É aquela que aprimora na <b>questão prática</b> .
Prof. 9 e Prof. 19	É a garantia do aperfeiçoamento coletivo de <b>novas proposta de método</b> . É a busca constante do aperfeiçoamento do método, é <b>aprender a aprender</b> novas possibilidades.
Prof. 10 e Prof. 20	Sempre estamos aprendendo alguma coisa, e a formação continua é a garantia de aprofundar em conhecimentos práticos, <b>aprender a aprender sobre o letramento e alfabetização</b> . A formação continuada é a busca constante de renovação dos conhecimentos práticos e <b>aprofundar sobre o letramento</b> .

Fonte: Elaboração da Autora a partir da aplicação dos questionários (2019).

O estudo verificou que 20 professores/as entendiam o processo de formação continuada na lógica do “aprender a aprender”; embora 3 (três) docentes tenham acrescentado que a formação continuada é aquele processo que busca valorização do professor. E essa formação precisa estar relacionada entre teoria e prática. Quatro docentes relacionaram a formação continuada com a busca do aperfeiçoamento; dois docentes entendiam como uma forma de buscar conhecimentos; e 3 (três) professores relacionavam a formação como estudar e entender os métodos. O entendimento dos professores participantes nos remete a Bakhtin (2006, p. 96), no sentido de que:



Embora concorde com Duarte (2001), grande parte dos professores, nos últimos 20 anos majoritariamente, foram formados nos cursos de formação continuada a partir da teoria reflexiva, pedagogia do aprender a aprender, pedagogia das competências dentre outras.

Como afirma Smolka (2012, p.62), “desse ponto de vista, podemos dizer que a professora sabe o que faz e acredita no que faz: ela foi formada dentro de uma concepção de aprendizagem e linguagem [...]”; neste sentido, é uma realidade caótica, que parte dos/as professores/as compreenda que a teoria forneça pista, mas o que pode contribuir para o seu desenvolvimento profissional está ligada às experiências, como expressou o Prof. 5: “É a relação do aspecto prático. É um momento de aprender novas possibilidades, refletir sobre a prática, já que a teoria a gente já sabe”, o que expressa uma concepção peculiar de “teoria”, possivelmente associada ao tempo já vivido de formação escolar.

Em uma perspectiva crítica, compreende-se que o trabalho desenvolvido pelo professor na sala de aula é o resultado do conhecimento científico, e se for considerado que “a formação é um processo de reflexão para ação” e que “a teoria a gente já sabe” (Prof. 5), a produção do conhecimento científico não precisaria existir; isto seria a negação do conhecimento universal produzido e transmitidos entre as diferentes gerações; ou seja, a negação de que “o saber escolar é a organização sequencial e gradativa do saber objetivo universalmente produzido e socialmente acumulado, sistematizado nas teorias científicas, nas explicações filosóficas e nas produções artísticas”. (GALVÃO; LAVOURA; MARTIS, 2019, p. 144).

Decerto, o processo de formação continuada que leva os professores a entender que a teoria supostamente assimilada já é o suficiente e o uso de metodologias práticas assume esse espaço nos remete ao estudo de Arce (2001, p. 59), quando afirmava:

Com o interesse do capital pela educação, algumas consequências poderiam ser hipotetizadas: a didática e as metodologias de ensino específicas (em especial alfabetização e matemática) vão ser objeto de avaliação sistemática com base nos resultados (aprovação que geram); tanto na didática como na formação do professor haverá uma ênfase muito grande no “operacional”, nos “resultados”, a didática poderá restringir-se, cada vez mais, ao estudo de métodos específicos para ensinar determinados conteúdos considerados prioritários, e a formação do professor poderá ser aligeirada do ponto de vista teórico.

Na realidade, a hipótese firmada por Arce (2001) começa a ser configurada desde o início dos anos de 1990, quando os organismos internacionais iniciaram o debate sobre educação e reafirmaram como necessidades básicas da aprendizagem (a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas). Esse discurso, assumido pela produção da literatura internacional e nacional nos meios acadêmicos, foi pautado por uma nova

epistemologia do conhecimento, e influenciou a produção da política brasileira, por exemplo, a aprovação dentro da LDB 9.394/96 da retirada da exclusividade de formação de professores nas universidades públicas.

O “kit neoliberal” para a educação, como afirmava Arce (2001) advogava por uma formação de professores em outras instâncias, tais como institutos privados, ou parceria público-privado, de preferência em ambiente virtual com uma matriz curricular pautada em competências e habilidades de cunho prático, e preferencialmente com custo reduzidos para o Estado.

A garantia da formação de professores em larga escala no final do século XX e início do século XXI parecia *a priori* um grande avanço para educação e um grande resgate de uma dívida acumulada em todos os contextos históricos. De acordo com a análise de Hypolito (2013, p. 261), “o que era para ser uma solução passou a ser parte de um problema. Há uma ambiguidade nessas políticas de formação, pois em escala global nota-se um crescimento do discurso de que não há necessidade [de] formação para ensinar e sim de certificação”.

Em relação à concepção de formação continuada de professores alfabetizadores do PNAIC, expressa pelos professores, demonstra-se certa reciprocidade com o processo em curso, como mostra o conjunto das respostas organizadas de forma agrupada (Prof. 1, Prof. 8, Prof. 12), como disposto no (Quadro 27):

**Quadro 27:** Concepção de Formação Continuada de professores do PNAIC

Prof.	Descrições das respostas
Prof. 1. Prof. 8 Prof. 12	A concepção de formação continuada do Pacto era construtivista porque utilizava de métodos de construção da aprendizagem por meio da ludicidade e de alfabetização e letramento, que é quando a criança é capaz de ler, escrever e entender o que lê e ser capaz de usar esse conhecimento a seu favor na sociedade, significando que ela construiu suas hipóteses e elaborou sua percepção.
Prof. 2 Prof. 15	A concepção de formação continuada era alfabetização e letramento e construtivista; durante a formação fui orientada para alfabetizar através de jogos educativos relacionado com o tema que iria ser abordado, para fazer leitura coletiva com os alunos a partir do interesse deles.
Prof. 3 Prof. 13	A concepção de formação continuada era reflexiva e construtivista, fazia a gente pensar que a Alfabetização e letramento devem estar interligados, além de conduzir nossas atividades de formação para socialização, reflexão e adaptação para nossa realidade. Trabalhar com os alunos a partir do interesse deles.
Prof. 4 Prof. 11	Penso que a concepção de formação continuada era de Alfabetização e letramento e construtivista, ao meu ver são métodos pedagógicos indispensáveis na formação do educando.
Prof. 5 Prof.17	A concepção era diferente, embora as algumas atividades tivessem semelhança. No Pró-Letramento a concepção de formação continuada era desenvolver capacidade para alfabetizar com propostas de textos imagéticos. No Pacto, concepção está baseada na Alfabetização e letramento e construtivista, feito com a organização didática, de forma interdisciplinar e com jogos.
Prof. 6 Prof. 20	Essa formação continuada tinha como concepção de formação a Alfabetização, que era o processo de aprendizagem da leitura e da escrita. E o letramento, que era a capacidade de compreensão e interpretação da leitura e da escrita, com base no construtivismo.
Prof. 7 Prof. 18.	A concepção de formação continuada do Pacto era nos ajudar a refletir sobre nossas práticas a partir das atividades em grupos, para melhorar nossas práticas, tanto de português quanto de matemática.
Prof. 8 Prof. 19	A concepção de formação continuada era reflexiva, com base no construtivismo sociointeracionista, não é ler para memorizar e repetir, e desenvolver a capacidade de compreensão e interpretação da

	leitura e da escrita, por exemplo, a leitura deleite, o trabalho com texto simples.
<b>Prof. 9</b> <b>Prof. 14</b>	A formação pacto orientou que durante o processo de ensino o professor tinha que ensinar alfabetizando e letrando e partindo de uma palavra simples para global.
<b>Prof. 10.</b> <b>Prof. 16.</b>	A concepção de formação continuada era do letramento e alfabetização com base no construtivismo. Não é ler para decorar, é criar condições para o aluno ler.

Fonte: Elaboração da Autora, com base no questionário aplicado no final de 2019.

Os dados apontam a mesma direção entre a proposta de formação do PNAIC e as concepções não críticas incorporadas pelos/as professores/as. Essa confirmação pode ser identificada a partir dos conhecimentos envolvendo a questão prática, sinalizando que a formação continuada de professores alfabetizadores do PNAIC estava relacionada com os conceitos destacados na Figura 6:

**Figura 6:** Formação continuada de professores alfabetizadores do PNAIC na visão dos professores



Fonte: Respostas do questionário dos professores. 2019/Word Cloud.

Na visão dos/as professores/as, *letramento*, *alfabetização* e *construtivismo* representam as principais concepções de formação do PNAIC, refletindo assim o uso de diferentes metodologias, e, sobretudo, a capacidade de reflexão de cada professor para fazer readaptação à realidade de sala de aula.

As falas também revelam os fragmentos das concepções pedagógicas produzidas ao longo do processo histórico das práticas pedagógicas dos/as professores/as referentes à alfabetização, por meio das expressões: “métodos pedagógicos”; “ensinar alfabetizando e letrando e partindo do simples para global”; “fazer leitura coletiva com os alunos a partir do interesse deles”; sugerindo assim a presença de processos distintos.

Verifica-se um grupo de professores que compreende “a concepção de formação continuada como a do letramento e alfabetização”, orientados a partir da concepção definida por Soares (1998, p. 47):

Alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado.

Por outro lado, destacam-se os professores que entendem a formação continuada do PINAIC ligada à lógica escolanovista, e defendem “o abandono do diretivismo pedagógico”, expressando em suas falas, que é importante “fazer leitura coletiva com os alunos a partir do interesse deles”. Essa confusão decorrente da compreensão das propostas de formação mostra como os professores parecem estar muito ligados à concepção da Escola Nova, que expressava a ideia de que os professores “[...] não devem mais dirigir o processo pedagógico, mas acompanhar, auxiliar, assistir as crianças. Sua atividade anterior era o ensino, sua preocupação era se o conteúdo da disciplina foi eficientemente transmitido.” (MESQUITA, 2010, p. 70).

A teoria construtivista citada por todos/as os/as professores/as norteou todo o universo da formação inicial e continuada de professores na década de 1980, prevalecendo, nos anos de 1990, nos documentos constituídos pelo MEC, e nos anos de 2000, o construtivismo ainda se faz presente no ideário dos professores e ainda de forma equivocada, pois, o construtivismo, não é um método de alfabetização, mas, sim, uma teoria do conhecimento.

Na entrevista concedida à *Nova Escola*, sobre as políticas de alfabetização no Brasil, Soares (2019, grifo da autora) assinala que “é um equívoco a menção a um método construtivista de alfabetização, que não existe. O termo *construtivismo* designa uma teoria de desenvolvimento do conhecimento que se aplica a diversas áreas, não apenas à alfabetização.” Tomando como ponto de partida o conhecimento já existente, a autora apresentou novos elementos centrais das práticas pedagógicas reflexivas, embora não seja possível ainda visualizar, ou confirmar, a superação das problemáticas no processo de alfabetização; contudo, a autora defendeu, em entrevista (2019),<sup>58</sup> que:

Para a criança, a complexa aprendizagem da língua escrita deve acompanhar seu desenvolvimento cognitivo, linguístico e mesmo motor (manipulação dos instrumentos e suportes da escrita). Para se apropriar do sistema alfabético, a criança precisa aprender a prestar atenção na cadeia sonora das palavras, distinguindo-a de

---

<sup>58</sup> Magda Soares: “Estou indignada com o MEC”. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/magda-soares-alfabetizacao-saeb/>. Acesso em: 20 jan. 2020.

seu conteúdo semântico, percebendo que escrever é representar o som da palavra e não aquilo a que ela se refere – que escrever não é desenhar. [...] (SOARES, 2019, *on-line*).

A concepção de *alfabetização e letramento* é uma definição expandida do processo de alfabetização defendida por Soares (1998), e tem grande relevância para a educação, afinal, somente ler e escrever, e não saber fazer uso social desse bem cultural, não terá efeito suficiente para a classe trabalhadora. Contudo, afirma Cagliari (2007, p. 68):

Essa importante visão da educação, em alguns casos, acabou gerando a ideia de que alfabetizar não é aprender a decifrar, mas entender textos. Por causa disso, surgiu uma nova abordagem de ensino e de aprendizagem, baseada tão somente em atividade de interpretação de texto. Tal atitude tem sido a mais catastrófica da alfabetização e, em parte, da escola atual, que substituiu o estudo da gramática pela legenda de um tipo de interpretação de texto, que se tornou moda entre nós, recentemente. A escola tem muitas funções, mas alfabetização, no sentido técnico, ainda continua sendo a habilidade de saber ler, ou seja, de decifrar o que está escrito.

O autor chama a atenção para o processo de formação de professores, que, diferentemente do que propõem os teóricos do construtivismo, ou da abordagem que ampliou a concepção de alfabetização, a criança, em processo de aprendizagem tem uma relação constituída com o mundo por meio da comunicação entre os familiares e em outros espaços; ou seja, a criança pensa, organiza ao seu modo, mas, precisam sim, da mediação de um adulto para se desenvolver no processo de aquisição da leitura e da escrita.

Trata-se aqui de conhecimento sistematizado, e a hipótese de que a criança constrói somente será validada se houver a intervenção pedagógica do professor – o sujeito que possui um conhecimento das particularidades essenciais da leitura e da escrita. Contudo, a compreensão torna-se hoje invalidada pelas diferentes concepções que se tornaram hegemônicas no cenário educacional, desde a introspeção da Escola Nova e os estudos psicológico iniciados com Lourenço Filho, ao construtivismo psicogenético até atualidade (CAGLIARI, 2007).

Dentro desse contexto, “o professor não necessita ser um intelectual com uma base teórica e prática fortemente fundamentada em princípios filosóficos, históricos, metodológicos” (ARCE, 2001, p. 262); por isso, parece fundamental problematizar os posicionamentos dos professores em relação à concepção de formação continuada apreendida durante a formação do PNAIC, pois cabe supor que o modo como compreendem as discussões pedagógicas repercute no exercício da docência. Neste contexto analisado, as metodologias de ensino tendem a assumir relevância no processo de produzir os experimentos e socializar entre os pares, refletir e adaptar para a sala de aula, independentemente do conhecimento e das condições de trabalho em que esses professores estão inseridos.

Desta forma, considera-se que a formação continuada de professores deve-se pautar em uma perspectiva crítica, no sentido que aponta Saviani (2013, p. 91):

Quando entendemos que a prática será tanto mais coerente e consistente, será tanto mais qualitativa, será tanto mais desenvolvida quanto mais consistente e desenvolvida for a teoria que a embasa, e que uma prática será transformada à medida que exista uma elaboração teórica que justifique a necessidade da sua transformação e que proponha as formas da transformação, estamos pensando a prática a partir da teoria.

Das falas registradas no Quadro 27, verificam-se as tentativas dos docentes em romper com a perspectiva das cartilhas e exercícios repetitivos orientados pela Escola Tradicional; ao mesmo tempo, sair das orientações da psicogênese da linguagem que primam pela leitura e escrita a partir da construção das hipóteses, e chegar a uma perspectiva da alfabetização e letramento, que busca pelo ideal de alfabetizar letrando, e vice versa: “não é ler para memorizar e repetir”; “ensinar o aluno a ler e interpretar tipos de textos, produzir e entender o que está escrito”. (Prof. 10 e Prof. 16).

Com base em Saviani (2013), o elemento central da aprendizagem embasa-se fortemente no domínio da teoria, o que explica a defesa do autor em relação à apropriação do conteúdo para garantir uma ação consciente. Nesse sentido, o conhecimento como prática social cumpre o papel necessário para o processo de formação de professores; ou seja, a formação precisa estar comprometida com a realidade social na qual se está inserida, isto é, cabe modificar a realidade em que as crianças estão inicialmente, e buscar desenvolver a base da aprendizagem inicial de outras aprendizagens, que é a leitura e a escrita.

### ***III - As orientações da formação continuada para alfabetização e letramento Em Língua Portuguesa na visão dos professores***

As respostas dos/as professores/as descritas nos quadros 31 e 32, quando analisadas em sua individualidade, apontam questões semelhantes, com as direcionadas sobre as orientações da formação continuada para alfabetização e letramento em Língua Portuguesa, que em síntese era alfabetização e letramento, usos dos jogos e brincadeiras, o uso da sequência didática interdisciplinar, organização da rotina pedagógica, o trabalho com gêneros textuais, acrescentando-se a leitura deleite.

Desta forma, apresenta-se a versão dos/as professores/as sobre as orientações da formação continuada do PNAIC para alfabetização e letramento em Língua Portuguesa no (Quadro 28):

**Quadro 28:** Síntese das orientações da formação do PNAIC para alfabetização e letramento de Língua Portuguesa

Síntese das respostas	
<b>Prof. 17/ Prof. 1</b> Trabalhar com o lúdico; Rever a metodologia e uso do lúdico; Planejamento de sequência didática os direitos da aprendizagem das disciplinas de História, Geografia, Matemática, Ciências.	<b>Prof. 16.</b> Gênero textual; estratégias de silabação, leitura escrita; Uso de jogos e brincadeiras para aprender o sistema alfabético; ensinou os direitos da aprendizagem, principalmente de língua portuguesa.
<b>Prof.14/Prof. 8</b> Era o método tradicional junto com o letramento e alfabetização. Atividades para ensinar a criança a dominar Escrita Alfabética e da ortografia, enfatizando sempre os direitos de aprendizagem de Língua Portuguesa.	<b>Prof.10</b> Alfabetizar letrando; ensinar sílaba simples e as complexas; leitura deleite; colocar em prática os direitos de aprendizagem de língua portuguesa. Trabalhar de forma interdisciplinar as diferentes disciplinas, por meio do planejamento de sequência didática e os direitos de aprendizagens.
<b>Prof. 20/Prof. 9</b> Uso de textos de outras disciplinas e jogos; dinâmicas e brincadeiras; leitura deleite; Foi orientado os direitos da aprendizagem em língua portuguesa;	<b>Prof.13/Prof.19/Prof. 15</b> Orientação era construtivista; usava dos métodos tradicionais; auxiliar os alunos na construção do conhecimento;.
Prof. 7/Prof. 6 Ler para criança; ensinar ler e reescrever textos; organizar o cantinho da leitura e criar o hábito da leitura e interpretação. Alfabetizar com texto de outras disciplinas; planejamento de sequência didática de ensino.	<b>Prof. 2</b> O método de alfabetizar era analítico e construtivista; escrever de forma correta; as habilidades que os alunos deveriam desenvolver estava no livro 3. Ensinou o planejamento de sequência didática e projetos de ensino.
<b>Prof. 4/Prof.18</b> Método sintético; analítico; construtivistas; Alfabetizar com textos e jogos; Ensinar ler e escrever através de textos; organizar o cantinho da leitura; planejamento de sequencias didático.	Prof. 11/Prof. 12 /Prof. 5 /Prof. 3 Sem resposta

Fonte: Elaboração da Autora com base no questionário aplicado no final de 2019.

Observa-se que entre os 20 professores participantes, somente 14 responderam essa questão, e embora com respostas diferentes, alguns apresentaram elementos que estão disponíveis no Caderno de Formação do Ano 3, Unidade 2: Trabalhar com o lúdico; rever a metodologia e uso do lúdico; Planejamento de sequência didática; ênfase maior nos direitos de aprendizagem das disciplina de língua portuguesa, seguido do ensino de história, geografia, matemática, ciência; e as habilidades que os alunos deveriam desenvolver.

O que parece evidente é que, a opção feita pelos/as pesquisadores/as das universidades envolvidas na construção dos Cadernos de Formação da reprogramação do PNAIC, foi estabelecer um conjunto de conhecimentos em forma de capacidades que poderiam ser observáveis, tanto no processo formativo quanto na prática de sala aula.

A repetição dos enunciados dos/as professores/as participantes estão agrupados os diferentes elementos resultantes das orientações da formação continuada do PNAIC em letramento de Língua Portuguesa, e chama a atenção o conjunto de palavras que expressa às concepções de grande parte dos/as professores/as (Figura 7).

**Figura 7:** Orientações do letramento de Língua Portuguesa

Fonte: Respostas do questionário dos professores. 2019/Word Cloud

As respostas sinalizam para diferentes enfoques da alfabetização, iniciando com uma mistura de métodos e abordagens, analítico-sintético-construtivistas, seguida por orientações metodológicas desenvolvidas nas experiências durante os encontros mensais, que se tornaram um repertório no seu fazer pedagógico, tais como: o planejamento da sequência didática, os direitos da aprendizagem, e as competências que deveriam ser desenvolvidas com os alunos.

Ou seja, os direitos de aprendizagens de língua portuguesa, representavam um norte do que deveria ser introduzido no 1º ano, aprofundado no 2º ano e consolidado no final do 3º ano, a partir dos seguintes eixos: Produção de textos escritos; Oralidade; Análise linguística: discursividade, textualidade e normatividade; Análise linguística: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética como exemplificada no (Quadro 29):

**Quadro 29:** Direito de aprendizagem de Língua Portuguesa

Análise linguística: discursividade, textualidade e normatividade	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Analisar a adequação de um texto (lido, escrito ou escutado) aos interlocutores e à formalidade do contexto ao qual se destina.	I/A	A/C	A/C
Conhecer e usar diferentes suportes textuais, tendo em vista suas características: finalidades, esfera de circulação, tema, forma de composição, estilo, etc.	I/A/C	A/C	C
Reconhecer gêneros textuais e seus contextos de produção.	I/A/C	I/A/C	I/A/C
Conhecer e usar palavras ou expressões que estabelecem a coesão como: progressão do tempo, marcação do espaço e relações de causalidades.	I	A	A/C

Fonte: Caderno de Formação, Ano 3 Unidade 1 – (BRASIL, 2012).

O exemplo demonstrado no quadro (29) evidencia-se um desenho de um currículo comum nacional para alfabetização alinhado a processo de avaliação externa, que na

concepção de seus formuladores estavam vinculados aos direitos de aprendizagem distribuídos por eixos e habilidades a ser alcançadas, pois os objetivos do Caderno, Ano 3/Unidade 1, eram comuns aos outros dois Cadernos, Ano 2/Unidade 1, Ano 1/Unidade 1.

O debate acerca da concepção de *currículo* nos anos iniciais do Ensino Fundamental se dava a partir das discussões apresentadas nos textos “Ponto de partida: currículo no Ciclo de Alfabetização” e “Alfabetização: o que ensinar no terceiro ano do ensino fundamental”; os processos avaliativos e o eixo final estavam direcionados para os Direitos gerais de aprendizagem de Língua Portuguesa, nos qual estavam discriminadas em cinco tabelas, a partir dos eixos Leitura, Produção de textos escritos, Oralidade, Análise linguística: discursividade, textualidade e normatividade, Análise linguística: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética.

Da forma, como está organizado, pressupõe-se um apontamento de processos distintos na forma de encaminhar a formação e a orientação de um currículo flexível para o ciclo de alfabetização, desde que, fossem cumpridos os direitos de aprendizagem. De acordo como Frangella (2016, p. 86):

A ideia de organização curricular apresentada incorre na homogeneização, com a proposição de protocolos, de definições que deixariam a escola e seus professores no papel de fazer adaptações, ajustes na execução. As sequências podem ser lidas como formas de planejamento e organização das ações pedagógicas sem pôr em debate, em si, o que se planeja e organiza – os conhecimentos são dados e respaldados em sua proposição pelo direito à aprendizagem, direito inequívoco e, assim, inquestionável.

A ênfase no conteúdo como direito de aprendizagem defendido pelos elaboradores dos Cadernos de Formação, representa uma forma de os professores desenvolverem as capacidades cognitivas dos alunos definidos a partir dos eixos dos conteúdos de Língua Portuguesa, já mencionados. A forma dos professores apropriarem-se dos conhecimentos dos direitos de aprendizagem de Língua Portuguesa, estava mediada através da orientação da organização do trabalho pedagógico, o planejamento das ações e através dos relatos de experiências dos professores ao longo das orientações.

Com base nas leituras já realizadas dos programas anteriores (PCN em Ação, PROFA, Pró-Letramento), concorda-se com as análises de Mazzeu e Francioli (2018, p. 225), de que na proposta atual do PNAIC “mantém-se uma combinação de atividades de reflexão da criança sobre o sistema alfabético (com ênfase em algumas relações grafema-fonema) em paralelo ao uso de diferentes textos da prática social para atividades de leitura e escrita”.

Diante das circunstâncias apresentadas, problematizam-se as seguintes questões: Se considerarmos que 98% dos professores no ano de 2013 do município de Breves, ainda

estavam cursando Pedagogia, parte desses/as professores/as fizeram Ensino Médio supletivo, e não estudaram sobre a discursividade, textualidade e normatividade, então, como o professor foi capaz de aplicar a tarefa prática, avaliar se o aluno avançou nessa habilidade, e seu direito de aprendizagem foi garantido?

Não se revela nas respostas dadas que os professores tenham o entendimento dos elementos fundamentais referentes ao domínio do conhecimento sobre os fundamentos da linguagem; porque o foco estava nas formas de planejar as atividades e como aplicar. Esta é outra questão a se problematizar, como a lógica de ligar os conteúdos aos direitos de aprendizagem sem os professores terem domínio efetivo das discussões teóricas relativas à linguagem escrita, pode ser fundamental para se avançar no processo de ensino-aprendizagem das crianças? Fica evidente que não será possível transformar esses conhecimentos em instrumentos a serem aplicados e observados nas avaliações.

Não se questiona aqui o conteúdo, mas a forma como este conteúdo se transforma em uma habilidade dentro daquilo que foi chamado de *direito de aprendizagem*. No entendimento de Axer (2019, p. 108),

Uma listagem de conteúdos e metodologias que se apresentam como direitos de aprendizagem reiterados a cada unidade dos Cadernos de Formação, ao planejar e orientar progressões do ensino, parece se afastar, e por vezes contradizer, da defesa de caminhos a serem construídos por cada criança, de maneira singular, numa perspectiva do “alfabetizar letrando”.

Verifica-se que o debate foi conduzido a partir da orientação de adaptação de metodologias de ensino, relato de experiências, como mostra a descrição dos professores, no sentido de que as orientações se encaminhavam para o ensino de direitos de aprendizagem:

Nós éramos instigados pelo professor orientador do curso a fazer a leitura de texto básica, depois, responder aos questionamentos, depois dos debates, tínhamos a autonomia de produzir uma atividade de ensino em grupo, destinada para o 3º ano para a socialização. Após a apresentação, nós refletíamos juntos e apontávamos os pontos positivos e negativos de cada atividade. Ensino dos direitos da aprendizagem, principalmente de língua portuguesa. (Profs. 5, 6, 7, 10, 13, 19, 15).

Entende-se que para o aluno chegar à fase de ler textos do mais simples ao mais complexo, ele passa por diferentes fases de apropriação da leitura e da escrita, ela não cria um Sistema de Escrita Alfabética, ela se apropria de um sistema cultural já existente, que se diferencia da oralidade que ela adquiriu no contexto social e familiar. Barbosa (2018, p.14) explica que “[...] é preciso que a criança domine a técnica de escrita, que ela compreenda a relação estabelecida entre grafema e fonemas e as especificidades da grafia”.

Essa tarefa exige do professor a apropriação do conhecimento teórico e prático dos conteúdos filosóficos, linguísticos, psicológicos, artísticos, didáticos, para intervir de forma significativa no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Pressupõem-se que sem apropriação do conhecimento teórico, o máximo permitido ao professor é “colocar em prática os direitos de aprendizagem de Língua Portuguesa” (prof. 10) nas fichas de avaliação, os direitos listados e planejados pela formação do PNAIC.

Outra questão problemática é o vínculo entre as concepções pedagógicas e os interesses do mercado da educação com a produção de livros didáticos e o aumento das prescrições metodológicas. Aprofunda-se o interesse da classe empresarial sobre a educação, principalmente nas últimas décadas, como possível influenciador das propostas de currículo, como expresso por Santos (2017, p. 130): “Os reformadores empresariais da educação têm sido mais incisivos à medida que investem na implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) contemplando direitos de aprendizagem para cada componente curricular [...]”.

Do ponto de vista do ensino-aprendizagem, compreende-se que somente saber detalhadamente como se aplica a lista de direitos de aprendizagem de uma disciplina não garante à criança a apropriação do conhecimento sobre o Sistema de Escrita Alfabética. Para Santos (2017, p. 130)

Os direitos de aprendizagem que estão no material do PNAIC fazem referência apenas a um conjunto de habilidades e competências que se aproximam muito dos saberes atitudinais, procedimentais e conceituais dos PCNs, portanto, o conhecimento não é tratado na perspectiva da totalidade e criticidade. Os direitos de aprendizagem são fragmentos de um saber fazer circunstancial necessário para inserir o indivíduo no mercado de trabalho.

Para a pedagogia histórico-crítica, o currículo não deve afastar-se do sentido da apreensão do saber sistematizado, pois segundo Saviani (2013, p. 7):

O saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo. Entretanto, para chegar a esse resultado a educação tem que partir, tem que tomar como referência, como matéria-prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente.

Esse saber objetivo proposto por Saviani para o currículo “não é um conhecimento asséptico, desinteressado ou neutro pautado no raciocínio positivista” (MALANCHEN, 2016, p. 164); ao contrário, é um conjunto de conteúdos orientados à transmissão-assimilação do saber sistematizado, através de um processo de organização, de planejamento intencional de conhecimento elaborado para os alunos, lembrando que a transmissão de conhecimentos não é

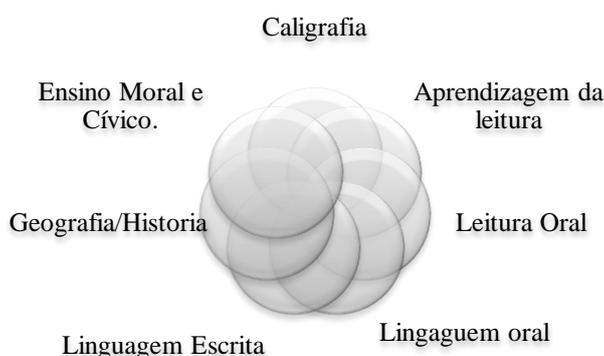
uma ação linear, mecânica, sem a participação do aluno no processo de ensino-aprendizagem (SAVIANI, 2013), mas é realizado por um profissional devidamente formado e responsável pela organização das ações pedagógicas. No entendimento de Axer (2019, p. 112):

Uma política curricular que se pretende nacional e normatizante como o PNAIC não é em decorrência da hegemonia, mas sim de uma crença de que normas bem estabelecidas, aplicadas e testadas levarão a uma qualidade necessária e desejada. Assim, a necessidade de fechamento, de uma normatividade mínima acaba preparando terreno para a busca e aplicabilidade de uma prescrição absoluta que não deixa espaço para o diálogo. Essa prescrição que aqui questiono é aquela a que assistimos em algumas políticas curriculares recentes, principalmente as que fazem parte dessa lógica de centralização curricular.

As questões apontadas pela autora representam um dos dilemas na história da formação de professores no Brasil. No que se refere às séries iniciais, registra-se que desde 1930 existe a ideia de produzir um currículo de formação do professor primário – alfabetizador – envolvendo uma dimensão formativa de conteúdos prático-metodológico que deveriam orientar a organização do trabalho pedagógico para leitura e escrita. Uma dessas proposições foi elaborada por Lourenço Filho (2001), por acreditar que os problemas da educação, em específico das séries iniciais (alfabetização), estavam relacionados com o ensino propedêutico e profissional do tipo tradicional, e à precariedade da formação de professores para atuação nas séries primárias.

Naquele contexto, o autor propõe como formação do professor primário – alfabetizador – a dimensão prático-metodológico, que deveria orientar a organização do trabalho pedagógico para leitura e escrita, a partir do seguinte esquema (Figura 8):

**Figura 8:** Metodologia especial de Alfabetização



Fonte: Lourenço Filho (2001, p. 66).

Com essas orientações didáticas, Lourenço Filho redimensionava o processo de formação do professor primário, implementando um modelo prático-metodológico e articulando as orientações didáticas e o conteúdo para alfabetização com o discurso do nacionalismo brasileiro. Tais questões justificavam-se pelo rompimento com o uso de um método de alfabetização específico e a recomendação para o uso de métodos variados; e adoção do processo de avaliação do rendimento, através dos Testes ABC para organização de turmas homogêneas<sup>59</sup>. Assim expressava o autor:

Os mestres brasileiros têm procurado uma panaceia, desejosos de ensinar a ler e a escrever a todos, rápida e facilmente; e, nesse esforço, têm formado partidos, em que o lado sentimental e, muitas vezes, o comercial, da venda de determinado tipo de cartilha, não tem sido o menos importante. É humano. Mas não interessa à técnica escolar. Pode se ensinar a ler, e a ler bem, metodicamente, levando a criança à finalidade exata e perfeita do aprendizado, sem prejuízo algum de seu desenvolvimento, por mil e um modos. [...] (LOURENÇO FILHO, 2008, p. 21).

As questões propostas ligavam os objetivos da educação ao processo de adaptação dos sujeitos para garantia do progresso das questões sociais, políticos e econômicos, além do simplismo pedagógico em alfabetizar, bastando aos professores, no entendimento do autor, seguir as orientações dos materiais didáticos, produzidos sem a necessidade de estudar a teoria, pensar sobre a organização do trabalho pedagógico, isto é, estava todo detalhado no guia das cartilhas<sup>60</sup>.

Tais questões estão muito presente nos discursos do PNAIC e nas concepções dos professores, principalmente pela premissa de que a teoria que eles (supostamente) já detêm eram suficientes, e o que lhes cabem fazer é mobilizar os saberes apreendidos na formação, e de forma criativa, reproduzir, ou adaptar, em sua realidade de sala de aula, seja no âmbito discursivo dos elaboradores, do PNAIC, que reforçam no conjunto das propostas que nada foi imposto aos professores, tudo foi construído de forma coletiva durante a formação e socializado entre eles.

---

<sup>59</sup> Os Testes ABC indicam a probabilidade de as crianças aprenderem a ler, mais ou menos rapidamente. Convém, assim, separá-las em grupos ou classes tão homogêneas como possível. Os mestres conhecedores de sua arte sabem das vantagens de tratar um grupo homogêneo, ao invés de tratar com um grupo de crianças de diferentes aptidões para o trabalho escolar. No caso especial das classes de 1º ano, convém lembrar, além das vantagens reais para o ensino, o aspecto moral, quer em relação ao mestre quer aos alunos. Uma vez que a capacidade de aprender dos alunos esteja apreciada, poderá o professor avaliar com justeza de seu próprio esforço. Iguualmente, a administração. (LOURENÇO FILHO, 2008, p. 83).

<sup>60</sup> Explica Bertoletti (2006, p. 117) que a cartilha *Upa, Cavalinho!* se diferenciava da *Cartilha do povo*, porque esta também estava voltada para alfabetização de adultos, entretanto as bases teóricas permaneciam as mesmas: a psicologia continuava ser a base teórica para o ensino e aprendizado da leitura e da escrita, e também para a organização racional e homogênea das classes de alfabetização.

#### *IV – A organização do trabalho pedagógico na visão dos professores*

A partir de Saviani (2013), considera-se que a educação e o trabalho são manifestações exclusivamente humanas. Nesse sentido, compreende-se que a organização do trabalho pedagógico é um trabalho realizado no interior da escola capitalista com um propósito estabelecido por normas e regras definidas por um coletivo no interior da escola; portanto, “[...] o trabalho pedagógico está incluído no rol de atividades humanas, nas quais uma força de trabalho está disponível para realizar uma tarefa para a qual foi previamente contratada”. (FERREIRA, 2018, p. 59).

Pressupõe-se que o resultado dessa força de trabalho dentro do contexto escolar está relacionado ao processo de ensino-aprendizagem, que possibilitará aos sujeitos a apropriação do saber. Portanto, considera-se fundamental analisar nesta pesquisa como as diretrizes de formação do PNAIC orientam os professores para a organização do trabalho pedagógico de sala de aula. Os dados obtidos nas respostas dos questionários foram explicitados no (Quadro 30):

**Quadro 30:** Organização do trabalho pedagógico dos professores participantes do PNAIC

<b>Prof.</b>	<b>Descrição das Atividades</b>
Prof. 1 Prof..2 Prof.10	Planejo através da construção de Sequência didática; Uso da ludicidade para aprendizagem significativa, por exemplo: primeiro, leio para as crianças para que elas sintam curiosidade em aprender a ler; depois ensino a ler e escrever a partir dos textos, e não mais a partir de letras soltas;
Prof. 3 Prof. 4 Prof. 7 Prof. 9	A sequência didática era um método adotado pelo programa. A partir das orientações da formação, eu comecei a utilizar em sala de aula, por ser possível envolver todas as disciplinas, diferente do plano de aula, que tem que elaborar por disciplina. Trabalho com o lúdico (jogos, dinâmicas e música) no cotidiano para promover o envolvimento da turma.
Prof. 5 Prof. 11 Prof. 13	Utilizo o plano de aula, porque nem todas as crianças conhecem o alfabeto, sílabas, palavras, e o Plano permite o trabalho diversificado, contemplando as dificuldades das crianças. No meu entendimento, a orientação para alfabetizar com jogos, e brincadeiras desde que tenha objetivo dentro do Plano; É possível alfabetizar como o lúdico, desde que esteja dentro do Plano. Utilizo projetos de ensino; muito frisado na formação.
Prof. 6 Prof. 19 Prof. 18	Trabalho com projetos de ensino, plano sequencial e rotina, de forma interdisciplinar. A rotina é elaborada com atividades de forma interdisciplinar a partir de recursos diversos, que são instrumentos para organização de um ambiente lúdico e agradável ao aluno. É sequencial por estar relacionado às atividades trabalhadas a partir dos gêneros dos livros do acervo, de forma interdisciplinar no qual segue uma sequência de atividades a ser terminadas. O lúdico só funciona quando há responsabilidade, compromisso e objetivo com o que se ensina, quando a escola não recebe verbas, não tem dinheiro para comprar recursos necessários para produzir aula lúdica, a formação do Pacto torna-se insignificante.
Prof. 8 Prof. 12 Prof. 14 Prof. 16	Utilizo da sequência didática, porque você trabalha com um texto as cinco disciplinas, a interdisciplinaridade; o Plano de aula você tem que fazer um para cada disciplina. O método orientado é o alfabetizar letrando, o aluno tem de aprender as sílabas para saber soletrar e assim ler as palavras simples e complexas de forma interdisciplinar. O lúdico que aprendemos durante a formação orienta para produção de jogos para alfabetizar os

Prof. 20	alunos, de forma interdisciplinar. Para organização das minhas aulas, uso a sequência didática; ela é sequencial, podendo ser trabalhadas várias disciplinas; não fico planejando todo dia, pois quando é bem feita, cabe todos os conteúdos e as disciplinas de acordo com o tema.
Prof. 15 Prof. 17	Trabalhamos em nossa escola com sequência didática e projetos de ensino, de forma interdisciplinar, de acordo com as orientações do Pacto. Não é preciso saber muita teoria, e sim, ter a capacidade de articular as atividades. Utilizamos do construtivismo, nos ajuda a construir metodologias de ensino, mas às vezes algumas metodologias se encaixam no tradicional, e utilizamos, porque o ensino tradicional surtiu efeito conosco e tem algo a ser aproveitado.

Fonte: Elaboração da Autora a partir das respostas do questionário (2019).

As respostas apresentadas pelo conjunto de professores expressam as orientações para o desenvolvimento do trabalho do professor, proeminente dos modelos destacados nos Cadernos de Formação, Ano 3, Unidade 6, que têm por objetivos “analisar e planejar projetos e sequências didáticas para turmas de alfabetização, assim como prever atividades permanentes integrando diferentes componentes curriculares [...] desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita”. (BRASIL 6, 2012, p. 5).

A partir de uma formação projetada pela concepção teórica de tornar-se “um profissional reflexivo”, agente de sua própria formação com autonomia, os professores organizam o trabalho pedagógico através das atividades lúdicas desafiadoras, criativas e significativas, como se repete nas respostas dos Professores 15 e 17: “Trabalhamos em nossa escola com sequência didática e projetos de ensino, de acordo com as orientações do Pacto. Não é preciso saber muita teoria, e sim ter a capacidade de articular as atividades”.

Os 20 professores-participantes da pesquisa, fazem uso de diferentes planejamentos: 15 (quinze) professores utilizam do modelo de sequência didática para organizar suas aulas de forma interdisciplinar, 2 (dois) professores trabalham com projetos de ensino e sequência didática de forma interdisciplinar, 1 (um) professor trabalha com projetos de ensino, plano sequencial e rotina de forma interdisciplinar, e 3 (três) professoras utilizam o plano de aula.

Os professores expressam a convicção de que a forma de organizar seu plano de aula, com base nas diferentes formas mencionadas, possibilitará a apropriação do Sistema Alfabético, contemplada no ensino do componente curricular Língua Portuguesa – o alfabetizar e o letrar – como mostra uma das respostas de duas professoras: Prof. 1 e Prof. 2 - “primeiro leio para as crianças para que elas sintam curiosidade em aprender ler; depois ensino a ler e escrever a partir dos textos, e não mais a partir de letras soltas”.

Verifica-se que o núcleo central do planejamento orientado pelo PNAIC prima pela capacidade que o professor tem de “aprender a aprender” junto com as experiências coletivas e produzir, de forma significativa, em outros espaços, novas e velhas experiências, sendo

possível dizer que as estratégias e técnicas de ensino que foram criticadas historicamente estão sendo reconfiguradas, ou melhor, reprogramadas, como mostra esta resposta: “utilizamos do construtivismo, onde nos ajuda a construir metodologias de ensino, mas às vezes algumas metodologias se encaixam no tradicional, e utilizamos, porque o ensino tradicional surtiu efeito conosco e tem algo a ser aproveitado” (Prof. 15; Prof. 17; Prof. 12, 14, 16, 20).

É importante frisar que os procedimentos metodológicos utilizados como propostas de ensino simplificado, não representam o conhecimento científico fundamental para desenvolvimento da alfabetização da criança. Quando a pedagogia histórico-crítica advoga pelo conhecimento produzido historicamente desde a Educação Infantil ao Ensino Superior, não se coloca como uma nova perspectiva teórica, ao contrário, essa teoria reivindica a incorporação do conhecimento histórico universal, e trabalha com a perspectiva dialética de superação por incorporação de elaborações que essas teorias pedagógicas já realizaram, superando-se em especial a redução do conhecimento e o ecletismo teórico. Nesse sentido, Marsiglia (2013, p. 232) adverte:

Nós não vamos inventar o trabalho pedagógico fugindo do uso de materiais já consagrados por outras correntes teóricas. Acontece que o procedimento “assistir um documentário” não é propriedade desta ou daquela teoria. “Escrever um texto coletivo” não é exclusividade de um ou outro referencial. São apenas procedimentos que servem às finalidades do ensino segundo uma concepção. Dessa maneira, ainda que diferentes teorias apontem o mesmo objetivo (por exemplo, aprender a escrever), há diferenças radicais entre a finalidade dessa ação para o construtivismo e para a pedagogia histórico-crítica.

O que foi exposto pelos/as professores/as participantes revela que a organização do trabalho pedagógico dispensa a teoria por diferentes razões: “não é preciso saber muita teoria, e sim ter a capacidade articular as atividades”; “Para organização das minhas aulas, uso a sequência didática ela é sequencial, podendo ser trabalhado várias disciplinas”; “não fico planejando todo dia, pois quando é bem feita, cabe todos os conteúdos e as disciplinas de acordo com o tema”; “quando é bem feita, cabem todos os conteúdos e as disciplinas de acordo com o tema”; “Utilizo da sequência didática, porque você trabalha com um texto os cinco disciplinas, a interdisciplinaridade”. (Professores 15 e 17).

A palavra *interdisciplinaridade* está presente em todas as respostas dos/as professores/as. A questão é que:

As propostas interdisciplinares na educação escolar têm se fundamentado em critérios gnosiológicos de base idealista, secundarizando e, por muitas vezes, desconsiderando as bases histórico-ontológicas da elaboração do conhecimento e do trabalho educativo. Essas influências escolanovista acerca do interdisciplinar

espraiaram-se por vários círculos intelectuais, inclusive entre setores à esquerda, que veem na proposta epistemológica da interdisciplinaridade a possibilidade do conhecimento da totalidade ao qual a dialética se refere. (SANTOS, 2011, p. 241).

Autores como Galvão (2019), Saviani (2000), Santos (2011) e Frigotto (2008) alertam que o uso da abordagem interdisciplinar pode não englobar o conhecimento das áreas específicas e ser aplicado no interior da escola como uma espécie de solução rápida para o problema da educação, gerando compreensão ou entendimento acrítico. Garantir as condições para a organização do trabalho pedagógico é também exigir clareza, como argumenta Saviani (2013, p. 124):

Da visão do todo com a consciência e a clareza das partes que o constituem. Penso, em suma, que as disciplinas correspondem ao momento analítico em que necessito identificar os diferentes elementos. É o momento em que diferencio a matemática da biologia, da sociologia, da história, da geografia. No entanto, elas nunca se dissociam. Numa visão sincrética, isso tudo parece caótico, parece que tudo está em tudo. Mas na visão sintética percebe-se com clareza como a matemática se relaciona com a sociologia, com a história, com a geografia e vice-versa.

O autor defende a articulação entre os conteúdos das disciplinas, desde que o tratamento para as especificidades não sejam apenas um somatório dessas áreas do conhecimento, e as formas de tratar os conteúdos não sejam suprimidas durante a prática pedagógica. Para Santos (2011, p. 244), “[...] antes de tratar interdisciplinarmente às disciplinas, trata-se de concebê-las como totalidade histórica e dialética procurando elaborar uma visão sintética do conhecimento e da realidade”.

Em uma perspectiva histórico-crítica, defende-se que a educação escolar não abra mão dos conteúdos escolares e suas especificidades, pois os conhecimentos precisam ser trabalhados por meio de uma sistematização gradativa que possa viabilizar o trabalho em sala de aula. A interdisciplinaridade dos conhecimentos não é uma questão negativa, todavia, é necessário garantir a apropriação do conhecimento desde as séries iniciais, como explica os autores, Galvão, Lavoira, Martin (2019, p.101):

Entendemos que na organização escolar que temos hoje os momentos “artificiosos” de separação e tratamento dos conteúdos são necessários. Cada um tem sua especificidade e não se pode enveredar a outros campos que tirem dela esse caráter. Por isso afirmamos que para se realizar uma prática pedagógica que vai além da interdisciplinaridade, caracterizando-se como uma totalidade, é preciso primeiro que sejamos altamente disciplinares.

Verificou-se nas respostas que dos 20 professores participantes, apenas dois responderam de forma crítica sobre as condições em que estavam inseridos, relacionando-as com a formação: “O lúdico só funciona quando há responsabilidade, compromisso e objetivo;

quando a escola não recebe verbas, não tem dinheiro para comprar recursos necessários para produzir aula lúdica, a formação do Pacto torna-se insignificante.”

Considera-se que quando a organização do trabalho pedagógico está fundada em uma lógica imediatista, a ação do professor tem a forte tendência a se apresentar como uma exposição e comunicação de informações, como mostram as falas das professoras 6 e 19: “Trabalho com projetos de ensino, plano sequencial e rotineiro, [...] meu plano de aula é com rotinas e sequências didáticas. A rotina é elaborada com atividades a partir de recursos diversos, [...] É sequencial por estar relacionado às atividades trabalhadas a partir dos gêneros [...]”.

Severino (2001, p. 87) já alertava que em “educação não são eficientes apenas os valores da eficácia técnica-educacional”; as disputas ideológicas recaem no movimento pedagógico que produz reflexos no processo de formação continuada de professores alfabetizadores, criando ilusões pedagógicas no exercício da docência, entre elas, a ideia de que aprenderam técnicas para aplicação e, supostamente, seu dever de alfabetizar está cumprido. Outra questão que repercute na organização do trabalho pedagógico são as dificuldades em pôr em prática de sala de aula os conhecimentos adquiridos no percurso de formação, conforme demonstrado no (Quadro 31):

Quadro 31: Dificuldades em pôr em prática os conhecimentos adquiridos na formação

Prof. 1. Prof. 2 Prof. 7 Prof. 8 Prof. 10 Prof. 14 Prof. 18	Os conhecimentos são práticos e fáceis de colocar em prática, o problema enfrentado é a falta de materiais, tais como: EVA, cola, tesoura, lápis de cor, e recursos para produção de atividades, como jogos, atividade escrita elaborada em xerox, que gostaria de aplicar como resultados das minhas sequencias pedagógicas. Sempre tirei dinheiro e paguei os materiais. Sempre paguei com meu dinheiro, devido à falta de materiais, para confeccionar jogos, organizar atividade com xerox, preparar os cantinhos pedagógicos; colocar em prática atividades de textos; Gasto dinheiro o tempo todo, porque existe falta de materiais para trabalhar na escola, e a gente não quer deixar a sala do bloco sem decoração, e precisa aplicar metodologias. Algumas vezes cheguei a comprar recursos com meu dinheiro para poder trabalhar melhor, devido à falta de materiais.
Prof. 15 Prof. 16 Prof. 13 Prof. 4 Prof. 5 Prof. 19 Prof. 20	A maior dificuldade é a falta de materiais didáticos, se o professor não tirar dinheiro do bolso para comprar o material não faz um bom trabalho; No início, parte de nós gastou dinheiro da bolsa para comprar materiais; eu sempre tirei dinheiro do bolso, devido à falta de materiais, mesmo quando não participava de nenhum curso de formação, sempre foi preciso. A maioria das programações e atividades pedagógicas organizadas na escola sai do bolso dos funcionários, todo mundo acaba contribuindo com seu dinheiro, pois faltam materiais para o ano letivo, ou pagamos nossos recursos ou não trabalhamos de forma prazerosa. Não tinha impressora, televisão, data show, etc. a falta de materiais pedagógicos e outros recursos me causou sequelas nos braços, devido copiar inúmeras atividades para o processo avaliativo, para aproveitar o tempo diante da dificuldade de leitura e escrita dos alunos do 3º ano, outras vezes, e usei do meu dinheiro para pagar as xerox.
Prof. 3 Prof. 17	Em alguns momentos sim, era necessário buscar mais conhecimento e informações para desenvolver algumas práticas ensinadas durante os encontros, somente as que eram dadas não era

	bom, pouco tempo. A dificuldade que eu encontrei foi para trabalhar com as metodologias, foi porque eu não tinha conhecimentos sobre linguística, análise discursiva, eu não conseguia acompanhar as explicações dadas, o tempo era curto, quem já tinha participado do programa anterior já entendia, eu não conseguia avançar, precisava estudar mais, só que é difícil se aprofundar com uma carga horária de trabalho manhã e tarde, com 55 alunos para alfabetizar.
Prof. 6	As dificuldades, mas encontradas foi devido parte dos alunos encontrar em idade avançadas e muitas vezes se recusar a participar das dinâmicas.
Prof. 9 Prof. 12	Tive problema com o coordenador e o diretor e a própria orientação da SEMED, porque no Pacto tinha orientação para trabalhar de forma interdisciplinar com sequência didática, na escola a gestão dizia que os alunos não iam aprender se misturasse todas as disciplinas, o plano de aula era mais específico para dar uma aula que os alunos iam aprender.
Prof. 11	Não apresentou problemas porque as metodologias eram apresentadas pelos diferentes grupos nos encontros, depois levávamos para a nossa sala de aula.

Fonte: Elaboração da Autora a partir das respostas do questionário (2019).

As questões em destaques na Figura 9 expressam as respostas de 14 professores sobre as dificuldades de desenvolvimento do trabalho pedagógico a partir das orientações da formação do PNAIC: o problema da falta de materiais para realização do trabalho dentro das escolas e o desembolso de dinheiro próprio para adquirir os materiais.

**Figura 9:** Expressões em destaques



Fonte: Respostas do questionário dos professores. 2019/Word Cloud.

Os dados denotam inconsistência entre as respostas dadas anteriormente, apresentadas no Quadro (33), – de que “o PNAIC trouxe ótimas propostas de ensinar com o lúdico, para adaptar as aulas de acordo com a realidade, etc.” – com a realidade das escolas, por diferentes razões; primeiro, por não serem oferecidas as condições financeiras para desenvolver as práticas orientadas, parte destes professores retiravam da sua remuneração para custear os materiais pedagógicos no seu ambiente de trabalho, fato este que implica pensar nas condições de trabalho existente para exercer a sua docência.

Segundo, o salário dos professores em 2013 já era estabelecido pelo Piso Nacional Salarial, que recebiam pela jornada de trabalho de 40 horas, ou 200 horas, o valor bruto de R\$ 1.567,00, e os professores com 100 horas recebiam R\$ 783,50, significando que, parte da sua renda era destinada para custear os seus instrumentos de trabalho.

Entende-se que no exercício da docência deveria estar implícito o trabalho como uma categoria social, no sentido apresentado por Marx (2013, p. 255):

O trabalho é antes de tudo um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, com sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos.

Entretanto, a lógica do trabalho docente no município lócus de investigação passa a ser uma condição auto impulsionadora da sua condição de precarização de trabalho, pois esses professores financiam com o seu salário os recursos materiais para propiciar uma mínima condição do ato de ensinar, como mostra as falas das/os professoras/es: “se o professor não tirar dinheiro do bolso para comprar o material não faz um bom trabalho”; “No início, parte de nós gastou dinheiro da bolsa estudo; eu sempre tirei do bolso, mesmo quando não participava de nenhum curso de formação, sempre foi preciso”.

Com certo grau de assimilação da relação de precarização, os docentes colocam em primeiro plano seu protagonismo nesse processo, porque no âmbito da coletividade sentem-se responsáveis em produzir a dinâmica de funcionamento da escola, como constatado nas respostas de alguns professores: “a maioria das programações e atividades pedagógicas organizadas na escola sai do bolso dos funcionários, todo mundo acaba contribuindo, não tem recursos para o ano letivo, ou pagamos como nossos recursos ou não trabalhamos de forma prazerosa”. (Prof. 15; Prof. 16; Prof. 13/Prof. 4; Prof. 5; Prof. 19 Prof. 20).

Esse nível de compreensão tem relação direta com os objetivos das orientações neoliberais, que têm se resumido na questão econômica e de quanto à comunidade escolar está disposta a contribuir, com o seu “engajamento”, com os problemas das escolas, como juntos podem “colaborar”, para fazer funcionar, e os professores sentem-se responsáveis por produzir resultados que se autointensificam nas relações de precarização do seu trabalho.

Em momento algum foi verificada uma contundente problematização dessa realidade nas respostas dos/as professores/as; ao contrário, eles entendem que para realizar o seu trabalho devem custear materiais pedagógicos com os seus recursos quando a escola não

escola não os dispõem, para favorecer as crianças. Oliveira (2019, p.315), ao tratar sobre liderança e nova gestão pública, explica que:

Os professores e diretores nas escolas enfrentam uma diversidade de situações de compromissos: eles mobilizam um repertório de recursos e objetos cognitivos como uma espécie de coreografia com problemas e solução. [...] Isso explica, os arranjos sociais entre os professores que dependem de situações vividas; sua ética é mobilizada por bens comuns diferentes que são reconhecidos e identificados pela comunidade a partir de um compromisso com vários princípios de justiça. Esse senso de justiça não é imposto por um quadro definido e sim por meio de discussão e deliberação num espaço de justificação e críticas que acaba provocando um acordo sobre a ação a ser realizada.

Outra questão apontada na pesquisa foi a dificuldade de se colocar em prática as metodologias do PNAIC devido à distorção idade-série, considerada pelos professores como um problema para utilizar as atividades metodológicas para a melhoria do ensino nas classes de alfabetização, como demonstra esta fala, Prof.6: “as dificuldades mais encontradas foi devido parte dos alunos encontrar em idade avançadas e muitas vezes se recusar a participar das dinâmicas”.

Essa dificuldade também tem sido apresentada nos indicadores e considerada pelo município como um entrave para os avanços da educação, como mostra os dados disponibilizados entre 2013 a 2018 (Quadro 32):

**Quadro 32:** Distorção de idade-série

2013	De cada 100 alunos matriculados de 1º ao 5º ano, 44 alunos estavam com atraso escolar de dois anos ou mais.
2014	De cada 100 alunos matriculados de 1º ao 5º ano, 40 alunos estavam com atraso escolar de dois anos ou mais.
2015	De cada 100 alunos matriculados de 1º ao 5º ano, 39 alunos estavam com atraso escolar de dois anos ou mais.
2016	De cada 100 alunos matriculados de 1º ao 5º ano, 38 alunos estavam com atraso escolar de dois anos ou mais.
2017	De cada 100 alunos matriculados de 1º ao 5º ano, 38 alunos estavam com atraso escolar de dois anos ou mais.
2018	De cada 100 alunos matriculados de 1º ao 5º ano, 38 alunos estavam com atraso escolar de dois anos ou mais.

Fonte: Elaboração própria da Autora de acordo com os dados do QEDU (2013-2018).

A Portaria nº 826, de 7 de julho de 2017 do PNAIC, dispõe, em seu Artigo 5º, sobre as ações, diretrizes gerais e a ação de formação, e trata como um dos objetivos reduzir a distorção idade-série na Educação Básica. A referida Portaria não destaca como essa situação será resolvida, e no contexto escolar os professores também não sabem como resolver, mas apontam a distorção idade-série como um problema para avançar no processo de alfabetização.

De modo geral, refletem-se a eliminação adiada (FREITAS, 2007) dos sujeitos que não conseguem apreender o processo de aquisição da leitura e da escrita tão fundamental à vida dos sujeitos, e terminam fazendo parte de outro contexto, como afirma Freitas (2007, p. 968):

Há hoje um grande contingente de alunos procedentes das camadas populares que vivem o seu ocaso no interior das escolas, desacreditados nas salas de aula ou relegados a programas de recuperação, aceleração, progressão continuada e/ou automática, educação de jovens e adultos, pseudoescolas de tempo integral, cuja eliminação da escola foi suspensa ou adiada e aguardam sua eliminação definitiva na passagem entre ciclos ou conjunto de séries, quando então saem das estatísticas de reprovação, ou em algum momento de sua vida escolar onde a estatística seja mais confortável.

As respostas dos/as professores/as também apontam como uma problemática constante, a realização do trabalho interdisciplinar na escola em decorrência do não entendimento dos coordenadores sobre a proposta para trabalhar com as classes de alfabetização, como mostra as falas das três professoras destacadas no Quadro 33. No geral, apenas um professor respondeu que “não apresentou problemas porque as metodologias eram apresentadas pelos diferentes grupos nos encontros, depois levávamos para a nossa sala de aula”. Essa resposta está relacionada com o planejamento utilizado durante os encontros mensais, que seguiam orientações de estimular os professores cursistas na produção e apresentação entre os pares de metodologias referentes ao tema discutido.

Verifica-se o predomínio da forma de como fazer em detrimento do conteúdo relacionado ao processo de alfabetizar com os gêneros textuais, como se constata na fala da professora 17: “a dificuldade que eu encontrei foi para trabalhar com as metodologias, foi porque eu não tinha conhecimentos teóricos sobre linguística, análise discursiva, eu não conseguia acompanhar as explicações dadas, eu não conseguia avançar,”[...] “em alguns momentos sim, era necessário buscar mais conhecimentos e informações para desenvolver algumas práticas ensinadas durante os encontros”. (Prof. 3).

Na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, “o conhecimento científico é de fundamental importância para a compressão da realidade na qual a prática pedagógica se desenvolve” (LOMBARDI, 2013, p. 31); assim como esse conhecimento orienta essa prática e é indissociável da formação sólida do professor, seja durante a formação inicial, seja durante a formação continuada, é condição para a busca das melhores possibilidades no processo de desenvolvimento humano na sua integralidade.

Para tal acontecimento, é preciso garantir a articulação entre os conteúdos, a forma, o ensino-aprendizagem no processo formativo dos professores. Assim Saviani (2008, p. 45) assevera:

Os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, transforma-se numa farsa. [...] A prioridade de conteúdo é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas [...] o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação.

Como os professores podem garantir a formação dos alunos se a sua formação tem sido negligenciada? Essa tendência é crescente nas políticas educacionais brasileiras, e está relacionada com a política de contenção de custo para atendimento da demanda educacional existente. Esse aspecto permitiu, historicamente, a criação de mecanismo legal para contratação de professores com o mínimo de formação, ampliando assim a expansão de cursos de capacitação; na atualidade, programas de formação continuada de professores e formação inicial em serviço e forma aligeirada. Santos (1998, p. 134) explica que essa realidade está em consonância com:

As orientações do Banco Mundial que privilegiam as relações de custo benefícios, a qualificação do professor é pensada em termo da melhor forma de produzir um profissional competente. É nesse contexto que a educação contínua aparece como uma forma mais barata e mais eficiente de formar docentes.

Santos (1998, p. 135) adverte ainda que “O investimento no conhecimento prático, em detrimento do saber teórico, [...] substituindo a formação voltada para aquisição de uma visão mais ampla e crítica da educação desenvolve um tipo de profissionalismo restrito e estreito”. A ideia constituída é que o professor, munido de noções práticas, tem autonomia de reorganizar a sua rotina pedagógica, construir atividades práticas para facilitar o ensino da leitura e da escrita da criança. Para Franco (2018, p.119):

Quando essa prática for mecanicamente estruturada, sob forma de reprodução acrítica de fazeres, ela não se transformará em saberes de experiência, pois a prática não foi vivenciada como práxis, não foi renovada nem transformada com as águas da reflexão, da pesquisa, da história. Se não houver o exercício da práxis que renove e rearticule a teoria e a prática, não haverá espaço para a construção de saberes. Nesse caso, tempo de serviço não se transforma em saber da experiência, pois esse reproduzir mecânico é anistórico e não cede espaço para a articulação dialética do novo e do necessário.

Para o autor, existe um espaço em que essa forma prática encontrará dissonância, e o docente estará sujeito a escolher a negação dessa prática, seja porque os resultados não avançaram como se esperava, ou devido às condições em que está inserido. Nos dados

coletados, os professores cursistas apresentam essa perspectiva diante das condições vivenciadas no ambiente escolar do município de Breves, como destacaram os 7 (sete) professores no Quadro 33: “os conhecimentos são práticos e fáceis de colocar em prática, o problema enfrentado é pela falta de materiais tais como: EVA, cola, tesoura, lápis de cor, e recursos para produção de atividades como jogos, atividade escrita elaborada em xerox [...]”.

O funcionamento da escola na sociedade capitalista sobre a égide da gestão pública tem sido direcionado à lógica da descentralização e na tomada de decisão pelos gestores educacionais; o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) é considerado um dos maiores instrumentos de organização da escola, que funciona através da criação da Unidade Executora da escola para recebimento do recurso direto na escola, tornando-se responsável por assumir os custos com materiais permanentes, como equipamento tecnológico e materiais de custeio, como materiais de limpeza e recursos pedagógicos.

Este modelo de gestão não funciona como deveria, pois, o planejamento dos gastos deveria financiar os recursos pedagógicos que serão utilizados durante o ano inteiro como recursos, tais como materiais pedagógicos. Essa realidade não é diferente nas escolas do município de Breves, visto que parte das escolas não dispõem de recursos pedagógicos suficientes para auxiliar na manutenção da qualidade do ensino durante o ano letivo.

Outra questão verificada com os/as professores/as foi referente à disponibilidade do material disponibilizado pelo PNAIC, para o uso no trabalho de sala de aula (Quadro 33):

**Quadro 33:** Materiais do PNAIC (2013) Listados pelos professores

<b>Materiais</b>
Livros de leituras
Jogos de Bingo dos Sons
Jogos de Caça Rima
Jogos de Dado Sonoro
Jogos de Trinca Mágica
Jogos de Batalhas das Palavras
Jogos de Troca de Letras
Jogos de bingo com letra
Jogos de dentro de palavras
Jogos quem escreveu sou eu

Fonte: Elaboração da Autora com base no questionário (2019).

Em relação aos materiais recebidos no PNAIC nas escolas para o uso em sala de aula, verifica-se que 1 professor não teve acesso ao material, e 7 (sete) professores tiveram acesso parcial aos livros e jogos. Esses professores destacaram em suas respostas que esses materiais foram entregues nas escolas, mas que devido a uma política de conservação do material

assumida pela escola, este não foi disponibilizado para todos os professores das classes de alfabetização, pelo que foram tomadas outras providências:

1. Comprei material e produzi os jogos;
2. Com a distribuição indevida, produzi o material.
3. Comprei EVA e produzi todos os jogos.
4. Fiz uma campanha de arrecadação de livros de histórias, para montar o cantinho da leitura.
5. Eu já conhecia os jogos, alguns eu já tinha, outros eu produzi;
6. Muita burocracia. Produzi meus jogos, construí livros de histórias com os alunos.
7. Eu xeroquei todos os livros de histórias que tive acesso.
8. A escola tinha um controle rígido, às vezes os alunos perdiam algumas peças de jogos, era muita “onda”, por isso fiz meu próprio material.
9. Com a Internet, as coisas ficam mais fáceis, imprimir jogos, preparei para usar com os alunos.

O material de jogos pedagógicos distribuído pelo MEC era fundamental para a realização do trabalho lúdico em sala de aula, e ao ser dificultado o acesso, os professores encontravam mecanismos para providenciar esse material com os próprios recursos, isto é, com comprometimento dos próprios salários. Em outros termos, verifica-se que nas informações coletadas, parte dos docentes problematizam as dificuldades de ordem pedagógica impostas pela gestão da escola, bem como as condições de trabalhos, contudo, há uma tendência em naturalizar os problemas buscando solução imediata para resolver a problemática referente à falta, ou a substituição dos materiais pedagógicos com recursos próprios.

A contradição reside na percepção dos professores sobre a demanda exigida para a realização do planejamento das atividades de alfabetização de forma lúdica, orientada pelo PNAIC, mas, ao não dispor dos recursos, os professores entendem-se responsáveis pela superação dos obstáculos, fazendo uso em sua grande maioria dos próprios recursos para garantir as atividades práticas. Para Santos (2013, p. 69):

A função docente sofre excessivas alterações. O trabalho não se restringe ao âmbito da sala de aula, mas compromete o professor com o gerenciamento de verbas públicas, a gestão da escola, o envolvimento com a comunidade, a elaboração do projeto político pedagógico e a diversificação do processo de ensino-aprendizagem com o propósito de atender a diversidade de aprendizagem dos alunos.

#### ***V – O processo de avaliação: da orientação do PNAIC a sala de aula, na representação dos docentes***

Conforme já mencionando nesta tese, a formação continuada de professores alfabetizadores reprogramada pelo PNAIC foi constituída a partir da tríade formação,

conhecimentos específicos e avaliação. Em relação à avaliação, é possível identificar várias direções propostas pelo referido Programa, tais como: “avalição das crianças; avaliação do sistema de ensino; avaliação do currículo, avaliação da escola, do professor e dos próprios processos de avaliação.” (BRASIL, 2012, p. 10).

Buscando compreender se o processo de orientação de avaliação interna e externa, previsto pelo PNAIC, pode ou não se configurar como indicador de precarização do trabalho docente, foram elaboradas três questões. Inicialmente, foi examinado como era feito o processo avaliativo das crianças, considerando-se as orientações da escola e da formação continuada do PNAIC? As respostas foram assim organizadas (Quadro 34):

**Quadro 34:** Avaliação dos alunos dos Ciclos de Alfabetização – 3º ano

Descrição	Professores
Nós avaliamos através das fichas e relatório do aluno. Foram realizados alguns testes pela SEMED (Prova ANA, e Provinha Brasil) para saber se o aluno estava aprendendo.	Prof. 10. Prof. 6.
Recebemos orientação do Pacto sobre os usos das fichas para fazer os diagnósticos do início do ano, eu sempre faço. Depois teve oficina para discutir a avaliação de Língua Portuguesa de acordo com os direitos, não lembro todos. Na escola tem uma ficha semelhante aos direitos da aprendizagem, é um boletim completo.	Prof. 5 Prof. 9 Prof. 8 Prof.14
Era orientado pela escola, um Relatório Bimestral. Ficha individual. A orientação era que o aluno seria avaliado de forma contínua, durante os três anos. Teve orientação para Provinha Brasil e teve orientação para a Prova ANA; todos esses relatórios são feitos nos meus feriados, domingos. Faço essas fichas em casa, sem tempo na escola.	Prof. 19 Prof. 2 Prof. 4 Prof. 15
Era avaliação contínua. Preencho fichas e pareceres orientado pela escola. Teve estudo sobre avaliação na formação do Pacto, do que era a progressão e sobre a Provinha Brasil e Prova ANA.	Prof. 20 Prof. 11 Prof.16.
Tivemos, sim, orientação do PNAIC, para organizar registro diário, produzir ficha para elaboração de diagnóstico. Mas já usávamos relatório bimestral e parecer individual, desde que implementou a escola de nove anos, depois tivemos essas orientações no Pró-letramento. São muitos pareceres, é cansativo, às vezes é muito difícil ser professor.	Prof. 18  Prof. 12
Sem resposta	Prof. 7 Prof. 3. Prof. 1.
A coordenadora deu um caderno para fazer registro diário. A orientação do Pacto é que se faça o relatório diário dos alunos, cada dia eu escolho dois ou três para fazer o relatório de avaliação. É menos relatório no final do semestre. Não sei o que fazem com essas fichas depois, tenho que preencher várias fichas individuais, depois entrega na secretaria, entrega uma cópia para os pais, fica na pasta do aluno.	Prof. 17 Prof. 13.

Fonte: Elaboração da Autora com base nos dados do Questionário (2019).

Os instrumentos de avaliação citados pelos professores, utilizadas nas escolas do município de Breves, são bem semelhantes às orientações dadas pela formação do PNAIC. Conforme a manifestações dos Professores 5, 9, 8 e 14: “Recebemos orientação do Pacto, sobre os usos das fichas para fazer os diagnósticos [...] Na escola tem uma ficha semelhante aos direitos da aprendizagem, é um boletim completo.”

Observa-se que 17 professores tinham em comum o uso da avaliação contínua, descritas por meio das fichas, produção de relatórios bimestral e pareceres; três professores não responderam as questões; e nove professores se referiram às avaliações externas – Provinha Brasil e Prova ANA, destacadas na Figura 10.

**Figura 10:** Avaliação do Ciclo de Alfabetização



Fonte: Respostas do questionário dos professores. 2019/Word Cloud.

Micarello (2015, p. 65), defende que, “[...] os alfabetizandos devem ser envolvidos em práticas reais de leitura e escrita, para as quais produzam sentido, ao mesmo tempo em que se apropriam das relações grafofônicas que organizam o sistema de escrita”. A análise da autora sinaliza para a lógica de que a avaliação do rendimento escolar se tornou há uma década, parte da ação política de melhoria da educação, constituída através dos instrumentos de avaliação externa, e dos instrumentos que poderiam ser utilizados no âmbito da sala de aula. Nos dados coletados acerca da avaliação do município de Breves, observou-se que um dos instrumentos utilizados pelos professores alfabetizadores era a Ficha de Avaliação com diversos descritores, assim distribuídos (Figura 11):

**Figura 11:** Ficha de Acompanhamento dos alunos do Ciclo de Alfabetização

PRÉ SILÁBICO	SILÁBICO				SILÁBICO ALFABÉTICO	ALFABÉTICO							
X													
<b>I Eixo: Diversidade (1º bimestre)</b>					<b>II Eixo: Educação Ambiental (2º bimestre)</b>					E	B	R	AND
<b>CRITÉRIOS AVALIATIVOS</b>					<b>CRITÉRIOS AVALIATIVOS</b>								
1-Diferencia a escrita de outras formas gráficas de representação (rabiscos, desenhos, algarismos)					1-Consegue ler palavras com duas ou mais sílabas						X		
2-Relaciona grafemas e fonemas					2-Identifica palavras à primeira vista utilizando o domínio do sistema alfabético.						X		
3-Identifica no texto letras, sílabas palavras e sua relação com as ilustrações					3-Narra histórias, relatos e acontecimentos vivenciados em seu contexto social						X		
4-Escreve e lê com autonomia palavras e numerais de forma sequencial					4-Lê pequenas frases com ajuda do professor.						X		
5-Reconta oralmente ou representa através de desenhos as narrativas lidas pelo professor					5-Escreve de forma autônoma ainda que apresente dificuldades no sistema ortográfico						X		
6-Utiliza o número para apresentar situações presentes no cotidiano					6-Identifica os sinais das operações adição e subtração						X		
7-Reconhece cédulas e moedas de circulação nacional					7-Compreende agrupamentos de 10 em 10							X	
8-Faz a leitura de numerais de 0 a 15 de forma sequencial					8-Emprega corretamente os sinais de adição e subtração						X		
9-Reconhece e diferencia as letras do seu nome e das pessoas					9-Compreende a importância do solo em suas atividades cotidianas					X		X	
10-Participa de atividades sem fazer distinção entre meninos e meninas					10-Identifica as características dos seres vivos e não vivos					X			
11-Demonstra respeito à cultura do outro					11-Reconhece os tipos de poluição (água, solo, ar)							X	
12-Reconhece os diferentes tipos de profissões e sua importância na localidade					12-Percebe as transformações ocorridas no meio ambiente						X		
PRÉ SILÁBICO	SILÁBICO				SILÁBICO ALFABÉTICO	ALFABÉTICO							

Fonte: Mostra de ficha de acompanhamento Escolar dos alunos das séries iniciais SEMED/2013.

Esta Ficha de Avaliação pautava-se pelas orientações construtivistas, seguindo a perspectiva defendida por Emília Ferreiro e Teberosky e seus colaboradores. Nesses procedimentos estavam indicados os parâmetros de como os professores poderiam definir a cada semestre quem estava ainda no pré-silábico, silábico, silábico alfabético e alfabético, demarcado pelo eixo temático e suas habilidades esperadas, em que a letra E significava “excelente”; a letra B significava “bom”; a letra R significava “regular”; e a AND, “aprendizagem não desenvolvida”.

Além desses critérios discriminados na Ficha de Acompanhamento, havia um quadro onde os professores acrescentavam os pareceres sobre os avanços e dificuldade das crianças, destacando-se que foi utilizado o parecer de seis professores, e copiado da forma como estava descrito, como mostra o (Quadro 37):

**Quadro 37:** Ficha de Acompanhamento dos alunos do Ciclo de Alfabetização – Parecer

Descrição do parecer – Prof. 1	Descrição do parecer – Prof.2
Durante o primeiro semestre a educanda demonstrou ser uma criança ativa e amigável, como todas as pessoas, participou das aulas através da leitura de palavras soltas, sendo seu nível de escrita e leitura pré-silábico II [...] a aluna precisa desenvolver as habilidades de leitura e escrita. A aluna não recebe apoio e nem incentivo de seus pais para desenvolver seu cognitivo. (Aluna 1)	Neste primeiro semestre o educando foi frequente às aulas, participou das atividades em grupo, e tem boa amizade com todos, está no nível de escrita silábico, com consoante pertinente ou com valor sonoro convencional de consoante; sua leitura é silabada; em português escreve palavras com duas ou três sílabas apesar da dificuldade ortográfica; lê pequenas frases com ajuda de outros; identifica sílabas e quantidade de letras; O aluno precisa aprimorar habilidade de leitura, escrita, operação de multiplicação e divisão. (Aluno 2).
Descrição do parecer Prof. 3	Descrição do parecer Prof. 4
Neste primeiro semestre a aluna M. interagiu junto aos seus colegas, demonstrou espírito de liderança e encontra-se no silábico alfabético, e atribui a cada sílaba uma letra ou representa as unidades menores, sua leitura é ótima, é legível; identifica substantivo próprio e coletivo, escreve pequenos textos com autonomia, realiza separação de sílabas e contagem de letras e fonemas; (Aluna 3)	Durante o segundo semestre o educando demonstrou pouca vontade para avançar em seus estudos, com vogais pertinentes ou com valor sonoro convencional de vogais; e sua leitura e silabada; reconhece substantivo em frases simples, escreve pequenas frases com ajuda de outros; e sua caligrafia é legível; (Aluno 4)
Descrição do parecer Prof. 5	Descrição do parecer Prof. 6
Neste segundo semestre o educando dedicou-se ainda mais aos seus estudos, está no nível de escrita e leitura silábico alfabético; em português realiza leitura com entonação de voz normal, pronuncia as palavras de pronúncias difíceis lendo pausadamente, identifica encontros vocálicos e consonantal; (Aluno 5)	Neste segundo semestre a educanda desenvolveu habilidade de escrita e leitura; e está no nível silábico alfabético, em português, interage verbalmente nas discussões em grupos, reconhece encontro vocálico e consonantal. [...] A aluna precisa aprimorar a leitura de texto criativo, leitura crítica do texto, resolver cálculos lógicos. (Aluno 6)

Fonte: Secretaria Municipal de Educação (2013).

Com base nos dados compilados das fichas de acompanhamento individual dos alunos, no Quadro 40 referente aos pareceres, tem-se indicações de que:

1 Os professores apresentam dificuldades na forma da escrita;

- 2 Consideram que o avanço do aluno depende do acompanhamento dos pais “aluna não recebe apoio e nem incentivo de seus pais para desenvolver seu cognitivo. (Aluna 1)”;
- 3 Compreendem que o avanço do aluno tem relação com o interesse e dedicação da criança “Neste segundo semestre o educando dedicou-se ainda mais aos seus estudos” “O educando demonstrou pouca vontade para avançar em seus estudos”.

A forma de avaliação da aprendizagem em sala de aula tem uma longa trajetória na educação. De acordo com o estudo de Schmidt e Schafaschek (2012, p. 229):

O debate sobre a avaliação foi vigoroso na última década do século XX e, desde lá, está colocada a necessidade de superação da avaliação classificatória e excluyente por um modo de avaliar que tenha, como intenção, diagnosticar o processo de ensino/aprendizado para promover e manter o aluno incluído em um grupo que aprende e avança no desenvolvimento de suas capacidades intelectuais.

As avaliações descritivas pareciam se constituir como possibilidade de se desvincular a avaliação do processo de reprovação no interior das escolas, superando-se as provas realizadas ao longo dos semestres, seguindo a premissa de que estas não poderiam definir o processo de aprendizagem dos alunos. Afastando-se da avaliação considerada autoritária, ganhou destinação normativa, com a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, e as medidas encaminhadas através das orientações de reorganização curricular, como mostra na Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, no Art. 32, incisos:

I – assumir um caráter processual, formativo e participativo, ser contínua, cumulativa e diagnóstica. II - utilizar vários instrumentos e procedimentos, tais como a observação, o registro descritivo e reflexivo, os trabalhos individuais e coletivos, os portfólios, exercícios, provas, questionários [...].

*A priori*, o caráter avaliativo explicitado pelas diretrizes compete ao processo de acompanhar o rendimento dos alunos, verificando os avanços e a apropriação do conhecimento sistematizado, no caso da alfabetização, em Língua Portuguesa, seria a apropriação da leitura, da escrita, da produção textual, análise linguística, gêneros textuais, a partir do preparo das aulas, da seleção dos conteúdos.

Os processos que orientaram a implementação da escola de nove anos ganharam a adesão dos municípios na orientação curricular e pedagógica de suas escolas, articuladas às orientações nos programas de formação continuada de professores alfabetizadores. Tais proposições, que deveriam ter se tornado um instrumento de trabalho utilizado pelo professor, definido coletivamente no projeto político pedagógico, acompanhamento pedagógico dentro da escola, ganhou outra dimensão, transformou-se em mais um dispêndio de tempo de

trabalho dos professores, devido aos procedimentos técnicos utilizados, tais como preenchimento de ficha, parecer, relatório (Quadro 39).

Nas escolas do município de Breves, o resultado da pesquisa com 20 professores mostrou que, grande parte do trabalho pedagógico, em sua maioria, aconteceu fora do âmbito escolar, tornando-se numa espécie de extensão do trabalho em âmbito domiciliar, como revelam os dados: “Todos esses relatórios são feitos nos meus feriados, nos domingos. Faço essas fichas em casa, sem tempo na escola”, (Prof. 19; Prof. 2; Prof. 4; Prof. 15) “São muitos pareceres, é cansativo, às vezes é muito difícil ser professor”; “Não sei o que fazem com essas fichas avaliativas depois, tenho que preencher várias fichas individuais, depois entregar na secretaria, entregar uma cópia para os pais, fica na pasta do aluno”. (Prof. 17; Prof. 13).

É forçoso reconhecer que as angústias dos/as professores/as referentes ao processo de avaliações contínuas e seus instrumentos de coletas e sistematização são legítimas frente às condições de trabalhos para sua realização. A negação da efetiva valorização do trabalho dos professores, que ocorre por décadas dentro das concepções pedagógicas e programas oficiais de formação gerou também o processo de autonegação de si mesmo do seu trabalho, por diferentes razões, dentre as quais as próprias condições estruturais de trabalho (salas superlotadas, falta de materiais pedagógicos, jornadas extensas de trabalho).

No que se refere à formação do PNAIC, a avaliação ganhou outro aspecto que aparentemente rompeu com os critérios construtivistas. Os elaboradores do material adotaram a lógica de definir critérios para avaliação em Língua Portuguesa a partir de eixos: “Leitura, Produção de textos Escritos, Oralidade, Análise Linguística” (BRASIL 2012) com diferentes intervenções futuras, como “os linguísticos (ex.: a utilização de mecanismos coesivos; organização sequencial do texto, a progressão temática; organização de texto em partes/parágrafo; pontuação; escrita com correção ortográfica; escrita com correção, etc.) (BRASIL, 2012, p. 34), considerando gradativamente os três anos de alfabetização. No Caderno do ano 2, Unidade 1, Brasil (2012, p. 21), está dito que

Mapear a reação da criança à intervenção docente é a razão de ser do processo avaliativo em sala de aula, considerando os percursos diferenciados. A proposta é de potencializar a formação das crianças, garantindo a continuidade da aprendizagem ao longo dos três anos e o monitoramento da aprendizagem pelas crianças. Com a avaliação diagnóstica é possível acompanhar se os objetivos foram atingidos, possibilitando regulações interativas e integradoras.

Verifica-se que a avaliação da aprendizagem definida pela formação do PNAIC sugere aos professores informações de como acompanhar, intervir e redirecionar os processos pedagógicos, contudo essa abordagem definida com os aspectos nos eixos da avaliação de

sala de aula parece não ter sido absorvida pelos professores como ponto de partida e ponto de chegada do processo pedagógico na busca de caminhos para enfrentamento das dificuldades dos alunos. A realização da avaliação, estruturada e gradativa, não somente nos três primeiros anos, mas em todo o processo das séries iniciais, permite ao professor verificar os avanços e as problemáticas da aprendizagem, como explica Libâneo (1994, p. 195):

A avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente que deve acompanhar passo a passo o processo de aprendizagem. Através dela os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos a fim de constatar progressos, dificuldades, e reorientar o trabalho para as correções necessárias.

Contudo, o que parece ser uma retomada dos conteúdos de alfabetização, que tinha sido diluído dentro da lógica de alfabetização com texto em uma perspectiva construtivista, torna-se uma nova perspectiva de avaliação por competências e habilidades observáveis, orientadas pelas teorias reflexivas.

Considera-se, a partir da pedagogia histórico-crítica, que “[...] o trabalho pedagógico deva ser levado a cabo por anos de maneira sistematizada e intencional, exigindo o planejamento de conteúdos de modo articulado a cada série/etapa/ e em cada área do conhecimento” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 138); colocada dessa forma, entende-se que para ocorrer o processo de ensino-aprendizagem, não basta apenas detectar dentro dos descritores as competências ou habilidades que a criança não desenvolveu, mas é preciso saber como utilizar os conteúdos para superação das diferentes dificuldades.

Essa superação somente será possível se o professor conhecer, dominar os conteúdos teóricos para conduzir a prática da alfabetização (CLAGIARI, 2008); e, de forma coletiva ou individual, tenha autonomia para escolher qual o melhor método para sistematização do trabalho pedagógico.

A avaliação normativa prescritiva não foi elaborada dentro das políticas apenas para fins de orientação da prática pedagógica, ou seja, os pressupostos dessas políticas têm caráter regulatório do trabalho docente, porque os propósitos finais desses processos objetivam alcançar resultados permanentes ao âmbito escolar e seus respectivos indicadores de qualidade da educação, por meio das avaliações externas cumprindo assim uma lógica perversa na prática escolar, como foi demonstrado pela pesquisa.

Ao se questionar se os/as professores/as consideravam que a avaliação externa poderia contribuir para o avanço da alfabetização dos alunos, obteve-se as seguintes respostas (Quadro 36):



Chama a atenção nesse conjunto de resposta a fala da professora 13, para justificar a sua resposta de que essa avaliação é excludente: “Ninguém coloca aluno para fazer a prova se ele não sabe o mínimo”; ou seja, os resultados divulgados são dos alunos que já estão desenvolvidos, e são selecionados por se destacarem melhor. Segundo relato da Prof. 2, “quando o sistema avalia não considera os aspectos da realidade do aluno. Eles querem divulgar o resultado quantitativo, e pode prejudicar muita na divulgação dos resultados”.

Melhorar a qualidade do desempenho escolar por meio da avaliação externa é uma recomendação da Conferência de Jomtien realizada em 1990, cujo artigo 4º assim determinava: “[...] definir, nos programas educacionais, os níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos e implementar sistemas de avaliação de desempenho” (UNESCO, 1990, p. 3). A análise de Mello (1994) advogava que o investimento na formação de professores deveria estar centrado na lógica de garantir o avanço no processo de ensino-aprendizagem.

Essa cultura de avaliação externa está implementada no Brasil há aproximadamente 30 anos, seja nas esferas nacional ou estadual, e nos últimos anos foi-se ampliando o processo avaliativo para as séries iniciais (Bloco de Alfabetização), seguindo um discurso tão propositivo que parte dos professores entende que essa avaliação é fundamental para avançar no processo de aprendizagem dos alunos, e no município de Breves, essa relação não é diferente.

Além da lógica excludente no interior da sala de aula, citada em parte pelos professores, a trajetória constituída do processo de avaliação para medição do nível de aprendizagem nas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática nas séries iniciais sinalizava claramente um processo de reorganização de um currículo nacional de alfabetização. Entende-se que com a Provinha Brasil foi introduzida a lógica de um currículo de alfabetização, e a idealização de que sua aplicação em massa pelos professores seria uma grande contribuição para os professores diagnosticarem os problemas em torno da leitura, escrita e cálculos dos alunos. Diferentemente da Prova

ANA traz um elemento novo que a distingue das demais modalidades de avaliação integradas ao SAEB e corrobora o caráter indutor de currículo assumido nesse cenário: ela vem acompanhada de um projeto de formação de professores e, portanto, de um projeto curricular explícito. (DICKEL, 2016, p. 198).

Cabe registrar que o processo de avaliação externa no Bloco de Alfabetização começou pela Provinha Brasil, aprovada pela Portaria nº 10, de 24 de abril de 2007, que tinha como um dos objetivos avaliar o nível de alfabetização dos educandos no 2º ano do ensino

fundamental das escolas públicas brasileiras, por gestores e professores das escolas. De acordo com Pereira (2015, p. 45):

A Provinha Brasil não faz parte do escopo do SAEB, mas significou para os municípios a oportunidade da aplicação, pelas escolas, de uma matriz de referência externa, que possibilita o diagnóstico sobre o nível de alfabetização dos alunos e o planejamento de ações específicas para a reversão de resultados negativos.

De posse dos dados coletados por meio da aplicação da prova nas escolas, a Portaria objetiva “oferecer às redes de ensino um resultado da qualidade do ensino, prevenindo o diagnóstico tardio das dificuldades de aprendizagem” (BRASIL, 2007); ou seja, supostamente as “Secretarias de Educação estabeleciam revisão dos planejamentos e estabelecimento de metas pedagógicas, de suas redes escolares”. (PEREIRA, 2015, p. 45). Contudo, essas estratégias não foram implementadas no município de Breves, conforme as informações cedidas pelo Técnico Educacional da Secretaria de Educação:

Nunca teve um redirecionamento da SEMED para os dados da Provinha Brasil, no sentido de criar alguma ação que pudesse melhorar os avanços da alfabetização do município. Algumas vezes era discutido nas reuniões com diretores e coordenadores, mas para realização de cobranças em alguns casos. (Técnico da SEMED).

Tomando como referência o estudo de Francioli (2015, p. 51) “a questão central não reside na negação da avaliação externa, mas no uso que se faz dela”; no caso da Provinha Brasil no município de Breves, não é possível afirmar se houve alguma rejeição dessa política de avaliação “formativa e diagnóstica” da alfabetização por parte da SEMED, e que esta Secretaria tenha aderido apenas para o cumprimento das responsabilidades dos municípios com os programas de governo.

O que se observa a partir dos dados coletados é que esse processo ficou sob a responsabilidade das escolas. Assim, quando perguntado para os professores como era orientado o trabalho dos professores para aplicação da Provinha Brasil e como a escola fazia usos desses resultados, as respostas dos professores foram assim organizado (Quadro 37):

**Quadro 37:** Fala dos professores sobre a Provinha Brasil

<b>Descrição</b>	<b>Professores</b>
A aplicação da Provinha Brasil era realizada no início e no fim do ano letivo. Os alunos do 2º participavam da Prova, depois eram corrigidos, mas a escola não fazia uso desses resultados para reorganizar atividades, ou saber quem estava com algum problema.	Prof. 1, 2, 3, 5
Nunca trabalhei com 2º ano. Tinha discussão às vezes na reunião da diretoria.	Prof. 6, 7, 8, 9
Os alunos eram escolhidos para fazer a Provinha Brasil, mesmo assim, eles não davam conta, porque os conteúdos eram muito difíceis para os alunos. Fazia treinamento por duas semanas com atividade semelhante à Prova. Os resultados eram	Prof. 11, 15, 16

motivos de muita “ladainha”, principalmente entre os professores que os alunos tinham melhores resultados.	
Algumas vezes se comentava sobre os resultados, mas nunca foram feitos nenhum tipo de planejamento a partir disso. Não que eu me lembre. As orientações eram para trabalhar conteúdos que caíssem na Prova. Organizávamos simuladinho o ano inteiro, antes e depois das provas. Os alunos tinham muitas dificuldades em responder os textos, o nível das provas era avançado demais para os nossos alunos.	Prof. 12, 14
Sempre questionei que essa prova tinha de ser alguma coisa organizada e ter alguém de fora para acompanhar, e controlar os professores, que inclusive aumentava a nota.	Prof. 19, 20
Sempre que a coordenação avisava, nós trabalhávamos duas semanas em seguida com a matriz da Provinha Brasil, dependendo dos resultados éramos constrangidos nas reuniões com os resultados.	Prof. 4,10
Trabalhava duas semanas, para fazer milagre, com a Provinha Brasil, mas nunca sabíamos dos resultados, nunca trabalhava com esses dados.	Prof. 13,17,18

Fonte: Elaboração própria da Autora, de acordo com os dados do questionário (2019).

Verificam-se, nas respostas dos/as professores/as, a discrepância entre as políticas de avaliações e a sua realidade, apesar do volume de recursos utilizados para efetivação desses exames. No caso da Provinha Brasil, constituída de forma centralizada e burocrática, como um instrumento pedagógico de aferição de rendimento e sem estabelecer diálogo com a comunidade escolar, seus idealizadores esperavam que os professores das séries iniciais se apropriassem dos resultados desses instrumentos para reconduzir seu trabalho, principalmente nos casos de baixo rendimento.

Contudo, a aplicação da Provinha Brasil nas turmas do 2º ano do município de Breves gerou mais especulações do que propriamente resultados: a) A Secretaria de Educação não tinha um planejamento para aproveitamento desses dados; b) algumas escolas manipulavam os resultados; c) os professores de algumas escolas não eram cobrados pelos resultados, mas eram cobrados para trabalhar a matriz da prova duas semanas antes da aplicação, tornando assim uma espécie de treinamento semanal; d) em outras escolas, tornava-se mais um peso de cobranças dos baixos resultados para os professores envolvidos.

Sendo assim, a partir das respostas dos professores no Quadro 37, os resultados da Provinha Brasil, era negociada e não tinha nada de pedagógico, pois a aplicação ocasionava um processo desigual e contraditório entre os professores, pois “sem controle” (fala dos professores) estavam propensos a modificarem os resultados após as correções das provas, propositalmente para evitar constrangimentos posteriores nas reuniões pedagógicas.

Sem alteração do conhecimento científico das crianças, e realizado fora do planejamento escolar, em sua maioria se tratava de prepará-las para a realização de uma prova, sem oferecer benefícios ao dia a dia do trabalho de sala de aula e a aprendizagem das crianças. De acordo com Boas e Dias (2015, p. 40):

[...] consideramos que a Provinha Brasil, mesmo anunciando objetivos voltados para uma avaliação diagnóstica e tendo uma metodologia diferente dos demais exames externos, se instaura em uma sociedade que é capitalista e em um momento histórico em que os exames aplicados em larga escala servem para classificar, excluir e segregar coletivos sociais. Como seus usos não podem ser controlados, o exame pode servir para reproduzir e manter as contradições dessa totalidade, reveladas em seus instrumentos e enlances mediadores. [...].

Do apresentado até aqui, acrescenta-se que a análise apontada pelos autores se confirma no município de Breves, como respaldado pela coleta de dados; mas isso não significa dizer que necessariamente a repetição desse fenômeno tenha sido nacional; pode ser que outros municípios tenham seguido as recomendações; a outra questão se refere à não neutralidade desse formato de avaliação; nenhuma política de governo se materializa apenas por boas intenções proclamadas; e efetivamente todas estão vinculadas ao projeto de educação neoliberal, sinalizando para o projeto de regulação do trabalho docente, do currículo único, entre outros.

A outra questão a ser destacada é referente à amplitude da política de avaliação externa no Ensino Fundamental. Pelas indicações, a Provinha Brasil inaugurou o processo de regulação do trabalho dentro das séries iniciais (bloco de alfabetização), pois, posteriormente, foi vinculada à avaliação externa da Prova ANA e ao processo de formação continuada de professores alfabetizadores do PNAIC.

Este instrumento, construído para conduzir o processo de avaliação nacional, tinha por finalidade avaliar os níveis de alfabetização em letramento de Língua Portuguesa e Matemática, dos alunos no final do 3º ano do Bloco de Alfabetização, porém desta vez articulada a um contexto de formação de professores que estavam direto na sala de aula. De acordo com Amaro (2017, p. 425):

O discurso oficial, sustentado na retórica do direito à aprendizagem e da qualidade da educação, aponta para a implementação de uma política de avaliação sistêmica, assentada, essencialmente, nas funções da regulação da gestão e do trabalho docente e da mensuração de desempenhos. Assim, confere-se aos exames confiabilidade, legitimidade e fidedignidade técnica para definir as performances da escola e do docente.

Embora especialistas defendam que os objetivos da avaliação ANA não estejam aliados à regulação da formação continuada de professores alfabetizadores, Amaro (2017, p. 422) alerta que “[...] os testes standardizados, tomados como parte do arsenal da avaliação, assumem claramente função reguladora”; além disso, indicam a fixação de conhecimentos padronizados e a regulação do trabalho docente, em decorrência de que alguns estados brasileiros adotaram bonificação para professores conforme os resultados propositivos da avaliação.

Julga-se, pelo exposto na literatura, que o processo de avaliação externa no Brasil está articulado à política de regulação a partir de um conjunto de ações que foram sendo executadas no país, tais como: “avaliação de desempenho de alunos, responsabilização de escolas e professores, implantação de políticas de bonificação/premiação docente, redefinição das funções de gestores, etc.”. (AMARO, 2017, p. 425).

A fim de verificar se o alinhamento da formação do PNAIC com a avaliação externa (ANA) se configurava como indicador de qualidade ou regulação do trabalho docente, buscou-se examinar como a formação do PNAIC orientava os professores para a aplicação da Prova ANA em sala de aula. As respostas foram assim organizadas (Quadro 38):

**Quadro 38:** O trabalho dos professores alfabetizadores e a Prova ANA

Ano	Descrição das respostas
Prof. 1	Quando iniciou a formação do PNAIC em 2013, foi muito bem orientado o processo de avaliação ANA, teve aplicador de fora, diferente da Provinha Brasil. A dinâmica de trabalho com os alunos, foi parecido com anterior, trabalhávamos duas semanas inteiras conhecimentos de língua portuguesa e matemática, preparava os alunos para prova. Depois bagunçou novamente, no último ano foi eu quem aplicou a prova.
Profs. 13, 8, 9, 20, 2, 3	Aprendemos os critérios na formação de ensinar os alunos a interpretar textos a partir dos descritores. Na formação do Pacto, trabalhava direto as competências e habilidades que deveriam alcançar na prova de Português e de Matemática; fazia direto essas atividades; aprendemos sobre os instrumentos avaliativos.”
Prof. 4.	Na escola planejamos de acordo com os conteúdos que eram abordados na Provinha Brasil e na Prova ANA, e trabalhávamos com os níveis na instituição, desde o 2º até o 5º ano. Na formação, era feito orientações de como avaliar os alunos; seguíamos as orientações da formação; tudo era planejado a partir de Língua Portuguesa e Matemática, que ele [aluno] seria avaliado no 3º ano e no 5º ano.”
Prof. 5	Os conteúdos da prova eram adaptados na sequência didática, um assunto após outro. Essa era a orientação, para não ficar apenas concentrado em uma semana antes. Trabalhava próximo a prova, a gente se orientava com as provinhas dos anos anteriores.
Prof. 19	Nos organizávamos em conjunto para trabalhar a leitura e a matemática para que os alunos possam ter um bom desenvolvimento nas provinhas. Todos os níveis de ensino, trabalhavam esse plano.
Prof. 7, 12, 14.	A coordenação da escola orientava o trabalho com as provinhas dos anos anteriores. Passar atividades parecidas com a Prova ANA. Havia cobrança e concorrência entre os professores que alcançavam media aproximada. Chegaram até a criar uma listagem de sala melhor em uma reunião de professores, foi constrangedor.
Prof. 15, 16, 18	No decorrer do ano era trabalhado atividades semelhantes às que caíam na prova de Língua Portuguesa e Matemática, era uma forma de preparar os nossos alunos. Orientava o trabalho com as provinhas dos anos anteriores; eu penso que o pacto foi significativo. Mas a avaliação externa, seja a Provinha Brasil, a Prova Ana, nas séries iniciais só veio excluir os alunos com dificuldades. Ninguém coloca aluno para fazer a prova se ele não sabe o mínimo.
Prof. 17 Prof.10 Prof. 6, 11.	Trabalhávamos muito a leitura individual e a interpretação de pequenos textos de vários gêneros, orientava o trabalho com as provinhas dos anos anteriores. Seguia nosso planejamento semanal, e trabalhava com as provinhas dos anos anteriores. Era priorizado o trabalho com Língua Portuguesa e Matemática, principalmente a produção de texto.

Fonte: Elaboração da autora com base no questionário aplicado aos professores (2019).

Os relatos dos/as professores/as revelam uma lógica da formação continuada de professores alfabetizadores alinhados ao processo da avaliação externa, na medida em que as

ações pedagógicas dessa formação interiorizadas na escola passam a ser constituídas para atender na sua forma direta ou indireta o processo de avaliação predeterminado para acontecer.

A regulação do trabalho docente torna-se relevante neste processo, pois grande parte do tempo do trabalho pedagógico se ocupa em organizar as ações em torno de um resultado prescrito por uma legislação, e impregnado pela busca dos indicadores de qualidade, nos quais os professores são os agentes responsáveis pelo processo, como observado nas respostas: “no decorrer do ano eram trabalhadas atividades semelhantes às que caíam na prova de Língua Portuguesa e Matemática”; “era uma forma de preparar os nossos alunos”. “Orientávamos o trabalho com as provinhas dos anos anteriores”. (Prof. 15, 16, 18).

Neste caso, a avaliação assumiu uma forma externa à escola, pensada e organizada por especialistas do MEC, cuja função ideológica era redefinir o afinamento do currículo do processo de alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática, que já havia sido iniciado com a Provinha Brasil e complementa com a prova em larga escala como a ANA.

Independentemente das concepções teóricas que nortearam o processo de alfabetização nos programas oficiais de formação continuada de professores alfabetizadores, seja construtivismo, alfabetização e letramento, está registrado um processo declinante do conhecimento político, filosófico, em prol de novas reorientações pedagógicas que se encaminham para a prática reducionista e soluções imediatas para cumprimento da lógica do “Estado eficiente”.

Diante da realidade apresentada, os elementos que determinam a formação continuada de professores e os conteúdos curriculares utilizados nas avaliações, como se verificou na avaliação ANA, gerou um esforço gigantesco para formulação de níveis, e determinação dos conteúdos curriculares que seriam avaliados em cada nível de aprendizagem. Cabe destacar que a primeira avaliação ANA em todo território nacional aconteceu após o segundo semestre, e naquele momento se divulgava como um projeto piloto. Entre os objetivos definidos no documento da ANA, estava prevista a avaliação da “gestão escolar, a infraestrutura, a formação docente e a organização do trabalho pedagógico, entendidos com aspectos intervenientes no processo de aprendizagem”. (BRASIL, 2013, p. 7).

É importante destacar segundo a Nota explicativa do MEC, (ANA 2013, p.4) que na primeira edição, da prova Ana foi avaliado, dois indicadores contextuais: o Indicador de Nível Socioeconômico e o Indicador de Formação Docente. O Indicador de Formação Docente possibilitava analisar a formação dos professores que lecionam as disciplinas avaliadas pela ANA. [...] Língua Portuguesa e Matemática.

No município de Breves, sua aplicação ocorreu em novembro com a participação de 14 escolas e 961 alunos inscritos, como mostram os 14 Boletins de Desempenho localizados no site do Inep, e representados na Tabela 14, embora esses dados sejam públicos, optou-se por preservar a identificação das escolas denominando uma sequência de numeração (1 a 14).

**Tabela 14:** Avaliação da Prova ANA nas escolas de Breves (2013)

Escolas	A.P	Resultados % Leitura				Resultados % Escrita				
		N. 1 425p	N. 2 Maior que 425 até 525	N. 3 Maior que 525 até 625	N. 4 Maior que 625	N. 1 400 p	N. 2 Maior que 400 até 500	N. 3 Maior que 500 até 580	N. 4 Maior que 580	S.P Sem Pont.
E.1	156	10.32%	37.81%	45.55%	6.33%	20.11%	11.58%	39.46%	33.35%	0.0
E.2	53	29.65%	25.58%	37.35%	7.41%	56.63%	15.81%	14.74%	7.27%	8.55
E. 3	86	25.86%	40.12%	34.2%	0.0%	33.1%	25.22%	25.97%	10.69%	5.02%
E. 4	41	25.0%	35.0%	40.0%	0.0%	0.0%	0.0%	77.8%	22.22%	0.0
E.5	87	61.39%	24.82%	13.79%	0.0%	46.66%	16.68%	17.72%	4.37%	14.58%
E.6	35	72.63%	22.22%	5.15%	0.0%	71.72%	2.98%	2.98%	0.0%	22.32%
E.7	28	68.75%	31.25%	0.0%	0.0%	77.44%	3.85%	3.85%	7.69%	7.18%
E.8	93	19.24%	46.71%	29.87	4.18%	51.8%	24.13%	13.97%	3.72%	6.38%
E.9	62	43.15%	34.29%	19.65%	2.91%	59.64%	6.61%	6.46%	6.37%	20.92%
E.10	60	59.31%	28.23%	12.47%	0.0%	51.14%	31.05%	13.79%	4.02%	0.0%
E. 11	25	50%	33.33%	16.67%	0.0%	55.56%	22.22%	22.22%	0.0%	0.0%
E.12	79	68.73%	25.41%	5.86%	0.0%	48.68%	11.05%	6.84%	4.39%	29.04%
E.13	95	42.17%	46.44%	11.39%	0.0%	37.29%	15.85%	23.37%	7.33%	16.16%
E.14	61	36.32%	44.35%	16.05%	3.28%	59.61%	6.7%	20.6%	3.85%	9.25%
<b>Total</b>	<b>961 alunos participantes</b>									

Fonte: Elaboração da Autora, baseado no Boletim de desempenho da ANA (2013).

Verifica-se na Tabela 14 que em relação à leitura havia quatro níveis de leitura que seria medido pela Prova ANA em 2013 e variavam de uma pontuação de 425 a 625 pontos. Em relação à avaliação da escrita, havia quatro níveis de aprendizagem estabelecidos, variando em uma escala de 400 a 580 pontos com definições de habilidades em que a criança deveria desenvolver ao final do 3º ano, além do quesito denominado “Sem Pontuação”, que segundo os descritores do Boletim de Desempenho (2013) representava os alunos em que o “caderno de prova não foi pontuado por conter a escrita de palavras sem relação semântica com a imagem apresentada ou escrita incompreensível”.

Examinou-se que no quesito “leitura”, havia um percentual expressivo de alunos das 14 escolas no nível 1 (10.32% a 72.63%), ou seja, 370 alunos não conseguiram desenvolver-se além das duas primeiras habilidades definidas pelos eixos estruturantes, tais como realizarem leituras “com leitura de palavras dissílaba, trissílaba, polissílaba, com estruturas canônicas e não canônicas com base em imagem”. (BOLETIM DESEMPENHO, 2013).

Essa fragilidade influenciou no desempenho nos níveis 2, 3 e 4, em virtude da baixa capacidade de leitura, pois, pressupõem que se os alunos não aprenderam a leitura, dificilmente poderão avançar nos quesitos definidos. Em relação ao nível 2, registra-se uma variação de 22,22% a 46,44% dos alunos. Ou seja, um total de 340 alunos que conseguiram avançar nas duas primeiras habilidades e apropriar-se de outras habilidades, tais como:

Identificar a finalidade de textos como convite, cartaz, texto instrucional (receita) e bilhete. Identificar o assunto de textos, cujo assunto pode ser identificado no título ou na primeira linha em gêneros como poema e texto informativo. Localizar informação explícita em textos curtos (com até cinco linhas) [...] (BOLETIM DESEMPENHO, 2013).

Em relação ao nível 3, uma escola não atingiu a nota esperada, e 11 escolas atingiram o nível 3, com um total de 229 alunos que sabiam “Inferir sobre o assunto de texto de divulgação científica para crianças. [...] reconhecer o significado de expressão de linguagem figurada em gêneros como poema narrativo, texto de literatura infantil e tirinha”. (BOLETIM DESEMPENHO, 2013). Chama atenção às nove escolas que apresentaram uma boa pontuação e estavam avançando nos quesitos exigidos, tais como “Inferir sentido de palavra em texto verbal. Reconhecer os participantes de um diálogo em uma entrevista ficcional. Inferir sentido em texto verbal”, e mesmo assim zerou em suas respostas, demonstrando não ter conhecimento sobre leitura em nível mais avançado.

Em outras cinco escolas, os resultados variaram entre 2,92% a 7,41% dos alunos que atingiram o nível 4, ou seja, 22 alunos definidos pelo instrumento de aferição tinham atingido todos os critérios anteriores estabelecidos, e ainda conseguiam entender “o sentido de palavra em texto verbal. Reconhecer os participantes de um diálogo em uma entrevista ficcional. Inferir sentido em texto verbal. Reconhecer relação de tempo em texto verbal. Identificar o referente de pronome possessivo em poema”. (BOLETIM DESEMPENHO, 2013). Esses percentuais representam, na prática, que dos 961 alunos participantes, apenas 22 alunos alcançaram o nível identificado como alto desenvolvimento em leitura.

Em relação à avaliação da escrita, há quatro níveis de aprendizagem estabelecidos, variando em uma escala de 400 a 580 pontos com definições de habilidades em que a criança deveria desenvolver ao final do 3º ano, além do quesito denominado “Sem Pontuação”, que segundo os descritores do Boletim de Desempenho (2013) representava os alunos em que o “caderno de prova não foi pontuado por conter a escrita de palavras sem relação semântica com a imagem apresentada ou escrita incompreensível”.

Confere-se que 13 escolas apresentavam resultados variando de 22,11% a 77,44% no nível 1, significando que os 416 alunos não desenvolveram habilidades completas referente à

escrita das palavras com sílabas canônicas (consoante-vogal) e não canônicas, pois ainda apresentavam dificuldades, pela omissão e/ou troca de letras; até os que são capazes de escrever ortograficamente palavras marcadas pela presença de sílabas canônicas. Em relação ao nível 2, os resultados variavam de 6,7% a 31.05%, ou seja, 142 alunos:

Escreviam textos incipientes apresentados na forma de apenas uma frase; produziam textos narrativos, a partir de uma dada situação, que apresentam ausência ou inadequação dos elementos formais [...] evidenciando ainda um distanciamento da norma padrão da língua. (BOLETIM DE DESEMPENHO, 2013).

Destaca-se a escola 4 (Tabela 14), onde todos os alunos participantes estavam entre os níveis 3 e 4, considerados em um estágio da escrita bem desenvolvido, porém não se atingiu o nível 4 no quesito da leitura, porém:

Escreviam textos narrativos com mais de uma frase, a partir de uma situação dada; produziam textos narrativos com poucas inadequações relativas à segmentação, concordância verbal e concordância nominal, embora com algum comprometimento dos elementos formais e da textualidade, evidenciando uma aproximação à norma padrão da língua. Produziam textos narrativos, a partir de uma situação dada, atendendo adequadamente ao uso de elementos formais e da textualidade, evidenciando o atendimento à norma padrão da língua. (BOLETIM DESEMPENHO, 2013).

Os dados revelam que, em duas escolas, nenhum dos alunos participantes atingiu o nível 4 da escrita, indicando que não houve avanço nos processos da escrita no sentido de escrever ou produzir textos narrativos que estivessem de acordo com a língua padrão, de acordo com os critérios avaliados. Foram identificadas 12 escolas no nível 4 da escrita, variando de 0.0 a 33.35%, ou seja, um total de 102 alunos atingiram um nível elevado de escrita, “produzindo textos narrativos, a partir de uma situação dada, atendendo adequadamente ao uso de elementos formais e da textualidade, evidenciando o atendimento à norma padrão da língua”. Não foram corrigidos 91 “cadernos de prova que não foram pontuados por conter a escrita de palavras sem relação semântica com a imagem apresentada ou escrita incompreensível”. (BOLETIM DESEMPENHO, 2013).

Na sua totalidade, verifica que dos 961 alunos participantes do processo de Avaliação da ANA, somente 22 alunos conseguiram se apropriar de todas as habilidades de leitura definidas pelos critérios da prova, enquanto 102 alunos conseguiram chegar ao nível mais elevado da proficiência escrita.

Examina-se, no município de Breves, uma contraposição entre o diagnóstico realizado nas escolas dos municípios em 2013 e os resultados da avaliação ANA. De acordo com os dados cedidos pela SEMED, no ano de 2013 o município havia realizado um diagnóstico nas escolas urbanas para verificar a aprendizagem dos alunos em Língua Portuguesa a partir dos

critérios utilizado por Ferreiro e seus colaboradores – pré-silábico, silábico, silábico alfabético e alfabético –, chegando aos seguintes resultados (Tabela 15):

**Tabela 15:** Diagnóstico da aprendizagem – SEMED/BREVES (2013)

	Níveis de aprendizagem			Total
	3º Ano	2º Ano	1º Ano	
Pré-silábico	72	115	248	435
Silábico	108	153	273	534
Silábico-Alfabético	84	103	163	350
Alfabético	271	242	274	787
<b>Total de alunos</b>	<b>535</b>	<b>613</b>	<b>958</b>	<b>2.106</b>

Elaboração própria da autora, com base nos dados da SEMED (2013).

De acordo com os dados da SEMED, verifica-se um total de 2.106 alunos do Bloco de Alfabetização (1º, 2º, 3º) participantes do diagnóstico realizado com 787 alunos em processo de alfabetização nos três anos. Dos 535 alunos avaliados do 3º ano, 72 estavam na fase pré-silábica; 108 anos estavam na fase silábica; 84 alunos estavam na fase silábico-alfabético; 271 estavam na fase alfabética, ou seja, para o município, o número de alunos alfabetizados era significativo. No resultado da prova ANA, apenas 22 alunos conseguiram se apropriar de todas as habilidades de leitura previstas pelos descritores da prova.

Não existe um consenso entre os autores acerca das avaliações externas. Moraes (2012, p. 37) ao analisar a Provinha Brasil, destacava que,

As escalas de níveis de desempenho sugeridas pelo INEP, desde a primeira edição da Provinha criam problemas pouco auxiliaram os docentes, na sua tarefa de ensinar de forma ajustada às necessidades dos alunos, o seu formato poderia induzir o docente a não analisar, qualitativamente e de modo mais exato, que conhecimentos ou habilidades cada aluno específico precisaria ser auxiliado a desenvolver.

No caso do município de Breve, verificou-se que, em relação a Provinha Brasil, só foi aplicada, mas sem resultar em nenhum processo diagnóstico/redirecionador que auxiliasse na solução de problemas, como mostram os dados da pesquisa: “Trabalhava duas semanas, para fazer milagre, com a Provinha Brasil, mas nunca sabíamos dos resultados, nunca trabalhava com esses dados”. (Prof. 13, 17, 18).

Tanto a Prova ANA quanto a Provinha Brasil, em algumas escolas, serviram para acirrar a concorrência entre os/as professores/as envolvidos/as, ou evidenciar o processo de exclusão, como mostram os relatos destes professores:

[...] Os resultados da Provinha Brasil eram motivos de muita “ladainha”, principalmente entre os professores que suas salas tinham melhores resultados. (Prof. 11, 15, 16).

A coordenação da escola orientava o trabalho com as provinhas dos anos anteriores. Passar atividades parecidas com a Prova ANA. Havia cobrança e concorrência entre os professores que alcançavam média aproximada. Chegara até criar uma listagem de sala melhor em uma reunião de professores; foi constrangedor. (Prof. 7, 12, 14). Eu penso que o pacto foi significativo. Mas avaliação externa, seja a Provinha Brasil, a Prova ANA, nas séries iniciais só veio excluir os alunos com dificuldades. Ninguém coloca aluno para fazer a prova se ele não sabe o mínimo. (Prof.15, 16, 18) Na minha sala foi selecionado os alunos que sabiam mais. (Prof. 13).

Sem muita perspectiva de avanço no processo de alfabetização a partir dos resultados da avaliação ANA, no ano de 2014 esse processo voltou a ser aplicado. De acordo com o Relatório da ANA (2014, p. 33), a aplicação dos testes ocorreu em dois dias, sendo que no primeiro foram aplicados os testes de leitura e escrita; no segundo dia, os testes de matemática. No município de Breves verificam-se que participaram desses testes 13 escolas, como demonstra o Boletim de Desempenho das escolas (Tabela 15):

**Tabela 15:** Desempenho das avaliações da Prova ANA no município de Breves (2014)

Escolas	Nível 1		Nível 2		Nível 3		Nível 4		Nível 5	AI
	Leitura	Escrita	Leitura	Escrita	Leitura	Escrita	Leitura	Escrita	Escrita	Part.
E.1	8.0%	3.2%	27.2%	18.4%	44.0%	10.4%	20.8%	55.2%	12.8%	125
E.2*	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
E.3*	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
E.4	41.43%	18,57%	47.71%	42,86%	11.43%	8.57%	1.43%	28.57%	1.43%	70
E.5*	-	-	-	-	-	-	--	-	-	-
E.6	75%	44.44%	16.67%	36.11%	8,33%	8.33%	0.0%	8.33%	2.78%	36
E.7	55.56%	44.44%	31.11%	33.33%	8.89%	6.67%	4.44%	15.56%	0,0%	45
E.8	34.62%	21.79%	42.31%	37.18%	19.23%	8.97%	3.85%	30.77%	1.28%	78
E.9	49.74%	43.16%	32.63%	32.63%	17.89%	3.16%	0.0%	21.05%	0.0%	95
E.10	32.62%	21.79%	42.31%	37.16%	19.23%	8.9%	3.85%	30.77%	1.28%	78
E.11	53.85%	29.81%	31.73%	39.42%	13.46%	13.46%	0.96%	17.31%	0.0	104
E.12	67.0%	41.0%	24.0%	39.00%	8.0%	4.0%	1.0%	16.0%	0.0%	100
E.13	68.33%	56.67%	21.67%	23.33%	7.5%	4.17%	2.5%	15.83%	0.0%	120
<b>Total de alunos</b>										851

Fonte: Elaboração própria da Autora, segundo Boletim de desempenho da ANA (2014).

\* Escolas que realizaram apenas a avaliação de Matemática.

O total de alunos participantes da Prova ANA foram de 851, de um total de 13 escolas distribuídas na área urbana. Do total de 13 escolas, três fizeram avaliação somente de Matemática, e 10 escolas participaram dos três testes – escrita, leitura e matemática. Verificou-se também diferença na estrutura das avaliações, em 2014 a prova de escrita foi acrescentada, mas em um nível de avaliação, modificando assim os descritores.

Nota-se, pelos dados do Boletim, que de 851 alunos participantes, 395 alunos foram classificados no nível 1 (total de até 425 pontos), ou seja, os alunos, segundo os critérios dessa prova, não desenvolveram o processo de leitura de textos curtos, envolvendo “Ler palavras com estrutura silábica canônica, não canônica e ainda que alternem sílabas canônicas

e não canônicas”. Duzentos e sessenta e sete alunos estavam no nível 2, correspondente ao desenvolvimento de habilidades anteriores, avançando para o processo de leitura de textos curtos, passando a ler textos de maior extensão, quando a informação está localizada na primeira linha do texto. Identificar assunto de um cartaz e conseguir articular a linguagem verbal e não verbal (BOLETIM DESEMPENHO, 2014).

Um total de 148 alunos se encontravam no nível 3, pressupondo ter desenvolvido todas as habilidades anteriores, e conseguirem ler texto de divulgação científica para crianças, localizar informação explícita, situada no meio ou final do texto, identificar o referente de um pronome pessoal do caso reto em gêneros como tirinha e poema narrativo (BOLETIM DESEMPENHO 2014). Quarenta e um alunos atingiram o nível 4, conseguindo acumular mais de 625 pontos nas respostas da prova, e tendo desenvolvido todas as habilidades anteriores, sendo capazes de:

Reconhecer a relação de tempo em texto verbal e os participantes de um diálogo em uma entrevista ficcional. Identificar o referente de pronome possessivo em poema; o referente de advérbio de lugar em reportagem; o referente de expressão formada por pronome demonstrativo em fragmento de texto de divulgação científica para o público infantil. Inferir sentido em fragmento de conto; sentido de palavra em fragmento de texto de literatura infantil; assunto em texto de extensão média ou longa, considerando elementos que aparecem ao longo do texto, em gêneros como divulgação científica, curiosidade histórica para criança e biografia.

Os resultados da ANA no município de Breves, em 2014, no quesito “leitura”, indicavam que dos 851 alunos inscritos, somente 41 alunos (4,7%) desenvolveram o nível mais elevado de leitura, de acordo com os descritores definidos pelos critérios da ANA. Verifica-se que pelo segundo ano consecutivo os resultados da prova ANA do município de Breves demonstraram níveis de aprendizagem abaixo da média definida pelos descritores avaliativos, o que, pelos critérios da prova, representa o não desenvolvimento das competências e as habilidades que seriam esperadas dos alunos.

Em relação à escrita, verificou-se que dos 851 alunos participantes, 254 alunos estavam no nível 1, indicando os critérios que os estudantes que se encontravam neste nível não escrevem as palavras ou estabelecem algumas correspondências entre as letras grafadas e a pauta sonora, “[...] e em relação à produção de textos, os estudantes provavelmente não escrevem textos ou produzem textos ilegíveis”. (BOLETIM DESEMPENHO, 2014).

Um total de 298 alunos estavam no nível 2, pois mesmo compreendendo o sistema de escrita alfabético, escreviam com desvios ortográficos “[...] em relação à produção do texto, ainda não escrevem textos ou apresentam escrita incompreensível [...]”. Sessenta alunos estavam no nível 3 “escrevendo palavras com estrutura silábica, apresentando alguns desvios

ortográficos em palavras com estruturas silábicas mais complexas. Em relação à produção de textos, provavelmente escrevem de forma incipiente ou inadequada ao que foi proposto [...]” (BOLETIM DESEMPENHO, 2014).

Outros 217 alunos estavam no nível 4, o que os vincula a escrita de palavras com diferentes estruturas silábicas. Em relação à produção de textos, provavelmente atendem à proposta de dar continuidade a uma narrativa. Articulam as partes do texto, mas ainda cometem desvios que comprometem parcialmente o sentido da narrativa, inclusive por não utilizarem a pontuação ou utilizarem os sinais de modo inadequado.

Do total de 851, 22 alunos foram classificados no nível 5, “representando o quantitativo de estudantes que desenvolveram as habilidades com a produção textual, conseguem articular as partes do texto com conectivos, possivelmente escrevem as palavras apresentadas em acordo com a norma padrão, independentemente de sua complexidade”. (BOLETIM DESEMPENHO, 2014).

Uma análise comparativa entre os níveis 4 da leitura e da escrita, verifica-se que 40 alunos chegaram ao nível mais elevado no quesito “leitura”; contudo 217 alunos estavam no nível 4, do quesito da escrita, sinalizando para um avanço considerável na escrita e pouco rendimento na leitura, revelando assim um fenômeno muito comum nesses resultados avaliativos que sinalizam para a separação entre a leitura e a escrita pela criança.

Para contrapor os índices da Prova ANA, foi verificado o Censo Escolar/INEP de 2014 e 2015, do 1º ao 5º, e foi encontrado os seguintes resultados, como mostra o Tabela 16.

**Tabela 16:** Detalhamento por ano escolar de 1º ao 5º das escolas do município de Breves

Anos Iniciais	2015		2016	
	Reprovação		Reprovação	
1º ano EF	6,7%	207	7,3%	226
2º ano EF	5,0%	154	5,3%	157
3º ano EF	4,5%	139	7,1%	215
4º ano EF	53,0%	3.168	47,7%	2.894
5º ano EF	34,7%	1.036	30,6%	1.166

Fonte: Elaboração da Autora. Dados do QEDu/Breves/taxas-rendimento/rede-municipal/urbana Censo Escolar/2015/2016.

O Censo Escolar (2015; 2016) demonstra que entre os dois anos foram reprovados 8,364 alunos no final do 4º e 5º ano. Esses resultados representam a negação do acesso à primeira forma de conhecimento sistematizado, que integram o conjunto de incorporação da cultura letrada como afirma Saviani (2013).

Quando se encerra o ano letivo e grande parte dos alunos não incorporam a cultura letrada, ou seja, não aprendem ler, escrever, pensar, refletir sobre as próprias condições sociais

nos quais estão inseridas, mesmo que seja de forma simplificada de acordo com o ano escolar em estão inseridos, considera-se que lhe é retirado um ano de possibilidades de desenvolvimentos da sua forma de pensar, de apreender o mundo, de apropriar das técnicas de ler, escrever, dar continuidade em seu ciclo de estudo (FRANCIOLLI, 2010), entende-se a partir de Saviani (2013b, p. 107):

Que o trabalho educativo tem que se desenvolver num tempo suficiente para que as habilidades, os conceitos que se pretende sejam assimilados pelos alunos, de fato, se convertam numa espécie de segunda natureza, ora isso exige tempo. A continuidade exige é, pois, uma característica própria da educação.

A avaliação ANA foi novamente aplicada em 2016. De acordo com o Relatório do Saeb/ANA (2016, p. 29), “os testes foram aplicados no período de 16 a 25 de novembro de 2016 [...] para os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas com pelo menos 10 alunos matriculados”. Verifica-se no documento de Avaliação Nacional da Alfabetização Edição (2016) as principais mudanças no entendimento dessa avaliação. Em relação a leitura, os níveis 1 e 2 foram denominados “elementar e básico”, e classificado como leitura “insuficientes”.

Os níveis 3 e 4 foram denominados, respectivamente, de “adequado e desejável”, ficando denominado de leitura “suficiente”. Em relação a escrita, foram definidos níveis 1, 2, e 3, denominado de “elementar” e classificado como escrita insuficiente. O nível 4 foi denominado “adequado” e o nível 5 foi considerado uma escrita “desejável”, esses dois níveis foram classificados suficientes, como mostra a Figura 13:

**Figura 13:** Descrição da escala de proficiência (2016)



Fonte: /SAEB/ANA Edição 2016.

O resultado da leitura no estado do Pará, apresentava 40,36% dos alunos no nível 1, (elementar), 36,01% dos alunos estavam no nível 2 (básico), considerado, portanto, como aprendizagem insuficiente dentro leitura. 19,66% dos alunos estava no nível 3 (adequado) e 3,97% se encontrava no nível 4 (desejável), portanto considerado suficiente. Em relação a

escrita, 25,59%, dos alunos estavam no nível 1; 27,39% estava no nível 2; e 3,39% estava no nível 4; considerado pelo novo quesito da avaliação como escrita elementar e, portanto, insuficiente. 38.7% dos alunos se encontrava no nível 4, considerado o nível adequado, enquanto que 1,81% estava no nível 5, e, portanto, se encontrava no nível desejável.

Em relação à aplicação da avaliação da ANA no município de Breves foi reduzida para uma escola, e os dados coletados do Boletim de Desempenho da proficiência de leitura e escrita mostram os seguintes resultados (Tabela 17):

**Tabela 17:** Desempenho da Prova ANA – Breves (2016)

Escolas	Nível 1		Nível 2		Nível 3		Nível 4		Nível 5	Q.A
	Leitura	Escrita	Leitura	Escrita	Leitura	Escrita	Leitura	Escrita	Escrita	
E.1	20.90%	14.93%	40.30%	8.96%	31.34%	2.99%	7.46%	70.15%	2.99%	67

Fonte: Elaboração própria da Autora, baseado nos Dados do Boletim de Desempenho ANA/Inep (2016).

No município de Breves, foram inscrito 67 alunos de uma escola. Destes, 31,34%, ou seja, 21 alunos realizavam leitura desejável (nível 3), isto é, foram capazes de reconhecer relações de tempo em texto verbal, inferir sentido em fragmento de conto, entre outros conhecimentos. 7,46%, ou seja, cinco alunos, conseguiram ler de forma adequada (nível 4), pois conseguiram encontrar informação explícita em textos de maior extensão, mesmo estando localizada no meio ou ao final do texto.

Constatou-se que 61,20%, ou seja, 41 alunos, foram considerados em condição “insuficiente” (níveis 1 e 2) em leitura, visto que alcançaram apenas juntar as sílabas e ler as palavras com dificuldade, e foram capazes de entender informações apenas em textos curtos. Em relação à escrita, 70,15%, ou seja, 47 alunos atingiram níveis de escrita 4, avaliados como escrita adequado e suficiente. Verifica-se no resultado de 2016, semelhante aos dois anos anteriores, no sentido de que, mesmo com o número de alunos reduzidos na participação da avaliação, repetiu-se o maior número de alunos com habilidade de escrita, mesmo sem ter desenvolvido a habilidade de leitura.

Evidencia-se, nesse contexto, o processo contraditório produzido pela avaliação externa no progresso da aprendizagem do conteúdo básico de língua portuguesa em grande parte dos alunos, o fortalecimento do fenômeno do aluno copista, já apresentado pelo estudo de Temple (2007, p. 50-51) da seguinte forma:

Aluno copista o aluno que desenvolveu a habilidade de escrever, mas não avançou à compreensão da linguagem escrita, que permaneceu apenas nesse momento de cópia. Os alunos copistas são capazes de copiar as atividades apresentadas pelo professor com bastante habilidade; conhecem algumas letras, sabem nomeá-las, mas

não sabem ler. Também não sabem escrever quando solicitados que executem a atividade sozinha. O que chamamos de fenômeno do copismo é o produto concreto das discussões feitas sobre o fracasso escolar. O copismo é a produção pedagógica de alunos que são capazes de escrever-copiar, na aparência os alunos estão escrevendo, mas a essência dessa escrita é apenas uma atividade de cópia. É possível produzir o fenômeno do copismo quando o ensino da linguagem escrita se limita às habilidades motoras necessárias para a escrita.

Desse quadro apresentado, não é possível afirmar que a formação do PNAIC tenha contribuído para avançar nos resultados da avaliação externa em 2013 no município, ou influenciado no trabalho docente a ponto de modificar o nível de aprendizagem dos alunos. Contudo, os dados da Prova ANA (2013; 2014; 2016) são importantes para demonstrar questões que representam o processo contraditório reproduzido pela política oficial para resolver os problemas das classes de alfabetização, que começou com as exigências definidas pelo Banco Mundial e Conferência de Jomtien nos anos de 1990 com o conceito das necessidades básicas de aprendizagem, traduzido em inserção da escrita, leitura e cálculo matemático.

Por mais que se afirme nos programas oficiais de formação (PNAIC) a necessidade de desenvolver um trabalho interdisciplinar envolvendo todas as áreas do conhecimento, as consequências dessa política de desempenho reforçam a análise de Freitas (2012, p.389) de que essas formações têm gerado:

[...] o estreitamento do currículo escolar [...] quando os testes incluem determinadas disciplinas e deixam outras de fora, os professores tendem a ensinar aquelas disciplinas abordadas nos testes [...] Avaliações geram tradições. Dirigem o olhar de professores, administradores e estudantes. Se o que é valorizado em um exame são a leitura e a matemática, a isso eles dedicarão sua atenção privilegiada, deixando os outros aspectos formativos de fora [...]. A escola cada vez mais se preocupa com a cognição, com o conhecimento, e esquece outras dimensões da matriz formativa, como a criatividade, as artes, a afetividade, o desenvolvimento corporal e a cultura.

A focalização da avaliação externa e sua tendência a abarcar todos os níveis de ensino e conseqüentemente, orientar os processos formativos, articulam-se fortemente com as proposições estratégicas dos reformadores empresariais, que defendem o currículo básico, mínimo, como referência para a educação pública (FREITAS, 2012).

Segundo essa lógica, a formação continuada de professores reduz-se à aplicação de competências e habilidades observáveis, ganhando relevância situações metodológicas que serão aplicadas, como mostram as respostas dos professores: “Nós organizávamos em conjunto para trabalhar a leitura e a matemática para que os alunos pudessem ter um bom desenvolvimento nas provinhas”. “Todos os níveis trabalhavam esse plano”; “Era priorizado o trabalho com língua portuguesa e matemática, principalmente a produção de texto”.

Nesse ponto, reforça-se a tese defendida de que a reprogramação do PNAIC pelo Governo Federal passou a regular o trabalho docente sobre a tríade da formação continuada para a formação de conhecimentos específicos e avaliação externa, visto que os processos de orientações pedagógicas da formação do PNAIC modificaram a cultura do trabalho docente.

Ressalta-se que não se está apontando aqui o conjunto das universidades responsáveis pela formulação do programa com esse fim, mas assinalando que o movimento feito pelo Estado brasileiro desde os anos de 1990 caminhava para o processo de regulação da educação e do trabalho docente, ao assumir e propagar a noção de que para avançar na educação seria preciso priorizar a redução dos conhecimentos e para serem abordadas nas avaliações externas. Conforme Maués (2016, p. 455):

Essa limitação em termos de matérias e de conteúdo a serem trabalhados nas escolas tem restringido os professores a tarefas repetitivas que se concentram nos simulados dos exames e no trabalho com os temas que vêm sendo demandados nessas avaliações. O trabalho pedagógico fica restrito, *grosso modo*, à preparação para os testes.

Essa relação no município de Breves se deu de forma mais pragmática, porque se considerou que a partir de uma reorientação do papel do professor via ação formativa, com repercussões na sala de aula, poder-se-ia avançar na educação, sem a devida consideração dos problemas de ordem social, cultural, política e econômica, com impacto nas dimensões pedagógicas. Contudo ao verificar o Censo Escolar de 2016 e 2017, percebe-se que a promoção do saber e apropriação do conhecimento com qualidade não teve avanços tão significativos de acordo com os números coletados entre o 1º ao 5º ano no município de Breves como demonstra a Tabela 18:

**Tabela 18:** Detalhamento por ano escolar de 1º ao 5º das escolas do município de Breves

Anos Iniciais	2016	2017
	Reprovação	Reprovação
1º ano EF	7,3% 226	9,1% 254
2º ano EF	5,3% 157	6,4% 190
3º ano EF	7,1% 215	8,2% 241
4º ano EF	47,7% 2.894	47,5% 2.768
5º ano EF	30,6% 1.166	34,6% 1.392

Fonte: Elaboração da autora, dados do QEdu, Breves/Censo Escolar (2016-2017)

Os dados do Censo Escolar de 2016 e 2017 se repetem a cada ano no município de Breves com os índices de reprovação bastantes elevados entre o 4º e 5º ano. Nesta tese não seria ético afirmar que os resultados apresentados, estão relacionados com o trabalho pedagógico dos professores, há praticamente três décadas que os processos avaliativos deixaram de ser um domínio do coletivo de professores da escola.

Na atualidade, a avaliação descritiva orientada pelo MEC, é considerada como um instrumento mediador no interior da sala de aula, e teoricamente está articulado às decisões coletivas do projeto político da escola, no qual, se adota os Relatórios Bimestrais, as Fichas individuais, para avaliar o rendimento individual do aluno, contudo, partes dos professores não compreendem qual será a utilidade de todos esses materiais gerados de todos os alunos, como demonstrados no quadro (36).

Essa mesma questão é semelhante às orientações durante a formação do PNAIC, com diversos quadros que apontam como os direitos de aprendizagem dos alunos devem ser compreendidos, no qual alguns professores nem conseguiram ainda se apropriar de tanta informação desse processo de informação. O certo é que, a avaliação do ensino-aprendizagem de sala de aula não se sustenta ao chegar ao final do 4º e 5º ano, evidenciando um quadro de precariedade que repercute nas questões pedagógicas de ensinar, nos altos índices de reprovação dentro da escola, colocando em desafio o próprio trabalho docente.

No entendimento de Freitas (2004) tais questões também precisam ser analisadas a partir da lógica construída sobre a progressão adotada no Brasil:

A progressão continuada representa um esforço de concretização da utopia educacional liberal. Mantidas as finalidades educativas correntes da escola, luta-se pela inclusão e pelo ensino para todos. Os problemas ocorrem por conta desta contradição: as finalidades correntes da escola atual não se destinam à inclusão e ensino para todos. Ao contrário, nossa escola foi configurada ao longo da história moderna para dar uma base de conhecimentos e habilidades mínima a todos, mas separar os mais “competentes” e ensinar de fato a estes (FREITAS, 2004, p. 10).

Em relação aos índices de reprovação, abandono e aprovação, o ano de 2018 apresentou resultados bastante preocupantes, como mostra a Tabela 19.

**Tabela 19:** Detalhamento escolar no campo e cidade de Breves (2018).

Anos Iniciais	Reprovação	Abandono	Aprovação
1º ano EF	11,9% 367	4,7% 145	83,4% 2.573
2º ano EF	8,3% 219	2,9% 77	88,8% 2.333
3º ano EF	10,7% 319	2,8% 84	86,5% 2.576
4º ano EF	54,9% 3.059	4,8% 268	40,3% 2.246
5º ano EF	40,8% 1.699	6,5% 271	52,7% 2.195

Fonte: Taxas-rendimento/rede-municipal/rural-e-urbana QEdU (2018).

Para 2018, verifica-se no Tabela 19 um total de 905 reprovados no final do 3º ano; 3.059 alunos foram reprovados no final do 4º ano; e 1.699 foram reprovados no final do 5º ano; totalizando durante um ano de 2018 o quantitativo de 5.663 reprovações de alunos das séries iniciais. Os índices de reprovações entre 4º e 5º ano, em que não funciona a progressão

continuada, legitima-se de forma dissimulada o processo de exclusão formal da escola. Para Freitas (2004, p. 10):

A progressão continuada, do ponto de vista curricular, apesar das junções de séries, continua tratando cada ano escolar de forma seriada e vê os conteúdos escolares como conjuntos de competências e habilidades a serem dominados pelos alunos. A progressão continuada não se contrapõe à seriação, como alguns creem. Ela simplesmente limitou o poder de reprovar que a avaliação formal tinha ao final de cada série, introduziu recuperação paralela e tentou “gerenciar” mais de perto o sistema educacional com avaliações de sistema e maior controle da escola.

O processo de avaliação gerenciado (FREITAS, 2004) realizado no interior da escola reduziu os índices de reprovação nos três primeiros anos. Contudo disparou os índices de reprovação ao final do 4º e 5º ano. Em relação ao ano de 2019, das 20 escolas avaliadas, pelos Indicadores de aprendizado (Prova Brasil) e fluxo (aprovação), 1 (uma) escola atingiu a média do IDEB estabelecida, e todas as demais (19) estão em situação de alerta ou em atenção, devendo manter ou podendo melhorar o Índice do IDEB. A meta para o município era de 4,8 e atingiu-se 3,6. Para o ano de 2019, constatou-se que o município registrou um total de 31.148 alunos matriculados, assim distribuídos (Tabela 20).

**Tabela 20:** Número de matrículas incluindo alunos especiais (2019)

Localização	Educação Infantil				Ensino fundamental		EJA
	Creche		Pré-escola		Anos iniciais	Anos finais	
	Parcial	Integral	Parcial	Integral			
Urbana	778	183	1.797	0	6.394	4.456	1.372
Rural	201	0	1.348	0	10.979	3.012	628
Total	979	183	3.145	-	17.373	7.468	2.000

Fonte: Elaboração própria da autora, a partir de dados do INEP (2019).

Conferiu-se para o ano de 2019 um total de 262 escolas, das quais 233 estavam localizadas na área rural, e apenas 29 escolas na área urbana. Destacando-se com um total de 10.979, matriculados nas séries iniciais das escolas localizadas na área rural; 6.394 alunos matriculados na área urbana. Do total de alunos matriculados, verificou-se os seguintes dados sobre a taxa de rendimento (Tabela 21).

**Tabela 21:** Taxa de rendimento do Ensino Fundamental (2019)

Descritores	Anos iniciais				
	1º	2º	3º	4º	5º
Matriculados	2.787	2.755	2.708	3.929	3.922
Aprovação	85,5 %	89,7%	89,6%	51,4%	64,6%
Reprovação	11,0%	8,4%	8,0%	43,9%	27,8%
Abandono	3,5%	1,9%	2,4%	4,7%	7,6%

Fonte: Elaboração própria da autora, com base nos dados do INEP (2019).

Em 2019, examinou-se no final do 1º ano 11,0% (306,6) dos alunos reprovados; 8,4% (231,4) dos alunos reprovados no final do 2º ano; no final do 3º ano, foram 8,0% (216,6). No final do 4º ano, o índice de reprovação foi 43,9%, totalizando (1,724,9) alunos reprovados. No final do 5º ano os índices de reprovação foram de 27,8% (1.090,3 alunos). Representando um total de 3.570,4 de alunos do 1º ao 5º ano reprovados.

Uma das questões enfatizada na entrevista com a CL (Setembro 2020) acerca da reprovação indica as seguintes questões:

Muitas escolas confundem retenção com reprovação, realmente, no município de Breves de acordo com o Plano de implantação do ensino fundamental de nove anos, não se reprova a criança no 1,2,3 ano, reprova a criança no final do 4º ano, e existe um número elevadíssimo de alunos reprovados, o que já aponta uma falha na implantação dessa escola de nove anos. Agora a retenção por falta é permitida de acordo com a legislação, quando o aluno tem mais de 50 faltas, a exemplo de uma criança que tinha 105 falta, ela foi retida no 2º ano por faltas. A gente percebe essa situação, quando vamos trabalhar nos pareceres, recebíamos muitos pareceres das escolas com o nome de reprovação, mas quando íamos analisar, não era reprovação e sim reprovação por faltas.

Constatou-se, a partir dos números disponibilizados, que o município de Breves não vem cumprindo com a política de nove anos, estabelecida pela Lei nº 11.274/2006 (BRASIL, 2006a), que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), com objetivo de ampliar o Ensino Fundamental de oito para nove anos e tornar obrigatória a matrícula da criança aos seis anos de idade, nas classes de alfabetização, ou nos ciclos de alfabetização, organizado em três anos, para cumprir a progressão continuada.

Para o Governo Federal, essa estratégia, tem por finalidade garantir a todas as crianças a continuidade dos estudos nas classes de alfabetização evitando os altos índices de reprovação nas séries iniciais, evitando assim a reprovação escolar. Para Freitas (2005, p. 23):

O dilema progresso continuada ou série esconde, de fato, um dilema sobre que papel atribuir ao processo de avaliação escolar (já que, de modo geral, as finalidades educativas são preservadas). Ideologicamente, a questão É entre conservadores liberais: os primeiros optando pela seriação formal e avaliação com poder de reprovação e os segundos pela progressão continuada que preserva as características da seriação, mas faz uso somente de avaliação de cunho formativo. Os dois concordam, entretanto, com a responsabilizarão do professor e da escola (daí ênfase destas políticas nos treinamentos e processos de formação rápida dos professores e na avaliação de sistema com branqueamento de escolas)

A suposta solução oficial adotada ao longo desse processo foi o desenvolvimento de um sistema de avaliação com diagnósticos e aferição dos resultados em termos do progresso da aprendizagem dos conteúdos básicos – língua portuguesa e matemática – ao final do Ciclo de Alfabetização, e nos últimos anos foi encaminhado o alinhamento da formação continuada de professores alfabetizadores ao processo de avaliação externa; vinculada, portanto, a

resultados quantificáveis do seu trabalho pedagógico, completando o ciclo de avaliação em todos os níveis de ensino. De acordo com Freitas (2012, p. 379):

As professoras de 4ª série estão surpresas pelo fato de a pobreza ter chegado até elas sem saber as disciplinas escolares. Têm razão de estar surpresas. Antes, os mais pobres eram expulsos mais cedo da escola, portanto não chegavam à quarta série. Essa surpresa é, ao mesmo tempo, um elemento de denúncia da precariedade com que eles percorrem o sistema educacional. Pusemos a pobreza na escola e não sabemos como ensiná-la.

A crítica do autor demonstra a inversão dos resultados das reprovações nas séries iniciais que havia no Brasil até o final dos anos de 1990, quando as crianças repetiam por vários as séries iniciais ainda no 1º ano; após as reformas educacionais, tais como a aprovação da escola de nove anos, a organização dos ciclos de alfabetização nos três primeiros anos, o investimento em programas de formação continuada de professores alfabetizadores, os alunos das séries iniciais passaram a reprovar no final do 4º ano e 5º ano.

Os resultados produzidos pelas reformas educacionais na prática têm mostrado outra realidade, porque, ancorados pela reforma gerencialista do capital, estabelece a lógica do Estado-avaliador e regulador aplicada ao sistema educacional, apregoada pelo discurso da educação com qualidade, reduzindo o currículo, ou seja, o nível do conteúdo a ser ensinado na sala de aula, introduzindo o processo de formação “prática” dos professores para a organização do trabalho pedagógico e a preparação dos alunos para participação da avaliação externa.

Constata-se, nesse contexto, o processo contraditório produzido, da aparência à essência do fenômeno, nos dados do município de Breves, indicando que a progressão continuada não tem sustentabilidade, durante os três primeiros anos da alfabetização, e quando chega ao final do 4º e 5º dispara um processo de reprovação, seja porque não ocorreu a apropriação do conhecimento das crianças, seja porque ele não se apropriou da “variação gráfica das letras controladas pela ortografia, não desenvolveu aspectos secundários das letras, tamanhos, direção, linearidade, espacialidade, estilo, caligrafia etc.” (CACLIARI, 1999, p.155).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese investigou a relação entre a formação continuada de professores alfabetizadores do Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e o trabalho pedagógico dos professores que atuam nas escolas do município de Breves, considerando analiticamente os pressupostos teórico-práticos da pedagogia histórico-crítica.

Foram elencados como objetivos específicos, tais como: Verificar a relação da formação continuada de professores alfabetizadores do PNAIC com as orientações dos organismos internacionais; Caracterizar o trabalho docente a partir dos indicadores jornada de trabalho, número de aluno sob sua responsabilidade, estrutura e materiais didáticos, concepção de alfabetização, trabalho pedagógico em sala de aula, precarização e intensificação do trabalho; Avaliar o grau de alinhamento da formação continuada de professor alfabetizador ao processo de avaliação externa, e em que medida isto se configura como indicador de qualidade ou regulação do trabalho docente.

Para a apreensão do movimento registrado entre objeto de estudo e objetivos específicos, buscou-se a adoção dos referenciais do marxismo e particularmente da pedagogia histórico-crítica, procurando evitar o risco de interpretações reducionistas. Contudo, nesta tese, mesmo que eventualmente não se tenha alcançado manter o desejado rigor teórico, considera-se que pesquisar o processo de alfabetização e formação de professores como resultados das políticas educacionais fora desses referenciais teóricos pode se tornar meramente um longo processo descritivo.

No contexto da luta de classe em que estamos submersos, considera-se neste trabalho que a escola é a primordial, senão única forma de acesso dos filhos da classe trabalhadora ao universo da cultura letrada; somando-se a isso, o processo de alfabetização, um dos mais importantes níveis de escolarização que ocorre a partir da faixa dos seis anos de idade, da criança inserida nas séries iniciais, de modo algum pode ser comprometido, sem se correr o risco de limitar todos os indivíduos na apreensão dos conhecimentos fundamentais para sua humanização, fortemente determinada pelo acesso à leitura, à escrita e aos conhecimentos científicos desde as séries iniciais.

Considerando-se a prática social concebida como ponto de partida e ponto de chegada, entende-se que a qualidade da formação continuada de professores e o avanço do processo de alfabetização das crianças exigem a superação por incorporação dos modelos vinculados ao aligeiramento e subordinados à lógica da avaliação externa, pois a educação e a formação

humana são constituídas, historicamente, por elementos culturais que precisam ser apropriados pelos sujeitos.

De modo geral, registram-se três grandes movimentos de reelaboração da política de alfabetização no cenário brasileiro, que orientaram historicamente o processo de alfabetização e formação continuada de professores, entre o processo de aprovação da Constituição Federal de 1988 e a aprovação da nova Lei de Diretrizes de Bases da Educação, em 1996, sem desconsiderar todo o cenário de disputa pedagógica de 1930 até 1970 das concepções pedagógicas da Escola Tradicional, Escola Nova e tecnicista, ainda presentes no cenário atual com suas mutações, tais como neoescolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo (SAVIANI, 2013a).

O primeiro movimento no Brasil registrado acerca da alfabetização e novas orientações para os professores deram-se em meados da década de 1985. No cenário desgastado pelo fim da ditadura militar e a efervescência dos movimentos sociais, predominavam nas escolas contextos ideológicos sobre formas de reorganização da alfabetização através de ciclos, e disputas entre os métodos de alfabetização, que então desobrigavam a estrutura rígida da alfabetização tradicional, e das lições das cartilhas que acolhiam as orientações metodológicas prescritas como atividades significativas da chamada “Escola Nova” para as crianças.

No contexto denominado de redemocratização do país (1985-1990), depois de quase três décadas de ditadura militar, destacou-se no campo educacional uma concepção teórica de alfabetização, denominada de “Psicogênese da Língua Escrita”, produzida por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, trazendo consigo resultados de experiências científicas pautadas na teoria construtivista de Piaget, e materializada por vários modelos formulados para interpretar os resultados da sua aplicação do processo de aquisição da leitura e da escrita da criança.

Em síntese, o modo construtivista de alfabetizar constituiu-se pela negação da necessidade de qualquer método para alfabetizar, que acabaria tolhendo a liberdade criativa da criança, partindo-se do pressuposto de que para se alfabetizarem, as crianças constroem suas hipóteses acerca da escrita, o que as leva a percorrer os diferentes níveis de aprendizagem, e o professor exercendo o papel de mediador.

Verifica-se uma grande movimentação dessa teoria na educação brasileira dentro das escolas, porque o Governo Federal precisava dar respostas urgentes para os graves problemas de reprovação, repetência e evasão escolar nas séries iniciais; em 1996, por exemplo, apenas 64% dos alunos da primeira série conseguiam ser promovidos para a série seguinte em média nacional (BRASIL, 2001).

Portanto, a formação de professores das séries iniciais passou a ser orientada pela prática de produção de texto, projetos e formação continuada, reproduzindo uma variante neoescolanovista (SAVIANI, 2013a), na qual o professor precisava apenas buscar as informações nos materiais direcionados e produzidos de forma oficial para conduzir a aprendizagem, e como tal, deveria criar as condições para que os alunos progredissem na leitura e na escrita; e essas condições eram orientadas pelo uso do texto, garantindo, mais uma vez, o deslocamento do processo de ensino para a aprendizagem, como aponta Cagliari (1999).

A partir dos anos de 1990, registra-se a segunda grande fase política de alfabetização e formação de professores, demarcada pela intervenção dos organismos internacionais, retomada pela UNESCO e a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jontiem, na Tailândia, no ano de 1990.

No Brasil, pode-se afirmar como marco divisor da interferência dos organismos internacionais a realização da Reforma do Estado (1995) e a implementação da Nova Gestão Pública, que conduziram as reformas das políticas públicas, posteriormente com a aprovação da LDB 9.394/96, constituição de todo um alinhamento das leis, diretrizes curriculares, portarias e resoluções que iriam reorganizar a reforma educacional no país, e política de formação inicial e continuada de professores, regulamentação e implementação do sistema de avaliação educacional.

Demarcada pelo “divórcio” de uma formação sólida e pelas exigências do Estado para contenção de gastos públicos, programaram-se ações estratégicas e fabricou-se, de forma consensual, a ideia de que o país vinha investindo em formação de professores desde o Governo Fernando Henrique Cardoso, com as políticas curriculares, começando com a implementação dos PCN, e posteriormente com o PCN em Ação (1998), considerado como a gênese da formação continuada de professores alfabetizadores no Brasil, por capacitar 184.910 mil professores das séries iniciais que tinham apenas o Ensino Fundamental completo e incompleto, de acordo com os dados do INEP (1996), sem formação adequada para trabalhar nas séries iniciais, como previa a LDB/1996 recém-aprovada.

A produção dos documentos pelos organismos internacionais e a literatura dos seus autores de referência influenciaram ideologicamente na produção do conhecimento em escala global. No Brasil, a adequação das diretrizes, de documentos, programas de formação e propostas curriculares de cursos, com princípios valorativos de secundarização do ensino (DUARTE 2000), da pedagogia do aprender a aprender, pedagogia da competência, e das

teorias reflexivas, começa a adentrar nas universidades, e conseqüentemente, na Educação Básica.

Em relação à alfabetização, esta ganhou mais expressão com o Fórum Mundial Educação de Dakar (2000) e a Década das Nações Unidas para a Alfabetização (2003-2012); e posteriormente no Brasil foram implementados vários programas locais pelas prefeituras, e programa de formação continuada, em âmbito nacional, pelo Governo Federal, tais como o PROFA (2001) e o Pró-Letramento (2005), além de criar estratégias de avaliação, a fim de verificar o rendimento dos resultados da aprendizagem.

Ampliar recursos para as universidades federais e investir em cursos de formação iniciais não estava na agenda da nova gestão pública, mas o Estado proclama o atendimento da prioridade da Educação por meio de um grande Pacto pela Educação, criando um regime jurídico em que todos os estados e municípios aderissem ao regime de colaboração entre União, Estados e Municípios, com o objetivo de treinar melhor os professores alfabetizadores, criando o PNAIC (2012), que atuava em quatro eixos, nos quais se destacam a formação continuada de professor alfabetizador e as avaliações externas, estabelecendo por meta reverter o atraso nas séries iniciais ou blocos de alfabetização, com metodologias, e materiais didáticos.

Considera-se a reprogramação do PNAIC (2012) como o terceiro grande momento do processo da política de alfabetização, formado pela tríade: formação continuada de professores alfabetizadores, alfabetização e letramento em duas disciplinas específicas e avaliação externa. Pela primeira vez, o Estado passou a regular, em âmbito nacional, o trabalho do professor, desde a alfabetização até o nível superior através das avaliações externas, utilizando um discurso da qualidade diligenciada, assumindo assim, a face mais perversa no magistério, que é o “gerenciamento” do professor das séries iniciais. (EVANGELISTA; PEREIRA 2019)

Na lógica do Estado-regulador, cabem todas as reconfigurações das variantes das concepções pedagógicas já readaptadas pelos organismos internacionais; e as literaturas internacionais e nacionais, para cumprirem seus objetivos ideológicos, funcionando como “cantos da sereia” (SAVIANI, 2013), em que os educadores devem assumir a responsabilidade de serem os principais disseminadores das teorias do “professor reflexivo”, das chamadas “pedagogia das competências” e teorias do “aprender a aprender”;

Grande parte destes professores acreditam que estão diante de uma perspectiva de mudanças educacionais globais; ou seja, são professores dotados de autonomia, com capacidade de reorganização do trabalho pedagógico em suas salas de aula, pois aprenderam

nos cursos de formação continuada, na lógica do letramento, que alfabetizar os alunos nas séries iniciais não é o importante, ou seja, que devem promover a aprendizagem da linguagem escrita, baseando-se somente na interpretação do texto.

De modo geral, não haverá avanço na alfabetização das crianças na escola se não houver a compreensão de que existe um conteúdo que precisa ser ensinado, iniciando pela palavra como a menor unidade da linguagem escrita (FRANCO; MARTINS, p.2021), superando por incorporação os procedimentos que se utiliza de planejamento espontâneo, mas que direciona as atividades que deve ser produzidas pelos os alunos, a partir das palavras, evitando a soletração de palavras isoladas, ensinando a compreensão da escrita ortográfica e da leitura.

Tais somente se efetiva a partir do pressuposto de que a transmissão do conhecimento em sua forma elaborada não prejudica a formação das crianças; pelo contrário, é uma forma de se promover a apropriação de conhecimento e acesso à cultura letrada, tão importante para os filhos da classe trabalhadora.

Com esse entendimento é que se apresentam neste trabalho algumas considerações referentes à pesquisa realizada no município de Breves, sobre a relação entre a formação continuada de professores alfabetizadores do PNAIC e o trabalho pedagógico destes, que atuam nas escolas desse município, considerando-se, analiticamente, os pressupostos teórico-práticos da pedagogia histórico-crítica.

A primeira questão destacada refere-se à inconsistência dos dados do sistema escolar controlado pelo Estado, que camuflam a realidade, ao publicar que o estado do Pará ultrapassou a meta prevista para o Ensino Fundamental nos anos iniciais (1º ao 5º ano), cujo objetivo era a nota 4,7, tendo sido alcançada a nota 5; quando, efetivamente, dos 16 municípios do Arquipélago do Marajó, apenas um município atingiu a média do IDEB.

Outra consideração a ser feita é o entendimento de que não é possível pensar uma educação de qualidade sem considerar as condições objetivas para a realização do trabalho pedagógico; dentre elas, a questão salarial, uma carreira docente voltada para a valorização do professor, garantia das condições estruturais de trabalho, número adequado de alunos por sala, recursos pedagógicos, o trabalho coletivo de todos os sujeitos componentes da gestão escolar e, fundamentalmente, a organização do tempo no interior das escolas, e das atividades de ensino a partir da apropriação, por parte dos professores, dos conhecimentos, procedimentos e técnicas mais desenvolvidos pelo coletivo humano no processo de alfabetização, que estão distantes dos slogans do “aprender a aprender”.

É importante evidenciar que a relação histórica dos professores do município de Breves com a gestão municipal sempre foi conflituosa, devido às lutas e greves por reivindicações, por meio do sindicato da categoria por direitos de melhores espaços de trabalho, na cidade e no campo, e luta pela garantia do PCCR; no entanto, são constantes os atrasos dos salários, a prática de parcelamento da remuneração em “suaves prestações” sempre que se troca de governo municipal; e a ausência de auditoria fiscal no município é uma prática habitual, que de certa forma ajuda a proteger os apontados crimes de responsabilidades fiscal do município.

Cabe ressaltar que somente os professores concursados podem travar essas lutas por meio do Sindicato, pois os professores contratados temporariamente tendem a permanecer calados, por temor que seus contratos não sejam renovados no próximo ano letivo; e esse silêncio começa dentro das escolas, por temer que a direção seja aliada à SEMED e não renove seus contratos no momento da lotação interna da escola.

Defende-se aqui que a formação continuada de professores seja indissociável da luta pela democratização da escola e da produção do conhecimento científico materializado por uma práxis transformadora; e neste sentido, a escola é o lugar de se garantir o processo de alfabetização de todos os sujeitos, com a apropriação com desenvoltura da leitura e escrita, assim como dos conteúdos clássicos de história, língua portuguesa, geografia, matemática, ciências, artes, matemática, literatura, sociologia, etc., com o objetivo de promover a mediação entre os indivíduos e a cultura humana em suas formas mais elaboradas.

Todavia, a relação da formação continuada de professores alfabetizadores do PNAIC com o trabalho pedagógico dos professores que atuam no município de Breves, a partir das respostas dos 20 professores-participantes, configura-se por uma ausência de referencial teórico consistente, refletindo-se como um ecletismo que funciona como “uma colcha de retalho teórico”, tais como “construtivismo”, “teorias reflexivas”, “escola tradicional” e “letramento e alfabetização”.

Os professores-participantes ficavam limitados a participar do encontro mensal do PNAIC, geralmente aos sábados, para planejar seu trabalho pedagógico quase sempre no ambiente doméstico, porque na própria escola eles não dispunham de tempo necessário para desenvolver as metodologias necessárias. Chamou a atenção, nas respostas dos participantes da pesquisa, a forma como lidavam com a alfabetização com um texto; eles faziam leitura do texto, depois o debatiam, respondiam aos seus questionamentos, produziam uma atividade em grupo que poderia ser aplicada para os alunos do 3º ano, depois socializavam e apresentavam os pontos negativos e positivos.

Evidenciou-se nos discursos dos professores de Breves um jargão muito difundido nos meios educacionais, introduzido de forma equivocada, de que o importante para trabalhar na sala de aula “não é a teoria porque eles já sabem, mas, sim, a prática, quando na verdade, em relação aos professores cursistas 98% estava em formação superior pela primeira vez.”

O que se pode concluir dessas formações com base nas teorias reflexivas? Primeiramente, cabe a afirmação de que quanto mais se falou em democratização da escola menos ela foi democrática (SAVIANI, 2013). Isso significa dizer que o processo de alfabetização da criança torna-se uma negação do direito das crianças, porque é impossível alfabetizar uma turma de 25 a 35 alunos baseando-se tão somente em atividade de interpretação de texto, quando essas crianças ainda estão iniciando sua história com a escola, sem se considerar que a alfabetização é um processo discursivo (SMOLKA, 2012) e que se dará também a partir da interiorização das noções básicas e funcionais das letras (CACLIARI, 1999), ou mesmo da incorporação do automatismo do formato de cada uma das letras e seus agrupamentos, e sua relação com os fonemas, como afirma Saviani (2013b).

Compreende-se que a criança escuta, entende, repete, reconta os pontos positivos da história contada e a reconta, mas ela precisa aprender a ouvir, a falar, a usar, a ler e a escrever, e fundamentalmente aprender sobre a escrita, e essa automatização da leitura em articulação com a escrita precisa estar ligada às instrumentalizações indispensáveis ao aprendizado das diferentes áreas do conhecimento, tais como História, Geografia, Sociologia, Arte, Ciências, Língua Portuguesa, Matemática, isso porque a criança, ao conhecer gradativamente as primeiras letras e números, relações complexas grafemas/fonemas, segue ampliando seu repertório, sob orientação e acompanhamento do professor em todas as fases.

Evidencia-se, nesse terceiro momento da formação continuada de professores alfabetizadores do PNAIC, enquadrado no discurso ideológico do professor reflexivo, do professor comprometido com a mudança, líder da sua sala, ou liderança da sua escola (OLIVEIRA, 2019).

Partes dos professores-participantes do PNAIC sentem-se, de algum modo, contemplados com os aspectos organizativos dos encontros que constituem em dar voz, executar as experiências, contar as histórias de vidas e de sala de aulas, executar os experimentos e socializar entre os pares, a partir das instruções dadas; para alguns parecem inovadoras, para outros, essas metodologias são repetitivas, então eles resistem de maneira sutil.

Para os professores que já passaram por outras formações continuadas, tais como PCN em Ação, Profa. Pro-Letramento, tais metodologias de ensino já são conhecidas e repetitivas,

e, portanto resistem de maneira sutil, não seguindo tais orientações em seu cotidiano, fazendo uso da sua forma de alfabetizar, fugindo da ditadura do texto, utilizando de outros conhecimentos técnicos, tais como usos dos sistemas de escritas, outros conteúdos que vão além de língua portuguesa e matemática.

As teorias reflexivas se constituem na lógica sedutora da ação-reflexão-ação, e são consideradas por diversos autores como uma elevada categoria pedagógica do cotidiano, por se configurarem como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal dos professores e das instituições escolares (PIMENTA, 2008; ZEICHNER, 1993). Entretanto, em uma perspectiva crítica, essas tendências possuem outras significações ideológicas no contexto da sociedade capitalista, que, por muitas vezes, reforçam muito mais a ideia de desqualificação e obscurecimento do trabalho do professor, fortalecendo assim o poder do Estado-regulador (AZZI, 2008).

Marx estava certo quando em 1869 no Conselho Geral da AIT, alertava dos perigos para sociedade, sobre o controle ideológico do estado sobre a educação, e defendeu que “o ensino pode ser estatal sem que esteja sob o controle do governo [...] o direito de intrometer-se diretamente no ensino”. (LOMBARDI, 2012, p.140). Na contemporaneidade, o estado deixou de ser o provedor e passaram a exercer a função de regulador, funcionando em regime de colaboração entre os entes federados, regulando as políticas de formação inicial e continuada de professores, diretrizes, avaliação externa e interna, conteúdos, formas de ensinar, avaliar, planejar, repetir, e reproduzir.

Constatou-se no decorrer da pesquisa que os professores participantes, mesmo enfrentando problemas no interior das escolas, seguiam um padrão curricular de alfabetização estabelecido pela formação continuada do PNAIC, com a chamada “interdisciplinaridade”, que na prática, o que realmente acontecia era uma espécie de justaposição de conteúdos para organização do trabalho pedagógico, principalmente na organização de projetos e das sequências didáticas.

Geralmente mal digeridas pela formação em curso, parte dos professores não conseguia encaminhar de modo adequado à formação recebida, mesmo sendo experimentados pelos grupos de trabalhos os relatos de experiência, e diante das dificuldades em suas escolas, os professores percebiam a ineficácia da prática de sala de aula para se avançar no processo de ensino-aprendizagem.

No município de Breves, pelos resultados previstos de reprovação principalmente no final do 4º e 5º ano, o trabalho docente torna-se prejudicado, começando pela longa “jornada de trabalho”, “número de aluno sob sua responsabilidade”, “estrutura e materiais didáticos”,

“concepção de alfabetização”, “trabalho pedagógico em sala de aula”, “precarização e intensificação do trabalho”, por diversas razões, tais como:

1. Falta de acompanhamento pedagógico na escola, e até discordância da coordenação acerca de determinadas atividades, porque fogem da proposta da escola;
2. Planejamento de situações didáticas requer tempo, do qual em geral as professoras não dispõem;
3. Recursos pedagógicos insuficientes;
4. Os recursos do PNAIC estão na biblioteca, mas há barreiras burocráticas para empréstimos;
5. Projeto pedagógico da escola é diferente do proposto pelo PNAIC;
6. Alfabetizar com ludicidade requer uma grande quantidade recursos, seja materiais comprados ou materiais aproveitados; e
7. Cumprimento da jornada de trabalho no âmbito doméstico do planejamento das atividades.

Diante dessas problemáticas, partes dos professores voltavam para as escolas e permaneciam fazendo o seu trabalho, com os recursos de que dispunham: giz, quadro e os cadernos das crianças. Nesta pesquisa, outros professores deixaram evidente que gastavam a bolsa que recebiam do Programa e/ou custeavam do próprio salário os materiais pedagógicos para produzir suas práticas metodológicas de forma mais lúdica, de acordo com o que aprenderam durante os cursos de formação.

Infere-se aqui que essa ação externada em parte pelos professores faz parte de um círculo maior de convencimento das reuniões pedagógicas, onde se sustenta que todos são responsáveis pelo funcionamento da escola, e que todos têm de cumprir com suas responsabilizações como professores dessas instituições, pois fazem parte de uma grande família, em que todos são considerados como lideranças no âmbito escolar (OLIVEIRA, 2019).

Não seria adequado caracterizar todos os esforços dos professores das séries iniciais como um modismo, ou mesmo um protagonismo, mas, sim, como um fardo pesado e assimilado, produzido primeiro pelo ideário histórico do sacerdócio, ou mesmo da ideia de maternidade transposta para o trabalho pedagógico, que todas as professoras possuem em alguma medida na busca de que os alunos tenham acesso a determinados objetos que existem na sala da outra colega; segundo, pela necessidade de manutenção de seus empregos, para os professores contratados, pois é importante mostrar um bom trabalho pedagógico. Em relação

aos professores efetivos, alguns incorporam, em parte, o mesmo sentimento; outros questionam a gestão, enfrentando, por vezes, problemas com diretores e coordenadores.

Um dos aspectos mais notórios que resultam desta pesquisa é que gastar do próprio recurso com materiais na escola para enfeitar suas salas de aula e produzir materiais pedagógicos, por exemplo, representa retirar uma parte da sua renda doméstica de manutenção de suas despesas, e por mais que os professores não admitam em suas respostas, isto não pode ser considerado uma espécie de protagonismo, mas, sim, um processo de alienação do seu trabalho que favorece o Estado, cuja expressão mais direta se dá pela SEMED do município de Breves e a gestão das escolas, pois se pressupõe que este conjunto de instituições não planeja adequadamente o uso de recursos que recebe anualmente para comprar materiais pedagógicos suficientes para os professores do bloco de alfabetização.

Considera-se que as relações analisadas nas respostas dos professores participantes configuram-se como um trabalho de executores de tarefas predeterminadas, ou seja, eles e elas produzem um saber, enquanto resistem cotidianamente, mas sentem-se obrigados a resolver as situações que vão surgindo com a falta de recursos, funcionando como uma espécie de experimentação cotidiana, errando, acertando, recuando, resistindo, adoecendo (deprimindo-se), precarizando-se, e ao mesmo tempo vão construindo um conjunto de explicações para justificar suas próprias ações.

Em relação ao processo de avaliação de sala de aula, é notório que os professores alfabetizadores foram orientados durante a formação do PNAIC, na perspectiva “reflexiva” e nos direitos da aprendizagem, à avaliação formativa, diagnóstica e emancipatória, para aplicar em sala de aula. Entretanto, os professores-participantes da pesquisa alegavam que nas escolas já havia modelos de avaliação semelhantes, e tinham como responsabilidades o preenchimento de “relatórios, pareceres e fichas que eram feitos nos feriados, nos domingos, em suas residências, que no final não sabiam o que as secretarias faziam com todos esses documentos”.

Sob esse prisma, considera-se, a partir de Saviani (2013a), o retorno ao neotecnicismo no âmbito escolar, adaptado para as séries iniciais, que começa com o processo de avaliação de sala de aula, que funciona como uma prescrição, pelos menos nos três anos iniciais do Ciclo de Alfabetização, em que os professores praticamente repetiam os pareceres, impulsionados por um cansaço físico e intelectual, pois são homens e mulheres reais em suas atividades concretas da escola, ou seja, da vida e do trabalho dentro de suas residências no horário do seu lazer.

Considera-se que o neotecnicismo seja uma das variantes do Estado-regulador, e cumpria sua função de inspecionar o trabalho docente, através de mecanismos estatísticos, alinhando a formação continuada do professor alfabetizador por meio do instrumento da Prova ANA, acerca das competências necessárias que deveriam ser ensinadas, para serem consolidadas ao final do 3º ano; funcionava como se fosse uma linha de montagem, na qual ao final do 3º ano, através de um caderno de prova, seria averiguado se havia sido introduzido, aprofundado e consolidado o processo de alfabetização das crianças.

Resumindo, ensinava-se para os alunos do bloco, do 1º, 2º, 3º anos letramento em língua portuguesa e matemática. Para o 3º ano, parte dos professores participantes declarou que o planejamento do ano letivo, dentro do espaço de sala contava aproximadamente com 190 dias letivos, copiando palavras, organizando simuladinho, procurando pistas que tivessem relação com os indicadores da alfabetização, porque os alunos seriam avaliados pela Prova ANA.

Ou seja, os alunos da alfabetização assumiam a posição social de executar um conhecimento tragicamente circunstancial que evidenciaria a redundância de que a escola é fraca, e os professores não cumpriram sua tarefa, mesmo tendo acesso a uma formação continuada supostamente de grande qualidade. A grande questão é: Quando sobrava tempo para as crianças terem acesso a outros conhecimentos como da língua escrita, como história, geografia, ciências e incorporando outras estruturas da cultura letrada? (SAVIANI, 2012b).

Considera-se, nesse cenário, o predomínio de novas concepções pedagógicas de cunho internacional, denominadas de “teorias reflexivas”, que fazem parte do ideário neoliberal pós-moderno, que negam as lutas de classe e buscam manter o predomínio no cenário educacional brasileiro conduzido por contrarreformas, tais como congelamento dos gastos públicos, formação de baixo custo de professores, privatização da educação e tentativa de destituir a formação de qualquer sentido crítico.

Avalia-se que as proposições teóricas que norteavam a formação continuada de professores alfabetizadores nos programas oficiais do Governo Federal, em específico o PNAIC, estavam pautadas nas noções de competências e das práticas reflexivas e elaboradas a partir da tríade formação continuada de professores alfabetizadores, regulação dos conhecimentos específicos de língua portuguesa e matemática e avaliação externa.

Nessa tríade contraditória, ficam de fora todos os outros conteúdos e conceitos fundamentais para garantir um processo de apropriação de acordo como o nível de estudo no qual a criança se encontra. Na perspectiva do materialismo histórico-dialético e da pedagogia histórico-crítica, nega-se o conhecimento científico como algo a ser apropriado para o

desenvolvimento humano, e o acesso ao conhecimento em sua forma mais elaborada, porque se planeja para atender resultados quantitativos.

Esta pesquisa confirmou a hipótese nela levantada, de que a formação do PNAIC consolidou a regulação do trabalho docente nas séries iniciais por meio da avaliação externa em âmbito nacional e local, e no município pesquisado não qualificou o trabalho do professor alfabetizador, por se tratar de mais uma formação para o desenvolvimento de habilidades básicas, pautadas na resolução de problemas de aprendizagens específicas e cumprimento de tarefas.

Outra contradição desses cursos de formação continuada de professores alfabetizadores é que o Estado Regulador, em aproximadamente três décadas, ainda não apreendeu que a alfabetização de um país tão extenso como o Brasil não pode se desenvolver reservando 600 dias letivos para que os professores desenvolvam as competências de português e matemática em âmbito nacional em condições precarizadas, apresentando ainda resultados significativos a cada dois anos com a aplicação da Prova ANA.

Podemos afirmar que a alfabetização e a formação continuada de professores do PNAIC estão contraditoriamente submetidas ao controle do Estado, e suas dimensões pedagógicas. Instituídas no limite da racionalidade técnica, cabe ponderar que estão determinados pela mobilização dos saberes práticos para proceder à organização do trabalho pedagógico, traduzindo-se na formação continuada de professores reflexivos e balizados por uma avaliação externa. Nesse processo, considera-se que, além de a formação ser insuficiente, por reproduzir modelos hegemônicos que não transformam efetivamente a dimensão teórica e prática, ainda continua promovendo durante os três anos consecutivos um retrocesso no processo de alfabetização das crianças.

Advogamos, a partir de Saviani (1992), pela necessidade de as escolas do município de Breves, através da SEMED/Prefeitura, fazer parceria com grupos de trabalho com a Faculdade de Educação da UFPA, a fim de discutir a teoria da pedagogia histórico-crítica, para as séries iniciais, e organizar um curso de formação continuada de professores alfabetizadores do município de Breves, para cumprir sua função de transmitir conhecimentos, isto é, de ensinar os conteúdos na escola, independentemente dos níveis de ensino, para além dos limites inerentes à cultura do senso comum.

Este processo somente será possível através da reorganização do projeto político pedagógico para as séries iniciais, o planejamento coletivo de forma articulada com o conteúdo a ser ensinado para cada nível desejado e os meios para tal; e a organização do processo de avaliação formativa da escola em articulação aos objetivos da ação pedagógica e

não em função do IDEB. Todavia, esse processo não pode ocorrer de forma espontânea, sendo fundamental o comprometimento do município, Secretaria de Educação e da gestão pedagógica de cada escola e do coletivo de professores das séries iniciais.

Entende-se que a formação continuada de professores e o avanço do processo de alfabetização não se igualam a processos quantitativos, submissos à conexão de resultados, pois a educação e a formação humana são constituídas, historicamente, essencialmente vinculadas aos elementos culturais que precisam ser apropriados pelos sujeitos. Assim como nascer em uma sociedade letrada não garante ao ser humano o domínio da linguagem escrita de forma espontânea, submeter os alunos a processos padronizados de avaliação externa não visa à garantia do acesso ao conhecimento sistematizado, nem à apropriação do saber.

Ressalta-se, por fim, em relação ao município de Breves, que o retrocesso nos Ciclos de Alfabetização reproduziu um processo de desigualdade social que atingiu diretamente o direito constitucional de a criança acessar a escola e permanecer no mundo da cultura letrada. Os índices de reprovação, entre 2012 a 2019 nas séries iniciais de 1º ao 5º, atingiram um total de 37.899,4 alunos reprovados sob responsabilidade do município de Breves e cobranças do Estado. Portanto, é inadmissível que a maioria dos filhos da classe trabalhadora não consiga prosseguir seus estudos, passando a repetir o ano, de forma traumática, devido à idade, aumentando assim o nível de repetência, evasão e distorção idade série, e o analfabetismo no município.

Conclui-se, esta pesquisa reafirmando a necessidade de uma formação continuada de professores alfabetizadores estruturados em torno da perspectiva teórica do materialismo histórico dialético e a da pedagogia histórico-crítica, que promova a superação de práticas pedagógicas guiadas por um senso comum e esteja comprometida com a ampliação das máximas possibilidades de formação, tencionando, assim, para mudanças no processo de alfabetização das crianças e no processo de qualificação docente, considerando o conhecimento científico fundamental para o desenvolvimento do trabalho educativo.

## REFERÊNCIAS

ABRANTES, Angelo Antônio. Educação e desenvolvimento humano: a literatura no contexto da educação infantil. In. MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. Infância e pedagogia Histórico-Crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

AFONSO, Maria Aparecida Valentim. Programa pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC) na Paraíba: teoria, prática e reflexão em relatos de professores. Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), na área de concentração Linguística e Práticas Sociais, linha de pesquisa Oral /escrito. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui> Acesso em: 13 nov. 2018.

AGUIAR, Márcia Angela da S. Avaliação do Plano Nacional de educação 2001-2009: questões para reflexão *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 707-727, jul.-set. 2010 707 Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 13 nov. 2020.

ALFERES, Marcia Aparecida, MAINARDES, Jefferson. **Um currículo nacional para os anos iniciais?** Análise preliminar do documento “Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental” v. 18, n. 2, p. 420-444, maio/ago. 2018. (online) [www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org) Acesso em: 13 nov. 2020.

ALFERES, Marcia Aparecida, MAINARDES, Jefferson. A recontextualização do pacto nacional pela alfabetização na idade certa - PNAIC: uma análise dos contextos macro, meso e micro. *Currículo sem Fronteiras*, v. 18, n. 2, p. 420-444, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol11> Acesso em: Acesso em: 13 nov. 2020.

ANTUNES Caio. **A escola do trabalho:** formação humana em Marx. Campinas, SP: Papel Social, 2018.

ANTUNES, Janaína Silva Costa. Um olhar sobre o Pró-letramento. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, 2015. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/1677> Acesso em: 27 dez 2020.

ANFOPE, Associação Nacional pela formação dos profissionais da Educação. Documento da Anfope VI – VIII. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/documentos-finais/> Acesso em: 27 out. 2019.

ARAÚJO Thiago Cássio D'Ávila. Qual Amazônia Legal? 2013. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/26100/qual-amazonia-legal> Acesso em: 20 jun. 2020.

ALVES Wanderson Ferreira. A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.33, n.2, p. 263-280, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v33n2/a06v33n2.pdf> Acesso dia: 20 jun. 2020.

ALBUQUERQUE Eliana Borges Correia de, FERREIRA Andrea Tereza Brito. Programa nacional do livro didático (PNLD): mudanças nos livros de alfabetização e os usos que os professores fazem desse recurso em sala de aula. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.27, n.103, p. 250-270, abr./jun. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 27 dez 2020.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Currículo no ciclo de alfabetização: princípios gerais. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1: unidade 1/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

ARCE, Alessandra. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. Educação & Sociedade, ano XXII, nº 74, Abril/2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/> Acesso dia: 20 jun. 2020.

AXE, Bonnie. Um olhar sobre a disputa de sentidos para alfabetização no PNAIC. Revista Panorâmica -- V. 28 – Jul/Dez. 2019.

FRANCO. Adriana de Fátima, MARTINS. Lígia Márcia, Palavra escrita: vida registrada em letras a alfabetização para além da Política Nacional de Alfabetização (PNA). [recurso digital] / Adriana de Fátima Franco, Lígia Márcia Martins. – Goiânia-GO: Editora Phillos Academy, 2021. Disponível em: <https://phillosacademy.com/palavra-escrita-vida-registrada-em-letras>.

BAKHTIN, Mikhail, Marxismo e Filosofia da Linguagem. Tradução francesa sobre o título: Problemes de la Potoque de Dostoievski, Lausanne, L'ÂGe d'Homme, 1970, 12º Edição – HUCITEC. 2006.

BARBOSA, José Juvêncio. Alfabetização e leitura. 3ª ed. São Paulo. Cortez, 2013.

Barbosa, Jozeildo Kleberson. Mudanças na prática docente de alfabetizadores no contexto do PNAIC. 2017. 216 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2017. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/> Acesso em: Acesso 16 ago. 2018.

BANCO INTERNACIONAL PARA A RECONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO / Banco Mundial. Aprendizagem para Todos Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento. Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial. RESUMO EXECUTIVO, 2011. Disponível em: <http://siteresources.worldbank.org>. Acesso em: 14 jan. 2020.

BANCO MUNDIAL, Primar Education. The International Bank for Reconstruction and Development/THE WORLD BANK 1818 H Street, N.W. Washington, D.C. 20433, U.S.A. 1990. Disponível em: [www.siteresources.worldbank.org](http://www.siteresources.worldbank.org) Acesso 16 ago. 2019.

BARLETTA, Bárbara Pereira Leme (Re) Ensinando a alfabetizar: um estudo sobre os livros de orientação pedagógica do PNAIC. Dissertação Mestrado-Programa de Pós-Graduação em Educação - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo. 2012. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis> Acesso 16 ago. 2019.

BERTOLETTI, Estela Natalina Mantovani. **Lourenço Filho e a alfabetização**: Um estudo de Cartilha do povo e da cartilha Upa, Cavalinho! – São Paulo: Editora UNESP, 2006.

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/> . Acesso em: 20 jan. 2020.

BRASIL, QEdu. Fundação Lemann. Pará: Ideb 2019 por municípios. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/estado/114-para/ideb/ideb-por-municipios> Acesso: 12 nov. 2019.

BRASIL. Censo Escolar. Inpe-QEdu. Distorção idade série. 2013-2018. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/cidade/3180-breves/distorcao-idade-> . Acesso em: 11 maio 2020

BRASIL. Censo Escolar. Inpe-QEdu: Use dados. *Transforme a educação, Prova Brasil*, 2017a. Disponível em: [https://www.qedu.org.br/cidade/3180-breves/taxas-rendimento.](https://www.qedu.org.br/cidade/3180-breves/taxas-rendimento) Acesso em: 11 maio 2020.

BRASIL. [Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira](#). Indicadores Educacionais. Adequação da formação da formação docente. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais> Acesso: 23 mar. 2021.

BRASIL. Portaria do MEC de nº 1.179, de 06 de maio de 2004. Institui o Sistema Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Norma Federal. Disponível em: [https://www.normasbrasil.com.br/norma/portaria-1179-2004\\_187050.html](https://www.normasbrasil.com.br/norma/portaria-1179-2004_187050.html) Acesso em 22 jan. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 6.094**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados. Disponível em: <http://www.fnede.gov.br>. Acesso em: 22 dez. 2019.

BRASIL. Governo Federal – Ministério da Cidadania (MC)Secretaria Especial de Desenvolvimento Social. Acompanhamento das Condicionalidades do Programa Bolsa Família

BRASIL. Lei nº 10.172/2001, aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/civil>. Acesso em: 13 nov. 2020

BRASIL. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm) Acesso em: 13 nov. 2020.

BRASIL. LEI Nº 13.005, de 25 de JUNHO de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/civil>. Acesso em: 13 nov. 2020

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/civil>. Acesso em: 17 maio 2020.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/602639> Acesso em: 17 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Documento Orientador do PNAIC 2017. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc> Acesso em: 13 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Mapa do Analfabetismo no Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). 2003. disponível: <http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/>. Acesso em: 12 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto Plano Decenal para Todos. Brasília: MEC, 1993. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>

BRASIL. Ministério da Educação. Pró -letramento. Apresentação. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/pro-letramento>. Acesso em: 13 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Relatório da Gestão Financeira do Exercício de 2001. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Fazenda. Secretaria do Tesouro Nacional. **Aspectos Fiscais da Saúde no Brasil**, 2018. Disponível em: <https://www.tesouro.fazenda.gov.br>. Acesso em: 20 abr. 2020.

BRASIL. Parecer CNE/CEB Nº:7/2007. Reexame do Parecer CNE/CEB nº 5/2007, que trata da consulta com base nas Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006, que se referem ao Ensino Fundamental de nove anos e à matrícula obrigatória de crianças de seis anos no Ensino Fundamental. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/> Acesso em 23 mar. 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 4/2008**. Orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos. <http://portal.mec.gov.br/cne>. Acesso em: 13 nov. 2020.

BRASIL. Portaria nº 867, de 04 de julho de 2012. **Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais**. Diário Oficial da União. 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne>. Acesso em: 18 out. 2018.

BRASIL. Portaria 1.458/2012, de 14 de dezembro de 2012. Define categorias e parâmetros para concessão de bolsas de estudos e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, na forma do art. 2, inc. I, da Portaria 867 de 4 de julho de 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne>. Acesso em: 18 out. 2020.

BRASIL. Portaria MEC nº 1094, de 30 de setembro de 2016. Altera dispositivos da Portaria MEC nº 867, de 4 de julho de 2012, que institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e define suas diretrizes gerais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne>. Acesso em: 18 out. 2020.

BRASIL. **Resolução nº 7, CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010**, que fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/> Acesso em: 22 dez. 2019.

BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://wwwp.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf> Acesso em 30 nov.2019.

BRASIL Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://wwwp.fc.unesp.br/~1.pdf> Acesso em 30 nov.2019.

BRASIL. Ministério da Educação no Brasil: subsídio para a Conferência Internacional de Educação. 1971. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/> Acesso em 20 dez. 2019.

BRASIL. Seminário Nacional sobre o Projeto principal em Educação para a América Latina e o Caribe. Brasília - 1981. Reunião Intergovernamental realizada no Quito (1981). Disponível em: <http://dominiopublico.mec.gov.br/download/texto/me001643.pdf> Acesso em: 20 dez.2020.

BRASIL. *Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC/SEB, 2012a.*

BRASIL. Ministério da Educação Secretaria da Educação Básica. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Caderno de formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa. Brasília, 2012b.

Brasil. *Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem: ano 2 : unidade 1 /*

Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional - Brasília: MEC, SEB, 2012c.

Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares: ano 03, unidade 06/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. **Plano decenal de educação para todos.** - Brasília: MEC, 1993. - Versão atualizada 120p. 1993. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/> Acesso em: 18 fev. 2019.

BRASIL. **Políticas de Melhoria da Qualidade da Educação. Relatório,** um Balanço Institucional. Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF 2002.

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. PCN em Ação - Programa de desenvolvimento profissional continuado: alfabetização / Secretaria de Ensino Fundamental. – Brasília: A Secretaria, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf>. Acesso em: 18 fev. 2019.

BRASIL. Relatório apresentado no Seminário: O Poder Legislativo e a Alfabetização Infantil: os Novos Caminhos, realizado em 15 de setembro de 2003; Disponível em: [http://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/alfabetizacao\\_infanti\\_novos\\_caminhos\\_gastao\\_vieira.pdf](http://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/alfabetizacao_infanti_novos_caminhos_gastao_vieira.pdf) Acesso em: 11 mar. 2020.

BRASIL, Lei nº 11.738 de 16 de julho de 2008, regulamenta a alínea "e" do inciso iii do caput do art. 60 do ato das disposições constitucionais transitórias, para instituir o Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/> Acesso em: 11 mar. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica Elementos conceituais e Metodológicos Para definição dos Direitos de aprendizagem e desenvolvimento do Ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental 2012c . Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q> Acesso em: 11 mar. 2020.

BREVES. *Lei Municipal n.º 2.195*, de 18 de setembro de 2009. Altera a Lei nº. 2.114/2006, que dispõe sobre a criação e delimitação dos bairros de Breves e dá outras providências. Breves – PA, 2009. Disponível em: <https://camarabreves.pa.gov.br/categoria/leis/>. Acesso em: 11 mai. 2020.

BREVES. Secretaria Municipal de Educação de Breves. Estatística. 2012. Disponível em: <https://camarabreves.pa.gov.br/categoria/leis/> . Acesso em: 11 mai. 2020.

BREVES. Poder Público Municipal. Prefeitura Municipal de Breves. *Lei nº 2.388*, de 24 de junho de 2015, Aprova o Plano Municipal de Educação-PME e dá outras providências. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/363666692/Plano-Municipal-de-Educacao-Breves>. Acesso em: 11 maio 2020.

BREVES. Poder Público Municipal. Prefeitura Municipal de Breves. *Lei nº 2.236*, 20 de junho de 2011. Dispõe sobre o plano de cargos, carreira e remuneração dos trabalhadores em educação pública do Município de Breves, Estado do Pará e dá outras providências. Disponível em: <https://www.breves.pa.gov.br>. Acesso em: 11 mai. 2020.

BREVES. Lei nº 2.502, de 29 de dezembro de 2017. Dispõe sobre alterações de dispositivos da lei Municipal nº 2.234, de junho de 2011 e dá outras providencias. Disponível em: <https://breves.pa.gov.br/leis/> Acesso em: 11 mai. 2020.

BRUNS, Barbara LUQUE, Javier. Professores excelentes como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe visão gerais. Washington, D.C. BM. 2014. Disponível em: <https://www.worldbank.org/c> Acesso em: 11 maio 2020.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. MITRULIS, Eleny. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no País. *Estud. av.* vol.15 n. 42 São Paulo May/Aug. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf> Acesso em: 11 nov. 2020.

BARTOLOZZI, Eliza Ferreira. OLIVEIRA, Dalila Andrade. VIEIRA, Lívia Fraga. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012. 244 p.

CAETANO, Maria Raquel. Lógica privada na educação pública, redes globais e a formação de professores. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 12, n. 1, p. 120-131, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index> Acesso em Acesso em: 11 nov. 2020.

CAGLIARI, Carlos Luiz. A mediação do professor na alfabetização. In *Diante das letras: a escrita na alfabetização*. (org.) CAGLIARI, Massini Gladis, CAGLIARI, Carlos Luiz. Ed. Mercado das Letras, 1999.

CAGLIARI, Carlos Luiz. *Alfabetização e Linguística*. 10 edição. 2º Impressão. Ed. Scipione, São Paulo, 1997.

CAGLIARI, Carlos Luiz. *Alfabetização – O duelo dos Métodos*. In. SILVA, Ezequiel Theodoro da Silva (org.). *Alfabetização no Brasil: questões e prooções da atualidade*. Campinas, P: Autores Associados, 2007.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. BRITO Fabiana Erica de. As condições de trabalho docente em tempos de reestruturação produtiva: foco na educação básica do RN. In. NETO, Antônio Cabral (Orgs. *Trabalho Docente: desafios no cotidiano da educação básica*. 1 ed.p.117-151 Campinas SP. 2013.

CAMINE, Lucia. *Política e Gestão educacional brasileira. Uma análise do Plano de Desenvolvimento da Educação/Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (207-2009)*. 1ª edição. São Paulo – Outras Expressões 2013.

CEALE, Centro de Alfabetização, leitura e escrita. Sispecto: monitoramento e diálogo. UFMG. 2015. Disponível em:

<http://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/sispecto-monitoramento-e-dialogo.html>. Acesso em: 20 fev. 2020

CHAVES, Vera Lucia Jacob. Reforma do Estado e reconfiguração da educação superior no Brasil. In: CABRITO, Belmiro; CHAVES Vera Lucia Jacob. Política de financiamento e acesso da educação superior no Brasil e em Portugal. Educa. Coleção Organizações; 9. 2011.

CIAVATTA, Maria. **Mediações históricas de trabalho e educação**: gênese e disputas na formação dos trabalhadores. Rio de Janeiro: Lamparina/ CNPq; Faperj, 2009.

CIAVATTA, Maria. **O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (org.). Teoria e educação no labirinto do capital. 4. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2016. p. 207-245.

CIAVATTA, Maria. O trabalho docente e os caminhos do conhecimento. A historicidade da educação profissional. 1. Ed. Rio Janeiro: Lamparina, 2015.

CRISPIM, Diêgo Lima; RODRIGUES R. S. Silva; Vieira. S.A Silveira. Espacialização da cobertura do serviço de saneamento básico e do índice de desenvolvimento humano dos municípios do Marajó, Pará. Revista Verde -(Pombal -PB) v. 11, n.4, p.112-122, out-dez, 2016. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7280972.pdf> Acesso em 13 nov. 2019.

CHRISTOV, L. H. da S. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: GUIMARÃES, A. A. (Org.). O Coordenador pedagógico e a educação continuada. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2007. Disponível em <https://books.google.com.br/books>. Acesso: 29 jun. 2020.

Cruz, Magna do Carmo Silva. Currículo no ciclo de alfabetização: ampliando o direito de aprendizagem a todas as crianças. In. Brasil. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem: ano 2: unidade 1 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional - Brasília : MEC, SEB, 2012.

CONARCFE, Documento Final do Encontro realizado em Belo Horizonte entre 21 e 25/11/83. Conhecido como "Documento de Belo Horizonte". Disponível em: <http://www.anfope.org.br/documentos-finais/> Acesso em 13 out. 2019.

CONARCFE, Comissão nacional de reformulação dos cursos de formação do educador. IV Encontro, Documento Final. Julho de 1989. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/documentos-finais/> Acesso em 13 out. 2019.

COUTO, Jeovani de Jesus<sup>1</sup>; MÉDICE, Mário Barbosa Jeovani de Jesus<sup>1</sup>; MÉDICE, Mário Barbosa Do extrativismo ao agro extrativismo: enfoques agroecológicos do Marajó. Cadernos de Agroecologia – Vol. 10, Nº 3 de 2015. Disponível em: <http://revistas.aba-agroecologia.org.br>. Acesso em 13 nov. 2019.

COLARES, Anselmo Alencar. **História da Educação na Amazônia** – Questões de Natureza Teórico-metodológicas: críticas e proposições. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, número especial, p. 187-202, out. 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/> Acesso em: Acesso em 17 fev. 2020

DANGIÓ, Meire Cristina dos Santos; MARTINS, Lígia Márcia. Alfabetização sobre o enfoque histórico-crítico: contribuições didáticas. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

DAVIS, Claudia L. F. Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. Fundação Carlos Chagas/ Claudia L. F.

Davis, Marina Muniz R. Nunes, Patrícia C. Albieri de Almeida, Ana Paula Ferreira da Silva, Juliana Cedro de Souza. - São Paulo: FCC/DPE, 2012. Disponível em:

<http://publicacoes.fcc.org.br>. Acesso em 17 fev. 2020.

DEBEATJVAIS, Michel. Simpósio Internacional de Paris sobre o planejamento da educação e seus fatores econômicos e sociais (9-18 de dezembro de 1959). Traduzido por Terezinha Alves Ferreira Collichio. In. Ministério da educação e cultura instituto nacional de estudos pedagógicos centro regional de pesquisas educacionais prof. Queiroz filho. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/> Acesso 23 jan.2020.

DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias / Lígia Márcia Martins, Newton Duarte (Orgs.); apoio técnico Ana Carolina Galvão Marsiglia. – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível: <http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/livro> Acesso em: 18 dez. 2020.

DUARTE Newton Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 24, n. 83, p. 601-625, agosto 2003. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

DUARTE, Newton. Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana/ Newton Duarte — 2. ed. rev. e ampl. — Campinas, SP: Autores Associados, 2001. Disponível em: [www.afoiceomartelo.com.br](http://www.afoiceomartelo.com.br) .Acesso em 12 jul. 2019.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. O pacto nacional pela alfabetização na idade certa e a responsabilização (accountability) do professor alfabetizador. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v.11, n.esp.4,p.2465-2482, 2016. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/> Acesso em 12 jul. 20120.

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAÚJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. (Orgs.). A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais. 1ed. Campinas, SP: Alínea, 2012, v. 1, p. 52-71.

EVANGELISTA Olinda. LEHER Roberto. **Todos pela Educação e o episódio Costin no MEC: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira**. Trabalho

Necessário Ano 10, Nº 15/2012. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/>  
Acesso em 29 jun. 2020.

FERNANDES, Anoel. Condições de trabalho de professores atuantes no ciclo I do ensino fundamental. Jundiaí SP, Paco Editorial: 2015.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. **Políticas educativas no Brasil no tempo da crise**. In. (Orgs). OLIVEIRA, Dalila Andrade, FERREIRA, Eliza Bartolozzi. Crise da escola e políticas educativas. – Belo Horizonte: Autentica Editora. 2009.

FERREIRO, Emília. Reflexões sobre alfabetização: Trad. Horácio Gonzales (et. al). 24ª edição. Atualizada – São Paulo Cortez, 2001.

FERREIRA, Liliana Soares. Trabalho Pedagógico na Escola: do que se fala? Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 591-608, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf> Acesso em: 18 dez. 2020.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Um pacto curricular: o pacto nacional pela alfabetização na idade certa e o desenho de uma base comum nacional. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte, v. 32, n. 2 abr. /jun. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?> Acesso em: 18 dez. 2020.

FRADE, Isabel Crisitna Alves da Silva. **Alfabetização na escola de nove anos**: desafios e rumos. In. SILVA, Ezequiel Theodoro da Silva (org.). Alfabetização no Brasil: questões e procações da atualidade. Campinas P: Autores Associados, 2007. Disponível em:

FREIRE, Emanuella Sampaio. **Avaliação formativa da alfabetização**: uma proposta para acompanhar o desenvolvimento da leitura das crianças do 2º Ano do Ensino Fundamental. 2016. 191f. - Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2016. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/> Acesso em: 22 de ag. 2018.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil:10 anos de embate entre projetos de formação. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 136. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 22 de ag. 2020.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Certificação docente e formação do educador**: Regulação e desprofissionalização. Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1095-1124, dezembro 2003 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.b>. Acesso dia 13 jul.2019.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Formação Inicial e Continuada**: a prioridade ainda postergada. p - 93 - 110. In. O trabalho docente na educação básica no Espírito Santo. (Org.)

FREITAS, Luiz Carlos de. **Eliminação Adiada**: novas formas de exclusão introduzidas pelas reformas. Pro-Posições, v. 16, n. 3 (48) - set./dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/> Acesso 23 abr. 2021.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino.** Educ. Soc. vol.28 n°. 100 Campinas out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php>? Acesso 23 abr. 2021

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista.** 6 ed. – São Paulo: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **As novas e velhas faces da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos.** In: FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria (org.). Teoria e educação no labirinto do capital. 4. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2016. p. 45-85.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional.** In: FAZENDA, Ivani (Org.). Metodologia da pesquisa educacional. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 75-99.

FULLAN, Michael Change. Forces: Probing the Depths of Educational Reform. School Development and the Management of Change Series: 10."1993. Falmer Press, Taylor & Francis Inc., 1900 Frost Road, Suite Bristol, PA 19007. Disponível em: [https://archive.org/stream/ERIC\\_ED373391/ERIC\\_ED373391\\_djvu.txt](https://archive.org/stream/ERIC_ED373391/ERIC_ED373391_djvu.txt) Acesso em: 20 jun.2020.

GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicole; MARTINS, Lígia Marcia. **Fundamentos da didática histórico-crítica.** Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

GATTI, B. A. BARRETTO. S. DALMAZO. A. E. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte.** – Brasília: UNESCO, 2011 Disponível em, <http://unesdoc.unesco.org> Acesso em: 01 set.2019.

GAMA, Carolina Nozella. DUARTE Newton Concepção de currículo em Dermeval Saviani e suas relações com a categoria marxista de liberdade. Comunicação saúde educação 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/icse/v21n62/1807-5762-icse-1807-576220160922> Acesso em: 01 set.2019.

GIARDINI, Bárbara Lima. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): caminhos percorridos pelo programa e opiniões de professores alfabetizadores sobre a formação docente. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/> Acesso em: 01 set.2017.

GUADAGNIM, Valéria Cristina. Trabalho docente no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) /. –2019. Dissertação (Mestrado) –Universidade Metodista de Piracicaba, Educação, Piracicaba, 2019. Disponível em: <http://iepapp.unimep.br/biblioteca> Acesso em: 01 set.2020.

GUIMARÃES, Marielson Rodrigues. Carreira e remuneração dos profissionais do magistério público do município de Breves-PA. 2015. 147 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade

Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2015. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <http://www.repositorio.ufpa.br/> Acesso em: 01 set.2020.

GOLDEMBERG, José Goldemberg. **O repensar da educação no Brasil**. Estudos Avançados / v. 7 n. 18 p- 1-77 – 1993. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/wp/> Acesso em 10 fev. 2019.

GONTIJO, Cláudia Maria Mende. **Alfabetização: políticas mundiais e movimentos nacionais** – Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

GOMIDE, Angela Galizzi Vieira. A Unesco e as políticas para formação de professores: um estudo histórico 1945-1990. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica do Paraná – Curitiba - 2012. Disponível em: <http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde> Acesso em: 13 jan.2020.

GUIA COVID-19. Educação e Proteção de Crianças e Adolescentes. Disponível em: [https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/COVID-19\\_Guia2\\_FINAL.pdf](https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/COVID-19_Guia2_FINAL.pdf) Acesso: 01 set.2016.

HARGREAVES, Andy. EARL, Lorna. MOORE, Shawn. MANNING. Apreendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização. Tradução: Ronaldo Cataldo Costa. – Porto Alegre: Artmed, 2002.

HADJI, Charles. Entre a formação inicial e a formação continuada dos professores: qual conexão? Por uma estratégia de formação continuada, com acompanhamento. Brasília: MEC, SEF, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1c.pdf>

HÚNGARO, Marcelo Edson. **A questão do método na constituição da teoria social de Marx**. In. CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da (org.). O método dialético na pesquisa em educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. p. 15-78.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira; GRISHCKE, Paulo Eduardo. Trabalho imaterial e trabalho docente. **Educação**, Santa Maria-RS, v. 38, n. 3, set./dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao> Acesso em: 18 nov. 2020.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Cidade*, 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/breves/panorama>. Acesso em: 10 mai. 2020.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. Disponível em: 12 out. <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/breves/panorama> Acesso em 12 out. 2019.

IAS, Instituto Ayrton Senna, BCG The Boston Consulting Group. Formação continuada de professores no Brasil: Acelerando o desenvolvimento dos nossos educadores. São Paulo, 2014. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/>. Acesso em: 20 jun.2020.

KLEIN, LIGIA REGINA. **Alfabetização: quem tem medo de ensinar?** 6º ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

KONDER, Leandro. **Marxismo e alienação:** contribuições para um estudo marxista de alienação. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. Revisão de Célia Neves. 9. Reimpr. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino de 2º grau:** o trabalho como princípio educativo. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

LAVAL, Christian. A escola não é uma empresa. O neoliberalismo em ataque ao ensino público. Trad: Mariana Echalar: São Paulo - Boitempo. 2019.

LOMBARDI, José Claudinei. Educação, ensino e formação profissional em Marx e Engels. In: LOMBARDI, Claudinei José; SAVIANI, Dermeval (org.). **Marxismo e educação:** debates contemporâneos. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 1-32. 2005.

LOMBARDI, José Claudinei. **Pedagogia Histórico-Crítica:** fundamentos marxistas. Slides: p. 1-37 Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1gxV0mYPyn> Acesso em: 20 nov.2020.

LOUREIRO, Violeta Refkalefsky PINTO Jax Nildo Aragão. A questão fundiária na Amazônia Estudos Avançados 19 (54), 78-98, 2005. Disponível em <https://www.scielo.br>. Acesso em 12 out. 2019.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. Testes ABC: para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita / Manoel Bergström Lourenço Filho. – 13. Ed. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. Disponível em: [www.portal.inep.gov.br](http://www.portal.inep.gov.br) Acesso em 10/05/2019.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. A formação de professores: da Escola Normal à Escola de Educação / organização: Ruy Lourenço Filho. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001. Disponível em: [www.portal.inep.gov.br](http://www.portal.inep.gov.br) Acesso em 10/02/2018.

MACEDO, Valcinete Pepino de; NETO, Antonio Cabral. Condições de trabalho docente: ângulos da situação em escolas da rede municipal de Natal. In. NETO, Antonio Cabral (Orgs.). Trabalho Docente: desafios no cotidiano da educação básica. 1 ed. p.153-190. Campinas SP. 2013.

MAINARDES Jefferson, STREMEL, Silvana. A organização da escolaridade em ciclos no contexto do Ensino Fundamental de Nove Anos: reflexões e perspectivas. Disponível em: [http://www.jpe.ufpr.br/jpe11\\_1.pdf](http://www.jpe.ufpr.br/jpe11_1.pdf) Acesso em: 18 dez. 2020.

MARTINS, Erika. Moreira. Todos pela Educação? Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

MALANCHEN, Julia. **Cultura, conhecimento e currículo**: contribuições da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

MALANCHEN, Julia. Pedagogia Histórico-Crítica e saber objetivo *versus* multiculturalismo e o relativismo no debate curricular atual. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 58-67, jun. 2015. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/irevistagerminal/>. Acesso em: 18 dez. 2020.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. Disponível em: <http://www.afoiceeomartelo.com.br> Acesso em: 19 nov. 2019.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. Contribuições para os fundamentos teóricos da prática pedagógica histórico-crítica. In. (org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. p. 203-245.

MARTINS, Ligia Marcia. **O Legado do século XX para a formação de professores**. In: MARTINS, Ligia; DUARTE, Newton (Orgs.). Formação de professores – Limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura acadêmica – UNESP, 2010. p (13-31). Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/109149>. Acesso: 12 nov.2019.

MARTINS, Ricardo Chaves de Resende. Formação de profissionais do Magistério. Consultoria Legislativa, 2003. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/> . Acesso em: nov. 2020.

MAROY, Christian. Para a regulação pós-burocrática dos sistemas educacionais na Europa? Rumo a uma regulação pós-burocrática dos sistemas educacionais na Europa? Volume 40, Número 1, Primavera 2008, p. 31-55. Novas políticas de educação e treinamento. Disponível em: <https://www.erudit.org/fr/> Acesso: 12 nov.2020.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução e Introdução de Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **Grundrisse. Manuscritos econômicos de 1857-1858**. Esboço da crítica da Economia Política. Tradução de Mario Duayer, Nélio Schneider (colaboração de Alice Helga e Rudiger Hoffman). São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Tradução, apresentação e notas de Jesus Ranieri. 4. Reimpr. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. **O Capital**: Livro 1. O processo de produção do capital. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). Tradução de Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. Tradução, prefácio e notas Edmilson Costa. Apresentação Anibal Rocha Fernandes 3 ed. São Paulo: Edipro, 2015.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino**. Coordenado por Coordenador José Claudinei Lombardi. Campinas, SP: Navegando, 2011.

MASCARENHAS, Angela Cristina Belém. A contribuição do materialismo histórico-dialético para a análise das políticas educacionais. In. CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da (org.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas, SP: Autores Associados. 2014. p. 177-184.

MATOS, Cleide Carvalho. A produção científica dos coordenadores do Grupo de Trabalho Currículo da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED): opções teórico-metodológicas 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?scrip>. Acesso em 20 de maio. 2020.

MAUES, Olgaíses Cabral. Política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação? Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 75-85, jan./abr. 2011. Disponível: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16831.pdf> Acesso em 20 de maio. 2020.

MAUES, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da Educação e formação de professores. Cadernos de Pesquisa, n. 118, p. 89-117. Março 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16831.pdf> Acesso em 20 de maio. 2020.

MAUES, Olgaíses Cabral. As Políticas de Avaliação da Educação Básica e o Trabalho Docente. Linhas Críticas, vol. 22, núm. 48, maio-agosto, 2016, pp. 442-461. Universidade de Brasília. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1935/193549765011.pdf> Acesso em 20 de maio. 2020.

MAZZEU, Lidiane Teixeira Brasil. A política educacional e a formação de professores: reflexões sobre os fundamentos teóricos e epistemológicos da reforma. In. MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). *Pedagogia histórico-crítica: 30 anos*. Campinas, SP, Autores Associados, 2011. p. 147-165.

MAZZEU, Francisco José Carvalho. FRANCIOLI, Fátima Aparecida de Souza. Os conteúdos da alfabetização: elementos para um debate curricular. **Revista Espaço do Currículo**, v. 2, n. 11, p. 219-233, 31 ago. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br> Acesso em: 18 dez. 2020.

MCCOWAN, Tristan O direito humano à aprendizagem e a aprendizagem dos direitos humanos. **Educ. Rev.**, Curitiba, n. 55. p. 24-46, jan./mar 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?>. Acesso em: 18 dez. 2020.

MELLO, Guiomar Namó de. Políticas públicas de educação. Estudos Avançados. p.1 - 42 1991. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo> Acesso em: 01 fev. 2019.

MELLO, Guiomar Namó de. Escolas eficazes: um tema revisitado. - Brasília: MEC/SEF, 1994. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/1> .Acesso: 12 nov.2019.

MELO, Eliane Pimentel Camillo Barra Nova de. PNAIC: uma análise crítica das concepções de alfabetização presentes nos cadernos de formação docente. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, UFSCAR Sorocaba. 2015. Disponível em: [www.ppged.ufscar.br](http://www.ppged.ufscar.br)

MENDES, Maria das Dores. JIMENEZ, Susana **O papel do Banco Mundial na reestruturação do capital:** estratégias e inserção na política educacional brasileira In RABELO (Org) O movimento de educação para todos e a crítica marxista - Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015. Disponível em [www.repositorio.ufc.br](http://www.repositorio.ufc.br) Acesso em 10 jun. 2018.

MESQUITA, Afonso Mancuso de. **Os conceitos de atividades e necessidade para a escola nova e suas implicações para a formação de professores.** In: MARTINS, Lígia; DUARTE, Newton (Orgs.). Formação de professores – Limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura acadêmica – UNESP, 2010 p.74-89. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/109149> . Acesso: 12 nov. 2019.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital.* São Paulo: Boitempo, 2005.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Educação e Letramento. Ed Afiliada. São Paulo: UNESP, 2004.

MORTATTI, 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. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n44/v15n44a09.pdf> Acesso: 12 nov. 2020.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. UM balanço crítico da “década da alfabetização” no Brasil. Cad. Cedes, Campinas, v. 33, n. 89, p. 15-34, jan.-abr. 2013. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso: 12 nov. 2020.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Brasil, 2091: notas sobre a “política nacional de alfabetização”. Revista OLHARES, v. 7, n. 3 – Guarulhos, novembro 2019. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/>

MØLSTAD, Christina Elde; PETTERSSON, Daniel; PRØITZ, Tine S. Infusão suave: a construção dos professores no âmbito do Pisa. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade *et al.* (org.). *Políticas educacionais e a reestruturação da profissão educador: perspectivas globais e comparativas*. Tradução Alexandre Kappaun. Revisão da tradução de Dalila Andrade Oliveira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019. p. 21-37.

MORAES, M. de, Maria Célia. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 14, núm. 1, 2001, pp. 7-25. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37414102.pdf> Acesso: 12 nov. 2020.

MOURA, Georgete Pantoja. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: realidade vivenciada por professores alfabetizadores do campo. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/editora/anais/ceduce/> Acesso: 12 nov. 2019.

MONTUANI, Daniela Freitas Brito, Valéria Barbosa de Resende. **O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) 2017-2018 na UFMG: limites e possibilidades da formação continuada em rede**. pp – 17-46. In. *Leitura e produção de textos na alfabetização: a formação continuada no PNAIC 2017/2018*. (Orgs.) SOUZA Maria José Francisco de, ARAÚJO. Mônica Daisy Vieira -- Belo Horizonte: FaE/ UFMG, 2018. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/> Acesso em: 17 dez. 2020.

NASCIMENTO, Jéssica Santos do. SANTOS Ana Lúcia Felix dos. **Política pública e colaboração intergovernamental: analisando o caso do PNAIC em Recife**. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 23, n. 2, p. 370-387, maio/ago., 2019. <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/download/12385/8262> Acesso: 12 nov. 2020.

NÁGILA Rabelo de Lima<sup>1</sup>Maria Isabel Figueiras Lima Ciasca. Ana e Prova Brasil (5º ano): o que revelam os resultados em língua portuguesa. <https://www.fvj.br/revista/>. 20181.pdf

NÉRI, Marcelo. Sumário Executivo. Qual foi o impacto da crise sobre a pobreza e distribuição de renda. Disponível em: <https://www.bibliotecadigital.fgv.br>. Acesso em: 24 abr. 2020

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NÖRNBERG, Marta; MIRANDA, Ana Ruth Moresco; BRAGA, Gabriela Schander. Por uma política republicana de educação, alfabetização e formação de professores: uma entrevista com Artur Gomes de Moraes. *Textura*, v. 20 n. 42, jan/abr. 2018. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/> acesso em: 10 jan. 2020.

NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. 1992.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: Formação Contínua de professores: Realidades e Perspectivas. Universidade e Aveiro, 1991. Disponível em: <http://core.acuk/download/pdf/1242596.pdf>. Acesso 20 dez. 2020.

OBSERVATÓRIO DO MARAJÓ. Caderno do Marajó. Edição especial 40 dias de Marajó com Coronavírus /2020. Disponível em: <https://www.observatoriodomarajo.org/> Acesso em 24 abr. 2020.

OCDE, Multilingual, Summaryes. Criação de Ambientes Eficazes para o Ensino e Aprendizagem: Primeiros Resultados do Inquérito Internacional da OCDE sobre Ensino e Aprendizagem Condições para uma aprendizagem eficaz. 2009. Disponível em: <http://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf> Acesso em: 12 jan. 2020.

OLIVEIRA, João Ferreira de. A função social da educação e da escola pública: tensões, desafios e perspectivas. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; FERREIRA, Eliza Bartolozzi (org.). Crise da escola e políticas educativas. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p.237-252. 2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educativa, crise da escola e a promoção de justiça social. Dalila Andrade; FERREIRA, Eliza Bartolozzi (org.). Crise da escola e políticas educativas. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p.17-32. 2009.

OLIVEIRA, Dalila. A profissão docente no contexto da Nova Gestão Pública no Brasil. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade et al. (org.). Políticas educacionais e a reestruturação *da profissão educador*: perspectivas globais e comparativas. Tradução Alexandre Kappaun. Revisão da tradução de Dalila Andrade Oliveira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019. p. 271-300.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas de formação e a crise da profissionalização docente: por onde passa a valorização? **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46, n. 32, p. 51-74, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao>. Acesso em 18 dez. 2020.

OLIVEIRA, Madalena Alves Vieira de. Formação continuada na escola pública e suas relações com a organização do trabalho docente. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da UFMG 2008. Disponível: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/IOMS-7RQJAN/1/disserta> Acesso 12 nov.2020.

OLIVEIRA, Marcos Antonio de. As bases filosóficas e epistemológicas de alguns Projetos de Educação do Campo: do pretendido Marxismo à aproximação ao Ecletismo Pós- Moderno. Tese (doutorado)- Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br>

PARÁ, Governo do estado do Pará Secretaria Especial de Proteção e Desenvolvimento Social Secretaria de Estado de Assistência Social. Pacto pelo Pará de Redução da Pobreza – Região de Integração do Marajó. Belém/PA. 2013. Disponível em: <http://seplad.pa.gov.br/wp-content/uploads/2015/07/plano> Acesso: 12 nov. 2019.

PASQUALINI, Juliana Campreghr, LAVOURA, Tiago Nicola. A transmissão do conhecimento em debate: estaria a pedagogia histórico-crítica reabilitando o ensino tradicional? Educ. rev. vol.36 Belo Horizonte 2020 Epub 07-Ago-2020.

PNAID, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. 2018. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657_informativo.pdf). Acesso: 12 nov. 2019.

PNAID, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. 2019. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657_informativo.pdf). Acesso: 12 nov. 2019.

PIATTI, Célia Beatriz. Formação continuada: reflexos na prática dos professores participantes do programa de formação de professores alfabetizadores – PROFA. Campo Grande, 2006. 158 pp. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação, Universidade Católica Dom Bosco. Disponível em: <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes> Acesso em 12 nov. 2020.

PEREIRA, Viviane Carrijo Volnei. **Formação continuada de professores alfabetizadores Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. 2016. 181 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/22687/1/2016> Acesso em: 17 dez. 2020.

PEREIRA Jeniffer Nascimento, EVANGELISTA Olinda. Quando o capital educa o educador: BNCC, Nova Escola e Lemann. Movimento-Revista de Educação, Niterói, ano 6, n.10, p.65-90, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/r> Acesso em: 6 mai. 2021.

PINHEIRO, Viviane Caline de Souza, SANTOS, Adriana Cavalcanti dos. Avaliação nacional da alfabetização: proficiência em leitura em alagoas. Revista Educação e Linguagens, Campo Mourão, v. 7, n. 13, jul./dez. 2018. Disponível em: <http://www.fecilcam.br/revista/index.php/educacaoelinguagens/article/view/1767/1142> Acesso em: 22 jun. 2020.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor: formação, identidade e trabalho docente. In. Selma Garrido Pimenta. et.al (org) Saberes pedagógicos e atividade docente. 6. Ed. – São Paulo: Cortez, 2008.

PT, Uma Escola do Tamanho do Brasil. Programa de Governo 2002 - coligação Lula Presidente. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/> . Acesso em: 22 jun. 2020.

PNAID, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. 2019. [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf) Disponível em: Acesso: 12 nov. 2020.

RAMOS, Gécica Priscila. O construtivismo no programa de formação de professores alfabetizadores: significados, estratégias pedagógicas e objetivos político-econômicos.

**Revista de Educação** PUC-Campinas, Campinas, n. 28, p.69-78, jan./jun., 2010. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/74/63>  
Acesso em 20 jun. 2020.

RAMOS, Marise Nogueira. Referências formativas sobre prática em educação profissional: a perspectiva histórico-crítica como contra hegemonia às novas pedagogias. *In*: ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima, RODRIGUES, Doriedson do Socorro (org.). **Filosofia da práxis e didática da educação profissional**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 45-65.

ROCHA, Ana Paula de Matos Oliveira. Implicações da regulação pós-burocrática para o trabalho docente no Distrito Federal no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2013-2015). 2017. Tese (Doutorado em Política Social)—Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/> Acesso em 20 jun. 2018.

SANTOS, Laís Alice Oliveira, Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: uma política vinculada ao campo acadêmico. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/>. Acesso em 20 jun. 2020.

SANTOS, Marcelo Sousa. **A oferta do letramento e a garantia de futuros sociais**: análise das políticas de letramento da UNESCO e de suas ideologias linguísticas. *trab. Ling. Aplic.*, Campinas, n(56.2): 641-667, mai./ago. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php> Acesso em 20 jun. 2020.

SANTOS, Raphael dos. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: análise crítica da concepção de alfabetização nos cadernos de educação do campo**. /BA, 2018. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – FAGED/UFU. Disponível em: <https://ufrb.edu.br/ppgeducampo/turma> Acesso em jun. 2020.

SANTIAGO, Maria das Graças de Oliveira. Condicionalidade escolar do programa bolsa família no processo de escolarização de crianças: análise dos relatórios de frequência escolar e de acompanhamento familiar do sistema único de assistência social. Dissertação. Pós-graduação em educação. Universidade Federal da Bahia. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream> Acesso em 20 ag. 2019.

SAVIANI, Dermeval. Democracia, educação e emancipação humana: desafios do atual momento brasileiro. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá-PR, v. 21, n. 3, p. 653-662, set./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pee/v21n3/2175-3539-pee-21-03-653.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Educação e questões da atualidade**. São Paulo: Cortez, 1991. (Livros do Tatu).

SAVIANI, Dermeval. **Educação socialista: pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classe**. In: LOMBARDI, Claudinei José; SAVIANI, Dermeval (org.). *Marxismo e educação: debates contemporâneos*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 223-274.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 13. ed. Campinas, SP: Autores associados, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Edição comemorativa – Campinas, SP: Autores associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP; Autores Associados, 2013a.

SAVIANI, Dermeval. *Marxismo, Educação e Pedagogia*. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 59-85.

SAVIANI, Dermeval. *Modo de produção e a pedagogia histórico-crítica*. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 1, n. 1, p. 110-116, jun. 2009. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/> Acesso em: 05 dez. 2020.

SAVIANI, Dermeval. *O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural*. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, jun. 2015 Disponível em: <http://ead.bauru.sp.gov.br/Germinal.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2020.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. Coleção Contemporânea, 11. Ed ver - Campinas, SP: Autores Associados, 2013b.

SAVIANI, Dermeval. *Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro*. *Rev. Bras. Educ.* vol.14 no.40 Rio de Janeiro Jan./Apr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo> Acesso em 23 nov. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação**. *Revista Brasileira de Educação* v. 15 n. 44 maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n44/v15n44a13.pdf> Acesso em: 12 jul. 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a natureza e especificidade da educação**. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13575/9519> Acesso em: 12 jul. 2019.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P.. **A implementação de políticas do banco mundial para a formação docente**. *Cad. Pesquisa*. n.111 [online]. Dezembro 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid> Acesso em 12 ago. 2019.

SHIROMA E.O.; EVANGELISTA, O. Profissionalização docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/346-1.pdf> Acesso em 13 nov. 2020.

SHIROMA, Eneida Oto, MORAES Maria Célia de Marcondes, EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4ª ed. Rio de Janeiro; Lamparina, 2011.

SCHÖN, Donald Alan. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1992.

SILVA, Michelle Castro. A profissionalização docente no âmbito da formação continuada do pacto nacional pela alfabetização na idade certa: da valorização à precarização do trabalho de professores. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Educação, da Universidade Federal do Pará. PPGED/UFGA. 2017. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br> Acesso em 12 set. 2020.

SILVA, Solange Pereira da. **Formação Inicial de professores: uma análise da experiência do Campus da UFPA de Breves/Marajó**. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Pará – Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED/UFGA. 2014. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br> Acesso em: 12 set. 2018.

SILVA, Solange Pereira da. Contribuições do materialismo histórico-dialético para a investigação das políticas de formação de professores. **Rev. Educ., Cult. Soc.**, Sinop/MT/Brasil, v. 10, n. 2, p.1 20-133, jul./dez. 2020a. Disponível em: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/educacao/article/view/3834>. Acesso em: 15 maio 2021.

SILVA, Solange Pereira da. O processo de avaliação externa nas séries iniciais: indicadores de qualidade ou regulação do trabalho docente. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 9, n. 2, p. 337-353, maio/ago. 2020b. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/> Acesso em: 12 out. 2020.

SILVA, Solange Pereira da. SILVA, Solange Pereira da. Impactos do Governo Bolsonaro em tempos de Coronavírus no Brasil. SILVA 2020. **Revista Eletrônica de Educação**, v.14, p.1-4, jan./dez. 2020c. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/>. Acesso em: 20 nov. 2020.

SILVA, Solange Pereira da. A regulação da formação continuada de professores alfabetizadores no Brasil. **HISTEDBR on-line**, Campinas, SP, v. 21, p. 1-22, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br>. Acesso em: 15 maio 2021.

SOARES Magda. **Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos**. Acervo digital da UNESP. 2004a. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br> Acesso em 12 out. 2019.

\_\_\_\_\_. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Rev. Bras. Educ.** no.25 Rio de Janeiro Jan./Apr. 2004b. [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782004000100002](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000100002). Acesso: 12 nov. 2019.

\_\_\_\_\_, 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. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n44/v15n44a09.pdf> Acesso: 12 nov. 2019.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998

SOLIGO, *Rosaura*. o direito de se alfabetizar na escola In. Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores (1: 2001: Brasília) Simpósios [do] Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores. / Marilda Almeida Marfan (Org). Brasília: MEC, SEF, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/> .Acesso em 17 fev. 2020.

SOUSA JÚNIOR, Justino de. **Marx e a crítica da educação**: da expansão liberal-democrática à crise regressivo-destrutiva do capital. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2010.

SOUZA, Abda Alves Vieira de. O pacto nacional pela alfabetização na idade certa e a formação docente: entre saberes e fazeres. 2018. 221 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2018. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/> Acesso em 17 fev. 2018.

**STREMEL Silvana, MAINARDES Jefferson**. A organização da escolaridade em ciclos: aspectos de sua emergência, desenvolvimento e discussões atuais. *Acta Scientiarum. Education*. Maringá, v. 33, n. 2, p. 227-238, 2011. Disponível: <https://dialnet.unirioja.es/> Acesso: 12 nov. 2019.

STIEG, Vanildo, ARAÚJO, Vania Carvalho de. As políticas de alfabetização para a infância no Brasil: algumas inquietações. *Revista Brasileira de Alfabetização - ABAIf* | e-ISSN: 2446-8576 Vitória, ES | v. 1 | n. 5 | p. 69-86 | jan./jun. 2017. Disponível em: <http://iesc.pro.br/wp-iesc.pdf> Acesso em: 23 jan.2020.

TANURI, Leonor Maria. **História da formação de professores**. *Revista Brasileira de Educação*, Mai/Jun/Jul/Ago 2000 nº 14. pp.61-193. Disponível em: <https://www.scielo.br/> Acesso: 12 nov. 2020.

TARDIF, M. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 3. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Lidiane. *Pedagogia Histórico-Crítica: contribuições para superação do conhecimento tácito na formação de professores*. In. MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. *Infância e pedagogia Histórico-Crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

TRINDADE JÚNIOR, Saint-C. C., ROSÁRIO, Bruno A. COSTA, G. G., LIMA M. M. *Espacialidades e temporalidades urbanas na Amazônia ribeirinha: mudanças e permanências jusante do rio Tocantins*. ACTA Geográfica, Boa Vista, Ed. Esp. Cidades na Amazônia

Brasileira, 2011. pp.117-133. Disponível em: <https://revista.ufr.br/actageo/article/view/544>  
Acesso: 12 nov. 2020.

TRINDADE, Ana Paula Ferreira, LIMA Laís Leni Oliveira. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) na educação infantil e suas implicações na formação continuada. Revista Itinerarius Reflectionis. V. 16. Nº 2. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/>.  
Acesso: 12 nov. 2020.

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

UNICEF, Fundo das Nações Unidas para a Infância agenda pela infância e adolescência na Amazônia Florence Bauer — Representante do UNICEF no Brasil Anyoli Sanabria — Coordenadora do Território Amazônico do UNICEF no Brasil 2018. Disponível em: [https://www.unicef.org/brazil/media/1131/file/Agenda\\_pela\\_infancia\\_e\\_adole](https://www.unicef.org/brazil/media/1131/file/Agenda_pela_infancia_e_adole) Acesso: 12 nov. 2020.

UNESCO. XXVI Conferência Internacional de Instrução Pública — Recomendações nº 56: Dispõe sobre orientação escolar e profissional; nº 57: Dispõe sobre carência de professores primários. In. Revista brasileira de estudos pedagógicos. Vol. XLI. Janeiro-Março, 1964. n.º 93. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep> . Acesso em 23 de dez.2019.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien-1990). Tailândia: 1990. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/resources>. Acesso em: 18 mai. 2018.

UNESCO. Declaração de Nova Délhi sobre Educação para Todos. 1993. Disponível em: <http://nsae.acaoeducativa.org.br/portal/imagem/stories//declaracaonovadeli.pdf> . Acesso em 18 de abril de 2019.

UNESCO. Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos. 2. ed. – Brasília: OREALC 2008. Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/a\\_pdf/livro\\_educa\\_qualidade\\_assunto\\_dh.pdf](http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/a_pdf/livro_educa_qualidade_assunto_dh.pdf)  
Acesso em 18 abr. 2020.

UNESCO. Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos. 2. ed. – Brasília: OREALC 2008. Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/a\\_pdf/livro\\_educa\\_qualidade\\_assunto\\_dh.pdf](http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/a_pdf/livro_educa_qualidade_assunto_dh.pdf)  
Acesso em 18 abr. 2020.

UNESCO. **Educação para todos:** o compromisso de Dakar. Texto adotado pelo Fórum Mundial de Educação de Dakar – Senegal, 26 a 28 de abril de 2000. Brasília: UNESCO; Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127509> . Acesso em: 14 fev. 2020.

UNESCO. Alfabetização como liberdade. – Brasília: UNESCO, MEC, 2003. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000001.pdf> Acesso em 22 jun. 2019.

UNESCO. Projeto Regional de Educação para a América Latina e Caribe PRELAC: modelo de acompanhamento-apoio, monitoramento, avaliação de Projeto Regional de Educação para América Latina e Caribe PRELAC: declaração de Havana, 2002. Disponível em: [https://books.google.com.br/books/about/Projeto\\_Regional\\_de\\_Educao\\_para\\_a\\_Am.html?](https://books.google.com.br/books/about/Projeto_Regional_de_Educao_para_a_Am.html?) Acesso em 23 jan. 2020.

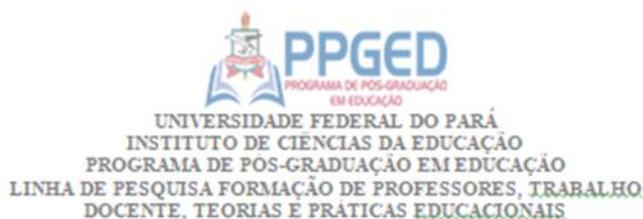
WEREBE, Maria José Garcia. 30 anos depois: grandezas e misérias do ensino no Brasil. Ed. Ática. SP. – 1994.

WEISZ, Telma. Alfabetização no contexto das políticas públicas. In. Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores (1: 2001 Brasília) Simpósios [do] Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores. / MARFAN, Marilda Almeida (Org.) Brasília: MEC, SEF, 2002.

VIEIRA, Zeneide Paiva Pereira. **Cartilhas de alfabetização no Brasil**: um estudo sobre trajetória e memória de ensino e aprendizagem da língua escrita. Tese (doutorado em Memória: Linguagem e Sociedade) – Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Disponível em: <https://www.google.com/url> Acesso em 10 jan. 2019.

VOJNIAK, Fernando. Maio de 68 e o “efeito Bourdieu”: críticas ao estruturalismo althusseriano e ao reprodutivismo bourdieusiano em Jacques Rancière. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 10, n. 24, p. 341 - 377, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/tempo/article/view/> Acesso em 10 jan. 2020.

## APÊNDICES



## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Professor Orientador de Estudo (a),

Você está sendo convidado (a) para participar de um questionário que servirá para a construção da Tese de Doutorado, intitulado “**Concepções pedagógicas e formação continuada de professores alfabetizadores: Uma análise do Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no Arquipélago do Marajó/Município de Breves**”, vinculada ao **Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educacionais**.

O estudo tem como objeto de investigação a seguinte questão problema: objetivo geral analisar a relação entre a formação continuada de professores alfabetizadores do PNAIC e o trabalho pedagógico dos professores que atuam nas escolas do município de Breves, considerando-se, analiticamente, os pressupostos teórico-práticos da pedagogia histórico-crítica.

O referido questionário foi aplicado pela Doutoranda Solange Pereira da Silva, sob orientação do Prof. Dr. Benedito de Jesus Pinheiro Ferreira e, sua participação será de fundamental importância para realização deste estudo **e não implicará em lucros ou prejuízos de qualquer natureza**. Esclarecemos que ao ler este termo e concordar em responder, você deve estar ciente que os dados poderão ser divulgados por meio de publicações científicas, como artigos e apresentações em eventos relacionados à área da pesquisa, contudo sua identidade será resguardada através do anonimato tanto na coleta de dados quanto na divulgação dos resultados.

Neste sentido, declaro que estou de acordo em participar voluntariamente desta pesquisa, e que a mesma foi devidamente esclarecida (a) de todos os aspectos constantes neste termo.

Breves/2019.

---

Doutoranda: Solange Pereira da Silva



### Roteiro de entrevista com professor orientador de estudos

#### I - PERFIL

1) Tempo de exercício na docência \_\_\_\_\_

a) Sexo: ( ) feminino ( ) masculino Idade: \_\_\_\_\_

2) Formação inicial

a) ( ) Magistério

b) ( ) Pedagogia

3) Outra licenciatura/Especialização \_\_\_\_\_

4) Vínculo de trabalho: ( ) Concursado ( ) Temporário

5) Carga horária quando era Orientadora de Estudo: 100 HORAS ( ) 200 HORAS ( )

#### II – FORMAÇÃO CONTINUADA

1. Programa de formação continuada de que já participou como Orientadora de Estudo

a) ( ) PROFA ( ) Pró – letramento ( ) Pacto – PNAIC

b) Em qual ano você começou a trabalhar como Orientadora de Estudo e como foi realizada a seleção para sua participação?

c) Como era realizado o processo de formação dos professores Orientadores de Estudo do PNAIC?

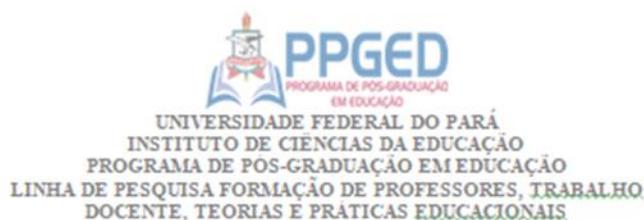
d) Descreva como era realizado o seu trabalho como Orientadora de Estudo?

e) Além da sua remuneração como professora do município, você recebia algum tipo de bolsa ou algo semelhante do PNAIC?

f) Qual a carga horária destinada para o trabalho como Orientadora de Estudo?

g) Quantos professores cursistas havia no grupo de formação que era de sua responsabilidade? você recebia ajuda de outros profissionais/professor para realizar as formações?

h) Poderia descrever em qual período era realizado os encontros de formação do PNAIC? E quais metodologias eram utilizadas para realização das formações (a pauta, as atividades de relatos de experiências, atividades desenvolvidas pelos professores).



- i) Já havia sido implementado outros programas de formação continuada de professores alfabetizadores no Município? Você pode comentar.
- j) Você sabe informar quantos professores da área urbana, participava do programa de formação continuada do PNAIC em 2013.
- l) Você ficou como Orientadora de Estudo do PNAIC por quantos anos?

### **III – CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO**

- a) Qual a sua concepção de alfabetização?
- b) Como você compreende o processo de formação continuada de professores?
- b) Em relação ao programa, qual a era a concepção de alfabetização defendida pelo PNAIC?
- c) Como você analisa os cadernos de formação do PNAIC de língua portuguesa para formação continuada de professores alfabetizadores?

### **IV – RELAÇÃO PRÁTICA**

- a) Como era feito o acompanhamento dos professores na escola pelo professor Orientador de Estudo? (Era mensal, semanal, quinzenal)? Qual era o objetivo desse acompanhamento?
- b) Em sua opinião, a formação recebida pelos professores durante a formação, contribuiu para melhorar a prática dos professores em sala de aula? Desenvolveu a alfabetização das crianças do bloco de alfabetização?
- c) Em relação às avaliações de sala de aula, tinha alguma orientação do Programa para os professores colocarem em prática em sala de aula?
- d) De que forma os professores eram orientados para as avaliações externa? (Provinha Brasil, Prova ANA).
- e) Qual a sua opinião sobre a formação de professores do PNAIC está relacionada com as avaliações externas (provinha Brasil para o 2º ano e a Prova ANA para o final do 3º ano).

### **V – RESULTADOS**

- a) Quais foram às contribuições para sua prática alfabetizadora enquanto esteve professora Orientadora de Estudo do PNAIC?
- b) Como professora Orientadora de Estudo, você percebeu alguma dificuldade dos professores em colocar em prática as orientações do Programa PNAIC em sala de aula?
- c) Os professores alfabetizadores tinham acompanhamento dos professores coordenadores dentro das escolas para planejar as atividades definidas para o bloco de alfabetização?
- d) Após a implementação do Programa PNAIC teve avanços significativos dos resultados da alfabetização no município de Breves? e) Qual recomendação você deixaria para esta pesquisa.

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado professor,

Você está sendo convidado (a) para participar de um questionário que servirá para a construção da Tese de Doutorado, intitulado **“Concepções pedagógicas e formação continuada de professores alfabetizadores: Uma análise do Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no Arquipélago do Marajó/Município de Breves”**, vinculada ao **Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educacionais**.

O estudo tem como objeto de investigação a seguinte questão problema: Qual a relação entre a formação continuada de professores alfabetizadores do PNAIC e o trabalho pedagógico dos professores que atuam nas escolas dos municípios de Breves, considerando analiticamente os pressupostos teórico-práticos da Pedagogia Histórico-crítica?

O referido questionário será aplicado pela Doutoranda Solange Pereira da Silva, sob orientação do Prof. Dr. Benedito de Jesus Pinheiro Ferreira e, sua participação será de fundamental importância para realização deste estudo **e não implicará em lucros ou prejuízos de qualquer natureza**. Esclarecemos que ao assinar este termo, você deve estar ciente que os dados da entrevista poderão ser divulgados por meio de publicações científicas, como artigos e apresentações em eventos relacionados à área da pesquisa, contudo sua identidade será resguardada através do anonimato tanto na coleta de dados quanto na divulgação dos resultados. =Neste sentido, declaro que estou de acordo em participar voluntariamente desta pesquisa, e que a mesma foi devidamente esclarecida (a) de todos os aspectos constantes neste termo.

Breves/2019.

---

Doutoranda: Solange Pereira da Silva

Professor Orientador: Dr. Benedito de Jesus Pinheiro Ferreira



### Roteiro de questionário para os professores

**I - PERFIL - Sexo:** ( ) feminino ( ) masculino **Idade:** \_\_\_\_\_

- 1) Tempo de exercício na docência \_\_\_\_\_
- 2) Formação inicial
  - a) ( ) Magistério
  - b) ( ) Ensino Médio
  - c) ( ) Curso superior completo ( ) Cursando
    - ( ) Pedagogia ( ) Ciências
    - ( ) Matemática ( ) História
- 3) Tem mais de uma licenciatura ( ) sim ( ) não Qual? \_\_\_\_\_
- 4) Vínculo de trabalho: ( ) Concursado ( ) Contratado
- 5) Carga horária: 100 HORAS ( ) 200 HORAS ( )
  - a) ( ) CICLO DE ALFABETIZAÇÃO - 1º Quantos anos? \_\_\_\_\_
  - b) ( ) CICLO DE ALFABETIZAÇÃO - 2º Quantos anos? \_\_\_\_\_
  - c) ( ) CICLO DE ALFABETIZAÇÃO - 3ª Quantos anos? \_\_\_\_\_

**6) Trabalhou com alfabetização entre os anos de 2013 a 2017 ( ) sim ( ) não**

a) Descreva qual foi à série que você trabalhou entre 2013 a 2017?

**7) Em qual ano iniciou a formação do PNAIC?**

- a) Com qual disciplina iniciou a formação do PNAIC?
- b) Qual dia da semana era realizado os encontros de formação continuada do PNAIC?
- c) Você recebeu durante a sua formação, algum tipo de bolsa para participar do Programa? Qual o valor?
- d) Teve algum problema com o recebimento da bolsa em 2013?

e) Quando encerrou o PNAIC no município? Sabe explicar porque?

## II – FORMAÇÃO CONTINUADA

1. Em quais Programas de formação continuada de professores alfabetizadores você já participou:

a) ( ) Profa. ( ) Pró – letramento ( ) Pacto – Pnaic

b) Teve diferença nas orientações desses programas? Sim ou Não? Poderia comentar porquê?

2. Qual a sua concepção de formação continuada de professores?

3. Qual era a Concepção de Formação continuada de professores alfabetizadores do Programa PNAIC;

4. Com você define alfabetização e letramento?

5. Comente como era orientada a formação do PNAIC para trabalhar alfabetização e letramento de língua portuguesa?

6. Qual a relação da formação continuada do PNAIC com seu trabalho pedagógico em sala de aula?

7. Você encontrou alguma dificuldade em pôr em prática de sala de aula os conhecimentos adquiridos na formação continuada do PNAIC? (Sim, Não) Comente.

8 - Quais eram as principais orientações da formação do PNAIC para organização do trabalho pedagógico para a sua aula: ( ) sequência didática ( ) projetos de ensino ( ) plano de sala de aula

( ) rotina pedagógica.

9 - Teve alguma dificuldade no trabalho com a alfabetização na sala de aula:

- a) Em relação à metodologia do PNAIC;
- b) Em relação à coordenação pedagógica da escola;
- c) Em relação à direção da escola;
- d) Em relação à recursos pedagógicos.

10. Poderia descrever qual a metodologia da formação do PNAIC utilizada pelos orientadores de estudos durante os encontros?

11. Como você descreve o papel do orientador de estudo?

12. Tinha acompanhamento do orientador de estudo nas escolas? Como você descreve esse acompanhamento?

13. Com a formação do PNAIC e o desenvolvimento do trabalho docente em sala de aula é possível que as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos, sabendo ler e escrever e fazer as quatro operações básicas? ( ) sim ( ) não. Por quê?

### III – MATERIAIS PARA SUA FORMAÇÃO DO PACTO

#### 3.1. Marque qual dos materiais destinados a trabalhar com alfabetização nos três anos do ciclo distribuído pelo MEC chegou à escola que trabalha.

- Bingo dos Sons Iniciais  Caça Rimas  Dado Sonoro  Trinca Mágica  
 Batalha de Palavras  Mais Uma  Troca Letras  Bingo Letra Inicial  
 Palavra Dentro de Palavra  Quem Escreveu Sou Eu

Você teve acesso a esses materiais?

### IV – TRABALHO, QUANTIDADE DE ALUNO, ESTRUTURA, MATERIAIS DIDÁTICOS,

#### 4.1 – Referente aos alunos:

a) A quantidade de alunos em sala de aula

- De 20 a 25  De 25 a 30  De 28 a 35

b) A distorção de idade e série variava de:

- 6 a 7 anos no 1<sup>a</sup> ano  7 a 10 anos no 2<sup>a</sup> ano  8 até 15 anos no 3<sup>a</sup> ano

c) Você trabalha com alunos em forma de  série por ano - ciclo de alfabetização d) Tinha aluno incluso em sua sala de aula  sim  não

e) Tem professor de Apoio Pedagógico especializado em sala  sim  Não

f) Os pais participam da vida escolar dos seus filhos:

- com frequência  apenas nas reuniões de pais  nunca participam  as vezes até a escola sem ser chamado.

#### 4.2) A escola que você trabalhava dispõem de quais desses materiais:

salas ventiladas  carteiras confortáveis  banheiros  sala de recursos pedagógicos

bibliotecas  espaço de recreação  espaço para merenda  cozinha  merenda escolar

salas de professores  livros paradidáticos  salas de aula com recursos pedagógicos visual



- quadro branco  aulas de educação física  horário destinado para o planejamento semanal,
- horário destinado para o planejamento quinzenal dentro da escola  horário destinado para o planejamento mensal dentro da escola
- Grupo de estudos com a coordenação dentro da escola para aprofundar nos estudos da formação continuada do PNAIC.
- planejamento de forma coletiva de acordo com as séries do ciclo de alfabetização dentro da escola
- coordenação pedagógica auxiliando sempre no trabalho pedagógico de sala de aula e planejamento
- jogos de alfabetização de língua portuguesa
- máquina de xerox e textos, e atividades copiados para trabalhar com os alunos
- acervo de livros de histórias infantil  brinquedoteca
- materiais como cartolinas, papeis, tintas, pincéis, lápis, cadernos, EVA, papel cartão, cola quente, entre outros
- As salas de aulas possuem armário para o professor, cadeiras  Data show  caixa de som
- retroprojektor  mimeógrafos  internet
- Sala de recurso especial

#### **4.3) Em relação ao planejamento:**

- a) Como eram realizados os encontros de professores para a realização do planejamento de sala de aula?
- b) A escola dispõe de recursos para organização do planejamento e das atividades práticas?



c) A escola tinha hora pedagógica remunerada em 2013, para o planejamento?

## **V – AVALIAÇÃO –**

### **5.1 – Em relação ao processo de avaliação:**

- a) Como era realizada a avaliação das crianças, considerando a orientação da escola e da formação continuada do Pnaic?
- b) Qual a relação da avaliação com os direitos da aprendizagem em língua portuguesa?
- c) Descreva como você registrava os avanços avaliativos da criança? (Relatório) (diário de bordo);
- d) A escola tem alguma ficha de avaliação? Relatório? Ficha de Acompanhamento do Aluno?
- e) Como você e seus colegas trabalhavam com as turmas quando era notificado para fazer a Provinha Brasil, e a Prova ANA?
- f) Como eram trabalhados na escola os resultados das avaliações externas – Provinha Brasil e a Prova ANA?



### **Roteiro de entrevista para Coordenação Local do PNAIC - 2013**

Profissão:

Função:

Formação:

1. Em qual ano o município de Breves aderiu ao Pacto do Pnaic e quais as expectativas em relação ao curso de formação continuada dos professores alfabetizadores?
2. A adesão ao Programa de formação continuada de professores alfabetizadores do Pnaic teve alguma relação com a implementação da escola de nove anos e os ciclos de alfabetização?
3. Qual a principal contribuição da UFPA para implementação do curso de formação continuada do PNAIC?
  - 3.1. O assessoramento da UFPA na parte administrativa do Programa estava relacionado com o módulo SISPACTO? O coordenador local cadastrava os professores alfabetizadores? Os orientadores de estudo? Como eram realizados esses procedimentos.
4. Quais foram os primeiros encaminhamentos adotados pelo município para implementação do curso de formação continuada do PNAIC?
5. Como foi estabelecido o planejamento para a organização e a execução das ações de formação do PNAIC no município? Que condições foram garantidas?
  - 5.1 Em relação às condições para acontecer o programa, os encontros acontecia mensalmente, para todos os professores, seja campo ou cidade? Em qual dia da semana ocorria às atividades?
  - 5.2. Em relação ao local: em quais lugares aconteciam os encontros formativos?
  - 5.3. A frequência dos professores no Programa era mensal, era de quantos encontros mensais e qual a carga horária no município?
6. Quais foram os critérios adotados para seleção do professor orientador de estudo? Qual foi o total selecionado? E como se dava a atuação do orientador (a) de estudo nos encontros formativos?
  - 6.1. Os orientadores de estudos tinha qual carga horária disponibilizada para essa formação?
  - 6.2. Como era definido para o Orientador de estudo o acompanhamento dos professores nas escolas?

7. Como foi realizada a escolha do professor participante, o planejamento dos encontros formativos? E qual era o número de professores participantes?
8. Quais as orientações da SEMED para a realização das avaliações externas no município, exigido pelo Programa Pnaic, tais como a Provinha Brasil e a Prova ANA?
9. Em sua opinião, a implementação do Pnaic apresentou resultados significativos para o avanço do processo de alfabetização das crianças até o final do 3º no município de Breves?
10. Segundo os dados do Censo Escolar, no ano de 2016, os índices de reprovação dos alunos foram: 1º ano 224 alunos; 2º ano 158; 3º ano 215; 4º ano 2.894; 5º ano 1.166. Como você avalia esses números considerando o processo de alfabetização dos alunos e o investimento em formação continuada de professores alfabetizadores?
11. Como você avalia a experiência formativa no âmbito do PNAIC no município de Breves?

**Anexo I : Escalas de Proficiência de Leitura**

<b>Nível 1: Até 425 pontos</b>	Ler palavras dissílabas, trissílabas e polissílabas com estruturas silábicas canônicas, com base em imagem. Ler palavras dissílabas, trissílabas e polissílabas com estruturas silábicas não canônicas, com base em imagem.
<b>Nível 2: Maior que 425 até 525 pontos</b>	Identificar a finalidade de textos como convite, cartaz, texto instrucional (receita) e bilhete. Localizar informação explícita em textos curtos (com até cinco linhas) em gêneros como piada, parlenda, poema, tirinha (história em quadrinhos em até três quadros), texto informativo e texto narrativo. Identificar o assunto de textos, cujo assunto pode ser identificado no título ou na primeira linha em gêneros como poema e texto informativo. Inferir o assunto de um cartaz apresentado em sua forma estável, com letras grandes e mensagem curta e articulação da linguagem verbal e não verbal.
<b>Nível 3: Maior que 525 até 625 pontos</b>	Inferir no assunto de texto de divulgação científica para crianças. Localizar informação explícita, situada no meio ou final do texto, em gêneros como lenda e cantiga folclórica. Identificar o referente de um pronome pessoal do caso reto em gêneros como tirinha e poema narrativo. Inferir relação de causa e consequência em gêneros como tirinha, anedota, fábula e texto de literatura infantil. Inferir sentido com base em elementos verbais e não verbais em tirinha. Reconhecer significado de expressão de linguagem figurada em gêneros como poema narrativo, texto de literatura infantil e tirinha.
<b>Nível 4: Maior que 625 pontos</b>	Inferir sentido de palavra em texto verbal. Reconhecer os participantes de um diálogo em uma entrevista ficcional. Inferir sentido em texto verbal. Reconhecer relação de tempo em texto verbal. Identificar o referente de pronome possessivo em poema.

Fonte: ANA/INEP/2013-2014.

## ANEXO II

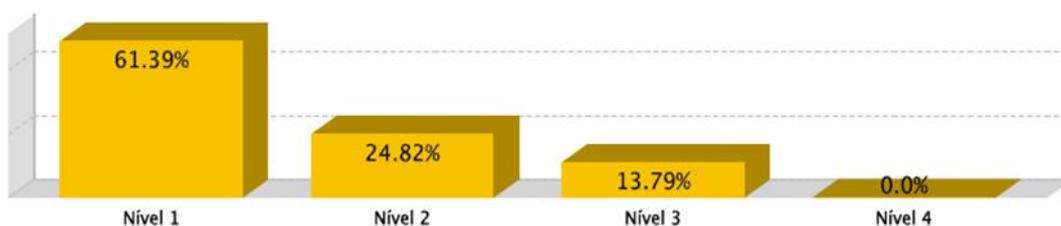
## BOLETIM DE AVALIAÇÃO DA PROVA ANA (PNAIC) DO MUNICÍPIO DE BREVES



RESULTADOS DA AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO

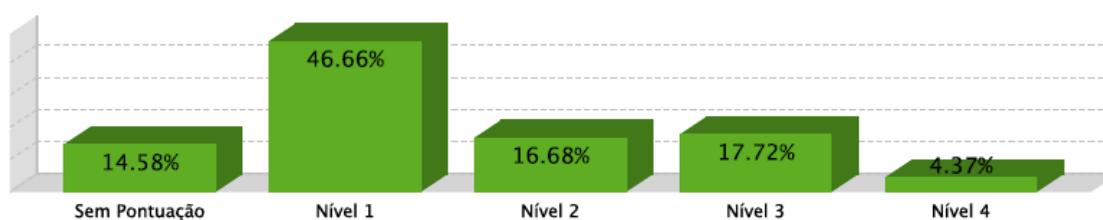
2013

## DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS DA ESCOLA POR NÍVEL DE PROFICIÊNCIA EM LEITURA



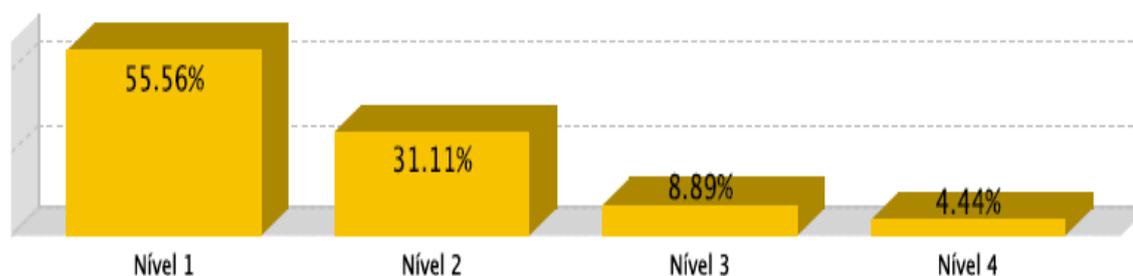
<b>Nível 1:</b> Desempenho até 425 pontos	Ler palavras dissílabas, trissílabas e polissílabas com estruturas silábicas canônicas, com base em imagem. Ler palavras dissílabas, trissílabas e polissílabas com estruturas silábicas não canônicas, com base em imagem.
<b>Nível 2:</b> Desempenho maior que 425 até 525 pontos	Identificar a finalidade de textos como convite, cartaz, texto instrucional (receita) e bilhete. Localizar informação explícita em textos curtos (com até cinco linhas) em gêneros como piada, parlenda, poema, tirinha (história em quadrinhos em até três quadros), texto informativo e texto narrativo. Identificar o assunto de textos, cujo assunto pode ser identificado no título ou na primeira linha em gêneros como poema e texto informativo. Inferir o assunto de um cartaz apresentado em sua forma estável, com letras grandes e mensagem curta e articulação da linguagem verbal e não verbal.
<b>Nível 3:</b> Desempenho maior que 525 até 625 pontos	Inferir o assunto de texto de divulgação científica para crianças. Localizar informação explícita, situada no meio ou final do texto, em gêneros como lenda e cantiga folclórica. Identificar o referente de um pronome pessoal do caso reto em gêneros como tirinha e poema narrativo. Inferir relação de causa e consequência em gêneros como tirinha, anedota, fábula e texto de literatura infantil. Inferir sentido com base em elementos verbais e não verbais em tirinha. Reconhecer significado de expressão de linguagem figurada em gêneros como poema narrativo, texto de literatura infantil e tirinha.
<b>Nível 4:</b> Desempenho maior que 625 pontos	Inferir sentido de palavra em texto verbal. Reconhecer os participantes de um diálogo em uma entrevista ficcional. Inferir sentido em texto verbal. Reconhecer relação de tempo em texto verbal. Identificar o referente de pronome possessivo em poema.

## DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS DA ESCOLA POR NÍVEL DE PROFICIÊNCIA EM ESCRITA



<b>Nível 1:</b> Desempenho até 400 pontos	Neste nível, foram agrupados desde os alunos que, em geral, são capazes de: - Escrever palavras com sílabas canônicas (consoante e vogal) e não canônicas, com alguma dificuldade, pela omissão e/ou troca de letras; até os que são capazes de: - Escrever ortograficamente palavras marcadas pela presença de sílabas canônicas.
<b>Nível 2:</b> Desempenho maior que 400 até 500 pontos	Escrever ortograficamente palavras com sílabas não canônicas; Escrever textos incipientes apresentados na forma de apenas uma frase; Produzir textos narrativos, a partir de uma dada situação, que apresentam ausência ou inadequação dos elementos formais (segmentação, pontuação, ortografia, concordância verbal e concordância nominal) e da textualidade (coesão e coerência), evidenciando ainda um distanciamento da norma padrão da língua.
<b>Nível 3:</b> Desempenho maior que 500 até 580 pontos	Escrever textos narrativos com mais de uma frase, a partir de uma situação dada; Produzir textos narrativos com poucas inadequações relativas à segmentação, concordância verbal e concordância nominal, embora com algum comprometimento dos elementos formais e da textualidade, evidenciando uma aproximação à norma padrão da língua.
<b>Nível 4:</b> Desempenho maior que 580 pontos	Produzir textos narrativos, a partir de uma situação dada, atendendo adequadamente ao uso de elementos formais e da textualidade, evidenciando o atendimento à norma padrão da língua.

GRÁFICO 1 - DISTRIBUIÇÃO DOS ESTUDANTES DE SUA ESCOLA POR NÍVEL DE PROFICIÊNCIA LEITURA



QUADRO 1 - ESCALA DE PROFICIÊNCIA EM LEITURA

NÍVEL	DESCRIÇÃO	SUA ESCOLA
Nível 1 (até 425 pontos)	Neste nível, os estudantes provavelmente são capazes de: - Ler palavras com estrutura silábica canônica, não canônica e ainda que alternem sílabas canônicas e não canônicas.	55,56 %
Nível 2 (maior que 425 até 525 pontos)	Além das habilidades descritas no nível anterior, os estudantes provavelmente são capazes de: - Localizar informações explícitas em textos curtos como piada, parêntese, poema, quadrinho, fragmentos de narrativas e de curiosidade científica; em textos de maior extensão, quando a informação está localizada na primeira linha do texto. - Reconhecer a finalidade de texto como convite, cartaz, receita, bilhete, anúncio com ou sem apoio de imagem. - Identificar assunto de um cartaz apresentado em sua forma original e ainda em textos cujo assunto pode ser identificado no título ou na primeira linha. - Inferir sentido em piada e em história em quadrinhos que articula linguagem verbal e não verbal.	31,11 %
Nível 3 (maior que 525 até 625 pontos)	Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de: - Localizar informação explícita em textos de maior extensão como fragmento de literatura infantil, lenda, cantiga folclórica e poema, quando a informação está localizada no meio ou ao final do texto. - Identificar o referente de um pronome pessoal do caso reto em textos como tirinha e poema narrativo. - Inferir relação de causa e consequência em textos exclusivamente verbais e piada, fábula, fragmentos de textos de literatura infantil e texto de curiosidade científica; com base na progressão textual; e em textos que articulam a linguagem verbal e não verbal e tirinha; sentido em história em quadrinhos que articula linguagem verbal e não verbal com vocabulário específico de textos de divulgação científica ou que exige conhecimento intertextual de narrativas infantis; o assunto de texto de extensão média de divulgação científica para crianças, com base nos elementos que aparecem no início do texto; o significado de expressão de linguagem figurada em textos como poema narrativo, fragmentos de literatura infantil, de curiosidade científica e tirinha.	8,89 %
Nível 4 (maior que 625 pontos)	Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de: - Reconhecer relação de tempo em texto verbal e os participantes de um diálogo em uma entrevista ficcional. - Identificar o referente de pronome possessivo em poema; o referente de advérbio de lugar em reportagem; o referente de expressão formada por pronome demonstrativo em fragmento de texto de divulgação científica para o público infantil. - Inferir sentido em fragmento de conto; sentido de palavra em fragmento de texto de literatura infantil; assunto em texto de extensão média ou longa, considerando elementos que aparecem ao longo do texto, em gêneros como divulgação científica, curiosidade histórica para criança e biografia.	4,44 %

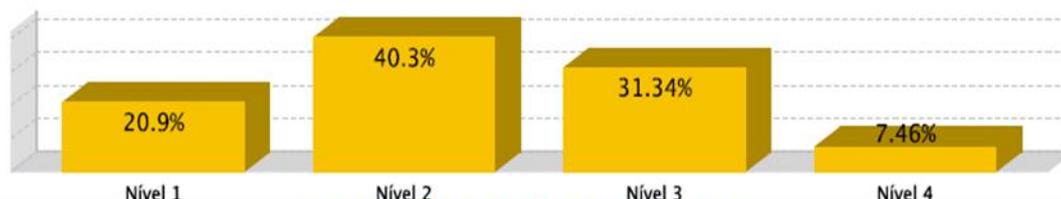
GRÁFICO 2 - DISTRIBUIÇÃO DOS ESTUDANTES DE SUA ESCOLA POR NÍVEL DE PROFICIÊNCIA ESCRITA



QUADRO 2 - ESCALA DE PROFICIÊNCIA EM ESCRITA

NÍVEL	DESCRIÇÃO	SUA ESCOLA
Nível 1 (menor que 350 pontos)	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente não escrevem as palavras ou estabelecem algumas correspondências entre as letras grafadas e a pauta sonora, porém ainda não escrevem palavras alfabeticamente. Em relação à produção de textos, os estudantes provavelmente não escrevem o texto ou produzem textos ilegíveis.	44,44 %
Nível 2 (maior ou igual a 350 e menor que 450 pontos)	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem alfabeticamente palavras com trocas ou omissão de letras, alterações na ordem das letras e outros desvios ortográficos. Em relação à produção de textos, os estudantes provavelmente não escrevem o texto ou produzem textos ilegíveis.	33,33 %
Nível 3 (maior ou igual a 450 e menor que 500 pontos)	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem ortograficamente* palavras com estrutura silábica consoante-vogal, apresentando alguns desvios ortográficos em palavras com estruturas silábicas mais complexas. Em relação à produção de textos, provavelmente escrevem de forma incipiente ou inadequada ao que foi proposto ou produzem fragmentos sem conectivos e/ou recursos de substituição lexical e/ou pontuação para estabelecer articulações entre partes do texto. Apresentam ainda grande quantidade de desvios ortográficos e de segmentação ao longo do texto.	6,67 %
Nível 4 (maior ou igual a 500 e menor que 600 pontos)	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem ortograficamente* palavras com diferentes estruturas silábicas. Em relação à produção de textos, provavelmente atendem à proposta de dar continuidade a uma narrativa, embora possam não contemplar todos os elementos da narrativa e/ou partes da história a ser contada. Articulam as partes do texto com a utilização de conectivos, recursos de substituição lexical e outros articuladores, mas ainda cometem desvios que comprometem parcialmente o sentido da narrativa, inclusive por não utilizar a pontuação ou utilizar os sinais de modo inadequado. Além disso, o texto pode apresentar alguns desvios ortográficos e de segmentação que não comprometem a compreensão.	15,56 %
Nível 5 (maior ou igual a 600 pontos)	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem ortograficamente* palavras com diferentes estruturas silábicas. Em relação à produção de textos, provavelmente atendem à proposta de dar continuidade a uma narrativa, evidenciando uma situação central e final. Articulam as partes do texto com conectivos, recursos de substituição lexical e outros articuladores textuais. Segmentam e escrevem as palavras corretamente, embora o texto possa apresentar alguns desvios ortográficos e de pontuação que não comprometem a compreensão.	0,0 %

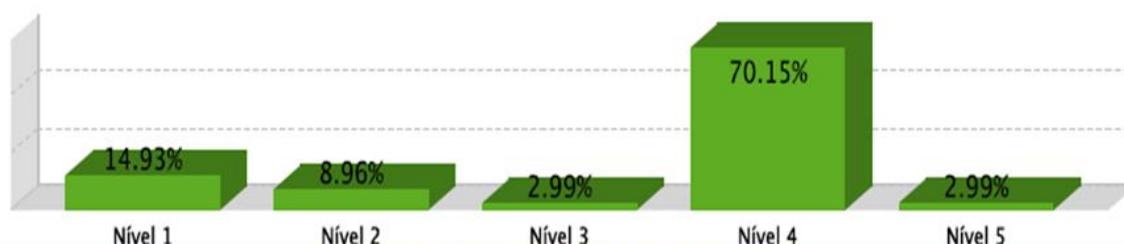
GRÁFICO 1 - DISTRIBUIÇÃO DOS ESTUDANTES DE SUA ESCOLA POR NÍVEL DE PROFICIÊNCIA LEITURA



QUADRO 1 - ESCALA DE PROFICIÊNCIA EM LEITURA

NÍVEL	DESCRIÇÃO	SUA ESCOLA
Nível 1 (até 425 pontos)	Neste nível, os estudantes provavelmente são capazes de: - Ler palavras com estrutura silábica canônica, não canônica, ainda que alternem sílabas canônicas e não canônicas.	20,9 %
Nível 2 (maior que 425 até 525 pontos)	Além das habilidades descritas no nível anterior, os estudantes provavelmente são capazes de: - Localizar informações explícitas em textos curtos como piada, parlenda, poema, quadrinho, fragmentos de narrativas e de curiosidade científica, e em textos de maior extensão, quando a informação está localizada na primeira linha do texto; - Reconhecer a finalidade de texto como convite, campanha publicitária, infográfico, receita, bilhete, anúncio, com ou sem apoio de imagem; - Identificar assunto em textos como campanha publicitária, curiosidade científica ou histórica, fragmento de reportagem e poema cujo assunto está no título ou na primeira linha; - Inferir relação de causa e consequência em trilha.	40,3 %
Nível 3 (maior que 525 até 625 pontos)	Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de: - Localizar informação explícita em textos de maior extensão como fragmento de literatura infantil, curiosidade científica, sinopse, lenda, cantiga folclórica e poema, quando a informação está localizada no meio ou ao final do texto; - Identificar o referente de um pronome pessoal do caso reto em textos como trilha e poema narrativo; - Inferir relação de causa e consequência em textos verbais como piada, fábula, fragmentos de textos de literatura infantil e texto de curiosidade científica, com base na progressão textual; informação em textos como história em quadrinhos, trilha, piada, poema e cordel; assunto em textos de divulgação científica e fragmento de literatura infantil; e sentido de expressão de uso cotidiano em textos como poema narrativo, fragmentos de literatura infantil, de curiosidade científica e trilha.	31,34 %
Nível 4 (maior que 625 pontos)	Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de: - Identificar o referente de: pronome possessivo em poema e cantiga; advérbio de lugar em reportagem; pronome demonstrativo em fragmento de texto de divulgação científica para o público infantil; pronome indefinido em fragmento de narrativa infantil; e pronome pessoal oblíquo em fragmento de narrativa infantil; - Identificar relação de tempo entre ações em fábula e os interlocutores de um diálogo em uma entrevista ficcional; - Inferir sentido de expressão não usual em fragmento de texto de narrativa infantil.	7,46 %

GRÁFICO 2 - DISTRIBUIÇÃO DOS ESTUDANTES DE SUA ESCOLA POR NÍVEL DE PROFICIÊNCIA ESCRITA



QUADRO 2 - ESCALA DE PROFICIÊNCIA EM ESCRITA

NÍVEL	DESCRIÇÃO	SUA ESCOLA
Nível 1 (menor que 350 pontos)	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente não escrevem as palavras ou estabelecem algumas correspondências entre as letras grafadas e a pauta sonora, porém ainda não escrevem palavras alfabeticamente. Em relação à produção de textos, os estudantes provavelmente não escrevem o texto ou produzem textos ilegíveis.	14,93 %
Nível 2 (maior ou igual a 350 e menor que 450 pontos)	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem alfabeticamente palavras com trocas ou omissão de letras, alterações na ordem das letras e outros desvios ortográficos. Em relação à produção de textos, os estudantes provavelmente não escrevem o texto ou produzem textos ilegíveis.	8,96 %
Nível 3 (maior ou igual a 450 e menor que 500 pontos)	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem ortograficamente palavras com estrutura silábica consoante-vogal, apresentando alguns desvios ortográficos em palavras com estruturas silábicas mais complexas. Em relação à produção de textos, provavelmente escrevem de forma incipiente ou inadequada ao que foi proposto, sem as partes da história a ser contada, ou produzem fragmentos sem conectivos e/ou recursos de substituição lexical e/ou pontuação para estabelecer articulações entre partes do texto. Apresentam ainda grande quantidade de desvios ortográficos e de segmentação ao longo do texto.	2,99 %
Nível 4 (maior ou igual a 500 e menor que 600 pontos)	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem ortograficamente palavras com diferentes estruturas silábicas. Em relação à produção de textos, provavelmente atendem à proposta de dar continuidade a uma narrativa, embora possam não contemplar todos os elementos da narrativa e/ou partes da história a ser contada. Articulam as partes do texto com a utilização de conectivos, recursos de substituição lexical e outros articuladores, mas ainda cometem desvios que comprometem parcialmente o sentido da narrativa, inclusive por não utilizar a pontuação ou utilizar os sinais de modo inadequado. Além disso, o texto pode apresentar poucos desvios de segmentação e alguns desvios ortográficos que não comprometem a compreensão.	70,15 %
Nível 5 (maior ou igual a 600 pontos)	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem ortograficamente palavras com diferentes estruturas silábicas. Em relação à produção de textos, provavelmente atendem à proposta de dar continuidade a uma narrativa, evidenciando uma situação inicial, central e final, com narrador, espaço, tempo e personagens. Articulam as partes do texto com conectivos, recursos de substituição lexical e outros articuladores textuais. Segmentam e escrevem as palavras corretamente, embora o texto possa apresentar poucos desvios ortográficos e de pontuação que não comprometem a compreensão.	2,99 %