



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

LENILSON CORRÊA PUREZA

A APROPRIAÇÃO INICIAL DA LÍNGUA ESCRITA NO BLOCO DE ALFABETIZAÇÃO
EM BREVES/PA: problemas adiados?

BELÉM-PA
2022



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

LENILSON CORRÊA PUREZA

A APROPRIAÇÃO INICIAL DA LÍNGUA ESCRITA NO BLOCO DE ALFABETIZAÇÃO
EM BREVES/PA: problemas adiados?

Dissertação de Mestrado 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
Mestre em Educação.

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

BELÉM-PA
2022

LENILSON CORRÊA PUREZA

A APROPRIAÇÃO INICIAL DA LÍNGUA ESCRITA NO BLOCO DE ALFABETIZAÇÃO
EM BREVES/PA: problemas adiados?

Dissertação de Mestrado 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 Mestre em Educação.

Aprovada em:

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Benedito de Jesus Pinheiro Ferreira - Orientador e presidente
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Prof. Dr. Francisco José Carvalho Mazzeu – Examinador Externo
Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Araraquara - SP

Prof.^a Dra. Dalva Valente Guimarães Gutierrez – Examinadora Interna
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Prof.^a Dra. Sônia Regina dos Santos Teixeira – Examinadora Interna Suplente
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Prof.^a Dra. Julia Malanchen
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) – Examinadora Externa Suplente

FICHA CATALOGRÁFICA

Dedico esse trabalho aos professores alfabetizadores de Breves como forma de representar milhares de educadores que alfabetizam no Brasil, em muitos casos, em condições objetivas de trabalho precárias, mas, ainda assim, são incansáveis na luta por uma educação pública de qualidade.

AGRADECIMENTOS

À Raimunda Corrêa Pureza (minha vó materna e mãe de criação), que mesmo sem escolaridade, fez o possível para que eu frequentasse a escola, e dizia: “não sou ‘rica’, então, a única coisa que tenho para deixar para ti é a educação escolar”. Pena que não está mais entre nós para ver este momento tão importante de minha vida.

Ao meu tio e pai de criação, Antônio Corrêa Pureza, que mesmo em condições de trabalho e vida extremamente precárias, fazia carreto para sustentar minha família e comprar meus materiais escolares.

Ao Leonardo de Castro Pureza e Maria Clara de Castro Pureza, meus filhos, por me inspirarem a ser sempre uma pessoa melhor, amável e mais humana.

Ao Prof. Dr. Benedito de Jesus Pinheiro Ferreira, meu orientador, por toda sua generosidade e disposição em orientar este trabalho.

Aos professores Prof.^a Dra. Dalva Valente Guimarães Gutierrez e Prof. Dr. Francisco José Carvalho Mazzeu pelas ricas indicações apontadas na banca de qualificação.

Aos meus colegas do grupo de pesquisa GEPALF (PPGED/UFPA) pela companhia (ainda que virtualmente), parceria e contribuições em minha formação, pois, os longos debates que travávamos no grupo iam tecendo minha formação acadêmica e política, ou seja, nossa consciência, o que somos, é a síntese de múltiplas situações e determinações.

Aos professores do Mestrado, Arlete Maria Monte de Camargo, Dalva Valente Guimarães Gutierrez, Terezinha Fátima A. Monteiro dos Santos. Conhecê-las, certamente, foi fundamental para minha trajetória.

À coordenação e aos servidores da secretaria do PPGED/UFPA por toda atenção e paciência que tiveram não apenas comigo, mas, com todos os estudantes vinculados a este grandioso programa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro concedido na forma de bolsa, no período de março de maio de 2020 a agosto de 2022.

A todas e todos, meu mais sincero agradecimento!

Um dos maiores benefícios de saber ler e escrever é participar ativamente da vida social, agindo e interagindo com as significações e conhecimentos sistematizados historicamente, num processo humanizador que requalifica o psiquismo.

(DANGIÓ; MARTINS, 2015)

RESUMO

A presente pesquisa foi constituída a partir da necessidade de compreendermos o processo de ensino-aprendizagem inicial da língua escrita no interior do bloco de alfabetização em Breves, Pará. Assim, o objetivo principal que norteou o trabalho foi analisar quais fatores têm interferido no desempenho dos alunos, no tocante à aprendizagem inicial da língua escrita, no âmbito do Bloco de Alfabetização na Rede Pública Municipal de Ensino de Breves, Pará. Neste trabalho nos amparamos no método materialista histórico-dialético, com o intuito de compreender o fenômeno na sua relação com seus determinantes objetivos, indo além das aparências e dos discursos dos sujeitos. Para tanto, utilizamos como procedimentos metodológicos: análise de documentos nacionais e locais atinentes à temática discutida, pesquisa bibliográfica, além do uso de questionários e entrevistas semiestruturadas visando coletar dados que nos auxiliasse na análise da questão investigada. No que concerne ao campo pedagógico, nossas análises foram apoiadas pela pedagogia histórico-crítica. Os dados iniciais nos mostravam que dentro do bloco de alfabetização as taxas de aprovação eram consideráveis, enquanto que a partir do 4º ano, onde já se possibilita a reprovação dos alunos, este indicador reduz-se drasticamente. Perguntávamo-nos, então, quais aspectos estão operando no bloco que estão contribuindo para essa diferença? Questionávamos ainda se as altas taxas de aprovação no bloco, em especial a partir da implementação da política do bloco, em 2010, representavam avanços efetivos na qualidade do ensino-aprendizagem ou se os problemas estavam apenas sendo adiados para anos posteriores. Quanto à delimitação temporal optou-se pelo período de 2010 a 2021. Os resultados mostram que a implementação do bloco em Breves não trouxe avanços de fato para a melhoria da qualidade do ensino, uma vez que muitas crianças estão sendo aprovadas sem dominarem os conhecimentos necessários, em particular, a escrita e a leitura. Destarte, verificou-se também que as condições inadequadas de trabalho, com destaque para o número de alunos por turma, a jornada e a remuneração, bem como a implementação das avaliações em larga escala, a exemplo da Provinha Brasil, ANA e IDEB, têm afetado substantivamente a qualidade do trabalho dos professores alfabetizadores.

Palavras-chave: Alfabetização; Política educacional; Pedagogia histórico-crítica.

ABSTRACT

This research was constituted from the need to understand the initial teaching-learning process of the written language within the literacy block in Breves, Pará. Thus, the main objective that guided the work was to analyze which factors have interfered in the performance of students, regarding the initial learning of the written language, within the scope of the Literacy Block in the Municipal Public Education Network of Breves, Pará. In this work, we rely on the historical-dialectical materialist method, with the aim of understanding the phenomenon in its relationship with its objective determinants, going beyond the appearances and discourses of the subjects. For that, we used as methodological procedures: analysis of national and local documents related to the theme discussed, bibliographical research, in addition to the use of questionnaires and semi-structured interviews aiming to collect data that would help us in the analysis of the question investigated. With regard to the pedagogical field, our analyzes were supported by historical-critical pedagogy. The initial data showed us that within the literacy block, the pass rates were considerable, while from the 4th year onwards, where it is already possible for students to fail, this indicator is drastically reduced. We asked ourselves, then, what aspects are operating in the bloc that are contributing to this difference? We also questioned whether the high approval rates in the bloc, especially since the implementation of the bloc's policy in 2010, represented effective advances in the quality of teaching and learning or whether the problems were just being postponed to later years. As for the temporal delimitation, the period from 2010 to 2021 was chosen. The results show that the implementation of the block in Breves did not actually bring advances in improving the quality of education, since many children are being approved without mastering the necessary knowledge, in particular, writing and reading. Thus, it was also found that inadequate working conditions, with emphasis on the number of students per class, the working hours and remuneration, as well as the implementation of large-scale assessments, such as Provinha Brasil, ANA and IDEB, have substantively affected the quality of the work of literacy teachers.

Keywords: Literacy; Educational politics; Historical-critical pedagogy.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Taxa de analfabetismo funcional no Brasil entre 2001 e 2018	17
TABELA 2 - Taxa de evasão (%) dos anos iniciais de 2007/2008 e 2017/2018 de Breves	23
TABELA 3 – Taxa de aprovação (%) dos anos iniciais de 2005 a 2019 de Breves/PA	23
TABELA 4 – Taxa (%) de Aprovação: Marajó/Pará/Brasil	90
TABELA 5 – Taxa (%) de Reprovação: Marajó/Pará/Brasil	90
TABELA 6 – Taxa (%) Abandono: Marajó/Pará/Brasil	91
TABELA 7 – Matrículas por etapa/subetapa/modalidade em Breves (2021)	92
TABELA 8 – Quadro de formação dos professores da Rede Municipal de Breves (2015)	93
TABELA 9 – Docentes da RPME de Breves inscritos no PARFOR (2010-2015)	94
TABELA 10 – Metas projetadas e IDEB observado nos anos iniciais do ensino fundamental de Breves (2007 a 2019)	94
TABELA 11 – Taxa de distorção Idade-série (%) do ensino fundamental de Breves (2021)	95
TABELA 12 – Taxa de distorção Idade-série (%) do ensino fundamental: Brasil/Norte/Pará/Breves – 2021	95
TABELA 13 - Quantitativo de professores da Zona Rural da RPME de Breves (2015)	100
TABELA 14 - Mapeamento dos beneficiários dos programas sociais do Arquipélago do Marajó (2020)	110
TABELA 15 – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDMH)	111
TABELA 16 – Destinação do lixo e saneamento adequado em Breves	112

TABELA 17 – Instituições que promoveram formação aos professores alfabetizadores	116
TABELA 18 – Funções da avaliação da aprendizagem na escala de 0 a 5	118
TABELA 19 – Dificuldade encontradas para avaliar os alunos no Bloco	120
TABELA 20 – Remuneração dos professores alfabetizadores da Rede Municipal de Breves/PA para uma jornada de até 150h	133

LISTA DE SIGLAS

A.C. - Antes de Cristo

AEE - Atendimento Educacional Especializado

ANA - Avaliação Nacional da Alfabetização

BM - Banco Mundial

BA - Bloco de Alfabetização

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CEB - Câmara de Educação Básica

CUMB - Campus Universitário do Marajó-Breves

CNE - Conselho Nacional de Educação

CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

CF - Constituição Federal

EAD - Educação a Distância

EJA - Educação de Jovens e Adultos

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

GEPALF - Grupo de estudos e Pesquisas sobre Alfabetização

IDHM - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

INAF - Indicador de Alfabetismo Funcional

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Indicador da Qualidade da Educação Brasileira

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

MARE - Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado

MDA - Ministério do Desenvolvimento Agrário

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OIT - Organização Internacional do Trabalho

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

PPGED - Programa de Pós-graduação em Educação

PSPN - Piso Salarial Profissional Nacional

PNE - Plano Nacional de Educação

PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PHC- Pedagogia Histórico-Crítica

PNA - Política Nacional de Alfabetização

PCN's - Parâmetros Curriculares Nacionais

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PARFOR - Programa Nacional de Formação Docente

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PCCR - Plano de Cargos, Carreira e Salários

PME - Plano Municipal de Educação

PPP - Projeto Político-pedagógico

RPME - Rede Pública Municipal de Ensino

SEMED - Secretaria Municipal de Educação

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SMEB - Sistema Municipal de Ensino de Breves

SEDUC- Secretaria Estadual de Educação do Pará

SINTEPP - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará

SEAD - Secretaria de Administração Municipal

TCM-PA - Tribunal de Contas dos Municípios do Pará

URE - Unidade Regional de Educação

UFPA - Universidade Federal do Pará

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO 2. FORMAÇÃO HUMANA, PEDAGOGIA-HISTÓRICO-CRÍTICA E ALFABETIZAÇÃO	42
2.1 FORMAÇÃO HUMANA E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.....	42
2.2 O ENSINO-APRENDIZAGEM INICIAL DA LÍNGUA ESCRITA COERENTE COM OS PRESSUPOSTOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.....	53
CAPÍTULO 3. UM PANORAMA DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL	67
3.1 A ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: alguns aspectos.....	67
3.2 NEOLIBERALISMO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS (ALFABETIZAÇÃO).....	73
3.2.1 Avaliações externas no âmbito das reformas educacionais.....	79
3.3 SISTEMA DE CICLOS COMO POLÍTICA EDUCACIONAL.....	85
CAPÍTULO 4. A ORGANIZAÇÃO EDUCACIONAL DA RPME DE BREVES	90
4.1 Contexto educacional em Breves.....	90
4.1.1 Indicadores educacionais e políticas de alfabetização.....	90
4.1.2 Perfil dos professores alfabetizadores.....	98
4.1.3 Marcos regulatórios e políticas educacionais na RPME/Breves.....	101
4.1.3.1 O Sistema Municipal de Ensino de Breves (SMEB).....	102
4.1.3.2 Plano Municipal de Educação de Breves (PME).....	103
4.1.3.3 Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Trabalhadores em Educação Pública de Breves.....	105
CAPÍTULO 5. A ALFABETIZAÇÃO NO INTERIOR DO BLOCO DE ALFABETIZAÇÃO NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE BREVES	108
5.1 Cenário social e econômico de Breves-PA	109
5.2 Alguns fatores importantes intervenientes no trabalho pedagógico no BA em Breves.....	115
5.2.1 A Avaliação da Aprendizagem no contexto do trabalho pedagógico.....	116
5.2.2 Políticas de avaliação externa e trabalho pedagógico no interior do BA.....	121
5.2.3 Condições de trabalho do professor no âmbito do BA em Breves.....	125
5.2.3.1 A relação número de alunos por turma e a qualidade do/no trabalho docente.....	126
5.2.3.2 A jornada de trabalho docente no bloco de alfabetização.....	128
5.2.3.3 A Remuneração como componente das condições de trabalho dos professores alfabetizadores	132
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	136

7. REFERÊNCIAS	142
8. APÊNDICES	160

1. INTRODUÇÃO

1.1 PROBLEMÁTICA E PROBLEMA DE PESQUISA

Esta dissertação traz como tema primordial o processo de ensino e aprendizagem inicial da língua escrita no *Bloco de Alfabetização*¹ da Rede Pública Municipal de Ensino (RPME) de Breves, Pará. O recorte do Bloco de Alfabetização (BA) para efeito de análise, justifica-se, posto que é no interior deste segmento que o aluno deve ser alfabetizado, conforme o Parecer n. 4/2008 do Conselho Nacional de Educação, através da Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), homologado, posteriormente, pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Resolução n. 7, de 2010.

Importa frisar que a alfabetização tornou-se uma ferramenta cultural fundamental na sociedade vigente, sem a qual os indivíduos não podem participar consciente e adequadamente no seio das relações sociais. Sob essa ótica, Saviani declara que (2005, p. 48): “[...] O nível de desenvolvimento atingido pelas formações sociais contemporâneas [...] coloca a exigência de um acervo mínimo de conhecimentos sistemáticos sem o que não se pode ser cidadão. O acervo em referência inclui a linguagem escrita”. Dessa maneira, a escrita possibilita aos sujeitos novas formas de se relacionar com outras pessoas, permitindo a esses não apenas a internalização de outros conhecimentos, mas, fundamentalmente, a transformação da sociedade na qual está inserido.

Todavia, embora a posse deste legado (língua escrita) da cultura humana tenha se tornado uma exigência vital no seio da prática social, como referido, uma parcela considerável da população brasileira ainda vive sem saber ler e escrever, como mostram os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 2019. Segundo esta pesquisa, a taxa de analfabetismo² das pessoas de 15 anos ou mais de idade foi estimada em 6,6%, o que corresponde, aproximadamente, a algo em torno de 11 (onze) milhões de analfabetos. Como observa Gontijo (2014), ainda que tenhamos avançado em termos percentuais, no que se refere à alfabetização, em termos absolutos, ainda temos muitos brasileiros que ainda não tiveram este direito básico atendido.

¹ Considera-se por *Bloco de Alfabetização*, no interior dessa pesquisa, os três primeiros anos do ensino fundamental, responsável, segundo a legislação (Parecer n. 4/2008; Resolução n. 7/2010) oriunda do Ministério da Educação e reafirmada por algumas redes de ensino, como é o caso o município investigado, por alfabetizar todos os alunos até os 8 (oito) anos de idade, isto é, ao final do 3º ano.

² Para o IBGE, (2010), considera-se como alfabetizada a pessoa capaz de ler e escrever um bilhete simples no idioma que conhece.

É importante ressaltar que o problema do analfabetismo não é uniforme no Brasil, quer dizer, alguns grupos e regiões do país são mais afetados do que outros nesse processo. Esta questão fica explícita quando observamos, por exemplo, os mesmos dados da PNAD-Contínua, 2019. Este estudo revelou que dos 11 milhões de pessoas analfabetas, as regiões Norte e Nordeste apresentaram as maiores taxas – 13,9% e 7,6%, respectivamente – seguidos do Centro-Oeste (4,9%), Sudeste e Sul, ambas com 3,3%. Nota-se, portanto que o analfabetismo expressa de certo modo as desigualdades das grandes regiões brasileiras, que as regiões que apresentam as maiores taxas de analfabetismo são também as mais pobres.

Ainda segundo a PNAD-Contínua (idem), o fator cor e raça também é um elemento preocupante quando se analisa a questão do analfabetismo no cenário brasileiro. De acordo com o levantamento desta pesquisa, 3,6% das pessoas de 15 anos ou mais de cor branca eram analfabetas, percentual que se eleva para 8,9% entre pessoas de cor preta ou parda, ou seja, uma diferença de 5,3 pontos percentuais (p.p). Como dizem Braga e Mazzeu (2017, p. 2), “[...] há uma evidente correlação entre as taxas de analfabetismo e as situações de pobreza, exclusão e baixo desenvolvimento econômico”.

Nessa direção, Francioli (2013, p. 2) destaca que: “[...] entre tantos problemas educacionais que temos enfrentado na educação escolar, um deles tem se manifestado com mais evidência, ou seja, o índice de analfabetismo da população acima de 15 anos, um problema que ainda não conseguimos vencer”.

Outro aspecto que cerca esta problemática diz respeito às pessoas consideradas analfabetas funcionais, segundo o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF)³. Com base neste indicador, referente à edição de 2018, a população considerada analfabeta funcional, na faixa etária de 15 a 64 anos, caiu de um patamar de 39%, em 2001-2002, para 29% em 2018, como ilustra a tabela abaixo:

TABELA 1 – Taxa de analfabetismo funcional no Brasil entre 2001 e 2018

NÍVEL	2001	2002	2003	2004	2007	2009	2011	2015	2018
	2002	2003	2004	2005					
ANALFABETO									
FUNCIONAL	39%	39%	37%	37%	34%	27%	27%	27%	29%

Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados do INAF (2018)

³ Criado em 2001 pelo Instituto Paulo Monte Negro e ONG Ação educativa -, este instituto avalia os índices de alfabetismo e analfabetismo da população brasileira, de 15 a 64 anos.

Embora os dados demonstrem que o índice de analfabetos funcionais tenha reduzido durante o período indicado, pode-se dizer que, cerca de 3 em cada 10 brasileiros ainda têm muita dificuldade para fazer uso da leitura e da escrita e das operações matemáticas em situações da vida cotidiana, como reconhecer informações em um cartaz ou folheto ou ainda fazer operações aritméticas simples com valores de grandeza superior às centenas (INAF, 2018).

Estas informações chamam a atenção para duas questões muito importantes, quais sejam: a primeira é que o Brasil ainda não conseguiu cumprir com uma tarefa que muitos países cumpriram no final do século XIX e início do século XX, que foi a alfabetização de seu povo (SAVIANI, 2019), a segunda, é que os níveis elementares (iniciais) da língua escrita devem ser um momento de transição para os níveis mais avançados e não um estágio definitivo, o que tem acontecido com as pessoas consideradas analfabetas funcionais, como fica demonstrado na tabela 1.

Quando relacionamos os dados do analfabetismo (absoluto ou funcional) envolvendo brasileiros acima de 15 anos ao desempenho das crianças nas últimas edições da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)⁴, este quadro fica mais revelador, haja vista que os resultados desta avaliação mostram que mais da metade das crianças brasileiras encontram-se no nível insuficiente de leitura e uma parcela bastante considerável (33,85%) desse público tem muita dificuldade no que tange à escrita (ANGELI; FONTANA, 2020, p. 3). Nos termos das autoras:

Os resultados da ANA, referentes aos anos de 2014 e 2016, divulgados pelo INEP, vieram a público, em outubro de 2017, revelando que mais da metade das crianças brasileiras encontravam-se no nível insuficiente de leitura, correspondendo ao total de 56,17%, no ano de 2014 e 54,73%, no ano de 2016. Significa, sintetizando os critérios da ANA, que neste nível, os estudantes conseguem ler palavras relacionadas a uma imagem e realizar uma leitura integral ou parcial do texto, identificando o assunto no título ou na frase inicial. Os resultados da escala de escrita, referentes ao ano de 2016, revelaram que 33,85% dos estudantes brasileiros encontravam-se no nível insuficiente. Portanto, apenas 66,15% encontravam-se no nível suficiente de escrita, sendo que neste nível as crianças provavelmente escrevem palavras conforme a norma padrão, independentemente de sua complexidade, e realizam possivelmente uma produção textual do gênero narrativo, apresentando uma situação inicial, central e final.

Outro dado importante encontrado na pesquisa, segundo Ferreira e Silva (2020), diz respeito ao desempenho dos estudantes de três municípios do Marajó (Breves, Melgaço e Portel) na Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), em 2016. De acordo com os autores,

⁴ A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), realizada pelo INEP, visa aferir o nível de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática das crianças regularmente matriculadas no 3º ano do ensino fundamental (BRASIL, 2013).

os indicadores evidenciam um desempenho bem abaixo da média nacional, considerando os dados coletados nos boletins das escolas destes municípios que participaram desta avaliação. Em se tratando especificamente do município lócus desta pesquisa (Breves), as informações dão conta que, dos alunos avaliados,

[...] 31,34%, 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. (SILVA; FERREIRA, 2020, p. 12-13).

Frente a esse contexto, ainda que os indicadores externos, como o SAEB⁵ e o IDEB⁶ (e as avaliações externas de modo geral), não consigam aferir integralmente a qualidade da educação, e que estas políticas estão orientadas principalmente ao estabelecimento de rankings entre os estabelecimentos de ensino, não se pode ignorar seus resultados (FRANCIOLI, *idem*). Nessa mesma linha, Franco e Martins (2021, p. 11) salientam que as reflexões sobre alfabetização devem sim, considerar os dados de relatórios e pesquisas que indicam os índices de analfabetos, alfabetizados e os chamados “analfabetos funcionais”, “[...] todavia, é mera abstração tratar desses números sem considerar que eles revestem pessoas com classe social, renda, raça e gênero” (Ibidem, p. 11).

Nesse sentido, sob a meta proclamada de melhorar o desempenho dos alunos, notadamente, nas séries/anos iniciais do ensino fundamental, um conjunto de medidas foram (e estão sendo) empreendidas pelos governos brasileiros. Estas medidas encontram-se permeadas pela polarização em torno dos métodos de alfabetização, incluem também a organização escolar em ciclos, sem contar o debate sobre a propalada valorização docente através da qualificação dos professores (MORTATTI, 2000; FERREIRA; SILVA, 2020).

Particularmente em relação à política de ciclo, é necessário registrar que diversos estados, como São Paulo, Minas Gerais, Paraná, desenvolveram esse modelo de organização escolar a partir da década de 1990, com a intenção de amenizar as altas taxas de reprovação e evasão escolar. Entretanto, é no bojo da lei nº 11.274/2006, que ampliou o ensino

⁵ O Sistema de Avaliação da educação Básica (SAEB) é composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala que, segundo o INEP, visa realizar um diagnóstico da educação brasileira e de fatores que podem no desempenho dos estudantes (BRASIL, 2018).

⁶ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. O IDEB é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

fundamental para 9 anos, que o sistema de ciclos tomou corpo em âmbito nacional (MAINARDES; STREMEL, 2013).

Com a aprovação da citada lei, o CNE/CEB, emitiu um conjunto de normativas com o objetivo de dirimir dúvidas e orientar as redes de ensino acerca do novo formato do ensino fundamental (BRASIL, 2008), notadamente no que concerne ao trabalho pedagógico nos anos iniciais do ensino fundamental. Entre essas normativas pode-se mencionar o Parecer nº 4, de 2008, bem como a Resolução nº 7, de 2010, citadas anteriormente.

A mencionada Resolução assim se reporta aos três primeiros anos do ensino fundamental e o papel preponderante que este período (bloco de alfabetização) deve desempenhar no processo de ensino da leitura e da escrita das crianças de 6 a 8 anos de idade:

Art. 30 Os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar: 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 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 excerto acima é enfático ao declarar que, em decorrência da complexidade que cerca o processo de alfabetização, o tempo reservado à apropriação inicial da língua escrita deve ser ampliado, implicando na criação de um bloco ininterrupto, onde este processo deve ser assegurado.

Procurando superar no que vem representando historicamente a política de Ciclo, em particular no Brasil, Gontijo (2013, p. 4) pondera que não basta apenas ampliar o tempo para se melhorar o ensino da escrita e da leitura, sem considerar outros fatores objetivos que incidem sobre a qualidade do ensino, tais como “[...] as políticas de valorização do magistério, de melhoria das condições de trabalho dos professores e, sobretudo, políticas de distribuição de riquezas que conduzam à melhoria das condições de vida da população pobre e dos professores que atuam na educação básica”. A autora observa, ainda, que: “[...] tal medida se mostrou insuficiente para garantir aumentos significativos dos índices de rendimento escolar e de aprovação ao final do ciclo” (ibidem).

Além dos pontos já levantados em relação à política do bloco⁷ (ciclo), outro aspecto sublinhado na resolução em tela diz respeito à importância atribuída à avaliação dos alunos, realizada pelos professores e pelas escolas, como dispositivo redimensionador do trabalho pedagógico (BRASIL, 2010). Nesta perspectiva, a avaliação deve assumir, conforme ressalta a citada resolução:

[...] I – um caráter processual, formativo e participativo, ser contínua, cumulativa e diagnóstica, com vistas a: a) identificar potencialidades e dificuldades de aprendizagem e detectar problemas de ensino; b) subsidiar decisões sobre a utilização de estratégias e abordagens de acordo com as necessidades dos alunos, criar condições de intervir de modo imediato e a mais longo prazo para sanar dificuldades e redirecionar o trabalho docente (BRASIL, idem).

Certamente, a avaliação da aprendizagem se configura como um instrumento pedagógico essencial na verificação do nível de desempenho dos alunos, pois “só ao ponderar o que o educando aprendeu em relação aos objetivos do ensino, é possível organizar a trajetória da aprendizagem” (MARSIGLIA; MAGALHÃES, s/d, p. 2). Nesses termos, a avaliação assume um caráter dinâmico, num movimento de ida e volta ou, mais precisamente, os recursos avaliativos, utilizados na ação pedagógica, não se encerram em si mesmos, mas têm como pano de fundo a elevação do aprendizado dos conhecimentos em suas formas mais desenvolvidas e se constitui, nesse processo, como condição para o desenvolvimento humano. Em síntese, a avaliação é uma mediação imprescindível no processo do ensino-aprendizagem, que, utilizada corretamente pelo docente em condições adequadas, pode contribuir para elevar a qualidade de seu trabalho.

Porém, é importante registrar que algumas concepções de avaliação vigentes, em vez de potencializar a qualidade do ensino, têm contribuído para seu rebaixamento, como é o caso das avaliações em larga escala. Segundo Marsiglia e Magalhães (2013), a Prova Brasil (avaliação que juntamente com o fluxo escolar⁸, compõe o IDEB), ao exigir nas provas de Língua Portuguesa habilidades e competências simplórias, concorre para o empobrecimento da formação dos alunos, ainda que pareçam enriquecê-la. Igualmente, outra implicação desta avaliação é a secundarização de componentes curriculares fundamentais para a formação humana, como a Ciência, História, Geografia, sem contar as disciplinas como Educação Física e Artes que ficam de fora dessa avaliação.

⁷ Por razões de simplificação, sempre que neste trabalho surgir a palavra “bloco”, e se nada for dito em contrário, estaremos nos referindo ao bloco de alfabetização.

⁸ O fluxo escolar diz respeito às informações referentes à aprovação, reprovação e evasão escolar, coletadas pelo Censo Escolar.

Nessa perspectiva, o IDEB é mais uma política, situada no campo das políticas educacionais neoliberais, que vem afetando o trabalho pedagógico e a qualidade da educação junto aos sistemas de ensino. Para Damasceno (2019), este indicador tem induzido a rede estadual de ensino de Cuiabá/MT a aumentar a taxa de aprovação dos alunos, já que o fluxo escolar é um dos fatores que influencia no cálculo final desta política. Nas palavras da autora:

[...] “quando um sistema de rede diminui o índice de reprovação, a consequência direta é o aumento da média do IDEB. Por isso, refere-se à ‘pressão’ do sistema (Estado/SEDUC) em incentivar a não reprovação, nem ao final do ciclo, para que não se percam posições no ranking do IDEB”. (p. 147)

Nessa tônica, opera-se, então, com aquilo que Freitas (2004) chama de inclusão meramente formal, isto é, apesar dos alunos estarem passando atualmente mais tempo na escola, ao final de uma dada etapa (ou segmento), nota-se que seu aprendizado foi precário. Como lembra Gnerre (1985, apud GOULART, 2019, p. 4): “Atualmente, o que se observa é um número imenso de crianças, jovens e adultos, dentro da escola, mas fora do cinturão de poder formado pela escrita, apesar da universalização do acesso à escola fundamental”.

Isso posto, buscaremos a partir de agora aprofundar a reflexão acerca dos processos (e problemas) que envolvem a alfabetização no âmbito do bloco de alfabetização em Breves, questões essas que são as causas que balizaram todo o trabalho da presente pesquisa.

Objetivando cumprir com as novas legislações do ensino fundamental de nove anos (Portaria n. 4/2008 do CNE/CEB; Resolução n. 7/2010 do MEC; Resolução nº 383/06 do Conselho Estadual de Educação) o município investigado implementou em 2010, de forma gradativa, o Bloco de Alfabetização (BREVES, 2009). De acordo com o Plano de Implantação do Ensino Fundamental de 9 anos da referida rede, os três primeiros anos do ensino fundamental, isto é, o bloco de alfabetização, deve garantir o domínio da leitura e escrita a todos os alunos dos 6 a 8 anos de idade, assim como, combater a lógica da reprovação, conforme expressa o fragmento a seguir:

O presente documento foi elaborado em atendimento às prerrogativas legais vigentes (Leis 11.114/05 e 11.274/06 e Resolução nº 383/06 – CEE) e se refere à implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos, de forma gradativa, nos Estabelecimentos de Ensino da Rede Pública Municipal deste Município de Breves, organizado em ciclo e/ou Bloco de Alfabetização e séries anuais a partir de 2010 [...] as diretrizes do MEC para os anos iniciais, mais precisamente para o processo de alfabetização é de que o aluno esteja alfabetizado até os oito anos de idade, onde isso equivale o aluno concluir o terceiro ano com processo de alfabetização “consolidado” [...] garantindo-lhes uma aprendizagem consistente e eficiente, assim como, a eliminação da cultura da retenção a partir do 4º ano (BREVES, 2009, p. 11, 30, 35-36).

Acontece que, diferentemente de outras redes que implantaram o sistema de ciclo em todo o ensino fundamental (São Paulo, Minas Gerais, Paraná etc), segundo Mainardes e Stremel (2013), o citado município adotou a política de ciclo apenas nos três primeiros anos (período reservado à alfabetização), mantendo, por conseguinte, o regime seriado a partir do 4º ano (com a possibilidade do aluno ser reprovado), o que promoveu profundas mudanças em termos organizacionais e pedagógicos (como no currículo, no processo de avaliação da aprendizagem, nos recursos didáticos-pedagógicos) principalmente nos três anos iniciais do fundamental.

No bojo dessas mudanças ocorridas no trabalho pedagógico, cabe examinarmos ainda algumas mudanças processadas nos indicadores educacionais de Breves (muito provavelmente em função do Bloco), como as taxas de evasão e aprovação escolar, sobretudo a partir de 2010, data de implantação do BA, conforme sublinhado. Destarte, a Tabela 2 apresenta dados relativos à taxa de evasão escolar, nos anos iniciais do ensino fundamental, antes e após a implantação da política em tela, a fim de compararmos a evolução desse indicador.

TABELA 2 - Taxa de evasão (%) dos anos iniciais de 2007/2008 e 2017/2018 de Breves

ANO	ANOS INICIAIS	1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO
2007/2008	13,6	0,0	12,0	10,9	12,9	23,8
2017/2018	5,7	2,5	1,6	2,7	3,0	17,3

Fonte: elaborado pelo autor com base em MEC/Inep (2019)

Como se pode constatar na figura 2 (tabela 2), a partir de 2010, efetivamente, a taxa de evasão caiu de forma significativa no conjunto dos anos iniciais do ensino fundamental (de 13,6% para 5,7%), o que pode ser, como hipótese, uma consequência do bloco, já que as reprovações podem induzir, em parte, o fenômeno da evasão. Houve uma expressiva melhora no tocante à questão da permanência dos estudantes nas escolas (o que é muito importante, embora, insuficiente).

Importa registrar que além deste indicador, outro aspecto que cabe observar no âmbito do bloco, como dissemos, tem relação com a taxa de aprovação escolar. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2019) indicam que a partir da criação da referida política, o índice de aprovação nos anos que compõem o bloco (1º, 2º e 3º) cresce substantivamente. Isto fica explícito na tabela 3 que apresentamos em seguida:

TABELA 3 – Taxa de aprovação (%) dos anos iniciais de 2005 a 2019 de Breves/PA

ANO	ANOS INICIAIS	1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO
2005	47,0	-	33,7	53,0	57,2	64,0
2007	50,3	77,4	35,7	56,0	61,2	(Continuação)
2009	54,8	-	39,4	61,0	66,8	71,5
2011	83,8	90,8	91,1	90,8	69,1	74,8
2013	70,8	89,1	92,3	92,5	46,3	62,4
2015	68,8	88,8	91,4	91,7	41,4	59,3
2017	69,7	87,5	91,3	89,0	47,6	59,6
2019	71,3	85,5	89,7	89,6	51,4	64,6

Fonte: elaborada pelo autor com base em MEC/Inep (2019)

Vale a pena notar que a taxa geral de aprovação do 1º ao 5º ano aumentou de 47% em 2005 para 71,3% em 2019. Um crescimento, portanto, na ordem de 24 p.p. Cabe questionar, entretanto, se esse aumento na taxa de aprovação é acompanhado de uma melhora no processo de aprendizagem dos alunos dessa subetapa que vai do 1º ao 5º ano, em particular dos alunos do Bloco, visto que, é a partir da materialização dessa política que esse aumento ocorre. Se à primeira vista isso parece um ganho e melhora da aprendizagem dos alunos, uma análise mais aprofundada nos revela outros aspectos. Se, por um lado, as taxas de aprovação do 1º ao 3º ano, no período de 2005 a 2019, tiveram um aumento expressivo, em contrapartida, nos 4º e 5º anos, a taxa de aprovação não chega a consolidar uma melhora, ficando em patamares semelhantes aos dos anos anteriores às políticas de bloco. E em alguns casos, compete ressaltar, ligeiramente abaixo de 50%, isto é, menos da metade de alunos aprovados.

Tendo em conta que, como já afirmado, o objetivo colocado pelo bloco é melhorar a aprendizagem dos alunos, superando-se as elevadas taxas de reprovação, e considerando-se que a efetiva aprendizagem dos conteúdos dos anos iniciais é importante, ou mesmo indispensável para o sucesso nos anos seguintes, as (baixas) taxas de aprovação nos 4º e 5º anos indicam que pode estar havendo um adiamento, mediante a promoção automática inerente ao bloco, e não o real enfrentamento do fenômeno da reprovação e dos processos que a produz. Como tal, esses dados podem estar nos advertindo para a baixa qualidade do ensino que vem sendo destinado aos estudantes do bloco em Breves, especialmente, às frações mais populares do município em foco. Como adverte Silva (2021, p. 212) acerca do cenário educacional (e de alfabetização) na rede municipal de Breves:

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.

Importa assinalar que, não obstante Silva (2021) tenha detectado e apontado problemas relativos ao processo de alfabetização no interior do bloco em Breves, ainda assim, sentimos necessidade de um maior aprofundamento neste âmbito, ou seja, explorar aspectos deste objeto que não foi possível ser tematizado pela autora na ocasião de seus estudos.

Assim, dispostos os elementos iniciais que a nosso ver nos permitem examinar a problemática da alfabetização, tanto num quadro mais geral (em nível de país), quanto em âmbito local (município de Breves), é que a presente pesquisa se desenvolveu, tendo como pergunta fundamental, a seguinte: **quais fatores têm interferido no desempenho dos alunos, no tocante à aprendizagem inicial da língua escrita, no âmbito do Bloco de Alfabetização na Rede Pública Municipal de Ensino de Breves, Pará?** Esta pergunta se desdobrou nas seguintes questões norteadoras: a) como vem sendo realizado o trabalho pedagógico, em especial a avaliação da aprendizagem dos alunos, por parte dos professores alfabetizadores, na perspectiva do Bloco?; b) como as avaliações de larga escala, como a Provinha Brasil, ANA e o IDEB repercutem no trabalho pedagógico dentro do bloco?; e c) em que condições objetivas, com especial destaque ao número de alunos por professor, jornada e remuneração, os professores alfabetizadores realizam seu trabalho?

1.2 OBJETIVOS

O objetivo principal do trabalho é: analisar quais fatores têm interferido no desempenho dos alunos, no tocante à aprendizagem inicial da língua escrita, no âmbito do Bloco de Alfabetização na Rede Pública Municipal de Ensino de Breves, Pará.

Constituem-se como objetivos específicos:

- a) Examinar como vem sendo realizado o trabalho pedagógico, em especial a avaliação da aprendizagem dos alunos, por parte dos professores alfabetizadores, no interior do Bloco de Alfabetização;
- b) Verificar como as avaliações de larga escala, como a Provinha Brasil, ANA e o IDEB repercutem no trabalho pedagógico dentro do bloco;

- c) Analisar em que condições objetivas, com especial destaque ao número de alunos por professor, jornada e remuneração, os professores alfabetizadores realizam seu trabalho.

Partimos do pressuposto de que a classe burguesa, a partir do momento em que se consolida como classe dominante, empreende medidas sociais, dentre elas, políticas educacionais que não atendem mais ao interesse comum, ou seja, de toda a população. Não obstante a isso, tais ações são apresentadas, não apenas no plano do discurso verbal, mas também em documentos e leis, como se realmente visassem atender as necessidades de todas as classes sociais. Ou seja, o que a classe dirigente (dominante) se esforça para mostrar é só a aparência do fenômeno, e não sua verdadeira essência. Saviani (2012) demonstra este fenômeno explicitando os efeitos negativos que a Escola Nova causou sobre a classe trabalhadora, sobretudo das frações mais empobrecidas, ao mesmo tempo em que aprimorou a qualidade do ensino das classes dirigentes:

[...] o ideário escolanovista, tendo sido amplamente difundido, penetrou na cabeça dos educadores acabando por gerar consequências também nas amplas redes escolares oficiais organizada na forma tradicional [...] tais consequências foram mais negativas que positivas, uma vez que, provocando o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão do conhecimentos, acabou a absorção do escolanovismo pelos professores por rebaixar o nível do ensino destinado às classes populares [...] Em contrapartida, a 'Escola Nova', aprimorou a qualidade do ensino às elites.

Nesse viés, a exemplo do escolanovismo, em nosso entendimento, algumas políticas têm emergido no campo da alfabetização com o objetivo declarado de melhorar a qualidade da alfabetização, mas que efetivamente não tem resolvido esta problemática. Este aspecto fica nítido quando examinamos o contexto educacional de Breves, nomeadamente, no descompasso observado entre o que propõe o Bloco e os resultados reais (altas taxas de reprovação) verificados nos 4º e 5º anos do ensino fundamental, refletidos nos índices estatísticos da tabela 3.

Por essa razão, partimos do pressuposto de que existem mecanismos no bloco de alfabetização de Breves que estão colaborando para o não-aprendizado de modo adequado da língua escrita em sua fase inicial, por parte dos alunos, haja vista as altas taxas de reprovação nos 4º e 5º anos do ensino fundamental. E que, se antes da implantação do Bloco os impasses do não aprendizado do ensino da leitura e da escrita ficavam evidentes logo na 1ª série do ensino fundamental (contribuindo para as taxas de reprovação), com o bloco esta questão foi só retardada, posto que é possível ver altas taxas de reprovação a partir do 4º ano.

Dessa forma, é forçoso expormos quais mecanismos são estes, como operam, objetivando, em última análise, contribuir para a superação de tais problemas.

1.3 MOTIVAÇÕES E RELEVÂNCIA DO ESTUDO

De partida, a aproximação com a temática da aprendizagem inicial da leitura e da escrita, resulta, fundamentalmente, de minha atividade profissional como professor (e coordenador pedagógico) dos anos iniciais do ensino fundamental, na Rede Pública Municipal de Ensino de Breves/PA, há mais de 20 anos. Ao longo deste período, grande parte dele, trabalhei como professor alfabetizador, isto é, nas turmas de 1º ao 3º ano (bloco de alfabetização).

Mas é inegável que um momento em especial marcou minha vida profissional e consequentemente tornou-se um elemento motivador dessa investigação, que foi a implementação do Bloco de Alfabetização (BA) em Breves, mais exatamente, quando passei a atuar no âmbito deste segmento escolar.

Na verdade, para falar da chegada do BA no presente município, faz-se necessário fazer referência, primeiramente, à criação da Lei nº 11.274/2006, que implantou o ensino fundamental de 9 anos, pois foi a partir dela que o bloco de alfabetização se instituiu no município investigado (e em outras redes de ensino, como vimos atrás).

A citada lei assevera em seu artigo 5º, o seguinte: “Os Municípios, os Estados e o Distrito Federal terão prazo até 2010 para implementar a obrigatoriedade para o ensino fundamental disposto no art. 3º desta Lei [...]”. Desse modo, o município em tela, visando cumprir com este dispositivo legal, implantou, progressivamente, o novo ensino fundamental de 9 anos na rede.

Como dito, a menção a esta lei se fazia necessária, em virtude das orientações pedagógicas emanadas do Conselho Nacional de Educação e Ministério da Educação acerca de como as redes escolares deveriam se organizar a partir do novo formato que o ensino fundamental assumiria a partir de então. Como exemplo das referidas orientações dadas pelo MEC e CNE, citamos a Portaria 4/2008 do CNE, além da Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010 do mencionado ministério. Ambas as orientações possuem em comum, dentre outras coisas, a compreensão de que a alfabetização das crianças deve se dar nos três primeiros anos do ensino fundamental.

Nessa linha de raciocínio, a Rede Pública Municipal de Ensino de Breves deu início, no ano de 2010, às primeiras etapas de implantação do novo ensino fundamental, e, por

consequente, ao BA. Neste ano, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), reuniu com os profissionais da educação a fim de apresentar/debater o Plano de Implantação do Ensino Fundamental de 9 anos no âmbito da referida rede.

Como as redes de ensino têm a prerrogativa legal (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB/1996) de organizarem seu sistema em ciclos no todo ou partes, Breves optou pela segunda alternativa. Isto é, o município em tela adotou o formato de ciclo apenas nos três anos iniciais do ensino fundamental, enquanto que a partir do 4º ano o regime continuou sendo o seriado, ou seja, com a possibilidade de reprovação ao final do ano letivo.

Dentro deste contexto, um dos aspectos que me chamou bastante a atenção foi justamente a criação do BA, pois, esta medida envolvia um conjunto de mudanças na organização escolar, de modo especial, nos três primeiros anos do ensino fundamental. Dentre estas mudanças estava a eliminação da reprovação⁹ no interior do Bloco, com o compromisso proclamado de se alfabetizar todas as crianças até o término do 3º ano. Entretanto, notava que as condições de trabalho dos docentes, como número de alunos por turma, tipo de vínculo empregatício (efetivo ou contratado), remuneração, jornada de trabalho, dentre outras, não eram destacados, porquanto, condições adequadas de trabalho se constituem num elemento necessário, embora não suficiente, para a qualidade do ensino (HYPÓLITO; OLIVEIRA, 2012).

Em 2010 a rede municipal de Breves, finalmente, implementou a Lei nº 11.274/2006, de forma progressiva, chegando a integralizar esta lei em 2018, isto é, no ano seguinte (2019), todas as escolas da rede já estavam trabalhando com o ensino fundamental de 9 anos. E no interior da implementação da citada lei, o Bloco de Alfabetização também foi se constituindo.

Todavia, enquanto professor alfabetizador, percebia que o objetivo proclamado para este tipo de organização escolar, a saber, alfabetizar todas as crianças até o término do 3º ano, não estava se efetivando na prática, pois, notava que muitos alunos chegavam ao final deste período sem estarem alfabetizados. O que era pior, alguns concluía o 3º ano sem, ao menos, conhecerem o sistema alfabético (nomes, formas, sons das letras do alfabeto), o que comprometia profundamente o prosseguimento nos estudos.

Este insucesso dos aprendizes frente à alfabetização gerava em mim um sentimento de incompetência, já que o objetivo era que estes deixassem o bloco alfabetizados ou em condições adequadas de aprendizagem. Isso se agravava quando via (ouvia) outros

⁹ Sobre a reprovação escolar no Bloco é importante esclarecer que um dos pré-requisitos para a promoção dos alunos é a frequência, ou seja, os estudantes precisam atingir ao menos 75% de frequência durante o ano letivo, como prevê o art. 24, Inciso VI da Lei n. 9.394/94, LDB (BRASIL, 1996).

professores (especialmente do 4º ano) dizendo que o problema da baixa qualidade da aprendizagem dos alunos estava dentro do BA, já que este era o período escolar reservado para a alfabetização.

Destarte, o que se apresentava para mim era uma contradição entre o que o Bloco de Alfabetização proclama e o que realmente estava ocorrendo em termos de aprendizado da língua escrita, isto é, alunos que não estavam se apropriando adequadamente da língua escrita, conforme preconizava a política do bloco.

Portanto, este quadro que acabei de esboçar motivou-me a investigar esse fenômeno, assim como analisar os processos que vêm ocorrendo dentro do bloco, suas contradições, e os reflexos que tais processos vêm exercendo na qualidade do trabalho pedagógico no âmbito do bloco. Observa-se, assim, que este pesquisador está diretamente ligado ao objeto de investigação. E a necessidade de compreender esta problemática da alfabetização dentro do bloco para além das minhas impressões imediatas, me levou a prestar o processo seletivo para o curso de mestrado acadêmico do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPA) no ano de 2019, pois compreendia que a mera imersão no objeto não me dava condições suficientes para explicar o que ali acontecia, sendo necessário, portanto, me apropriar dos conhecimentos acadêmicos (teóricos) e científicos, o que pretendia encontrar no mestrado.

Ao ingressar no curso tive o prazer de compor o grupo de Estudos e Pesquisa “Alfabetização e Pedagogia histórico-crítica”, sob a coordenação do professor Dr. Benedito de Jesus Pinheiro Ferreira, onde pude aprofundar e amadurecer minhas indagações iniciais de pesquisa. A partir dos estudos e debates ocorridos tanto no seio do grupo de pesquisa, ora mencionado, quanto nas disciplinas que integram o desenho curricular do curso, as questões em torno da alfabetização iam ficando cada vez mais claras para mim.

Durante os estudos fui compreendendo, através de dados estatísticos¹⁰ (taxas de aprovação e reprovação escolar) da RPME de Breves, que a problemática da alfabetização na rede que pesquisava era muito pior do que imagina, ou seja, os dados oficiais mostravam que a taxa de aprovação dos alunos a partir do 4º ano sofria uma queda drástica em toda a rede, o que só reforçava minha impressão imediata. Adicionalmente, a literatura que me apropriava acerca do tema demonstrava a mesma coisa, isto é, a problemática da alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental afeta diversas redes escolares, apesar de suas singularidades.

¹⁰ O INEP disponibiliza, em sua página na internet, dados das redes de ensino referente ao fluxo escolar, dentre outros indicadores educacionais.

Desse modo, como no GEPALF¹¹ (PPGED/UFPA) nosso coordenador estava desenvolvendo uma pesquisa mais abrangente sobre alfabetização, intitulada, “Alfabetização: condições alcançadas no estado do Pará, os fundamentos pedagógicos hegemônicos e o desenvolvimento de ferramentas computacionais”, entendi que meu trabalho poderia contribuir com este estudo mais geral, assumindo, portanto, uma relevância científica.

Em suma, esperamos que este estudo venha contribuir, de alguma maneira, com os debates/reflexões em torno da temática da alfabetização escolar, no sentido de se efetivar políticas mais consistentes neste domínio. Entretanto, importa esclarecer que não estamos, com isso, tendo uma visão ingênua de pesquisa (ciência), achando que este trabalho, por si só, transformará a realidade; contudo, não se pode negar o potencial que a teoria pode exercer na transformação da consciência humana. Em nossa compreensão, aqui reside a força objetiva do conhecimento teórico.

1.4 ESCOLHAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Neste item, salientamos previamente que nossas análises e reflexões são feitas à luz da pedagogia histórico-crítica, teoria pedagógica esta de filiação marxiana e marxista. Tal perspectiva pedagógica tem como uma de suas teses centrais a defesa intransigente da transmissão-assimilação dos conteúdos escolares em suas formas mais elaboradas (LAVOURA E MARSIGLIA; 2015), objetivando o desenvolvimento pleno dos indivíduos, como preceitua o Art. 205 da Constituição Federal brasileira (BRASIL, 1988).

Em correspondência com o enfoque pedagógico ora assinalado, o método que dirigiu o processo de pesquisa (de coleta e análise dos dados) foi o materialismo histórico-dialético, que tem como categorias basilares a Contradição, Mediação e Totalidade. Vale enfatizar que “[...] o desenvolvimento do método marxiano não foi determinado por um interesse teórico em si, mas deu-se de forma orgânica a um projeto de compreensão e transformação revolucionária da sociedade; foi elaborado como decorrência e em função desse projeto” (FERREIRA; SANTANA, 2018, p. 5).

Ainda sobre a escolha do método, cumpre frisar que ele não brota arbitrariamente da cabeça do pesquisador, mas deriva da própria necessidade de se conhecer objetivamente o objeto, dado que este não se revela imediatamente na realidade. Como atesta Netto (apud SANTANA; FERREIRA, 2016, p. 4)

¹¹ Grupo de estudos e Pesquisas sobre Alfabetização.

[...] o método é uma relação necessária entre o sujeito que investiga e o objeto investigado. Quando digo necessária, quero usar toda a força do termo; é uma relação necessária na medida em que, para abordar um fenômeno determinado, e abordá-lo em sua verdade constituinte (porque a verdade dos fenômenos não está dada, é uma verdade que se constrói na história dos fenômenos), apenas uma perspectiva metodológica é adequada. O método é como que a equação da razão constituinte entre o sujeito e o objeto.

Dessa maneira, compreender a realidade em sua essencialidade é uma condição fundamental para poder transformá-la; para tanto, é necessário superarmos o domínio da pseudoconcreticidade (KOSIK, 2002). Para conhecer o real, segundo o autor, a humanidade tem que fazer o *détour*, pois:

[...] como as coisas não se mostram ao homem diretamente tal qual são e como o homem não tem a faculdade de ver as coisas diretamente na sua essência, a humanidade faz um *détour* para conhecer as coisas e sua estrutura. Justamente porque tal *détour* é o único caminho acessível ao homem para chegar à verdade, periodicamente a humanidade tenta poupar-se o trabalho desse desvio e procura observar diretamente a essência das coisas. (2002, p. 21)

Logo, buscando alcançar os objetivos estabelecidos no domínio deste estudo, três aspectos que se vinculam com o trabalho pedagógico no BA foram selecionados, quais sejam: a **Avaliação da aprendizagem; Avaliação em larga escala e Condições de trabalho docente**, o que não quer dizer, necessariamente, que outros elementos também não contribuam para o processos de ensino da leitura e da escrita em sua fase inicial. Aliás, apesar de focarmos nesses três fatores, no capítulo 5 explicitamos outros elementos que, a partir da pesquisa de campo e do referencial teórico, também repercutem no bloco de alfabetização. Nestes termos, explicita Dangió (2017, p. 18-19):

Entendemos a qualidade e complexidade requerida ao sucesso pedagógico no processo de alfabetização, perpassando não apenas, mas também pela posse de saberes necessários ao professor alfabetizador, entre eles, destacamos os saberes sobre o desenvolvimento humano, sobre a língua e sobre a forma de ensinar. Entretanto, não podemos perder de vista outros aspectos importantes intervenientes na práxis do processo de alfabetização: a materialidade objetiva da vida cotidiana, as condições socioeconômicas, a periodização histórica de cada indivíduo, as condições de trabalho dos profissionais da educação, o envolvimento da família, etc.

Isto é, o fenômeno só se revela enquanto tal, do ponto de vista real, quando os vários aspectos que o constituem se articulam em sua Totalidade. Todavia, devido a natureza desta pesquisa (nível de mestrado) e o tempo que se tem para desenvolvê-la, centramos nossas análises sobre os três elementos supramencionados.

Os estudos de Luckesi (1995; 2003; 2011), Vasconcellos (1998; 2000), Saul (1994; s/d), Esteban (2009), Baule (2000), Vieira (2008), Marsiglia e Magalhães (s/d), Fernandes (2009), Carnelossi e Piassa (2016), Morais (2022), entre outros, sobre “Avaliação da aprendizagem”, forneceram os elementos teórico-práticos para a análise e os debates acerca desta dimensão no interior do presente estudo. Apesar de suas diferenças em termos de perspectiva epistemológica e teórica, tais autores (obras) convergem, em seu sentido amplo, para o entendimento de que a avaliação no âmbito escolar, enquanto instrumento pedagógico deve servir para elevar o conhecimento dos alunos por meio da apropriação dos conteúdos escolares. Se quisermos, trata-se: “[...] do processo que explicita a aprendizagem do aluno, para que as decisões sobre as novas etapas dos processos de ensino e aprendizagem sejam tomadas” (BAULE, 2010, p. 21).

Embora os autores acima apontem para essa concepção de avaliação, o que ainda se observa em muitas escolas brasileiras é a pedagogia dos exames (LUCKESI, 2011). Nesta perspectiva, a avaliação, com seus diversos recursos (provas, testes, perguntas orais etc.), não têm contribuído efetivamente para diagnosticar (avaliação formativa) o nível de aprendizagem dos alunos com vistas a reorganizar o trabalho do professor, mas para classificar, rotular e punir os educandos. Nestes termos, a avaliação perde todo seu caráter humanizador, e se transforma em um mero instrumento pedagógico a serviço da exclusão social e por consequência da reprodução da sociedade que vigora.

Neste sentido, é necessário apontarmos para uma perspectiva de avaliação que tome como horizonte educativo os conteúdos essenciais que se encontram sistematizados nos componentes curriculares. Esta questão é de suma importância, de modo que, muitos professores no ímpeto de “controlar” os alunos, acabam tomando como essencial aquilo que é secundário, como os valores (respeito, responsabilidade, solidariedade) e comportamentos, em detrimento dos conteúdos mais valiosos do currículo, que para Saviani (2013), são os clássicos (aprofundaremos o conceito de “clássico” na compreensão da pedagogia histórico-crítica no capítulo 2 deste trabalho).

Em relação ao segundo aspecto selecionado para a análise do objeto, isto é, a “Avaliação em larga escala”, cabe salientar que esta política, como mecanismo de regulação, ganha centralidade no cenário brasileiro e internacional a partir da década de 1990 no contexto das políticas neoliberais (HYPOLITO; JORGE, 2020; FREITAS, 2018). Hypolito (2008) sugere que esta política, no bojo do Estado Gerencial e Avaliador, tem causado alguns efeitos deletérios no âmbito educacional, entre os quais, a responsabilização dos professores e das escolas ante ao sucesso ou fracasso dos alunos no tocante ao ensino-aprendizagem.

Quanto ao processo de responsabilização no interior das avaliações externas, Parente (2012, p. 79) explica que esse:

[...] sentimento de responsabilização gera uma frustração, na medida em que as demandas da escola e do diretor se ampliam em larga escala, redefinindo as prioridades e estabelecendo novos parâmetros que se mostram difusos e complexos. O resultado desse processo é a desmotivação do diretor e de toda a equipe escolar em virtude de um sentimento de impotência e de culpabilização.

Outra consequência da Avaliação em larga escala, pontua Freitas (2012), é a tendência do “estreitamento curricular”. Isso significa, basicamente, supervalorizar algumas disciplinas e conteúdos em detrimento de outros, conforme já sinalizado nesta pesquisa. “Quando os testes priorizam determinadas disciplinas e deixam outras de fora, os professores tendem a ensinar aquelas disciplinas abordadas nos testes” (FREITAS, 2012, p. 11). Para aprofundarmos nossas análises a respeito deste aspecto, nos valeremos dos estudos de Laval (2019), Ravitch (2011), Marques e Santos (2021), Freitas (2005; 2010; 2016), Afonso (2014), Assunção (2013).

Por fim, o terceiro aspecto constituinte do bloco de alfabetização e que nos dedicamos a analisar foram as “Condições de trabalho docente”. Em relação a este elemento, Oliveira e Assunção (2010) designam por condições de trabalho o conjunto de recursos necessários nesta atividade, tais como instalações físicas, os materiais, os equipamentos e insumos disponíveis. Além destes aspectos, ligados mais ao processo de trabalho, as mesmas acrescentam outros elementos que compõem as condições para a realização do trabalho docente, como as jornadas de trabalho, os salários, a carreira, dentre outros.

Nesse particular, Piovezan e Dal ri (2019) ressaltam que nos últimos 27 anos, os professores do Brasil e Portugal sofreram um processo de flexibilização e intensificação nas suas condições de trabalho. Estas mudanças, relatam as autoras, decorreram, sobretudo, da reestruturação produtiva do capital. Os trabalhos de Magalhães et al (2018) também contribuíram com esta pesquisa, além de Oliveira et al (2019; 2009; 2006), Shiroma e Evangelista (2015), Lelis (2012) e Hypólito (2012).

Cabe frisar que no tocante ao aspecto das **condições de trabalho** dos professores alfabetizadores, os elementos centrais sobre os quais nos deteremos, são: **Número de alunos por professor, Jornada de trabalho e Remuneração**. Segundo Oliveira e Assunção (2010, p. 1), “[...] a importância de se discutir o tema ‘condições de trabalho’ está baseada no conhecimento dos efeitos das condições em que os trabalhadores exercem suas atividades sobre eles próprios e sobre os resultados almejados”.

No que se refere à relação número de alunos por professor, como um dos fatores importantes para melhorar a qualidade do trabalho do educador, a Recomendação relativa ao Estatuto dos Professores, desenvolvida em 1966, pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) em articulação com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura UNESCO, já advertia que:

[...] 86. O número de alunos por turma deveria ser tal que o professor pudesse prestar atenção às dificuldades de cada aluno. De vez em quando deveria poder reunir os alunos em pequenos grupos ou oferecer instruções individuais com o propósito de recuperação e, ocasionalmente, também deveria poder reuni-los em grupos maiores utilizando recursos audiovisuais (1966 apud PEREIRA JUNIOR, 2017, p. 48).

Sobre esse domínio, verifica-se que é fundamental que as turmas não sejam superlotadas para que o docente possa dar a devida atenção a cada aluno. Entretanto, Theodoroski (2020, p. 39-40) assinala que:

Com as políticas que visam à universalização do ensino, percebe-se uma ampliação no número de vagas concedidas pelo Estado, porém [...] existe uma relação alta no número de alunos por professores, o que demonstra que esses docentes não estão em condições adequadas de trabalho.

De acordo com a Portaria Normativa n. 001, de 2021, da SEMED de Breves, que trata da composição das turmas, em termos de número de alunos por professor, alega, em seu art. 16 que, nos três primeiros anos do ensino fundamental o número mínimo de alunos será de 20 e o máximo de 25 (BREVES, 2021). Vale lembrar que essa relação aluno/docente, isto é, no máximo 25 alunos nas turmas do bloco de alfabetização está em conformidade com o projeto de Lei n. 4731/12, do Senado Federal, que fixa em 25 o máximo de alunos na pré-escola e nos dois primeiros anos do ensino fundamental (BRASIL, 2012).

Outro aspecto ressaltado das condições de trabalho docente e que pode se articular à melhoria do ensino, diz respeito à jornada de trabalho sob as quais os professores atuam. Sobre a jornada de trabalho em seu sentido mais geral, Dal Rosso (2010, p. 1) a define como sendo “[...] o tempo que o trabalhador gasta na realização da atividade laboral durante o dia, semana, mês, ano ou vida”. O mesmo autor arremata dizendo que não basta afirmar que todo trabalho é remunerado, visto que muitas atividades não remuneradas se configuram como trabalho, como por exemplo, o ato de planejar a aula, corrigir provas, que algumas vezes são momentos do trabalho decente que não são pagos.

Tendo isso em mente, é que algumas políticas têm sido criadas no campo da educação com vistas a valorizar o trabalho dos professores, de modo especial, dos educadores da educação básica. Dentro deste contexto, podemos mencionar a Lei do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), instituída por meio da lei n. 11. 738/2008, que tem como um de seus elementos constituintes a hora reservada para atividades extraclasse¹², dentro da jornada de trabalho. Segundo essa normativa, ao menos 1/3 da jornada de trabalho do professor deve ser reservado a esse tipo de atividade (BRASIL, 2008). Com efeito, essa lei corroborou o que já estabelecia a LDB/96 em seu inciso V, artigo 67, isto é, que aos professores da educação pública deve ser assegurado um período a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho (BRASIL, 1996).

Dentro deste aspecto, cabe citar também o Plano Nacional de Educação (PNE/2014), criado através da Lei nº 13.005, de 2014, onde aponta, em sua meta 17, estratégia 17.3, para:

“[...] Implementar, no âmbito da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, planos de carreira para os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, observados os critérios estabelecidos na Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, com implantação gradual do cumprimento da jornada de trabalho em um único estabelecimento escolar”; (BRASIL, 2014, . 81-82)

Sendo assim, um dos eixos que contribuem para a valorização docente é justamente garantir com que esse profissional seja lotado em uma única escola, possibilitando, assim, que estes criem um laço identitário com determinada unidade educacional, além, é claro, de poderem conhecer seus alunos e o projeto pedagógico desta de forma mais profunda (OLIVEIRA; VIEIRA, 2012). Afora isso, garantir aos docentes a exclusividade a uma unidade educacional em especial, é uma forma de combater a intensificação do trabalho docente, um dos grandes males que têm contribuído para o mal-estar dessa categoria de trabalhadores, lembram as autoras. Como salienta Apple (1989, apud DUARTE, 2010)

“[...] a intensificação do trabalho docente representa uma das formas pelas quais os privilégios de trabalho dos(as) trabalhadores(as) da educação são deteriorados. Para esse autor, isso ocorre de forma trivial e mais complexa, pois inclui desde a falta de tempo de tomar um cafezinho e relaxar, ou seja, a falta de tempo para o descanso, que cada vez mais se comprime, até uma ausência total de tempo para se manter em dia com o próprio campo profissional, como atualizar-se.

¹² Segundo Houaiss (2009), essas atividades são ações que se realizam fora da sala de aula. Mais exatamente, são atividades complementares à sala de aula, como o planejamento da aula, a avaliação das produções dos estudantes, ao preparo de materiais pedagógicos, a colaboração com a gestão escolar, reuniões escolares, entre outros (BOY, 2010).

Ainda se considera, na análise das condições de trabalho docente, no interior desse estudo, a questão da remuneração, um dos fatores mais destacados pelos professores da educação básica quando são indagados acerca dos fatores que mais interferem na produção do seu trabalho (OLIVEIRA; VIEIRA, *idem*). No que se refere a este ponto, Pereira (2010, p. 1) expõe que:

Um dos elementos centrais da relação de trabalho é a onerosidade, que se manifesta através do recebimento pelo trabalhador de parcelas retributivas da prestação de serviço. À totalidade dessa contraprestação, de caráter econômico, pelo serviço prestado, dá-se o nome de remuneração [...] No âmbito do serviço público, o termo remuneração também é utilizado para designar todas as verbas recebidas pelo servidor, incluso o vencimento básico, as vantagens, os adicionais, as gratificações, dentre outros.

Oliveira e Vieira (2012, p. 161), em um profundo estudo realizado em 7 (sete) estados brasileiros com professores da educação básica, onde teve como objeto de estudo a condição docente, ressaltam que, da amostra utilizada, constataram que “59% se declaram insatisfeitos com o seu salário, por se tratar de remuneração incompatível com a sua dedicação ao trabalho”. Nesse sentido, muitas vezes, para que os docentes aumentem um pouco mais sua renda, são levados a trabalharem em várias escolas (e em variados turnos) ou ter que assumirem várias turmas com salas superlotadas. Ou então, os mesmos são levados a se desdobrarem em vários empregos, além de sua função de docente, deteriorando seu trabalho (e a vida) ainda mais.

Assim sendo, foram sobre estes aspectos que incidiram os dados empíricos coletados em campo. Quanto aos dados/informações, os mesmos resultaram da aplicação de alguns instrumentos metodológicos, como Questionários e Entrevistas semiestruturadas¹³, desenvolvidos com professores alfabetizadores e gestores escolares, considerando que esses sujeitos acompanham (de forma mais direta ou indiretamente) o processo alfabetizador na rede investigada. Além desses procedimentos metodológicos, outra fonte de estudo foram os documentos, pareceres, portarias, resoluções que se vinculavam com a temática do trabalho em tela.

Com o uso dos questionários pretendeu-se estabelecer uma aproximação com o objeto no sentido de explorar aspectos deste. Para Chizzotti (2000, p. 55), o questionário consiste em:

¹³ O roteiro de ambos os instrumentos de coleta de dados encontram-se no apêndice.

[...] um conjunto de questões pré-elaboradas, sistemática e sequencialmente dispostas em itens que constituem o tema da pesquisa, com o objetivo de suscitar dos informantes respostas por escrito ou verbalmente sobre assunto que os informantes saibam opinar ou informar. É uma interlocução planejada.

Este instrumento/técnica de coleta de dados foi escolhido por ser um recurso adequado para os primeiros contatos com o objeto em campo, no caso em tela, com os elementos que compõem o trabalho educativo no interior do bloco de alfabetização. Relativo a isto, Gil (2002) diz que esse tipo de pesquisa (exploratória) é deveras importante, pois possibilita ao pesquisador ter mais familiaridade com o problema, pretendendo torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses acerca do mesmo. Assim, a partir desse momento, pudemos notar que alguns aspectos do objeto se apresentavam mais explicitamente, o que se tornou foco de nossos exames e observações na fase da entrevista. Como observa Ianni (2011, p. 2), [...] os traços mais essenciais da realidade, as categorias, não se revelam de pronto, imediatamente, pelo contrário, resultam de uma reflexão obstinada, que interroga o real reiteradamente.

Para o uso dos questionários selecionamos 5 (cinco) unidades escolares do meio urbano que atendiam estudantes do bloco de alfabetização e, que já tivessem participado de algumas avaliação externas, como a Provinha Brasil e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), sendo que duas dessas escolas foram do bairro centro e três da periferia da cidade. Cabe ressaltar que o critério de escolha das escolas (para os dois momentos da coleta das informações, ou seja, tanto na aplicação dos questionários quanto na realização das entrevistas que ocorreram em um segundo momento), neste caso, de bairros economicamente diferentes e de diversas regiões do meio urbano, deu-se, com o intuito de estabelecer uma escolha não enviesada, bem como termos informações acerca do objeto investigado nas mais variadas escolas.

Vale ressaltar que as cinco escolas mencionadas representam em torno de 30% das escolas que possuem bloco de alfabetização no meio urbano do município, conforme dados disponíveis no site do QEdU¹⁴ (QEDU, 2020).

No concernente à amostra considerada na aplicação deste instrumento (questionário), a mesma foi de 27 professores alfabetizadores, das escolas acima mencionadas, que são os sujeitos que vivenciam mais de perto a problemática da alfabetização no bloco. Destes, 15 disseram ser concursados e 12 temporários.

¹⁴ O QEdU é um portal criado pelo grupo Lemann e pela Meritt Informação educacional que disponibiliza dados sobre a qualidade do aprendizado em nível nacional, estadual e municipal.

Ainda sobre o questionário, o mesmo estruturou-se com questões fechadas e abertas (sendo que grande parte das questões foram fechadas), do tipo anônimo, autoaplicável e o preenchimento foi feito individualmente pelos professores. Como no período da aplicação do questionário (outubro de 2021) ainda vivenciávamos um momento preocupante de casos da Covid-19 no município, o mesmo foi respondido de maneira remota.

Já, em se tratando da entrevista, a mesma foi na modalidade semiestruturada, ou seja, aquela onde o pesquisador elabora “[...] uma série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 188). Este segundo instrumento (entrevista) foi escolhido devido acreditarmos que por meio dele poderíamos aprofundar algumas questões que não tenham ficado claras o suficiente durante o uso do questionário. Assim, selecionamos para tal momento, 9 sujeitos, sendo 7 professores alfabetizadores e 2 gestores escolares das escolas acima referidas (destes, 4 dos professores afirmaram ser temporários, enquanto que os demais participantes disseram ser concursados). Com o intuito de preservarmos a identidade dos entrevistados (assim como foi preservada também a identidade das escolas), os nomes dos professores foram substituídos pelos códigos P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P7, enquanto que para os gestores escolares adotamos os códigos G1 e G2.

Para a realização das entrevistas visitamos as escolas acima expostas, onde esclarecemos aos entrevistados que tanto sua identidade quanto da escola ficariam no anonimato, salvaguardando, assim, seus direitos e dignidade. Fora isso, perguntamos aos entrevistados se podíamos gravar os áudios das entrevistas visando preservar na íntegra os discursos dos mesmos, como cita Mettel (1988 apud ALVES; SILVA, 1992, p. 4):

[...] esse tipo de coleta de dados coloca a necessidade de o pesquisador fazer o que Mettel (1988) define como sendo o "bom uso da tecnologia" e que significa nesse caso lançar mão do recurso "gravação" para poder ao mesmo tempo auferir a vantagem da maior preservação possível do discurso dos entrevistados, e evitar o seu comprometimento, bem como da própria interação, pela tarefa de tomar nota das respostas.

Muito embora a gravação seja um recurso imprescindível no momento da entrevista, é interessante observar que é possível que alguns elementos constituintes deste momento não sejam capturados por este meio, como a expressão corporal dos indivíduos entrevistados, suas expressões faciais etc, requerendo, portanto, do pesquisador (entrevistador), o uso de alguns meios complementares, como as anotações e registros escritos.

Cabe ressaltar que para o uso de ambos os instrumentos metodológicos (questionários e entrevistas), contamos fundamentalmente com a colaboração dos gestores escolares e coordenadores pedagógicos na mediação com os professores, sobretudo, porque os docentes, devido a pandemia da Covid-19, não estavam cumprindo a jornada de trabalho integralmente na escola, sobretudo no período em que os questionários foram aplicados. Os questionários foram aplicados em outubro de 2021, enquanto que as entrevistas foram realizadas em junho de 2022.

Ademais, como já foi dito, diversos documentos (locais e nacionais) atinentes ao tema foram examinados a fim de conhecermos o que os mesmos apontavam acerca da temática e o que realmente ocorre na realidade das escolas investigadas, a partir da opinião dos sujeitos participantes da pesquisa. A título de exemplo, estudamos o Parecer n. 4/2008 do CNE, a Resolução n. 7/2010 do MEC, o Plano de Implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) da rede investigada, o Plano Municipal de Educação, o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos trabalhadores em educação de Breves, entre outros. bem como outros documentos locais que versam acerca da temática em estudo. Sobre a análise dos documentos é fundamental que o pesquisador o estude para além de sua aparência fenomênica, posto que é na essencialidade que ele se revela (EVANGELISTA; SHIROMA, 2019).

Além das fontes e instrumentos já citados, trabalhou-se ainda com dados estatísticos (taxas do fluxo escolar, como aprovação, reprovação, evasão) educacionais e socioeconômicos de Breves, disponíveis no site do INEP, Qedu, IBGE, referentes ao período estudado (2010-2021). Destarte, definimos como **delimitação temporal de pesquisa** o período de **2010 a 2021**, isto é, a partir do ano em que a política do bloco foi implementada na rede em foco (2010) até o ano 2021.

Ainda sobre o trato com os dados na pesquisa científica, Chizzotti (2000, p. 84) argumenta o seguinte:

Os dados não são coisas isoladas, acontecimentos fixos, captados em um instante de observação. Eles se dão em um contexto fluentes de relações: são 'fenômenos' que não se restringem às percepções sensíveis e aparentes, mas se manifestam em uma complexidade de oposições, de revelações e de ocultamentos. É preciso ultrapassar sua aparência imediata para descobrir sua essência.

Quanto ao lócus de pesquisa, o foco recaiu sobre a cidade de Breves, na ilha do Marajó, que está situada no estado do Pará, em razão da importância (econômica, demográfica e social) que a referida cidade desempenha nesta região. Apesar da relativa importância do referido município na região do Marajó, a cidade apresenta diversos

problemas (contradições) de ordem econômica, social e política, se comparado com outras regiões do estado do Pará e com o próprio Brasil (esses aspectos, relativos ao contexto brevense, serão mais bem explorados no capítulo 4).

Com relação à **delimitação amostral**, nosso foco incidu de modo especial sobre os **alunos do bloco**, ou seja, estudantes regularmente matriculados do 1º ao 3º ano do ensino fundamental.

Finalmente, convém realçar que a escolha do meio urbano para efeito de análise no domínio do presente estudo, deu-se em função de algumas particularidades existentes no município de Breves, mais exatamente, sobre a forma como as escolas/turmas se organizam nas duas zonas (Rural e Urbana) que o integram. Na zona Rural, por exemplo, as escolas se estruturam no formato multisseriado/multiano, ou seja, essas classes são espaços educativos em que só um professor atua ao mesmo tempo e no mesmo ambiente atendendo educandos do ensino fundamental e da educação infantil (CAETANO, 2017), isto é, ensinam simultaneamente alunos de variadas séries, etapas e idades. Como nosso foco incidu essencialmente sobre o bloco de alfabetização (1º, 2º e 3º anos), essa especificidade do campo nos obrigou a delimitar o estudo nas escolas urbanas, visto que, as classes nesta área são homogêneas¹⁵, o que consideramos ser a forma mais adequada para nossa pesquisa.

Além disso, outro aspecto que julgamos ter contribuído para a escolha das escolas urbanas foi a acessibilidade aos professores alfabetizadores, já que os dados empíricos seriam fornecidos fundamentalmente por estes sujeitos. Pois, os educadores do Campo residem basicamente no meio rural, em escolas que chegam a ficar 24 horas (se considerarmos as viagens de barco) distantes da cidade (área urbana), o que tornaria difícil o contato com os mesmos. O período em que estes sujeitos vêm à cidade é para receberem seus salários e prestarem contas de seu trabalho junto à Secretaria Municipal de Educação, restando exíguo tempo para a resolução de outras demandas afora destas mencionadas.

Dessa forma, entendemos que outros estudos serão necessários para darmos conta das questões envolvendo a alfabetização (nos anos iniciais do ensino fundamental) em toda a rede municipal de Breves.

¹⁵ Estamos considerando aqui as turmas homogêneas, aquelas onde o/a professor/a trabalho com alunos/as de um único ano, e que na perspectiva da correção de fluxo, esses alunos costumam ter a mesma faixa-etária.

1.5 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

A discussão do tema constante neste trabalho está organizada em cinco capítulos ou seções principais, incluindo esta *Introdução*, seguida das Considerações finais.

No **segundo capítulo**, *designado* “Formação humana, pedagogia-histórico-crítica e alfabetização”, são discutidas as bases filosófico-teóricas e pedagógicas sobre as quais se assenta a concepção de ser humano, bem como de educação (alfabetização) por nós defendida. No que se refere ao aspecto teórico-pedagógico, trata-se, assim, da pedagogia histórico-crítica, que tem raízes no materialismo histórico-dialético.

O **terceiro capítulo**, *denominado* “*Um panorama da alfabetização no Brasil*”, debate alguns aspectos que caracterizam a alfabetização no Brasil desde o final do século XIX, quando é delineado um sistema público de ensino, até os anos atuais, onde o modelo gerencialista de economia, de cunho neoliberal, passa a repercutir fortemente sobre as políticas educacionais.

O **quarto capítulo**, com o título “A organização educacional da RPME de Breves”, procura refletir acerca de alguns elementos que caracterizam a educação de Breves, como indicadores educacionais, algumas políticas nacionais de alfabetização implementadas no município, além, naturalmente, de alguns marcos legais que configuram a política educacional na presente rede.

Por último, mas não menos importante, no **quinto capítulo**, *designado* “A alfabetização no interior do Bloco de Alfabetização na Rede Pública Municipal de Ensino de Breves”, a partir de uma contextualização socioeconômica do município, expõe e analisa os resultados da pesquisa, tendo como horizonte as questões fundamentais que nortearam o trabalho, digo, os três eixos estruturantes elencados acima, visando compreender os aspectos que têm interferido no processo de alfabetização dentro bloco.

Finalmente, nas considerações finais, retomamos o objetivo primordial que motivou a presente pesquisa, buscando agora fazer uma síntese (concreta) do estudo em seu conjunto.

CAPÍTULO 2. FORMAÇÃO HUMANA, PEDAGOGIA-HISTÓRICO-CRÍTICA E ALFABETIZAÇÃO

2.1 - FORMAÇÃO HUMANA E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

O princípio geral que norteia a compreensão de formação humana à luz da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), que é título desta subseção, deriva do entendimento do materialismo histórico-dialético, que foi incorporado por esta pedagogia. Isto é, para o materialismo histórico-dialético, os seres humanos não nascem com o gênero humano em seu código genético, como ocorre com outras espécies de animais, mas assumem essa característica na medida em que se apropriam das inúmeras objetivações humanas produzidas pelas gerações que lhes antecederam (DUARTE, 2013).

Com efeito, é a partir do trabalho que os indivíduos assumem a forma humana. É no interior desta atividade vital (e eterna) que os seres humanos criam a sua história, ou seja, produzem um mundo tipicamente humano. Isso ocorre porque ao transformar a natureza com vistas a atender suas necessidades básicas (alimentação, habitação etc) o homem transforma sua própria natureza, isto é, seu próprio ser.

Cabe assinalar que os homens não produzem sua existência (e seu ser) isoladamente, para a partir daí estabelecerem os consensos sociais, como postulam as teorias liberais contratualistas¹⁶; mas o fazem no interior de relações coletivas e sociais. Em tais circunstâncias, “as objetivações humanas elaboradas no interior dessas relações não se limitam à produção de objetos materiais, mas se realiza em outras formas, como por exemplo, a produção da linguagem” (DUARTE, 2013, p. 28), sendo esta, condição fundamental para o empreendimento do trabalho.

Nesse viés, os conhecimentos que os homens foram acumulando acerca do processo de trabalho, e por consequência, do controle sobre a natureza, iam sendo transmitidos para as gerações mais novas no âmbito dessa atividade. Como diz Saviani (2019), nas comunidades primitivas a educação praticamente coincidia com a própria existência dos homens. Em outros termos, as origens da educação se confundem com as origens do próprio ser humano.

Percebe-se, assim, que os conhecimentos necessários para que os sujeitos se inserissem no seio das relações comunitárias, eram transmitidos pelos adultos de modo espontâneo (mas intencional), não precisando, portanto, de ações sistematizadas, como as conhecemos atualmente. Sendo assim, é neste processo que os indivíduos singulares vão

¹⁶ Sobre a perspectiva contratualista no âmbito da formação social, ler: Gruppi, L. Tudo começou com Maquiavel. As concepções de Estado em Marx, Engels, Lênin e Gramsci. L&PM Editores: Porto Alegre, 1980.

incorporando o gênero humano, e dessa maneira, vão se humanizando. Nestes termos vai se afigurando o conceito de trabalho educativo na pedagogia histórico-crítica, como sendo o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, o conjunto da humanidade produzido pelo conjunto dos homens ao longo de sua história (SAVIANI, 2013).

Contudo, na medida em que a sociedade vai se tornando cada vez mais complexa (ocupação dos centros urbanos em detrimento dos locais rurais, desenvolvimento industrial, formas específicas de economia, como o uso predominante do dinheiro), os saberes que outrora eram transmitidos informalmente, se tornam inviáveis, exigindo novas formas de transmissão. É neste enquadramento histórico que a escola emerge como uma agência responsável por esta demanda, que é possibilitar com que os indivíduos se apropriem dos saberes culturais, em suas formas mais elaboradas, para que possam, naturalmente, participar integralmente da vida social.

Nessa linha, vale salientar que, a defesa da escola (na sociedade moderna, capitalista) como espaço predominante no que se refere à transmissão dos saberes mais desenvolvidos tem suas raízes, como se nota, em questões históricas; pois, ainda que esta instituição não seja exclusiva no tocante ao ato de educar, entretanto, não se pode negar sua centralidade neste processo. Conforme salienta Saviani (idem, p. 12): [...] diante dela a educação difusa e assistemática, embora não deixando de existir, perde relevância e passa a ser aferida pela determinação da forma escolarizada. A educação escolar representa, pois, em relação à educação extraescolar, a forma mais desenvolvida, mais avançada.

Verifica-se assim que não se pode pensar em desenvolvimento do gênero humano na contemporaneidade sem que os indivíduos tenham acesso à educação escolar, em virtude dos elementos expostos. Todavia, é importante lembrar que não basta que os indivíduos tenham acesso à escola (embora esse tenha sido um avanço fundamental) para que sua formação, nos termos que estamos pautando, se complete. É preciso que a escola transmita e os alunos aprendam os conhecimentos mais desenvolvidos que a sociedade até agora já produziu.

Vale recordar que a escola republicana, democrática, laica e universal, instituída em meados do século XIX (especialmente nas sociedades de capitalismo central¹⁷), é fruto da própria luta burguesa enquanto classe revolucionária. Na verdade, a disputa por uma escola que fizesse frente à ideologia da sociedade aristocrática, feudal, era pauta da burguesia que se consolidava como classe dominante. Neste contexto, os interesses da burguesia convergiam com os das classes populares, uma vez que o que se apresentava no horizonte destes grupos

¹⁷ Para aprofundar um pouco mais a categoria “Capitalismo Central”, ler a obra “Capitalismo: definições”, de Ricardo Zimbrão Affonso de Paula, publica em 2020.

revolucionários era a destruição da forma feudal de sociedade. Isto é, havia relativa convergência entre esses dois setores (burguesia e populares) relativo ao papel da escola na construção de outro modelo societal.

Entretanto, na medida em que a classe burguesia vai se consolidando no poder, os interesses desta com os setores da classe operária (trabalhadora) vão entrando em contradição. Ou seja, as condições objetivas da realidade mostram, visceralmente, que a história humana, pautada nas sociedades de classes, é verdadeiramente dirigida pela luta entre estas (MARX, 2005). Neste sentido, com a derrota do regime feudal e a universalização do capitalismo, como modo de produção e reprodução da vida social, a burguesia assume, decididamente, uma postura conservadora e em muitos casos reacionária.

Nas palavras de Lukács (2010, p. 53):

Essa liquidação de todas as tentativas anteriormente realizadas pelos mais notáveis ideólogos burgueses no sentido de compreender as verdadeiras forças motrizes da sociedade, sem temor das contradições que pudessem ser esclarecidas; essa fuga numa pseudo-história construída a bel-prazer, interpretadas superficialmente, deformada em sentido subjetivista e místico, é a tendência geral da decadência ideológica.

À vista disso, desse ponto em diante, as medidas empreendidas pela classe dominante tem como pano de fundo, essencialmente, a manutenção e reprodução das condições vigentes, negando, a amplos setores da classe trabalhadora, o acesso aos bens materiais e culturais.

Em se tratando, por exemplo, dos bens materiais, cabe frisar que enquanto a revista Forbes¹⁸ anunciava, em abril de 2021, que setores da burguesia mundial aumentavam seu lucro no contexto da pandemia da Covid - 19, a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), divulgou em seu relatório anual, de 2020, que a pobreza extrema alcançou patamares na América Latina, que não se via nos últimos 12 e 20 anos (CEPAL, 2020). Quanto à privação à classe trabalhadora ao outro aspecto dos bens produzidos pela humanidade (bens culturais), basta voltarmos aos dados apresentados na introdução deste trabalho, onde fica explícito o número de analfabetos no Brasil. Catelli Jr. (2014, p. 105), reforça esta análise, apontando que, “[...] dos analfabetos no Brasil, sua grande maioria são pessoas pobres e excluídas, com várias necessidades, além das educacionais”.

Porém, a sonegação à educação aos vários setores da classe trabalhadora é uma questão um tanto quanto contraditória para os grupos dominantes. Ou seja, na perspectiva da burguesia, a educação, notadamente, a escolar, tem função estratégica no atual estágio do

¹⁸ Matéria disponível em: <https://forbes.com.br> > Forbes Money.

desenvolvimento das forças produtivas (capitalismo), visto que para que os funcionários (em sua grande maioria), seja no ramo industrial, do comércio ou até mesmo do campo, desenvolva seu trabalho à contento, necessitam dominar alguns conhecimentos, dentre eles a língua escrita. Além do aspecto relativo à dimensão econômica, para o capital, a educação se torna também um excelente instrumento de controle e contenção da “pobreza”. Como asseveram Decker e Evangelista (2019, p. 4): “[...] O *slogan* ‘Educação para o alívio da pobreza e para o desenvolvimento’ indica que a pobreza se configura como ameaça mundial diante da atual distribuição da riqueza global e da incapacidade estrutural do capital de construir uma sociedade igualitária”. Destarte, a educação, além de seu viés economicista, pode estar ainda a serviço da manutenção/reprodução da ideologia burguesa, nos termos sublinhados neste parágrafo.

Dessa forma, convém salientar que na sociedade dividida em classes antagônicas, como é a capitalista, a escola é palco de intensas disputas. Em outras palavras, se para os dominantes a escola deve estar à serviço de seus interesses, que consiste em reproduzir as condições materiais e ideológicas do capital, conforme mencionado, para os dominados, o papel da escola é exatamente o contrário, ou seja, explicitar os mecanismos que contribuem para sua exploração e opressão.

Duarte (2010) diz que um conjunto de teorias pedagógicas (pedagogia do professor reflexivo, a pedagogia das competências, a pedagogia dos projetos, entre outras) tem contribuído, nas últimas décadas, para a manutenção da ideologia neoliberal e com a ordem social hodierna. Apesar de suas diferenças, pontua o autor, elas apresentam a mesma tônica, qual seja, a negação daquilo que designam por escola tradicional. Continua o autor (2010, p. 3-4):

Um primeiro aspecto comum a essas pedagogias é a ausência da perspectiva de superação da sociedade capitalista, o qual está associado a uma concepção idealista das relações entre educação e sociedade. Ainda que, em trabalhos de alguns defensores dessas pedagogias, existam momentos de crítica a certos aspectos da sociedade capitalista, como às políticas neoliberais em educação, tais críticas acabam sendo neutralizadas pela crença na possibilidade de resolução dos problemas sociais sem a superação radical da atual forma de organização da sociedade, a qual tem como centro dinâmico a lógica de reprodução do capital. Como, porém, os problemas sociais mostram-se cada vez mais agudos, a solução ilusória à qual aderem essas pedagogias é a da visão idealista de educação.

De caráter pragmatistas, essas concepções educacionais pretendem substantivamente formar mão-de-obra para o mercado de trabalho, e de forma precária. Nesse sentido, “[...] aprofunda-se o rebaixamento da formação dos trabalhadores, esvaziando-se a função social da

escola, o currículo e o trabalho educativo de seu papel de promoção do desenvolvimento dos estudantes” (GAMA; PRATES, 2019, p. 81). Assim, esta concepção de formação (precária) destinada à classe trabalhadora visa essencialmente manter o processo de desemprego estrutural intrínseco a lógica capitalista, como alerta Saviani (2013). Porém, este mesmo autor ressalta que apesar da escola está sendo colocada a serviço dos interesses da classe hegemônica, uma escola dirigida aos interesses das classes populares valorizará a cultura elaborada (SAVIANI, 2012).

Entendemos que a possibilidade de uma mudança concreta da sociedade capitalista, passa, necessariamente, pela educação dos indivíduos, principalmente, daqueles que estão na trincheira dos trabalhadores. Temos acordo com as teorias educacionais que compreendem a escola como uma instituição que pode estar colaborando para a reprodução dos interesses dominantes (como defendem os críticos-reprodutivas, à exemplo de Bourdieu e Passeron, na obra “A reprodução”), entretanto, discordamos de suas análises deterministas, no sentido de que, em nosso entendimento, a escola possui um potencial enorme na luta contra-hegemônica.

Marsiglia (2019, p. 7), citando a pedagogia histórico-crítica, atesta o seguinte:

A pedagogia histórico-crítica não dá à educação o poder de transformação social direta (por isso ela é mediadora) e nem às consciências uma operacionalidade autônoma e independente das estruturas sociais [...] para a pedagogia histórico-crítica, a educação deve se comprometer com a elevação da consciência como parte fundamental da transformação social.

Assim, é nesse horizonte, ou seja, dialético, que compreendemos a escola na sociedade vigente. Por isso, a classe dominada precisa assumi-la tão profundamente.

É necessário acrescentar também que a educação que estamos apontando nesta dissertação, como instrumento de luta e emancipação dos grupos dominados, possui algumas especificidades, as quais, procuraremos explicitá-las nos parágrafos seguintes.

Para a PHC a finalidade primordial da educação escolar é transmitir aos alunos os conhecimentos mais desenvolvidos já produzidos pela humanidade, como já assinalado. Entre eles, estão a ciência, as artes e a filosofia, que passando por um processo de seleção, pelos professores e outros agentes escolares, constituirão o currículo escolar. De modo geral, este é o núcleo central, em termos de conteúdo, sobre o qual repousará o processo de ensino-aprendizagem.

Para tanto, Saviani (2019, p. 8) chama à atenção para a importância em distinguirmos o que é essencial e o que é secundário neste domínio:

[...] prevalece entre os especialistas a ideia de que currículo é o conjunto das atividades desenvolvidas na escola. Portanto, currículo é tudo o que a escola faz; assim não faria sentido falar em atividades extracurricular. Tal conceito representa, sem dúvida, um avanço em relação à noção corrente que identifica currículo com programa ou elenco de disciplinas. Mas apresenta, também, alguns problemas. Com efeito, se tudo o que acontece na escola é currículo, se se apaga a diferença entre curricular e extracurricular, então tudo acaba adquirindo o mesmo peso; e abre-se o caminho para toda sorte de inversões e confusões que terminam por descaracterizar o trabalho escolar. Com isso, facilmente o secundário pode tomar o lugar daquilo que é principal, deslocando-se, em consequência, para o âmbito do acessório aquelas atividades que constituem a razão de ser da escola.

Dessa maneira, ao perder de vista o conteúdo nuclear que deve compor o trabalho pedagógico, concorre-se para o esvaziamento da formação dos alunos no sentido omnilateral, ou seja, uma individualidade livre e universal (DUARTE, 2013). Assim, cabe perguntar quais conteúdos, então, seriam estes que devem assumir o essencial do currículo? Para Saviani (2013, p. 13), estes conteúdos são os clássicos, isto é, aqueles conhecimentos que resistem ao tempo:

[...] 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, se constituir num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico.

Nessa perspectiva, ao selecionar os conteúdos escolares, os professores precisam atentar para este critério apontando por Saviani. Entende-se com isso que não é qualquer conhecimento que enriquece o gênero humano, por isso, tal preocupação é justa.

Importa registrar que na concepção histórico-crítica, não há oposição entre os saberes oriundos do senso comum e o conhecimento sistematizado ofertado pela escola; pautada essa, algumas vezes polêmica no âmbito educacional. Certamente, os educandos não chegam à escola “vazios” de conhecimento, pois, o cotidiano promove uma série de aprendizados para os sujeitos. Quanto a isto, não paira nenhuma dúvida. Por outro lado, é vital, também, lembrar que o conhecimento do senso comum é limitado, incapaz, assim, de revelar a essência da realidade. Em vista disso, Saviani (2004, p. 2) defende que se vá além do saber cotidiano: “[...] passar do senso comum à consciência filosófica significa passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada”.

Neste contexto, é oportuno retomar o debate feito por Duarte (2010) acerca das ideologias neoliberais transvestidas de propostas educacionais, como o são as pedagogias do

“aprender a aprender”; estas, diz o autor, pontuam que no momento atual não caberia mais à escola se preocupar tanto com a transmissão dos conteúdos escolares, já que, segundo as mesmas, a sociedade está em intensa transformação e, por conta disso, o papel da escola seria o de ensinar os estudantes a acessarem os conhecimentos nas diversas fontes de informação.

Fundamentados na pedagogia histórico-crítica e nos princípios marxistas, discordamos frontalmente dessa concepção de educação. Isto é, os meios eletrônicos e tecnológicos realmente ampliaram em proporções exponenciais o acesso de muitos indivíduos às informações produzidas na sociedade no atual momento histórico; todavia, esses meios não substituem a centralidade da escola e da mediação do professor, pois, em nosso modo de ver, apenas o conhecimento escolar (sustentado nos clássicos) permitem desvelar as contradições inerentes da sociedade capitalista.

Assim, não basta que os conteúdos estejam dispostos no currículo escolar e nas disciplinas de ensino para que os alunos aprendam. Articulado com isso, é necessário que se garantam as formas e os meios adequados para que os indivíduos, indistintamente, se apropriem dos saberes culturais. Isso passa por questões tanto de natureza material, como infraestrutura adequada nas escolas, condições de trabalho para os docentes e demais servidores educacionais, além, certamente, de uma sólida formação aos professores para que se viabilize tal objetivo (ou seja, uma educação de qualidade aos filhos da classe trabalhadora no seio das escolas públicas).

Deste jeito, tendo como centralidade os temas atuais que afetam a humanidade e o planeta Terra, a prática pedagógica, na concepção histórico-crítica, deve ter como ponto de partida e de chegada a prática social; prática esta que comporta tanto os professores quanto os educandos. Contudo, ainda que ambos estejam inseridos na mesma prática social (relações sociais capitalista), do ponto de vista pedagógico, professor e alunos assumem posições diferentes no processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, enquanto o aluno tem uma visão sincrética da realidade, o professor, por sua vez, tem uma compreensão sintética das relações sociais e pedagógicas (SAVIANI, 2012).

Isto quer dizer que, o professor é o sujeito na relação de ensino que já incorporou (pelo menos devia), devido suas experiências, os instrumentos teórico-práticos que o permite compreender a sociedade e as questões educacionais (pedagógicas) de modo mais elaborado, ou seja, mais claramente; por isso, sua visão é sintética, enquanto que o aluno, no ponto de partida, ainda compreende esses processos de forma caótica, desarticulada, dessa forma, tem uma visão sincrética.

Dessa maneira, cabe à escola, através da intervenção docente, elevar o conhecimento do aluno de uma visão sincrética para uma visão sintética da realidade pela mediação da análise. Lavoura e Marsiglia (2015, p. 10) realizam a seguinte reflexão sobre esse ponto:

[...] e essa relação entre o ponto de partida e o ponto de chegada reflete o movimento dialético inerente ao método marxiano, presente em todo o encaminhamento da proposta pedagógica e que exige do planejamento de ensino a pontuação dos conteúdos escolares que possibilitem aos alunos a visão de *totalidade* dos fenômenos da prática social, analisados em sua *história* e *contradições*.

Verifica-se, assim, que no método pedagógico histórico-crítico a igualdade envolvendo professor-aluno reside no campo da possibilidade, dado que sua efetivação implica na incorporação do saber escolar pelos estudantes. Nesta perspectiva, o aluno é ativo, mas não se perde de vista a finalidade da ação educativa.

Desse modo, Saviani (2012, p. 72-73) realça que:

[...] o funcionamento da escola deve primar pela atividade e a iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerá o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levará em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos.

É oportuno acrescentar aqui os conceitos de “aluno empírico” e “aluno concreto” considerados pela pedagogia histórico-crítica, onde num discurso sedutor, algumas pedagogias (Escola Nova e outras Pedagogias Ativas), proclamando defender as necessidades das crianças, acabam por empobrecer a formação destas, em especial os das camadas subalternas, dificultando com isso a organização e luta de classe dentro das relações sociais existentes.

Saviani (2016, s/p) distingue muito bem, baseado na teoria do conhecimento elaborada por Marx, essa questão entre o aluno empírico e o aluno concreto, concluindo que, o atendimento aos interesses dos estudantes, deve corresponder sempre aos interesses do aluno concreto,

Quando o professor se defronta com o aluno ele tem que estar frente ao aluno concreto não ao aluno empírico. O aluno empírico é essa criança que está aí, com essas manifestações que eu capto à primeira vista, que eu capto pelos sentidos na aparência. Mas o ser humano é síntese de relações sociais, por isso eu tenho que encarar enquanto indivíduo concreto e não apenas enquanto indivíduo empírico. Por isso quando me dizem que tenho que ter em conta os interesses dos alunos eu pergunto: do aluno empírico ou do aluno concreto? A escola nova fica no aluno empírico, por isso devemos fazer o que ele tem vontade e cai-se no espontaneísmo.

Agora, para o aluno concreto – enquanto síntese de relações sociais – é da maior importância passar da visão de senso comum para uma visão articulada, uma visão científica, ter acesso a conteúdos elaborados. Eu tenho que levar em conta os interesses do aluno concreto e portanto deve-se estruturar um ensino que vai além das primeiras impressões, subjectivas, dos desejos subjectivos que esse aluno tem. Mas ele só vai perceber isso na medida em que o professor lhe mostra, fazendo-lhe ver a importância dos conhecimentos para ele assimilar.

Naturalmente, o que está em questão a este respeito não é um processo de desrespeito às particularidades e desejos imediatos dos alunos, mas sim o compromisso com sua humanização, apesar deste ainda não compreender todo esse quadro. Assim sendo, “[...] o que é do interesse deste aluno concreto diz respeito às condições em que se encontra e que ele não escolheu” (SAVIANI, 2012, p. 79).

Por conta disso, é que a perspectiva pedagógica histórico-crítica tem defendido incisivamente o ato de ensinar como condição fundamental para o desenvolvimento intelectual, cognitivo e afetivo dos educandos, ou seja, em suas máximas expressões. Segundo Duarte (2016, p. 13), sob influência das pedagogias hegemônicas (as ditas “pedagogias do aprender a aprender”): “[...] tornou-se tabu no meio pedagógico falar em transmissão de conhecimento já existente”.

Por sua vez, tem ganhado relevo nos debates educacionais a perspectiva “espontaneísta” de aprendizagem. Tais concepções são completamente contrárias à intervenção do professor no processo de ensino-aprendizagem, além de afirmarem que a aprendizagem significativa (AUSUBEL, 2003) é aquela construída pela própria criança (aluno). Em nosso juízo essas posições têm efeitos extremamente prejudiciais no que diz respeito ao papel do educador no âmbito da prática pedagógica, e, conseqüentemente, para a qualidade da educação, como se evidencia no fragmento abaixo:

O que questionamos é o papel da professora neste ensino. Entendemos que o processo de aprendizagem da escrita, assim como a aprendizagem de qualquer conteúdo, deve ser conduzido pela criança, cabendo à professora criar situações desafiadoras para que o processo ocorra e, *eventualmente*, orientando-a no caminho mais rápido, menos dispersivo, mais eficaz e interessante (FREITAS, 1988 apud DUARTE, 2016, p. 6).

Dessa forma, o que poderia parecer de imediato um ato acertado por parte dos professores, já que estariam permitindo aos estudantes construir seu próprio aprendizado, no entanto, acabam descaracterizando sua própria função que é a de conduzir o processo de aprendizagem de forma direta e intencional.

Essa discussão perpassa pela questão da autonomia do aluno, bastante acentuada pelas pedagogias de caráter escolanovistas e retomada posteriormente por outras correntes

pedagógicas, como o construtivismo piagetiano. Neste quadro, a ação do professor se resume a acompanhar o aprendizado dos estudantes, sem intervir, contudo, no seu curso; quando muito, este profissional desempenha a função de um animador ou organizador do “ambiente de aprendizagem”.

Todavia, em sentido completamente oposto a essas abordagens espontaneístas na educação, Saviani (2013, p. 35-36) adverte que a autonomia do aluno no processo escolar (como em outros níveis) não ocorre espontânea e naturalmente, mas resulta, isso sim, de atividades sistemáticas, conforme expresso abaixo:

[...] a crítica ao ensino tradicional era justa, na medida em que esse ensino perdeu de vista os fins, tornando mecânicos e vazios de sentido os conteúdos que transmitia. A partir daí, a Escola Nova tendeu a classificar toda transmissão de conteúdo como mecânica e todo mecanismo como anticriativo, assim como todo automatismo como negação da liberdade. Entretanto, é preciso entender que o automatismo é condição da liberdade e que não é possível ser criativo sem dominar determinados mecanismos. Isto ocorre com o aprendizado nos mais diferentes níveis e com o exercício de atividades também as mais diversas [...] A liberdade só será atingida quando os atos forem dominados. E isto ocorre no momento em que os mecanismos forem fixados. Portanto, por paradoxal que pareça, é exatamente quando se atinge o nível em que os atos são praticados automaticamente que se ganha condições de se exercer, com liberdade, a atividade que compreende os referidos atos.

De acordo com esta citação, automatismo e liberdade (assim como a criatividade) não são polos antagônicos no processo pedagógico, pelo contrário, se articulam num processo dialético, onde o segundo supera o primeiro por incorporação e não por mera exclusão. Essa discussão é exemplificada pelo autor referindo-se ao processo de alfabetização, onde o mesmo sintetiza da seguinte maneira:

[...] esse fenômeno está presente também no processo de aprendizagem através do qual se dá a assimilação do saber sistematizado, como o ilustra, de modo eloquente, o exemplo da alfabetização. Também aqui é necessário dominar os mecanismos próprios da linguagem escrita. Também aqui é preciso fixar certos automatismos, incorporá-los, isto é, torná-los parte de nosso corpo, de nosso organismo, integrá-los em nosso próprio ser. Dominadas as formas básicas, a leitura e a escrita podem fluir com segurança e desenvoltura. À medida que se vai libertando dos aspectos mecânicos, o alfabetizando pode, progressivamente, ir concentrando cada vez mais sua atenção no conteúdo, isto é, no significado daquilo que é lido ou escrito. Note-se que se libertar, aqui, não tem o sentido de se livrar, quer dizer, abandonar, deixar de lado os ditos aspectos mecânicos. A libertação só se dá porque tais aspectos foram apropriados, dominados e internalizados, passando, em consequência, a operar no interior de nossa própria estrutura orgânica. Poder-se-ia dizer que o que ocorre, nesse caso, é uma superação no sentido dialético da palavra. Os aspectos mecânicos foram negados por incorporação e não por exclusão. Foram superados porque negados enquanto elementos externos e afirmados como elementos internos (SAVIANI, idem, p. 36).

Esse posicionamento afirmativo do ato de ensinar encontra pleno amparo nos estudos de Vigotski e seus colaboradores, para quem a aprendizagem, em específico a escolar, é o motor do desenvolvimento humano. Esta teoria destaca o papel ativo da educação formal (educação escolar) na promoção das funções psicológicas superiores, bem como na humanização dos indivíduos. Para tanto, de acordo com Vigotski (2003, p. 79) o professor assume elevada importância, como agente da organização das condições de aprendizagem de seus alunos:

[...] o professor desempenha um papel ativo no processo de educação: modelar, cortar, dividir e entalhar os elementos do meio para que estes realizem o objeto buscado. O processo educativo, portanto, é trilateralmente ativo: o aluno, o professor e o meio existente entre eles são ativos. Por isso, é incorreto conceber o processo educativo como um processo placidamente pacífico e sem altos e baixos. Pelo contrário, sua natureza psicológica descobre que se trata de uma luta muito complexa, na qual estão envolvidas milhares das mais complicadas e heterogêneas forças, que ele constitui um processo dinâmico, ativo e dialético, semelhante ao processo evolutivo do crescimento. Nada lento, é um processo que ocorre a saltos e revolucionário, de incessantes combates entre o ser humano e o mundo.

Conforme destacado, o papel do professor deve ser daquele que supera e muito o mero organizador do “ambiente da aprendizagem”, postulado pelo pressuposto construtivista. O educador é o responsável, na sala de aula, em criar as atividades que visem promover no aluno a aprendizagem que este, por si só, é impedido de desenvolver sozinho. Como enfatiza o referido autor, o verdadeiro ensino é aquele que viabiliza o desenvolvimento do estudante.

Nessa relação, a ação do professor consiste precisamente em examinar as atividades que os educandos ainda não realizam sozinhos, mas que, com sua ajuda, consegue atingir. Ou melhor: “[...] a discrepância entre a idade mental real de uma criança e o nível que atinge quando resolve problemas com auxílio indica a zona do seu desenvolvimento próximo” (VIGOTSKI, 103, p. 2002). É na relação entre a transmissão-assimilação dos conhecimentos mais desenvolvidos que o aluno desenvolve os conceitos científicos, superando, desse jeito, os conhecimentos espontâneos desenvolvidos em sua experiência cotidiana.

Vê-se assim que tal perspectiva teórica dá real destaque à escola, devido à especificidade de conhecimento difundido nesta instituição. Por esse motivo, a escola tornou-se uma agência contraditória na sociedade capitalista em virtude do potencial revolucionário contido no trabalho educativo, por causa disso, a classe hegemônica atua para esvaziar seu conteúdo.

Dado os limites históricos atingidos pela sociedade capitalista em sua forma corrente, onde uma minoria é detentora dos privilégios enquanto que a maioria das pessoas é explorada e tem seus direitos sociais (como o direito ao trabalho, à saúde e educação de qualidade)

arrancados, pensamos que não basta meramente fazer a crítica a este conjunto de coisas, é preciso organizar os trabalhadores no sentido de transformar radicalmente esse panorama. Nesse caminho, elevar o nível de criticidade (no sentido radical) da classe trabalhadora é um componente imprescindível para tal empreendimento. Sobre isso, afirmam Saviani e Duarte (2012, p. 4):

“[...] não fetichizemos a revolução. Ela é uma ação humana e como qualquer ação humana ela depende da consciência. A revolução não é um processo espontâneo movido por forças que dominam os seres humanos. Ela não é obra do capital, mas obra da classe trabalhadora conscientemente organizada. Para se transformar conscientemente a realidade social, é preciso compreendê-la para além das aparências, para além do imediato. São necessárias as abstrações como foi ressaltado por todos os grandes pensadores marxistas. Pensar a realidade usando as abstrações teóricas não é uma capacidade que se forme espontaneamente, é algo que precisa ser produzido deliberadamente pela escola”.

Portanto, entendemos que a luta pela superação da sociedade capitalista com a perspectiva de uma forma social mais justa e humana, passa fundamentalmente pela socialização dos conhecimentos pela escola pública (DUARTE, 2012). Isso não esgota, evidentemente, as possibilidades de luta de que dispõe a classe trabalhadora frente à ordem capitalista (luta política partidária, sindical, nos movimentos sociais), porém, julgamos que sem o domínio dos instrumentos culturais, conforme sustenta a PHC, não se podem compreender os reais processos sociais em curso, e conseqüentemente, agir efetivamente para sua transformação. Como expõe Saviani (2012, p. 66): “[...] 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”.

2.2 - O ENSINO-APRENDIZAGEM INICIAL DA LÍNGUA ESCRITA COERENTE COM OS PRESSUPOSTOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Debatemos no item precedente que o homem não nasce homem, pelo contrário, se constitui como gênero humano nas relações sociais através da apropriação da cultura material e não material deixada pelas gerações anteriores. Discutiremos no presente item como os pressupostos da pedagogia histórico-crítica (teoria pedagógica que baliza esta pesquisa) tem pensado o ensino inicial da língua escrita, com destaque para os filhos da classe trabalhadora, pois essa classe é a mais afetada pelos altos índices de analfabetismo, seja em termos absoluto ou funcional. Assim, na medida em que defendemos esta teoria pedagógica no campo da alfabetização, buscamos, evidentemente, superar, por incorporação, os elementos válidos das

teorias derivadas da Escola Tradicional e Escola Nova, além das propostas situadas no campo das “pedagogias do aprender a aprender”.

É importante salientar que tal como ocorre com outras objetivações humanas, a linguagem é um elemento que tem sua origem no interior da atividade fundante do ser social - o trabalho, já que para o homem produzir sua existência material ele precisa se comunicar, estabelecer interações que contribuam na consecução da finalidade projetada em sua cabeça.

No início deste processo a comunicação dava-se de forma gesticulada, ou através de sons poucos articulados, visto que as funções anatômicas e fisiológicas humanas eram poucas desenvolvidas, o que não lhes permitiam produzir os sons da fala de modo organizado e claro (CASCAVEL, s/d).

Contudo, no decorrer do processo histórico, as relações em torno da atividade produtiva, e as vivências coletivas, permitiram-lhes dar salto qualitativo em sua constituição anatômica e conseqüentemente nas suas relações. Se inicialmente a interação entre os indivíduos era difícil em função das condições apontadas anteriormente, a partir do (no) trabalho os homens foram desenvolvendo a linguagem, que se dava essencialmente de forma oral (sonora). Nas palavras de Voloshinov (1981, apud RODRIGUES; RANGEL, 2015, p. 6),

[...] a linguagem não é algo sobrenatural, não é uma invenção, muito menos uma abstração: ela é um produto da atividade humana criativa, social e coletiva, reflete-se em todos os seus elementos – da organização econômica à organização sociopolítica da sociedade que a gerou – e se desenvolve no processo de desenvolvimento das relações materiais como condição necessária à organização laboral dos seres humanos. Linguagem e trabalho estão, logo, intimamente/organicamente relacionados.

Igualmente, Leontiev (s.d. apud DANGIÓ; MARTINS, 2015, p. 3) aponta que:

[...] a linguagem apresenta-se como criação da humanidade a partir de necessidades historicamente produzidas, quais sejam: a necessidade de comunicação, de intercâmbio com o outro, de assimilação da experiência histórico-cultural e de aquisição de instrumentos para o pensamento, tendo em vista a construção de condições objetivas que atendam tais necessidades.

Dessa maneira, no começo, a linguagem está diretamente vinculada ao atendimento das necessidades materiais dos homens, dado que para transformar à natureza e produzir os instrumentos necessários para tal tarefa, estes necessitavam (necessitam) se comunicar. Conforme explica Duarte (2013), esta (produção de instrumentos materiais) é a primeira atividade criadora do homem.

Nesse viés, a linguagem torna-se uma necessidade humana premente, porque é por meio dela que as gerações mais novas se apropriam das objetivações indispensáveis para sua sobrevivência. É pela e com a linguagem que os indivíduos representam o mundo a sua volta; ou seja, como não conseguimos capturar a realidade diretamente, os objetos que a compõem são representados pela linguagem (FIORIN, 2018).

Porém, nossas representações e compreensões acerca da realidade não se dão de forma isolada, apartado da realidade objetiva e das relações que estabelecemos com outros sujeitos. Nosso conhecimento de mundo, nossa subjetividade está inteiramente atravessadas por outros sujeitos, pelas múltiplas e infinitas vozes que circulam na sociedade, embora muitas vezes não tenhamos consciência disso.

Sendo assim, não existem discursos originais que não tenham sofrido a influência de outros discursos, já que desde o nascimento as pessoas interagem umas com as outras (primeiro no âmbito familiar, depois esse processo se amplia), se comunicam, concordam ou discordam de determinadas opiniões, enfim, somos um, mas ao mesmo tempo, somos vários em razão das influências que sofremos. Em outros termos, cada indivíduo singular, concreto, é a síntese de múltiplas relações e determinações.

Nesse itinerário, Bakhtin acentua (1988, apud FIORIN, idem, p. 17) que:

A orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa. Apenas o Adão mítico que chegou com a primeira palavra num mundo virgem, ainda não desacreditado, somente este Adão podia realmente evitar por completo esta mútua orientação dialógica do discurso alheio para o objeto. Para o discurso humano, concreto e histórico, isso não é possível: só em certa medida e convencionalmente é que pode dela se afastar.

Ocorre que os diálogos que transitam no interior da sociedade não são sem conteúdo, sem sentidos e significados. São justamente os significados que dão concretude aos discursos, ainda que se apresentem muitas vezes de forma velada. Por exemplo, numa sociedade marcada por interesses de classes completamente antagônicos, como é a sociedade capitalista vigente, os discursos emergem como um palco privilegiado para a disseminação das ideologias dos diversos grupos que integram (e disputam) a direção da sociedade.

Segundo Rodrigues e Rangel (idem, p. 18):

Como a ideologia, através dos signos (palavras), reflete e refrata a realidade, ao signo ideológico é conferido um caráter intangível que abafa a luta de classes, porque à ideologia dominante se confere um discurso único, monovalente, que, promovido pela classe dominante, procura configurar-se como supraclasses.

Pelo exposto, nota-se que a classe que predomina se empenha para convencer os dominados de que seus interesses particulares (interesses da classe dominante) são interesses universais, de todos. Nesse itinerário, é importante o que fala Volochinov acerca das intenções, dos propósitos contidos nos enunciados, e de como as palavras e seus sentidos são em última análise determinados pelas situações sociais.

Seria inútil procurar resolver o problema da estrutura do enunciado que é feito na comunicação, sem considerar as condições sociais reais – quer dizer, a situação – que suscita tais enunciados. Nós somos assim conduzidos a formular uma última proposição: a essência verdadeira da linguagem está no evento social que consiste em uma interação verbal, e se encontra concretizado em um ou vários enunciados. (VOLOCHINOV, 1981, p. 288).

Nessa mesma linha, Medviédev expõe seu pensamento quando afirma que os enunciados ganham não só sentidos diferentes, mas situam-se em polos sociais antagônicos, quando analisados numa perspectiva de classe (“grupos sociais”) diferentes, como se vê no trecho abaixo:

Nessas condições, se as diferenças de nossos dois grupos sociais estiverem condicionadas pelas premissas socioeconômicas fundamentais de sua existência, as mesmas palavras terão entonações profundamente diferentes; nas mesmas construções gramaticais gerais, elas serão inseridas em combinações semânticas e estilísticas profundamente diferentes. As mesmas palavras irão ocupar um lugar hierárquico diferente na totalidade do enunciado, como ato social concreto. (MEDVIÉDEV, 2012, p. 187).

Acontece que no curso da história humana outras formas de linguagem foram sendo produzidas pelas sociedades com vistas a atender suas necessidades reais, como ocorreu com a língua escrita (tema desta pesquisa), uma das mais importantes formas de comunicação já criadas pelos seres humanos.

Segundo Cagliari (1995), podemos dizer que a história da escrita se resume basicamente em três momentos fundamentais, que são: a escrita pictórica, a ideográfica e a alfabética. Em relação a pictórica, considerada primeira fase da escrita, esta foi bastante usada pelos homens pré-históricos tendo como suporte as paredes das cavernas ou ainda os blocos de argila. No que tange ao sistema alfabético especificamente (uma das mais sofisticadas formas de linguagem, onde as letras representam sons da fala), este é relativamente recente; sua origem data de meados do século VI e VII Antes de Cristo (A.C.) com o povo grego. Mas, para Fisher (2009), apesar dos gregos terem recebido este título, outros povos também vinham usando símbolos para representar os sons da fala, à exemplo dos fenícios.

De acordo com Vygotsky (1995, apud DANGIÓ; MARTINS, 2015), essa forma particular de linguagem, a escrita, se constitui como um importante instrumento cultural; seu aprendizado demanda uma série de operações mentais que promovem um salto qualitativo no gênero humano tanto em termos filogenéticos quanto ontogenéticos.

Devido a isso, compreendemos que pessoa nenhuma pode ser privada do acesso a este saber, sob o risco de ter seu desenvolvimento pleno, enquanto ser humano, negado. Não é cabível, numa sociedade que tem como uma de suas principais marca o letramento, vermos ainda indivíduos desprovidos deste instrumental tão essencial, como indicado.

Klein e Schafaschek (1990 Apud MAZZEU; FRANCIOLI, 2018, p. 3) corroboram com essa linha de pensamento de Vygotsky ao esclarecerem que:

[...] a alfabetização – tomada como processo de apropriação da língua escrita – assume, na escolarização, um papel fundamental: ao instrumentalizar o aluno para a inserção na cultura letrada, cria as condições de possibilidades de operação mental capaz da apreensão dos conceitos mais elaborados e complexos que vem resultando do desenvolvimento das formas sociais de produção. Assim, apreender a língua escrita, é mais do que apreender um instrumento de comunicação: é, sobretudo, construir estruturas de pensamento capaz de abstrações mais elaboradas.

Como a escrita se trata de um instrumento cultural, é necessário que se criem os meios e as formas adequadas para que cada pessoa, indistintamente, aprenda a ler e escrever os mais variados textos, aprenda a ler e interpretar os enunciados (escritos e orais) para além dos discursos explícitos, desvelando as reais intenções do autor/escritor, pois, o enunciado, como frisado acima, em última instância, é resultado das condições sociais em que os indivíduos estão inseridos.

Em se tratando especificamente do processo de apropriação da língua escrita, este papel é reservado centralmente ao espaço escolar, segundo o prisma teórico-pedagógico preconizado nesta pesquisa. Cabe à escola, através do trabalho do professor, possibilitar ao estudante com que adquira a habilidade da escrita e leitura. De certo, esse processo não ocorre naturalmente, sem intencionalidades e mediações. Diferentemente da linguagem oral que se desenvolve espontaneamente, o aprendizado da língua escrita precisa ser sistematizado, organizado pelo espaço escolar. A esse respeito, Mazzeu e Francioli (2018, p. 7) assinalam que:

Saviani (1984, p. 2) define o trabalho educativo como o “ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade produzida histórica e socialmente.” No caso da alfabetização isso significa produzir em cada aluno as capacidades de ler e escrever que foram produzidas historicamente pela humanidade com a criação dos sistemas de escrita. Portanto fica descartada a priori qualquer abordagem espontaneísta que deixe a criança descobrir por si mesma o

funcionamento e as regras do sistema de escrita. Fica claro desde o início que o aprendizado da escrita não ocorre apenas pela prática e pela reflexão direta sobre os fenômenos da linguagem escrita que se manifestam empiricamente à criança, mas requer a apropriação dos conceitos, regras, normas, etc. que permitem compreender e dominar o sistema de escrita enquanto produto histórico da atividade social humana.

Os autores complementam seus raciocínios afirmando que:

[...] o contato direto e imediato com a língua, seja por meio da fala que a criança em parte já domina, seja por meio da escrita presente em textos, embora necessário, não oferece base suficiente para a compreensão do sistema de escrita, que requer um ensino sistemático, metódico, que eleva o pensamento da criança do nível sincrético (empírico), mediado pela análise e por conceitos gerais e abstratos, compreensão das múltiplas determinações dessa forma de linguagem (MAZZEU; FRANCIOLI, idem, p. 7-8).

Nesse âmbito, fundamentado nas matrizes teóricas esboçadas antes, pensamos que o ensino-aprendizagem da língua escrita não pode estar desconectado da materialidade onde a língua circula com toda sua vivacidade. Visto por outro ângulo, o ensino-aprendizagem da escrita ganha seu real sentido quando contextualizados socialmente.

Neste viés, a relação pedagógica no seio da sala de aula não deve ser pautada por um discurso uníssono, onde apenas a voz do professor ganha primazia, mas por múltiplas e variadas vozes (vozes dos principais agentes do processo educativo – professor e alunos), a partir de suas próprias vivências, experiências. Nessa perspectiva, a linguagem é entendida como processo de interação humana, “produzida e atuante sobre um fundo de discurso e não de silêncio” (MORTATTI, 2000, p. 31).

Retomamos aqui a relação dialética entre conhecimento do senso comum (conhecimento espontâneo) e conhecimento científico (conceitos científicos) abordados na subseção anterior. Para Vygotsky (2002), os conhecimentos espontâneos da criança, no interior da escola, deve ser o ponto a partir do qual o professor deve iniciar sua ação pedagógica, já que é neste momento que se pode verificar o grau de conhecimento dos educandos sobre dado conceito científico, e de seu desenvolvimento de modo mais geral. Esta questão nos remete ao conceito de “Zona de Desenvolvimento Iminente” (ou zona de desenvolvimento proximal) de Vigotski, tão bem explorado¹⁹ por este autor em seus estudos envolvendo a educação escolar e o desenvolvimento humano.

Este debate acerca da zona de desenvolvimento iminente é da maior importância para a educação escolar, isto porque é exatamente neste nível de desenvolvimento do aluno que o

¹⁹ Para melhor conhecer esse conceito no pensamento do citado autor, ler a obra “A formação social da mente”.

professor deve atuar. Em relação ao processo de ensino-aprendizagem inicial da escrita, é pertinente que o professor alfabetizador, no início da prática pedagógica, tenha compreensão das elaborações que os estudantes já fazem da língua escrita, posto que estes têm contato (em graus variados) com este artefato cultural (escrita) em diferentes suportes, gêneros e espaços sociais.

Entretanto, o conhecimento acerca da língua escrita com os quais os alunos operam no cotidiano está ainda de forma sincrética, fragmentado, cabendo à escola torná-lo sintético, sistematizado (SAVIANI, 2004). Este processo a nosso juízo implica em profundos esforços tanto da parte do professor como do aluno, dado que a aquisição deste conhecimento envolve sistemas muito complexos. Dangió e Martins (Idem, p. 3) buscam sintetizar o que seja o processo de alfabetização na língua materna:

[...] a compreensão efetiva do que seja o processo de alfabetização demanda sabê-lo vinculado aos alcances do desenvolvimento cultural do psiquismo, calcado em articulações entre linguagem oral e linguagem escrita e dependente da formação da capacidade abstrativa advinda do desenvolvimento do pensamento; de sorte que os desafios que esse processo encerra, via de regra, ultrapassam o âmbito restrito à eleição de métodos e técnicas. Reduzir a ênfase acerca da alfabetização às formas pelas quais ela deva ocorrer pode representar mais um viés que toma a forma em detrimento do conteúdo e a aparência em detrimento da essência.

Desse modo, para que os educandos se apropriem da língua escrita em suas formas mais desenvolvidas (dominem o sistema da língua portuguesa em seus aspectos alfabéticos e ortográficos) é fundamental que o educador crie as condições necessárias para que tal aprendizado ocorra (DANGIÓ, 2017). Em outros termos, é preciso criar a necessidade no próprio aluno, como sugere a autora mencionada: “[...] criar a necessidade de escrever deve ser uma preocupação didática do professor atento ao ensino desenvolvente²⁰, levando-se em conta as múltiplas relações da criança com a escrita, especialmente com a literatura.” (DANGIÓ, idem, p. 212).

Assentadas nessa mesma linha, Marsiglia e Fontes (2016) sugerem que algumas ações didáticas podem ser desenvolvidas em sala de aula objetivando o ensino da leitura e escrita com as crianças, entre elas as atividades com a literatura, através dos estudos com os clássicos. Para compreendermos mais claramente o conceito de “clássicos”, ressaltado pelas autoras, é importante vermos o que dizem Saviani e Duarte (2012) sobre isto:

²⁰ Sobre o conceito de “ensino desenvolvente”, este decorre dos postulados de Vygotsky, quando o referido autor afirma que o verdadeiro ensino é aquele que promove a aprendizagem e o desenvolvimento humano (VYGOTSKY, 2002).

O tradicional distingue-se do clássico pelo fato de que o tradicional é o que se refere ao passado, sendo frequentemente associado ao arcaico, a algo ultrapassado [...]. Em contrapartida, clássico é aquilo que resistiu ao tempo tendo uma validade que extrapola o momento em que foi formulado. Define-se, pois, pelas noções de permanência e referência. Uma vez que, mesmo nascendo em determinadas conjunturas históricas, capta questões nucleares que dizem respeito à própria identidade do homem como um ser que se desenvolve historicamente, o clássico permanece como referência para as gerações seguintes que se empenham em apropriar-se das objetivações humanas produzidas ao longo do tempo (SAVIANI & DUARTE, 2012, p. 31).

Neste aspecto, o trabalho com os clássicos da literatura no ensino da língua escrita, está vinculado com o conceito de Estudo, “atividade guia dos anos iniciais do Ensino Fundamental, momento no qual o aperfeiçoamento da linguagem, em especial a escrita (ficcional ou não), é crucial” (MARSIGLIA; FONTE, 2016, p. 2).

Calvino (1993, apud MARSIGLIA; FONTE, idem, p. 6), assim expressa o potencial que tem as obras clássicas enquanto conteúdo formativo,

A obra clássica possui caráter formativo; nesse sentido, dá forma às experiências, oferece histórias, valores e referências que passam a compor a vida daquele que a leu ou está lendo, seja porque concordamos ou discordamos deles. Portanto, exercem influências inesquecíveis a quem as tenha conhecido e passam a habitar as “dobras da memória” [...] por mais que seja atravessada pela sua datação histórica e localização espacial, a obra clássica permite diálogos entre as diferentes obras ao longo da história. Assim, ela supera sua temporalidade e seu espaço (sem deixar de trazer junto suas marcas históricas e locais) e carrega junto a si as leituras realizadas por cada geração de leitores. No contexto desse diálogo, quanto mais se lê um clássico, mais ele apresenta algo de inédito e inesperado.

Vale registrar que, esta concepção de leitura (na perspectiva das obras clássicas) dialoga diretamente com o pensamento de Bakhtin no que se refere ao processo de dialogismo²¹, pois, ao ler (enquanto o aluno ainda não domina a capacidade da leitura, esta pode ser feita pelo professor, por exemplo) determinada obra o aluno pode incorporar traços do autor, discursos e pontos de vistas do mesmo (visões de mundo).

Nessa direção, analisando as atividades artísticas da idade média e como estas jogam um papel revolucionário na realidade, o referido autor afirma o seguinte:

O riso e a visão carnavalesca do mundo, que estão na base do grotesco, destroem a seriedade unilateral e as pretensões de significação incondicional e intemporal e liberam a consciência, o pensamento e a imaginação humana, que ficam assim disponíveis para o desenvolvimento de novas possibilidades. (BAKHTIN, 2010b, p. 43).

²¹ Para o estudo da categoria “Dialogismo” em Bakhtin recomendamos a obra “Introdução ao pensamento de Bakhtin”, de José Luiz Fiorin.

Isto está em perfeita sintonia com o conceito de “responsividade” bakhtiniana, ou seja, a leitura de um texto e seus enunciados promovem atitudes responsivas no leitor. Em outros termos, o leitor é participante ativo da comunicação discursiva, dado que, pode concordar ou não com o enunciado condensado na linguagem escrita. Sobre isto, afirma Fiorin (2011, p. 7-8),

Toda compreensão de um texto, tenha ele a dimensão que tiver, implica, segundo Bakhtin, uma responsividade e, por conseguinte, um juízo de valor. O ouvinte ou o leitor, ao receber e compreender a significação lingüística de um texto, adota, ao mesmo tempo, em relação a ele, uma atitude responsiva ativa: concorda ou discorda, total ou parcialmente; completa; adapta; etc. Toda compreensão é carregada de resposta. Isso quer dizer que a compreensão passiva da significação é apenas parte do processo global de compreensão. O todo é a compreensão responsiva ativa, que se expressa num ato real de resposta.

Assim sendo, o estudo com as obras literárias clássicas no âmbito da alfabetização está em correspondência com os pressupostos da teoria pedagógica histórico-crítica, visto que uma das tarefas centrais desta teoria pedagógica é a objetivação do ser humano em sua forma universal e livre. Assim, “[...] o contato com o clássico aguça o nosso sentido de humanidade, pois nos permite ter referências da constituição das individualidades e da coletividade; enfim, é clássico aquilo que é mais essencial para a liberdade do ser humano” (MARSIGLIA; FONTE, idem, p. 6).

Para que essa finalidade seja alcançada, é fundamental que durante o planejamento, o professor alfabetizador tenha o máximo de atenção para a seleção das obras que verdadeiramente se constituem enquanto saberes clássicos, sob o risco de limitar a formação do aluno à dimensão cotidiana e imediata da realidade.

Como já verificado, a socialização dos saberes historicamente acumulados, traduzidos nos “clássicos”, não se restringe às obras literárias. Outras modalidades de conhecimentos devem compor o currículo das turmas de alfabetização. Dentre esses saberes estão os conceitos científicos e teóricos que compõem o sistema de escrita da Língua portuguesa, conforme expõe Mazzeu e Francioli (idem). Estes autores assinalam que entre os conceitos científicos, numa proposta de alfabetização histórico-crítica, que os alunos precisam dominar, estão: [...] “os grafemas, letras, consoantes, vogais, fonemas, sílabas, palavras, frases e textos”.

Nesse sentido, o ponto fundamental que os referidos autores buscam acentuar no fragmento acima é que o aprendizado da leitura e da escrita demanda esforços tanto do professor (no ato de ensinar) quanto do aluno (no ato de aprender), como frisado, conduzido

por um ensino que prime pelos conteúdos teóricos, no caso em tela, dos elementos que constituem o sistema alfabético-ortográfico da língua portuguesa. Assim, rechaçam-se propostas de alfabetização de cunho espontaneísta/pragmatista, onde, segundo estas, os alunos aprendem a ler e escrever a partir do mero contato com os textos, em um “ambiente alfabetizador”²² e estimulador, sem a mediação/atuação direta e sistemática do docente. Nesta direção, o professor assume um papel secundário, uma espécie de colaborador/mediador, chegando a se igualar ao aluno, numa suposta defesa da democracia.

Todavia, Saviani (2012, p. 69-70) ressalta que uma educação articulada com os interesses das classes populares valorizará a escola, ou seja:

[...] não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos situar-se-ão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos em si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos.

Dessa forma, a assimilação dos conceitos constitutivos de nossa língua materna, organizados e ensinados de forma sistemática, é fundamental para a formação de uma atitude teórica e crítica frente aos fenômenos da linguagem (MAZZEU; FRANCIOLI, idem).

É válido registrar ainda que, no âmbito do trabalho pedagógico do professor alfabetizador, a atividade com a leitura (de variados gêneros discursivos) é uma estratégia didática importante, uma vez que, esta atividade possibilita ao aluno a compreensão da função social da leitura, além de garantir o aprendizado de alguns aspectos que compõem o sistema linguístico, como tipos de texto (verbal e não-verbal), autoria textual, remetente, destinatário, entre outros. Nesse contexto, o documento curricular do estado de Cascavel (PR), entende que:

O trabalho com a leitura convencional (sistemática) deve ocorrer, visando a compreensão da função social da leitura pelo aluno, isto é, entendendo a leitura como fonte de apropriação da cultura historicamente acumulada. No concernente à leitura e à interpretação, o gênero discursivo deve ser lido tanto nos aspectos não-verbais quanto nos aspectos verbais e o professor deve promover discussões orais, nas quais o aluno relate e argumente acerca do que compreendeu (personagens

²² Por ambiente alfabetizador compreende-se no interior deste trabalho o espaço escolar, especialmente as salas de aula, que possuam um conjunto de recursos (como silabário, cantinho da leitura, produções escritas pelos próprios alunos etc) que possam contribuir para o ensino-aprendizagem da língua escrita.

principais, enredo da história ou conteúdo do gênero textual, as relações de interlocução - quem escreveu e para quem escreveu) (CASCAVEL, s/d, p. 9),

Portanto, esse tipo de atividade permite às crianças irem se apropriando do sistema formal da língua materna, de seus aspectos constitutivos e sua dinâmica. E na medida em que os indivíduos vão se apropriando desses elementos da língua, mudam, igualmente, suas formas de generalização. Nesse sentido:

[...] a apropriação dos conhecimentos permite a objetivação do sujeito, colocando em relação indivíduo e gênero humano, pois [...] a assimilação, que a criança faz da experiência fixada nos objetos da cultura material e espiritual, lhe permite valorizar e reconstruir sua experiência individual (DUARTE, 2013; DADIDOV; MÁRKOVA, 1987, apud MARSÍGLIA, FONTE, 2016, p. 10).

Para tanto, a leitura textual não pode se prender aos aspectos explícitos contidos nele, é necessário que o professor estimule os alunos a perceberem o que também está implícito nos discursos do autor, melhor dizendo, é primordial se ver o que está para além das aparências fenomênicas, como assinala Kosik (2010). Para Goulart (2019, p.7) o professor é aquele que:

[...] orienta, instiga e é instigado, cresce e faz crescer. É aquele que “dá as cartas do jogo”, mas sabe que o jogo só pode ser parcialmente controlado; é preciso estar junto para perceber o momento de intervir, de dar informações, de propor tarefas, de provocar conflitos e de apontar saídas. O professor, enfim, é aquele que abre o espaço da sala de aula para que as crianças vivam com trabalho, esforço e prazer o processo de aprender.

Cabe salientar que na concepção de alfabetização defendida nesta dissertação, leitura e escrita estão implicados num único processo. Isso significa que a partir da leitura de textos (enunciados) os estudantes produzem, criam seus próprios textos, ainda que no início esta escrita não esteja em total correspondência com a norma culta (todavia, os erros e dúvidas do aluno em relação à língua padrão e convencional devem ser explicitada pelo educador com vista ao desenvolvimento da escrita pelo estudante). Como afirma Smolka (2019, p. 24): “[...] Os muitos estudos e análises de uma práxis coletivamente vivenciada, os mais diversos relatos de professoras e professores no chão da escola, têm nos ensinado que as crianças aprendem a ler, lendo, e a escrever, escrevendo”.

Oliveira e Delmondes (2019, p. 130) evidenciam um pouco mais sobre essa perspectiva de alfabetização que enfoca os processos de interação:

Os professores e pesquisadores da Unicamp João Wanderley Geraldi (1984) e Ana Luiza B. Smolka (1987) concebem e propuseram a linguagem como forma de interação e o texto como unidade de sentido e objeto de ensino e aprendizagem da leitura e escrita. Ensino da língua portuguesa e da alfabetização, segundo os

referidos autores, implica a constituição do sentido, ou seja, “uma forma de interação com o outro pelo **trabalho de escritura** – para quem eu escrevo, o que escrevo, e por quê?” (SMOLKA, 2012, p. 95, grifo no original), e um momento oportuno para as crianças construírem suas representações e tomadas de posições dos papéis sociais de “leitor” e “escritor”.

No interior da prática pedagógica, a criança vai aprendendo que a língua escrita, em sua forma textual, segue alguns princípios, como a organização espacial da página (começamos escrevendo e lendo de cima para baixo, da esquerda para a direita), a forma adequada de se pegar no lápis (caneta ou algo do gênero) visando a escrita de uma letra legível e um traçado preciso (evitando ultrapassar as margens da página).

Nessa direção, o aluno é ao mesmo tempo escritor (autor) e leitor, sujeito ativo no ensino-aprendizagem, não um mero espectador que acompanha os desdobramentos da prática pedagógica sem nenhuma autoria. Essas questões são de suma importância, uma vez que um número considerável de educandos apresenta bastante dificuldade em produzir textos, como uma redação, assinala Marcuschi (2008).

Importa dizer ainda que a produção textual deve ser estimulada pela escola desde os primeiros anos de escolaridade da criança. Ainda que esta não domine as regras e convenções da língua escrita, ela pode produzir os textos através de relatos orais ou desenhos, ou até mesmo utilizando seu próprio corpo com gestos diversos (vale lembrar que Luria dá real destaque aos gestos corporais e ao desenho das crianças na direção da apropriação da língua escrita, ou seja, na pré-história da escrita)²³. Este é um momento importante para que os alunos avancem para a escrita simbólica, isto é, para os níveis mais complexos e teóricos da escrita. À vista disso, Landsmann (1993, p. 20) salienta: [...] “não é a aquisição do sistema de escrita em si que desenvolve o intelecto, mas seu uso em uma multiplicidade de funções. A escrita afeta nossa maneira de pensar nos processos de leitura, interpretação, e produção de textos”. Em síntese, a apropriação da escrita qualifica nossa forma de pensar e agir na sociedade.

Nesse sentido, o domínio da língua escrita envolve muito mais que a relação grafo-fônica, ou o desenvolvimento dos movimentos articulados do corpo (coordenação motora), assim como, supera a estrita relação entre sujeito e objeto do conhecimento (escrita). A apropriação desta forma particular de linguagem aciona o desenvolvimento psíquico do indivíduo a patamares qualitativos superiores (VYGOTSKY, 2002).

Segundo Goulart (idem, p. 9):

²³ Para se aprofundar nos estudos de Luria sobre a pré-história da escrita, ler: “O desenvolvimento da escrita na criança. In: Vigotskii, L. S.; Luria, A. R.; Leontiev, A. N., Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 2016”.

Considerar o sistema alfabético como “a escrita” é um enorme equívoco. O sistema alfabético não é a escrita, embora lhe seja fundamental. A gramática também não é a língua, embora lhe seja fundamental. À professora, é necessária a compreensão de como nossos objetos de estudo e de ensino se formam, se organizam, produzem sentido, para planejar situações de ensino que façam crescer os alunos em suas possibilidades de viver.

Dessa forma, entendemos que os debates em torno da alfabetização, mais exatamente, dos entraves que impedem os alunos oriundos da classe trabalhadora de se apropriarem do sistema de escrita, devem perpassar também pelos pressupostos teórico-metodológicos adotados pelos sistemas de ensino enquanto política educacional (MARSIGLIA, 2011), dado que estes elementos interferem sobremaneira na qualidade da educação de modo geral, e da alfabetização especificamente. Nesse caminho, Marsiglia (2011) pontua que após décadas de implantação do pressuposto teórico-metodológico construtivista na rede estadual de ensino de São Paulo, o desempenho dos estudantes, especialmente na área da língua escrita, continuam bastante insatisfatório. Dito de outro modo, segundo a autora, o construtivismo tem implicações decisivas para a baixa qualidade da educação destinada aos filhos da classe trabalhadora.

Destarte, não obstante a abordagem construtivista reivindicar os interesses das classes populares no que tange ao processo escolar, no fundo, joga contra estas, uma vez que se posiciona negativamente diante da transmissão do acervo cultural sistematizado na escola. Assim, embora proclame a democracia e o direito de todos à aprendizagem, concretamente, essa concepção atua na “reprodução das desigualdades sociais e dos preconceitos que naturalizam tais desigualdades” (DUARTE, 2007, p. 6). Como diz Saviani (2016), os discursos proferidos pelas pedagogias hegemônicas na direção de uma suposta liberdade do aluno, liberdade de aprendizagem, não passa de um enunciado ideológico, dado que o aprendiz só se torna efetivamente livre quando domina o objeto da aprendizagem, e quando domina, deixou de ser aprendiz.

Assim sendo, a defesa de uma teoria pedagógica, como esta que estamos sugerindo nesta pesquisa, é primordial para o sucesso do trabalho educativo. Evidentemente que a qualidade da educação não resulta simplesmente da adoção isolada de uma perspectiva teórica, mas, temos convicção, ao mesmo tempo, que não se pode apontar para uma política de educação (e alfabetização) mais eficiente, se não se considerarmos tal aspecto.

Ressaltamos que, segundo a perspectiva histórico-crítica, para que a escola cumpra com sua função central, que é a produção do gênero humano em cada indivíduo singular, o

ensino, desde os anos iniciais, deve primar pelo trabalho com as várias áreas do conhecimento (artes, filosofia e ciência), considerando a tríade conteúdo-forma-destinatário²⁴. Dessa forma, fica explícito que somos contrários às políticas que induzem às escolas a focarem a prática pedagógica apenas nas áreas de Português e Matemática, promovendo o estreitamento curricular (já mencionado) e limitando o desenvolvimento pleno das crianças.

Diante desse quadro, é fundamental avaliarmos a serviço de quem, realmente, estão as políticas de alfabetização desenvolvidas no Brasil até agora, posto que, numa sociedade marcada pela divisão de classes, com interesses antagônicos, a escola é palco de intensas e profundas disputas (SAVIANI, 2018). Por conseguinte, é central apontarmos na direção de uma concepção de alfabetização que efetivamente esteja articulada com os interesses concretos daqueles que na sociedade vigente são os dominados, e que sinalize para outra perspectiva social, onde todos os indivíduos sejam livres e iguais. De certo, esta não é uma tarefa fácil, contudo, é mais que necessária. Como registra Saviani (2013, p. 73-74), “difundir uma concepção implica sua incorporação no nível de senso comum, desnaturando em vários aspectos o que é pressuposto”.

Considerado esses pontos, buscamos traçar em seguida um panorama da alfabetização no cenário brasileiro, evidenciando alguns movimentos pela direção das ações voltadas para essa área da educação escolar (como a “guerra dos métodos”), com ênfase para as duas primeiras décadas do século XX (já que é nesse contexto que um sistema de ensino começa a desenhar no país), passando pelos dias atuais, quando um conjunto de medidas de cariz neoliberal é implementada, tendo como pressuposto nuclear a lógica dos resultados (gerencialismo).

²⁴ Para estudar a tríade conteúdo-forma-destinatário ver: MARTINS, L. M. O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013.

CAPÍTULO 3. UM PANORAMA DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

3.1 A ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: alguns aspectos

Os debates/reflexões em torno da educação escolar, e da alfabetização de modo particular, no Brasil, afloram-se mais visivelmente no final do século XIX e início do XX em decorrência da consecução do projeto liberal republicano de sociedade, que demandava uma nova forma social (sociedade moderna, industrial) e por consequência uma nova concepção de sujeito. Neste contexto, não eram incomuns os discursos de políticos e intelectuais em defesa da educação escolarizada, devido, para estes, a educação seria a porta para o processo de modernização e inserção num novo tempo (FERRARO, 2014). Sobre esse cenário, Shiroma et al (2011, p. 17) dizem o seguinte:

Os debates políticos que se travavam no alvorecer dos anos de 1930 incluíam um crescente interesse pelas questões educacionais. Herança de anos anteriores ganhava força entre vários intelectuais e políticos da época, a ideia de que era indispensável à modernização do Brasil a montagem de um Estado nacional, centralizador, antiliberal e intervencionista. O movimento que resultou na Revolução de 1930 dava caráter de urgência a essa discussão. Eram tempos em que se forjavam diversos projetos de construção da nacionalidade, alguns modernizantes, outros mais reacionários. Todos valorizavam o papel que a educação deveria cumprir para a sua realização, coerentemente com o seu horizonte ideológico.

Segundo Paiva (1990, p. 4), o Brasil ocupava, na virada do século XIX para o XX, um dos piores postos no que concerne à alfabetização da população, o que demonstrava a necessidade urgente de se avançar com este processo no país. Nas palavras da autora:

[...] a divulgação dos índices de analfabetismo em diferentes países do mundo na virada do século revelava a importância que a questão vinha adquirindo nos países centrais e, certamente, tocou os brios nacionais. Entre os países considerados, o Brasil ocupava a pior posição, divulgando-se internacionalmente os dados oferecidos pelo censo de 1890, que indicava a existência de 85,21% de iletrados, considerando-se a população total. Tais índices chegavam a 82,63% se excluídos os menores de cinco anos. Em 1900 esse índice era de 74,59%, incluindo o Distrito Federal (onde eram certamente mais elevados os níveis de alfabetização), caindo para 69,63% se fossem excluídos os menores de cinco.

Nessa linha, a alfabetização é alçada à necessidade de primeira ordem (pelo menos do ponto de vista do discurso), sendo sobre ela depositadas todas as virtudes ou fatores de atraso de um país, e com o Brasil não era diferente. Ou seja, para que os países se lançassem ao processo de desenvolvimento econômico e social, tal como se via em alguns países de capitalismo central, era fundamental tirar o povo da “ignorância”, isto é, era preciso alfabetizá-los.

Além disto, outro aspecto muito importante que mobilizou amplos setores (políticos e intelectuais, em especial) da população em defesa da alfabetização em massa foi a questão do voto direto. Com a Lei Saraiva, de 1881, apenas os cidadãos alfabetizados estavam habilitados a votar, então, para que os defensores da república que se engendrava pudessem disputar espaços decisórios no parlamento com os grupos ligados principalmente às oligarquias conservadoras, era primordial alfabetizar os membros das classes populares, considerando que aí estava a maior parcela da população.

Para se ter uma noção de como a alfabetização é elevada a necessidade nacional, cabe citar um trecho do discurso de Sampaio Dória (apud CARVALHO, 2010, p. 227) um eminente professor da época:

Hoje não há quem não reconheça e não proclame a urgência salvadora do ensino elementar às camadas populares. O maior mal do Brasil contemporâneo é a sua porcentagem assombrosa de analfabetos. [...] O monstro canceroso, que hoje desviriliza o Brasil, é a ignorância crassa do povo, o analfabetismo que reina do norte ao sul do país, esterilizando a vitalidade nativa e poderosa de sua raça.

Portanto, é neste panorama que vai se consolidando um sistema público de ensino com vistas a atender aos intentos da nova sociedade (sociedade moderna) que ora se apresentava, e nesse processo, se configuravam também formas específicas de ensino inicial da leitura e da escrita (MORTATTI, 2000), isto é, se instauram concepções e práticas de alfabetização.

Durante Brasil Império o método de alfabetização mais utilizado pelos professores nas várias regiões (províncias) do país, era o método da soletração, de marcha sintética. Esse método consiste no ensino das letras e seu respectivo som num movimento progressivo de alfabetização. Deste ponto de vista, não se tinha tanto problema, já que este método era hegemônico e o número de pessoas que tinha acesso à escolarização era pequeno, se levarmos em conta a relativa ampliação do acesso à escola a partir da instauração da república.

Contudo, com a organização de um sistema público de ensino, este método sofreu duras críticas, sendo acusado de “tradicional” e inadequado para os tempos que emergiam, sendo, portanto, necessário superá-lo por um método “novo” (MORTATTI, idem). Esta autora, baseada num profundo estudo acerca da história da alfabetização no Estado de São Paulo (1876-1994), afirma que de 1876 até aproximadamente 1980 haverá uma intensa disputa entre os métodos de alfabetização sintéticos e analíticos²⁵, pela hegemonia na área da

²⁵ Os métodos de “marcha sintética” entendem que o ensino da escrita deve partir das unidades menores da língua, como fonemas, letras, sílabas, enquanto que os métodos analíticos percorrem o caminho inverso, isto é, começa-se dos textos, sentenças, palavras.

alfabetização, bem como, procuravam se firmar como política oficial. Sendo assim, à medida que dado método demonstrava suas limitações, no sentido de não resolver os problemas da alfabetização, este era substituído por outra perspectiva metodológica, que de imediato já se autoproclamava como sendo o “novo”, o “correto”, enquanto que aquele era considerado tradicional, antiquado.

De acordo com a referida autora, foram quatro os períodos históricos que ocorreram de acordo com tematizações, normatizações e concretizações na escola brasileira, os quais explicitaremos, de modo breve, a seguir:

1º momento (1876 a 1890): neste período sobressai uma disputa entre os defensores do então revolucionário método João de Deus, baseado na palavrção e os partidários dos métodos sintéticos (soletração e silabação), considerados estes últimos como sendo métodos “tradicionais”.

2º momento (1890 a meados da década de 1920): esse momento se caracteriza fundamentalmente pelo litígio entre os defensores do então método revolucionário analítico para o ensino da leitura e os grupos que ainda defendiam os métodos tradicionais sintéticos, notadamente o silábico.

3º momento (meados dos anos de 1920 a final da década de 1970): aqui a disputa deu-se entre os defensores do método misto (analítico-sintético ou sintético-analítico) e simpatizantes do método tradicional analítico. Neste momento, em função das fortes influências da psicologia experimental, adotou-se largamente o teste ABC, de Lourenço Filho. Este teste visava medir a maturidade das crianças com a intenção de iniciar seu processo de alfabetização, também chamada de alfabetização sob medida.

4º momento (meados da década de 1980 a 1994): por fim, nesse momento, a disputa ocorreu entre os defensores da teoria da psicogênese da língua escrita, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, de inspiração construtivista, e os defensores dos tradicionais métodos mistos, das tradicionais cartilhas, bem como do tradicional teste de diagnóstico do nível de maturidade com fins de classificação dos alfabetizandos.

Dessa forma, até o final dos anos 70, as propostas apresentadas para a questão da alfabetização vão se dar em torno dos métodos sintéticos e analíticos, onde se alternam na direção das possíveis resoluções para essa problemática.

Ocorre que, apesar dos referidos métodos apresentarem diferenças no que concerne ao caminho empregado no ensino inicial da língua escrita, como pontua Azevedo (2009), ambas as abordagens se parecem nos seus fundamentos, pois se filiam à Psicologia Associacionista. Nessa concepção de alfabetização, de acordo com a autora, o foco do professor é que o aluno

aprenda os aspectos estruturais da língua escrita, ou seja, a prática pedagógica do alfabetizador está embasada na relação letras e fonemas (codificação e decodificação), desconsiderando, assim, os usos sociais e culturais deste conhecimento, isto é, a comunicação, os aspectos discursivos da linguagem. Importa frisar que, nesta perspectiva, enquanto o professor e os métodos (mecânicos, repetitivos) assumem a centralidade na prática pedagógica, por outro lado, os alunos desempenham um papel, em grande medida, secundário.

Desse modo, na medida em que as contradições vão se explicitando, isto é, mesmo tendo acesso à escola, uma gama significativa de alunos continua sem aprender a ler e escrever adequadamente, estes métodos se alternam na disputa pela direção das práticas alfabetizadoras. Tal movimento é muito bem sintetizado por Mortatti (idem) como a “guerra dos métodos”.

É neste quadro que o construtivismo se propõe a combater o fracasso escolar (traduzidos em altas taxas de repetência e evasão), principalmente nas séries iniciais, alegando que esses problemas resultavam, sobretudo, da adoção dos métodos tradicionais pelas redes escolares. Nessa direção, era fundamental, segundo esta teoria, empreender uma mudança profunda na concepção e prática voltadas para os processos, notadamente, da alfabetização. Como ressalta Weisz (1988, apud MARSIGLIA, 2012),

Neste momento o círculo parece ter se fechado e tudo indica que as contradições alcançaram um nível realmente desestabilizador. Como diz Emília Ferreiro: Em alguns momentos da história faz falta uma revolução conceitual. Acreditamos ter chegado o momento de fazê-la a respeito da alfabetização.

Assim, nessa busca por respostas pedagógicas e didáticas aos entraves da alfabetização, tal teoria passou a influenciar profundamente as políticas educacionais, principalmente no campo da formação de professores alfabetizadores e dos currículos (GONTIJO; ANTUNES, 2019). Para Mortatti (2016, p. 1),

[...] a concepção construtivista, inicialmente, se caracterizava como contra-hegemônica, no conjunto de ideias e práticas pedagógicas “de esquerda”, e seus disseminadores a apresentavam como promessa de superação dos problemas da alfabetização das “classes populares” e dos “filhos do analfabetismo”.

Nesse viés, o construtivismo emergiu como uma possível alternativa para os problemas existentes no campo da alfabetização, principalmente para os alunos oriundos das classes mais populares. Uma das críticas que essa abordagem dirigia aos métodos tradicionais (sintéticos-analíticos) residia no fato de que até o momento as reflexões sobre a alfabetização

pairavam em torno do “como ensinar” e não de “como a criança aprende”. Dessa maneira é que a proposta teórica de Ferreiro e Teberosky se autodenominou de “revolução conceitual”.

Decerto, entendemos que o construtivismo lançou luz ao processo de ensino da língua escrita na medida em que considera o aluno não como um sujeito passivo nas relações de ensino, pelo contrário, entende que estes constroem algumas hipóteses acerca da escrita; por isso, é muito importante que os professores alfabetizadores desenvolvam atividades de escrita onde os alunos possam explicitar seu entendimento prévio acerca deste conhecimento, para que a partir daí possa ensinar-lhes a norma padrão, como já dissemos no capítulo anterior. Essa é uma contribuição tributária do construtivismo e que não se pode negar, em nossa compreensão.

Por outro lado, uma consequência da perspectiva construtivista, foi a defesa da desmetodização no âmbito da alfabetização; ou seja, se o foco nesta teoria é “como a criança aprende”, então, os métodos de alfabetização seriam, segundo eles, desnecessários.

Coelho e Mazzeu (2016), tomando como base os fundamentos do materialismo dialético, afirmam que a abordagem construtivista, embora aparente rejeitar os métodos de alfabetização, na verdade, também possui um método, pois o método é indissociável de uma ação humana intencional. Segundo Vieira Pinto (1979, apud COELHO; MAZZEU, 2016, p. 6), “[...] intencionalidade e método são uma só coisa, conforme se documenta inclusive pela analogia etimológica, pois os dois termos na composição vernacular querem dizer a mesma coisa, apenas um na acepção latina e o outro na grega”. Mais adiante, os autores complementam: “[...] o método é uma forma de agir que se diferencia do agir espontâneo, pois implica em uma ação dirigida consciente e voluntariamente por determinado objetivo” (COELHO; MAZZEU, *idem*, p. 6).

Buscando ilustrar como a teoria em questão, efetivamente, tem um método, os citados autores apresentam alguns passos que são comuns nas práticas alfabetizadoras de caráter construtivista:

- aplicar a sondagem a todos os alunos e classificá-los em determinada etapa ou hipótese (pré-silábica, silábica, silábico-alfabética, alfabética);
- apresentar ao aluno as letras do alfabeto todas de uma vez no começo das aulas, por meio de cartazes e do material chamado “alfabeto móvel”;
- propor atividades com listas de palavras de um mesmo campo semântico, especialmente os nomes dos alunos, para que eles tentem escrever “do jeito que souberem” utilizando as letras do alfabeto já apresentadas;
- colocar os alunos em “agrupamentos produtivos” combinando aqueles que se encontram em fases ou hipóteses diferentes, porém próximas, para que a interação entre eles leve à mudança de hipóteses;

- fazer intervenções e aplicar atividades didáticas específicas para cada fase, a fim de desequilibrar as hipóteses dos alunos e provocar o surgimento de novas hipóteses até a “descoberta” da hipótese alfabética (idem, p. 7-6)

Sendo assim, parece não restar qualquer dúvida que o método está imbricado na proposta didática de alfabetização indicada pelo construtivismo, ainda que a mesma defenda o inverso.

Entretanto, diante da complexidade que comporta o ensino-aprendizagem da escrita, discordamos das propostas simplistas que sugerem resolver os entraves da alfabetização a partir da adoção de um determinado método, como o fazem os atuais defensores do “método fônico”, que foi adotado pela Política Nacional de Alfabetização (PNA) como método oficial (BRASIL, 2019). Em relação à abordagem fônica, vale verificar que apesar de se proclamar como “novo”, este método remonta, de modo mais evidente, ao final do século XIX, ainda que nos dias atuais ele apareça repaginado (MORTATTI, 2019). Assim, a suposta alternativa da concepção fônica para o sucesso da alfabetização foi questionada ainda no século XIX; portanto, seu discurso atual, como sendo a única solução para este campo, não encontra respaldo histórico.

Comprometido com a perspectiva histórico-crítica, compreendemos que na prática pedagógica alfabetizadora “o aluno vai alçando alternativas de escrita num processo de aproximação da escrita convencional através da mediação indispensável do professor, como bem salientamos. O educando vai arriscando modos de escrita para se fazer comunicar, com isso, vai testando suas elaborações sobre a língua em que ele está inserido” (MACEDO, 2000, s/p). Como revela Coelho (2016, p. 68):

[...] o método de alfabetização possui sua validade para o processo pedagógico ao sintetizar princípios didático-pedagógicos coerentes com as leis do desenvolvimento psíquico de determinada teoria psicológica, e de modo que possibilite ao educador reformulá-lo de acordo com as características da escola e classe com a qual trabalha [...] ainda que cheguemos à uma formulação didática eficaz sobre o ensino da leitura e da escrita necessitamos entender que a apropriação dos objetos da cultura não acontecem linear e continuamente, antes há diferenças individuais na aprendizagem que devem ser levadas em conta para que todos indistintamente se apropriem dessa ferramenta cultural em suas formas mais elaborada

Ademais, para que a escola cumpra com seu objetivo central, que é a transmissão dos conteúdos mais desenvolvidos, as questões de ordem didática precisam estar articuladas com outros aspectos que incidem na qualidade do ensino, como as condições adequadas de trabalho docente, pois é nessa relação que o trabalho educativo se concretiza. Este ponto é de extrema importância, uma vez que nos discursos neoliberais o professor é o principal

responsável pelos (maus) resultados da educação não importando em que condições objetivas estes desenvolvem sua função.

É dessa relação, envolvendo as políticas de educação (mais especificamente, as de alfabetização) e a lógica neoliberal que tratará a subseção seguinte.

3.2 NEOLIBERALISMO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS (ALFABETIZAÇÃO)

No âmbito da teoria marxista, não se pode examinar dado fenômeno descolado de suas determinações mais gerais. De sorte que, se quisermos compreender por que certo objeto assume determinadas configurações, é fundamental relacioná-lo com os aspectos que incidem sobre ele, ao mesmo tempo em que se faz necessário considerar suas particularidades/singularidades. Neste caso, como nosso objeto de pesquisa está ligado ao campo das políticas públicas, é imperioso vinculá-lo ao contexto das reformas do Estado neoliberal que entram em curso no cenário brasileiro a partir dos anos 1990. Alguns autores (OLIVEIRA, 2009, 2018; MAUÉS e CAMARGO, 2012; SHIROMA et al, 2011) apontam que tais reformas promoveram intensas mudanças nas políticas educacionais, assim como, na prática pedagógica no interior das escolas, notadamente, no nível da educação básica.

No contexto supracitado, o Brasil implementou, por meio do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), a reforma do Estado brasileiro, sob o pretexto de lançar o país ao novo cenário global de competitividade econômica e modernização, na direção do então ministro Bresser-Pereira. A ideologia neoliberal sustentava que a crise econômica pela qual passavam os países, resultavam da forte intervenção do Estado tanto no plano econômico como no atendimento das demandas sociais (educação, saúde, assistência social) da população. Dessa maneira, precisava-se reconfigurar o papel desta instituição (Estado) face à sociedade, afirmavam eles. Para Bresser-Pereira (1997, apud MINTO, s/d, p. 12): “[...] o pressuposto é o de ‘modernizar a administração pública’, tornando-a eficiente sob os critérios do mercado enquanto regulador das atividades econômicas, promovendo a passagem de uma administração burocrática para uma administração ‘gerencial’”.

A educação não passaria ilesa a toda essa situação. Barroso (2005) indica que uma das dimensões mais significativas das reformas educativas é a emergência de um novo modo de regulação no domínio das políticas públicas em educação. Dentro dessa lógica, afirma o autor, é prevista a autonomia gerencial na implementação e gestão dos programas/ações, importando aos governos centrais os resultados estipulados para os sistemas e unidades escolares,

implicando em processos de responsabilização dos gestores escolares e professores pelo sucesso ou fracasso pelos resultados finais alcançados no interior das unidades escolares.

Outro aspecto importante se refere ao nexos entre educação e economia que ressurgem²⁶ neste contexto devido ao papel assumido pelos diferentes países face à reestruturação produtiva da globalização do capital. Ou seja, para que os países da periferia do capitalismo (subdesenvolvidos ou ditos “em desenvolvimento”) pudessem competir economicamente com os países centrais (“desenvolvidos”), seria primordial investir em educação, com foco prioritário na educação básica (OLIVEIRA, 2000). Conforme Shiroma et al (2011, p. 47), importantes organismos multilaterais atribuíram à educação a sustentação da competitividade nos anos 1990, a partir de “[...] diagnósticos, análises e propostas de soluções consideradas cabíveis a todos os países da América Latina e Caribe, tanto no que toca à educação quanto à economia”. Nessa direção, Shiroma (2018, p. 2) destaca que, em 2012, o Banco Mundial (BM) lançou o livro “Achieving World-Class Education in Brazil: the next”, evidenciando seu interesse em monitorar o desempenho dos estudantes dos países devido a três funções fundamentais, que de acordo com o Banco, lhe competem:

- i) desenvolver as habilidades da força de trabalho para o crescimento econômico sustentado; ii) contribuir para a redução da pobreza e desigualdade, fornecendo oportunidades educacionais para todos, e iii) transformar os gastos com educação em resultados educacionais - acima de tudo, aprendizagem do aluno. (BM, 2012, apud SHIROMA, 2018, p. 2)

Nesse viés, encontros internacionais aconteceram com vista a se definir parâmetros para a educação, com preponderância para os sistemas de ensino dos países pobres. Um desses eventos foi a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien (Tailândia), em 1990, que deu origem ao documento “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”, que teve o Brasil como um de seus signatários. A partir daí, foram definidas estratégias e metas, relativas à educação básica, para serem executadas durante a década seguinte, a partir de um consenso político e ideológico que resultou em um projeto educacional internacional, com novas definições e abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagens.

Quanto ao termo de “necessidades básicas de aprendizagens”, oriundo da referida conferência, é necessário vislumbrá-lo para além de sua aparência imediata, posto que alguns

²⁶ Em meados dos anos 1960-70, a teoria do capital humano, articulado com a teoria tecnicista, pretendiam formar, através da escola, a mão de obra necessária para a competição econômica internacional. Tal perspectiva, postulavam que, essa concepção de educação, orientada para o mercado de trabalho, traria benefícios financeiros e sociais a todos, o que não se demonstrou ao longo da história (VIANA; LIMA, 2010).

autores o compreendem em sua função ideológica de indicar a natureza do ensino a ser ministrado. Isto é, “[...] para extratos sociais diferentes, ensinamentos diferentes, uma vez que as necessidades básicas de um e outro não poderiam ser as mesmas” (SHIROMA et al, idem, p. 52). Dessa forma, aos filhos da classe trabalhadora e demais grupos dominados da sociedade, uma educação mínima, rebaixada, o suficiente para a formação de uma mão-obra pouco qualificada, enquanto que para o outro polo (classes dominante), a melhor educação.

Segundo Altmann (2002), é com base neste cenário que um conjunto de políticas e programas, muitos dos quais, alinhados à concepção de educação dos organismos internacionais (como a UNESCO e o Banco Mundial), vem sendo implementado pelo governo brasileiro, sobretudo a partir da década de 1990. Com o suposto argumento de garantir uma educação de qualidade, particularmente, às crianças de classes populares, essas políticas possuem algumas características em comum. Citemos apenas três dessas características, geralmente encontradas no interior dessas propostas, quais sejam: a) “padrões de aprendizagem”; b) “atenção aos resultados”; e, c) “controle pelos usuários”.

Nesta perspectiva, transferem-se para dentro das políticas educacionais traços do campo econômico (“padronização”, “foco em resultado”, “metas” etc), uma espécie de “privatização endógena” (HYPOLITO; GANDIN, 2013). Essa modalidade de privatização consiste, basicamente, em trazer para dentro das ações do Estado medidas inerentes ao mercado e que revertam a este em forma de lucro.

Freitas (2018) afirma que essas políticas – com viés empresarial - podem ter graves desdobramentos sobre as escolas, gestores e docentes, quando estes não atingem os objetivos estabelecidos previamente pelos órgãos centrais (Ministério da Educação, Secretaria de Educação estadual e/ou municipal):

[...] alegando falar em nome das crianças mais pobres, usualmente com maior dificuldade para aprender, a reforma empresarial insiste em polemizar com a finalidade de culpar a escola e seus profissionais pela não aprendizagem destas, tentando com isso justificar sua política educacional de controle sobre a escola. (FREITAS, 2018, p. 1).

Ainda que os reformadores, de início, defendam o direito de as crianças pobres aprenderem, por outro lado, minimizam as reais condições em que esses alunos são ensinados, substituindo-a por “controle” (FREITAS, 2018). Assim, para os reformadores os processos de ensino pouco importam, pois o horizonte é o alcance das metas fixadas, os padrões previstos nas normativas e mensurados nas avaliações externas, como já reiterado.

Resta sublinhar que os discursos reformadores, buscando adquirir o consenso social, utilizam-se de “slogans” (EVANGELISTA, 2014), à exemplo do termo “equidade social”, proferido por organismos internacionais. Segundo Santos (2000, p. 173):

Essa equidade [...] 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. Além da prioridade do ensino básico para o desenvolvimento econômico, o BM também discute a necessidade de melhorar a qualidade da educação para esse nível.

O pano de fundo, portanto, das reformas neoliberais é a produção e reprodução da lógica do capital. Assim, além desta concepção de educação rebaixada contribuir para uma formação profissional precária, da parte do trabalhador, colabora também para que a burguesia reproduza sua hegemonia, por meio de suas ideologias, de modo muito especial, no cotidiano das relações sociais. Esta questão confere uma importância muito grande à pedagogia histórico-crítica, uma vez que para ela o papel da escola deve ser a de transmitir aos alunos da classe subalterna a cultura mais elaborada. Vale lembrar o que diz Altmann (2000, p. 6) sobre os contornos que as políticas educacionais vão assumindo sob os desígnios do capital:

“[...] estabelecimento de conteúdos curriculares básicos e padrões de aprendizagem; a implementação de um sistema nacional de avaliação do desempenho das escolas e dos sistemas educacionais para acompanhar a consecução das metas de melhoria da qualidade de ensino”.

Assim, segundo as diretrizes neoliberais, para que os sistemas de ensino alcancem a qualidade esperada, devem focar o trabalho pedagógico nas “disciplinas básicas”, como Língua Portuguesa e Matemática, ampliando um pouco mais atualmente para a matéria de Ciências, que serão mensuradas através de avaliações externas. Para Freitas (2014), o estreitamento curricular produz uma espécie de esvaziamento na formação dos estudantes, sonhando-lhe, assim, o direito ao pleno desenvolvimento.

Shiroma et al (idem, p. 56-57) afirmam que o estudo do “Relatório Delors”, documento elaborado pela Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, criada pela UNESCO, é fundamental para compreendermos as mudanças que estão ocorrendo atualmente no interior da educação. Quando as autoras se referem aos conteúdos básicos dispensados aos alunos, segundo este documento, as mesmas esclarecem que os conhecimentos necessários para vivermos na sociedade vigente, diga-se, “sociedade do conhecimento”, consistem nos seguintes:

[...] competência na leitura, escrita, expressão oral, cálculo, resolução de problemas e, no plano do comportamento, possibilitar o desenvolvimento de aptidões, valores e atitudes. Na perspectiva da comissão, a educação básica é a primeira etapa que os indivíduos devem ultrapassar para diminuir a grande disparidade que permeia os grupos humanos marginalizados, quais sejam: mulheres, populações rurais, minorias étnicas marginalizadas, crianças de baixa condição econômica, entre outros.

Oliveira e Guimarães (2017) asseveram que as políticas criadas em todos os países acabam sendo influenciadas pelas metas propostas pelos organismos multilaterais que, de uma forma ou de outra, acabam por contribuir para a sustentação da hegemonia burguesa e defender as necessidades de domínios de competências básicas para atender aos interesses das frações dominantes.

Esse processo de rebaixamento da educação destinada aos trabalhadores também é pontuado por Mortatti (2013). Segundo esta, apesar do Brasil ter conseguido avançar bastante, nas últimas décadas, no que concerne ao quantitativo de alunos que tiveram acesso à escola básica, este quadro não representou necessariamente qualidade na aprendizagem dos estudantes, visto que muitos deles estão concluindo seus estudos sem terem acumulado os conhecimentos básicos. Dentre estes conhecimentos ressaltados pela autora está o aprendizado da língua escrita na fase inicial. Logo, o que temos visto é um processo de inclusão excludente (KUENZER, 2002), isto é, mais alunos passaram a frequentar a escola básica, porém, sem se apropriarem adequadamente dos conhecimentos socialmente necessários.

Em decorrência dos baixos aprendizados, principalmente nas séries/anos iniciais, e das altas taxas de reprovação e evasão escolar, uma das metas definidas pelos organismos internacionais para a resolução dessa problemática foi a de se alfabetizar todas as crianças até o término do 3º ano do ensino fundamental (MORTATTI, 2013). Porém, a autora salienta que a atenção dos agentes envolvidos com a educação tem se dado apenas aos resultados alcançados nas avaliações externas para saber se as redes escolares e as escolas atingiram ou não as metas projetadas, sem contudo, se questionar a concepção de alfabetização, e seu conteúdo efetivo, que vem sendo trabalhado no seio da prática alfabetizadora.

[...] nas duas últimas décadas, vem-se mantendo a equivocada perspectiva segundo a qual o ensino da língua portuguesa e literatura deve se restringir ao acanhado patamar representado pelas “expectativas de aprendizagem” (mesmo assim, para muitos, cada vez mais distante de ser alcançado) dos rudimentos da leitura e da escrita, ou, quanto muito, deve avançar em direção às novas práticas docentes relacionadas com certas concepções de aprendizagem, de leitura e de escrita, alinhadas com padrões internacionais estabelecidos em função de políticas neoliberais de desenvolvimento econômico (MORTATTI, 2013, p. 15).

Assim sendo, a concepção de alfabetização indicada nas políticas neoliberais tem um caráter simplório, posto que o foco é dado inteiramente às habilidades e competências relativas à relação grafema-fonema, sem contextualizá-la, o que torna o aprendizado da língua portuguesa, em seu processo inicial, opaca e sem sentido.

Em consonância com os indicativos internacionais, o Brasil aprovou em 2007, através do Decreto nº 6.094, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, 2007), que dentre outros aspectos, define como compromisso central, alfabetizar todas as crianças na “idade certa”; neste caso, segundo os parâmetros dos organismos, a propalada idade certa para se alfabetizar as crianças é até os 8 (oito) anos de idade. O citado documento afirmara que a operacionalização das metas contidas no plano devia contar com a participação da sociedade civil e do empresariado local.

Em articulação com este contexto, o MEC instituiu em 2012, através da Portaria nº 867, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que em parceria com os estados e municípios, objetivava cumprir com a meta de alfabetização ora referida.

O artigo 1º da citada portaria (BRASIL, 2012, p. 1), dizia o seguinte:

Fica instituído o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, pelo qual o Ministério da Educação (MEC) e as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação reafirmam e ampliam o compromisso previsto no Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, aferindo os resultados por exame periódico específico, que passa a abranger: [...] a alfabetização em língua portuguesa e em matemática; II - a realização de avaliações anuais universais, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, para os concluintes do 3º ano do ensino fundamental; III - o apoio gerencial dos estados, aos municípios que tenham aderido às ações do Pacto, para sua efetiva implementação.

Vale ressaltar que o PNAIC também incluiu a assim chamada “alfabetização em matemática”, que juntamente com a alfabetização em língua escrita, visava instrumentalizar os alunos para o prosseguimento nos estudos nos anos posteriores. As ações do Pacto compreendiam os seguintes eixos: Art. 6º: I - formação continuada de professores alfabetizadores; II - materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais; III - avaliação e; IV - gestão, controle e mobilização social (BRASIL, idem, p. 2).

Tal meta também aparece no PNE, em sua meta 5. Observa-se assim que as três normativas mencionadas destacam a importância de se qualificar o processo de alfabetização nos anos iniciais, com foco para a formação continuada dos professores alfabetizadores.

Ainda neste contexto, é criada, em 2007, a Provinha Brasil, cujo objetivo, segundo o INEP (BRASIL, 2011) era fazer um diagnóstico do nível de alfabetização das crianças

matriculadas na rede pública de ensino, no intuito de se criar estratégia de intervenção para a melhoria da alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática.

Além da Provinha Brasil, outra avaliação instituída, em âmbito nacional, a fim de verificar a qualidade da alfabetização foi a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA). De acordo com o Documento Básico do INEP, onde se detalham aspectos desta avaliação, fica registrado que: “[...] Essa avaliação está direcionada para unidades escolares e estudantes matriculados no 3º ano do ensino fundamental, fase final do Ciclo de Alfabetização (BRASIL, 2012, p. 7)”.

Cabe assinalar que as avaliações externas assumem papel de destaque a partir dos anos 1990 no contexto da reforma do Estado brasileiro, e sob a perspectiva do ideário neoliberal. Dessa forma, é sobre essa política de avaliação que nos deteremos no próximo item.

3.2.1 Avaliações externas no âmbito das reformas educacionais

Para Souza e Ramos (2018), o processo de reestruturação do capitalismo, principalmente após as reformas da década de 1990, acarretou a constituição de um Estado mais regulador, na égide de um discurso da necessidade de mais eficiência e eficácia do setor público. Essa forma de regulação, especialmente no campo educacional, tem atuado em três dimensões principais, a saber: Gestão, Financiamento e Avaliação sistêmica.

Assim, é com base no eixo “avaliação sistêmica” que as avaliações em larga escala surgem como promessa de melhoria da educação. Nesse âmbito: “[...] O Ideb medido pelo governo federal passou a ser um indicador de referência para a definição da qualidade da Educação Básica nas redes públicas municipais e estaduais em todo o país, mesmo não sendo a União a responsável direta por sua oferta” (OLIVEIRA; CLEMENTINO, 2020, p. 17).

Neste quadro, é implantado formalmente no Brasil, em 1990, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), culminando, mais tarde com o Sistema Nacional de Avaliação (SNA) normatizado em 1995, e consagrado via LDB um ano depois (ASSUNÇÃO, 2013). Por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do IDEB, a política de avaliação em larga escala e seus indicadores vão ganhando expressão no cenário nacional como instrumento de regulação da educação básica e sobre o trabalho nas escolas, destacam as autoras supracitadas.

Nessa circunstância, são evidentes os efeitos que esta política vai gerando nos sistemas de ensino, mais exatamente, sobre o trabalho pedagógico dos professores, obrigando estes profissionais e a escola a mudarem sua rotina e se ajustarem à agenda das avaliações externas.

Em relação ao SAEB especificamente, ele comporta em âmbito nacional as maiores avaliações externas realizadas nas redes de ensino (estaduais e municipais). Esse sistema é constituído por um conjunto de avaliações que são realizadas nas escolas públicas e privadas com vistas a verificar o grau de aprendizagem dos estudantes matriculados na educação básica. Essa avaliação é composta por um teste onde, segundo os documentos oficiais, são avaliadas as habilidades e competências dos alunos nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, visando oferecer aos gestores escolares, pais e profissionais do ensino, um panorama do nível de aprendizagem alcançado nas redes escolares de modo geral e das escolas de modo mais específico. Além do teste, também é aplicado um questionário socioeconômico objetivando fazer um levantamento do quadro da realidade social dos educandos (BRASIL, 2018).

Este sistema de avaliação é um instrumento muito importante em termos de políticas públicas vigentes no Brasil atualmente, uma vez que juntamente com os dados do censo escolar (aprovação, reprovação e evasão escolar) compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, como já exposto. Ou seja, quanto mais altas as notas do SAEB maior chance a rede escolar tem de atingir as metas estabelecidas pelo o IDEB.

Em 2018, o Ministro da Educação daquele período, Rossieli Soares, em entrevista ao portal do MEC, enfatizou que, a partir de 2019, o SAEB passaria por mudanças graduais em seu formato, dentre as quais: a prova seria feita anualmente e não mais de forma bianual como era realizado até então; ocorreria ainda a inclusão, de forma amostral, da área de Ciências da natureza; além do mais, outra mudança aventada foi a inserção da Educação Infantil no SAEB, considerando que nesta etapa deveria ser aplicado um questionário aos gestores educacionais e escolares, professores ou auxiliares de salas de educação infantil.

Vale lembrar que o SAEB já vem passando por mudanças se levarmos em consideração a primeira versão desta política. Em sua primeira configuração, a aplicação das provas era no modelo amostral, o que significa que apenas algumas unidades escolares participavam da avaliação. Essa metodologia amostral vai de 1990 à 2005, onde escolas públicas e particulares participavam desse processo. Naquela ocasião, a avaliação contemplava as 4^a e 8^a séries do ensino fundamental, bem como a 3^a série do ensino médio. A partir de 2007, esta política passou a ser censitária, o que significa dizer que, todas as escolas (BRASIL, 2018) passaram a participar das avaliações.

No tocante ao IDEB, Tosta (2015, p. 52) realça que:

O IDEB vem se caracterizando como o principal instrumento de avaliação da educação básica. A partir de uma escala de 0 (zero) a 10 (dez), condessa dois

conceitos que são o fluxo escolar e a média de desempenho dos estudantes nas disciplinas de português e matemática [...] De acordo com o INEP, o IDEB é o indicador estatístico que tem o objetivo de melhorar a qualidade da educação brasileira, possibilitando o diagnóstico e atualização da situação escolar em todos os âmbitos. A meta que o governo deseja atingir é elevar o IDEB ao mesmo patamar dos países que fazem parte da OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico), passando da média nacional obtida em 2005, que foi 3,8, para a média de 6,0, em 2022.

Já em nível internacional tem-se como principal avaliação externa, no campo da educação, coordenada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a prova do PISA (Programme for International Student Assessment). Esta avaliação em particular é assim descrita por Hypolito e Jorge (2020, p. 8):

O PISA avalia estudantes com idade entre 15 anos e 2 meses e 16 anos e 3 meses (no momento da aplicação do teste), matriculados em uma instituição educacional. Avalia a sua aprendizagem por meio da escolarização, em relação aos conhecimentos e habilidades essenciais para a completa participação na sociedade moderna, e se estão preparados para os desafios do mundo atual. É uma avaliação trienal e foca três áreas cognitivas: ciências, leitura e matemática –, além da contextualização dos resultados por meio de questionários aplicados aos estudantes, diretores de escolas, professores e pais.

Todavia, Carvalho (2009, apud HYPOLITO; JORGE, 2020, p. 8) ressalta que os interesses envolvidos no PISA vão muito além dos aspectos apresentados no fragmento acima:

Encontramos no PISA as características de um ‘instrumento de acção pública’ que reúne e entrelaça componentes técnicas (medida, cálculo, procedimento) e sociais (representações, símbolos) e que tanto é portador de representações e de problematizações específicas do universo educativo, como participa na organização das relações sociais específicas entre actores, introduzindo regras, normas, procedimentos que intentam dar estabilidade e previsibilidade à acção colectiva e individual no universo educativo. Assim, os indicadores da literacia matemática, científica, de leitura, entre outros, que o PISA providencia não são, nestas páginas, entendidos como sinalizadores da capacidade que os países avaliados têm para promoverem aprendizagens nos seus sistemas escolares. (...) [O que importa são] as regras e as normas que o PISA fixa ou induz; as formas ‘adequadas’ de prover educação que põe em equação; o exercício de mútua observação em que coloca – regularmente – os decisores políticos num espaço ‘competitivo-cooperativo’ mundial.

Dessa maneira, estes instrumentos de avaliação em larga escala precisam ser compreendidos enquanto políticas que ao mesmo tempo em que revelam dados educacionais relevantes dos países participantes, também os induzem a dirigirem suas políticas educacionais num horizonte economicista, de competitividade econômica em nível internacional. Como bem registra Hypolito (2011, p. 15): [...] “os exames padronizados, os

sistemas de avaliação e os índices de desempenho regulam o que deve ser ensinado e como deve ser ensinado”. (HYPOLITO, 2011, p. 15).

Deste modo, as políticas de avaliação externa têm tido profundos impactos em vários âmbitos da dimensão educativa. Um desses efeitos diz respeito a um processo de padronização dos conteúdos escolares que deverão compor o rol de aprendizados que deve ser trabalhados com os alunos. Isso fica explícito com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída em 2018, pela Resolução n. 4/2018, do governo federal. Analisando esse documento numa perspectiva crítica, Saviani (2019) entende que não havia justificativa plausível para sua implementação, pois o MEC já possuía uma legislação com o mesmo propósito (Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s). Sendo assim, de acordo com o autor, a única explicação para a criação da BNCC foi o viés padronizador postulado pela tendência neotecnicista no campo da educação.

Nota-se que existe nessa lógica um processo de centralização e descentralização envolvendo as questões educacionais. O governo central (o Ministério da Educação) define a base curricular com a qual os sistemas estaduais e municipais deverão trabalhar, além de elaborar e gerenciar os processos de avaliação desses conhecimentos, enquanto que os sistemas locais (estaduais, municipais e as unidades escolares) de ensino se encarregam da implementação dessas propostas, muitas vezes, em condições precárias.

Portanto, sob a influência dessa perspectiva padronizadora no seio educacional, tanto a escola quanto o professor veem sua autonomia afetada, uma vez que a estes é reservado o mero papel de executor das referidas políticas. Assim, ocorre, por meio das avaliações externas, um processo de regulação do trabalho dos professores, o que contribui, também, para a desprofissionalização docente (HYPOLITO; JORGE, *idem*).

Nesse itinerário, os docentes acabam por perder sua autonomia, conforme frisado, passando a não enxergar muito sentido em seu trabalho, já que tanto a definição das bases dos conteúdos escolares como a elaboração das avaliações externas (sem contar que algumas empresas vêm se “especializando” na criação e venda de pacotes-offices educacionais padronizados para as escolas) tem ficado a cargo de outros indivíduos que nem sequer conhecem as reais condições das escolas. Em resumo, o que interessa nessas políticas são os resultados quantitativos.

Assim sendo, os desdobramentos das políticas de padronização no setor educacional podem ter diversos efeitos negativos, dentre eles: o aumento do assédio moral para o cumprimento das pressões externas; o aparecimento de doenças relacionadas ao estresse, e até

a segregação²⁷ dos alunos com baixo aprendizado no período em que são realizadas as avaliações. Como assinala Rodrigues (2018), não obstante as advertências de inúmeros estudos que indicam pouca ou nenhuma associação entre as políticas gerenciais e de responsabilização docente com a melhoria da qualidade da educação, observa-se um avanço exponencial dessa tendência, não apenas no Brasil, mas, em diversas regiões do planeta.

Nessa direção, Freitas (2018, p. 1) afirma que:

A reforma frequentemente está procurando alguma escola que atenda crianças mais pobres e tenha um IDEB mais alto para elevá-la à condição de exemplo nacional que comprove sua tese sobre a supremacia do ‘professor empenhado’ ou ‘sob controle’. Outra não é a razão pela qual os reformadores americanos desenvolveram uma forma de pagamento dos professores baseada em ‘valor agregado’, ou seja, o salário depende de quanto o aluno demonstra ter aprendido em testes padronizados.

Destarte, a forma de gestão considerada eficaz submete-se à lógica de mercado, onde prevalece a competitividade, o alcance de metas, a responsabilização dos indivíduos pelo seu sucesso ou fracasso. Não tem espaço nessa concepção para projetos e sonhos coletivos, alternativos, a não ser a visão liberal de mundo.

Vale assinalar que as avaliações externas também vêm impactando a prática pedagógica alfabetizadora, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental. Tal perspectiva, além de colaborar para o rebaixamento do trabalho do professor alfabetizador, contribui ainda para uma formação esvaziada por parte dos alunos.

Na medida em que as escolas são pressionadas à atingirem boas médias nas avaliações externas, a escola e os professores acabam priorizando os conteúdos que costumam ser cobrados nessas avaliações, traduzidos geralmente em habilidades e competências de leitura e escrita.

O problema é que esse processo tende a naturalizar-se nas escolas, perdendo-se de vista, assim, os debates em torno dos verdadeiros sentidos da alfabetização, conforme chama a atenção Mortatti (2013, p. 2-3):

Dentre esses problemas, destaca-se o silenciamento da discussão em torno do conceito restrito e rudimentar de alfabetização, no qual, em consonância com o princípio do ‘aprender a aprender’ derivado de modelo político neoliberal, fundamentam-se as políticas educacionais e correspondentes ‘sistemas de avaliação’ de habilidades e competências de leitura e escrita, a partir das quais se espera que os alunos aprendam e são definidoras da função do professor como mero “provedor de estratégias” para essa aprendizagem.

²⁷ Sobre isso, Freitas (2018) salienta que muitas escolas evitam que os alunos com baixo aprendizado participem das avaliações externas, pois, a nota do SAEB é um fator que pesa na composição do IDEB das redes de ensino.

No que se refere à alfabetização, é interessante dizer que o instrumento avaliativo responsável em aferir a aprendizagem dos alunos ao final do 3º ano do ensino fundamental, conforme dispõem as políticas educacionais já referidas, era a prova ANA. Porém, a partir do novo formato do SAEB a avaliação da alfabetização também mudará, segundo o MEC (BRASIL, s/d).

Dessa maneira, em decorrência das pressões que sofrem, os docentes se veem obrigados a trabalharem em sala de aula com os conteúdos exigidos nas avaliações, em detrimento dos conteúdos mais ricos e tão essenciais para a formação humana. Tal processo também se expressa na prática dos professores alfabetizadores.

Em nosso entendimento o trabalho do professor alfabetizador também não está isento do processo de responsabilização. Dito de modo mais simples, se o aluno não alcançar os padrões esperados ao final do 3º ano do ensino fundamental, o principal responsável por esse fracasso acaba sendo o próprio professor, sem que suas reais condições de trabalho sejam postas em pauta.

Registramos que não somos totalmente contra as avaliações externas, pelo contrário, entendemos, inclusive, que essa modalidade avaliativa pode realmente contribuir para a melhoria da educação e alfabetização, porém, os gestores educacionais, as escolas e professores, precisam participar desse processo, não como simples executores de políticas oriundas dos organismos centrais, mas como co-partícipes da prática educacional. Ao abordar esta questão, Freitas (2005, p. 1) afirma que a qualidade da educação depende de uma participação compartilhada tendo como eixo central o Projeto pedagógico da escola. Conforme o autor:

A 'qualidade negociada' é proposta como alternativa de contra-regulação e apoio a processos de mudança complexas nas escolas. Por este conceito, a qualidade é produto de um processo de avaliação institucional construído coletivamente, tendo como referência o projeto político-pedagógico da escola.

Por isso, na perspectiva defendida pelo autor, a comunidade escolar não age apenas para executar as propostas advindas dos governos centrais, típico da regulação neoliberal, mas se organizam coletivamente, visando promover uma educação de qualidade que tem como documento basilar o projeto central da escola, qual seja, o Projeto Político-pedagógico (PPP).

Cabe também ressaltar que os PPP's já contemplam em seu bojo os instrumentos de avaliação da aprendizagem que deverão ser utilizados pelos professores com a finalidade de redirecionar seu trabalho pedagógico (VASCONCELOS, 2002). Dessa maneira, é preciso fazer um movimento oposto ao processo de regulação gerido pelo ideário neoliberal, no

sentido de garantir aos agentes locais envolvidos com a educação, posições protagonistas no ato educativo, e não de meros executores das políticas educacionais.

3.3 SISTEMA DE CICLOS COMO POLÍTICA EDUCACIONAL

A tematização da organização escolar em ciclo²⁸, tanto no contexto brasileiro quanto em outros países (França, Canadá, Suíça, Colômbia), surgem como resposta aos problemas de aprendizagem, do fracasso escolar e de exclusão social dos alunos, principalmente aqueles advindos de classes sociais populares. De acordo com Mainardes e Stremel (2013) a noção de uma escola organizada em ciclos foi empregada pela primeira vez no plano de reforma da educação francesa Langevin-Wallon, elaborado em 1946-1947, por um comitê ministerial, presidido por Paul Langevin e, em seguida, após a sua morte, por Henri Wallon.

Para os autores (idem, p. 1), essa iniciativa pedagógica tinha por base os seguintes princípios:

- a) justiça, envolvendo dois aspectos: igualdade e diversidade, significando que todas as crianças, independentemente, de suas origens familiares, sociais, étnicas, têm igual direito do desenvolvimento máximo das características de sua personalidade;
- b) reconhecimento de igual dignidade para todas as funções sociais, não menosprezando as habilidades de trabalho manual ou inteligência prática em relação a outras habilidades;
- c) em uma democracia deve-se proclamar e proteger os direitos dos mais fracos e de todos à Educação, garantindo o desenvolvimento pleno das habilidades individuais;
- d) valorização de uma cultura geral, para que a especialização técnica não limite a compreensão dos problemas mais amplos, ou seja, a formação do trabalhador não deve prejudicar a formação do homem, e sim caracterizar-se como uma formação complementar para um amplo desenvolvimento humano.

Nota-se que essa perspectiva de organização escolar está pautada em princípios humanistas, no sentido de respeitar as singularidades dos estudantes, seus ritmos próprios de desenvolvimento e aprendizagem, bastante relacionado, em suas origens com a concepção Walloniana de desenvolvimento humano. Nessa concepção o aluno e suas particularidades (ritmos próprios de desenvolvimento, emoções, origem social) tomam o centro do processo pedagógico, ou seja, neste viés a diferença em vez de ser um aspecto negativo do processo educativo torna-se um ponto de valorização. Nesse sentido, Duran (2008, p. 13) referindo-se

²⁸ Não obstante alguns autores (FREITAS, 2004; BARRETO; MITRULIS, 2001; MAINARDES; STREMEL, 2013) estabelecerem uma distinção entre Ciclo e outras modalidades de organização escolar, como progressão Continuada, Progressão Escolar, Promoção Automática, Bloco de Alfabetização etc, optou-se em utilizar aqui, de forma geral, o termo “Ciclo” para designar a política educacional que tem como característica principal a não reprovação dos alunos.

ao método da “Tutoria entre iguais”²⁹, salienta que “é importante tirar proveito pedagógico da diferença entre os alunos e ver a diversidade não só como um problema, mas também como um recurso”.

Segundo Carvalho (2010), no Brasil, a discussão sobre a promoção automática remonta ao início do século XX, com a reforma Sampaio Dória, no estado de São Paulo. Como se pretendia com esta reforma inserir o máximo de crianças no sistema escolar, e as taxas de repetência nas séries iniciais eram expressivas (portanto, faltavam vagas), foi aprovado que nas escolas e regiões do estado onde havia mais demandas do que vagas, as escolas tinham permissão para implantarem essa proposta de organização escolar.

Nos anos 1950 as análises realizadas sobre a produção da retenção escolar apontavam duas ordens de consequências indesejáveis: os prejuízos que causa à organização e ao financiamento do sistema de ensino e os obstáculos que interpõe ao processo de aprendizagem dos educandos e suas nefastas decorrências no plano pessoal, familiar e social (BARRETO; MITRULIS, 2001).

Todavia, mesmo na década de 1950 a adoção da promoção automática, não era consensual no seio da opinião pública, como é possível ver num trecho do artigo do sociólogo Luís Pereira (apud BARRETO; MITRULIS, *idem*, p. 5):

[...] adotar a promoção automática “em futuro próximo” era um esforço de transplantação institucional precoce que, embora pudesse resolver de imediato as altas taxas de repetência escolar, não afetaria de modo direto e profundo os fatores determinantes do problema. Segundo o autor, o fundamento e a função primeira da promoção automática não eram de ordem econômica, mas de ordem pedagógica, de ajustamento das atividades escolares à capacidade e aos ritmos variáveis de aprendizagem dos alunos, razão pela qual sua instituição somente deveria ocorrer em fase adiantada de um longo processo de aperfeiçoamento das condições de ensino.

Mas é a partir da aprovação da lei n. 9.394/96 (LDB/96) (BRASIL, 1996), que essa concepção de escola se amplia no cenário nacional; isso porque no artigo 23 dessa normativa os sistemas de ensino ganham prerrogativa para se organizarem de diversas formas, dentre elas, a forma ciclada:

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

²⁹ Para aprofundar os estudos acerca desta questão ler: Duran (2008).

Nesse sentido, os ciclos ganham expressão enquanto política pública educacional, sobremaneira, a partir de 1996, em função da LDB, como elucidado anteriormente, mas especialmente, por conta dos altos índices de reprovação e evasão escolar. Evidencia-se com isso que a introdução nas escolas da organização em ciclos assume como justificativa central a defesa de um ensino que promova o desenvolvimento das habilidades e das competências dos estudantes ao passo que visa combater o fracasso escolar, conforme anuncia Ferreira (2003, p. 19):

O conceito de “ciclos”, tanto no Brasil como em outros países como, por exemplo, no Canadá, França, Suíça, Bélgica, Portugal, Espanha Colômbia e demais, vem sendo utilizado como possibilidade de resposta aos problemas de aprendizagem, fracasso escolar e exclusão social encontrados em organizações escolares em séries com reprovação ou aprovação anual.

Dessa forma, esta política se proclama como alternativa ao regime seriado escolar, considerado, este último, como excludente e antidemocrático. No modelo seriado, em termos de alfabetização, a criança só era considerada apta a passar para a série seguinte se os alunos tivessem acumulado o aprendizado adequado da língua escrita. As avaliações da aprendizagem, utilizadas pelos professores, focavam-se em momentos finais do processo de ensino (final de bimestre), e adotam a prova quantitativa como principal instrumento para aferir a aprendizagem dos alunos, com o intuito de classificá-lo, normalmente em forma de nota. Tanto é assim que Ribeiro (1991) designou a estrutura seriada, considerada por este de tradicional, como “pedagogia da repetência”, devido ao excesso de alunos que ficavam reprovados, sobretudo, na antiga 1ª (primeira) série do ensino fundamental.

Neste quadro, a concepção de escola seriada passa a ser fortemente contestada pelos defensores da concepção escolar em ciclo, pois, segundo estes, dentre outras coisas, o formato de organização em série, seria responsável pelo expressivo número de alunos reprovados, já que, não respeitaria as especificidades dos alunos, sua origem social, seu aspecto afetivo, além do que, a reprovação afetaria a autoestima dos educandos. Em resumo, o que a proposta do ciclo indicava era um sistema escolar mais democrático do ponto de vista pedagógico (FERREIRA, 2013).

Desse modo, se o debate em torno da democracia dava-se inicialmente no campo do acesso dos filhos da classe trabalhadora aos sistemas públicos de ensino, a partir do aumento que estes ingressaram na escola, seria fundamental, agora, garantir sua permanência no ambiente escolar. Logo, amplos setores de esquerda encamparam a luta pela progressão automática como uma possível alternativa às altas taxas de reprovação e evasão escolar.

Nessa direção, tomando como base a “pedagogia da repetência”, Alavarse e Mainardes (2010) afirmam que o sistema educacional brasileiro é comumente considerado como um modelo educacional excludente e ineficiente; os autores complementam, dizendo que isso ocorre, pois, embora os sistemas escolares brasileiro consigam matricular a maioria da população em idade escolar³⁰, contudo, não garantem a todos os estudantes a permanência e a progressão no sistema escolar, gerando, com isso, grandes demandas de alunos na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), por parte daqueles que não conseguiram realizar seus estudos na idade própria.

Entretanto, Barreto e Mitrulis (2001), lembram que a implantação dos sistemas de ciclos precisa estar articulada a boas condições de trabalhos, onde os professores, para realizar a contento seu trabalho, possam contar com um número razoável de alunos por turma, uma boa infraestrutura escolar e programas de formação continuada. Ou seja, os mesmos sugerem que a qualidade do ensino no interior das escolas organizadas em ciclos deve contar com condições objetivas para a realização do trabalho pedagógico.

Importa lembrar que o IDEB (indicador que conjuga resultados do Fluxo escolar e do SAEB) valoriza, além do desempenho dos estudantes nas avaliações externas, o fluxo escolar das unidades de ensino (e das redes escolares) obtido via censo escolar. Assim, quanto mais altos estes dois indicadores, maior será o score no IDEB. Com isso, “o IDEB acaba por induzir um processo no qual não exista reprovação ou evasão, ao mesmo tempo em que busca maximizar o desempenho dos alunos nos componentes curriculares de Língua portuguesa e Matemática” (ALAVARSE; MAINARDES, 2010; DAMASCENO, 2019).

Assim, a exclusão das classes populares vem se dando não só do ponto de vista do acesso à escola, mas também do acesso a uma educação de efetiva qualidade. É preciso que a permanência dos estudantes nas escolas seja acompanhada de um ensino realmente de qualidade, e que ao final do processo escolar, este aluno esteja instrumentalizado culturalmente para atuar efetivamente no seio social.

A repetência escolar de fato precisa ser objeto de profunda reflexão no campo educacional; entretanto, esta reflexão precisa ser radical, rigorosa e de conjunto, como salienta Saviani (2007); caso contrário, a compreensão deste problema será fragmentada e incompleta. Isto é, cabe verificarmos quais fatores contribuem decisivamente para os altos índices de reprovação nas redes de ensino, como esses fatores operam no âmbito escolar e quais suas relações com as questões mais gerais que incidem na escola, como os interesses de classe

³⁰ Considera-se aluno em idade escolar, aqueles encontrados entre 4 e 17 anos de idade, segundo a Lei 9394/96.

(uma vez que, como é sabido, vivemos em uma sociedade capitalista, dividida em classes antagônicas).

Destarte, conforme sublinhado na introdução, o município de Breves implementou a política de ciclo em 2010 com vistas à alfabetizar os alunos vinculados ao bloco de alfabetização, uma vez que era considerável o número de alunos que ficavam reprovados logo na 1ª (primeira) série do antigo modelo do ensino fundamental de 8 anos. Essa mudança organizacional ampliou o período do processo de alfabetização, isto é, se antes o aluno devia ser alfabetizado logo na 1ª série, caso contrário, o mesmo não era aprovado para a 2ª série, com o bloco esse período passou para os três primeiros anos do ensino fundamental. Sendo assim, em seguida, aprofundaremos a discussão acerca da política educacional na rede municipal em Breves.

CAPÍTULO 4. A ORGANIZAÇÃO EDUCACIONAL DA RPME DE BREVES

Como dito, este capítulo dispõe sobre a organização educacional na RPME em Breves, bem como sobre alguns princípios que devem reger o ensino. Para tanto, algumas análises foram realizadas tendo por base dados do INEP/MEC, Qedu, além de informações coletadas na pesquisa de campo e em outros estudos já desenvolvidos na rede. Importa registrar que muito embora alguns autores (SILVA, 2020, por exemplo) tenham iniciado estudos no campo da alfabetização na rede municipal de educação investigada, entendemos que alguns pontos ainda podiam ser explorados, como este que nos propomos a estudar.

4.1 Contexto educacional em Breves

4.1.1 Indicadores educacionais e políticas de alfabetização

Primeiramente, cabe assinalar que o arquipélago do Marajó (composto pelos municípios de Afuá, Anajás, Bagre, Breves, Cachoeira do Arari, Chaves, Curralinho, Gurupá, Melgaço, Muaná, Ponta de Pedras, Portel, Salvaterra, Santa Cruz do Arari, São Sebastião da Boa Vista, Soure e Oeiras do Pará), no estado do Pará, onde se situa o município de Breves (lócus desta pesquisa), possui algumas peculiaridades, como explicita o Relatório “Projeto Fortalecimento da Educação dos Municípios do estado Pará”, produzido pelo Tribunal de Contas dos Municípios do Pará (TCM-PA, 2022):

[...] os municípios do Marajó apresentam peculiaridades geográficas, climáticas e culturais, além de cenário de extrema pobreza decorrente de sua economia fragilizada que resulta em baixos Índices de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), inclusive o pior do país, com os indicadores sociais apontando baixa qualidade da educação, com elevadas taxas de analfabetismo, distorção idade-série e baixo índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), conforme análise de dados oficiais extraídos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), DATASUS e TC Educa (TCM-PA, 2022, p. 4-5).

Entre outros aspectos, o referido estudo do TCM-PA apontou que, no que tange ao indicador Taxa de Rendimento Escolar (aprovação, reprovação e abandono escolar), o Marajó apresentou um cenário bastante preocupante, se compararmos, por exemplo, com as taxas deste mesmo indicador do estado do Pará e do Brasil, como é possível observar em seguida:

TABELA 4 – Taxa (%) de Aprovação: Marajó/Pará/Brasil (2019)

Subetapa	Marajó	Pará	Brasil
Anos iniciais	79,50	88,50	95,20
Anos finais	77,10	83,80	89,90

Fonte: INEP/MEC

Tabela 5 – Taxa (%) de Reprovação: Marajó/Pará/Brasil (2019)

Subetapa	Marajó	Pará	Brasil
Anos iniciais	17,20	9,80	4,3
Anos finais	15,20	11,70	8,20

Fonte: INEP/MEC

TABELA 6 – Taxa (%) Abandono: Marajó/Pará/Brasil (2019)

Subetapa	Marajó	Pará	Brasil
Anos iniciais	3,20	1,70	0,50
Anos finais	7,80	4,50	1,90

Fonte: INEP/MEC

Avista-se nos dados expostos que a região Marajó está bem abaixo, em todos os quesitos do rendimento escolar, quando se estabelece uma comparação com os outros níveis nacionais (estado e país). Para se ter uma noção, se pegarmos o item “Reprovação nos anos iniciais”, o Marajó reprova (17,20%) quase o dobro de alunos em comparação com o estado do Pará (9,80%). Mesmo que consideremos as dificuldades que alguns docentes ainda têm para avaliar adequadamente seus alunos (analisaremos esta questão na próxima seção), esta taxa tão elevada de estudantes reprovados no Marajó é bem provável que derive de uma aprendizagem deficitária por parte dos alunos, isto é, esses dados podem estar expressando de algum modo a baixa qualidade da educação na região em questão.

Outro indicador digno de avaliação neste contexto relaciona-se à taxa de Distorção Idade-série³¹ no ensino fundamental, que chega ao patamar de 33,25% nos anos iniciais e 51,39% nos anos finais (INEP, 2019), taxas estas muito altas, quando comparadas, por exemplo, com as taxas do estado e a nacional, conforme veremos a seguir. De antemão, é possível concluir que as significativas taxas de distorção evidenciadas no Marajó resultem principalmente das altas taxas de reprovação, indicadas acima. Ou seja, como muitos alunos estão ficando reprovados, este fator compromete o fluxo escolar, e, por conseguinte, impede que os alunos cheguem às séries/anos na idade adequada (prevista). Assim sendo, é neste cenário mais geral (Arquipélago do Marajó), decorrente de uma educação bastante problemática, que situamos o município de Breves.

Quanto à cidade de Breves, especificamente, este município possui, segundo o site do Qedu (2021), um total de 261 escolas, sendo que 37 destas estão no meio urbano, enquanto que 224 das unidades escolares estão situadas no meio rural. Segundo a mesma fonte, a distribuição das matrículas está assim organizada: 19.762 alunos estão no Meio Urbano enquanto que 17.111 alunos estão vinculados ao Meio Rural (totalizando, portanto, 36.873

³¹ A distorção idade-série é definida pela proporção de alunos com mais de 2 anos de atraso escolar. No Brasil, o ensino fundamental compreende a fase do 1º ao 9º ano, devendo-se garantir ingresso da criança aos 6 anos de idade, com expectativa de conclusão dessa etapa de escolarização aos 14 anos (TCM-PA, 2022).

estudantes). Com base nessas informações, o curioso é que embora o meio rural concentre a grande maioria das escolas (mais de 87%), quando verificamos o número de alunos, percebemos que a maioria (53%) está localizada no meio urbano. Este fato pode se dar justamente pelo desenho geográfico do município, onde as escolas rurais costumam ser distantes umas das outras, implicando, portanto, em construção de mais escolas, e revela ao mesmo tempo, o grau de concentração de alunos por escolas no meio urbano.

Outro aspecto que marca e ao mesmo diferencia o meio urbano do meio rural é a organização das turmas. Ou seja, enquanto que no meio urbano as turmas são organizadas no formato seriado (turmas homogêneas), nas comunidades ribeirinhas (meio rural) é frequente encontrarmos as classes multisseriadas/multianos. Mesmo não sendo o recorte desta pesquisa, vale ressaltar que a educação ofertada no meio rural é extremamente precária (FERRI, 1994). Quer dizer, os professores têm que atender várias séries ao mesmo tempo, a dificuldade de acesso ao material didático-pedagógico e bibliotecas, sem contar que o docente tem que elaborar diariamente vários planos de aula, isto é, um plano para cada série.

Nesse mesmo caminho, Hage (2005) compreende que as classes multisseriadas podem contribuir para a permanência dos sujeitos no campo por lhes oferecer uma escolarização no lugar em que vivem, contudo, é necessário acabar com a experiência precarizada da educação recebida por essas comunidades. Importa frisar que no âmbito do Sistema Municipal de Ensino de Breves (SMEB), através do Plano Municipal de Educação (PME) do Município, fica explícito que a educação do Campo deve contar com todas as condições pedagógicas necessárias, como se observa no seguinte trecho:

Art. 124. A Educação do Campo deverá oferecer sempre o indispensável apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições infra-estruturais adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo, com atendimento ao art. 5º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BREVES, 2015).

Em relação à distribuição das matrículas, por etapa/subetapa/modalidade, no município, o Qedu (2021) assim expõe este cenário:

TABELA 7 – Matrículas por etapa/subetapa/modalidade em Breves (2021)

Etapas/subetapa/modalidades	Matrícula	Dependência administrativa
Creche	1.598	Rede municipal
Pré-escola	3.492	Rede municipal
Anos iniciais	15.425	Rede municipal
Anos finais	10.434	Rede municipal
Ensino Médio	4.220	Rede estadual

(Continuação)

EJA	3.377	Rede municipal
Educação Especial	719	Rede municipal
Total	36.873	

Fonte: Qedu (2021)

Registra-se que a rede municipal de ensino responde por 89% do total de matrículas do município, contra 11% da rede estadual. Como o município aderiu a política de municipalização³² do ensino na década de 1990, o ensino fundamental, assim como a educação infantil, estão sob a gestão da SEMED, ao passo que, o ensino médio está sob a tutela da Secretaria Estadual de Educação do Pará (SEDUC), representado localmente pela 13ª Unidade Regional de Educação (URE).

Ao deslocarmos nossa análise para o quadro de docentes especificamente da rede municipal, de acordo com o Plano Municipal de Educação (PME) da mesma, aprovado pela lei nº 2.388/2015, havia no ano de 2015 um quantitativo de 1.405 docentes vinculados à SEMED. Deste quantitativo, segundo o documento em tela, 540 estavam lotados nas unidades escolares do meio rural. Um trecho do PME (idem, p. 239) reafirma exatamente aquilo que pontuamos acima acerca das precárias condições de ensino no meio rural:

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.

Portanto, o que se vislumbra neste excerto é a mais clara expressão de uma profunda precarização do trabalho docente, através da intensificação do trabalho deste profissional, que para viabilizar o funcionamento da escola precisa dar conta de um conjunto de atividades, que a priori não fazem parte de sua função, ou seja, o mesmo não recebe uma formação adequada para tal, além de não serem remunerados para essas atividades próprias.

Quanto à formação da categoria docente, ainda segundo o PME (idem), a mesma estava assim configurada:

TABELA 8 – Quantitativo de Professores da Rede Municipal por nível de escolaridade (2015)

Nível de formação	Frequência absoluta	Frequência relativa
Médio (magistério)	569	40,5%
Superior	506	36%

³² Este processo ocorre no seio das reformas educacionais que entram em curso no Brasil a partir dos anos de 1990, com o princípio de descentralização do ensino (DANTAS; JESUS, 2003).

Pós-graduação (Especialização)	324	23%
Pós-graduação (Mestrado)	6	0,5%
Total	1.405	100%

Fonte: Plano Municipal de Educação de Breves

No período compreendido entre os anos 2010 e 2015, o PME sinaliza que a SEMED inscreveu na plataforma Paulo Freire (Programa Nacional de Formação Docente – PARFOR) 695 docentes para participarem dos cursos de formação inicial, dispostos da seguinte maneira:

TABELA 9 – Quantitativo de Professores da Rede Municipal inscritos do Programa Nacional de Formação Docente – Plataforma Paulo Freire (PARFOR) – por curso ofertado (2015)

Cursos ofertados	Frequência absoluta	Frequência relativa
Licenciatura em Pedagogia	190	27.3%
Licenciatura em Geografia	105	15.1%
Licenciatura em Letras (Português)	99	14.2%
Licenciatura em Ciências biológicas	71	10.2%
Licenciatura em Química	38	5.5%
Licenciatura em Matemática	28	4.0%
Licenciatura em Letras (Inglês)	24	3.5%
Sociologia	24	3.5%
Ciências naturais (Biologia)	22	3.3%
Licenciatura em Educação do Campo	21	3%
Licenciatura em Letras (Espanhol)	20	3%
Licenciatura em Informática	18	2.5%
Licenciatura em História	15	2.1%
Licenciatura em Educação física	7	1%
Licenciatura em Física	6	0.8%
Licenciatura em Música	5	0.7%
Licenciatura em Ciências naturais	1	0.15%
Licenciatura em Ciências sociais	1	0.15%
TOTAL	695	100%

Fonte: PME-Breves (2015)

Em nossa avaliação, o fomento, pela SEMED (em parceria com o MEC e a SEDUC/PA), desta política de formação inicial através do PARFOR, certamente é positivo, dado que muitos professores atuavam em áreas sem terem a formação exigida, sobretudo no meio rural do município.

Outra situação a ser considerada se refere aos indicadores do IDEB (em que pese os limites desta política em traduzir fielmente a qualidade do ensino) alcançados no período de

2007-2019 pela rede municipal. Os dados desse período demonstram que a rede ficou bem abaixo do esperado, como se constata na tabela abaixo:

TABELA 10 – metas projetadas e Ideb observado nos anos iniciais do ensino fundamental de Breves (2007 a 2019)

METAS PROJETADAS						
2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019
2,4	3,0	3,6	3,9	4,2	4,5	4,8
IDEB OBSERVADO						
2,5	2,7	3,9	2,9	3,3	3,5	3,6

Fonte: elaborado pelo autor com base em dados do IDEB/INEP

As informações esboçadas na figura acima dão conta que, em mais de uma década, o município brevesense atingiu a meta do IDEB (do 1º ao 5º ano) apenas nas edições de 2007 e 2011, ainda que de forma tímida. Sendo que, a partir de 2013, as metas alcançadas foram arrefecidas se compararmos com as metas projetadas.

Assim, além dos baixos índices do IDEB, outro indicador preocupante verificado no âmbito da rede municipal relaciona-se às taxas de Distorção Idade-Série do ensino fundamental, referente ao censo escolar 2021. Vejamos esses números abaixo:

TABELA 11 – Taxa de distorção Idade-série (%) do ensino fundamental de Breves - 2021

Total	A.I	A.F	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano
42,1	27,9	63,1	6,5	12,8	17,3	20,8	54,8	67,3	59,3	62,0	58,0

Fonte: elaborada pelo autor com base em MEC/Inep (2021)

LEGENDA:

A. I = Anos Iniciais

A.F= Anos Finais

Para analisarmos esse indicador no âmbito de Breves, traçaremos em seguida uma breve comparação com os dados estadual, regional e nacional, no que tange a esse item, mais exatamente na taxa total.

TABELA 12 – Taxa de distorção Idade-série (%) do ensino fundamental: Brasil/Norte/Pará/Breves - 2021

Brasil	Norte	Pará	Breves
13,7	20,9	25,0	42,1

Fonte: elaborada pelo autor com base em MEC/Inep (2021)

Nota-se que quando se compara a taxa do indicador em tela, da rede de Breves, com os demais níveis da federação, percebemos a elevada taxa de distorção encontrada no mencionado município. Se circunscrevermos essa comparação apenas entre Breves e o estado do Pará, o município está 17,1% abaixo do percentual estadual. Esse cenário desfavorável, por

parte da rede municipal, pode ter relação, em uma primeira análise, com as altas taxas de reprovação escolar visto na tabela 3 (na introdução), sobretudo nos 4º e 5º anos.

Nesta seara, a rede em análise tem implementado algumas políticas voltadas para a melhoria da aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental (SILVA, idem) e, por consequência, objetivado reduzir as altas taxas de reprovação. Dentre essas políticas, podemos mencionar, por exemplo, o programa federal Pró-letramento, de autoria do MEC, que visava melhorar o aprendizado da leitura/escrita (alfabetização e linguagem) e matemática dos alunos das escolas públicas matriculados nas séries/anos iniciais, através da formação continuada dos professores. No que tange a esse programa, Da Luz (2012, p. 16) assinala que:

O programa Pró-Letramento foi criado em 2005, em decorrência de pelo menos dois fatores principais: dos resultados insatisfatórios apresentados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), sobretudo em 2003, pautados em parâmetros internacionais de avaliação educacional e, da criação da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica, em 2004 (DA LUZ, 2012, p. 16)

Portanto, vê-se que o horizonte de criação do referido programa foi qualificar o trabalho pedagógico dos professores alfabetizadores com vista a melhorar o ensino nas três dimensões referidas (leitura, escrita e matemática), e por essa razão, elevar a nota das redes de ensino junto os órgãos educacionais (MEC e Secretarias de Educação, principalmente).

Ocorre que no ano de 2010 a política em tela deixou de funcionar no âmbito da rede de Breves, ficando o município sem uma política de referência (que funcionasse de modo sistemática, articulada e orgânica) que pudesse nortear o trabalho pedagógico nas escolas no tocante ao processo de alfabetização. Esse período em que o município fica sem uma política sistematizada acerca do ensino da escrita vai até o ano de 2012, já que neste momento a rede adere ao programa federal Pacto Nacional pela Alfabetização na idade Certa (PNAIC).

Em relação ao PNAIC, este foi instituído também no interior do MEC, através da Portaria n. 867/12. Em linhas gerais, este programa objetivava alfabetizar em Língua Portuguesa e Matemática todas as crianças matriculadas nas redes públicas de ensino até a conclusão do ciclo de alfabetização, ou seja, aos oito anos de idade. De acordo com o Manual do Pacto (2012), e em consonância com o que já afirmamos, este programa alinhava-se ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e, ao novo PNE/2014, pois ambas as legislações aludem para a alfabetização dos alunos até o término do ciclo de alfabetização.

O Pacto possuía como eixo central, como assinala o Manual (2012), a formação continuada de professores alfabetizadores, na modalidade presencial. De acordo com o programa, o curso teria inicialmente a duração de 2 anos, com carga horária de 120 horas por

ano, com base no programa Pró-Letramento, cuja metodologia proposta era de estudos e atividades práticas. Os professores alfabetizadores participantes do curso de formação receberiam uma bolsa de estudos, no valor de R\$ 200,00 ao mês (BRASIL, 2012).

Para Silva (idem, p. 298):

[...] 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.

De acordo com a autora, essa política gerou sobre a formação e o trabalho pedagógico dos professores alfabetizadores, a desprofissionalização desses trabalhadores, na medida em que sua autonomia didático-pedagógica é regulada pelos processos de avaliação externa, a exemplo da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e outros indicadores, como o IDEB. Sendo assim, com vista à melhorarem a condição da escola e da rede frente aos indicadores externos, os professores focam seu trabalho nas habilidades e competências da língua escrita de acordo com os “descritores” dessas avaliações, que segundo Mortatti (2013), são conhecimentos simplórios, que não contribuem de forma efetiva no ensino da língua escrita.

Outro ponto levantado pela autora no domínio do PNAIC em Breves, e que pode ter afetado o processo de alfabetização dos alunos, diz respeito ao referencial teórico-pedagógico adotado pelos professores no interior da prática alfabetizadora no bloco de alfabetização. Para ela, os alfabetizadores não possuem um referencial teórico-pedagógico consistente, que ilumine sua prática pedagógica, mas, em vez disso, se agarram a um misto de teorias, como o “‘construtivismo’, ‘teorias reflexivas’, ‘escola tradicional’ e ‘letramento e alfabetização’”, configurando, assim, um ecletismo pedagógico (SILVA, idem, p. 292).

Não obstante a implementação dessas medidas voltadas para a melhoria do ensino da escrita no interior do bloco, o que temos visto é uma aparente melhora, posto que, ainda que alguns indicadores educacionais tenham melhorado, como mostramos nas tabelas 2 e 3 desta dissertação, os entraves da baixa qualidade do ensino e aprendizagem, e por consequência, da manutenção das altas taxas de reprovação ainda se mantém (e até aumentaram em alguns casos) nos 4º e 5º anos, como já mostramos.

Nesse sentido, é fundamental verificarmos as contradições que se estabelecem no âmbito do bloco. Em outros termos, se é um direito de todas as crianças se alfabetizarem até o final do 3º ano do ensino fundamental, segundo um conjunto de normativas/políticas (PDE/2007, Portaria 4/2008 e Resolução 7/2010 do CNE/MEC, PNAIC), por que, então, as mesmas não estão tendo esse direito básico realmente efetivado? Quais as relações entre os

objetivos proclamados e os objetivos reais desses documentos? Conforme Saviani (2007, p. 161):

Os objetivos proclamados indicam as finalidades gerais e amplas, as intenções últimas. Estabelecem, pois, um horizonte de possibilidades, situando-se num plano ideal onde o consenso, a identidade de aspirações e interesses é sempre possível. Os objetivos reais, em contrapartida, indicam os alvos concretos da ação, aqueles aspectos dos objetivos proclamados em que efetivamente está empenhada a sociedade, enfim, a definição daquilo que se está buscando preservar e/ou mudar. Diferentemente dos objetivos proclamados, os objetivos reais situam-se num plano onde se defrontam interesses divergentes e, por vezes, antagônicos, determinando o curso da ação, as forças que controlam o processo. Nesse quadro, os objetivos reais podem se configurar como concretizações parciais dos objetivos proclamados mas podem também se opor a eles, o que ocorre com bastante frequência.

Ao analisarmos, desta feita, os documentos de educação que fazem referência a este direito, fica muito evidente a importância dirigida à alfabetização, e os impactos da negação desse direito para o sucesso escolar dos estudantes. Todavia, do ponto de vista prático, os objetivos proclamados da centralidade à alfabetização não se efetivam em sua plenitude, isto é, um grande número de crianças não está se apropriando de modo precário da leitura e escrita. Reiteramos que, a universalização à escola pública, gratuita e laica é condição fundamental para a constituição da cidadania nos tempos atuais; porém, esse processo precisa estar organicamente articulado com um ensino de qualidade, onde seja garantida aos alunos a apropriação do patrimônio humano-genérico (DUARTE, 2013).

4.1.2 – Perfil dos professores alfabetizadores

Neste item discutimos o perfil pessoal e profissional dos professores alfabetizadores da rede municipal, na perspectiva de mostrar elementos identificadores desse grupo, como gênero, idade, formação acadêmica, vínculo empregatício, experiência profissional, entre outros. Estes aspectos concernentes aos professores do bloco são importantes se considerarmos que se faz necessário a construção de políticas educacionais dirigidas especificamente para este grupo.

De acordo com Oliveira e Vieira (2012), a educação básica é um nível de ensino predominantemente feminino, em especial, nas séries e etapas iniciais. Tal condição, complementam as autoras, está presente em todo o mundo. Quando analisamos este aspecto na esfera da presente pesquisa, os dados nos mostraram que: 66,7% são mulheres, e 33,3% são homens. Constata-se, assim, que, apesar de já termos um quadro considerável de homens atuando dentro do bloco, este segmento ainda é ocupado em sua grande maioria por

professoras. Vale ressaltar que esse protagonismo feminino também é visível nos cursos de formação de professores (GATTI; BARRETO, 2009).

No que tange à faixa etária destes profissionais, a grande maioria (37%) dos respondentes está na faixa etária entre 45 a 49 anos. Como afirmam Souza e Gouveia (2012), se considerarmos que os docentes da educação básica no Brasil iniciam, em média, sua vida profissional aos 22/23 anos de idade, tem-se, assim, mais de um terço dos professores alfabetizadores de Breves com mais de 20 anos de trabalho na docência, o que é bastante positivo para a qualidade da educação, pois, segundo os mesmos autores (idem, p. 25):

[...] a experiência é um importante elemento na construção da qualidade educacional, pois tende a forjar melhores profissionais docentes. Isso pode representar mais condições de qualidade, de um lado pelo contato direto de alunos com profissionais que já acumularam uma trajetória que os qualificam para enfrentar desafios, por outro, porque provoca o amadurecimento das ações pedagógicas, dado o teste do tempo pelo qual elas (por meio dos docentes) já passaram. Mas, esse quadro de aumento da experiência docente pode mostrar que temos profissionais com maior desgaste físico e emocional, uma vez que esses profissionais mais experientes não estão sendo recompensados, ou recebendo um tratamento diferenciado em relação às condições de trabalho, considerando que já não tem a mesma idade.

Com relação à formação acadêmica e o grau de formação dos mesmos, os números encontrados na pesquisa apontaram que 3,8% não têm formação de nível superior e que 46,2% dos graduados (a maioria em pedagogia) têm curso de pós-graduação, basicamente, em nível de especialização³³. Cabe salientar que a maioria expressiva dos professores que possui especialização é na área da educação especial. Isso se deve, muito provavelmente, ao fato de que a partir de 2011, com a reformulação do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR)³⁴ da RPME de Breves, passaram a existir os cargos de professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e professor de Apoio Pedagógico (AP), o que pode ter ensejado uma grande procura por formação nessa área. Além disso, outro elemento que pode ter estimulado a procura pelos cursos de especialização na mencionada área (educação especial), é o acesso mais amplo dos alunos especiais às escolas/turmas regulares, o que tem pressionado os docentes a se qualificarem para poderem receber esses estudantes em suas turmas.

³³ Segundo Oliveira e Maués (2012), os cursos de mestrado e doutorado ainda não são incentivados, realmente, como processo de qualificação e formação docente pelos sistemas de ensino; disso decorre o baixo número de educadores com essa titulação.

³⁴ BREVES. Lei n. 2.236/2011. 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. Promulgada em 20 de julho de 2011. Breves (PA): [s.n.], 2011.

Registra-se ainda que do total de alfabetizadores graduados, 84%,6 se formaram em instituição pública (federal e estadual) e 15,4% em instituição de caráter privado (15,4%). Embora a grande maioria tenha sido formada em instituição pública, o que é extremamente positivo do ponto de vista da qualidade da formação, o que se tem visto na região do Marajó é um grande avanço de instituições privadas, particularmente, na modalidade de Educação a Distância (EAD). Trata-se de uma percepção pessoal, bastante preocupante pela tendência futura, e que merece investigações detalhadas.

Ao examinarmos os dados relativos ao tipo de vínculo empregatício dos alfabetizadores, verifica-se que: 85,2% dos docentes são efetivos, enquanto que 14,8% são temporários. Esse dado revela algo significativo, pois a estabilidade no serviço público acarreta uma série de pontos positivos, dentre os quais, a permanência de um quadro fixo de professores numa mesma instituição escolar, possibilitando assim que estes possam criar uma identidade com a escola e com o projeto político-pedagógico que esta possui. Nesse sentido, Castel (1998 apud PINTO, 2009, p. 96) tratando da busca pela estabilidade no emprego, assinala que:

A busca pela estabilidade no emprego público justifica-se em função da situação de desemprego e de precariedade nas relações de trabalho com a degradação da condição salarial, decorrentes das novas exigências tecnológicas e econômicas do capitalismo a partir da década de 1970.

Entretanto, é preciso registrar que em conformidade com o PME destacado acima, se na zona urbana o quadro de professores efetivos da rede é bastante superior (97%), ao vislumbrarmos somente o contexto da zona rural, esta diferença entre professores concursados e temporários reduz significativamente, senão, vejamos na sequência:

TABELA 13 - Quantitativo de professores da Zona Rural da RPME de Breves (2015), incluindo prof. da educação infantil e ensino fundamental

Vínculo	Frequência absoluta	Frequência relativa
Concursados	331	61%
Temporários	209	39%
Total	540	100%

Fonte: PME (2015)

Assim, se percebe que ainda há um número significativo de professores contratados na zona rural, carecendo, portanto, da realização de concurso público de provas e títulos, como prevê a legislação (Constituição Federal - CF/1988, LDB/1996, Plano de Cargos, Carreira e Remuneração municipal, dentre outras), pois a estabilidade no serviço público em específico

possibilita um ensino de melhor qualidade. Nessa direção, assinala Gouveia et al (2006) que a situação de contratação temporária de docentes, além de ter um impacto negativo na qualidade do ensino oferecido nas escolas, por haver sempre necessidade de novas contratações, pode estar articulada a uma estratégia de redução dos gastos por parte do município. Os autores lembram ainda que “[...] em geral, o salário das funções docentes contratadas temporariamente é inferior ao das funções docentes efetivas, assim como tais profissionais normalmente dedicam-se a outras atividades profissionais, não havendo, portanto, neste caso, uma dedicação exclusiva à escola. (GOUVEIA et al, 2006, p. 21)

Outro ponto interessante sobre estes profissionais refere-se à filiação sindical³⁵ ou organização similar. As informações dão conta que 76% são filiados ao sindicato representativo da categoria, que em Breves é o Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará - SINTEPP. Esse expressivo número de filiados pode ter conexão com o grande número de servidores efetivos (em particular no meio urbano), conforme ponderado anteriormente, pois a estabilidade funcional enseja os docentes a se filiarem a seus sindicatos. Nessa direção, Melo e Augusto (2012, p. 300) afirmam que: “[...] a filiação e a participação dos docentes nas ações sindicais seguem sendo expressivas, o que pode significar que as organizações sindicais, em geral, ainda mantêm credibilidade e potencial aglutinador frente aos seus representados”.

4.1.3 – Marcos regulatórios e políticas educacionais na RPME/Breves

Embora a rede municipal de Breves não possua uma política própria de alfabetização para as séries/anos iniciais (frisamos acima que a rede municipal tem dependido historicamente das políticas nacionais de alfabetização, a exemplo do Pró-letramento, PNAIC e mais recente o Programa Tempo de Aprender), é válido afirmar que a mesma tem um conjunto de dispositivos legais (e políticas educacionais) que norteiam a área educacional. É com o objetivo de explicitar alguns desses mecanismos, e evidenciar como eles operam, que desenvolvemos a presente subseção.

³⁵ Dos que responderam os questionários, especificamente no que se refere à questão da filiação sindical, todos são vinculados ao Sindicato dos Trabalhadores/as em Educação Pública do Pará, SINTEPP.

4.1.3.1 – O Sistema Municipal de Ensino de Breves (SMEB)

De acordo com Saviani (1999), Sistema de Ensino pode ser entendido como um conjunto articulado de elementos que visam atingir uma finalidade previamente planejada, que atenda, ao final, um determinado grupo de sujeitos. Em se tratando de um sistema municipal de ensino, estes elementos dizem respeito à medidas educacionais voltadas para os alunos regularmente matriculados nos ensino fundamental e educação infantil, prioritariamente. Sobre isto, dispõe a CF (BRASIL, 1988), em seu Art. 30, inciso VI: “compete aos Municípios [...] – manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação pré-escolar e de ensino fundamental”.

No município de Breves a Lei do Sistema Municipal de Ensino (Lei nº 2.248/2012) foi aprovada/sancionada no ano de 2012, passando o município, a partir de então, a legislar (nos limites dos parâmetros legais) sobre as questões educacionais nas duas etapas de ensino suprarreferidas. Antes disso, a rede em tela integrava, via de regra, o sistema de ensino do estado do Pará, subordinando-se, pois, às normas estabelecidas pelo sistema estadual de ensino. A opção, pelos municípios, de integrarem-se aos sistemas estaduais de ensino está expressa na LDB/1996, no Art. 11, Parágrafo Único, nos seguintes termos: “[...] Os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica”.

Dentre os aspectos abordados no âmbito da lei do sistema municipal está a estrutura e organização do SMEB, exposto no capítulo I da referida lei. Em seu Art. 9, assim está evidenciado:

“[...] O Sistema Municipal de Ensino compreende: I – As instituições de ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo Poder Público Municipal; II – As instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada. III – Os órgãos municipais de educação: Secretaria Municipal de Educação e Conselho Municipal de Educação.

Outro aspecto relevante reafirmado, uma vez mais, no presente estudo e constante na lei do sistema trata-se do objetivo fundamental atribuído ao bloco de alfabetização no interior do ensino fundamental, como fica claro no segmento que se segue:

[...] considere-se que os 03 (três) anos iniciais do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos devem voltar-se à alfabetização e ao letramento, sendo necessário assegurar que, neste período, a ação pedagógica desenvolva as diversas expressões e o aprendizado das áreas de conhecimento estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais, garantindo-se o estudo articulado das Ciências Sociais, das Ciências Naturais, das Noções Lógico-Matemáticas e das Linguagens (BREVES, 2012, p. 26)

Observa-se que a lei citada também faz menção à finalidade do bloco, ou seja, destaca que as crianças devem ser alfabetizadas até o término deste período escolar, mas, acentua também que outras áreas do conhecimento, para além da língua portuguesa em sua fase inicial, devem ser trabalhadas, como as Ciências Sociais (História e Geografia), Ciências Naturais e Matemática. Dessa forma, o disposto nessa lei converge para o que defendemos no interior deste trabalho, isto é, que o trabalho educativo desenvolvido dentro da escola contemple as diversas disciplinas escolares, não se limitando, portanto, apenas nas áreas exigidas nas avaliações externas (Língua portuguesa e Matemática), conforme já apontamos. Defendemos ainda que é possível trabalhar o próprio processo de ensino e leitura da escrita inicial articulado com as áreas do conhecimento focadas acima.

Por fim, importa registrar ainda que a lei que instituiu o sistema municipal de ensino em Breves sinaliza no Título IV, Capítulo I, Art. 129, para a valorização dos profissionais da educação, nos seguintes termos:

O Sistema Municipal de Ensino promoverá a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração: [...] I – Ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II – Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III – Piso salarial profissional; IV – Progressão funcional baseada na titulação ou habilitação e no tempo de serviço; V – Período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluídos na carga horária de trabalho; VI – Condições adequadas de trabalho; VII – Remuneração condigna e pontual (BREVES, 2012, p. 48).

Nesse sentido, a lei em discussão reconhece a valorização profissional, desdobrada em um conjunto de medidas, como um aspecto fundamental para o bom desempenho do trabalho educativo, como nota-se no excerto acima.

Isto posto, Saviani (1999) salienta que há uma clara vinculação entre sistema de educação e plano de educação. Assim sendo, é sobre o Plano Municipal de Educação do município de Breves que iremos falar na próxima parte.

4.1.3.2 - Plano Municipal de Educação de Breves (PME)

A questão que se põe, agora, conforme anunciado, diz respeito ao Plano Municipal de Educação da RPME de Breves, elaborado nos anos de 2014/2015, sob a coordenação da Comissão Municipal de Educação, instituída pelo Decreto Municipal nº 071/2014 (BREVES 2015). Nessa direção, a lei que consagrou o referido plano foi a nº 2.388, de 24 de junho de 2015.

Ao que tudo indica a construção do PME seguiu as orientações da Lei nº 13.005/2014, que aprovou o PNE, posto que, em seu Art. 8º este dispositivo estabelece que:

[...] Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas no PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei (BRASIL, 2014, p. 24-25),

Em relação ao processo de construção do PME, vale dizer que este foi construído de forma bastante ampliada, com a participação das seguintes entidades/instituições:

[...] GOVERNO MUNICIPAL, CME, SEMED, UFPA, 13ª URE, CMDCA, CONSELHO TUTELAR, CAE, SINTEPP, CACS, IFPA, UNOPAR, UAB, SECRETARIA DE MEIO AMBIENTE, SECRETARIA DE SAÚDE, SECRETARIA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL, DMTRAN, UNOPAR, REDES ESCOLARES DO CAMPO E DA CIDADE e CENTRO ALEFF PINHEIRO (BREVES, 2015, p. 24).

Além da composição do grupo formulador do documento em questão, é importante frisar também que as propostas do PME derivaram de uma série de debates e encontros que houve no âmbito do município através das conferências municipais de educação, que ocorreram nos anos de 2008, 2010 e 2013, como expressa o plano.

No que tange às diretrizes traçadas no referido PME, encontram-se as seguintes:

[...] 4.1 **Diretrizes:** I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV - melhoria da qualidade da educação; V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX - valorização dos (as) profissionais da educação; X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BREVES, 2015, p. 50-51).

Já em relação às metas previstas para o decênio 2015-2025 constantes no plano, podemos destacar em especial a meta 5, e algumas de suas principais estratégias, que abordam a questão da alfabetização. Sobre isto, vejamos abaixo alguns de seus principais trechos:

META 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental [...] Estratégias: 5.1) estruturar os processos pedagógicos de alfabetização, nos anos iniciais do ensino fundamental, articulando-os com as estratégias desenvolvidas na pré-escola, com qualificação e valorização dos (as) professores (as) alfabetizadores e com apoio pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças [...] 5.6) promover e estimular a formação inicial e continuada de professores (as) para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas

inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação stricto sensu e ações de formação continuada de professores (as) para a alfabetização (idem, ibidem, p. 136-137).

A citação acima não deixa dúvidas de que todo esforço deve ser empreendido no sentido de alfabetizar todas as crianças até a conclusão do bloco de alfabetização, ratificando, assim, outras políticas que fazem a mesma defesa, e que já foram exploradas no seio deste trabalho.

Não obstante o PME apresentar outros aspectos importantes da política educacional de Breves, nos limitaremos, por ora, a indicar esses pontos, dada a dimensão deste estudo e o foco de análise estabelecido.

Finalmente, apresentamos e discutimos na sequência, o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR) dos profissionais da educação da rede municipal de educação, como sendo um importante mecanismo que compõe a organização educacional brevense, em particular, a rede pública municipal.

4.1.3.3 – Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Trabalhadores em Educação Pública de Breves

De início é importante registrar que o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR) da Secretaria Municipal de Educação de Breves, reestruturado pela Lei nº 2.236/2011, se caracteriza como um dispositivo avançado, dado que contempla em sua estrutura todos os trabalhadores da educação, o que era uma bandeira antiga de luta do SINTEPP de acordo com relatos informais. Isto é, antes da aprovação da lei acima destacada, o PCCR da SEMED contemplava apenas os profissionais do magistério, logo, deixava de fora outros profissionais que são imprescindíveis para a efetivação do trabalho educativo, como o agente de portaria educacional, o agente de alimentação educacional, o zelador educacional, o agente de vigilância educacional, enfim, um conjunto de trabalhadores da educação que se vinculava à Secretaria de Administração Municipal (SEAD), onde possuíam salários (remunerações) e carreira bastante inferiores se comparado ao quadro que vivenciam atualmente no âmbito da SEMED.

Em decorrência disto, em nosso entendimento, essa mudança no PCCR (incorporação de todos os trabalhadores da educação em único plano de carreira) assume um caráter político muito importante na medida em possibilitou a unificação da luta desta categoria, sobretudo nos contextos de campanhas salariais, visto que agora estão vinculados a um mesmo plano.

Em relação a sua finalidade, o plano expressa o seguinte:

O Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Trabalhadores em Educação Pública tem como finalidade definir e regulamentar as condições de trabalho e o processo de movimentação dos Trabalhadores em Educação Pública, na respectiva carreira, estabelecendo a Progressão Funcional \vertical e Horizontal e a correspondente evolução da remuneração, cumprindo as determinações do Inciso V, Art. 206 da Constituição Federal (BREVES, 2011, p. 1).

Importa ainda destacar que no Art. 6º da presente lei que alguns princípios norteiam a carreira dos trabalhadores em educação, como:

I – Aprimoramento da qualificação por meio de Cursos e Estágios de Formação Continuada, Atualização, Aperfeiçoamento ou Pós-Graduação; II - Remuneração Condigna e Pontual [...] V – Ingresso, exclusivamente, por Concurso Público de Provas e Títulos, obedecendo aos critérios da ordem de classificação; VI – Condições adequadas de trabalho [...] X – Apoio técnico e financeiro que vise melhorar as condições de trabalho dos trabalhadores em educação, bem como erradicar e prevenir incidência de doenças profissionais. (BREVES, IDEM, p. 5).

Vê-se logo que a referida política sinaliza para uma série de princípios que orientam a carreira dos trabalhadores em educação de Breves. Ocorre que os princípios na gestão pública apenas apontam um horizonte para onde o Estado (poder público) deve voltar-se, precisando, portanto, que os setores sociais que mais necessitam destas medidas atuem (coletivamente) para que tais princípios se concretizem. Cabe sublinhar ainda que os princípios legais se situam num campo muito geral, genérico do direito, carecendo, portanto que leis mais específicas sejam criadas no sentido de regulamentar tais direitos.

Outro item importante que faz parte do PCCR refere-se à forma como a remuneração está estruturada. Além do vencimento base³⁶, que no caso dos professores da educação básica é definido nacionalmente pelo Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) do magistério, os trabalhadores da educação de Breves recebem as seguintes vantagens:

I – gratificação por curso de pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado); II – Adicional por tempo de serviço; III – Gratificação pelo exercício do magistério em escolas da zona rural; IV – Gratificação do magistério; V – Gratificação de nível superior; VI – Gratificação pelas funções eletivas de diretor e vice-diretor de unidade escolar; VII – Gratificação pelas funções de coordenação pedagógica e orientação educacional; VIII – Gratificação pela função de técnico pedagógico educacional; IX – Gratificação pela função de secretário escolar; X – Gratificação pela função de apoio educacional; XI – Gratificação pela função de apoio educacional (BREVES, 2011, p. 10).

³⁶ Para Neto (2010), o vencimento básico está relacionado à remuneração que é composta daquele acrescido das vantagens pecuniárias estabelecidas em lei.

Com efeito, a remuneração dos professores alfabetizadores na rede municipal estudada depende de alguns fatores, como o tempo na carreira, o nível de formação, o local onde trabalham (meio rural ou urbano), enfim, estes elementos incidem na remuneração destes profissionais. Portanto, a compreensão da remuneração dos professores implica necessariamente levar em conta estas questões.

Por fim, é interessante destacar que a lei em análise menciona o critério de ingresso no cargo dos trabalhadores da educação da RPME de Breves. Tal registro está expresso no Art. 20, da seguinte maneira:

O ingresso do servidor em qualquer dos Cargos integrantes da Carreira dos Trabalhadores em Educação, dar-se-á através de nomeação, para a Referência Inicial, do nível correspondente à qualificação exigida, do respectivo Cargo, mediante aprovação em Concurso Público de Provas e Títulos (BREVES, idem, p. 12).

Assim, parece não haver dúvida de que esta lei impõe à administração pública que os servidores públicos, em especial da educação, ingressem nesta área via concurso público, garantido, assim, a estes profissionais, maior estabilidade no serviço. Conforme Hypolito (2012), entre os elementos que compõem o trabalho de ensinar e que incidem sobremaneira na qualidade da educação está justamente a questão da forma de contratação do trabalhador, neste caso, o tipo de vínculo (concursado ou temporário). Esta situação (condições objetivas de trabalho) será bem mais examinada no capítulo seguinte, onde analisamos alguns dados explorados no curso da pesquisa de campo. Dessa maneira, poderemos evidenciar se os pontos destacados nas legislações educacionais da rede municipal são realmente realizados.

Tendo em mente que a educação é um fator social, portanto, determinada socialmente, iniciaremos a exposição do próximo capítulo com um panorama das bases sociais, econômicas e culturais sobre as quais a educação se configura em Breves no intuito de compreendê-la em suas expressões mais essenciais.

CAPÍTULO 5. A ALFABETIZAÇÃO NO INTERIOR DO BLOCO DE ALFABETIZAÇÃO NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE BREVES

O presente capítulo está organizado em duas partes principais. Inicia com uma contextualização do município de Breves, descrevendo, de maneira sucinta, seus aspectos sociais e econômicos. Este primeiro momento é de suma importância para a compreensão do fenômeno investigado, posto que em sintonia com os princípios teóricos e os pressupostos do presente estudo, estes processos, em última instância, são os fundamentos sobre os quais a educação (e outros fenômenos sociais e humanos) se desenvolve. Nesse sentido, o percurso pelas condições concretas dos alunos é primordial para evidenciarmos o quadro educacional da rede de ensino em apreço (discutido no capítulo 4), em particular no que tange aos impasses (exposto reiteradas vezes durante este trabalho) notados no bloco de alfabetização. Já na segunda parte apresentamos/analizamos os dados relativos à pesquisa de campo, onde conseguimos informações referentes aos três fatores fundamentais que constituem o objeto de pesquisa (categorizamos os dados) em foco, que são: as avaliações externas, a avaliação da aprendizagem e as condições objetivas de trabalho docente, embora, cabe frisar, que outros fatores também colaboram para o sucesso ou fracasso do trabalho desenvolvido pelos educadores. Vale lembrar que o conjunto das informações prestadas pelos professores alfabetizadores e gestores escolares, deu-se por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas.

Cabe salientar que nossa hipótese de trabalho partiu do pressuposto de que, com a implementação do bloco de alfabetização na RPME de Breves, no ano de 2010, esta política, isoladamente, isto é, sem a garantia de aspectos fundamentais para a melhoria do trabalho pedagógico, como as condições objetivas de trabalho docente, o fracasso escolar (traduzido especialmente em um número expressivo de alunos reprovados nos anos iniciais, com destaque para a antiga 1ª série) não foi superado, mas apenas postergado para os 4º e 5º anos, já que a partir daí os alunos podem ser reprovados. Vale registrar ainda que nossa proposição prévia sinalizava que, não apenas a falta de condições de trabalho impacta negativamente na qualidade do ensino (em específico sobre o ensino inicial da língua escrita), mas outros fatores, como políticas de avaliação externa, nos termos como estas vêm sendo implementadas pela lógica neoliberal atualmente, também colaboram para tal quadro.

5.1 Cenário social e econômico de Breves-PA

[...] a probabilidade de receber educação diferenciada e de recebê-la em determinado grau dependem de sua posição no contexto social, de seu trabalho e do valor atribuído a este pelos interesses da consciência social dominante [...] Por esse motivo, a alfabetização não tem sido um direito concretamente igual para todos.
(PINTO)

A epígrafe que introduz esta subseção sintetiza o propósito deste item que é justamente explicitar as condições concretas em que as crianças/adolescentes chegam às escolas da rede municipal, em particular aquelas oriundas das classes populares que são as que frequentam majoritariamente a escola pública. Ou seja, objetiva-se, com efeito, revelar as circunstâncias que determinam e influenciam o processo educacional na rede de ensino em análise.

Conforme exposto no capítulo 4, o Arquipélago do Marajó tem o pior Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) do Brasil, resultado da extrema pobreza e das precárias condições de vida em que vive o povo desta região (TCM-PA, 2022). Colaboram para este cenário negativo do IDHM os baixos Indicadores Educacionais do Marajó (como já registrado), que, juntamente com os fatores Longevidade e Renda, são os três elementos que constituem este índice.

No que tange ao município de Breves, o mesmo tem a maior população (92.860 habitantes) entre os municípios que integram o Marajó, tendo uma área territorial de 9.563,01 km² (a maior parte deste território está localizado no meio rural), de acordo com o IBGE (2010). O município tem o papel de polo econômico regional na mesorregião marajoara devido a sua localização geográfica (possui alguns dos principais rios da região) e a produção de alguns itens, como o plantio do açaí, o palmito, a extração da madeira etc, embora este último produto esteja em declínio desde os anos 1990 (LEÃO, 2014).

Silva (idem, p. 182), tomando por base as informações das famílias marajoaras cadastradas no CadÚnico (Cadastro Único para Programas Sociais), corrobora com o entendimento de que Breves é um município que se destaca em vários aspectos frente a outros municípios do Marajó (como sendo, à título de exemplo, o mais populoso). Para expor sua ideia, a autora apresenta alguns dados relevantes destes municípios (vale lembrar que neste estudo a autora não trabalhou com o município de Oeiras do Pará, visto que este só passou a integrar a região do Marajó em 2022) como é possível vê na figura abaixo:

TABELA 14: 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	
Afuá	35.042	8.885	6.709	230,48	1.546.276,00
Anajás	24.759	6.724	4.968	312,13	1.550.682,00
Bagre	23.864	4.435	3.571	295,71	1.056.033,00
Breves	92.860	22.280	16.734	237,95	3.981.892,00
Cach. do Ar	20.443	5.865	4.615	264,56	1.220.922,00
Chaves	21.005	4.199	3.059	292,42	894.498,00
Currálinho	28.549	6.803	5.509	272,41	1.500.685,00
Gurupá	29.062	7.339	5.939	357,57	2.123.589,00
Melgaço	24.808	5.078	4.082	285,54	1.157.391,00
Muaná	34.204	8.390	6.652	238,94	1.589.405,00
Ponta de Ped.	25.999	6.274	4.810	173,31	833.620,00
Portel	52.172	10.556	7.295	216,76	1.581.277,00
Salvaterra	20.183	6.231	4.532	194,59	881.887,00
Santa C. do Ar	8.155	2.242	1.823	259,86	473.732,00
Afuá	22.904	6.356	5.172	294,19	1.521.538,00
Anajás	23.001	5.667	3.764	224,67	845.644,00

Fonte: Cadastro Único/2020

Ainda que o referido município assuma certo protagonismo nesta região, porém, o mesmo desponta como um dos piores IDHM do país. Segundo o Ranking do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), realizado em 2010, o município de Breves assumiu a 5.520ª posição no IDHM, num total de 5.565 municípios brasileiro. De acordo com o IBGE, em 2010, o IDHM do município era de 0,503. Nesse sentido, como assevera o Relatório do MP-PA (2018, p. 11):

É possível perceber com base na faixa de desenvolvimento humano, utilizada pelos órgãos de pesquisa que, embora o município de Breves tenha evoluído no decorrer de aproximadamente duas décadas, ele ainda está em uma faixa de desenvolvimento considerada baixa, ocupando a posição 5.520ª no ranking nacional e a posição 132ª no ranking estadual, conforme levantamento do PNUD.

Abaixo estão alguns dados que elucidam este cenário desfavorável do IDHM municipal, consoante o citado documento:

TABELA 15 – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal e seus componentes (IDMH) de Breves – PA (série histórica: 1991, 2000 e 2010)

Indicadores	1991	2000	2010
IDHM Educação	0,079	0,148	0,312

			Continuação
IDHM Longevidade	0,623	0,706	0,778
IDHM Renda	0,467	0,491	0,524

Fonte: PNUD, IPEA e FJP

Ao nos referirmos aos índices de pobreza desta população, os dados sinalizam que 32,09% dos habitantes são considerados extremamente pobres, isto é, vivem abaixo da linha da pobreza (IBGE, 2010). Nessa direção, o Campus Universitário do Marajó-Breves (CUMB-UFPA), elaborou um estudo sobre os impactos da pandemia da covid-19 sobre a vida dos seus discentes e de suas respectivas famílias, no que se refere ao bem-estar físico, emocional e social. Com relação à condição socioeconômica dos discentes, a pesquisa conclui que:

[...] no caso das famílias dos(as) discentes, mesmo os produtos essenciais, como medicamentos e alimentos saudáveis, são difíceis de serem adquiridos, haja vista que a maioria das famílias do município vive abaixo da linha da pobreza, atuam no mercado informal ou tem um número expressivo de adultos desempregados (CUMB-UFPA, 2020, p. 21).

Já quando avaliamos as informações referentes aos Índices de Mortalidade Infantil³⁷ do município, os dados atestam que 13,4 de cada 1.000 (mil) crianças morrem antes de completar 1 (um) ano de idade (IBGE, 2020). Quando essa comparação é feita com os municípios paraenses, Breves assume a 79º posição de 144º. Dentre outros fatores que fazem a diferença entre a vida e morte de crianças pequenas, estão: a água potável, nutrição adequada, medicamentos básicos e a vacinação (UNICEF, 2003). Quando focamos a análise sobre o saneamento básico do município, percebemos o seguinte:

[...] é possível perceber que na área urbana apenas 9,4% dos domicílios possuíam saneamento adequado, concentrando-se percentual elevado, 87,3% com saneamento semi-adequado. Ainda segundo dados do Censo, apenas 42,9% desta população tinham acesso à água potável em pelo menos um cômodo da residência; com relação à rede de esgoto adequada (geral ou fossa séptica), apenas 11,7% possuíam acesso ao serviço (MP-PA, 2018, p. 12).

Rocha (2017) compreende que no que toca à questão do saneamento básico, a cidade de Breves não tem cumprido integralmente com o que preconiza a legislação atual do setor, ofertando um serviço frágil para a população, especialmente para os moradores dos bairros mais periféricos. Um bom exemplo disso, diz a autora, são as precárias condições no abastecimento de água, sendo que, um número considerável de brevesenses não recebe água potável em casa, tendo que consumir, em muitos casos, água diretamente dos igarapés e rios.

³⁷ A taxa de mortalidade infantil expressa o número de crianças de um determinado local que morre antes de completar 1 ano de vida a cada mil nascidas vivas. Esse dado é um indicador da qualidade dos serviços de saúde, saneamento básico e educação.

Lima (2019, s/p) corrobora com este pensamento, ao afirmar que:

Apesar das riquezas naturais e seu povo hospitaleiro, a cidade de Breves, assim como as demais cidades da ilha do Marajó, passa por inúmeros problemas socioeconômicos, entre os quais podemos apontar: saneamento básico precário, tratamento de água ineficaz, que em consequência provocam alta prevalência de doenças de doenças gastrointestinais e de pele.

Ainda no âmbito do saneamento básico ofertados aos moradores de Breves, mais especificamente no que concerne ao destino do lixo coletado, os dados mostram que: “[...] 17.500 domicílios, havia coleta por serviços de limpeza em pouco mais de 50%, ou seja, em 9.428 (53,8%), sendo que os outros 46,2% domicílios destinam de maneiras diversas seu lixo” (MP-PA, 2018, p. 13). Este quadro fica mais claro na figura abaixo:

TABELA 16 – Destinação do lixo e saneamento adequado em Breves

Destino do lixo nos domicílios particulares permanentes	Saneamento adequado
Coletado caçamba de serviço de limpeza	2.043
Coletado por serviço de limpeza	7.385
Jogado em rio ou mar	377
Queimado na propriedade	7.060
Enterrado	125
Jogado em terreno baldio ou logradouro	413
Outros destinos	97

Fonte: IBGE (2010)

Cabe ressaltar que além de todo este cenário desfavorável que passa a grande maioria dos moradores de Breves, acrescente-se ainda a frágil cobertura oferecida pelos órgãos e instituições (Conselho Tutelar, Polícia Civil, Defensoria Pública, entre outros) às crianças e adolescentes em condições de vulnerabilidade deste município (MP, 2018). Esta realidade fica evidente no trecho abaixo:

A análise dos resultados obtidos pelo levantamento apontou fatores como a insuficiência da rede de políticas públicas para atender à demanda e garantir a proteção à infância, inclusive levando os agentes a executarem atribuições alheias às suas; dificuldades de diálogo entre a rede; falta de acompanhamento sistemático das situações de violência doméstica denunciadas, dos encaminhamentos realizados e da continuidade dos procedimentos; reincidência na prática da violação de direitos diante das condições precárias de vida das famílias, associada à ausência de proteção social por parte do Estado; predomínio de relações burocráticas entre os diversos componentes do sistema, além da ausência de rede de proteção integral à criança e ao adolescente, caracterizada por instituições e programas funcionando desarticuladamente, lacuna que contribui para a não restituição do direito violado (MP-PA, 2018, p. 53).

Este fator se agrava ainda mais se considerarmos que o Marajó de modo geral, e Breves em particular, figuram como uma região que sofre de um problema que ocorre há anos, que é o abuso sexual de crianças e adolescentes ribeirinhas (LIMA, idem). Em outros termos, em uma região onde crianças e adolescentes têm sua dignidade, enquanto ser humano, roubada, seria fundamental que o poder público local fosse mais eficiente nas ações de proteção à infância. Para Guedes (2012), a problemática da exploração sexual do município de Breves ganhou notoriedade através das reiteradas denúncias do bispo do Marajó, José Luiz Azcona, que desde 2006, vinha chamando atenção para essa questão, através dos meios de comunicação de abrangência nacional.

Nessa direção, Guimarães (2018, p. 6) aponta que:

No município os casos de exploração sexual comercial, ocorrem com o consentimento ou não dos pais, seja na área urbana, rural ou nos rios. A exploração sexual infantil, infelizmente, é uma mazela social encontrada em diferentes municípios da região marajoara Ocidental, destacando-se em Portel, Melgaço, Currálinho, Chaves, Afuá, Muaná e no município de Breves que é considerado o mais bem estruturado e que concentra o maior número de habitantes. Neste sentido, cabe salientar que o quadro de pobreza atinge diretamente a infância marajoara, que se torna alvo de exploração, violência e assédios, tendo os seus corpos vistos como simples força de trabalho e mercadoria.

Esse raciocínio continua nas palavras da autora:

O relatório “Direitos Humanos de crianças e adolescentes na Amazônia” organizado pelos professores Salomão Hage e Lúcia Silva, contando com colaborações do pesquisador Carlos Alberto Batista Maciel, fazem a seguinte indagação: “O que tem significado ser criança no Brasil e na Amazônia?”. Dados do Disk 100 de 2012, indicam que 77% das denúncias tem como vítimas crianças e adolescentes. Tratar sobre a violação dos direitos da criança e do adolescente na Amazônia é ter compreensão dos desafios que esta região apresenta para as políticas públicas, que é a principal estratégia de materialização do Estado (GUIMARÃES, idem, p. 4).

Importa salientar que o trabalho infantil também é um entrave que precisa ser superado no município de Breves. Tanto é assim que, dados do IBGE (2010) mostram que;

[...] 2.331 crianças e adolescentes entre 10 e 15 anos estavam ocupados no município de Breves, totalizando 15% da população nessa mesma faixa etária. 58% das crianças e adolescentes ocupados, no contingente de 10 a 15 anos, tinham entre 10 e 13 anos. Destes dados problematizam-se as dificuldades na quantificação e identificação do trabalho infantil doméstico que em sua maioria é exercido por meninas (GUIMARÃES, idem, p. 14).

Neste contexto, as péssimas condições de vida, principalmente das famílias mais pobres em Breves, pode estar repercutindo negativamente na vida escolar dos estudantes, já

que esses fatores impedem os mesmos de se dedicarem totalmente às atividades escolares, a exemplo do trabalho infantil. Como atesta Américo (2020), a realidade das crianças trabalhadoras em Breves expressa a total desvalorização desses sujeitos, além de uma profunda violação dos direitos humanos fundamentais, posto que estão submetidos a condições extremamente precárias.

Freitas (2012, p. 346) alerta para as contradições derivadas dos discursos dos reformadores empresariais ao proclamarem o direito das crianças aprenderem, mas que no fundo tentam ocultar aspectos essenciais que determinam, em última análise, o fenômeno educacional. Diz o mencionado autor: “[...] com este discurso, o direito de aprender é habilmente usado para ocultar a própria miséria infantil e a falta de condições para a aprendizagem, e para fazer crer que as escolas e os professores são os únicos responsáveis pelo fracasso das crianças mais pobres”.

Dessa maneira, esperamos ter aclarado elementos essenciais que podem estar relacionados com a baixa qualidade da educação na rede em foco. Em meio a isto, ressaltamos que pensar em uma possível mudança do quadro educacional adverso do município de Breves, implica necessariamente, apontarmos para as mudanças das condições concretas em que as crianças e adolescentes, com destaque para as mais pobres, vivem. Não cabe, a nosso ver, responsabilizar apenas os estudantes, as famílias, os professores pelo insucesso escolar percebido, por exemplo, nas avaliações em larga escala, conforme já ilustrado, sem considerar as condições objetivas em que o processo educacional se efetiva. O que estamos indicando assim é que transformar a realidade educacional (e a alfabetização em especial) no contexto da rede municipal, está associado às transformações da realidade desfavorável vivenciada pelos alunos. Essa é a concepção crítica de educação tão bem defendida por Pinto (2010, p. 60) no excerto abaixo:

[...] como não se pode alterar a existência do homem do povo sem alterar os fundamentos dessa existência, é atuando sobre as condições econômicas do país, sobre as condições sociais do trabalho, que a educação irá adquirindo o caráter de autenticidade, de desalienação que assegurará sua utilidade para o bem do homem.

Assim sendo, a prática educativa, no caso do estudo em tela, concernente à alfabetização, deve tomar com ponto de partida os alunos concretos, advindos, na maioria das vezes, de condições sociais de vida e de educação precárias. Desta feita, há necessidade, por parte da escola, que se cumpra com um ensino de qualidade, isto é, uma educação desenvolvente. Efetivamente, a escola (e o professor) cumprirá tão bem seu papel na medida

em que tomar como parâmetro de sua atividade pedagógica este aluno (concreto, como síntese de múltiplas relações e determinações), e não o aluno abstrato/empírico, postulado pela pedagogia liberal (Escola Tradicional e Escola Nova) (LOMBARDI; SAVIANI, 2005).

A seguir, expomos o resultado da pesquisa, tendo como pano de fundo a questão fundamental que originou este trabalho (citada na introdução da dissertação). Assim sendo, além dos dados de caráter quantitativos extraídos dos questionários, examinamos e discutimos também as falas dos professores alfabetizadores e gestores escolares através das entrevistas semiestruturadas que possibilitaram uma análise mais qualitativa do fenômeno em tela. Importa ressaltar que tal procedimento teórico-metodológico (articular dados quantitativos e qualitativos) converge para os pressupostos epistemológicos do materialismo histórico-dialético, uma vez que “[...] a questão social se expressa no tempo presente de múltiplas formas” (PRATES, 2012, p. 2). Portanto, incorporar estes dois tipos de dados auxiliam o investigador na desocultação do fenômeno.

Conforme realça Kosik (2002, p. 50):

O conhecimento dialético é um processo em espiral de mútua compenetração e elucidação dos conceitos, no qual a abstratividade (unilateralidade e isolamento) dos aspectos é superada em uma correlação dialética, quantitativo-qualitativa, regressivo-progressiva [...] Compreensão dialética da totalidade significa não só que as partes se encontram em relação de interna interação e conexão entre si e com o todo, mas também que o todo não pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo se cria a si mesmo na interação das partes.

Nesse sentido, se os dados da pesquisa são analisados com base no materialismo dialético, os debates em torno da educação escolar têm como aporte teórico as contribuições da pedagogia histórico-crítica, como explicitado antes.

5.2 Alguns fatores importantes intervenientes no trabalho pedagógico no BA em Breves

Como já foi ressaltado, o trabalho educativo para que cumpra com sua função essencial no seio da sociedade vigente, que é a transmissão dos conhecimentos indispensáveis ao gênero humano (a exemplo da língua escrita), alguns elementos precisam fazer parte do contexto educacional, como uma boa organização física e administrativa das unidades escolares, uma sólida formação para os docentes, adequadas condições de trabalho e de emprego para os trabalhadores da educação, entre outros insumos fundamentais que compõem este trabalho. Em consonância com os objetivos deste estudo, elegemos centralmente os três aspectos destacados acima e que a partir de agora serão objetos de nossas análises, a partir dos dados coletados e do aporte teórico-metodológico esboçado no início do trabalho.

5.3.1 A Avaliação da Aprendizagem no contexto do trabalho pedagógico

No domínio do trabalho pedagógico, a avaliação se configura como um importante instrumento para que o professor conduza adequadamente seu trabalho com vistas ao aprendizado, pelos alunos, dos conhecimentos fundamentais ofertados pela escola. Para tanto, é necessário que estes profissionais contem com condições de trabalho adequadas para que possam realizar sua atividade com êxito. Além disso, é indispensável que eles manuseiem os diversos instrumentos pedagógico-didáticos da maneira mais apropriada possível, dentre eles, a ação avaliativa enquanto “[...] atividade mediadora na apropriação dos conteúdos escolares necessários à aprendizagem da leitura e da escrita” (MORAIS, 2022, p. 249).

No que concerne à questão da avaliação da aprendizagem, uma das perguntas do questionário solicitou que os respondentes dissessem se durante o período em que estavam vinculados ao bloco de alfabetização teriam recebido algum tipo de formação continuada que pudesse guiar seu trabalho, notadamente, no que se refere à avaliação dos alunos, e caso positivo, qual a origem (oferta) de tal curso. Constatou-se que 81,5% receberam algum tipo de formação, enquanto 18,5% não realizaram qualquer atividade de formação neste período. Em relação aos cursos, estes foram oferecidos, segundo os entrevistados, pelas seguintes entidades, e na seguinte ordem:

TABELA 17 – Instituições/órgãos que promoveram formação aos professores alfabetizadores

Instituição formadora	Frequência absoluta	Frequência relativa
Universidades	7	23,8
Secretaria Municipal de Educação (SEMED)	14	61,9
Escola	2	4,8
Outras entidades	4	9,5

Fonte: Dados da pesquisa

A entidade que mais propiciou oportunidades de formação continuada sobre a temática levantada, segundo os professores, foi a Secretaria Municipal de Educação (61,9%), seguida das Universidades (23,8%). Se comparada com as duas entidades mencionadas anteriormente, a Escola (4,8%) aparece de modo pouco significativo. Há, todavia, um percentual de 9,5% de docentes que participou dessas atividades sem que tenham sido ofertadas pela SEMED, Universidades ou até mesmo pela Escola.

Oliveira e Maués (2012, p. 79) ao refletirem sobre o processo de formação continuada dos professores, e a concepção destas formações, os autores pensam que:

Os governos, em geral, têm investido recursos na direção de capacitar os professores que estão na ativa. Há também todo um interesse de capacitar esses profissionais na medida em que a eles é imputada a responsabilidade pelo “sucesso” da educação, pelas “experiências exitosas”. Outro motivo desses investimentos é a necessidade de atender as demandas do mercado, numa lógica neoliberal.

Assim, como se observa, na compreensão das autoras os momentos destinados à formação continuada dos professores têm sido mais de caráter pragmatistas, vinculados principalmente às questões do dia-dia da sala de aula, desvinculados de uma reflexão mais teórica, científica do fazer docente. Esta concepção, portanto, está associada diretamente aos interesses da sociedade neoliberal, onde o que prevalece são os interesses do mercado, e não a uma prática de humanização dos indivíduos.

Ainda sobre o tema da avaliação, foi perguntado no questionário se os docentes tinham conhecimento de alguma legislação educacional que versasse sobre a avaliação da aprendizagem. 80% disseram que sim, enquanto, 20% afirmaram não ter conhecimento. Dos que afirmaram conhecer alguma legislação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, foi expressivamente a mais citada. É provável que o conhecimento da LDB pela maioria dos professores se dê por ser uma lei bastante discutida e vista nos cursos de licenciatura.

Perguntou-se também quais os objetivos fundamentais da avaliação na perspectiva dos professores, considerando os itens “classificar”, “diagnosticar” e “controlar”. Os números encontrados na amostra pesquisada revelam o seguinte:

TABELA 18 – Funções da avaliação da aprendizagem na escala de 0 a 5

Classificar		Diagnosticar		Controlar	
Grau	Percentual	Grau	Percentual	Grau	Percentual
0	30,4	0		0	18,2
1	8,7	1		1	13,6
2	21,7	2		2	31,8
3	13	3		3	13,6
4	8,7	4	12%	4	4,6
5	17,5	5	88%	5	18,2

Fonte: Dados da pesquisa

Os dados demonstram que o item “diagnosticar”, foi o que mais recebeu o grau 5 (88%), revelando, com isso, que os docentes compreendem a avaliação não como um fim em

si mesma, mas como um dispositivo que visa redirecionar seu trabalho. Apesar disso, é preciso considerar também que as funções “Classificar” e “Controlar”, receberam, respectivamente, 17,5% e 18,2% o peso 5, o que pode ser resultado das pressões sofridas pelos professores, por parte do sistema de ensino (os professores devem atribuir uma nota ou conceito para o aprendizado do alunado, normalmente, nos finais de bimestre), para que os mesmos classifiquem/hierarquizem os alunos.

Ressalta-se que um número bastante expressivo (83,3%) dos participantes informaram que deve haver melhor equilíbrio entre aprovação e reprovação dentro do bloco. Como a orientação é que os alunos sejam promovidos para o ano seguinte, os professores acabam tendo que aprová-los, embora, muitas vezes não concordem com tal determinação, dado o baixo aprendizado de muitos deles. Durante a realização da entrevista, um professor do bloco (P7), relata muito bem a pressão que sofrem para aprovarem os estudantes para que a escola não fique prejudicada no IDEB:

Vou te contar um caso comigo quando eu estava no quinto ano. Aluno que ia ficar reprovado. Estava lá! Daí o coordenador chegou lá comigo assim, eram vinte e cinco alunos, e disse: olha, tem aluno aqui que já tá no segundo ano como repetente no quinto. Então, a gente tem que fazer alguma coisa, senão o IDEB da escola vai acabar indo lá pra baixo. Aí eu fiquei pensando, né, que era pra ajeitar essa situação aí para o aluno não ficar reprovado. Peguei a caderneta, verifiquei, eram oito alunos. Eram alunos que não estavam avançando. Eram aqueles com mais dificuldade. O aluno tem que ser aprovado no final para que o IDEB não vá lá pra baixo. Tive que aprovar os alunos. A escola queria se livrar de um problema para o IDEB não ir lá pra baixo, mas criava um outro problema lá pra outra escola (*como a escola pesquisada atende alunos do 1º ao 5º ano, os alunos aprovados vão para outra escola que tenha o ensino fundamental maior*) (Entrevista concedida pelo P 7).

Quando indagados quais instrumentos avaliativos mais utilizavam, as respostas que mais se destacaram foram: “tarefas no caderno” (92,6%), “tarefa de casa” (88,9%), “fichas individuais” (74, 1%), “atividade em grupo” (74, 1%), “provas” (66,7%) e “tarefas no livro didático” (66,7%). Cabe registrar, ainda, que 88,9% disseram não considerarem a indisciplina dos alunos como critério de avaliação, o que tem conexão com a resposta dada acima que trata da função essencial da avaliação, que é diagnosticar (88% optou no grau 5) o nível de aprendizagem visando o máximo desenvolvimento dos alunos, em oposição à concepção classificatória. Chama a atenção o fato de que 11,1% dos docentes consideram a indisciplina no bojo do processo avaliativo dos alunos. É bem provável que o percentual de professores que consideram a indisciplina, resulte das respostas que estes precisam dar aos impasses (problemas) que costumam surgir no cotidiano da escola (como a indisciplina, a violência, a

pressão por resultados etc), para isso, utilizam do expediente da avaliação. Nesta perspectiva, a fala do Gestor 1 expressa muito bem isso:

No meu tempo a gente não era indisciplinado na escola. Nós respeitávamos as regras, as pessoas, não só os professores, respeitávamos todas as pessoas. Hoje é preciso entrar como necessário. Porque é uma regra, ordem para ter progresso. Aquele aluno que bate no colega. Aconteceu outro dia uma experiência assim, chegou uma aluna chorando muito, com muita raiva do colega dela. Ele é indisciplinado. Será que ele está fazendo o papel dele na sociedade enquanto ser social? Se eu descumpro uma regra lá fora da escola, se eu pego uma coisa ali escondido, eu não vou ser castigado por isso? Vai. Então descumprir uma regra ali que foi acertada, foi elaborado pela sociedade, pela direção, coordenação, professores, conselho escolar, pelos pais, pelos alunos, foi concordado, acertado, aprovado na assembleia geral... Deve ter punição para os alunos. Entendeu? Isso deve entrar como processo avaliativo. Se o indivíduo está sendo avaliado fora da escola, então lá na escola ele deve ser avaliado, né? Você sabe que vai ser punido por isso. Então recebe uma punição assim como recebe um parabéns, uma avaliação, alguma coisa ali. São exemplos. Agora se o aluno ele é um excelente cidadão, mas ele tem certa dificuldade no ensino e aprendizagem, e se a nota desse aluno não é suficiente para passar de ano, ele merece avançar. É um prêmio que ele recebe pelo seu esforço (**Entrevistado G1, 2022**).

A resposta produzida pela G1 embora denote à primeira vista uma perspectiva behaviorista de avaliação (como se vê a mesma afirma que o expediente da avaliação pode ser utilizado também como uma forma de recompensa pelo esforço individual dos alunos), é preciso pontuar ainda que o gestor está preocupado com uma formação cidadã (por meio dos direitos e deveres) por parte dos estudantes, por isso adota estas estratégias pedagógicas. Com efeito, é papel da escola ensinar as novas gerações a serem excelentes cidadãos, a terem bons valores, respeitar os outros, enfim, a aprenderem a conviver no meio social.

Quando expressaram sua opinião sobre os instrumentos avaliativos (fichas, pareceres) emitidos pela SEMED, 42,3% disseram que estes documentos são muito extensos, burocráticos. Já, 26%, disseram estarem satisfeitos com esses documentos, 20,2% responderam serem estes desnecessários, visto que a escola utiliza seus próprios instrumentos avaliativos, enquanto que 11,5% optou não responder. A insatisfação de um número significativo (42,3%) de professores com estes documentos da SEMED pode indicar um processo de precarização do trabalho pelo qual estão passando os docentes, onde estes são obrigados a realizar um grande volume de tarefas, tanto no interior da escola quanto fora do recinto escolar (PIOVEZAN; DAL RI, 2019). Este ponto relacionado com as condições de trabalho dos docentes alfabetizadores será mais bem analisado no item 5.3.3 deste capítulo.

Vale notar que quando perguntados sobre quais as maiores dificuldades encontradas para avaliar os alunos, numa escala de 0 a 5, as respostas foram assim:

TABELA 19 – Dificuldade encontradas para avaliar os alunos no Bloco numa escala de 0 a 5

Muito aluno por turma		Insuficiência de recursos pedagógico		Falta de tempo para planejar o trabalho pedagógico		Orientação para aprovar o aluno automaticamente		Falta de compromisso do aluno		Falta de formação continuada sobre avaliação	
Grau	Percentual	Grau	Percentual	Grau	Percentual	Grau	Percentual	Grau	Percentual	Grau	Percentual
0		0		0		0		0		0	
1		1		1	9,5%	1		1	15%	1	9,1%
2	13,6	2	33,3%	2	33,3%	2	10,5%	2	20%	2	31,8%
3	13,6	3	9,5%	3	14,3%	3	21,1%	3	35%	3	36,4%
4	27,3%	4	19%	4	19%	4	36,8%	4	15%	4	9,1%
5	40,9%	5	38,1%	5	19%	5	15,8%	5	15%	5	9,1%

Fonte: Dados da pesquisa

Vê-se a importância conferida ao quesito “número de alunos por turma”, que de acordo com os participantes, em média, corresponde a 25 alunos, se justifica, uma vez que este aspecto se constitui como um dos elementos essenciais para a realização adequada do trabalho docente (OLIVEIRA; VIEIRA, 2012). Ou seja, para se dar uma atenção devida aos alunos, notadamente aqueles com mais dificuldades de aprendizagem, é essencial que as turmas não sejam superlotadas. Importa salientar que, não obstante existam algumas possibilidades metodológicas que possam ser adotadas pelo professor alfabetizador, como por exemplo, as perspectivas ativas (Tutoria entre iguais)³⁸ onde o aluno mais bem desenvolvido do ponto de vista da aprendizagem age como mediador da aprendizagem daqueles estudantes com mais dificuldade, não se pode negar que o docente é o agente mais bem preparado para a realização da atividade educativa. Como afirma Saviani (2012), o aluno ainda tem uma visão sincrética, assistemática, fragmentária do processo educativo, enquanto que o professor possui uma visão sintética, sistemática e articulada deste processo.

Em síntese, é necessário que apontemos para uma concepção e prática de avaliação que tenha como referência a formação plena dos seres humanos, superando os modelos que privilegiam a classificação e hierarquização dos alunos, tão presentes, ainda, nas escolas brasileiras e nos sistemas de ensino. Para tanto, reafirmamos novamente a vital necessidade de

³⁸ Para saber um pouco mais sobre essa proposta pedagógica, ler a obra “UTILIZAR PEDAGOGICAMENTE AS DIFERENÇAS ENTRE OS ALUNOS: uma prática de tutoria entre iguais”, de David Duran (2008).

articular essa proposta mais avançada de avaliação da aprendizagem com outros fatores que incidem sobre o ensino, a exemplo da formação do professor, de adequadas condições de trabalho e outros aspectos que direta ou diretamente influenciam na qualidade da educação.

No próximo item, analisaremos alguns dados relativos às avaliações externas no campo educacional, em particular sob a rede aqui investigada.

5.3.2 Políticas de avaliação externa e trabalho pedagógico no interior do BA

As avaliações externas se configuram, por sua interferência na prática pedagógica, como uma significativa política no âmbito educacional, com destaque para a década de 1990, já que é nesse período que tal fenômeno ganha maior visibilidade no Brasil. No interior das reformas neoliberais o Estado Avaliador dirige seu foco não para os processos das políticas públicas, mas, fundamentalmente, para a eficiência e eficácia, nos resultados alcançados por estas (DIAS SOBRINHO, 2003), seguindo a lógica mercadológica do custo-benefício.

Buscando compreender como essas políticas repercutem na rede de ensino estudada, e mais especificamente, como elas se relacionam com o processo de alfabetização no bloco, é que algumas questões foram levantadas no âmbito desta pesquisa. Portanto, é sobre isso que trataremos agora.

Primeiramente, foi perguntado aos docentes se suas escolas costumam participar das avaliações externas, e se positivo, quais avaliações aparecem com mais frequência. De acordo com as informações obtidas, 84% dos professores afirmaram que suas escolas participam de avaliações em larga escala, sendo as mais usuais a Provinha Brasil, Prova ANA e Prova Brasil (SAEB). Vale dizer que, desde 2019, essas avaliações não recebem mais essas designações, mas, o termo SAEB, sendo apenas distinguidas as etapas de aplicação (SAEB educação infantil, Saeb anos iniciais, SAEB anos finais e SAEB Ensino Médio) (BRASIL, s/d).

Quando perguntados se consideravam esta modalidade de avaliação relevante, 72% afirmaram que sim; 12% disseram não concordar, pois essa política muda a rotina da escola e afeta o trabalho pedagógico; 8% afirmaram ser indiferentes, já que suas escolas possuíam instrumentos para aferir a aprendizagem dos alunos e 8% não souberam responder. Também foram questionados se as propostas curriculares de suas escolas recebem influência das matrizes/descriptores exigidos nessas avaliações. 60% responderam que recebem parcialmente; 36% não souberam informar e 4% responderam que receberam bastante.

É bastante significativo o número de professores que consideram as avaliações externas relevantes (72%). Esse ponto fica expresso no relato do P4:

Olha, elas são excelentes. Eu vejo ela como uma ajuda muito valiosa. Primeiro porque vai avaliar de modo geral, né? A educação no Brasil, no Pará, no município. E depois o professor já fica sabendo o que é que pode ser avaliado, né? O que é que vai ser? E aí já vai trabalhando as habilidades propostas, que são pedidas ali. Elas vêm para contribuir lá na sala de aula com o professor. Eu acho excelente sim. E não mexe na rotina não. Porque se a gente já está planejado, por exemplo, nós já sabemos que existe essa avaliação e o dia que serão aplicadas, daí a gente se planeja na escola.

O entendimento do P4, explicitado no trecho acima, sinaliza que a avaliação em larga escala, como as que são implementadas em sua escola, contribuem para o trabalho do professor, já que, segundo o mesmo, ela avalia a educação de modo mais geral, como a nacional, chegando à esfera municipal. Realmente, se essas avaliações, como as que vêm sendo engendradas no âmbito do MEC e de alguns sistemas locais de ensino, colaborassem efetivamente para se ter um diagnóstico do ensino e, a partir daí, reorientar as políticas públicas educacionais visando qualificar a educação, então estaríamos no caminho correto.

Contudo, importa ressaltar que dentre os impactos que esta política vem promovendo nas redes de ensino, estão a pressão por resultados, o processo de responsabilização dos professores, a disputa entre as escolas pelos resultados educacionais (FREITAS, 2007) vide SAEB e IDEB, nomeadamente. Nesse sentido, os sistemas de ensino terminam por:

[...] introduzirem novas formas de organização escolar: progressão continuada, progressão automática, ciclos etc., e novas formas de avaliação informais, liberando o fluxo de alunos no interior da escola e conduzindo ao fortalecimento do monitoramento por avaliação externa, avaliação de sistema centralizada (Prova Brasil, SAEB, SARESP, SIMAVE etc.). Nesses sistemas de avaliação o desempenho individual é subsumido nas estatísticas que lidam, preferencialmente, com tendências globais dos sistemas de ensino ao longo do tempo, a partir da proficiência média dos alunos (FREITAS, 2007, p. 9).

Destarte, para que as escolas, e as redes de ensino, por consequência, assumam postos mais elevados nos ranques educacionais, os alunos precisam ser aprovados para o ano/série seguinte, não importando muito o nível de aprendizagem dos aprendizes, posto que, conforme já mencionado, a aprovação/reprovação dos alunos é um dos elementos que incidem na composição final do IDEB. Percebe-se ainda que a pressão por resultados na educação, afeta não apenas as escolas ou etapas que se organizam por ciclos, mas também o modelo seriado, como destacado na exposição acima do P7, pois ele afirma que a pressão que sofreu para aprovar os alunos que até então ficariam reprovados, foi quando o mesmo atuava numa turma de 5º ano (ressaltamos novamente que a rede sob investigação só é organizada em ciclo nos três primeiros anos do ensino fundamental, sendo que, a partir do 4º ano é adotado o regime seriado).

Ademais, em relação aos impactos das avaliações externas sobre a organização curricular das unidades escolares, é digna de nota a contribuição dada pelo P6 na entrevista:

Os conteúdos programáticos são enxutos para serem trabalhados especificamente com os alunos, tanto na questão da Língua Portuguesa, da Matemática, para ver se a gente consegue fazer com que o aluno não tenha tanta dificuldade quando ele tiver estudando esses assuntos das avaliações. A escola adotou a seguinte prática: pega a provinha Brasil de edições anteriores e entrega para o professor. O professor dá uma analisada, aí vai olhar no conteúdo programático, adaptando esse conteúdo programático, em cima do que está em na provinha Brasil. Apesar de que alguns professores estavam trabalhando a própria provinha dentro da sala de aula. É um treinamento (**Entrevistado P6, 2022**).

Assim, dentre os desdobramentos produzidos pelas avaliações externas, um deles tem sido o estreitamento curricular (FREITAS, 2012), que consiste no empobrecimento (no relato do P6 ele utiliza o termo “enxuto” quando se refere à seleção que é feita nos conteúdos que são exigidos nas avaliações externas) dos conteúdos escolares, conforme demonstra o trecho acima fornecido pelo P6. Quer dizer, os conteúdos desenvolvidos pelos professores alfabetizadores têm sido as habilidades/competências cobradas nessas avaliações, que para Mortatti (2012), tem sido aprendizagens rebaixadas em termos de alfabetização, especialmente para os alunos de classes populares. As mudanças ocorridas no contexto escolar, em decorrência das avaliações externas, ficam muito evidentes no fragmento abaixo:

[...] as mudanças ocorridas após a implementação da escola fundamental de nove anos e a organização das séries iniciais por blocos de alfabetização constituíram pelas rubricas das avaliações e de competências que limitam o trabalho docente a recomendações restritas, nas séries iniciais, objetivando alcançar o quantitativo de aprendizado em Língua Portuguesa e Matemática exigida pelo processo das avaliações externas (SILVA; FERREIRA, 2020, p. 10).

Nessa mesma direção, quando perguntados se concordavam com a ênfase dirigida às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, em detrimento de outras áreas do conhecimento (Geografia, História, Artes, Educação Física), no âmbito dessas avaliações, a maioria (53, 8%) dos respondentes demonstrou concordar. A justificativa desta resposta se deu, segundo os mesmos, em virtude de serem estes conhecimentos centrais para o sucesso dos alunos frente às outras matérias. É importante destacar que esta concepção dialoga diretamente com as premissas dos organismos internacionais (OCDE, Banco Mundial). Com efeito, a ênfase nessas áreas, no campo das reformas educacionais, visa atender essencialmente as demandas do mercado de trabalho, através de uma formação precária dirigida à classe trabalhadora (DE ROSSI, 2005).

Verificou-se com os respondentes se suas escolas costumam preparar os alunos para as avaliações externas. 37,5% responderam que acontece regularmente; 33,3% disseram que já aconteceu poucas vezes e 29, 2% afirmaram que não. Fica claro no relato acima do P6 que as avaliações externas também promovem uma espécie de treinamento dos alunos para um bom desempenho na avaliação. Como salientam Mendonça et al (2017, p. 6):

A realização desse tipo de treinamento pode se efetivar por meio de aplicação de simulados nos mesmos moldes da ANA e pela eleição de conteúdos e conceitos contemplados pela prova em detrimento de conceitos e conteúdo igualmente importantes ao desenvolvimento integral do aluno.

Assim sendo, se observa que o ensino nesses termos torna-se sem sentido para o alfabetizando, uma vez que a língua escrita não tem um funcionamento real, vivo, mas, contrariamente, surge de um contexto estranho ao estudante, o que pode provocar neste, certo desinteresse pelos estudos (SMOLKA, 2012).

Nessa direção, foi perguntado aos participantes como se sentiam a partir dos resultados do SAEB. 88% disseram que se sentiam responsabilizados pelos resultados, apesar de reconhecerem, ao mesmo tempo, que não são os únicos responsáveis (os resultados dependem de muitos outros fatores); 8% declararam que para eles é indiferente, enquanto, 4% responderam que se sentem extremamente responsáveis pelos resultados finais dessas avaliações. Apoiando-nos em André (2010, p. 4), cabe ressaltar que:

Não há dúvida que o professor tem um papel fundamental na educação escolar, mas há outros elementos igualmente importantes, como a atuação dos gestores escolares, as formas de organização do trabalho na escola, o clima institucional, os recursos físicos e materiais disponíveis, a participação dos pais, as políticas educativas.

Nota-se uma forte presença do processo de responsabilização docente, gerado por essa política educacional, visto que 88% dos professores disseram se sentir responsabilizados pelos resultados publicados, embora deixem claro, também, que o resultado da aprendizagem não depende exclusivamente de seus esforços pessoais. Como diz Freitas (2012), as avaliações em larga escala se fundamentam em três pilares fundamentais, a saber: a responsabilização, a meritocracia e a privatização; pilares estes típicos da economia de mercado. Neste sentido, Fernandes (2009, p. 14) explica como essas avaliações impactam na opinião pública:

Nos últimos anos, são as perspectivas econômicas que dominam o debate. Os estudos internacionais de avaliação, conduzidos pela International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) ou pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), têm como referência

dominante a qualificação dos recursos humanos e sua importância para o desenvolvimento econômico e social. É este fato que explica seu fortíssimo impacto na opinião pública.

Em resumo, pode-se afirmar que a política examinada neste item, em vez de contribuir para a melhora da educação escolar de modo geral, e do ensino da língua escrita, em específico, tem colaborado, entre outras coisas, para seu rebaixamento, como nos alertam Freitas (2012) e Mortatti (2012), e atestado através dos dados coletados no estudo presente estudo. Nesse sentido, é fundamental apontarmos para outra concepção e prática de avaliação externa, ou seja, que este instrumento sirva não para responsabilizar professores (gerando um quadro de ansiedade e tensões nesses profissionais) e escolas pelo seu sucesso ou fracasso, e sim como um recurso auxiliar na elevação da qualidade da educação pública.

5. 3.3 Condições de trabalho do professor no âmbito do BA em Breves

Com a crescente exigência da melhoria da mão-de-obra (força de trabalho) devido aos processos de transformação e mudanças engendradas nos meios de produção (mudanças de natureza científica e tecnológica, por exemplo), sobretudo a partir da década de 1970, aumentou-se igualmente a necessidade dos anos de escolarização e da melhora da educação básica (OLIVEIRA; MAUÉS, 2012). Nesse contexto de demandas pela escolarização, emergem, do mesmo modo, os debates acerca das condições de trabalho dos educadores, haja vista que este é um dos elementos centrais da qualidade do ensino. Tanto é assim que a Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96) especificou em seu artigo 67, Inciso VI, como um dos pilares da valorização profissional, as “Condições adequadas de trabalho” (BRASIL, 1996). Como expõe Pinto (2010, p. 45) acerca do conteúdo da educação:

O conteúdo da educação não está constituído somente pela “matéria” do ensino, por aquilo que se ensina, mas incorpora a totalidade das condições objetivas que concretamente pertencem ao ato educacional; assim, são partes do conteúdo da educação: o professor, o aluno, ambos com todas suas condições sociais e pessoais, as instalações da escola, os livros, os livros e materiais didáticos, as condições locais da escola etc. Não aceitar este ponto de vista, é deliberadamente se colocar à margem do mundo real, e raciocinar sobre uma reduzida e arbitrária abstração (a “matéria” do ensino).

Portanto, é sobre essa dimensão do trabalho docente que dedicaremos nossas análises no tópico seguinte, delimitando, obviamente, alguns aspectos desse processo.

5.3.3.1 A relação número de alunos por turma e a qualidade do/no trabalho docente

A discussão das condições de trabalho docente é o terceiro aspecto analisado no âmbito da pesquisa em tela. Nesse sentido, ao examinarmos os dados relativos ao número de alunos por turma, como uma das dimensões que integram as condições materiais de trabalho (HYPOLITO, 2012), verifica-se que: 80,8% alegou que trabalha com 25 alunos em sua turma. E quando interrogados se conseguiam dar a devida atenção a cada aluno, 76% comunicou não ser possível ensinar de forma adequada com esta quantidade de alunos. Isso se agrava quando os docentes têm alunos inclusos (com necessidades especiais) na turma, como ressalta o entrevistado Gestor 1:

Olha, isso aí é um assunto grave. Teve um ano, quando eu tava em sala de aula, devolvi uma turma. Sim. Porque tinham dois alunos com necessidade especial. E tinha trinta e cinco alunos na turma. E não pode. Não tem como. Mesmo a turma tendo um professor de apoio pedagógico, né? Esse é um grande problema. Um grande problema porque como eu estava falando como é que a gente vai dar atenção em quatro horas suficiente pra esses alunos e consolidar as habilidades, para a gente ouvir o aluno, para a gente tirar as dúvidas dele, ouvir, tentar ajudar cada um individual, não tem como. Na escola o bloco de alfabetização segue a lei do município, né? As normas de lotação, da portaria de lotação. No bloco de alfabetização são vinte e cinco alunos por turma. Aí alguém diz, ah, mas é pouco. Não. Não é pouco. Pensa você ter vinte e cinco alunos com seis anos. né? É um desafio grande para a gente. A gente estava até conversando com as meninas (coordenação pedagógica) que poderia ter outro professor. Mas não temos. Ah, o município não vai pagar mais um professor para ficar no bloco. Um professor que ficasse fixo, não como assistente. Deveria ser dois professores na turma para vinte e cinco alunos. Eu tenho certeza que o resultado seria bem melhor. Porque não tem condições de você dá atenção não. Eu acho, o meu ver, se eu pudesse eu mudaria. Eu deixaria no máximo vinte alunos (**Entrevistado Gestor 1, 2022**).

Percebemos a manifestação dessa dificuldade com o número de alunos por turma (dentro do bloco de alfabetização) em outros depoimentos de entrevistados:

A gente percebe a dificuldade de um único professor mesmo com assistente. E o assistente ele não está todos os dias na sala. Ele tem aquele dia específico, um momento específico. Então, acho que precisaria de pelo menos dois professores nas turmas ou reduzir o número de alunos nas turmas. A gente sabe que esse número é elevado só para um professor. (**Entrevistado G2, 2022**)

Eu acho assim, que quando a gente estava no cinquenta por cento (**em razão da pandemia da Covid-19, a rede municipal adotou uma forma alternativa de atendimento aos alunos, onde os estudantes se alternavam nas aulas com cinquenta por cento do total**), né, que vinha só metade dos alunos, estava ótimo.

Eu acho que até quinze alunos, eu acho que seria excelente pra gente trabalhar. Agora com vinte e cinco, eu tenho vinte e cinco alunos na minha turma e aí já fica mais difícil pra eu dar um atendimento específico, atender individualmente cada aluno. Eu acho que quando a gente tem vinte e cinco já é mais difícil porque se eu paro aqui para atender um aluno, o restante já está brigando lá pra trás. Se reduzisse mais o número de alunos eu acho que melhoraria o ensino. Lembrei de um meme que eu estava vendo na internet. O médico ele não atende trinta ao mesmo tempo, numa sala. (Entrevistado P1, 2022)

A quantidade de alunos é um problema sim. Interfere bastante. No momento que estão todos fica difícil você sentar com um, conversar com ele, observar todos os aspectos que necessitam porque você tem que tá sempre olhando para todos ao mesmo tempo. Às vezes quando você está com um aluno, corrigindo atividade, orientando, já tem três, quatro já chegando, perguntando; não tem aquela ordem de esperar (Entrevistado P4, 2022).

Frente a esses dados, é possível afirmar que, como nos alerta Silva (idem, p. 293): “[...] 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”.

Dessa forma, muito embora o número de alunos por turma (25) esteja de acordo com o que determina a legislação municipal em vigor (Portaria Normativa n. 001, de 2021, da SEMED de Breves), o projeto de Lei nº 4731/2012, do senado federal, que fixa em 25 o máximo de alunos na pré-escola e nos dois primeiros anos do ensino fundamental e em 35 nos demais anos do ensino fundamental e no ensino médio, os entrevistados informaram ser bastante difícil realizar o trabalho pedagógico nessas condições, principalmente quando se trata da questão da alfabetização, que certamente, requer uma atenção mais individualizada e específica para cada criança. Desse modo, “ao que parece, as condições de trabalho dos docentes da educação básica não são as mais adequadas, sendo que um importante demonstrativo disso é a relação do número de alunos por professor” (SOUZA; GOUVEIA, idem, p. 36).

Importa registrar que a LDB/1996 é bastante incisiva quanto ao número de alunos por sala e a relação disto com a qualidade do ensino. Isto fica exposto no artigo 4º, inciso IX, onde fica assim expresso:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: X - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Finalmente, cabe assinalar que o quantitativo de estudantes que os professores alfabetizadores vêm atendendo por turma, não atende, com base na representação dos docentes, ao que determina a lei municipal nº 2.248/2012 que versa sobre o Sistema

Municipal de Ensino, mais precisamente no Art. 4º, Inciso IX, onde assim se posiciona: “[...] padrões mínimos de qualidade de ensino definidos como a variedade e a quantidade mínima por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem” (BREVES, 2012, p 3).

Outro aspecto que guarda relação com as condições de trabalho docente, e que pautaremos no próximo item, refere-se à Jornada de trabalho desenvolvida pelos docentes no interior do bloco. Esse é outro ponto bastante importante na qualidade do trabalho pedagógico.

5.3.3.2 A jornada de trabalho docente no bloco de alfabetização

Como assinalado em capítulo anterior, a jornada de trabalho é o tempo em que um trabalhador gasta para realizar sua atividade laboral, seja ela de natureza material ou não material (neste segundo exemplo, insere-se a educação escolar). Além disso, cabe também considerar que a jornada de trabalho não se resume apenas ao tempo pago ao trabalhador pelo dispêndio de sua força de trabalho, visto que pode haver uma parte considerável do labor da classe trabalhadora que não é paga (DAL ROSSO, 2010).

Assim, quando tratamos do elemento jornada de trabalho com os participantes da pesquisa, 80% dos respondentes disseram trabalhar em apenas uma escola; 8% declarou trabalhar em mais de uma escola, mas na mesma rede; 8% indicou que atua em outro tipo de trabalho, além da docência, e 4% declarou trabalhar também em outra rede (rede estadual). Em nosso entendimento, o fato de um número significativo de docentes (80%) se dedicarem a uma única escola, é um fator positivo, uma vez que, dentre outras coisas, estes profissionais podem criar uma identidade com a escola e, conseqüentemente, com um projeto político-pedagógico específico, o que pode ficar comprometido quando estes profissionais trabalham em várias unidades escolares. Isto é, a dedicação somente a uma escola é um fator que possibilita uma maior qualidade do trabalho escolar (GOUVEIA et al, 2006).

Quando os entrevistados foram perguntados se conseguem realizar todas as atividades concernentes a sua função dentro da jornada na qual são remunerados, os professores e gestores escolares apontaram que não, como se evidencia na entrevista abaixo:

Têm muitas coisas burocráticas para preencher, como os relatórios de aprendizagem dos alunos, diário de classe. Passamos muito tempo com essas coisas. O tempo é curto. Imagine só um professor com trinta e seis alunos, ter que preencher relatório, corrigir caderno de todo mundo. E quando é no bloco de alfabetização, aquelas fichas, escrever ali tudo de cada aluno? Então não dá tempo. O professor tem uma

vida social, cuidar da família. Ele precisa cuidar dele, do corpo, da alma e da mente, senão você vai ficar doente né?! É muita coisa para pouco tempo que eles têm. (Entrevistado Gestor 2, 2022)

Os participantes da entrevista lembram que essa situação ainda é mais preocupante com os professores temporários, já que estes não estão recebendo a jornada de Hora-atividade³⁹ que exige a Lei do Piso do Magistério, apesar de estarem participando normalmente das atividades destinadas para essa finalidade. Como os professores temporários possuem um vínculo frágil, instável do ponto de vista empregatício, eles acabam tendo que participar das atividades referentes à hora-atividade, ainda que, talvez, não concordem em participar desta atividade já que não estão sendo remunerados para tal fim, como registrado acima. O entrevistado gestor G1 aponta isto nos seguintes termos: “[...] Nós (concurados) estamos ganhando para fazer o que eles (temporários) estão fazendo. Eles estão fazendo porque eles precisam. Se eles não fizerem, eles vão ser destrutados, né?” (Entrevistado gestor G1, 2022). Importa mencionar que na rede em tela os professores efetivos têm um terço de sua carga horário destinada, exclusivamente, ao planejamento, avaliação e realização de outras atividades educacionais, regulamento pela Portaria Normativa nº 003/2022 da SEMED (BREVES, 2022).

Neste quadro, vale salientar que para a pedagogia histórico-crítica o momento do planejamento é algo fundamental, pois este visa atender a uma educação escolar de qualidade, rica em possibilidades e intervenções que possibilitam aos indivíduos a apropriação da cultura em suas formas mais desenvolvidas” (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 23). Nesse sentido, nos posicionamos favoráveis à participação dos professores alfabetizadores nas atividades de hora-atividade, dada a riqueza desta prática; contudo, defendemos veementemente que todos os professores, independente do vínculo, sejam remunerados por tal atividade.

Além disso, o estudo revelou também que os professores acabam tendo que abdicar de uma série de questões pessoais, como os momentos de lazer com a família, para darem conta das demandas da escola, principalmente nos finais de semana. Algumas atividades, como preenchimento de relatório de aprendizagem dos alunos, diário de classe, entre outros, são bastante burocráticas e extensas, e o tempo é insuficiente para a resolução de todas essas demandas, ainda mais em turmas lotadas, dizem eles. Preocupa também o fato de que mesmo em casa eles ficam resolvendo assuntos da escola, sobretudo pelos aplicativos de mensagem instantânea, a exemplo do whatsapp. Como diz Dal Rosso (2010, p. 1):

³⁹ Segundo Leal (2010), o termo Hora-atividade refere-se ao período dentro da carga-horária de trabalho remunerado do professor, ao planejamento de aulas, estudos, elaboração e correção de materiais, entre outros.

Na sociedade contemporânea, existe uma grande preocupação com a intromissão do labor nas atividades de lazer e de descanso do indivíduo. Como o indivíduo pode ser alcançado em qualquer lugar do mundo pelos meios de comunicação, a convocação para o trabalho a qualquer momento tornou-se uma rotina invasora da privacidade. É a submissão do mundo da vida ao mundo do trabalho.

Sobre a jornada intensa pela qual vem passando os educadores, sobretudo, a partir dos anos de 1990, com as reformas educacionais, este tema tem sido objeto de estudo de diversos estudiosos, como Hargreaves (1995), Oliveira (2005; 2008); Garcia e Anadon (2009), além de Epple (1987). Para este último autor (1987, p. 7), a intensificação do trabalho docente tem se expressado de diversas maneiras, desde:

Não ter nenhum tempo sequer para ir ao banheiro, tomar uma xícara de café, até ter uma falta total de tempo para conservar-se em dia com sua área. Podemos ver a intensificação operando mais visivelmente no trabalho mental, no sentimento crônico de excesso de trabalho, o qual tem aumentado ao longo do tempo.

Assim sendo, todo este quadro tende a repercutir no professor, provocando problemas sérios de saúde, como estresse, cansaço mental e físico, depressão, entre outros. Nesse sentido, Cunha Matos (2020, p. 74-75) ressalta o seguinte:

Os dados constantes em relatórios nacionais, pesquisas e anuários sobre saúde revelam que as doenças ocupacionais têm afastado um grande número de trabalhadores/as de suas funções, seja de forma provisória, seja permanente. No caso dos/as professores/as, além dos distúrbios vocais e disfonias, doenças do sistema osteomuscular e transtornos mentais/depressão têm acometido um grande número de docentes, conforme resultado apontado pela pesquisa TDEBB, se verificou uma alta incidência de patologias como depressão, ansiedade ou nervosismo (14%), estresse (13%) e doenças musculoesqueléticas (13%) entre os motivos de afastamento médico de sujeitos docentes do trabalho, ficando os problemas de voz em quarto lugar, respondendo este último a 9% do total entre o conjunto dos entrevistados.

Portanto, a extensa jornada de trabalho atribuída aos professores são fatores que tendem a dificultar o desenvolvimento de um trabalho de qualidade no interior das escolas e, naturalmente, o desempenho dos estudantes. O gestor G1 revela esta questão da seguinte maneira:

O sistema pede muita coisa. Uma professora falou bem assim, a gente queria fazer um café da manhã agora no feriado, daí outros professores disseram não, eu tenho muito trabalho para corrigir, tenho que preencher. E você tem que viver. A gente precisa viver porque senão você vai ter um desgaste físico, emocional, a gente fica doente. Costumo dizer que a gente não tem mais tempo para jogar uma bola, a gente não vai para uma academia, a gente não vai para a igreja, a gente não vai tirar um cochilo. Vamos viver só em função desse trabalho. Aí não vai ter produtividade no trabalho, não vai ter rendimento. A gente vai trabalhar de mau humor, cansado,

brigar, se estressar. Não vai ter paciência com os alunos, né? (**Entrevistado Gestor 1,2022**).

Depreende-se desses elementos que há certa insatisfação dos professores e gestores que participam deste estudo no concernente à jornada de trabalho sob as quais os alfabetizadores estão submetidos, seja pela intensa jornada imputada a eles, seja pela falta do pagamento aos professores (neste caso, os temporários) que apesar de estarem participando da hora-atividade na escola, não estão sendo remunerados por isto. Dentre outras coisas, os mesmos expõem como esses elementos impactam negativamente na qualidade do processo de ensino e aprendizagem, como já mostrado.

Os problemas relativos à intensificação da jornada, motivada, dentre outros fatores, pelo prolongamento da jornada, também tem relação, de acordo com o entrevistado acima, com a baixa remuneração dos professores, que para ampliarem um pouco mais seus proventos, são levados a ampliarem sua carga-horária, e conseqüentemente, a jornada de trabalho. Estes dados dialogam com os estudos de Oliveira (2006, p. 6) que destaca:

Um mesmo professor leciona em dois ou até três estabelecimentos distintos, em geral, por necessidade de complementação de renda, tendo em vista que os salários do magistério, na América Latina, são baixos, comparativamente a outras funções exigentes de formação profissional similar. Nesses casos, o professor não se identifica com uma escola em particular. Por assumir número considerável de aulas, esses professores acabam por não conhecerem bem a maioria de seus alunos, e não encontram tempo para atividades que julgam importantes para o bom desempenho profissional, como: preparar aulas, estudar, atualizar-se.

Em síntese, como assinala Gouveia et al (idem, p. 21):

[...] as possibilidades de dedicação do profissional da educação a somente uma escola e de jornadas não exaustivas resultam numa satisfação que, além de promover condições para uma oferta de ensino de qualidade, evita prejuízos à saúde do trabalhador e permite tempo para aqueles interessados em processos complementares de qualificação profissional, resultando, portanto, no cumprimento daquilo que a legislação define como capacitação permanente dos profissionais da educação, dentro ou fora da carga horária de trabalho, conforme estabelecido nestas formas de contratação existentes.

As informações recolhidas indicam, portanto, que a jornada de trabalho do conjunto dos professores que atuam no bloco, da forma como vem se materializando, tem influenciado negativamente na qualidade do ensino, em específico no processo de alfabetização dos alunos. Além deste componente extremamente importante para a qualidade do trabalho escolar, qual seja, a jornada de trabalho adequada, outro elemento de peso que discutiremos a seguir se refere ao fator remuneração, elemento este fundamental para o êxito do trabalho educativo.

5.3.3.3 A Remuneração como componente das condições de trabalho dos docentes

No bojo das condições objetivas de trabalho dos professores, a remuneração assume uma centralidade no desempenho de sua atividade haja vista que este fator é um dos que mais os motiva na relação de trabalho (GOUVEIA et al, idem). Assim sendo, buscando demarcar este aspecto (remuneração) é que elaboramos a presente seção.

Na coleta das informações, por meio do questionário, perguntamos qual a remuneração média dos participantes. O resultado ficou assim exposto:

TABELA 20 – Remuneração⁴⁰ dos professores alfabetizadores da Rede Municipal de Breves/PA para uma jornada semanal de até 30h (2021)

Remuneração média	Frequência absoluta	Frequência relativa
Até R\$ 1.500,00	3	12%
De R\$ 1.501,00 a R\$ 2.500,00	2	8%
De R\$ 2.501,00 a R\$ 3.000,00	7	32%
De 3.001 a R\$ 4.000,00	5	16%
Acima de R\$ 4.000,00	5	16%
Prefiro não informar	5	16%

Fonte: Dados da pesquisa

Em vista disso, se considerarmos que os professores temporários não estão recebendo a hora-atividade e este segmento de professores está recebendo, além do vencimento base⁴¹, apenas a gratificação do magistério, então, é provável que os 12% com os menores salários sejam os professores alfabetizadores com vínculo temporário. O depoimento do P1, descrito abaixo, corrobora com esta afirmação:

É meio complicado falar de salário de nós temporários. A gente só recebe o salário base que era em 2021 de R\$ 1.442,12 no ano de 2021, mais a gratificação do magistério que é de 15%. Somando isso, o salário bruto dava em torno de R\$ 1.700,00 para uma carga-horária de 20 horas semanais. Daí você põe o desconto da previdência que é de 9%, o salário cai para R\$ 1.510,00.

Com base no relato acima, dá para se notar que o município de Breves pagou no referido ano o Piso do magistério enquanto vencimento base, dado que em 2021 o valor do piso para uma jornada de 40 horas semanais foi de R\$ 2.886,00 “[...] o menor de uma lista de

⁴⁰ Por remuneração, entendemos, baseado em Pereira (2010, p. 1), a parcela retributiva da prestação de serviço realizado pelo trabalhador. Segundo este autor, “no âmbito do serviço público, o termo remuneração também é utilizado para designar todas as verbas recebidas pelo servidor, inclusos o vencimento básico, as vantagens, os adicionais, as gratificações, dentre outros”.

⁴¹ É importante dizer que em conversa informal com os professores participantes da pesquisa, os mesmos disseram que a SEMED está pagando o vencimento base determinado pelo PSPN, que no ano de 2021 correspondia a um salário de R\$ 2.886,24 para uma jornada de 40 horas semanais.

40 países, segundo pesquisa da OCDE” (ALFANO, 2022). Contudo, se por um lado o município pagou o vencimento base do piso do magistério, por outro, não pagou um terço de hora-atividade para os professores com vínculo temporário, o que contribui para rebaixar o salário destes professores.

Quando indagados se a remuneração que recebem é compatível com a valorização de seu trabalho, 80,8% responderam que não. E quando interrogados se retiram dinheiro de suas remunerações para a aquisição de recursos pedagógicos ou outros materiais relativos à escola, as repostas foram as seguintes: sim, muitas vezes (92,6%) e sim, raras vezes (7,4%). O alto percentual de professores que afirmaram tirar dinheiro de sua própria remuneração para a compra de materiais pedagógicos e outros recursos escolares, dirige-se para a lógica de descentralização/responsabilização financeira sugerida pelos neoliberais, intensificada nas políticas sociais (educacionais) principalmente a partir da década de 1990 no interior das reformas educacionais. Sobre este ponto, o fragmento abaixo explicita bem isso:

[...] a política de descentralização financeira propugnada pelos governos para as escolas públicas têm acarretado a busca por alternativas próprias para a aquisição de materiais pedagógicos e de consumo para a escola. Professores e diretores cotidianamente criam estratégias para a arrecadação financeira com a finalidade de obter recursos para a compra desses materiais, resultando em mais trabalho sobreposto ao trabalho pedagógico (BARBOSA, 2009, p. 13-14).

Nesse contexto é revelador o relato de um dos entrevistados sobre o processo de desvalorização profissional sob os quais professores e gestores escolares estão submetidos, apesar do mesmo registrar que a rede municipal tem um relativo avanço se comparada a outras redes de ensino:

Com relação à remuneração da categoria, olhando para os outros estados, né, vamos ser bem sinceros. Olhando para os outros municípios mesmo, olhando para a rede privada, a gente está ganhando mais ou menos. Mas nem por isso a gente precisa se conformar. Porque cada um sabe a dor e a delícia da vida que leva. Isso se chama valorização do nosso trabalho. Estamos ganhando bem entre aspas diante de outros municípios. Imagine o que é um professor, uma professora contratada, ela ganha mil e trezentos reais para atender vinte e seis alunos do bloco de alfabetização. Fazer quantos planejamentos né? E o gestor? Imagine para o gestor? Inclusive eles estão descontando um bocado de dinheiro do meu salário, dos meus dois meses. Eu ainda vou lá pedir meu retroativo que eu quero. Eu trabalhei. Para o gestor essa situação também acontece, principalmente agora com esse retorno da pandemia. Temos que atender os alunos, o psicológico deles. Ainda bem que tempos atrás fiz uma especialização em psicopedagogia. Temos muito trabalho sim. O gestor dirige toda a escola. Então tudo que a gente ganha não é suficiente pelo que a gente faz. Se for considerar a importância que temos, a importância do nosso papel dentro da sociedade. Tudo que a gente ganha é insignificante diante daquilo que a gente faz. (Entrevistado Gestor 1, 2022).

Com base no fragmento acima, é possível notar que a precarização salarial dos professores alfabetizadores da RPME de Breves é mais acentuada com os professores temporários, o que pode estar se dando devido estes não estarem recebendo pela hora-atividade, como salientamos antes. Portanto, o tipo de vínculo tem sido um fator que tem interferido em sua remuneração. O descontentamento dos professores temporários sobre este ponto fica evidente na explanação do P1 (2022):

[...] com essa questão também de não receber o planejamento, falando agora específico da nossa cidade, onde a Secretaria Municipal de Educação não está pagando as horas de planejamento, onde a gente faz, a gente planeja, por uma coisa que a gente não está recebendo. A gente está trabalhando, vindo para o planejamento individual, vindo para o planejamento coletivo, sendo que a gente não está recebendo por isso. Não me recuso a participar das horas de planejamento porque eu não recebo, mas a gente vem porque a gente sabe que aquele momento ele é importante para o desenvolvimento das nossas aulas. Então, isso eu acho que, dentro aqui da nossa secretaria, do nosso município, é algo que afeta muito a gente. É angustiante, né, fazer uma coisa que a gente não tá recebendo? (**Entrevistado P 1, 2022**).

Assim, o que nos parece fundamental indicar é que a docência situa-se em uma sociedade cheia de contradições, que é a sociedade capitalista, e como expressão dessas contradições, ao mesmo tempo em que o professor é colocado como a figura capaz de contribuir decisivamente para a transformação da realidade educacional e social, por outro lado, vê seu trabalho, sua carreira, seu salário, desvalorizado, degradado. Gouveia et al (idem, p. 15) ratifica tal afirmação, destacando que mesmo tendo níveis de formação similares a de outros profissionais, os educadores amargam uma triste realidade em termos salariais:

[...] ao tomar-se o rendimento mensal médio dos professores no país em 2001, esse continua em patamares inferiores aos de outros profissionais com formação equivalente. Dada a centralidade do professor na construção de uma escola com qualidade, a manutenção da precariedade salarial e da ampliação desta precariedade nas regiões menos desenvolvidas economicamente no Brasil são fatores que dificultam sobremaneira a garantia de condições de um ensino de qualidade.

A partir dessas constatações, percebe-se que apesar de um conjunto de legislação municipal (PCCR, Plano Municipal de educação, Lei do Sistema) e nacional (Lei do FUNDEB – Lei nº 14.113/2020) apontar para a valorização dos trabalhadores em educação, em específico os professores, o que os dados da pesquisa demonstraram é o oposto disso, especialmente no fator salarial (remuneração). É certo que a remuneração por si só não garante uma educação de qualidade, mas não podemos negligenciar que este aspecto é primordial para o sucesso do trabalho escolar, sobretudo o pedagógico. Como afirma Brito

(2012, p. 191): “[...] a legislação brasileira revela a tomada de consciência de amplos setores da sociedade sobre a contradição existente entre a necessidade de uma educação de qualidade e a desvalorização profissional vivenciada pelos professores”. A autora completa, ainda, seu raciocínio, destacando que:

No discurso governamental, a crise econômica é invocada para justificar a incapacidade de assegurar um nível adequado de remuneração docente, sem levar em conta os efeitos negativos que esse descompromisso governamental produz no funcionamento do sistema educacional e no desempenho do professor (BRITO, *idem*, p. 192).

Destarte, operar mudanças na qualidade do ensino perpassa obrigatoriamente pelas transformações nas condições em que a educação é ofertada nas redes de ensino, no caso em particular, em Breves. Isto significa que não basta apenas proclamar no interior das normativas legais que os professores devem ser valorizados, é primordial que o poder público (com ênfase para a gestão municipal) efetive tais princípios. É válido registrar que a valorização do educador defendida no interior deste estudo perpassado por condições de trabalho adequadas, onde o professor atenda um número razoável de estudantes (como aquele indicado pelos entrevistados), que tenha uma jornada de trabalho onde todas as demandas escolares e pedagógicas consigam ser atendidas (e que todos os professores possam ser remunerados pelas atividades extraclasse, portanto, independente do vínculo), além, evidentemente, de uma remuneração que realmente atenda as necessidades reais, de vida destes trabalhadores. Como foi pontuado por Marx na epígrafe deste item, defender melhores condições de trabalho para a classe trabalhadora é uma forma de resistência frente aos interesses do capital em seu estágio de crise profunda e estrutural (MÉSZÁROS, 2008).

Vale, finalmente, ressaltar que os docentes em sua grande maioria afirmam que muito embora as taxas de aprovação no interior do bloco sejam altas, isto não representa necessariamente qualidade no processo de apropriação da língua escrita, dado que muitos alunos saem do bloco sem estarem alfabetizados. Não obstante, estes sujeitos declararam ao longo das conversas informais que tivemos em campo que, mesmo não contando com as condições mais adequadas para desenvolverem o trabalho pedagógico, ainda assim, criam estratégias metodológicas e pedagógicas para que os alunos sejam alfabetizados.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para introduzir as considerações finais resgataremos o objetivo inicial proposto, qual seja, analisar quais fatores têm interferido no desempenho dos alunos, no tocante à aprendizagem inicial da língua escrita, no âmbito do Bloco de Alfabetização na Rede Pública Municipal de Ensino de Breves, Pará. Tal análise foi realizada centralmente à luz das contribuições da teoria pedagógica histórico-crítica, de inspiração marxista, além de nos fundamentarmos em autores que vêm discutindo o processo de ensino da língua escrita numa perspectiva crítica na atualidade.

Para tanto, buscando responder a questão de fundo da pesquisa, tomamos como procedimento metodológico a revisão bibliográfica referente ao campo temático do trabalho em tela, a análise de documentos municipais e nacionais e dados disponíveis na página do INEP. Ademais, outros dados foram coletados através de questionários e entrevistas semiestruturadas envolvendo professores do bloco de alfabetização e gestores escolares de cinco escolas do meio urbano (para fins de estudo elegemos como recorte apenas o meio urbano do município, conforme exibido na introdução).

De acordo com a pedagogia histórico-crítica, a escola é a forma mais desenvolvida de educação, e onde os alunos, em especial os de origem popular, têm a chance de se apropriarem da humanidade condensada nos conteúdos de ensino, dentre estes conteúdos está a língua escrita. Neste quadro, o aparecimento deste conhecimento (língua escrita) no indivíduo não se dá espontaneamente, tal como ocorre com a linguagem falada, mas surge através de processos intencionais, sistemáticos e organizados, desenvolvidos especialmente no domínio das escolas mediante o trabalho desenvolvido pelo educador.

Observou-se no início do trabalho que muito embora a língua escrita tenha se tornado uma necessidade crucial na contemporaneidade, conhecimento este sem o qual as pessoas não participam plena e ativamente nesta sociedade notadamente letrada, o que tem se percebido, particularmente, mediante as avaliações externas (avaliações do SAEB) e de dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua, 2019), é que um quantitativo considerável da população ainda não foi alfabetizado, e outros avançaram precariamente neste aprendizado, como são os analfabetos funcionais. O Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF, 2018), por exemplo, mostrou que em torno de um terço da população entre 15 a 64 anos ainda tem muita dificuldade nas áreas de escrita, leitura e matemática.

Neste contexto, os governos brasileiros vêm implementando algumas políticas/programas com o objetivo declarado de melhorar a qualidade da aprendizagem da leitura/escrita nos anos iniciais do ensino fundamental, como o programa Pró-letramento, instituído no ano de 2005 e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), implementado em 2012, ambos criados no interior do MEC. Cabe assinalar que além destas políticas, outra ação que vem sendo implementada, com destaque para o ano de 2005, nas redes de ensino são os ciclos de alfabetização, especialmente no bojo da criação do ensino fundamental de 9 anos, como já citado.

Sobre o ciclo de alfabetização em particular, a proposta sinalizada em alguns marcos legais (Parecer nº 4/2008 – CNE, Resolução nº 7/2010 – MEC, além do plano municipal de implantação do ensino fundamental de 9 anos da SEMED/2009) orienta que o processo de alfabetização deve se dar neste segmento, ou seja, até o término do terceiro ano. Tal política (sistema de ciclo) está pautada, fundamentalmente, em uma concepção de escola flexível, democrática e autônoma e que prima pelo princípio da continuidade, flexibilidade e articulação. Nesse sentido, dentre as mudanças que o ciclo promove face ao regime seriado está a ampliação do tempo de aprendizagem, ou seja, se no seriado os alunos precisam assimilar uma gama de conteúdos mínimos num período de um ano letivo, sob o risco de ficarem reprovados ao final deste período, já no ciclo esse tempo é ampliado, pois, segundo esta proposta, a escola se torna excludente e antidemocrática ao exigir que os estudantes aprendam num mesmo ritmo (em um único tempo).

É neste viés que a rede pública municipal de ensino de Breves implementou, em 2010, gradativamente, o Bloco de Alfabetização, esperando, assim, que os alunos chegassem ao 4º ano alfabetizados.

Se tomarmos como referência a tabela 3, apresentada na introdução, veremos que a partir da implantação do bloco observam-se alterações significativas nas taxas de aprovação dentro deste segmento, isto é, o número de aluno que passaram a ser aprovados aumentou bastante. Porém, os dados atestam que, se as taxas de aprovação no bloco ampliaram-se, contudo, quando dirigimos nossa atenção para o 4º e 5º ano as taxas de aprovação não melhoram, inclusive, em alguns casos, as taxas ficaram abaixo de 50%.

Nesse sentido, se as taxas de aprovação no bloco melhoram por que, então, isso não ocorreu nos outros anos desta subetapa (anos iniciais do ensino fundamental)? Questionávamo-nos o porque desse fenômeno, quer dizer, por quais motivos essa tendência de aumento expressivo da taxa de aprovação no bloco não foi acompanhada nos 4º e 5º anos? Será que o aumento nas taxas de aprovação do bloco realmente significou melhorias no

ensino e aprendizagem, principalmente na capacidade de leitura e escrita, dada sua importância no processo de escolarização do aluno?

Conforme registrado, se a nível nacional o quadro no campo da alfabetização é preocupante, isto se aprofunda ainda mais na região do Marajó (estado do Pará), posto que o desempenho dos alunos fica bem abaixo da média nacional. Tomando como exemplo o desempenho de Breves (um dos municípios estudado pelos autores) na edição da ANA 2016, os autores evidenciam que um pouco mais que 30% (31, 34%) dos estudantes realizam uma leitura desejável.

Frente aos dados levantados na pesquisa, percebemos que a rede municipal em análise não vem cumprindo completamente com sua função primordial que é a socialização dos conhecimentos culturais, neste caso específico, da língua escrita. Embora a escola pública tenha se tornado praticamente universalizada atualmente, este avanço não tem produzido uma educação necessariamente de qualidade. A democracia real na perspectiva da pedagogia histórico-crítica se confirma quando os estudantes além de terem acesso à escola pública, se apropriam também de forma significativa dos conteúdos escolares.

Constatou-se, portanto, que no contexto atual do bloco de alfabetização em Breves, a rede municipal não vem fornecendo um ensino efetivamente de qualidade, o que tem contribuído, entre outras coisas, para um número expressivo de alunos reprovados nos anos/séries que sucedem o bloco, já que, a partir daí, existe a possibilidade de reprovação. Assim, embora o bloco proclame que todas as crianças devam ser alfabetizadas dos 6 aos 8 anos de idade, contudo, o estudo apontou que, objetivamente, alguns fatores têm repercutido no trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores alfabetizadores, e conseqüentemente no alcance dessa meta.

Os entrevistados sinalizaram que não obstante sua profissão seja fundamental no seio da sociedade atual, que se caracteriza, como já mencionamos, pelo uso corrente da língua escrita, seu trabalho não vem recebendo o devido reconhecimento social e profissional. Ou seja, essa centralidade que os mesmos assumem não é acompanhada de uma valorização salarial condigna e de adequadas condições de trabalho, como prevê o PCCR da SEMED, o Plano Municipal de Educação vigente, dentre outras legislações existentes em âmbito nacional (LDB/1996, PNE/2014, Lei do FUNDEB/2020). Ressalta-se ainda que a concepção de valorização dos profissionais da alfabetização disposto na principal política de alfabetização atualmente (Política Nacional de Alfabetização – PNA) sinaliza para um processo de recompensa, bonificação para os profissionais que tiverem os melhores desempenhos nas avaliações externas.

Sobre os salários especificamente evidenciou-se que um número considerável (mais de 12% deles) dos professores alfabetizadores recebeu em 2021 uma remuneração de até R\$ 1.500,00 (mil e quinhentos reais) para uma jornada de até 30 horas semanal. Constatou-se que embora o município de Breves tenha pagado o vencimento base do magistério no ano de 2021 (ano de referência analisado), porém não vem pagando a hora-atividade aos professores temporários, o que tem contribuído para o rebaixamento salarial deste segmento. Além disso, verificou-se que, como se não bastassem os poucos salários dos educadores, estes costumam, ainda, comprar com seu próprio salário material pedagógico e escolar, ou seja, assumindo responsabilidades que deveriam ser essencialmente do Estado.

Outro elemento que influencia no trabalho dos alfabetizadores, conforme destacado pelos participantes da pesquisa, refere-se ao quantitativo de alunos por professor. O estudo apontou que os professores trabalham em média com 25 alunos por turma, o que, segundo os informantes, se torna difícil dar atenção especial para todos os alunos, sobretudo, para aqueles com mais dificuldade na aprendizagem. Nesse sentido, um indicativo bastante salientado pelos entrevistados para melhorar o trabalho pedagógico seria reduzir o número de alunos por turma ou lotar dois professores em sala de aula.

Percebe-se assim que o aumento do número de estudantes por turma é um fator negativo para a qualidade do ensino. Com efeito, a própria LDB/1996 já faz ressalvas sobre este aspecto, em seu Art. 4º, como citado no capítulo 5.

Ainda no domínio das condições de trabalho dos professores alfabetizadores, nossas análises deram conta que, a jornada sob a qual estes profissionais são lotados não corresponde às demandas reais do trabalho escolar. Um ponto bastante frisado pelos entrevistados diz respeito às atividades escolares que levam frequentemente para casa, o que acaba por comprometer sua vida privada e os momentos de descansos e lazer. Sendo assim, o descanso que é um momento fundamental para a vida dos trabalhadores, nesses termos, lhe é comprometido, o que é extremamente prejudicial não apenas para sua saúde física e mental, mas, de igual modo, para o resultado do seu próprio trabalho.

Outro aspecto analisado na pesquisa recaiu sobre as avaliações externas, mais especialmente sobre a Provinha Brasil, ANA e IDEB. Nesse contexto, os dados revelaram que a maioria expressiva dos professores do bloco concorda com estas avaliações em suas escolas, uma vez que acreditam que ela pode contribuir para se traçar um diagnóstico da educação tanto em nível nacional quanto a local. Todavia, como alertamos no capítulo 5, de acordo com os estudos mais críticos que vêm sendo desenvolvidos nessa área, essas políticas têm engendrado nas redes de ensino um processo de competitividade e responsabilização dos

agentes escolares, principalmente professores e gestores, pelo sucesso ou insucesso dos alunos frente a tais avaliações. Além do mais, vimos, através das entrevistas, que Breves também tem sido pressionada a aprovar os alunos para elevarem seus índices no IDEB, mesmo que os alunos, às vezes, não tenham adquirido o aprendizado necessário para cursarem o ano/série seguinte.

Considerando o aspecto da Avaliação da aprendizagem, observamos que os professores em sua grande maioria compreende que a função primordial da avaliação é diagnosticar o nível de aprendizagem do estudante objetivando elevar seu conhecimento às suas máximas expressões. Não obstante a isso, segundo os entrevistados, alguns elementos objetivos, como o número excessivo de alunos por turma, tem dificultado o trabalho do educador, tendo em vista que é extremamente difícil atender de forma adequada os alunos nessas circunstâncias.

Importa citar ainda que além dos três aspectos já analisados, outros itens também foram citados informalmente pelos entrevistados como sendo elementos que interferem sobremaneira na qualidade do ensino no bloco, a exemplo do apoio da família na vida escolar do aluno, além da disponibilidade de recursos pedagógico-didáticos pela escola. Todavia, foi unânime entre os participantes que quando a família é presente nos estudos do educando eles percebem a diferença no desempenho destes. Quanto ao papel que as famílias cumprem no processo escolar dos alunos (bastante evidenciado nos discursos dos entrevistados), claro que se este apoio ocorrer será um fator positivo, porém, a escola não pode contar exclusivamente com isto para garantir o sucesso da prática pedagógica, pois, é responsabilidade da escola, fundamentalmente, garantir um ensino de qualidade.

Em síntese, o estudo revelou que a implantação do bloco de alfabetização na rede municipal, em 2010, não resolveu os problemas essenciais que antes ocorriam de maneira mais acentuada na 1ª série, como a baixa qualidade no processo de ensino e aprendizagem dos alunos no tocante à língua escrita, e que, por conseguinte, contribuía para as altas taxas de reprovação logo nesta série. Avaliamos que com o bloco o que aconteceu efetivamente foi uma postergação dos problemas, isto é, se antes os problemas se explicitavam logo na 1ª série, com o bloco os impasses transferiram-se mais visivelmente para o 4º ano, pois, como mencionamos no decorrer desta dissertação, a partir daí, os alunos já podem ser reprovados.

À luz do exposto, consideramos que a efetividade do ensino e do desempenho dos alunos no tocante à língua escrita no interior do bloco de alfabetização em Breves, precisa levar em conta um conjunto de medidas, dentre elas uma política de remuneração consistente para os professores (e demais profissionais da educação, certamente), condições adequadas de

trabalho, em particular, no que concerne ao número de alunos por turma e à jornada de trabalho, além, de apontar para políticas de avaliação externa (caso sejam necessárias) que verdadeiramente auxiliem o sistema de ensino na direção de uma educação de qualidade socialmente referenciada. Fazendo isto, a escola cumprirá com sua missão fulcral que é a formação de um ser humano omnilateral, ou seja, uma individualidade livre e universal.

7. REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA, Instituto Paulo Montenegro. **Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf): estudo especial sobre alfabetismo e mundo do trabalho**. São Paulo: Ação Educativa; IPM, 2019. Disponível em: <http://acaoeducativa.org.br/wp>. Acesso em: 23 de ago. de 2021.

AFONSO, A. J. **Políticas educativas e avaliação educacional**. Braga: Universidade do Minho, 1998.

ALAVARSE, O. M.; MAINARDES, J. **Fluxo escolar**. 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.

ALFANO, Bruno. **Piso do magistério: MEC usou regra em 2021 para não dar reajuste e a contestou quando cálculo previu 33% de aumento**. *Piso do magistério: MEC usou regra em 2021 ... - O GLOBO* <https://oglobo.globo.com> › Brasil › Educação. 2022. Acessado em 03 de ago. de 2022.

ALVES, Zélia Mana Mendes Biasoli; SILVA, Maria Helena G. F. Dias da. **Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta**. Disponível em: <https://www.scielo.br/yKQmzXgZMrdbBCMkdbYvJYj>. Acessado em: 29 de set. de 2022.

ALTMANN, Helena. **Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro**. Disponível em: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.28, n.1, p. 77-89, jan./jun. 2000. Acessado em: 24 de set. de 2021.

AMÉRICO, Merize. **Trabalho infantil: estudo das particularidades e contradições nos rios do Marajó/PA**. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5522/552264323006/html/>. Acessado em 27 de jul. de 2022.

ANDRÉ, Marli. **Formação de professores: a constituição de um campo de estudos**. Disponível em: *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010. Acesso em: 23 de set. de 2021.

ANGELI, Raquel; FONTANA, Maria Iolanda. **Avaliação nacional da alfabetização (ANA) e as repercussões político-pedagógicas na rede municipal de ensino de Curitiba/PR**. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68464195043>. Acessado em: 24 de set. de 2021.

APPLE, M. **Relações de classe e de gênero e modificações no processo do trabalho docente**. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/publicacoes/arquivos>. Acessado em: 05 de out. 2022.

ASSUNÇÃO, Mariza Felipe. **O mito da virtuosidade da avaliação: trabalho docente e avaliações externas na educação básica**. Tese de doutorado. Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2013.

AUSUBEL, D. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva**. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.

AZEVEDO, A. A. **Para a construção de uma teoria crítica em alfabetização escolar**. In: AZEVEDO, A. A.; MARQUES, M. L (org.). **Alfabetização hoje**. São Paulo, SP. Cortez, 2019.

BARBOSA, Sandra Jacqueline. **A intensificação do trabalho docente na escola pública**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília – UnB, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá; MITRULIS, Eleny. **Trajetória e desafios dos ciclos escolares no País**. Estudos avançados 15 (42), 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 29 de mar de 2021.

BARROSO, J. **O estado, a educação e a regulação das políticas públicas**. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo> ... Acessado em: 09 de out. de 2021.

BAULE, Vera Lucia Granzotti. **Avaliação da aprendizagem: metamorfose ou permanência de um paradigma?** Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010.

BOLLMANN, Maria da Graça Nobrega. **Carreira 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

BOY, L.C.G. **Atividades extraclasse**. 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.

BRAGA, Ana Carolina; MAZZEU, Francisco José Carvalho. **O analfabetismo no Brasil: lições da história**. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9986/6590>. Acessado em 15 de abr. de 2022.

BRASIL. Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA: Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, Sealf: 2019.7

_____. DIEESE – Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Sócio-Econômicos. **Apresenta dados de renda e emprego nas regiões metropolitanas brasileiras**. Disponível

em: <https://www.dieese.org.br/analisecestabasica/salarioMinimo.html>. Acesso em 21 de novembro de 2021.

_____. **Novo Saeb**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br> › component › tags › tag › saeb. Acessado em 30 de nov. de 2021.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

_____. MEC/INEP, Documento de Referência para o SAEB. Brasília, 2018.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, 2014.

_____. **Avaliação nacional da alfabetização (ANA): documento básico**. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

_____. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais e Anísio Teixeira. Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)**. Notificação básica. Brasília, 2012.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 867 de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto pela Educação na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais**. Disponível em: www.pacto.gov.br. Acesso em: 09/04/2021.

_____. Senado Federal. **PL 4731/2012**. Altera o parágrafo único do art. 25 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para estabelecer o número máximo de alunos por turma na pré-escola e nos dois primeiros anos do ensino fundamental. Brasília, 2012.

_____. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Provinha Brasil: guia de correção e interpretação de resultados**, Teste 1. Brasília, 2011.

_____. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de 9 (nove) anos. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica – MEC/CNE/CEB, 2010.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 4/2008, de 10 de junho de 2008**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br> › cne › pdf › pceb004_08. Acesso em: 25 de jun. de 2021.

_____. Lei 11.738, de 16 de Julho de 2008. **Piso Salarial Profissional Nacional Para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm. Acessado em: 16 de mai. de 2022.

_____. 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, e a participação das famílias e da comunidade**. Diário Oficial da União, Brasília, 2007.

_____. Ministério da Educação. **Guia Geral do Pró-Letramento**. Brasília, 2007.

_____. Lei nº 11.274, 6 de fevereiro de 2006. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 fev. 2006a. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm>. Acesso em: 20 de jun. de 2021.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

_____. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

BREVES. **Portaria Normativa nº 003/2022**. Secretaria Municipal de Educação, 2022.

_____. **Portaria Normativa nº 001/2021**. Secretaria Municipal de Educação, 2021.

_____. **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-EducacaoBreves>. Acesso em: 16 de out. de 2022.

_____. Lei N.º 2.248/12. **Dispõe sobre o Sistema Municipal de Ensino de Breves, Estado do Pará e dá outras providências**. Promulgada em 10 de janeiro de 2012. Breves(PA): [s.n], 2012.

_____. **Regimento unificado das escolas municipais**. Secretaria Municipal de Educação, 2012.

_____. **Plano de Implantação do Ensino Fundamental de nove anos**. Secretaria Municipal de Educação, 2009.

BRITO, Vera Lúcia Ferreira Alves de. **A Remuneração dos profissionais da educação e os desafios atuais**. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Lívia Fraga (org.). O trabalho docente na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros. - Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

CAETANO, V. N. da S. **Educação do campo no Pará e a realidade das classes multisseriadas/multianos no Marajó**. Disponível em: Revista do Instituto Histórico e Geográfico do Pará (IHGP), (ISSN: 2359-0831 - on line), Belém, v. 04, n. 01, p. 49-73, jan./jun. 2017. Acessado em: 13 de nov. de 2021.

CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO MARAJÓ-BREVES (UFPA). **Relatório: Impactos da Covid-19 na saúde dos(as) discentes do CUMB**. - Outubro de 2020.

CARNELOSSI, V. L. S; PIASSA, Z. A. C. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/pdebusca>. Acessado em: 01 de nov. de 2021.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **Reformas da instrução pública**. LOPES et al (Org.) - 4 ed. -Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

CASCAVEL. **Proposta Curricular do Município**. Secretaria Municipal de Educação. (S/d).

CATELLI JR, Roberto. Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: de programa em programa. In MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina da Silva (org.). **Alfabetização e seus sentidos: queremos?** – Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014.

CEPAL. **Panorama social de América Latina**. Disponível em: <https://www.cepal.org/pt-br/comunicados/pandem>. Acesso em: 05 de nov. de 2021.

COELHO, Izac Trindade; MAZZEU, Francisco José Carvalho. **Notas introdutórias para um método histórico-crítico de alfabetização**. Disponível em: RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 11, n. esp. 4, p. 2576-2593, 2016. Acessado em 12 de jul. de 2021.

COELHO, Izac Trindade. **Pedagogia Histórico-Crítica e Alfabetização: elementos para uma perspectiva histórico-crítica do ensino da leitura e da escrita**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Araraquara. Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, 2016.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4ª ed. - São Paulo: Cortez, 2000.

CUNHA MATOS, Andréa Cristina. **Intensificação do trabalho docente na educação infantil em Belém/PA**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A educação escolar, a exclusão e seus destinatários**. Disponível em: Educação em Revista | Belo Horizonte | n. 48 | p. 205-222 | dez. 2008. Último acesso em: 25 de set. de 2021.

DAL ROSSO, S. Jornada de trabalho. 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.

DAMASCENO, Kelly Katia. **A escola por ciclos na rede pública estadual do município de Cuiabá/MT: Expectativas de avanços em um espaço de contradições**. 2019. 202 f. Tese. (Doutorado em educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

DANGIÓ, Meire dos Santos. **A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico: contribuições didáticas**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Araraquara. Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, 2017.

DA LUZ, Iza Cristina Prado. **A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico: contribuições didáticas**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.

DANGIÓ, Meire dos Santos; MARTINS, Lígia Márcia. **A concepção histórico-cultural de alfabetização**. Disponível em: *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 7, n. 1, p. 210-220, jun. 2015. Último acesso em: 24 de set. de 2021.

DANGIÓ, Meire C. dos S.; MARTINS, Lígia Márcia. **A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico: contribuições didáticas**. – Campinas, SP: Autores Associados, 2018. – (Coleção educação contemporânea).

DANTAS, Cátia Verônica Nogueira; JESUS, Tércio Rios de. **Políticas Públicas e Reformas Educacionais no Brasil: enfoque no planejamento educacional no âmbito dos Municípios**. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/entreideias/article/view>. Acesso em: 16 de out. de 2022.

DECKER Aline; EVANGELISTA, Olinda. **Educação na lógica do Banco Mundial: formação para a Sociabilidade Capitalista**. Disponível em: [//www.redalyc.org/jatsRepo/3519/351964717019/html/index.html](http://www.redalyc.org/jatsRepo/3519/351964717019/html/index.html). Acesso em 05 de nov. de 2021.

DE ROSS, Vera Lucia Sabongi. **Mudança com máscaras de inovação**. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 29 de out. de 2021.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior**. São Paulo: Cortez, 2003.

DUARTE, Newton. **A Individualidade Para Si. Contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo**. Edição Comemorativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

_____. **Lutas de classes, educação e revolução**. SAVIANI, Dermeval; Duarte, Newton (org). *Pedagogia histórico - crítica e luta de classes na educação escolar* - Campinas: Autores Associados, 2012. 184 p.

_____. Newton. **O debate contemporâneo das teorias pedagógicas**. Disponível em: <http://books.scielo.org/ysnm8/pdf/martins-9>. Acesso em 06 de nov. de 2021.

_____. Newton. **Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensina**. Disponível em: <https://www.scielo.br/ccedes>. Acesso em 07 de nov. de 2021.

DUARTE, A.M.C. Intensificação do trabalho 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

DURAN, David. **Utilizar pedagogicamente as diferenças entre os alunos: uma prática de tutoria entre iguais**. Org. Fetzner, Andréa Rosana, Rio de Janeiro, Wak Ed, 2008.

ESTEBAN, Maria Teresa. **Provinha Brasil: desempenho escolar e discursos normativos sobre a infância**. Sísifo: Revista de Ciências da Educação, n. 9, p. 47-56, 2009. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt>>. Acesso em 22 de jul de 2021.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. **Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo**. Georgia Cêa, Sonia Maria Rummert, Leonardo Gonçalves (Orgs.). — Rio Grande: Ed. da FURG, 2019.

EVANGELISTA, O. O que revelam os slogans na política educacional. Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2014.

_____. **Faces da tragédia docente no Brasil**. Disponível em: <http://redeestrado.org> > xi_seminario > pdfs > eixo3. Acesso em: 20 de nov. de 2021.

FERNANDES, Ana Paula Augusta da Silva. **Dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização: Uma proposta de intervenção pedagógica**. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual da Paraíba, 2020.

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo, Editora UNESP, 2009.

FERREIRA, Isabella Fernanda. **Os ciclos de aprendizagem em Perrenoud: uma análise teórico-crítica**. Tese de doutorado. Universidade estadual paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras Campus de Araraquara, 2013.

FERREIRA, Benedito de Jesus Pinheiro; SILVA, Solange Pereira da. Formação continuada de professores alfabetizadores: um estudo em três municípios do Marajó/PA. Disponível em: www.univali.br/periodicos. Acessado em: 13 de out. de 2022.

FERREIRA, Benedito de Jesus Pinheiro; SANTANA, Joana Valente. **A dialética conhecimento/transformação do mundo no legado marxista**. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br> > argumentum > article > view. Acessado em 11 de nov. de 2021.

FERREIRA, Isabella Fernanda. **OS CICLOS DE APRENDIZAGEM EM PERRENOUD: uma análise teórico-crítica**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista Faculdade de Ciências e Letras Campus de Araraquara – UNESP. Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, 2013.

FERRI, Cássia. Classes multisseriadas: que espaço escolar é esse? Florianópolis: UFSC, 1994. Dissertação de mestrado.

FIORIN: José Luiz de. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2ª ed.- São Paulo: Ática, 2018.

FISHER, Steven R. **História da escrita: Tradução Mirna Pinsky**. São Paulo: Editora UNESP, 200

FRANCIOLI, Fatima Aparecida de Souza. **Métodos de alfabetização: o que diz a proposta pedagógica e o que se faz na prática docente.** Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/7056_4106.pdf. Acessado em: 08 de out. de 2021.

FRANCO, Adriana de Fátima; MARTINS, Lígia Márcia. **Palavras escrita: vida registrada em letras: a alfabetização para além da Política Nacional de Alfabetização (PNA).** – Goiânia-GO: Editora Phillos Academy, 2021.

FREITAS, Maria de Fátima Quintal de. **Docência, vida cotidiana e mundo contemporâneo: que identidades e que estratégias de sobrevivência psicossocial estão sendo construídas?** Disponível em: <https://www.scielo.br> ›. Acessado em: 15 de out. de 2022.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Todas as crianças podem aprender?** Avaliação educacional: Blog do Freitas. 2018. Disponível em: < <https://avaliacaoeducacional.com/2018/02/01/todas-as-criancas-podem-aprender?/>>. Acesso em: 21 de jul. de 2021.

_____. **Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade.** Disponível em: Cad. Cedes, Campinas, v. 36, n. 99, p. 137-153, maio-ago., 2016. Acesso em 31 de 2021.

_____. Luiz Carlos de. **Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação.** Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br> › publicacoes › edição. Último acesso em: 24 de set. de 2021.

_____. **Apresentação: Políticas públicas de responsabilização na educação.** Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 119, p. 345-351, abr./jun. 2012.

_____. **Avaliação: para além da “forma escola”.** Disponível em: EDUCAÇÃO: Teoria e Prática - v. 20, n.35, jul.-dez.-2010, p. 89-99. Acessado em: 30 de out. de 2021.

_____. **Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública.** Disponível: <http://www.cedes.unicampmainardes>. Acessado em 30 de nov. de 2021.

_____. **Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino.** Disponível em: Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em: 01 de out. de 2022.

GAMA, Carolina Nozella; PRATES, Ailton Cotrim. Currículo e trato com o conhecimento: contribuições à luz da pedagogia histórico-crítica e da abordagem crítico-superadora. *In* MALANCHEN, Julia et al (org.). **A Pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular.** – Campinas, SP: Editora Autores Associados. 2020.

GATTI, B. A; BARRETO, E.S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** – Brasília: UNESCO, 2009. 294 p.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder.** São Paulo: Martins Fontes, 1985.

GONTIJO, C. M. M; ANTUNES, J. S. C. **Diálogos com o Plano Nacional de Alfabetização** (2019): contrapalavras. Revista Brasileira de Alfabetização, Belo Horizonte v. 1, n. 10 8 (Edição Especial), 25 mar. 2020. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/348>. Acesso em: 20 ago. 2020.

_____. GONTIJO, Claudia Maria Mendes. **Alfabetização: políticas mundiais e movimentos nacionais**. Campinas: Autores Associados, 2014.

GOULART, Cecilia M. A. **Alfabetização em perspectiva discursiva: a realidade discursiva da sala de aula como eixo do processo de ensino-aprendizagem da escrita**. Disponível em: <http://abalf.org.br/revistaeletronica/index.php/rabalf> [v. 1, n. 1 (Jan./Jun. 2015)]. Acessado em: 20 de nov. de 2021.

GRAMSCI, Antônio. (1995). **Concepção dialética da história**. 10. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.

GUEDES, Leonildo Nazareno do Amaral. **A participação das escolas de ensino fundamental de Breves-PA no enfrentamento da exploração sexual de crianças e adolescentes**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Pará. Programa de Pós-graduação em Educação, 2012.

GOUVEIA, Andréa Barbosa et al. **Condições de trabalho docente, ensino de qualidade e custo-aluno-ano**. Disponível : <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view>. Acessado em: 05 de out. de 2022.

GUIMARÃES, Jacqueline Tatiane da Silva. **A infância no Marajó ocidental: considerações sobre o município de Breves (PA)**. Disponível: <https://periodicos.ufes.br/abepss/article/view>. Acesso em: 26 de jul. de 2022.

HAGE, Salomão Mufarrej. Classes Multisseriadas: desafios da educação rural no Estado do Pará/Região Amazônica. In: _____. (Org.). Educação do Campo na Amazônia: Retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gráfica e Editora Gutenberg, 2005.

HARGREAVES, A. **Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado**. Madrid: Morata, 1995.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; JORGE, Tiago. **OCDE, pisa e avaliação em larga escala no Brasil: algumas implicações**. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.25749/sis.18980>. Acesso em 23 de nov. de 2021.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; GANDIN, Luís Armando. **Políticas de responsabilização, gerencialismo e currículo: uma breve apresentação**. Disponível em: Revista e-Curriculum, São Paulo, n.11 v.02 ago.2013, ISSN: 1809-3876 Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP. Acesso em: 25 de out. de 2021.

HYPOLÍTO, Álvaro Moreira. Trabalho docente na educação básica no Brasil: as condições de trabalho. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (org.). **O trabalho**

docente na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros. - Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

_____. **Reorganização Gerencialista da Escola e Trabalho Docente.** Disponível em: [https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br › view](https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/view). Acesso em 4 de jun. de 2021.

_____. A. M. Trabalho docente na educação básica no Brasil: as condições de trabalho. In: Oliveira, D. A; Vieira, L. F. **Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros.** Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa.** 3.ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

IANNI, Octávio. **A construção da categoria.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, número especial, p. 397-416, abr. 2011.

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acessado em 14 de abr. de 2022.

_____. **Histórico de Breves - Pará.** Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>>. Acessado em 11 de abr. de 2022.

_____. **Indicadores sociais municipais: uma análise dos resultados do universo do censo demográfico** 2010. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv54598.pdf>. Acesso em 23 de abr. de 2022.

_____. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2004.** Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Último acesso em 03 de nov. de 2021.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KUENZER, A. Z. **Exclusão incluyente e inclusão excluyente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho.** Capitalismo, Trabalho e Educação, v. 3, p. 77-96, 2002.

LANDSMANN. T. L. **Aprendizagem da Língua escrita. Processos evolutivos e implicações didáticas.** 3º Ed. São Paulo. Editora Ática. 1998.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa. O neoliberalismo em ataque ao ensino público.** São Paulo, Boitempo, 2019.

LAVILLE, C; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.** Trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settinieri. Belo Horizonte: UFMG, 1999

LAVOURA Tiago Nicola; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **A pedagogia histórico-crítica e a defesa da transmissão do saber elaborado: apontamentos acerca do método**

pedagógico. Disponível em: PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 33, n. 1, 345-376, jan./abr. 2015. Acesso em: 05 de nov. de 2021.

LEAL, Álida Angélica Alves. **Hora-atividade.** 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.

LEÃO, Dione do Socorro de Souza. **O porto em narrativas: experiências de trabalhadores, moradores e frequentadores da área portuária em Breves-PA (1940-1980).** Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia, Belém, 2014.

LELIS, Isabel. **O trabalho docente na escola de massa: desafios e perspectivas.** Disponível em: Sociologias, Porto Alegre, ano 14, no 29, jan./abr. 2012, p. 152-174. Acessado em 31 de out. de 2021.

LIMA, Nazaré. **A exploração e o abuso sexual de crianças e jovens na ilha do Marajó /PA.** Carta capital. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br> > ... > Justiça > Opinião. Acessado em: 26 de jul. de 2022.

LOMBARDI, J. C; SAVIANI, D. (Orgs.), **Marxismo e educação: debates contemporâneos.** Campinas, Autores Associados, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 22ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

_____. Avaliação do aluno: a favor ou contra a democratização do ensino? In: **Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995; p. 66-80.

_____. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática.** Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

LUKÁCS, G. **Marxismo e teoria da literatura.** 2ª.ed. Trad. Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MACEDO, Monica Ramos da Costa. **Alfabetização como processo discursivo: as possibilidades de mediação do psicopedagogo.** Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br> > artigos > alfabetiz... Acessado em 21 de nov. de 2021.

MAGALHÃES, Jonas et al. **Trabalho docente sob fogo cruzado.** Rio de Janeiro: Gramma, 2018.

MAINARDES, Jeferson; STREMEL, Silvana. **A organização da escolaridade em ciclos: um panorama da situação atual no contexto brasileiro.** Disponível em: www.researchgate.net/publication/282055281_A. Acessado em: 16 de set. de 2021.

MARCUCSHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: 3º Ed. Parábola Editorial, 2008.

MARQUES, Hellen Jaqueline; SANTOS, Fabiano Antônio. **Pedagogia histórico-crítica e avaliação externa: notas para a elaboração de uma avaliação emancipadora** – ZANARDINI, J. B et al. (Orgs.). Políticas e práticas em avaliação educacional na América Latina. Volume 2. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; MAGALHÃES, Giselle Modé. **Avaliação na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica**. Disponível em: [http://reitoria.ifpr.edu.br > uploads > 2017/03 > R.](http://reitoria.ifpr.edu.br/uploads/2017/03/R.) Acessado em: 01 de nov. de 2021.

_____. Ana Carolina Galvão. **O construtivismo como discurso pedagógico oficial na rede de ensino paulista a partir da década de 1980**. Disponível em: Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.45, p. 241-262, mar2012 - ISSN: 1676-2584. Acessado em: 13 de jul. de 2021.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; FONTE, Sandra Soares Della. **A educação escolar e os clássicos literários: considerações a partir da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural**. Disponível em: Revista Brasileira de Alfabetização - ABAIf | e-ISSN: 2446-8584. Último acesso em: 10 de jun. de 2021.

MARSIGLIA, A. C. G.; SAVIANI, D. **Prática pedagógica alfabetizadora à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Disponível em: *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 22, n. 1, p. 3-13, jan./mar. 2017.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão et al. **Rumo à outra didática histórico-crítica: superando imediatismos, logicismos formais e outros reducionismos do método dialético**. Disponível em: Rev. HISTEDBR On-line Campinas, SP v.19 1-28 e019003 2019. Último acesso em: 17 de set. de 2021.

_____. **Um quarto de século de construtivismo como discurso pedagógico oficial na rede estadual de ensino paulista: Análise de programas e documentos da Secretaria de Estado da Educação no período de 1983 a 2008**. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2011.

MARX, Karl. **Manifesto comunista**. Org. de Osvaldo Coggiola. 4a reimpressão. São Paulo: Boitempo, 2005.

MAUÉS, O. C.; CAMARGO, M. M. de. **Marcos regulatórios nas políticas de formação e valorização docente pós-LDB**. Revista Educação em Questão, Natal, v. 42, n. 28, p. 149-174, jan./abr. 2012. Acesso em: 28/08/2021.

MEDVIÉDEV, P.N. **O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica**. Trad. De Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012.

MELO, Savana Diniz Gomes; AUGUSTO, Maria Helena. **Resistência e organização sindical dos docentes da Educação Básica no Brasil**. In: Oliveira, D. A.; VIEIRA, L.M.F. Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

MENDONÇA et al. **Implicações das avaliações externas na alfabetização**. Disponível em: <http://www.unoeste.br> > enepe > area > Humanarum. Acessado em: 01 de out. de 2022.

MÉSZÁROS, I. **Educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINTO, Lalo Watanabe. **O sentido histórico das reformas para o ensino superior brasileiro nos anos 90**. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br> > ... > Acervos. Acesso em: 15 de set. de 2021.

MORAIS, Georgyanna Andréa Silva. **Avaliação da aprendizagem e alfabetização: contribuições da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Malanchen, J. (Org.). Políticas educacionais, trabalho pedagógico e pedagogia histórico-crítica. Uberlândia: Navegando Publicações, 2022.

MORTATTI, M. R. L. **Brasil, 2091: notas sobre a “política nacional de alfabetização”**. Disponível em: Revista OLHARES, v. 7, n. 3 – Guarulhos, novembro 2019 – ISSN 2317-7853. Acessado em: 21 de nov. de 2021.

_____. **Os órfãos do Construtivismo**. Disponível em: RIAEE–Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v.11, n. esp.4,p.2267-2286, 2016. Cessado em: 23 de nov. de 2021.

_____. **Um balanço crítico da “década da alfabetização” no Brasil**. Cadernos Cedes, Campinas, v. 33, n. 89, p. 15-34, 2013.

_____. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: UNESP, 2000.

NAGLE, Jorge. **Sociedade e Educação na Primeira República**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A.2001.

NETO, H.L. **Vencimento básico**. 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.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; CLEMENTINO, Ana Maria. **As políticas de avaliação e responsabilização no Brasil: uma análise da Educação Básica nos estados da região Nordeste**. Disponível em: Revista Iberoamericana de Educación [(2020), vol. 83 núm. 1, pp. 143-162] – OEI. Acessado em: 29 de nov. de 2021.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga. **O trabalho docente na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros** / Dalila Andrade Oliveira, Livia Fraga Vieira (org.). - Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

OLIVEIRA, J. F. de; MAUÉS, O. C. A formação docente no Brasil: cenários de mudança, políticas e processos em debate. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (org.). **O trabalho docente na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros** - Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

OLIVEIRA, D.A.; ASSUNÇÃO, A.A. Condições de trabalho 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.

OLIVEIRA, Dalila Andrade et al. **Políticas educacionais e a reestruturação da profissão do educador: perspectivas globais e comparativas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

_____. **A reestruturação da profissão docente no contexto da nova gestão pública na América Latina**. Disponível em: Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp., Salvador, v. 27, n. 53, p. 43-59, set./dez. 2018. Acessado em 24 de nov. de 2021.

_____. **Política educacional e regulação no contexto latino-americano: Argentina, Brasil e Chile**. Disponível em: Linhas Críticas, Brasília, v. 15, n. 28, p. 45- 62, jan./jun. 2009. Acesso em: 28/08/2021. Br.

OLIVEIRA, D. A. **Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 44, p. 209-228, dez. 2006.

OLIVEIRA, D. A. **Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas conseqüências para os trabalhadores docentes**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 26, n. 92, p.753-776, Out. 2005.

OLIVEIRA, L. M. M; GUIMARÃES, Lucélia Tavares. **A influência dos organismos multilaterais internacionais na formação das políticas brasileiras de alfabetização**. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/30709>. Acesso em: 23 de jun. de 2021.

OLIVEIRA, Betty. **O trabalho educativo: reflexões sobre paradigmas e problemas do pensamento pedagógico brasileiro**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

OLIVEIRA, Bárbara Cortella Pereira de; DELMONDES, Cristiane Dias Santos. **A proposta pioneira da alfabetização como processo discursivo no Brasil e sua apropriação pelas alfabetizadoras, em Mato Grosso**. Disponível em: <http://abalf.org.br/revistaelectronica/index.php/rabalf> [v. 1, n. 1 (Jan./Jun. 2015)]. Acessado em: 15 de nov. de 2021.

PAIVA, Vanilda. **Um século de educação republicana**. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/article/view>. Acessado em 24 de nov. de 2021.

PARÁ. **Conselho Estadual de Educação**. Resolução nº 383, de 02 de outubro de 2006.

PARÁ. Ministério Público. **Levantamento da Rede de Atendimento à Criança e ao Adolescente em Breves – PA (2013/2017): relatório final** / Brenda Corrêa Lima Ayan, Danielly Laurentino Damásio, Mônica Rei Moreira Freire. Belém: Ministério Público do Estado do Pará. Centro de Apoio Operacional da Infância e Juventude, 2018.

PARENTE, J. M. **Gerencialismo e Performatividade na Gestão da Educação: repercursões no trabalho do diretor escolar**. In: Política, Gestão e Financiamento da Educação/ Juliano Mota Parente, Cláudia da Mota Darós Parente. São Cristovão: Editora UFS, 2012.

PEREIRA JUNIOR, E. A. **Condições de trabalho docente nas escolas de educação básica no Brasil: uma análise quantitativa**. Tese - (Doutorado) – Universidade federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2017.

PEREIRA, L.R.M. Remuneração. 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

PIOVEZAN, Patrícia Regina; DAL RI, Neusa Maria. **Flexibilização e Intensificação do Trabalho Docente no Brasil e em Portugal**. Disponível em: Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 2, e81355, 2019. Acessado em 31 de out. de 2021.

PINTO, Mércia de Figueiredo Noronha. **O trabalho docente na educação infantil pública em Belo Horizonte**. Dissertação - Mestrado em Educação, Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2009.

PNUD Brasil. Objetivos de Desenvolvimento do Milênio. Disponível em: Acesso em: 17 de janeiro de 2010.

PRATES, Jane Cruz. **O método marxiano de investigação e o enfoque misto na pesquisa social: uma relação necessária**. Disponível em: <https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream>. Acessado em: 13 de set. de 2022.

PUREZA, L. C; FERREIRA, B. de J. P. **O bloco de alfabetização na rede municipal de ensino de breves, Pará: problemas adiados?**. In: V CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO, 2021. Anais. Disponível em: <https://www.abalf.org.br/v-conbalf>. Acessado em: 25 de ago. de 2021

QEDU. 2013. Fundação Lemann. 2020 por municípios. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/estado/114-para/ideb/ideb-por-municipios>. Acessado em: 16 de out. de 2022.

QEDU. Fundação Lemann. 2020 por municípios. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/estado/114-para/ideb/ideb-por-municipios> Acesso: 09 de jun. de 2022.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema educacional americano: como testes padronizados e modelo de mercado ameaçam a educação.** Tradução: Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

RIBEIRO, Sérgio Costa. **A pedagogia da repetência.** Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/JyfPSdxSCrxKHxV6H3whNNz/?format=pdf&lang=pt>. Acessado em: 30 de nov. de 2021.

ROCHA, Caroline Silva Nepomuceno. **Desafios para a universalização do abastecimento de água no município de Breves-Pará.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Programa de Pós-Graduação em Mestrado em Gestão Pública, Belém, 2017.

RODRIGUES, Jéssica Nascimento; MARY, Rangel. **Da linguagem à ideologia: contribuições bakhtinianas.** Disponível em: <https://www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em: 12 de nov. de 2021.

SAEB. <http://portal.mec.gov.br/>. Brasília, DF [...] 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 15 de set. de 2021.

SANTANA, Joana Valente; FERREIRA, Benedito de Jesus Pinheiro. **A categoria da particularidade na produção de conhecimento: apontamentos na área da educação.** Disponível em: *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 8, n. 2, p. 148-156, dez. 2016. Acessado em: 17 de nov. de 2021.

SANTOS, C. P. Licínio Lucíola. **A implementação de política do Banco Mundial para a formação docente.** *Cad. Pesqui.* [on-line], n. 111, p.172-181, 2000. ISSN 0100-1574. <http://dx.doi.org/10.1590>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/RtSyLSJxy8sH5WxJhJnPMLh/abstract/?lang=pt>. Acesso em 26 de nov. de 2021.

SAUL, Ana Maria Avela. **A Avaliação Educacional.** Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br> > pdf > ideias. Acessado em: 31 de out. de 2021.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. MALANCHEN et al (org.). **A Pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular.** – Campinas, SP: Editora Autores Associados. 2020.

_____. **Aprender a aprender: um slogan para a ignorância.** Entrevista concedida a] Raquel Varela e Sandra Duarte. *Combate Racismo Ambiental*, Rubra n.º 3, p.17 de abr. de 2016.

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil.** 4 ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico - crítica e luta de classes na educação escolar.** Campinas: Autores Associados, 2012. 184 p.

_____. **Escola e Democracia**. 42ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 15a ed. Campinas: Autores Associados; 2007.

SAVIANI, D. **Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios**. Disponível em: <https://www.scielo.br> >. Acessado em: 02 de ago. de 2022.

SHIROMA, Eneida Oto. **Gerencialismo e formação de professores nas agendas das Organizações Multilaterais**. Disponível em: <https://periodicos.furg.br> > momento > article > view. Acesso em: 24 de out. de 2021.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, Olinda. **Formação humana ou produção de resultados? trabalho docente na encruzilhada**. Revista Contemporânea de Educação, v. 10, p. 89-114, 2015.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 4.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, S. P. da. **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**. Tese de doutorado. Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2021.

SMOLKA, A.L.B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 13. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **Relações de ensino e desenvolvimento humano: reflexões sobre as (trans) formações na atividade de (ensinar a) ler e escrever**. Disponível em: <http://abalf.org.br/revistaeletronica/index.php/rabalf> [v. 1, n. 1 (Jan./Jun. 2015)]. Acessado em: 20 de nov. de 2021.

SOUZA, Elizeu Clementino de; RAMOS, Michael Daian Pacheco. **Prova Brasil, IDEB e escolas rurais do território do Piemonte da Diamantina - Bahia: Regulação do Trabalho docente na educação rural**. Disponível em: Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp., Salvador, v. 27, n. 53, p. 104-119, set./dez. 2018. Acessado em: 29 de nov. de 2021.

SOUZA, Ângelo Ricardo de; GOUVEIA, Andréa Barbosa. **Os trabalhadores docentes da educação básica no Brasil em uma leitura panorâmica**. In: Oliveira, D. A.; VIEIRA, L.M.F. Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

Tribunal de Contas dos Municípios - PA. **Relatório: projeto fortalecimento da educação dos municípios do estado Pará**, MPE-PA, 2022.

TOSTA, Késia Silva. Análise da qualidade do IDEB como Índice de Desenvolvimento da Educação Básica: um estudo de caso no município de Campos dos Goytacazes/RJ. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual do Norte Fluminense, 2015.

UNICEF. Situação mundial da infância - 2003. Brasília (DF): Escritório da Representação do UNICEF no Brasil; 2003.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. São Paulo: Libertad, 2002.

_____. **Avaliação: concepção dialética – libertadora do processo de avaliação escolar**. 11. ed. São Paulo: Libertad, 2000. (Cadernos Pedagógicos do Libertad, v. 3).

_____. **Superação da lógica classificatória e excludente da avaliação: do “é proibido reprovar” ao é preciso garantir a aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: Libertad, 1998. (Coleção Cadernos Pedagógicos do Libertad, v. 5).

VIANA, G; LIMA, J. F. de. **Capital humano e crescimento econômico**. Interações, Campo Grande, v. 11, n. 2 p. 137-148, jul./dez. 2010. Acessado em: 16 de nov. de 2021.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003

_____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

VILLELA, Heloisa de O. S. **O mestre-escola e a professora**. LOPES et al (Org.) - 4 ed. - Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

VOLOCHINOV, V.N. **A estrutura do enunciado**. In: TODOROV, T. (Org.). Mikhail Bakhtin: O Princípio Dialógico seguido por Escritos do Círculo de Bakhtin. Editora do Sul, 1981.

APÊNDICES

Apêndice 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu _____, estou sendo convidado(a), a participar de um estudo denominado “O ensino e a aprendizagem inicial da língua escrita no bloco de alfabetização em Breves/PA: problemas adiados?”, cujos objetivos e justificativas são: analisar quais fatores têm interferido na aprendizagem inicial da língua escrita no âmbito do bloco de alfabetização em Breves/PA, configurando-se, assim, como um trabalho importante na compreensão dos processos que envolvem a alfabetização nesse segmento escolar.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo. Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer tipo de prejuízo.

Tal estudo está sendo desenvolvido por Lenilson Corrêa Pureza, mestrando vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará e ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre alfabetização (GEPALF), sob orientação do Professor Dr. Benedito de Jesus Pinheiro Ferreira. Foi-me esclarecido que poderei manter contato com o referido pesquisador pelo telefone (91) 99162-1296 ou pelo endereço eletrônico prof.lenilson@hotmail.com.

Breves, ____, de junho de 2022.

Entrevistado (a)

Lenilson Corrêa Pureza
Pesquisador/entrevistador responsável

Apêndice 2

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES ALFABETIZADORES

Prezado (as) professor (a),

O questionário que se segue é parte de uma pesquisa sobre o processo de alfabetização no bloco de alfabetização na Rede Municipal de Breves/PA. O objetivo dessa pesquisa é investigar quais aspectos têm sido decisivos para o desempenho dos alunos no que concerne à aprendizagem inicial da língua escrita dentro do bloco. Sua participação é fundamental e não é necessário identificar-se.

Agradecemos antecipadamente a sua colaboração! Contato do pesquisador:
prof.lenilson@hotmail.com/ (91) 99162-1296

BLOCO 01 - DADOS GERAIS E ESCOLARIDADE

01. Sexo:

Feminino

Masculino

02. Idade

Até 24 anos.

De 25 a 29 anos.

De 30 a 34 anos.

De 35 a 39 anos.

De 40 a 44 anos.

De 45 a 49 anos.

De 50 a 54 anos.

55 anos ou mais.

03. Qual a sua formação acadêmica?

Magistério/Ensino Normal

Curso superior. Qual curso? _____

Especialização. Em que? _____

Mestrado. Em que? _____

Doutorado. Em quê? _____

04. Natureza da instituição na qual estudou ou estuda?

Pública federal

Pública estadual

Privada

BLOCO 02 – AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

05. Durante sua atuação no bloco de alfabetização, você participou de algum curso (capacitação) que pudesse guiar seu trabalho, especialmente no que se refere à avaliação dos alunos?

Sim.

Não.

06. Quem ofertou o curso referido acima? (No caso de resposta afirmativa à questão anterior)

Universidades

Secretaria de educação

Escola

Outros órgãos/instituições. Qual? _____

07. Você tem conhecimento de alguma legislação que oriente o professor sobre a avaliação da aprendizagem? Se positivo, qual?

Sim. _____

Não.

08. Você tem conhecimento de algum documento pedagógico da rede municipal que trate da avaliação da aprendizagem no bloco de alfabetização? Se positivo, qual?

Sim. _____

Não.

09. Na sua opinião, quais os objetivos fundamentais da avaliação?

(complete os itens abaixo com o grau de importância de 0 a 5)

Classificar: _____

Diagnosticar para ajustar o processo pedagógico: _____

Controlar (disciplinar): _____

Outra (s). Qual? _____

10. Você tem autonomia suficiente para implementar sua concepção de alfabetização?

Sim

Não

11. Com referência ao bloco de alfabetização, você concorda que a possibilidade de reprovação pode melhorar qualidade do ensino-aprendizagem?

Sim, pois quando o aluno sabe que pode ser reprovado, se esforça mais.

Não, porque a reprovação amedronta o aluno e afeta sua autoestima.

Acho que é necessário um melhor equilíbrio entre aprovação e reprovação

Deseja comentar? _____

12. Quais dos instrumentos abaixo você utiliza para avaliar seus alunos?

tarefas no caderno

tarefas no livro didático

provas

relato oral

portfólio

atividades em grupo

tarefa de casa

fichas individuais

Outros. Quais? _____

13. Você considera a indisciplina do aluno como critério de avaliação, reservando pontos para esse item?

Sim, pois, assim, tenho mais controle sobre a turma

Não.

14. Qual sua opinião sobre os instrumentos de avaliação (fichas, pareceres etc) emitidos pela SEMED?

Necessário, estou satisfeito (a).

Desnecessário, pois a escola realiza a própria avaliação.

Muito extenso, leva muito tempo para preencher.

Outras: _____

15. Quais as maiores dificuldades encontradas por você no ato de avaliar seus alunos?

(complete de 0 a 5 o grau de dificuldade)

Muitos alunos por turma: _____

Falta de formação continuada sobre o tema da avaliação: _____

Falta de tempo para replanejar o trabalho pedagógico: _____

Insuficiência de recurso pedagógico: _____

Falta de compromisso do aluno: _____

Orientação para aprovar automaticamente o aluno: _____

Outro. Qual? _____

BLOCO 03: AVALIAÇÕES EXTERNAS

16. Sua escola participa ou participou de avaliações externas (SAEB)? Se positivo, quais?

Sim: _____

Não

17. Você considera as avaliações externas relevantes?

Sim, pois elas colaboram com dados importantes para a melhoria do ensino-aprendizagem.

É indiferente, já que a escola já possui sua própria avaliação da aprendizagem.

Não, porque esta política muda a rotina da escola e afeta o trabalho pedagógico.

Outro: _____

18. Na escola onde você atua, a proposta curricular recebe influência das matrizes/descriptores exigidos nessas avaliações?

- Bastante.
- Parcialmente.
- Não sei informar.

19. Sua escola prepara os alunos especificamente para estas avaliações, treinando os alunos, principalmente nas vésperas de provas?

- Acontece regularmente.
- Já aconteceu poucas vezes
- Não.

20. Em sua escola há reuniões para socializar/debater o resultado destas avaliações?

- Sim, mas sem nenhum retorno efetivo na minha prática pedagógica
- Não.

21. Qual sua impressão a partir dos resultados obtidos nestas avaliações?

- Me sinto extremamente responsável pelo desempenho dos alunos.
- Para mim é indiferente.
- Reconheço que também sou responsável pelo desempenho dos alunos, porém, penso que isso depende de muitos outros fatores.
- Outra: _____

22. Qual sua percepção sobre as limitações das matérias (Língua Portuguesa e Matemática) e conteúdos (competências e habilidades) exigidos nestas avaliações?

- Concordo, pois essas matérias e conteúdos são básicos para o prosseguimento nos estudos, por isso devem ser receber toda a atenção.
- Apesar de serem conteúdos importantes, se forem exigidos apenas eles, isso limitará a formação do aluno.
- Outro: _____

23. Como você avalia o fato das avaliações serem elaboradas por técnicos que não fazem parte da escola onde elas serão aplicada?

- Acho normal, pois eles têm formação adequada para esse papel.

- Não concordo, uma vez que isso tira minha autonomia como professor da turma.
- Não tenho opinião formada.
- Outro: _____

24. O IDEB é o principal indicador nacional que avalia a qualidade da educação das redes de ensino. Para fins de cálculo, ele considera o resultado da Prova Brasil mais o Fluxo escolar (taxa de aprovação). Você acha que os professores são pressionados a aprovarem em “massa” os alunos para que as escolas e a rede fiquem melhor classificadas no IDEB?

- Sim.
- Não.
- Faz sentido, mas nunca tinha pensado nisso.
- Não tenho opinião formada.

BLOCO 04 – CONDIÇÕES DE TRABALHO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR

25. Seu vínculo na Rede Municipal é em regime:

- Temporário.
- Efetivo.

26. Há quantos anos trabalha na rede municipal?

- Há 2 anos ou menos
- De 3 a 7 anos
- De 8 a 14 anos
- De 15 a 20 anos
- Há mais de 20 anos

27. Há quantos anos trabalha como professor (a) alfabetizador (a)?

- Há 2 anos ou menos
- De 3 a 7 anos
- De 8 a 14 anos
- De 15 a 20 anos
- Há mais de 20 anos

28. É filiado à algum sindicato ou entidade representativa de classe?

- Sim.
- Nunca fui.
- Já fui, mas não sou mais.

29. Você trabalha em outro local além desta escola?

- Não.
- Sim, na mesma rede.
- Sim, em outra rede.
- Sim, em outra atividade (que não seja na educação). Poderia especificar? _____

30. Qual a média de alunos matriculados por turma?

- menos de 20 alunos
- 25 alunos
- 30 alunos
- 35 alunos
- acima de 35 alunos

31. Na sua opinião, é possível dar a devida atenção a cada aluno com este número de alunos por turma?

- Sim.
- Não de forma ideal, mas é possível.
- Não.

32. Para aferirmos o grau de valorização do trabalho docente, você poderia informar a faixa de seu salário bruto (com adicionais, se houver) como professor (a) na Rede de Breves?

- Até R\$ 1.500,00.
- De R\$ 1.501,00 a R\$ 2.500,00.
- De R\$ 2.501,00 a R\$ 3.000,00.
- De R\$ 3.001,00 a R\$ 4.000,00

Acima de R\$ 4.000,00.

Prefiro não informar

33. Pode-se afirmar que o salário que você recebe é compatível com a valorização do trabalho docente?

Não

Parcialmente

Sim

34. Em algumas ocasiões, você retira do seu salário para aquisição de recursos pedagógicos ou outros materiais relativos à escola?

Sim, muitas vezes.

Sim, raras vezes.

Não.

35. Caso queira deixar sua opinião de forma mais detalhada acerca de qualquer um dos pontos abordados neste questionário, sinta-se à vontade para utilizar o verso das folhas. Sua opinião é muito importante!

Muito obrigado!

Apêndice 3

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM PROFESSORES ALFABETIDORES DO BLOCO DE ALFABETIZAÇÃO

Questionamentos:

1. Dando início à realização da entrevista, diga como se deu sua lotação dentro do bloco de alfabetização?

2. Em sua avaliação, quais as maiores dificuldades encontradas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico dentro do bloco, e como se posiciona frente a estes aspectos?

3. **AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM/** A avaliação da aprendizagem é um componente essencial no processo de ensino-aprendizagem, principalmente no que se refere à alfabetização. Como você avalia a efetividade desse processo em termos de dar elementos para reorientar o trabalho pedagógico, corrigindo eventuais problemas? Como deve ser considerada, em sua opinião, a questão da disciplina do aluno como critério de avaliação? Você concorda que devam ser reservados pontos (ou como elemento do conceito final) para esse item, e qual o seu peso?

- Ainda sobre o trabalho pedagógico, você poderia dizer se trabalha com algum material específico (livros, cartilhas), adota algum método específico (silábico, alfabético, fônico), algum pressuposto pedagógico? Enfim, como você vem alfabetizando seus alunos?

4. **AVALIAÇÃO EXTERNA:** Qual sua opinião sobre as políticas de avaliação externa, como a Provinha Brasil, a ANA e o IDEB? De que maneira essas políticas impactam na escola e sobre o trabalho pedagógico (como alteram a organização e funcionamento da escola?).

- Como a escola (e você) lida com os resultados das avaliações externas (Provinha Brasil, a ANA e o IDEB)? São realizadas reuniões para se debaterem os resultados alcançados pela escola?

5. CONDIÇÕES DE TRABALHO

5.1 **Número de alunos por turma:** o que você acha do número de alunos por turma? É possível dar uma atenção necessária aos alunos com o quantitativo que sua escola trabalha? (e nas turmas onde tem aluno incluso, esse quadro não é mais preocupante?)

- Que (quais) medida (medidas) você acha que deveriam ser implementadas para atender adequadamente todos os alunos, principalmente, aqueles com maiores dificuldades, mas que os recursos disponíveis não permitem?

5.2 **Jornada de trabalho:** você consegue desenvolver todo seu trabalho, incluindo o planejamento de aula, a correção das atividades dos alunos, as reuniões pedagógicas e administrativas, o preenchimento de fichas e pareceres, dentro da jornada correspondente ao seu contrato?

- Como vem sendo desenvolvida a jornada de planejamento na escola?

5.3 **Remuneração:** Como você avalia a questão da remuneração da sua categoria? Os vencimentos condizem com suas necessidades reais? Expressam a real importância do trabalho que você desenvolve? (em sua opinião, o que tem levado à situação atual sobre a remuneração?)

6. Você gostaria de acrescentar alguma coisa que porventura tenhamos deixado de observar acerca da temática de pesquisa?

Apêndice 4

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM GESTORES ESCOLARES

Questionamentos:

Lembrete: Desde o início, agradecer a disponibilidade

1. Dando início à realização da entrevista, diga como se dá o processo de lotação dos professores alfabetizadores dentro do bloco? Há algum tipo de critério?

2. Em sua avaliação, quais as maiores dificuldades encontradas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico dentro do bloco de alfabetização, e como sua escola se posiciona frente a este aspecto?

3. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM/ A avaliação da aprendizagem é um componente essencial no processo de ensino-aprendizagem, principalmente no que se refere à alfabetização. Como você avalia a efetividade desse processo em termos de dar elementos para reorientar o trabalho pedagógico, corrigindo eventuais problemas? Como deve ser considerada, em sua opinião, a questão da disciplina do aluno como critério de avaliação? Você concorda que devam ser reservados pontos (ou como elemento do conceito final) para esse item, e qual o seu peso?

- Ainda sobre o trabalho pedagógico, você poderia dizer se a escola trabalha com algum material específico (livros, cartilhas), adota algum método de alfabetização específico (silábico, alfabético, fônico), algum pressuposto pedagógico? Enfim, como a escola vem alfabetizando no âmbito do bloco?

4. AVALIAÇÃO EXTERNA: Qual sua opinião sobre as políticas de avaliação externa, como a Provinha Brasil, a ANA e o IDEB? De que maneira essas políticas impactam na escola e sobre o trabalho pedagógico (como alteram a organização e funcionamento da escola?).

- Como a escola (e você) lida com os resultados das avaliações externas (Provinha Brasil, a ANA e o IDEB)? São realizadas reuniões para se debaterem os resultados alcançados pela escola?

5. CONDIÇÕES DE TRABALHO

5.4 **Número de alunos por turma:** o que você acha do número de alunos por turma? É possível dar uma atenção necessária aos alunos com o quantitativo que sua escola trabalha? (e nas turmas onde tem aluno incluso, esse quadro não é mais preocupante?)

- Que (quais) medida (medidas) você gostaria de implementar para atender adequadamente todos os alunos, principalmente, aqueles como maiores dificuldades, mas que os recursos disponíveis não permitem?

5.5 **Jornada de trabalho:** Na sua avaliação, os professores conseguem desenvolver todo seu trabalho, incluindo o planejamento de aula, a correção das atividades dos alunos, as reuniões pedagógicas e administrativas, o preenchimento de fichas e pareceres, dentro da jornada correspondente ao contrato desses profissionais?

- Como está sendo desenvolvida a jornada de planejamento na escola?

5.6 **Remuneração:** Como você avalia a questão da remuneração da sua categoria? Os vencimentos condizem com suas necessidades reais? Expressam a real importância do trabalho que você desenvolve? (em sua opinião, o que tem levado à situação atual sobre a remuneração?)

6. Você gostaria de acrescentar alguma coisa que porventura tenhamos deixado de observar acerca da temática de pesquisa?