



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ - UFPA  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – ICED  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**LEANDRO HENRIQUE CRUZ DA SILVA**

**ANÁLISE TEÓRICA E METODOLÓGICA DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO  
DE PROFESSORES ALFABETIZADORES DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO  
DO MUNICÍPIO DE BELÉM, ECOAR: ELABORANDO CONHECIMENTO  
PARA APRENDER A RECONSTRUÍ-LO**

**BELÉM/PA**

**2020**

**LEANDRO HENRIQUE CRUZ DA SILVA**

**ANÁLISE TEÓRICA E METODOLÓGICA DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO  
DE PROFESSORES ALFABETIZADORES DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO  
DO MUNICÍPIO DE BELÉM, ECOAR: ELABORANDO CONHECIMENTO  
PARA APRENDER A RECONSTRUI-LO**

Dissertação de Mestrado apresentada na 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, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Benedito de Jesus  
Pinheiro Ferreira

**BELÉM/PA**

**2020**

**LEANDRO HENRIQUE CRUZ DA SILVA**

**ANÁLISE TEÓRICA E METODOLÓGICA DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO  
DE PROFESSORES ALFABETIZADORES DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO  
DO MUNICÍPIO DE BELÉM, ECOAR: ELABORANDO CONHECIMENTO  
PARA APRENDER A RECONSTRUÍLO**

Dissertação de Mestrado apresentada na 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, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Benedito de Jesus Pinheiro Ferreira

**DATA DA DEFESA: 20/02/2020**

**BANCA EXAMINADORA:**

---

**Prof. Dr. Benedito de Jesus Pinheiro Ferreira** (Orientador) Universidade Federal do Pará –  
UFPA

---

**Prof. Dr. Arlete Maria Monte de Camargo** (Avaliador Interno) Universidade Federal do Pará  
– UFPA

---

**Prof. Dr. Luiz Percival de Leme Brito** (Avaliador Externo) Universidade Federal do Oeste do  
Pará - UFOPA

## RESUMO

Esta pesquisa versa sobre políticas de formação de professores alfabetizadores, em específico a do programa ECOAR: Elaborando Conhecimento para Aprender a Reconstruí-lo, elaborado pela Secretaria Municipal de Educação de Belém (SEMEC) a partir do ano de 2005. Fizemos análise documental do primeiro caderno de formação dos professores cursistas, o qual foi base da construção dos próximos cadernos e do programa. O objetivo geral foi desvelar a concepção teórica e metodológica que embasa o citado programa de formação, tendo como quadro teórico dois capítulos ; o segundo capítulo apresenta nosso referencial teórico – a Pedagogia Histórico-Crítica – e sua relação com o campo da alfabetização. O terceiro capítulo traz os embates por hegemonia no campo da alfabetização, a conjuntura de criação dos primeiros programas de formação de professores alfabetizadores e a formação de professores no município de Belém até chegar no objeto de pesquisa. Trata-se de pesquisa documental, em que foi utilizada a técnica de análise de conteúdo no texto do primeiro caderno de formação do programa ECOAR elaborado pela SEMEC no ano de 2005. O referencial teórico adotado por este programa de formação está atrelado às bases do construtivismo e atendeu as demandas dos organismos internacionais, como intensificação do trabalho docente, culpabilização dos professores por conta dos maus resultados, formação para o mundo do trabalho e prioridade da inserção das novas tecnologias.

**Palavras-chave:** Alfabetização; Formação de professores; Programa ECOAR.

## **ABSTRACT**

This research will focus on the training policies for literacy teachers, specifically the ECOAR program: Elaborating Knowledge to Learn to Reconstruct it, elaborated by the Municipal Education Secretariat of Belém (SEMEC) from 2005, in which we made a documentar analysis. Of the first training book for student teachers that was the basis for the next notebooks and programs of the secretariat. The general objective of this research was to unveil the theoretical conception that underlies the aforementioned training program in which the theoretical framework was the construction of two chapters to support research in which the second chapter presents our theoretical framework, Historical-Critical Pedagogy, and its relationship with the field of literacy. The third chapter presents the struggles for hegemony in the field of literacy, the conjuncture of creation of the first training programs for literacy teachers in the city of Belém until we reach our research object. As for the methodological procedures of the research, it delas with a documentar research in which the contente analysis technique was used in the text of the first training book for the course teachers of the ECOAR program prepared by SEMEC in 2005. We conclude that the theoretical framework adopted by this training program is linked to the foundations of constructivism and that from the conception o four theoretical framework we are able to perceive the demands of international organizations being met in the text of the document, such as intensification of teachin work, blaming teachers for poor results, training for the world of work and priority for the insertion of new Technologies.

**Keywords: Literacy; Teacher training; ECOAR program.**

## SUMÁRIO

|                                                                                          |           |
|------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1. INTRODUÇÃO.....</b>                                                                | <b>05</b> |
| <b>2. A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA ENQUANTO REFERENCIAL<br/>TEÓRICO.....</b>            | <b>12</b> |
| <b>2.1 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO CAMPO DA ALFABETIZA-<br/>ÇÃO.....</b>            | <b>21</b> |
| <b>3. A LUTA POR HEGEMONIA ENTRE OS MÉTODOS DE ALFABETIZA-<br/>ÇÃO.....</b>              | <b>27</b> |
| <b>3.1 OS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZA-<br/>DORES.....</b>            | <b>28</b> |
| <b>3.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE BELÉM.....</b>                          | <b>32</b> |
| <b>4. PROGRAMA ECOAR: ELABORANDO CONHECIMENTO PARA<br/>APRENDER A RECONSTRUI-LO.....</b> | <b>38</b> |
| <b>4.1 ANÁLISE DE CONTEÚDO DO CADERNO 1 DO PROGRAMA ECOAR<br/>.....</b>                  | <b>47</b> |
| <b>4.2 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....</b>                                            | <b>71</b> |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>                                                         | <b>77</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>                                                                  | <b>80</b> |

## 1. INTRODUÇÃO

O tema da alfabetização é amplamente discutido no Brasil. É sabido, por exemplo, que as dificuldades com a leitura e escrita se dão já desde o tempo do Brasil colônia, quando apenas 0,20% da população, em 1820, sabia ler e escrever, pessoas que faziam parte das classes mais ricas e que davam continuidade aos estudos (CARVALHO, MENDONÇA, 2006, p.15).

O enfrentamento deste problema teve pequenos avanços no final do século XIX, mas o panorama começou a mudar apenas a partir do início do século XX, com a efervescência do contexto educacional no Brasil, que começa a ser disputado por várias correntes distintas, as quais entendem que o espaço educacional de um país é estratégico na manutenção ou tomada de poder.

Nesse sentido, como revelam Carvalho e Mendonça (2006, p.15):

Ao longo do século, porém, novas frações da população se alfabetizam, mas muito gradualmente. Em 1872, quando se realiza o primeiro censo nacional, o índice de alfabetizados é de apenas de 17,7% entre pessoas de cinco anos e mais. A partir do século XX, esse índice vai sempre progredir, embora permaneça, até 1960, inferior ao índice de analfabetos, que constituem 71,2% em 1920, 61,1% em 1940 e 57,1% em 1950. Em 1960, pela primeira vez, conseguimos inverter a proporção. Contamos, então, com 46,7% de analfabetos. A partir de então, as taxas caem sucessivamente. De 1970 a 2000, essas registram 38,7%, 31,9%, 24,2% e 16,7%.

No âmbito da alfabetização, os embates no contexto educacional aconteciam na disputa entre os métodos de alfabetização:

[...] Observam-se repetidos esforços de mudança, a partir da necessidade de superação daquilo que, em cada momento histórico, considerava-se tradicional nesse ensino e fator responsável pelo seu fracasso. Por quase um século, esses esforços se concentraram, sistemática e oficialmente, na questão dos métodos de ensino da leitura e escrita, e muitas foram as disputas entre os que se consideravam portadores de um novo e revolucionário método de alfabetização e aqueles que continuavam a defender os métodos considerados antigos e tradicionais (MORTATTI, 2006, p.3).

Assim, o guia da discussão sobre alfabetização no século XX, estava em torno dos métodos e, por conseguinte, em torno das cartilhas que serviam de material metodológico para os professores. Com as cartilhas, que se iniciaram com a de João de Deus e seu “método da palavração” – que era contrário com o que até então se fazia, ou seja, os métodos sintéticos –, deu-se início, no Brasil, à guerra dos métodos, que, até o final do século XX, perpassariam pela institucionalização do método analítico, com a reforma da instrução pública do Estado de São Paulo, o uso dos métodos mistos ou ecléticos, a partir

da Reforma Sampaio e a proposta de “autonomia didática” do professor, até chegar no construtivismo e a proposta de desmetodização a partir das pesquisas sobre psicogênese da língua escrita desenvolvidas por Emília Ferreiro (MORTATTI, 2006).

Ao final do século XX, o Brasil é o país com maior taxa de analfabetos da América Latina, com 21% para os sujeitos com mais de 15 anos. Entretanto, essa taxa, mesmo alta, esconde a desproporção da educação no país entre os estados: os estados do sul apresentavam apenas 11% no percentual de analfabetos com mais de 15 anos e os do Norte tinham pico de 54% de não-alfabetizados na mesma faixa etária (GATTI, SILVA, ESPÓ-SITO, 1990, p.12).

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o percentual da população brasileira analfabeta em 2007 era de 9,3%. Em 2015, quando foi realizada a última Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNADs) esse percentual caiu para 7,4%.

Em números absolutos, a taxa representa 11,5 milhões de pessoas que ainda não sabem ler e escrever. A incidência chega a ser quase três vezes maior na faixa da população de 60 anos ou mais de idade, 19,3%, e mais que o dobro entre pretos e pardos (9,3%) em relação aos brancos (4,0%). Quatorze das 27 unidades da federação, porém, já conseguiram alcançar a meta do PNE, mas o abismo regional ainda é grande, principalmente no Nordeste, que registrou a maior taxa entre as regiões, 14,5%. As menores foram no Sul e Sudeste, que registraram 3,5% cada. No Centro-Oeste e Norte, os índices ficaram em 5,2% e 8,0%, respectivamente (IBGE, 2018).

A meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE) expressa a intenção da união, juntamente com estados e municípios, de alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o terceiro ano do ensino fundamental no período de 2014 a 2024. Nesse sentido, alguns critérios foram traçados para mensurar a evolução dessa meta.

Tais critérios orientam a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), a qual leva em consideração quatro níveis de proficiência em leitura e matemática. O nível 1 dos critérios da prova de proficiência em leitura é atribuído a estudantes que alcançam até 425 pontos, correspondendo a leitura de palavras com estrutura silábica canônicas e não-canônicas (BRASIL, 2015).

Os estudantes do nível 2 teriam pontuação de 425 a 525, implicando localizar informações explícitas em textos curtos e em textos longos quando a informação aparece na primeira linha, reconhecer a finalidade dos textos, identificar assunto de um cartaz na forma original e em textos cujo assunto aparece na primeira linha e inferir sentido em



piadas e histórias em quadrinhos que utilizem linguagem verbal e não-verbal (BRASIL, 2015).

No nível 3, com pontuação de 525 a 625, os estudantes devem inferir relação de causa e consequência em textos exclusivamente verbais, em textos que articulam linguagem verbal e não-verbal, inferir sentido de histórias em quadrinhos que utilizem linguagem verbal ou não-verbal com vocabulário específico de textos científicos ou que exija conhecimento intertextual de narrativas infantis, inferir assunto em textos médios de divulgação científica para crianças, com base em elementos que aparecem no início do texto e inferir significado em expressões de linguagem figurada nos mesmo tipos de textos citados acima (BRASIL, 2015).

No nível 4, com pontuação acima de 625, os estudantes devem reconhecer a relação de tempo em textos verbais e os integrantes de uma entrevista ficcional, identificar os referentes de pronome possessivo em poema, advérbio de lugar em reportagem, expressão formada por pronome demonstrativo em textos de divulgação científica para crianças e por fim inferir sentido em fragmento de conto, sentido de palavra em fragmentos de textos infantis, inferir assunto em textos médios e longos, considerando assuntos que aparecem ao longo do texto (BRASIL, 2015).

Segundo os dados do ANA de 2014:

A aferição dos níveis de alfabetização dos estudantes do 3º ano do ensino fundamental das escolas públicas, realizada pela ANA em 2014, permite informar para a sociedade brasileira que temos atualmente no Brasil 22,2% desses estudantes com proficiência insuficiente em leitura (nível 1), 34,4% com proficiência insuficiente em escrita (níveis 1,2 e 3) e 57,1% com proficiência insuficiente em matemática (níveis 1 e 2) (BRASIL, 2015).

A referida avaliação teve duas edições, em 2013 e em 2014; nesta última, o estado do Pará apresentou, em percentual, os seguintes resultados: 42,5% dos estudantes estavam na faixa do nível 1 de proficiência, 36,4% no nível 2, 18,0% no nível 3 e apenas 3,2% no nível 4.

Em 1980, o Pará tinha 2.304.243 pessoas com mais de 10 anos de idade, sendo que 670.761 pessoas eram consideradas analfabetas, segundo os critérios das Pesquisas Nacionais de Amostra por Domicílios (PNDs). Pelos dados daquele ano, tem-se o percentual de 29,1% da população do estado, com mais de 10 anos de idade, em estado de analfabetismo (FERRARI, 1985, p.40).

Atualmente, segundo o IBGE, o Pará apresenta taxa de analfabetismo da população em 8,6%, o que mostra avanço em comparação com o final do século passado;

entretanto, a meta das ações do PNE almejava valor de 6,5% para 2015, de modo que o estado, além de estar aquém da meta, está acima do valor nacional, com a média de 7%.

Nesse sentido, apesar de a academia estudar amplamente a alfabetização, conclui-se que as políticas voltadas para diminuir o problema não estão funcionando de forma satisfatória. Esta pesquisa procura contribuir, em nível local, com a elucidação do que vem e do que não vem funcionando em uma das questões fundamentais no processo de erradicação do analfabetismo: a formação de professores alfabetizadores.

O objetivo geral foi analisar as concepções pedagógicas e os métodos utilizados na formação de professores do primeiro ciclo do ensino fundamental no Programa ECOAR, desenvolvido pela SEMEC entre os anos de 2005 a 2012. Realizou-se a análise com base na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, buscando apreender se o programa teve impacto na formação dos professores e no enfrentamento de problemas no processo de alfabetização. Nesse sentido, este trabalho se delineia com a seguinte pergunta problema: “Quais as concepções teórico metodológicas que embasam o programa de formação de professores alfabetizadores da SEMEC, ECOAR”.

O quadro teórico que embasa a pesquisa apresenta os seguintes pontos:

1º Apresentação do referencial teórico para análise do documento em estudo. Esse referencial é a Pedagogia Histórico-Crítica, incluindo a história e conjuntura de seu nascimento, objetivos e metodologia enquanto teoria da educação e aproximação com a principal categoria do objeto de pesquisa – a alfabetização.

2º Percorso histórico da alfabetização até o momento de criação dos programas de formação de alfabetizadores, mostrando como se deram os primeiros programas de formação de professores alfabetizadores, os referenciais teóricos utilizados nessas formações e, por fim, apresentação do programa ECOAR – a conjuntura de sua gênese, objetivos e resultados do programa.

A inquietação com o tema se iniciou nas discussões no grupo de pesquisa “Alfabetização e Pedagogia Histórico-Crítica”, de que o autor participa, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Pará (UFPA). Ao pleitear a vaga no mestrado em educação do PPGED, o autor tinha aproximação com a teoria pedagógica da Pedagogia Histórico-Crítica, por sua participação, quando na graduação, no grupo Linha de Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer (LEPEL), que trabalha com a perspectiva da cultura corporal nessa abordagem pedagógica.

Um dos principais pontos que têm recebido atenção do grupo no tema da alfabetização é a aproximação que a Pedagogia Histórico-Crítica (que está em perspectiva avançada no sentido da formação qualificada da classe trabalhadora) tem com o tema da alfabetização. Este campo apresenta extrema importância, dado a aprendizagem da leitura e escrita ser chave do processo de escolarização. Nesse campo, manifestam-se aspectos de manutenção ou desconstrução de hegemonia dos variados projetos de sociedade, a partir da formação dos sujeitos, que se apresentam nas disputas teórico-metodológicas.

É de extrema importância o estudo da alfabetização pela Pedagogia Histórico-Crítica, no modo a intervir na disputa teórica no campo da formação dos sujeitos, fortemente influenciado pelas pedagogias do aprender a aprender. Essa teoria se apresenta em outras áreas no campo educacional, sempre na perspectiva contra-hegemônica e em defesa da formação de qualidade, principalmente para a classe trabalhadora.

O tema, objeto de pesquisa e o problema de pesquisa estão próximos da realidade do autor, que estuda e reside em Belém, no Estado do Pará. A pesquisa, apesar de contribuir de alguma forma no contexto maior do debate, tem por objetivo elucidar um recorte específico do tema, contribuindo de maneira local com o ambiente acadêmico.

A pesquisa se justifica em âmbito pessoal, por contribuir com o processo formativo do autor, que, como profissional da educação, inserido no ambiente escolar e participa do processo formativo, também no campo da alfabetização, de inúmeros sujeitos. Nesse sentido, é fundamental para essa formação continuada e pode abrir portas para futuras pesquisas do autor no campo, sempre na perspectiva de ampliação da própria formação e reflexos em prática docente.

A pesquisa se justifica, também, em âmbito social, por o pesquisador, enquanto bolsista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, desenvolver seu estudo com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sendo necessário que tal investimento retorne à sociedade. A formação proporcionada por pesquisa de mestrado, para um professor, refletirá em formação qualificada dos sujeitos na base. A publicação da pesquisa elucidará, não só em ambiente acadêmico, mas para a sociedade, problemas e possibilidades de melhoria da alfabetização, principalmente para os sujeitos que se encontram na base da sociedade.

No campo acadêmico, a pesquisa se justifica por as concepções no campo da alfabetização se encontrarem em disputa, num campo fundamental de direcionamento dos sujeitos nas estratificações sociais, principalmente pelas perspectivas que priorizam a

formação das classes mais ricas da sociedade e relegam formação desqualificada e direcionada para o mundo do trabalho para os filhos dos trabalhadores.

Em termos de desdobramentos futuros, pesquisas deste tipo, de perspectiva contra-hegemônica no campo da alfabetização, servem para dar força e espaço para a teoria, abrindo possibilidades de políticas públicas que priorizem a concepção de mundo progressista e democrática.

Método é o caminho para atingir um objetivo (LIBÂNEO, 1994). Nesse estudo, buscou-se aproximação ao método em Marx, que, de acordo com Netto (2011) consiste em iniciar a pesquisa pelo que há de real e concreto, em sua manifestação imediata, isto é, que aparecem como dados, o que leva a um problema, para, em seguida, pela análise, chegar a conceitos e abstrações que orientam a resoluções dos problemas identificados.

O tipo de pesquisa utilizado foi a pesquisa documental, em que:

[...] vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa. O desenvolvimento da pesquisa documental segue os mesmos passos da pesquisa bibliográfica. Apenas cabe considerar que, enquanto na pesquisa bibliográfica as fontes são constituídas sobretudo por material impresso localizado nas bibliotecas, na pesquisa documental, as fontes são muito mais diversificadas e dispersas. Há, de um lado, os documentos "de primeira mão", que não receberam nenhum tratamento analítico. Nesta categoria estão os documentos conservados em arquivos de órgãos públicos e instituições privadas, tais como associações científicas, igrejas, sindicatos, partidos políticos etc. Incluem-se aqui inúmeros outros documentos como cartas pessoais, diários, fotografias, gravações, memorandos, regulamentos, ofícios, boletins etc. De outro lado, há os documentos de segunda mão, que de alguma forma já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas etc. (GIL, 2002, p.45).

O documento examinado foi o primeiro caderno para os professores do Programa de Formação Continuada de Professores – “ECOAR: Elaborando Conhecimento para Aprender a Reconstruí-lo” – elaborado pela Secretaria Municipal de Educação de Belém e utilizado entre os anos de 2005 e 2012. O objetivo foi identificar a perspectiva teórica do curso (objetivos, metodologia, materiais utilizados), a forma como se deu seu andamento (período, quantas vezes aconteceram) e a perspectiva de continuação da formação.

O instrumento de análise foi a análise de conteúdo, a partir de adaptações feitas da técnica proposta por Bardin (1977). Os dados coletados foram analisados na perspectiva teórica alinhada com a formação qualitativa dos professores e, consequentemente, com a formação dos sujeitos.

O trabalho se apresenta em quatro capítulos, sendo o primeiro a introdução. O segundo trata referencial teórico adotado para analisar os dados. O terceiro considera as questões do objeto de pesquisa: a alfabetização e o programa de formação de professores da SEMEC, ECOAR. Por fim, o quarto traz a apresentação da pesquisa realizada nos documentos elaborados pela SEMEC para a formação continuada de professores da rede municipal de educação e suas perspectivas teóricas e metodológicas, e sua análise à luz da perspectiva teórica adotada. Nas considerações finais, estão os principais pontos decorrentes das análises e proposições de continuidade de pesquisa no campo da alfabetização na perspectiva histórico-crítica.

## **2. A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA ENQUANTO REFERENCIAL TEÓRICO**

Neste capítulo, apresenta-se a Pedagogia Histórico-Crítica enquanto referencial teórico da análise do objeto investigado, no sentido de deixar o leitor atento a concepção de mundo em que essa teoria da educação defende ser mais adequada para a construção de uma sociedade que caminhe por rumos emancipadores, especialmente das classes que historicamente sofrem o processo de alienação do acesso à educação. Nesse sentido, é importante compreender o desenvolvimento histórico desta teoria da educação, entender seus pressupostos teóricos, metodológicos e suas aspirações enquanto teoria pedagógica diretiva, que faz proposição de formas de atuação na prática pedagógica dos professores.

A Pedagogia Histórico-Crítica, nasce da necessidade de, no campo educacional brasileiro, se construírem concepções críticas que superassem o viés reprodutivista que a educação no país vinha assumindo de forma hegemônica a partir do tecnicismo adotado pelos governos militares no período de ditadura no Brasil. Entretanto, essa necessidade, segundo Saviani (2011, p. 112), não era exclusiva do contexto nacional, mas uma tentativa dos intelectuais do campo marxista de todo o mundo de explicar o fracasso das rebeliões de maio de 1968 em que:

[...] as teorias crítico-reprodutivistas surgem dessa tentativa, pois se a característica dessa mobilização era buscar revolucionar a sociedade por meio da cultura e, dentro da cultura, pela educação, vinha a questão: a cultura tem força para mudar a sociedade? A conclusão a que as referidas teorias irão chegar é que não. Não é a cultura que determina a sociedade. É, ao contrário, a sociedade que determina a cultura.

As teorias crítico-reprodutivistas eram utilizadas no contexto educacional brasileiro na perspectiva de denunciar e ir de contra as políticas dos governos militares que atuavam no intuito de perpetuação do poder desde o golpe de março de 1964, justamente pelo ajustamento nos aparelhos ideológicos do Estado. Entretanto, no processo de queda do regime militar e posterior redemocratização do Brasil, as teorias crítico-reprodutivistas começaram a perder força, em função de seu teor de denúncia não servia ao contexto educacional, ou seja, não elaboraram propostas pedagógicas para atuação dos professores.

A partir desse cenário, as entidades do campo educacional que se formavam no final da década de 1970, como a “Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), surgida em 1977, do Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), articulado em 1978, e Associação Nacional de Educação (Ande), fundada em 1979” (SAVIANI 2011, p. 116), tinham a perspectiva de buscar alternativas e, assim, começa-

se a pensar sobre a Pedagogia Histórico-Crítica, ainda sem esse nome. O termo surge no ICBE, em 1980, na conferência “Abordagem política do funcionamento interno da escola de primeiro grau”, de Dermeval Saviani, transformada no artigo “Escola e democracia ou a teoria da curvatura da vara”, publicado, primeiro, no número 1 da *Revista da Ande* e depois no livro *Escola e democracia* (SAVIANI 2011).

O texto que indica os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica foi publicado em 1982 na revista da ANDE com o título “Escola e democracia II: para além da teoria da curvatura da vara”. Aí apresenta-se como pedagogia revolucionária que mudaria após a disciplina ministrada na PUC-SP em que foi necessário intitular o nome da disciplina:

Na busca da terminologia adequada, concluí que a expressão histórico Crítica traduzia de modo pertinente o que estava sendo pensado. Porque exatamente o problema das teorias crítico-reprodutivistas era a falta de enraizamento histórico, isto é, a apreensão do movimento histórico que se desenvolve dialeticamente em suas contradições. A questão em causa era exatamente dar conta desse movimento e ver como a pedagogia se inseria no processo da sociedade e de suas transformações. Então, a expressão histórico-crítica, de certa forma, contrapunha-se a crítico-reprodutivista. É crítica, como esta, mas, diferentemente dela, não é reprodutivista, mas enraizada na história. Foi assim que surgiu a denominação. Assim, atendendo à demanda dos alunos, ministrei, em 1984, a disciplina pedagogia histórico-crítica e, a partir desse ano, adotei essa nomenclatura para a corrente pedagógica que venho procurando desenvolver (SAVIANI 2011, p. 119).

A Pedagogia Histórico-Crítica se insere no campo educacional como concepção contra-hegemônica, criticando as pedagogias tradicionais e as pedagogias que se baseiam no campo escolanovista. Ao situar sua concepção no cenário da educação brasileira, Saviani (2012) classifica as concepções existentes em dois campos, as teorias não-críticas e as teorias crítico-reprodutivistas.

As teorias não-críticas são aquelas que não se enxergam condicionadas a outros campos da vida social, ou seja, acreditam ser, por si só, redentoras da sociedade, entendendo que a educação tem o pleno poder de transformar a sociedade se exercida de forma correta com os princípios propostos.

A primeira pedagogia a ser classificada no campo das teorias não-críticas da educação é a pedagogia tradicional, a qual, assume o discurso da extinção da marginalidade, que se entende por tirar os sujeitos da margem da sociedade, ou seja, educá-los para que possam fazer parte da cidadania. Essa pedagogia foi de suma importância para que a burguesia pós-revolução firmasse sua hegemonia e construísse em seus moldes uma nova sociedade, a sociedade capitalista. Na lógica dessa corrente, tirar os sujeitos do

pensamento servil do feudalismo e inseri-los como cidadãos da sociedade capitalista foi um dos primeiros esforços da burguesia e, para tanto, ensinar a ler e escrever e, posteriormente, com a revolução industrial, educar para o trabalho, era essencial que criar um sistema de educação, a escola e os sistemas nacionais de ensino que proclamava a ideia de educação para todos e dever do Estados.

O problema que a educação deveria resolver para as teorias não-críticas é justamente o problema da marginalidade. Entretanto, esse problema é percebido de forma distinta pelas diversas correntes da educação que tentam resolvê-lo; para a pedagogia tradicional, a marginalidade é ignorância, falta de esclarecimento causada pela ausência de escolaridade sustentada pelo regime feudal que mantinha os sujeitos presos no mundo da ignorância, sem condições de refletir sobre sua realidade, muito menos superá-la. Assim, a pedagogia tradicional burguesa tinha como objetivo dar fim ao estado de ignorância dos sujeitos por meio da escolarização:

Nesse quadro a causa da marginalidade é identificada com a ignorância. É marginalizado da nova sociedade quem não é esclarecido. A escola surge como um antídoto à ignorância, logo, um instrumento para equacionar o problema da marginalidade. Seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. (SAVIANI, 2012, p. 6)

Com o passar do tempo e o desenvolvimento do capitalismo, a burguesia percebeu que educar as pessoas nos moldes tradicionais de educação para todos, na forma como vinha sendo feito, não servia aos interesses dessa classe, visto que já se tornara hegemônica e que o pensamento servil já tinha sido extinto. Com o risco de a educação sair do controle, posto que a escola ainda não tinha o primado de educar apenas para o trabalho, mas de educação geral contra a marginalidade, foi necessária a elaboração de uma escola que servisse de mecanismo de recomposição de hegemonia.

Assim, surgiu o pensamento escolanovista, que criticava duramente a escola tradicional por seu caráter mecânico e ultrapassado de educar os cidadãos e que pouco servia para resolver os problemas da marginalidade. O pensamento escolanovista modificou a forma de a escola atuar na educação, estando a centralidade da atividade não mais relegada ao professor e aos métodos mecânicos de repetição, mas para a capacidade do aluno de aprender a aprender – a centralidade muda de sujeito do professor para o aluno.

O pensamento escolanovista traz uma mudança na perspectiva de organização escolar: a escola deveria ser um lugar divertido, colorido, com muitos materiais didáticos e instrumentos que fizessem com que o aluno explorasse e desenvolvesse a competência



de aprender a aprender. A questão da marginalidade é entendida de forma distinta pela pedagogia nova; o problema não estava na ignorância, mas na rejeição:

Segundo essa nova teoria, a marginalidade deixa de ser vista predominantemente sob o ângulo da ignorância, isto é, o não domínio de conhecimentos. O marginalizado já não é, propriamente, o ignorante, mas o rejeitado. Alguém está integrado não quando é ilustrado, mas quando se sente aceito pelo grupo e, por meio dele, pela sociedade em seu conjunto (SAVIANI, 2012, p. 17).

Nesse sentido, fatores psicológicos começaram a ser trabalhados por esta teoria, que tratou de abrir mão dos conteúdos trabalhados pela pedagogia tradicional, entendendo que nem todos os sujeitos estavam aptos a entender aqueles conteúdos. Logo, era necessário integrar os sujeitos que tinham as mais diversas dificuldades de aprendizados, primeiramente ensinando-os a aprender por conta própria, pela substituição das atividades de ensino por atividades de pesquisa e a total modificação da ambientação escolar no sentido de motivar os que mais necessitavam.

O pensamento escolanovista gerou um grande prejuízo para a educação, penetrando o ideário dos educadores do país. Entretanto, como os custos eram muito elevados, esse tipo de escola se desenvolveu apenas no campo experimental em escolas da elite,

[...] o ideário escolanovista, tendo sido amplamente difundido, penetrou na cabeça dos educadores acabando por gerar consequências também nas amplas redes escolares oficiais organizadas na forma tradicional. Cumpre assinalar que tais consequências foram mais negativas que positivas, uma vez que, provocando o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, acabou a absorção do escolanovismo pelos professores por rebaixar o nível do ensino destinado às camadas populares, as quais muito frequentemente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado. Em contrapartida, a “Escola Nova” aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites. (SAVIANI, 2012, p.10)

Com esse cenário de intensificação da marginalidade na sociedade, causado pela hegemonia do pensamento escolanovista no Brasil, havia, na segunda metade do século XX, um sentimento de fracasso educacional, haja vista a ineficiência da pedagogia hegemônica em cumprir a função redentora que a educação. A partir desse sentimento, surge como alternativa, a pedagogia tecnicista, que, mais uma, vez desloca as funções de aluno e professor. Se, na pedagogia tradicional, o enfoque estava no professor e nos métodos de ensino e, na pedagogia nova, no aluno e no desenvolvimento da competência de aprender a aprender, com a pedagogia tecnicista o enfoque sai do professor e do aluno e passa para o processo, em que os sujeitos precisam seguir os passos para a aprendizagem ocorra.

A inserção do pensamento compartimentalizado, utilizado nas fabricas de montagem de equipamentos, se deu na educação por essa pedagogia, supondo que o processo de aprendizagem se dividiria em fases e que o aluno só não sairia da marginalidade se fosse incompetente ou ineficiente.

As três pedagogias estão, segundo Saviani (2012), no campo das teorias não-críticas da educação, por compreenderem que, por si sós, modificam a sociedade e resolvem o problema da marginalidade sem depender de nenhum fator externo, apenas de sua eficiência e aplicação adequada no contexto escolar.

O segundo campo em que Saviani (2012) classifica as teorias educacionais é o das teorias crítico-reprodutivistas, inseridas no campo crítico, por enxergarem que a educação está condicionada por fatores externos a escola, de modo que, por si sós, não resolverem o problema da marginalidade. Entretanto, de forma contraditória, tais teorias enxergam a educação amplamente condicionada por fatores sociais externos à escola, servindo essa instituição só para reproduzir a sociedade capitalista e formar as pessoas para essa sociedade, sem poder de modificar a realidade – ou seja, a escola, como instituição da burguesia, serve apenas aos seus interesses.

Três teorias compõem esse segundo campo: Teoria do Sistema de Ensino como Violência Simbólica; Teoria da Escola como Aparelho Ideológico de Estado e Teoria da Escola Dualista. Não cabe a esse trabalho esmiuçá-las, posto que a centralidade da crítica e da superação por incorporação defendida pela Pedagogia Histórico-Crítica está nas teorias não-críticas, diferentemente das teorias crítico-reprodutivistas que, ao conceberem a escola como condicionada à sociedade, não veem motivo para elaborar pedagogia para atuação do professor, limitando-se a denunciar o caráter reprodutivo da escola. Saviani (2012) mostra que uma teoria pode ser crítica, mas não reprodutivista, pela superação por incorporação das teorias não críticas e suas pedagogias, realizando um processo de síntese que supera as pedagogias tradicionais e produz uma pedagogia voltada para os interesses das classes mais pobres da sociedade.

Antes de entendermos o método em si, é necessário perceber que ele foi pensado em um contexto de dominação da teoria da escola nova, que se autodenominou detentora de todas as virtudes, enquanto a teoria tradicional, detinha todos os vícios. Saviani buscou demonstrar exatamente o contrário e lançou três teses para explicar o que toma emprestado de Lênin, a teoria da curvatura da vara. A primeira tese fala do caráter revolucionário da pedagogia da essência (pedagogia tradicional) e do caráter reacionário da pedagogia da existência (pedagogia nova). A segunda trata do caráter científico da pedagogia

tradicional e do carácter pseudocientífico da pedagogia nova. A terceira explica como quando menos se falou em democracia no interior da escola, mais ela esteve articulada com a construção de uma ordem democrática e que, quando mais se falou em democracia no interior da escola, menos ela foi democrática.

A perspectiva da teoria da curvatura da vara se mostra antítese aos pressupostos da escola nova, mas, ao fim, o sentido de curvar a vara ao outro extremo é justamente para que ela fique ereta e não curvada para algum lado. Assim, o objetivo é ir para além da curvatura da vara, analisando os dois lados e elaborando uma perspectiva que vá para além da pedagogia tradicional e da pedagogia nova.

A superação por incorporação dos métodos novos e tradicionais não está na simples junção dos métodos, mas em seu entendimento para superá-los. Nesse sentido, Saviani faz breve proposição de como se daria o método revolucionário e apresenta os cinco momentos da pedagogia histórico-crítica: 1 prática social inicial; 2 problematização; 3 instrumentalização; 4 catarse; e 5 prática social final. Esses cinco momentos são colocados em relação dialética com os momentos pedagógicos da pedagogia tradicional e nova, tentando superá-las por incorporação.

A proposição dessa pedagogia implica a superação da pedagogia tradicional, cuja iniciativa é do professor, e superação da atividade, cuja iniciativa é do aluno. A pedagogia revolucionária inicia pela prática social que é comum ao professor e ao aluno, mas em posições de acúmulo de conhecimentos diferentes, o que faz com que o professor esteja em posição sintética precária por ter conhecimentos e experiências acumuladas, entretanto sem conhecer a realidade dos alunos, os quais estão em estado sincrético, em que, por mais experiências que tenham, não possuem os conhecimentos para articular com a realidade.

O segundo momento da pedagogia revolucionária é problematizar a prática social para detectar seus problemas e selecionar os conhecimentos necessários para resolver esses problemas. Supera a perspectiva tradicional de apresentação de conhecimentos pelo professor e a perspectiva nova de simples resoluções de problemas.

O terceiro momento seria o de instrumentalização para a superação da problemática detectada no segundo momento. Nesse sentido, pode ocorrer a assimilação de conteúdos da pedagogia tradicional e o levantamento de dados da pedagogia nova, mas com carácter diferente, visto que o objetivo é apropriar as camadas populares de ferramentas que necessárias para a luta social.

O quarto momento se dá pela “elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” (GRAMSCI, 1978, p.53 apud SAVIANI 2012, p.72), chamado de catarse, conceito retirado de Gramsci para fazer com o aluno expresse seu entendimento da prática social que ascendeu por meio da instrumentalização. É diferente da generalização da pedagogia tradicional e da hipótese da pedagogia nova.

O quinto momento se dá pela ascensão do aluno de seu estado sincrético ao estado sintético inicial em que se encontrava o professor e da elevação da compreensão inicial sobre a realidade do professor. É para chegar a esse ponto que se tem a catarse como momento essencial da prática pedagógica. Esse momento é diferente da pedagogia tradicional e da experimentação da pedagogia nova.

Ao fim, é apontado como objetivo desse processo alteração qualitativa da prática social que continua sendo a mesma do ponto de vista do contexto, entretanto não é mais a mesma em sua compreensão interior.

As concepções teóricas que embasam a Pedagogia Histórico-Crítica estão relacionadas com o campo marxista de compreensão da realidade. As categorias que estão no cerne de sua elaboração articula a dialética, a práxis e a própria questão sobre método de Marx. Segundo Saviani, a dialética é fundamental, considerando o processo de mudança que é pensado como objetivo da teoria:

[...] essa relação do movimento e das transformações; e, de outro, que não se trata de uma dialética idealista, uma dialética entre os conceitos, mas de uma dialética do movimento real. Portanto, trata-se de uma dialética histórica expressa no materialismo histórico, que é justamente a concepção que procura compreender e explicar o todo desse processo, abrangendo desde a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação nesse processo (SAVIANI, 2011, p. 120).

A articulação entre teoria e prática trazida pelo conceito de práxis é uma das categorias centrais de Saviani. O autor explica que a prática precisa ser alimentada pela teoria, diferentemente do que é feito pelo idealismo, que acredita que a teoria determina a prática, ou pelo pragmatismo, que exalta apenas as questões práticas. A filosofia da práxis, termo trazido por Saviani dos escritos de Gramsci, mostra que:

[...] prática tem primado sobre a teoria, na medida em que é originante. A teoria é derivada. Isso significa que a prática é, ao mesmo tempo, fundamento, critério de verdade e finalidade da teoria. A prática, para desenvolver-se e produzir suas consequências, necessita da teoria e precisa ser por ela iluminada (SAVIANI, 2011, p. 120).

O método, nesse contexto de construção de uma teoria pedagógica no campo crítico, é fundamental, sendo um pensamento que tenha base no Materialismo Histórico-Dialético.

Iniciar o trabalho pedagógico pela prática social faz todo sentido em relação ao método. Parte-se do real e do concreto e capta-se o que há, inicialmente, de perceptível em dada realidade para, posteriormente, pelas múltiplas aproximações, captar a essência do objeto e, pelo processo de análise, levar o objeto de estudo do campo abstrato trazido para a consciência das percepções iniciais ao campo concreto que revela o que há de verdadeiramente real e concreto. Portanto, na Pedagogia Histórico-Crítica, levar o objeto do abstrato ao concreto, equivale a fazer o aluno evoluir do pensamento sincrético ao pensamento sintético, por meio da análise.

O próprio conceito de síntese implica a unidade das diferenças. O conceito de concreto, conforme Marx, é a unidade da diversidade. É isso que torna necessário o momento da abstração. Não chego à síntese senão pela mediação da análise. Na síncrese está tudo mais ou menos caótico, mais ou menos confuso. Não se tem clareza dos elementos que constituem a totalidade. Na síntese eu tenho a visão do todo com a consciência e a clareza das partes que o constituem. Penso, em suma, que as disciplinas correspondem ao momento analítico em que necessito identificar os diferentes elementos. É o momento em que diferencio a matemática da biologia, da sociologia, da história, da geografia. No entanto, elas nunca se dissociam. Numa visão sincrética, isso tudo parece caótico, parece que tudo está em tudo. Mas na visão sintética percebe-se com clareza como a matemática se relaciona com a sociologia, com a história, com a geografia e vice-versa. (SAVIANI, 2011, p.124)

Percebe-se a rigorosidade do método de Marx trazido por Saviani na elaboração de sua teoria pedagógica. Entretanto, o autor enfatiza a necessidade de inserção das realidades dos sujeitos que utilizarem de sua teoria pedagógica, dado que, de forma inicial, ela é apenas uma elaboração, sendo na prática social que deve acontecer. Assim, há a convocação tanto da comunidade acadêmica, quanto do professorado que busca uma teoria pedagógica no campo crítico e emancipador para a construção dessa teoria a partir no cotidiano escolar. A necessidade está em ampliar os horizontes da teoria em construção, não apenas nos momentos de aula ou de discussão no campo da filosofia ou dos embates teóricos, mas de modo por que os princípios da Pedagogia Histórico-Crítica cheguem aos que mais precisam deles, os alunos e a sociedade.

Antes de apresentar de como a Pedagogia Histórico-Crítica entende a alfabetização, cabe explicitar um ponto, ainda de cunho teórico, sobre uma questão que será

necessário entender no momento do capítulo final deste trabalho, pois aparece com frequência, mas numa perspectiva diferente: a questão do ensino como pesquisa.

Ao definir a Escola Nova como pseudocientífica Saviani (2012), aponta as fragilidades do processo de ensino e aprendizado que esta perspectiva teórica defende, o ensino como pesquisa:

O ensino seria uma atividade (1º passo) que, suscitando determinado problema (2º passo), provocaria o levantamento dos dados (3º passo), a partir dos quais seriam formuladas as hipóteses (4º passo) explicativas do problema em questão, empreendendo alunos e professores, conjuntamente, a experimentação (5º passo), que permitiria confirmar ou rejeitar as hipóteses formuladas (SAVIANI, 2012, p. 45).

A citação mostra o ensino diluído no processo de pesquisa, o que se torna problemático, pois desta forma não se faz nem ensino nem pesquisa, o que acaba por rebaixar as duas atividades. Nesse sentido, a escola tradicional, que tem por intuito a transmissão de conhecimento já elaborado e não se preocupa com os processos de pesquisa, é considerada científica, porque faz o que se propõe a partir do que já existe. Já a Escola Nova é pseudocientífica, pois não consegue ensinar nem pesquisar, porque, para pesquisar, já se deve ter base de conhecimentos desenvolvidas para que alcançar o novo:

[...] Se a pesquisa é incursão no desconhecido, e por isso ela não pode estar atrelada a esquemas rigidamente lógicos e preconcebidos, também é verdade que: primeiro, o desconhecido só se define por confronto com o conhecido, isto é, se denomina o já conhecido, não é possível detectar o ainda não conhecido, a fim de incorporá-lo mediante a pesquisa, ao domínio do já conhecido. Aí, parece-me que essa é uma das grandes fraquezas dos métodos novos. Sem o domínio do conhecido, não é possível incursionar no desconhecido. E aí está também a grande força do ensino tradicional: a incursão no desconhecido fazia-se sempre por meio do conhecido, e isso é muito simples; qualquer aprendiz de pesquisador passou por isso ou está passando, e qualquer pesquisador sabe muito bem que ninguém chega a ser pesquisador, a ser cientista, se ele não domina os conhecimentos já existentes na área em que ele se propõe a ser investigador, a ser cientista. (SAVIANI, 2012, p.47)

O ensino não se faz pela pesquisa; esta tentativa, como mostra Saviani, é artificialização do ensino. Logo, a defesa da transmissão do conhecimento é de suma importância para o ensino que considere a emancipação. Há que retirar da escola tradicional seus pontos fortes e fazê-los de instrumento para o objetivo da teoria, assim como há que valorizar a pesquisa em determinados momentos da formação dos indivíduos, entendendo-a não como ensino, mas como produção de conhecimento, partindo do conteúdo já assimilado.

## 2.1 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO CAMPO DA ALFABETIZAÇÃO

A Pedagogia Histórico-Crítica vem se aproximando do campo da alfabetização a partir da produção de seus principais defensores que passam a relegar esforços de disputa de espaço em detrimento da defesa geral da educação de qualidade em todos os setores. Autores como Marsiglia e Saviani (2017), além de serem referências no campo da Pedagogia Histórico Crítica, fazem o movimento de abranger essa teoria pedagógica para vários campos, sendo a principal referência de discussão sobre a alfabetização.

A primeira percepção a considerar é justamente a tarefa maior da alfabetização, que é levar o conhecimento já sistematizado pela humanidade para todos os sujeitos do ambiente escolar. Assim, um dos fatores que primeiro se destacam é a importância da alfabetização no processo de escolarização dos indivíduos como uma das fases mais importantes da educação, pois faz a inserção do aluno no mundo da comunicação escrita.

Tendo em vista que Vigotski (2001) apontou a palavra como signo dos signos, vai daí a importância do desenvolvimento da linguagem em suas formas mais elaboradas para o processo de humanização dos indivíduos. Sendo a linguagem: meio de existência (forma de expressão do indivíduo), meio de transmissão da experiência histórico-cultural e meio de comunicação (Martins, 2013a), podemos afirmar que a palavra orienta nossas ações, é ferramenta de pensamento e se estabelece na relação com o outro (MARSIGLIA, SAVIANI, 2017, p. 4).

É mister que, desde cedo, a assimilação deste conhecimento para a inserção social e as disputas que prosseguirão na vida adulta. Ao destacar a assimilação do conhecimento, reconhece-se já o tipo de relação professor-aluno que a teoria considera a mais adequada para um processo de alfabetização que encaminhe os sujeitos para emancipação: uma relação em que o professor tenha o dever de repassar o conhecimento, de forma sistematizada, ao público escolar, no sentido de oportunizar o acesso ao conhecimento e dar chance a emancipações que os sujeitos possam conseguir com base no conhecimento assimilado. Nesse sentido, o papel do professor no processo de alfabetização em que é:

O que vincula o aprendiz e o “par mais desenvolvido”, assim chamado por Vigotskii (2006), é o conhecimento. Este se traduz em signos e significados. Logo, a educação (e mais especificamente a sua forma escolar) é um “... ato mediado por signo[s] [que] provoca profundas transformações no psiquismo humano, modificando radicalmente a relação sujeito- objeto, ou, a resposta do sujeito aos estímulos do meio” (Martins & Marsiglia, 2015, p. 21). Por essa razão, Martins (2013b) assinala que o professor não é o mediador, mas sim, o portador dos signos que medeiam o desenvolvimento psíquico. (MARSIGLIA, SAVIANI, 2017, p. 4)

A partir dessa relação professor-aluno e sabendo que o professor tem papel central no processo ensino-aprendizagem, os autores apontam seis estágios, chamados de “atividade-guia”, em que se foca o trabalho do professor para que a alfabetização do aluno aconteça de forma satisfatória: Comunicação Emocional Direta; Desenvolvimento Objetal-Manipulatória; Domínio da Estrutura Gramatical da Linguagem; Jogo de Papéis; Escrita Pictográfica e Estudo.

A “Comunicação Emocional Direta” se caracteriza pelas primeiras aproximações de um sujeito com o mundo da comunicação, acontecendo quando o indivíduo é apenas um bebê que começa a ser estimulado a associar objetos com palavras, e que, no decorrer de seu desenvolvimento, comece a perceber construções mais complexas do que a pura associação:

[...] o desafio é que o trabalho educativo faça com que “... a palavra, gradativamente, [vá] deixando de ser mera extensão ou propriedade do objeto e, ultrapassando a conexão direta objeto-designação, promova a conversão da imagem do objeto em signo” (Martins & Marsiglia, 2015, p. 44). Para tanto, é preciso ensinar a criança a falar, o que não se resume à mera repetição de palavras, mas à apresentação do mundo à criança, de modo que o bebê tenha a estimulação cultural necessária para relacionar objetos, fenômenos, sons e significados (Martins, 2012). Isso explica por que a automatização (Saviani, 2013) não é, neste caso, um mero mecanismo mnêmico de reprodução das palavras, mas sim, o resultado de inúmeras associações e apropriações que se realizam no processo.

Para que a imagem do objeto se converta em signo, a criança precisa compreender que a “cadeira”, não é só uma cadeira. Desse modo, colocam-se em jogo os processos de generalização do pensamento, possibilitando à criança a aproximação à função social dos objetos e consequentemente dos signos que os representam abstratamente, possibilitando o domínio primário do idioma, que é característico do segundo ano de vida e que amplia o vocabulário que a criança decodifica e pronuncia (Martins, 2012). (MARSIGLIA, SAVIANI, 2017, p. 6)

As fases do desenvolvimento da assimilação dos processos de alfabetização propostas não necessitam seguir de forma linear e engessada, podendo acontecer ao mesmo tempo ou de forma antecipada umas às outras, dependendo das condições de cada sujeito em seu processo de desenvolvimento e da percepção do professor ao organizar o trabalho pedagógico.

O próximo momento – o “Desenvolvimento Objetal-Manipulatória” – pode ocorrer ao mesmo tempo do primeiro. Entretanto, a atividade guia deve ser pensada de forma separada, pois requer direcionamentos que maximizem a percepção dos indivíduos sobre os objetos, o que não acontece de forma natural:



a Atividade-guia do desenvolvimento é Objetal-manipulatória e pertence à esfera intelectual-cognitiva (em que prevalece a relação criança-objeto social) (Elkonin, 1987; Facci, 2004; Pasqualini, 2013). A Atividade Objetal-manipulatória, como o próprio nome indica, relaciona-se à intensa manipulação de objetos para analisar suas características (peso, cheiro, gosto, cores, sons, temperatura, textura etc.), mas especialmente porque, nessa manipulação, ela se apropria da função social dos objetos. As ações pedagógicas devem, pois, dirigir essa manipulação. Primeiro, porque a manipulação sensorial e perceptual dos objetos é insuficiente. É preciso denominar (linguagem), atribuir significado (pensamento), atentar e memorizar voluntariamente e tudo isso exige comportamentos não naturais, que precisam ser direcionados. A segunda razão (relacionada à primeira) pela qual é preciso intencionalmente planejar e promover a manipulação dos objetos se relaciona à qualidade das manipulações. Se a criança ainda não tem atenção voluntária, uma miríade de estímulos (muitos brinquedos, muitos espaços, muitos sons, muitas cores etc.), quando não orientados, pode não ser proveitosa ao seu desenvolvimento. (MARSIGLIA, SAVIANI, 2017, p. 6)

Acontecendo juntas ou não, estas duas atividades-guia ajudam no desenvolvimento cognitivo para a comunicação dos indivíduos até os três anos de idade, quando a criança adentra a fase da pronúncia das primeiras palavras e pequenas frases. Logo, o papel do professor é acompanhar este desenvolvimento em seu trabalho pedagógico, assim passando para o terceiro momento – “Domínio da Estrutura Gramatical da Linguagem” – em que devem ser inseridas nas vivências das crianças atividades que a façam interagir com situações de reforço léxico, gramatical, de entonação, estruturação de frases a partir de pequenas leituras, jogos, cantigas, trava-línguas e atividades que provoquem a criança, primeiramente a participar de um contexto de comunicação falada e, posteriormente, escrita, a partir da assimilação já dos rudimentos da leitura e da escrita.

A atividade que segue – “Jogo de papéis” – se prolonga até o seis anos e tem papel fundamental na instrumentalização da criança para as próximas fases, voltadas para o aprendizado dos elementos gráficos que subsidiarão a escrita; nessa atividade, os indivíduos fazem reprodução lúdica das relações sociais com que tem contato. O professor deve organizar o trabalho pedagógico para proporcionar as experiências necessárias ao desenvolvimento da comunicação e da escrita, pois é nesta fase que a criança imita as atividades dos adultos, o que propicia aos desenvolvimentos motores e sociais:

Não é por acaso, pois, que, na primeira etapa do desenvolvimento da escrita, sinalizada por Luria (2006), chamada por ele de ‘Pré-instrumental’, a criança imita o adulto escrevendo (relações interpessoais) com as técnicas que domina até o momento para tal tarefa (relações intrapessoais) (Martins & Marsiglia, 2015). Qual é o desenvolvimento efetivo da criança na fase pré-instrumental? 1) sua compreensão de que as pessoas utilizam a escrita; 2) sua capacidade de grafar; 3) o

conhecimento de um conjunto de objetos, situações e relações com determinadas funções sociais e significados. Mas, o uso da escrita pela criança, como destacado, é imitativo, externo, um ato em si mesmo, relacionado ao prazer da manipulação de objetos (Martins, 2012), como canetas, pincéis, esponjas e lápis. Daí a importância do oferecimento de diferentes suportes e instrumentos de escrita (que mencionaremos na sequência).

O desenvolvimento efetivo anteriormente caracterizado permite justamente que o professor atue na área de desenvolvimento iminente de forma a provocar a superação dessa imitação ‘...fazendo com que utilize os registros gráficos como meio, ou seja, que a escrita lhe auxilie a recordar algo e assim assuma uma função de operação psicológica’. (Martins & Marsiglia, 2015, p. 47) (MARSIGLIA, SAVIANI, 2017, p. 7)

O objetivo das intervenções neste momento é o de superação da imitação, trazendo para o real o entendimento das relações sociais e o aprendizado da escrita a partir da manipulação guiada pelos mais diversos materiais que criam nortes na psique da criança, com assimilação de padrões, tamanhos, formas, cores, aromas, texturas e outros elementos importantes para representações cada vez mais reais do meio, preparando-a para as próximas atividades-guia de inserção na cultura letrada, por já terem vivenciado de forma qualitativa os rudimentos da escrita, da leitura e os fatores secundários necessários para aperfeiçoar essa fase, como a coordenação motora fina.

A quinta atividade-guia é a “Escrita pictográfica”. Considerando o desenvolvimento da criança, entre cinco e seis anos de idade, e seu arsenal adquirido de percepção da realidade, é o momento de fazer com que o desenho, que antes representava elementos concretos de descrição direta, como de objetos e animais, passe a representar elementos abstratos, como o amor, medo, raiva, os quais são trabalhados para que a criança consiga captar elementos da linguagem escrita como verbos, substantivos e adjetivos e, a partir do desenho, comece a desenvolver a escrita destes elementos.

A organização do trabalho pedagógico é essencial para o prosseguimento a próxima atividade, pois a instrumentalização dos sujeitos com elementos que o permitam seguir no caminho da alfabetização tem mais peso por estar próximo da inserção da criança no mundo das letras.

Quando pedimos a uma criança que faça um “desenho livre”, isso será extremamente difícil e frustrante para ela se não possuir os conhecimentos de técnicas e materiais, além dos próprios signos e significados. Mas será absolutamente viável se ela for devidamente encaminhada em explorações diversas que vão do modelo à criação própria.

O mesmo pode ser dito sobre a escrita. Inicialmente, precisamos de materialidade (substantivos concretos) e modelos (recursos que dão objetividade à representação) para fazer marcas gráficas. Em seguida, a criança será desafiada a registrar segundo determinados objetivos (a sequência de uma história ou os objetos de uma música – modelo “mais

aberto”) e materiais, avançando para reproduções mais complexas (substantivos abstratos, verbos, adjetivos etc.), até que possa escrever utilizando somente letras e aí sim, redigir frases, orações, períodos e então criar seus próprios textos.

Na Escrita pictográfica, considerando a exigência de superar a “mistura” entre desenho e letras, propor tarefas que demandem uso de substantivos abstratos, verbos, adjetivos etc, será relevante para a apropriação da escrita. Também é interessante o trabalho com escrita coletiva (o professor serve de escriba), pois tanto revela para a criança como a escrita se organiza, como a faz refletir sobre os diferentes tipos de texto existentes (MARSIGLIA, SAVIANI, 2017, p. 10).

A última atividade-guia é a de “Estudo”, com a proposta de instrumentalizar a criança com os elementos próprios da leitura e da escrita. Essa atividade se inicia por volta dos sete anos, idade em que se adentra os primeiros anos do Ensino Fundamental e que em alguns lugares é tido como o ciclo de alfabetização.

A atividade de estudo visa superar a atividade de jogo de papéis em que os estudante apenas imita as atividades sociais desempenhadas pelos adultos; tal superação se dá pela assimilação dos conhecimentos utilizados pelos adultos, não mais de forma lúdica, mas de forma a compartilhar o conhecimento construído na história da humanidade, sendo o processo de domínio da linguagem escrita e da leitura primeiro e importante passo para acessá-lo. Neste momento, novamente o trabalho do professor é mister:

Para que os anos guiados pelo Estudo caminhem a bom termo, o professor deve planejar o trabalho educativo de modo a criar as condições para que as crianças aprendam a comportar-se em diferentes situações requeridas pela escola: ouvir explicações, elaborar sínteses, fazer registros, expor ideias, trabalhar individual e coletivamente etc. O grau de complexidade dos conteúdos exigidos nessas tarefas deve ser programado pelo educador de tal modo que não se esvaziem de sentido, como já mencionado anteriormente. Pouca exigência (conteúdos simples, sem “provocações” psicológicas) leva à desmotivação, desinteresse, indisciplina e retrai a aprendizagem. Conteúdos sofisticados, adequadamente dosados e desafiadores terão condições de contribuir categoricamente para a humanização dos indivíduos (Saviani, 2013) e, especificamente a linguagem escrita, terá decisivo papel na formação de conceitos teóricos, determinante para a elevação da capacidade de pensamento dos sujeitos. (MARSIGLIA; SAVIANI, 2017, p.12)

Algumas reflexões são feitas pelos autores ao fim do texto sobre a importância da alfabetização na vida dos sujeitos, sua relação com o trabalho e a tentativa das teorias do campo do aprender a aprender de se firmarem nesse setor da educação. Percebe-se a intenção que se tem por trás das formações oferecida aos professores do campo da alfabetização, a partir desta base teórica, principalmente no sentido de inculcar no ideário destes trabalhadores os aspectos da formação.

Como sabemos, a relação do indivíduo com o gênero humano se fundamenta no trabalho e suas objetivações (Duarte, 2013). Desse modo, estabelece-se a objetivação também do próprio indivíduo e esta individualidade, por sua vez, participa do desenvolvimento do gênero. Acontece que o desenvolvimento dado na relação indivíduo-gênero pode não expressar a verdadeira humanização dos indivíduos (que seria a forma de desenvolvimento do gênero), tornando-se algo “em-si”, porque precariamente identificado com o desenvolvimento imediato dos sujeitos.

No caso da educação escolar, o aluno que frequenta a escola alcançará certos desenvolvimentos. Seria irreal afirmar que ele nada apreende em seu processo de escolarização. Entretanto, qual é este desenvolvimento e em que grau ele se manifesta? A vida cotidiana nos fornece meios de sobrevivência. Mas sobreviver, nas mínimas condições objetivas e subjetivas é inteiramente diferente de viver, plena e maximamente. Quanto mais a escola se apressa na formação dos indivíduos, esfacela os conteúdos e desqualifica o papel da educação na humanização dos seres humanos, mais ela garante o sobreviver e não o viver. As pedagogias do “aprender a aprender” (Duarte, 2006), que se aprofundam cada vez mais na sociedade capitalista, cumprem dignamente papel alienador e fetichizado na formação dos indivíduos. E é claro que essas não são as condições necessárias ao desenvolvimento mais avançado do gênero humano, mas sim, aquelas que atendem às premissas neoliberais de flexibilidade, múltiplas habilidades, capacidades adaptativas etc. que povoam a educação escolar travestidas de liberdade, diversidade, respeito e multiculturalidades.

A relevância da alfabetização desponta como necessidade para o desenvolvimento da individualidade livre e universal (Duarte, 2013), necessária no interior do processo de superação do capitalismo. Nesse sentido, a educação se coloca como processo revolucionário que contribui na transformação também revolucionária da sociedade. Logo, o papel da educação e, mais especificamente, o papel de uma educação revolucionária, passa pela socialização dos bens materiais e imateriais a todos os indivíduos, como enfatizam a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica, que deve ser traduzida para a prática educativa emancipadora dos seres humanos. (MARSIGLIA; SAVIANI, 2017, p. 12)

No texto de Marsiglia e Saviani há vários aspectos importantes não só ao processo de alfabetização, mas de forma mais ampla, como isso se reflete na vida dos sujeitos, percepções importantes tanto para demarcar nosso entendimento do fenômeno da alfabetização no momento de análise do material, como para entender a posição do documento do Programa ECOAR frente à alfabetização.

Antes de avançar a análise do documento, cabe inserir o leitor no universo do objeto de estudo. O próximo capítulo tem a perspectiva de mostrar a carga histórica que o programa ECOAR carrega, sua conjuntura de implementação e os programas de formação que o antecederam no município de Belém.

### 3. A LUTA POR HEGEMONIA ENTRE OS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO

Com o fim do regime monárquico no Brasil e a proclamação da república em 1889, as elites agrárias do país conquistaram o poder e, com pretensão de hegemonia e perpetuação, começaram a transformar as instituições brasileiras no sentido de fazer com que todos os apoiadores do regime monárquico mudassem de ideia, por convencimento ou força. Um dos principais investimentos nesse processo de convencimento foi a educação e a transformação dos processos educativos e fortalecimento da escola, principalmente no que diz respeito a alfabetização, visto ser necessária uma população minimamente letrada para acompanhar o desenvolvimento do país nos moldes republicanos.

A escola se consolidou, então, como lugar institucionalizado para o preparo das novas gerações, prometendo acesso de todos à cultura letrada, por meio do aprendizado da leitura e escrita. A alfabetização se tornou fundamento da escola obrigatória, laica e gratuita; e a leitura e a escrita se tornaram, “definitivamente”, objeto de ensino e aprendizagem escolarizados, ou seja, submetidos à organização sistemática, tecnicamente ensináveis e demandando preparação de profissionais especializados. Desse ponto de vista, a alfabetização se apresenta como o signo mais evidente e complexo da relação problemática entre educação e modernidade, tornando-se o principal índice de medida e testagem da eficiência da educação escolar. (MORTATTI, 2009, p.3):

Este período foi marcado, no campo da alfabetização como a “querela dos métodos” (MORTATTI, 2009), com um grande embate de métodos na disputa por hegemonia. Daí a necessidade de entendermos os métodos, para discussões nos documentos que fazem parte do objeto de estudo.

Discute-se inicialmente, embate entre os métodos sintético e analítico que se travaram no período inicial da república, quanto havia hegemonia do método sintético, o qual, apesar de suas variações, consiste basicamente em subdividir o aprendizado em partes para que, posteriormente, essas partes formem um todo. Os métodos sintéticos priorizam a transformação dos sons em sinais gráficos; dentre esses métodos, está o método alfabético, que faz com que a criança decore, oralmente, todas as letras do alfabeto, em sequência, as transforme em sílabas, mesmo que não façam sentido (FRADE, 2007, p.22).

Também no campo sintético está o método fônico, em que juntamente com a letra (grafema) é ensinado o som (fonema) para, posteriormente, fazer a junção de grafemas que formem sílabas e fonemas que formam palavras. Essa evolução se dá sempre do mais simples fonema e grafema para o mais complexo sílabas e palavras, respeitando a característica principal do método, que é a relação entre a letra e o som (FRADE, 2007, p.22).

Outro conjunto são os métodos analíticos, que apresentam a característica contrária aos sintéticos, priorizando a percepção global do fenômeno de leitura e escrita, para, posteriormente, fazer o processo de análise das partes, já entendendo o contexto geral dos textos, frases e versos (FRADE, 2007, p.26).

Exemplo de método analítico é o método silábico, aprimoramento do método fônico, mas que não leva em consideração os sons das sílabas, mas sim o desenvolvimento silábico de todas as letras do alfabeto, podendo posteriormente juntar as sílabas aprendidas para formar uma palavra. Alguns exemplos desse método estão nas cartilhas de Hilário Ribeiro e Thomas Galhardo:

Na *Cartilha Nacional*, publicada no final do século XIX, por Hilário Ribeiro, mas as palavras aparecem inteiras. O princípio silábico pode ser apreendido pela marcação gráfica (cores ou hachurados) diferente para cada componente silábico de uma lista ampla de palavras. Além disso aparecem todas as palavras e casos de sílabas com a letra estudada como “ouvia, vivia, uivava, ouviu”, por exemplo, sem distinção de mais fáceis e mais difíceis do ponto de vista da canonicidade e do número de sílabas da palavra. É interessante verificar, em alguns livros, que a ordem e a escolha das sílabas a serem apresentadas parecem explicitar, mesmo que de forma muito discreta, alguns princípios linguísticos ligados à classificação dos fonemas. No Brasil, embora a *Cartilha da Infância*, de Thomaz Galhardo, produzida no final do século XIX e utilizada até a década de 80 do século XX prescreva em seu manual “não consentir que solem mas que pronunciem sílabas”, ao apresentar as sílabas, acrescenta antes a letra, sua pronúncia e classificação linguística: “F fê (labial sibilante)”. Esta informação, embora apareça no corpo do livro do aluno, parece ser apenas para o professor compreender a classificação, uma vez que o manual prescreve que não se deve “ensinar vozes e modos das palavras”. Assim, parece claro que o princípio de classificação dos fonemas, neste material específico, está presente como conteúdo conceitual para o autor, embora a correspondência fonográfica seja operada no nível da sílaba. (FRADE, 2007, p. 25)

Esses são alguns dos métodos que foram utilizados nos programas de formação de professores alfabetizadores desde o início do contexto educativo no Brasil, programas que serão foco do próximo tópico, no sentido de entender como se deu na história do país a relação dos métodos com a formação dos professores.

### 3.1 OS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES

As primeiras aproximações de processos educativos no Brasil se deram com os jesuítas e a instituição do *Ratium Studiorum*, que teve influência por muito tempo na educação do povo residente no Brasil, nativos ou não. Entretanto, a primeira atenção dada pelos líderes do país para a formação inicial, alfabetização, deu-se apenas em 1834, como mostra Coutinho (2012, p.22): “A formação específica de professores para o ensino

elementar (1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série) no Brasil teve início no Império em 1834 com o Ato Adicional à Constituição de 1824, quando foi instituída finalmente a carreira de professor do ensino primário público”.

Em 1854, foi criada a Inspeção da Instrução Primária e Secundária, no Rio de Janeiro, que ficou responsável por determinar os conteúdos do ensino primário e secundário; sendo que para o ensino primário ficou delegada a função de ensinar a leitura e escrita. Às províncias, ficou delegada a função de formar os professores que trabalhariam nesses níveis de ensino; entretanto a maioria delas não deu conta da tarefa, com exceção da província do Rio de Janeiro, que fundou a primeira escola normal do Brasil, a qual servia de modelo para as demais escolas no país (COUTINHO, 2012, p. 23).

Um dos principais pontos destacados por Coutinho (2012) é a falta de centralidade do governo nacional em assumir responsabilidade com a educação no país; as medidas tomadas para sanar o problema no analfabetismo, como a criação das escolas normais e sua ampliação pós-abolição de escravatura em 1888 e a proibição do voto do analfabeto em 1882 forçavam as províncias a elaborar políticas próprias de formação de professores da educação básica.

No início do século XX, a formação de professores alfabetizadores era responsabilidade das escolas normais; entretanto, a tônica se dava no fato de o professor saber ler e escrever, bastando formar-se no segundo grau para que pudesse lecionar no ensino básico, o que posteriormente se transforma em uma das habilitações de ensino profissionalizante de segundo grau com a primeira LDB nº 4.024/61.

Enfoque maior foi dado à alfabetização a partir da perspectiva político-econômico nacional que começa a ser acompanhado de perto pelos organismos internacionais e seus interesses na formação de base das crianças e jovens dos países periféricos do capitalismo mundial. A partir dessa perspectiva, nota-se a atuação dessas entidades, principalmente através do clima de reconstrução que se formou no mundo após a segunda guerra mundial e a criação de vários organismos que formulam diretrizes em diversos campos da vida em sociedade para nortear a convivência dos países do globo.

A proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, colocou a educação como um dos direitos fundamentais e a alfabetização foi declarada “base da educação e da aprendizagem ao longo de toda a vida” e “pré-requisito para a paz mundial” (MORTATTI 2013, p.18). Nesse sentido, foi inserida nos planos de desenvolvimento global pensados pelos organismos internacionais, que começaram a definir metas

e sistemas de avaliação para essas metas, assim como dizer de que forma as metas deveriam ser cumpridas.

além da Década das Nações Unidas para a Alfabetização (2003-2012), podem-se destacar as seguintes iniciativas globais, implementadas a partir da década de 1990: a declaração do “Ano Internacional da Alfabetização” (1990); Declaração de Jomtien (1990); Declaração de Dakar – Educação Para Todos (2000); Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) (2000); e Alfabetização para o Empoderamento (Life) (2005). (MORTATTI, 2013, p.18)

O que essas iniciativas têm em comum é o pensamento neoliberal para a educação, que relega as classes mais pobres da sociedade um ensino voltado para aquisição de competências a ser utilizadas no mundo do trabalho. Entretanto, antes de as iniciativas, metas e avaliações serem propostas, era necessário que o ideal neoliberal conquistasse corações e mentes no cenário nacional e abrisse espaço para a construção de políticas públicas que fossem voltadas para esse interesse.

No Brasil, com a redemocratização na década de 1980, a alfabetização tomou novos rumos, entendida como direito humano basilar e com histórico de déficit com altos índices de evasão e repetência entre o primeiro e segundo anos do primeiro grau. O novo rumo foi a crítica feita por Emília Ferreira aos métodos tradicionais e sua formulação da psicogênese da língua escrita baseada no modelo explicativo construtivista, em que fez a passagem do método tradicional, cuja pergunta era “como se ensina o aluno a ler e escrever?”, para “Como a criança aprende a ler e a escrever?”.

A partir da base construtivista, que se tornou hegemônica na alfabetização no Brasil a partir da década de 1980, foi possível a construção do ideário neoliberal, sendo o “aprender a aprender” a base das políticas dos organismos internacionais e seus projetos de formação e alfabetização, facilitando com que as diretrizes apontadas pelas organizações fossem implementadas no país e que os governos voltassem esforços para o alcance das metas, através das avaliações, inclusive criando avaliações internas nos mesmo parâmetros no intuito de treinar os estudantes para as avaliações internacionais, fazendo do processo de alfabetização um grande treinamento com o objetivo de cumprir metas determinadas, mascarando a formação fragilizada.

Entretanto, apesar da hegemonia do construtivismo nos textos oficiais voltados para a alfabetização, outras concepções se fizeram presente até as duas primeiras décadas do século XXI, como o interacionismo e o letramento, que, em alguns momentos, parecem relacionados uns aos outros nas diretrizes e orientações para alfabetização.



A partir do primeiro mandato do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-1998) e sua Reforma do Estado Brasileiro, que primava pela eficiência e a racionalização dos gastos por parte do Estado, houve uma mudança de atuação do Estado no trato com as políticas públicas. Ocorreu a descentralização da ação do Estado de forma regulatória, repassando a gestão de políticas públicas de alguns setores, como a educação e a alfabetização, para a mão do setor privado e público não-estatal, facilitando ainda mais a inserção do setor privado nas políticas públicas (MORTATTI 2010, p.335).

A entrada do setor privado nas políticas educacionais facilitou para que o campo da alfabetização fosse tratado como mercadoria e que o ideário que predominasse na formação fosse o de competências para o mundo do trabalho. Nesse sentido, a combinação entre as decisões de Reforma do Estado e a hegemonia do pensamento construtivista, juntamente com outras concepções do campo neoliberal, criou um cenário propício para o projeto de sociedade que propõem os organismos internacionais e seus interesses no desenvolvimento do capitalismo nos países periféricos. aspecto importante nesse cenário da alfabetização no Brasil foi o movimento que alguns autores apontam como contraditório no que diz respeito ao que é hegemônico nas diretrizes e outros documentos oficiais que normatizam a alfabetização com a atuação dos professores no cotidiano escolar.

O construtivismo, por ser hegemônico, aparece nos discursos dos professores alfabetizadores como a concepção mais desenvolvida cientificamente. Entretanto, se une a outras formas de alfabetizar, como o letramento, por ser uma concepção que não gera um método; logo, os professores, ao se apoiarem nessa concepção, buscavam de outras formas cumprir com o objetivo de sua prática pedagógica, alfabetizar. Assim,

É necessário distinguir os discursos individuais e coletivos construídos pelas pessoas da escola dos discursos elaborados sobre ela a partir de uma racionalidade técnica, política e científica (academia/ministérios e secretarias/organizações sindicais). Os primeiros (os discursos construídos pelos atores que atuam na escola) não se apresentam nas práticas das realidades escolares do mesmo modo como foram “estrategicamente” elaborados, mas de um modo “taticamente” fabricado. [...] Entretanto, na realidade prática, o que ocorre não é exatamente o que está escrito. As práticas cotidianas revelam que os discursos são transformados conforme os contextos e as conjunturas das diferentes culturas. (ALBUQUERQUE, MORAIS; FERREIRA, 2008, p.255)

Os autores mostram, a partir de pesquisa em Pernambuco, que, apesar de os professores alfabetizadores reconhecerem a qualidade do repertório textual oferecido pelos novos livros de alfabetização nos moldes do construtivismo, sentiam falta de instrumentos que pudessem ser usados para ensinar os alunos a notação alfabética e diziam que “de

nada servia *letrar* os alunos sem que aprendessem o *bê-á-bá* para que pudessem ler de forma efetiva e autônoma” (ALBUQUERQUE, MORAIS e FERREIRA 2008, p. 254).

A insegurança dos professores com os referenciais teóricos pode ser reflexo de seus processos formativos que, desde a década de 1990, ganha a tônica de aligeiramento, relegando a formação continuada aos seus processos de trabalho:

Relevante é perceber que com a ênfase na formação continuada e uma total indefinição no lócus de formação inicial – Curso de Pedagogia, Normal Superior ou Curso Normal na década de 90 do século passado, posta as questões confusas que permearam via LDB 9.394/96, a formação dos professores para a Educação Infantil e Séries, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, as políticas de formação para os professores alfabetizadores incluídos nesse espaço formativo, têm sido definidas com base na formação continuada e em serviço, acontecendo de forma aliçada, com grandes fragilidades em termo de tempo de formação, gerando problemas para as apropriações dos conteúdos concernentes aos saberes e fazeres de professor, dada a complexidade que permeia esse objeto de conhecimento e ensino, a apropriação da leitura e da escrita. (COUTINHO, 2012, p.32)

Por meio de reivindicações da sociedade civil organizada, a Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB) propôs algumas diretrizes que visavam à melhoria da formação continuada dos alfabetizadores. Com essas diretrizes começaram a surgir programas de formação de professores alfabetizadores como, o PROFA:

Dentre as iniciativas governamentais referentes à formação dos alfabetizadores nesse contexto o MEC – Ministério da Educação e Cultura apresentou o PROFA – Programa de Formação de Alfabetizadores, 2001. Programa que vem iluminando a formação dos alfabetizadores das várias redes oficiais de ensino desde o início do século XXI, como uma espécie de suplência às investidas da formação inicial ministradas nos Curso de Pedagogia, nos Cursos Normais de Ensino Médio à distância que proliferam assustadoramente nos Municípios dos Estados brasileiros e em outras frentes abertas recentemente para essa formação a exemplo da CAPES. (COUTINHO, 2012, p.32)

Nessa perspectiva, os estados e municípios assumiram responsabilidades da formação dos professores alfabetizadores, pressionados pelas avaliações nacionais e internacionais, no sentido de exigir resultados na elevação dos índices do país neste campo. Começaram surgir os programas em nível local para atender as demandas dos estados e municípios, que precisavam se enquadrar nessas estatísticas de forma satisfatória.

### **3.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE BELÉM**

A história da formação continuada de professores do município de Belém acompanha as políticas de formação de professores alfabetizadores e seus contextos sociais,

políticos e econômicos que ocorriam no Brasil no final do século XX. Nesse sentido, a construção, por parte da Secretaria Municipal de Educação de Belém (SEMEC), de um projeto de formação de professores alfabetizadores para o município começa a se desenvolver nesse período, como nos mostra Pereira e Oliveira (2015, p.61): “A secretaria municipal de educação de Belém – SEMEC tem uma política de formação continuada elaborada pela própria secretaria e realiza formação aos professores, sob a tutela de programas de Formação Continuada, desde 1992”.

Entretanto, a política de formação continuada da Secretaria não se inicia com planejamento sólido, mas como demanda das avaliações que pressionam os estados e municípios em busca de resultados expressivos na alfabetização. Assim, por conta da falta de uma política ampla, as formações eram desarticulada, realizadas através de cursos e palestras sem sequenciamento (PEREIRA, OLIVEIRA, 2015, p.61).

As propostas de formação começaram a se tornar mais organizadas no período de 1993 a 1996, com a criação do Instituto de Educadores de Belém (ISEBE), que ficou responsável pela formação continuada dos professores da rede municipal de educação. Com propostas de formação articuladas através de cursos oferecidos aos professores da educação infantil, ensino básico e técnico, por meio de fundamentação teórica e prática, o município, começa a pensar a formação continuada visando a projetos maiores para se adequar às exigências do governo federal e suas avaliações (PEREIRA, OLIVEIRA, 2015, p.62).

Na administração do prefeito Edmilson Rodrigues, consolidou-se o primeiro grande projeto de formação de professores do município de Belém – o Projeto Escola Cabana, que, nos anos de 1994 a 2004 leva, pela primeira vez, a formação dos docentes para seu ambiente de trabalho e a inclui em sua jornada de trabalho; o projeto tinha como preceito a participação popular e a inclusão social, orientando-se pelas seguintes diretrizes: acesso e permanência com sucesso, gestão democrática, qualidade social e valorização dos trabalhadores da educação (BELÉM, 1999, apud PEREIRA; OLIVEIRA, 2015, p.62).

A formação dos professores neste período regeu-se pelo documento da “I Conferência Municipal de Educação”, realizada em 1998, com o tema ‘Escola Cabana – Dando um Futuro as Crianças’; em seus anais, consta o evento de ‘trabalhadores na educação, pais e alunos das escolas municipais (...), agentes formadores de educadores, organizadores das sociedades civil e governamentais do município de Belém” (SANTOS, 2005, p.49). Este documento é organizado em três eixos, sendo que o que trata da

formação dos professores – “Democratização do acesso e garantia da permanência com sucesso” – está no primeiro ; foi subdividido em três itens, que mostram como realizar a formação dos professores da escola cabana.

O primeiro item é “Desafios para garantir a universalização da educação”, que:

Trazem objetivos, como: a busca de acordos de cooperação técnica entre prefeitura, o SINTEPP (Sindicato dos Trabalhadores Públicos do Pará) e Universidades Públicas, a fim de promover cursos de pós-graduação *Latu Ssensu* para os professores. Do mesmo modo, resolve-se que a SEMEC irá promover a capacitação de conselhos escolares em respeito à concepção pedagógica da escola cabana, para facilitar sua implementação. Além disso, recomenda-se uma revisão do programa de formação continuada, com o intuito de oferecer instrumentos aos professores, para que possam formar um aluno crítico conforme prega a escola cabana”. (SANTOS, 2005, p.50)

O segundo item está voltado para as escolas da ilha de Mosqueiro, que teriam suporte advindo da agência distrital, pois cada bairro teria esse tipo de suporte, segundo o documento; esta agência deveria focar esforços na promoção de esporte, arte e lazer em busca de “práticas pedagógicas e culturais renovada” e formar continuamente seus professores para desenvolverem projetos ligados a arte e a educação ” (SANTOS, 2005, p.51).

O terceiro item faz referência a formação dos professores no sentido do trato com os alunos portadores de necessidades especiais (PNEES) em que:

Em face disso, deve-se realizar seminários e oficinas para tratar exclusivamente deste tema, além de se promover “discussões a fim de implementar a relação trabalho e educação, onde se inclui a questão da profissionalização, inserindo-a na construção coletiva do projeto político pedagógico da escola”.

Os outros dois eixos trazem propostas importantes para a formação de professores, como a questão da interdisciplinaridade, cujo foco era formar os professores nesta perspectiva, fazendo com que atuem, para além dos conteúdos das disciplinas, em temas como saúde, sexualidade, violência e o texto mostra que o professor deve “buscar novas metodologias que ressignifiquem o conhecimento a partir das vivências do educando” (SANTOS, 2005, p.52).

Outro aspecto importante do documento é a preocupação com a formação continuada e a relação que tentou ser estabelecida entre os sujeitos nos espaços das escolas. A secretaria incentivava os professores à produção de materiais que serviriam para a formação de seus pares em outras unidades, com ampla impressão desses materiais e discussão nos espaços de formação.

Mais à frente, ao tratar do programa ECOAR, se considerarão as aproximações da construção dessa proposta com os preceitos da escola cabana, que em muito se assemelha, especialmente na perspectiva teórica, apesar de não ser o foco aprofundar o estudo sobre esse momento da formação de professores no município; notam-se alguns caminhos teóricos semelhantes, como a própria ideia de interdisciplinaridade e a forma como é desenvolvida.

A partir dos dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), foi possível destacar a dificuldade do país em alfabetizar as crianças:

Nas análises do SAEB/2003, os resultados já vinham mostrando que, desde 1995, numa escala mínima da média satisfatória estipulada pelo SAEB de 200 pontos, o país estava com 12 pontos abaixo dessa expectativa, sendo que, esses números foram aumentando significativamente, chegando a 31 pontos abaixo da média em 2003 (SAEB, 2006 apud MELO, 2013, p.15797).

Nesse período, Belém não se encontrava em condições diferentes; contrariamente, por fazer parte da região do país com os piores indicadores nas avaliações de alfabetização, com Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEBE), avaliado com três pontos, de acordo com Melo (2013, p. 15797) e o resultado do SAEB, também com nota três, segundo Pereira e Oliveira (2015,p.62). Assim, medidas precisavam ser adotadas, visto que os investimentos nos estados e municípios dependem dos resultados nas avaliações nacionais e, conseqüentemente, melhores resultados nas avaliações internacionais que foi o foco principal da políticas desenvolvidas pelos governos em nível federal.

Nesse contexto, em 2005, a SEMEC cria o Centro de Formação de Professores e, no mesmo ano, apresenta o Programa ECOAR: Elaborando Conhecimento para aprender a reconstruí-lo, que visava à formação de forma contínua dos professores da rede municipal de Belém. O programa tinha como objetivo, de acordo com o primeiro caderno de professor cursista elabora pela SEMEC para o primeiro curso, no ano de 2005, “criar condições ao professor de estudar, refletir e reconstruir sua ação pedagógica tendo em vista a melhoria da aprendizagem do aluno” (ECOAR, 2005, p.12).

Nesse sentido, levou em consideração concepção sobre estudo que propõe que:

Estudar não significa apenas participar de eventos. Significa substancialmente desconstruir e reconstruir sistematicamente a trajetória formativa e profissional, utilizando as metodologias mais atualizadas de aprendizagem: pesquisa, elaboração própria, redação de textos, exercício de argumentação e contra argumentação, leitura sistemática e verticalizada, realizadas em equipe e individualmente (ECOAR, 2005, p.12).

Essa concepção, em primeiro momento, parece se aproximar do referencial teórico de Emília Ferreiro e seus escritos sobre a psicogênese da língua escrita, que era, na época, o que havia de mais atualizado sobre alfabetização. Aproxima-se, metodologicamente, do referencial do construtivismo, propondo trabalhar com a desconstrução e a reconstrução de conhecimento por parte do professor, no sentido de ensiná-lo a exercer o papel de mediador em sala de aula para o aluno aprender a construir seu conhecimento:

Os cursos são oferecidos aos professores, mas o foco principal é a aprendizagem dos alunos. Acredita-se que o professor, que sabe construir conhecimento questionador ou sabe pensar, pode mais facilmente conseguir que seu aluno questione, ou saiba pensar. Estamos apostando no professor, em especial no alfabetizador, porque consideramos este profissional o mais estratégico para o desempenho escolar e para a consolidação do desenvolvimento humano (ECOAR, 2005, p.12).

Observa-se, a preocupação dos organizadores do curso com as demandas das avaliações nacionais e internacionais, sendo o desempenho escolar destacado como um dos focos para este processo de formação, refletindo o contexto do início do século XXI.

O programa ECOAR apresenta como metodologia de curso os eixos: pesquisa e elaboração, com o foco em fazer com que o professor aprenda por pesquisa, estudo e elaboração própria os melhores meios que se ajustam à realidade de sala de aula e dos seus alunos no processo de alfabetização.

O curso aconteceu duas vezes por semestre, no ano de 2005, com duração de seis dias, de segunda a sábado, das 8 às 12 horas e das 14 às 18 horas (ECOAR, 2005, p.12). Neste período, as atividades dividiam-se em alguns momentos: estudo de textos, elaboração própria, filmes, dramatização, pesquisa de campo, assembleia, avaliação do curso e dos cursistas e projeto pedagógico próprio. Esses momentos serão esmiuçados na análise documental, no quarto capítulo deste trabalho.

Quanto aos resultados do programa, Melo (2013, p. 15801) apresenta dados do IDEB que mostram a evolução nos anos de 2007 a 2011; os índices observados aparecem superiores às metas projetadas pela avaliação; nesse sentido, os programas de formação da SEMEC nesses anos apresentam boas avaliações por parte da própria secretaria. Entretanto, como mostra Melo (2013), em seu estudo sobre a perspectiva dos professores cursistas do programa ECOAR, as falas que mais se destacam são o distanciamento da realidade escolar da concepção teórica apresentada pelo programa:

Ainda que o programa de Formação (ECOAR), que a Secretaria Municipal de Educação tem promovido aos professores ao longo dos anos, venha buscando resultados positivos no tocante à qualidade do aprendizado do alunado da rede de ensino; e também tenha em vista a redução

dos baixos índices na qualidade do ensino dos anos anteriores ao programa ECOAR com algum sucesso, as contribuições para a prática pedagógica desenvolvida pelos professores tem sido pouco expressivas. Isso porque, segundo os professores, as propostas elencadas para a melhoria do ensino não levam em consideração as implicações que as condições objetivas de trabalho têm para a prática docente. Além disso, ainda que os números cheguem ao patamar estipulado pelo IDEB para as expectativas atuais e futuras, a não consideração dos problemas da prática que os professores enfrentam para a programação das atividades de formação continuada dificultam ou até inviabilizam as mudanças anunciadas pelo programa para essas práticas. Isto nos leva a alguns questionamentos, como: o foco da formação de professores é atingir os índices do IDEB? Os índices do IDEB alteram de fato a qualidade do ensino? (MELO, 2013, p.15807).

As indagações apresentadas podem ser elucidadas a partir do embate teórico entre as concepções de mundo e de formação de sujeito e sociedade almejadas pelos referenciais teóricos que constituem os programas de formação de professores. É importante comparar o referencial teórico estar mais alinhado com uma formação voltada para as perspectivas mais humanas e de formação integral dos sujeitos, a Pedagogia Histórico Crítica, com as perspectivas apresentadas pelo Programa ECOAR, de modo a compreender que tipo de sociedade e projeto de formação essas perspectivas indicavam e por que devem ser combatidas enquanto perspectiva do campo hegemônico educacional. Esse esforço será apresentado no próximo capítulo, quando se apresenta em detalhes o programa de formação e professores da SEMEC, ECOAR e a comparação de seu referencial teórico com a Pedagogia Histórico-Crítica.

#### 4. PROGRAMA ECOAR: ELABORANDO CONHECIMENTO PARA APRENDER A RECONSTRUÍ-LO

Este capítulo começa com apresentação de estudo bibliográfico no sentido de adentrar o tema do objeto de pesquisa, destacando-se cinco teses e dissertações que abordam o programa ECOAR da SEMEC. Nesse sentido, oferece-se a síntese e reflexões dos autores sobre este objeto para, a partir desses textos, ter material de discussão de sínteses da análise dos cadernos de formação do programa. Foram eles:

- ✓ ECOAR, um programa de formação continuada de professores: Aproximações e distanciamentos” – artigo publicado na revista EDUCERE no ano de 2013 (KULCHETSKI, 2013);
- ✓ “As implicações da prova Brasil na política de formação dos professores da SEMEC entre os anos de 2005 a 2011” – dissertação de mestrado defendida no programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal do Pará no ano de 2013 (DOMINGUES, 2013);
- ✓ “A formação de professores alfabetizadores do ciclo I 1º ano da rede municipal de ensino de Belém no distrito de Icoaraci nas escolas Alfredo Chaves e Ogilvanise Moura” – dissertação de mestrado defendida na Escola Superior de Educação Almeida Garret em Lisboa no ano de 2015 (CARVALHO, 2015);
- ✓ “A política de formação continuada da secretaria municipal de educação de Belém: O projeto expertise sobre o “olhar” dos professores” – dissertação de mestrado defendida no programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal do Pará em 2015 (PEREIRA, OLIVEIRA, 2015);
- ✓ “O programa ALFAMAT na prática pedagógica de professores: Um estudo em escolas municipais vinculadas a SEMEC – Belém” – dissertação de mestrado defendida no programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal do Pará no ano de 2018 (MADUREIRA, 2018).

Pelo critério de ordem cronológica, inicia-se pelos textos de 2013, avaliando possíveis avanços nas análises dos autores sobre o objeto no decorrer dos anos.

O texto apresentado na revista EDUCERE, de 2013, “ECOAR, um programa de formação continuada de professores: Aproximações e distanciamentos”, apresenta análise documental dos cadernos de formação dos professores cursistas do programa em questão nos anos de 2005 a 2012, complementando os dados com questionários aplicados aos professores que participaram desses cursos, além de um grupo focal.

A autora inicia a pesquisa com a aplicação do questionário, pretendendo se inserir no universo do objeto, para depois partir para a análise dos documentos. Foram selecionados 151 professores das escolas municipais de Belém que participaram dos cursos do programa ECOAR, com o critério de pelo menos cinco anos de atuação na docência do município; desses, 27 foram selecionados para o grupo focal.



O texto indica os fatores que levaram a secretaria municipal de educação de Belém a se preocupar com a formação dos professores em âmbito de alfabetização, que se deu a partir das análises dos dados apresentados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que mostrou no ano de 2003 o déficit educacional que o país passava e compreendeu necessárias medidas em âmbito de políticas públicas para elevar a qualidade dos dados no país.

O programa ECOAR é elaborado e executado em 2005, perspectivando a melhoria dos dados do município, que eram piores do que a média do país. O programa apresentava como objetivo oportunizar aos professores da rede momentos de estudo e produção para que pudessem alfabetizar as crianças de forma eficiente. O texto mostra que o programa trabalhava com a metodologia de pesquisa e elaboração própria por parte do professor, no sentido de, a partir do aporte teórico, ter subsídios para a aprender por conta própria a melhor metodologia para desenvolver em seu espaço de trabalho e influenciar os alunos a pensar da mesma maneira ao aprender a aprender.

No ponto seguinte do texto, apresenta-se quadro dos formadores do grupo base dos professores cursistas do programa ECOAR, com a quantidade de professores e suas titulações. Os dados são oferecidos juntamente com a discussão do aumento da demanda de escolas e professores cursistas em relação aos primeiros anos do programa, observando que os professores do grupo base não aumentavam, sendo basicamente sendo os mesmos e com a mesma formação desde 2005, quando nenhum dos professores tinha o título de doutorado.

Os dados dos anos a partir de 2007 sobre os índices de desenvolvimento da educação no município de Belém começaram a alcançar as propostas do governo federal e a superar os indicadores nacionais, mostrando que o programa ECOAR e suas ramificações, como o programa EXPERTISE, que propunha olhar mais voltado para os processos metodológicos de alfabetizar as crianças com o objetivo de tornar o professor um “expert” em alfabetização, estavam alcançando os objetivos. Entretanto, esses objetivos baseados em números e avaliações satisfaziam os interesses dos professores e a qualidade da educação básica do município? Essa discussão é apresentada pelo texto a partir dos questionários submetidos aos professores e do grupo focal de discussão.

Uma primeira questão trazida pelos professores que participaram do programa ECOAR é o descompasso entre as questões teóricas e práticas dos cursos, pois, apesar de elogiarem a estruturação do programa e a vertente teórica em que se embasava, apontam que essa vertente teórica se afasta da realidade que vivenciam no cotidiano das salas de

aula. A autora considera que, se pretender utilizar os ensinamentos dos cursos do ECOAR o professor deve arcar com compromissos logísticos que são inerentes ao marco teórico, pois a realidade estrutural das escolas do município de Belém está longe da idealizada pela teoria. Nesse sentido, essa metodologia que leva em consideração a pesquisa e elaboração própria, joga mais responsabilidades ao professor sobre os índices de educação.

As falas que se destacam no grupo focal mostram a insatisfação dos professores em não participar da construção do curso de formação; para eles, seria necessário o elo entre professor, escola e projetos de formação, pois ninguém melhor que eles para entender o que é necessário para a melhoria da educação no municípios. Os professores acusam a secretaria de formular programas que servem para guiar e supervisionar a prática do professor, sem oferecer a autonomia para executar seu trabalho:

[...] podemos observar que existem duas expectativas sobre o programa de formação continuada da secretaria de educação: uma na própria visão da SEMEC/Belém e outra na visão do professor. Ambas divergem uma da outra no que tange aos propósitos do programa. A secretaria visualiza a melhoria na prática pedagógica do professor e estes percebem que o programa apenas existe para suprir as expectativas de melhora nos números do IDEB, sem privilegiar a autonomia prática do próprio professor em sala de aula. Assim sendo, o estudo mostra que os professores reivindicam ter voz e vez no processo de formação continuada da SEMEC e indicam possibilidades de maximizar a contribuição do programa de formação de professores, tomando a problematização da prática pedagógica desenvolvida nas escolas hoje como ponto de partida e buscando uma interlocução da produção acadêmica com o “chão da escola” (KULCHETSCKI, 2013, p. 15806).

A autora se encerra com as seguintes indagações: “o foco da formação de professores é atingir os índices do IDEB? Os índices do IDEB alteram de fato a qualidade do ensino?” (KULCHETSCKI, 2013, p. 15806). Essas perguntas direcionam a discussão justamente para o debate sobre as avaliações propostas de cima para baixo que iniciam com os organismos multilaterais e vão penetrando as entidades federativas no intuito de direcionar a educação das classes mais pobres da sociedade.

Nesse sentido, arriscamos uma resposta à autora, assumindo que o foco da formação dos professores do programa ECOAR e suas ramificações é justamente o alcance dos índices das avaliações nacionais e internacionais, as quais impõem conteúdos a serem ministrados, formas de alfabetizar. A prometida autonomia apresentada nos documentos está atrelada à responsabilidade de resultados. Essa culpabilização é arranjada e serve para mostrar à sociedade que a escola pública e os profissionais que nela atuam são

incompetentes e, a partir dessa avaliação, ter subsídios para projetos de privatização dos setores educacionais.

O segundo texto é “As implicações da Prova Brasil na política de formação dos professores da SEMEC entre os anos de 2005 a 2011”, dissertação de mestrado apresentado no Programa de Pós-graduação em Educação da UFPA, também de 2013. O trabalho trata da inserção de políticas de formação de professores para atender as exigências das avaliações externas ao município – a Prova Brasil.

Uma das políticas de formação inseridas nesse contexto de atendimento das exigências externas é justamente o programa ECOAR, o qual – segundo o autor, que participou da formação entre os anos de 2005 e 2010 –, apesar de ser uma política atrelada às avaliações, apresenta elementos importantes na formação do professor, como o trabalho com a teoria de Emília Ferreiro sobre a psicogênese da língua escrita, concordando, tanto com o referencial teórico, como com a metodologia adotada pela formação da secretaria de educação de Belém.

Uma das críticas feitas pelo autor sobre o dito programa de formação é justamente o aspecto formativo:

[...] O aspecto negativo ficou por conta da formação que, de acordo com o que percebemos, aconteceu a partir da perspectiva do tecnólogo do ensino, cujo foco era dimensão cognitiva. Devido ao fato de a carreira do magistério não ser curta e por ser repleta de desafios, é necessária e fundamental uma formação que não leve em consideração apenas o aspecto pedagógico. Por isso é importante que os outros aspectos da dimensão da formação humana, que citamos anteriormente, sejam também contemplados. Nesse sentido, poderia ser pensada uma proposta de formação na qual, além do aspecto da alfabetização, pudessem ser trabalhados simultaneamente outros aspectos da dimensão proposta por Freitas (2003), o que provavelmente contribuiria para uma formação mais sólida e completa para o professor (DOMINGUES, 2013, p.113).

A lógica e o contexto de criação desse tipo de política de formação de professores estão distantes da proposta evidenciada no trecho acima, pois a formação humana ampla é justamente o contrário aos objetivos das avaliações externas de grande escala, nacionais e internacionais. Apesar de o cotidiano não ser controlado por essas políticas, cabendo os elementos ressaltados pelo autor sobre o programa, os conteúdos e métodos de ensino são direcionados para a manutenção de hegemonia das classes dominantes, que o utilizam como garantia de alcance desses objetivos as avaliações; logo, esse mecanismo consegue de forma ampla garantir que os processos ocorram, mais ou menos, da forma

planejada, pois deve apresentar resultados em detrimento de sanções caso os índices não sejam alcançados.

Nesse sentido, não romper de forma radical com os preceitos teóricos e metodológicos dessas propostas de formação para a classe dos professores é fortalecer o que está sendo colocado de cima para baixo, enquanto projeto de sociedade voltado à formação de mão de obra barata para a acumulação do capital pelos grandes conglomerados econômicos.

O terceiro trabalho – “A formação de professores alfabetizadores do ciclo I 1º ano da rede municipal de ensino de Belém no distrito de Icoaraci nas escolas Alfredo Chaves e Ogilvanise Moura”, dissertação de mestrado defendida em 2015 – teve como objetivo analisar os resultados do projeto Expertise, desenvolvido por formadores do grupo ECOAR, em uma perspectiva de intensificação da formação dos professores alfabetizadores da rede municipal de educação de Belém, com o principal objetivo de formar os professores para alfabetizar 100% dos alunos do ciclo 1º da rede.

A pesquisadora se utilizou de entrevistas para coletar os dados da pesquisa, aplicado aos professores que participaram dos cursos de formação do projeto Expertise e a coordenadora deste projeto. Enquanto resultados da pesquisa, a pesquisadora avalia que o projeto criado pelos professores do grupo ECOAR, apresenta característica sistêmica, ou seja, não é um projeto local, estando interligado com as demandas nacionais sobre os dados em alfabetização do país.

A autora mostra que essa perspectiva sistêmica se apresenta por conta da adoção do referencial teórico trabalhado nos programas de formação de professores da secretaria municipal de educação de Belém, que estariam de acordo com os parâmetros teóricos estabelecidos nacionalmente:

Todas as formações seguem parâmetros teóricos previstos nacionalmente, ou seja, o trabalho de formação realizado em Belém, pelo grupo ECOAR, coaduna com a proposta nacional de formação continuada de professores. Isso é percebido desde o momento em que se analisa a concepção de alfabetização apresentada tanto pela coordenadora do projeto, quanto pelos professores participantes da formação. Ambos entendem que alfabetizar é considerar as diferentes fases de aquisição da escrita e da leitura, quais sejam: pré silábico I, pré silábico II, silábico e alfabético. Perspectiva ancorada na corrente teórica da psicogênese da linguagem de Emília Ferreiro, e na sócio-cognitiva de Piaget (CARVALHO, 2015, p.86).

O texto mostra que a avaliação dos professores cursistas é heterogênea em relação aos aprendizados do curso; em algumas falas, aparecem contentamentos sobre as

novas formas aprendidas de alfabetizar e, em outras, desconsidera-se o caráter inovador do projeto, pois o que foi mostrado já faria parte do cotidiano desses professores.

O ponto alto do estudo foi a revelação de que há, por parte dos professores, descontentamento com a exigência do curso de alcançar 100% de alunos alfabetizados, pois seria um objetivo fora de sua realidade. Algumas das justificativas para este descontentamento são:

Primeiramente, o de maior evidência na fala das sete professoras do Ciclo I, é a inviabilidade de conseguir os mesmos resultados em uma sala de aula onde a diversidade se mostra presente principalmente durante o ato de aprender. As educadoras afirmam haver o tempo de cada aluno assimilar um conteúdo, o que vai depender de condições físicas, econômicas e sociais às quais ele está submetido. A segunda justificativa se refere a não contemplação pelo projeto Expertise de uma modalidade de Educação Inclusiva. Uma das professoras afirma ser este um dos principais desafios que enfrenta em sala de aula: a necessidade de incluir sem saber como realizar este trabalho. A terceira justificativa se relaciona a indisciplina dos alunos, para uma das alfabetizadoras o aluno indisciplinado a impede de realizar um trabalho realmente eficaz. No que tange a este problema, ela se sente desamparada pelos cursos de formação (CARVALHO, 2015, p.87).

O quarto texto é “A política de formação continuada da secretaria municipal de educação de Belém: O projeto expertise sobe o “olhar” dos professores”, dissertação de mestrado defendida no ano de 2015. Teve como objetivo analisar a relação teórica e metodológicas das tendências utilizadas pela secretaria de educação de Belém com as tendências em nível nacional e de que forma essas lógicas imprimem exigências que afetam o desempenho e os resultados dos professores alfabetizadores no município.

Para além da análise dos documentos em âmbito nacional e municipal, buscando entender as aproximações que possuem, a autora propõe uma pesquisa de campo com os professores que participaram das formações no município de Belém em um desses programas de formação – o projeto Expertise em alfabetização, um desdobramento do programa ECOAR que propunha a meta de os professores alfabetizarem 100% dos alunos do ciclo I do ensino fundamental.

Para a pesquisa de campo, a autora fez uso da entrevista, como instrumento de coleta de dados, e da análise do discurso, como instrumento de análise dos dados. Após a coleta e análise dos dados, a autora chega as seguintes conclusões:

1 as políticas públicas para a formação de professores têm sido influenciadas pelos sistemas de avaliação externa de larga escala propostas pelos organismos internacionais e traz em seu cerne um modelo gerencialista de educação, direcionando a formação para a racionalidade técnica;

2 os programas de formação são bem aceitos pelos municípios e, muitas vezes, são os únicos existentes, abrindo a discussão da homogeneização da formação dos professores que não considerada as especificidades locais;

3 a presença de duas tendências em disputa na formação de professores no Brasil em que dizem respeito:

A primeira tendência considerada é a que vê o professor como um prático, um tecnólogo do ensino, possui um caráter instrumental e baseia-se no saber fazer, desvinculado de um fundamento teórico-epistemológico do porquê fazer, sendo a função do professor reduzida a solucionar problemas cotidianos por meio de metodologias inovadoras e criativas, desconsiderando o contexto social e político do fazer pedagógico... Em disputa a essa tendência, apresentamos aquela que enxerga o professor como agente social, que defende a fundamentação teórica sólida para o exercício da docência, trazendo à baila a realidade social mais ampla. Além das condições de trabalho do professor como salário e carreira, busca a superação da formação pragmática e a autonomia para os professores, que se desvela na análise crítica de sua realidade dentro da dimensão social e política (PEREIRA, 2015, p.158).

4 projeto Expertise acompanha a tendência nacional de formação de professores na perspectiva da racionalidade técnica;

5 Pela análise dos discursos, é possível inferir que a formação apresenta controle do trabalho pedagógico do professor, retirando dele a autonomia de elaboração de planejamento e direcionando seu fazer pedagógico, assim como controlando a avaliação dos alunos. A falta de participação na construção da formação faz com que os professores tentem adaptar os ensinamentos para a realidade de seus alunos.

6º há uma lógica de resultados no projeto Expertise baseada no cumprimento de metas; e, apesar de os professores concordarem, apresentam significativa dificuldade de alcançar essas metas, que, segundo eles, estão fora da realidade das salas de aula. Entretanto, os professores assumem a responsabilidade sobre as metas, muitas vezes tendo que resolver as questões estruturais de condição de trabalho, como, por exemplo, gastando o próprio dinheiro para que os resultados sejam alcançados, criando competição entre os próprios professores, cenário próprio do ambiente empresarial, mostrando a face gerencialista do projeto.

O quinto texto – “O programa ALFAMAT na prática pedagógica de professores: Um estudo em escolas municipais vinculadas a SEMEC – Belém”, defendido como dissertação de mestrado no ano de 2018 – teve como objetivo analisar os efeitos do programa ALFAMAT na prática pedagógica dos professores do ciclo II que atuam na rede municipal de educação de Belém. A autora se utilizou de pesquisa de campo, com entrevista

como instrumento de coleta de dados, em que coletou dados de sete professores da rede municipal de educação de Belém, no sentido de captar suas percepções sobre o programa de formação estudado pela autora.

Para chegar discussão sobre o ALFAMAT, a autora faz um percurso histórico da formação continuada no município de Belém, tomando como referência para a criação o programa ECOAR.

Nesse sentido, mencionaremos o Programa ECOAR (Elaborando Conhecimento para Aprender a Reconstruí-lo) nessa análise, em virtude de que o ALFAMAT surgiu a partir das experiências do ECOAR, que era um tipo de Formação Continuada que consistia na oferta de qualificação aos professores que atuavam no Ciclo I do ensino fundamental, abrangendo as turmas do 1º, 2º e 3º anos. O ECOAR foi criado em meados da década de 2000, tinha o objetivo de instrumentalizar e preparar professores no sentido de levá-los a resolver o problema dos baixos índices apresentados pelo IDEB, assumindo a responsabilidade de criar estratégias e práticas pedagógicas que visassem atender as demandas dos alunos que apresentavam desempenho escolar abaixo das expectativas para série/idade (MADUREIRA, 2018, p.124).

A discussão sobre os programas de formação da rede municipal de educação de Belém, é o motivo da criação desses programas e a intensiva perpetuação que tiveram a partir dos anos 2000, com o objetivo a resolução do problemas dos baixos índices educacionais apontados nas avaliações de larga escala. O ALFAMAT, ramificação do programa ECOAR, tinha em seu bojo de objetivos, e de forma intensificada, a melhoria desses indicadores das grandes avaliações.

O ALFAMAT parte do princípio de que as formações para os professores e alunos devem convergir para instrumentalizá-los no que diz respeito a apreensão conceitual dos conteúdos, mas, além disso, para elevar os índices de aproveitamento escolar por meio das avaliações. Por esse motivo, os alunos do 4º e 5º anos são submetidos bimestralmente a simulados que se assemelham às questões da Prova Brasil, como uma espécie de preparo para a avaliação oficial do INEP (MADUREIRA, 2018, p.130).

Nas considerações sobre as entrevistas, a autora aponta percepções dos professores sobre o programa ALFAMAT, em que, primeiramente, apresentam angústia, pois os programas de formação não atenderiam as necessidades de formação dos educandos, sendo exigida deles proficiência nas disciplinas que são ministradas, com sobrecarga de responsabilidade no trabalho dos professores que não condiz com a realidade estrutural. Outro ponto apontado pelos professores é o excesso de recomendações do programa, de modo que lhes custava muito tempo para se adequar, tirando-lhes a capacidade de estudar para atender as reais demandas dos alunos em sala de aula, com intensificação do trabalho

dos professores, que precisam, muitas vezes, por falta de recursos da própria secretaria, se responsabilizar, além das demandas pelos recursos materiais, tirando do próprio bolso para atender as exigências do programa.

Ao fim das entrevistas, a autora abre espaço aos professores para falarem de perspectivas de mudanças nos cursos de formação de professores da rede municipal de educação de Belém, elencando os principais ocorridos nas falas, mostrando suas aspirações como parte desse sistema educacional:

- a) Ampliar a abordagem das oficinas para todas as disciplinas que compõem a matriz curricular do Ciclo II, de modo que se evitem só exercícios de Matemática e Língua Portuguesa; b) Que a formação continuada contemple o estudo sistematizado preferencialmente com base na pesquisa; articular as formações tanto do Ciclo I, quanto do Ciclo II em termos de propósitos, objetivos, abordagens teóricas e metodológicas, pois os professores de ambos os ciclos se queixam de que os alunos saem de um ano ao outro tendo que adaptarem-se às avaliações, às linguagens e às propostas metodológicas diferentes; c) Diversificar as propostas de atividades, pois segundo os professores, os textos, as questões abordadas nas oficinas, assim como os objetivos são extremamente repetitivos, o que os faz sentirem desinteresse em ir aos encontros nos dias da Hora Pedagógica; d) Que as atividades desenvolvidas na formação continuada se deem centralizadas por bairros ou distritos, evitando o desgaste físico do professor por ter que se deslocar até o centro de formação, o que demanda tempo e recurso financeiro, uma vez que muitas escolas se encontram distantes geograficamente do NIED; e) Que tanto os planos de ensino, quanto os planos de aula sejam abordados nas oficinas no sentido de respeitar os aspectos e necessidades específicas das escolas, ou seja, trabalha-se nos encontros do Centro de Formação os aspectos gerais, porém sem perder de vista as peculiaridades sobre a identidade de professores e alunos;
- f) Que os professores tenham vez e voz nos encontros e que se considerem as sugestões deles na proposição das oficinas; g) Que os encontros sejam mensalmente no NIED e os demais dias da Hora Pedagógica ocorressem dentro das escolas, valorizando e fomentando a formação em serviço dentro do espaço de cada instituição, no sentido de inserir as necessidades de acordo com cada contexto escolar; h) Que se tirasse o modo compulsório da participação dos cursos e oficinas. A sugestão nesse caso seria a de adequar as formações de acordo com o tempo de vivência e experiência dos professores, ou seja, aqueles considerados “novatos” na rede têm mais necessidade de se apropriar do sistema de ensino do município, do que aqueles que são efetivos e já têm bastante tempo de sala de aula; (Huberman e o ciclo de vida dos professores). i) Que o programa fosse submetido pela avaliação dos professores cursistas e que verificasse a questão dos objetivos e necessidades anualmente;
- j) Que se viabilizasse uma plataforma de assessoria aos professores, onde eles pudessem obter informações, estudos, pesquisas e interação por meio da modalidade EaD na formação continuada também à distância; k) Que as atividades de formação continuada coordenadas pelo NIED contemplem estratégias de ensino e aprendizagem aos alunos que requerem atendimento especializado, e que, além disso, reconheçam e articulem as ações desenvolvidas em outros espaços como Sala de



Leitura, Biblioteca e Laboratório de Informática, pois segundo os professores, não há diálogo entre o que o ALFAMAT estabelece com o que as escolas desenvolvem. 1) Que os projetos de intervenção sejam iniciados desde os primeiros anos do Ciclo I, e não só no Ciclo II, o que demanda acúmulo de dificuldades pelos alunos deixando a cargo dos professores do Ciclo II darem conta do problema dos alunos que chegam nesse nível com as expectativas abaixo do esperado para o ano e idade (MADUREIRA, 2018, p.191).

#### 4.1 ANÁLISE DE CONTEÚDO DO CADERNO 1 DO PROGRAMA ECOAR

Dando continuidade, apresentam-se a seguir os elementos da pesquisa em si sobre o caderno 1 de formação do programa ECOAR. Inicialmente, explicam-se os procedimentos metodológicos adotados na coleta e análise dos dados. É importante destacarmos que os documentos selecionados para análise são os únicos que tratam sobre o programa ECOAR da SEMEC; contudo, realiza-se a análise apenas no primeiro documento, pois é material suficiente e a base dos outros cadernos.

Quanto à técnica de análise – a análise de conteúdo –, como explica Bardin (1977, p.31):

*é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações.*

A análise de conteúdo é apresentada pela autora de forma vasta e, como é utilizada em várias situações diferentes, apresenta-se modelo que melhor se encaixar com o tipo de conteúdo que se considerar neste trabalho – o primeiro caderno de formação do professor cursista do programa ECOAR. Nesse sentido, a melhor forma de analisar este conteúdo é adaptando alguns preceitos da técnica mencionada que passam por três momentos.

O primeiro momento é Delimitação das Unidades de Registro em que:

*[...] O analista, no seu trabalho de poda, é considerado como aquele que delimita as unidades de codificação, ou as de registro. Estas, de acordo com o material ou código, podem ser: a palavra, a frase, o minuto, o centímetro quadrado (BARDIN, 1977, p.36).*

O segundo é o de Categorização das Unidades de Registro, em que:

*É o método das categorias, espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivas, da mensagem (BARDIN, 1977, p.37).*

A técnica consiste em classificar os diferentes elementos nas diversas gavetas segundo critérios susceptíveis de fazer surgir um sentido capaz

de introduzir numa certa ordem na confusão inicial. *É* evidente que tudo depende, no momento da escolha dos *critérios* de classificação, daquilo que se procura ou que se espera encontrar (BARDIN, 1977, p.37).

Deve ficar explícito que os cadernos do programa ECOAR são compilações de textos de diversos autores, de modo que se destacam os trechos para posterior categorização. Outro aspecto importante é que as categorias foram elencadas anteriormente à análise de conteúdo deste documento.

As categorias, que foram escolhidas antes da análise, tiveram base na revisão bibliográfica, dando condições de buscar pelas seguintes categorias no corpo do documento: Indicador de Referencial Teórico; Crítica ao Modelo Tradicional de Educação; Responsabilização do Professor; e Justificativas. Essas categorias serão adicionadas ao final de todas as citações entre colchetes no sentido de elucidar onde cada citação se enquadra.

Por fim, o último momento desta análise de conteúdo é a fase de inferências, em que:

[...] O interesse não reside na descrição dos conteúdos, mas sim no que estes nos poderão ensinar após serem tratados (por classificação, por exemplo) relativamente a «outras coisas». Estes saberes deduzidos dos conteúdos podem ser de natureza psicológica, sociológica, histórica, económica... (BARDIN, 1977, p.38).

É, portanto, necessário completarmos os segmentos de definições já adquiridas, pondo em evidência a finalidade (implícita ou explícita) de qualquer análise de conteúdo:

A intenção da análise de conteúdo é a *inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção)*, *inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)* (BARDIN, 1977, p.38).

O analista é como um arqueólogo. Trabalha com *vestígios*: os «documentos» que pode descobrir ou suscitar. Mas os vestígios são a manifestação de estados, de dados e de fenómenos. Há qualquer coisa para descobrir por e graças a eles. Tal como a etnografia necessita da etnologia, para interpretar as suas descrições minuciosas, o analista tira partido do tratamento das mensagens que manipula, para *inferir* (deduzir de maneira lógica) conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o seu meio, por exemplo (BARDIN, 1977, p.39).

Ao longo da análise, destacam-se trechos que não se encaixavam nas categorias, mas que são importantes para a discussão do documento; nesse mesmo sentido, apresentam-se no corpo do texto algumas inferências sobre as categorias destacadas, sem desconsiderar a inferência final a partir da perspectiva teórica que defendemos

O primeiro caderno do ECOAR tem início com breve apresentação da então secretaria municipal de educação de Belém em que foram destacados dois trechos:

Vale afirmar, **sem que se alcance e domine progressivamente a função simbólica da linguagem e, assim, se instale e estruture a capacidade de pensar, ou melhor, de “aprender a pensar”** – condição de abertura para outros incontáveis horizontes e possibilidades, aos seres humanos, em processo de crescimento e formação, restará uma escola pública reiteradora de marginalização, quando se imaginam as populações que dela dependem para o seu desenvolvimento e emancipação (ECOAR, 2005, p. 05, destaques nossos) [Indicador de Referencial teórico].

[...] O projeto não se detém nos estudos teóricos, mas avança escola adentro no estímulo e acompanhamento do professor e do seu labor na sala de aula (ECOAR, 2005, p. 05) [Indicador de Referencial teórico].

Já na apresentação, é possível perceber a tendência teórica do texto: a primeira citação em negrito traz palavras que remetem a matriz teórica construtivista e a segunda valoriza as questões práticas dos processos de formação.

O próximo tópico do texto é denominado “regras do jogo”, em que se apresenta como ocorrerá o curso, objetivos, metodologia, avaliação, espaços, dias e horários.

Seu objetivo principal é criar condições ao professor de estudar, refletir e reconstruir sua ação pedagógica tendo em vista a melhoria da aprendizagem do aluno (ECOAR, 2005, p. 13) [Indicador de Referencial teórico].

Estudar não significa apenas participar de eventos. **Significa substancialmente desconstruir e reconstruir sistematicamente a trajetória formativa e profissional, utilizando as metodologias mais atualizadas de aprendizagem:** pesquisa, elaboração própria, redação de textos, exercício de argumentação e contrargumentação, leitura sistemática e verticalizada, realizadas em equipe e individualmente (ECOAR, 2005, p. 13, destaques nossos) [Indicador de Referencial teórico].

Um dos elementos que se mostram importantes nas teorias não-críticas que tentam superar a educação tradicional (SAVIANI, 2012) é a valorização do novo em detrimento do velho e a forma comum se utilizam elementos tecnológicos para dar valor a essa superação, como a valorização da alfabetização tecnológica. Outro aspecto dessa questão é a preocupação com atender as recomendações dos organismos multilaterais na inserção de elementos das tecnologias na educação, escondendo-se que as demandas de mercado tanto de empresas que atuam com tecnologia para educação e a formação dos sujeitos, professor e aluno para as novas demandas do mundo do trabalho.

O programa de formação continuada de professores tem como **eixos metodológicos centrais: pesquisa elaboração** (ECOAR, 2005, p. 13, destaques nossos) [Indicador de Referencial teórico].

**O bom aproveitamento do curso dependerá do envolvimento dos cursistas nas atividades propostas.** Espera-se que o professor-cursista assuma uma posição de pesquisador, elaborando e exercitando o saber pensar, questionando, interrogando e confrontando o conteúdo dos

textos e dos filmes com a realidade que vivencia em sala de aula (ECOAR, 2005, p. 13, destaques nossos) [responsabilização do professor].

**Os textos selecionados previamente e distribuídos, no primeiro dia do curso**, constituem o suporte teórico que fundamentará o estudo e as discussões em confronto com as experiências reais de cada participante (ECOAR, 2005, p. 13, destaques nossos) [não participação do professor].

No curso, **a pesquisa é vista como um princípio educativo**, porque está fundamentada no: saber pensar, **aprender a aprender** e pensamento reconstrutivo (ECOAR, 2005, p. 14, destaques nossos) [Indicador de Referencial teórico].

Dois indicadores de referencial teórico apontam a pesquisa como procedimento para o ensino-aprendizagem, característica das ramificações teóricas da escola nova que propunha mudança radical da educação tradicional, classificando-a como conteudista e impedindo o sujeito de trabalhar sua autonomia; nesse sentido, a proposta da pesquisa se mostrava como novo, pois o aluno construiria seu próprio conhecimento e teria aprendizagem significativa por não ser forçado a aprender algo pronto e que poderia não satisfazer seus anseios.

O tópico seguinte do documento aborda a atividade que é proposta para o primeiro dia de curso, com o tema “Alfabetização e Aprendizagem”:

Consideramos que a aprendizagem se constitui em um processo de discussão amplo e complexo, **o qual ocorre através da elaboração pessoal que fazemos sobre o objeto dessa aprendizagem**. [Indicador de referencial teórico].

**Expresse suas ideias a respeito de como você percebe esse processo de aprendizagem**, no aluno, e como você conclui que tal aprendizagem ocorreu; **fundamente-se no referencial teórico estudado** (ECOAR, 2005, p.17, destaques nossos).

O primeiro trecho, o documento deixa claro como concebe o processo de aprendizagem e pede ao professor que expresse seu ponto de vista sobre esse processo. Entretanto, pede também que o professor se fundamente no referencial teórico adotado. Nesse sentido, o texto pretende avaliar de que forma o professor apreendeu o dado referencial, sem lhe oferecer autonomia de apontar o processo de aprendizagem por outros referenciais.

Adentrando o primeiro texto do curso – “Alfabetização Ecológica” –, destaca-se trecho que resume o objetivo do texto. Através de argumentos das ciências naturais, quer-se convencer o leitor de que, se, para a natureza a inter-relação dos elementos são fundamentais para o desenvolvimento dos ecossistemas, na educação é da mesma forma: os

processos de ensino e aprendizagem tem interdependência de professor-aluno e deve ser respeitada para alcançar objetivo final:

Os princípios da ecologia mencionados até agora – a interdependência, o fluxo cíclico de recursos, a cooperação e a parceria – são, todos eles, diferentes aspectos do mesmo padrão de organização. É desse modo que os ecossistemas se organizam para maximizar a sustentabilidade (ECOAR, 2005, p.21).

O segundo texto é “Alfabetização Tecnológica do Professor” e traz as seguintes questões:

**Em muitas escolas, a prática alfabetizadora continua se pautando pelas antigas concepções de alfabetização, podendo ser chamada de tradicional.** Concepções estas baseadas na visão mais restrita e mecânica do processo de alfabetização, que remontam ao início do processo maciço de alfabetização da sociedade, desencadeado, como já vimos, por razões econômicas. **E isto continua ocorrendo, ainda que hoje a discussão a respeito da alfabetização, em termos teóricos, seja unânime em encará-la como um processo mais amplo, muito mais do que simplesmente decodificar a língua, concebendo-a principalmente como caminho para estar inserido no mundo** (ECOAR, 2005, p.24, destaques nossos) [Crítica ao modelo tradicional]

A unanimidade referida no segundo destaque em negrito remete à concepção de alfabetização baseada no letramento, em que os usos sociais da leitura e da escrita são colocados como fatores primordiais da aprendizagem. Essa perspectiva gerou debates nos finais dos de 1990 e início de 2000 sobre que era mais importante para os sujeitos: aprender os rudimentos da leitura e da escrita ou serem inseridos nesses usos sociais mesmo sem o domínio desses rudimentos.

[...] **Um processo de alfabetização plenamente desenvolvido leva ao domínio de um código necessário ao entendimento e a inserção no mundo e, ao mesmo tempo, leva ao desenvolvimento de capacidades psicológicas, políticas e sociais** (Rodrigues, 1992). Necessárias a participação na produção de representações e a capacidade de uma **visão abrangente, interpretativa e crítica da realidade. Todas estas competências estão diretamente ligadas a questão do poder e do domínio de ferramentas imprescindíveis a atuação social consciente**, pois, ainda segundo Rodrigues, o processo de alfabetização altera o perfil social do homem, transformando-o em um ser político e participativo (ECOAR, 2005, p.25, destaques nossos) [Indicador de referencial teórico]

A utilização do termo “competências” remete aos documentos balizadores das políticas em educação no Brasil, desenvolvidos pelos organismos multilaterais. Esses documentos apontam as competências necessárias aos sujeitos para se inserirem no modelo de sociedade vigente. O termo é citado em vários aspectos no contexto educacional, como

competências que o professor, aluno, gestor da escola devem ter ou adquirir e que comumente aparecem nos próprios documentos das políticas educacionais.

Segundo Greenfield (1988), **a televisão e a mídia eletrônica, se usadas com inteligência, espírito crítico e orientação, tem grande potencial para contribuir com a aprendizagem e o desenvolvimento da criança porque propiciam habilidades mentais diferentes das desenvolvidas pela leitura e a escrita.** Esta autora defende a ideia de que a mídia eletrônica seja incorporada à educação, pois a escola pode promover diálogo e a discussão, aumentando o impacto educacional destes meios, influenciando a percepção e a reação diante dos diferentes veículos. **Além disso, ela acredita que uma abordagem multimídia de um assunto pode ser um modo mais eficaz de ensino do que um único meio** (ECOAR, 2005, p. 27, destaques nossos) [Justificativa].

As tecnologias e sua linguagem, ao mesmo tempo, requerem e propiciam um modelo didático diferente, de caráter participativo, ativo, contextualizado, interativo, interdisciplinar, em que seja permitido e necessário construir. Em resumo: as novas linguagens “geram novos modos de pensar e sentir e, por consequência, de aprender” (Belloni, 1991, p.43). portanto, requerem novas formas de ensinar (ECOAR, 2005, p.28) [Justificativa]

Aspecto importante às exigências da formação dos sujeitos orientadas pelos organismos multilaterais é a inserção na educação das tecnologias. Nesse sentido, o programa ECOAR apresenta textos que justificam a utilização destes meios por parte dos professores e exige deste profissional a competência de saber lidar com essas tecnologias.

Mesmo não sendo o único responsável pelos resultados da atuação escolar, **é o responsável direto pelo ensino, e, se assim não fosse – se não houvesse a necessidade de um profissional específico para a tarefa de refazer com os alunos a trajetória do conhecimento humano** -, não seria necessário existir instituição escolar (ECOAR, 2005, p.29, destaques nossos) [Responsabilização do professor]

Se é patente que a nossa sociedade, com sua complexidade, não pode prescindir desta instituição, é necessário, então, perceber que, **em última instância, a concretização do trabalho e a qualidade que ele possuir dependem diretamente do professor** (Silva, E., 1992; Gatti, 1987.) (ECOAR, 2005, p.29, destaques nossos) [Responsabilização do professor]

Sem a atuação do professor, sem sua mediação, é muito fácil atingir o aluno, razão de ser da escola. **Em função disso, torna-se difícil buscar melhorias, na escola básica, sem refletir, repensar, questionar, revitalizar a formação dos professores que nela irão trabalhar ou já trabalham** (ECOAR, 2005, p.29, destaques nossos) [Responsabilização do professor]

Por conseguinte, a decisão de se defender uma alfabetização tecnológica para o professor fundamenta-se na **importância de seu trabalho e na constatação de que este está ligado não só à produção, mas também à solução dos problemas educacionais** (ECOAR, 2005, p.29, destaques nossos) [Responsabilização do professor]

Mello (1982) considera **fundamental o professor dominar a técnica de seu fazer e seus instrumentos de trabalho com competência**, sendo esta competência uma ferramenta do compromisso político do

professor (ECOAR, 2005, p.29, destaques nossos) [Responsabilização do professor]

Apesar do discurso de que a escola não é feita apenas por professores, é nítida a responsabilidade atribuída a eles nessa política educacional. Como ficou evidente na revisão bibliográfica, isso pode ser uma armadilha para desqualificar o trabalho docente. Atribuir responsabilidades e exigências sem oferecer condições de trabalho é forçar o fracasso, e pode ser proposital, para sustentar o projeto neoliberal que almeja espaço na educação. A escola pública, ao fracassar nos seus objetivos, será demandada por mudança pela própria sociedade, e essa mudança encontrará alternativas prontas no mundo privado, mas que atendem, não os anseios de formação ampla, mas de formação voltada para o trabalho, como nas propostas de intervenção dos organismos multilaterais.

O próximo texto é intitulado “Seis olhares teórico-metodológicos sobre alfabetização”, quando, pela primeira vez, o documento trata de um conceito de alfabetização: “A alfabetização é tratada, aqui, como a aquisição de conhecimentos relativos as atividades de leitura e de escrita em contexto escolar” (ECOAR, 2005, p. 32). Esse texto traz muitas críticas ao modelo tradicional de educação:

No tratamento didático, com o processo de ensino-aprendizagem centrado apenas no sistema alfabético, a alfabetização limita-se ao domínio das letras, sílabas, palavras e frases que destacam gradativamente determinada relação letra-som. **Na prática, o que se vê é que se perde muito tempo apresentando as letras as crianças uma a uma até que estas as assimilam. Com isso, o texto fica, na maioria das vezes, relegado a um segundo momento, pós-alfabético.** Ou, então, quando trabalhado, refere-se a textos artificialmente produzidos para fins de ensino, destacando a letra em estudo. Assim, no período da alfabetização escolar cria-se uma língua para aprender a ler e a escrever, que, na maioria das vezes, não corresponde a língua real utilizada pela criança (ECOAR, 2005, p.33, destaques nossos) [Crítica ao tradicional].

A esse respeito, convém atentar sobre possíveis constrangimentos e distorções, no olhar, sobre o processo de aprendizagem, tanto do aluno, na sala de aula, quanto do professor. **Este último, comumente, preocupado com as operações formais da lógica do conteúdo a ser ministrado, tende a reduzir o processo de aprendizagem ao eixo do tempo e a lógica do conteúdo a ser trabalhado, ignorando as representações simbólicas e os conceitos cotidianos dos alunos,** desprezando, assim, a incidência de diferenças socioculturais inerentes ao processo de construção do conhecimento (ECOAR, 2005, p.35, destaques nossos) [Crítica ao tradicional].

[...] **Não se pode adivinhar, tentar hipóteses, ousar; é preciso memorizar, relacionando a escrita ao que já é conhecido,** através do estudo de um código que lhe é apresentado por meio de algumas palavras e frases escolhidas pelo professor ou presentes no livro didático (ECOAR, 2005, p.40, destaques nossos) [Crítica ao tradicional].

O texto enuncia apresentar seis “olhares” sobre alfabetização, entretanto esses olhares estão dentro da mesma base teórica, seguindo a proposta de inserir o construtivismo e suas ramificações no arsenal dos professores. Outro aspecto importante é que, dentro desses olhares teórico-metodológicos, não é apresentada nenhuma proposta metodológica de intervenção do professor com alfabetização.

No tópico três do texto, que fala sobre “alfabetização com ampliação da visão de mundo”, sustenta-se

**Na prática pedagógica, a ênfase é dada à vivência dos alfabetizados, a sua história de vida e a maneira como o conhecimento linguístico que adquirem os ajuda a melhor compreender sua realidade.** Para Freire (1990), a educação é fundamentalmente um ato político. Desse modo, a aprendizagem da leitura e da escrita, enquanto ato educacional, também o é (ECOAR, 2005, p. 35, destaques nossos) [Indicador de referencial teórico].

No tópico quatro é apresentada a “alfabetização como processo de apropriação do sistema de representação da escrita”:

Na escola, estas contribuições direcionam o olhar do professor para o processo percorrido pelo aluno, ao se alfabetizar. Este olhar subsidia a avaliação da aprendizagem, favorecendo a elaboração de propostas didáticas suscetíveis de promoverem avanços na aprendizagem (ECOAR, 2005, p. 36) [Indicador de referencial teórico]

**Nesse processo, parte dos erros que as crianças cometem são considerados construtivos.** Porque decorrentes do nível de conceitualização em que a criança se encontra; a outra parte são erros cometidos em decorrência dos métodos de alfabetização, cujo encaminhamento do ensino induzem o aluno ao erro. Esta concepção atribui maior ênfase ao processo de aprendizagem do que ao produto obtido como resultado da atividade de linguagem. Assim, compreende-se que se alfabetizar é passar por um processo de apropriação do sistema de representação da língua escrita (ECOAR, 2005, p. 36, destaques nossos) [Indicador de referencial teórico]

Percebe-se a dicotomização entre o processo e o produto no contexto da alfabetização. Essas duas faces não são consideradas de forma dialética em que o produto necessita do processo, da mesma forma em que o processo almeja um produto e pode ser reelaborado a partir dele.

O quinto tópico é “alfabetização como desenvolvimento de uma função culturalmente mediada de representação simbólica”:

As ações partilhadas tornam possível a elaboração de conceitos internalizados, base das funções psicológicas do sujeito. **Este modo de compreender o desenvolvimento infantil focaliza o papel do outro na aprendizagem da escrita** (ECOAR, 2005, p. 37, destaques nossos) [Indicador de referencial teórico]



Na mesma perspectiva, Luria (1988) considera as origens desse desenvolvimento como a pré-história do desenvolvimento das formas superiores do comportamento infantil. **Para estes autores, a escrita pode ser entendida como uma função que se realiza, culturalmente, pela mediação.** (ECOAR, 2005, p. 37, destaques nossos) [Indicador de referencial teórico]

Para Vygotsky (1994: 139), no ensino-aprendizagem da escrita enfatiza-se tanto a mecânica do ato de ler e de escrever que se esquece da linguagem escrita. Assim, o desenvolvimento da escrita é tratado apenas como o desenvolvimento de uma habilidade técnica, essencialmente motora, que deixa de abarcar a escrita como uma atividade cultural complexa (ECOAR, 2005, p. 38, destaques nossos) [Crítica ao modelo tradicional].

Nota-se, nesses trechos, o ecletismo teórico do documento de formação do programa ECOAR. Ao destacar argumentações de autores de campos diferentes, como Vygotsky e Piaget, a integridade teórica não é considerada, o que pode passar despercebido aos professores que não tiveram acesso a estes autores facilitando a concordância.

O último tópico do texto é intitulado de “Alfabetização como desenvolvimento de novas atividades de linguagem” e traz a seguinte perspectiva:

Segundo Charmeux (1997: 89), **“aprender a ler é aprender a construir sentido**, e tudo que não conduzir diretamente a este resultado não pode pretender ser uma aprendizagem de leitura” (ECOAR, 2005, p. 38, destaques nossos) [Indicador de referencial teórico].

Em síntese para aprender a ler e a escrever é preciso se envolver com uma diversidade de textos escritos, ter projetos definidos, saber encontrar os textos adequados a consecução desses projetos, ser testemunha dos usos sociais dos diferentes textos e, também, **ser capaz de utilizá-los em um espaço de interação, onde as razões para se ler e escrever são realmente vividas através de atos significativos de escrita** (ECOAR, 2005, p. 41, destaques nossos) [Indicador de referencial teórico].

O último texto do primeiro dia de curso do ECOAR é “Novas tecnologias de informação e comunicação: diversidade de usos na educação”. Mais uma vez, destacam-se justificativas e benefícios da inserção das tecnologias no campo educacional como instrumento chave para fugir dos modelos tradicionais e apresentam-se mais destaques de indicadores de referencial teórico, crítica ao tradicional e as próprias justificativas.

E quais seriam os objetivos educacionais, nos tempos atuais? De acordo com Jean Piaget:

**O principal objetivo da educação é criar homens que sejam capazes de fazer novas coisas e não simplesmente repetir o que outras gerações fizeram;** homens que sejam criativos, inventores e descobridores. O segundo objetivo da educação é formar mentes que possam ser críticas, que possam analisar e não aceitar tudo que lhes é oferecido (PIAGET, 1976, p.10) (ECOAR, 2005, p. 44, destaques nossos) [Crítica ao modelo tradicional].

Mais uma vez, vê-se a desconsideração da dialética entre o existente e o novo. Ao defender a formação de homens que criem, inventem, sejam críticos, é necessário dar a base do que já existe para a formação desse senso crítico e criador – logo, repetir o que as gerações passadas já fizeram é necessário na formação deste homem, pois o existente e o novo não são dicotômicos, mas necessários para a existência de ambos.

Os objetivos aqui citados, porém, não parecem estar afinados com os do modelo educacional vigente que, além de ignorar estilos individuais de aprendizagem, homogeneizando em grupos massificados talentos e limitações divergentes, insiste em investir tão somente no desenvolvimento racional de seus alunos, privilegiando a memorização de informações, dividindo o conhecimento em disciplinas, sem se preocupar com a integração, continuidade e síntese (ECOAR, 2005, p. 44) [Crítica ao modelo tradicional].

A crítica é referida apenas ao modelo tradicional de educação. Entretanto, o modelo vigente que o texto ataca é, na verdade, amálgama de vários modelos educacionais disputando hegemonia no campo da educação e, nesse sentido, não cabe dizer que os problemas da educação são apenas determinados pelo modelo tradicional.

Segundo Moraes (1997), o paradigma educacional que vem emergindo sugere ambientes nos quais os estudantes construam conhecimentos de acordo com seus estilos individuais de aprendizagem e onde seja reconhecido o valor de outras inteligências (ECOAR, 2005, p. 44) [Indicador de referencial teórico].

**Consequentemente, estas novas tendências educacionais implicam profundas e radicais alterações na formação docente**, que necessita de ser cuidadosamente analisada, no sentido de possibilitar um redimensionamento do papel do professor, **já que sua participação competente será indispensável no processo de transformação da realidade** e na formação das novas gerações (ECOAR, 2005, p. 45, destaques nossos) [responsabilização do professor].

A “valorização” do professor apresentada no texto é entendida como responsabilização, em primeiro lugar, pela referência aos documentos dos organismos internacionais, que declaram que o professor necessita de “habilidades” e “competências” e o culpabilizam quando as metas não são atingidas; e, em segundo lugar, pela falta de momentos no textos que sugiram valorizar elementos importantes da atuação do professor, como plano de carreira, salários, condições materiais e estruturais das escolas para o trabalho.

Por conseguinte, o que deve essencialmente, justificar a inclusão da informática no sistema educacional. São as possíveis melhorias da

qualidade da relação aluno-professor e das condições e possibilidades de aprendizagem que elas possam viabilizar, além do desenvolvimento de habilidades e capacidades que poderão advir da interação recursiva aluno-computador-professor-ambiente (ECOAR, 2005, p. 45) [Justificativa].

Implica o desenvolvimento de competências fundamentais para que o indivíduo assuma o comando de sua própria vida. Pressupõe o domínio da própria linguagem, requerendo capacidade de solucionar problemas, sintetizar, tomar decisões, bem como a habilidade de gerar novos conhecimentos, de aprender a aprender e seguir aprendendo, ao longo da vida (ECOAR, 2005, p. 45) [Indicador de referencial teórico].

Isso implica focalizar o aluno, priorizando sua aprendizagem, além de trazer como consequência a valorização da gestão pedagógica, no processo educativo (ECOAR, 2005, p. 45) [Indicador de referencial teórico].

Lévy (1999) nos alerta, inclusive, que os jogos, incluindo aí os videogames, estão em sintonia com as novas competências cognitivas necessárias para as novas formas de trabalho como velocidade de raciocínio, capacidade de manipulação de modelos complexos, descoberta de regras não explícitas por meio de exploração etc. (ECOAR, 2005, p. 46) [Justificativa].

O segundo dia de curso traz o tema sobre avaliação e aprendizagem e propõe a seguinte tarefa:

Avaliação do processo de aprendizagem numa ótica emancipatória **aponta para um “diagnostico constante”** de como está a aprendizagem do aluno. Neste sentido, **reflita, discuta e elabore sobre o processo avaliativo que defende na sua prática** e as relações que podem ser reconstruídas, **a partir das leituras indicadas** (ECOAR, 2005, p. 55, destaques nossos) [Indicador de referencial teórico].

Neste ponto, nota-se a incoerência do texto e a tentativa de indução a adesão de determinada teoria. Ao pedir ao professor que pense sobre o processo avaliativo que defende em sua prática e, ao mesmo tempo, que essa reflexão parta das leituras indicadas, com referencial previamente escolhido, não oferece ao professor autonomia de pensar sua prática. Nesse sentido, a prática será guiada pela teoria apresentada, a qual os professores sequer tiveram oportunidade de escolher ou conhecer, dentre um leque de teorias, sobre esse processo avaliativo e as outras nuances do processo de ensino-aprendizagem.

O primeiro texto apresentado pelo caderno de curso do segundo dia trata sobre avaliação e aprendizagem, sendo intitulado de “A avaliação entre duas lógicas”:

Avaliar é – cedo ou tarde – criar hierarquias de excelência, em função das quais se decidirão a progressão no curso seguido, a seleção no início do secundário, a orientação para diversos tipos de estudos, a certificação antes da entrada no mercado de trabalho e, frequentemente, a contratação. **Avaliar é também privilegiar um modo de estar em aula e no mundo, valorizar formas e normas de excelência, definir um aluno modelo, aplicado e dócil para uns, imaginativo e autônomo**

**para outros** (ECOAR, 2005, p. 57, destaques nossos) [Crítica ao modelo tradicional].

No entanto, lentamente a escola muda. A maioria dos sistemas declara agora querer favorecer uma pedagogia diferenciada e uma maior individualização das trajetórias de formação. **Também a avaliação evolui. As notas desaparecem em certos graus, em certos tipos de escolas... falar de avaliação formativa não é mais um apanágio de alguns marcianos** (ECOAR, 2005, p. 57, destaques nossos) [Indicador de Referencial teórico].

Conforme mostrou Chevallard (1986) no que tange aos professores de matemática do secundário, as notas fazem parte de uma negociação entre o professor e seus alunos ou, pelo menos, de um arranjo. Elas lhe permitem fazê-los trabalhar, conseguir sua aplicação, seu silêncio, sua concentração, sua docilidade em vista do objetivo supremo: passar de ano. A nota é uma mensagem que não diz, de início, ao aluno o que ele sabe, mas o que pode lhe acontecer “se continuar assim até o final do ano”. Mensagem tranquilizadora para uns, inquietante para outros, que visa também aos pais, com a demanda implícita ou explícita de intervir “antes que seja tarde demais”. A avaliação tem a função, quando se dirige a família, de prevenir, no duplo sentido de impedir e de advertir. Ela alerta contra fracasso que se anuncia ou, ao contrário, tranquiliza, acrescentando, “desde que continue assim!”. Quando o jogo está quase pronto, prepara os espíritos para o pior; uma decisão de reprovação ou de não-admissão em uma habilitação exigente apenas confirma, em geral, prognósticos desfavoráveis comunicados, bem antes, ao aluno e a sua família (ECOAR, 2005, p. 59) [Crítica ao modelo tradicional].

Os destaques da questão da avaliação no documento do programa ECOAR mostram total abandono do princípio da dialética, tratando a avaliação em separado do processo de ensino-aprendizagem e, mais que isso, afirmando que a avaliação é única e exclusivamente um processo de controle da turma em sala de aula, sugerindo que deve ser descartada. Entretanto, a avaliação é parte importante do processo, pois a relação entre processo e produto deve ser dialética, interdependente, assim como o processo de ensino aprendizagem deve guiar a avaliação, o oposto também deve acontecer. Nesse sentido, a avaliação deve existir em algum momento para que o processo não perca o sentido.

Dentro do sistema escolar, a certificação é, sobretudo, um modo de regulação da divisão vertical do trabalho pedagógico. O que se certifica ao professor que recebe os alunos oriundos do nível ou ciclo anterior é que ele poderá trabalhar como o de hábito (ECOAR, 2005, p. 60) [Crítica ao modelo tradicional].

Quando Bloom, nos anos 60, defendeu uma pedagogia do domínio (1972, 1976, 1979, 1988), introduziu um postulado totalmente diferente. Pelo menos no nível da escola obrigatória, ele dizia, “todo mundo pode aprender”: 80% dos alunos podem dominar 80% dos conhecimentos e das competências inscritos no programa, com a condição de organiza o ensino de maneira a individualizar o conteúdo, o ritmo e as modalidades de aprendizagem em função de objetivos claramente definidos. De imediato, a avaliação se tornava o instrumento privilegiado de uma regulação contínua das intervenções e das situações didáticas. Seu

papel, na perspectiva de uma pedagogia de domínio (Huberman, 1988), não era mais criar hierarquias, mas delimitar as aquisições e os modos de raciocínio de cada aluno o suficiente para auxiliá-lo a progredir no sentido dos objetivos. Assim, nasceu, se não a própria ideia de avaliação formativa, desenvolvida originalmente por Scriven (1967) em relação aos programas, pelo menos sua transposição a pedagogia e as aprendizagens dos alunos (ECOAR, 2005, p. 60) [Indicador de referencial teórico].

Nenhum médico se preocupa em classificar seus pacientes, do menos doente ao mais gravemente atingido. Nem mesmo pensa em lhes administrar um tratamento coletivo. Esforça-se para determinar, para cada um deles, um diagnóstico individualizado, estabelecendo uma ação terapêutica sob medida (ECOAR, 2005, p. 57) [Crítica ao modelo tradicional].

É imprópria a comparação proposta acima, pois as atribuições das profissões do ramo da saúde e da educação são distintas. Além disso, desconsidera-se que no atendimento médico há questões que são tratadas coletivamente, como no caso dos protocolos médicos para tratamento de determinada doença.

Enquanto o atendimento de pacientes por médicos **deve** ser individualizado, o trabalho do professor com seus alunos **pode ser** individualizado. Considerando a realidade da educação no Brasil, essa proposta está distante da realidade: exigir atendimento individualizado do professor com cada um dos seus alunos é, além de intensificar o trabalho docente, fadá-lo ao fracasso, considerando uma turma normal do ensino público com comumente de 30 a 40 alunos e professores que assumem muitas turmas.

Com essa finalidade, as provas escolares tradicionais, se revelam de pouca utilidade, porque são essencialmente concebidas em vista do desconto do que da análise dos erros, mais para a classificação dos alunos do que para a identificação do nível de domínio de cada um (ECOAR, 2005, p. 61) [Crítica ao modelo tradicional].

O segundo texto apresentado pelo caderno de formação do ECOAR para o segundo dia de curso é “A avaliação da aprendizagem no currículo escolar: uma perspectiva construtivista”. No próprio título fica claro em qual referencial teórico o texto se apoiará.

Convém também fazer outra advertência geral, antes de entrar diretamente na matéria, de acordo com o esquema expositivo mencionado. **Nossas contribuições enquadram-se no processo de reforma educacional em estamos, atualmente, imersos e consideram suas diretrizes, e mais concretamente a proposta curricular e psicopedagógica em que se baseiam**, como plataforma para situar, aqui, e agora, a reflexão e o debate das questões relativas à avaliação da aprendizagem dos alunos (ECOAR, 2005, p. 64, destaques nossos).

Este trecho não se enquadra nas categorias de análise pré-estabelecidas. Entretanto chama a atenção o destaque em negrito do processo de reforma educacional; pelo referencial teórico que defendem, a reforma que almejam está ligada aos interesses das recomendações internacionais, cujo referencial teórico utilizado. Nesse sentido, a reforma está relacionada diretamente com interesses do grande capital na educação, ponto estratégico de domínio destes setores da sociedade, pois a formação da população é de suma importância para manutenção de hegemonia de poder.

É nesse sentido que o referencial presente no documento supervaloriza as novas tecnologias, que fazem parte, como fator primordial de domínio para o trabalho, das competências necessárias para ajustar-se à produção moderna do capital.

Se concebermos a aprendizagem como processo de construção de significados e de atribuição de sentido com sua própria dinâmica, seus progressos e dificuldades, com seus bloqueios e até retrocessos, parece lógico conceber, também, **o ensino com um processo de ajuda a construção realizada pelos alunos** (ECOAR, 2005, p. 69, destaques nossos) [Indicador de referencial teórico].

O ensino eficaz, em uma perspectiva construtivista, é **o ensino que consegue ajustar o tipo e a intensidade da ajuda proporcionada as vicissitudes do processo de construção de significados realizados pelo aluno** (ECOAR, 2005, p. 69, destaques nossos) [Indicador de referencial teórico].

Se “aprender a aprender” implica desenvolver a capacidade de utilizar os conhecimentos adquiridos em toda sua capacidade instrumental para adquirir novos conhecimentos, não há dúvida de que o desenvolvimento e a aquisição de procedimentos de auto regulação do processo de construção de significados é um componente essencial dessa meta educacional (ECOAR, 2005, p. 69) [Indicador de referencial teórico].

Desse ponto de vista, como se evidencia no quadro 1 e 2, **em princípio não há qualquer motivo, pelo menos a partir de uma concepção construtivista do ensino e da aprendizagem, para prever atividades específicas de avaliação, necessária e obrigatoriamente, em todas as unidades didáticas**. Na maioria das oportunidades, no momento de planejar as atividades de ensino e de aprendizagem, será suficiente munir-se de uma série de indicadores observáveis, no decorrer de sua realização, que possam fornecer informações relevantes sobre as aprendizagens dos alunos e alunas (ECOAR, 2005, p. 72, destaques nossos) [Indicador de referencial teórico].

É interessante perceber certa incoerência sobre os processos avaliativos que os textos do programa ECOAR apresentam aos professores cursistas, pois o programa foi criado para atender demandas de avaliações nacionais e internacionais, objetivando a melhoria nos indicadores de alfabetização do município. Defender que o processo avaliativo não seja sistematizado está fora da realidade educacional imersa em um sistema em que esse processo é importante e, além disso, dá margem para que a avaliação seja deixada de lado, favorecendo formação superficial.

O último texto apresentado no segundo dia de curso do programa ECOAR é “Verificação ou avaliação: o que pratica a escola?”.

Desse modo os encaminhamentos que estamos fazendo para a prática da avaliação da aprendizagem destina-se a servir de base para tomadas de decisões, no sentido de construir com e nos educandos conhecimentos, habilidades e hábitos que possibilitem o seu efetivo desenvolvimento, por meio da assimilação ativa do legado cultural da sociedade (ECOAR, 2005, p. 73) [Indicador de referencial teórico].

A partir dessa observação, poder-se-á arguir: estudar para melhorar a nota não possibilita uma aprendizagem efetiva? É possível que sim; contudo, importa observar que o que está motivando e polarizando a ação não é a aprendizagem necessária, mas sim a nota. E isso, do ponto de vista educativo, é um desvio, segundo nossa concepção (ECOAR, 2005, p. 75) [Crítica ao modelo tradicional].

O terceiro dia de curso traz proposta de dramatização a ser realizada pelos professores cursistas a partir de temas sugeridos pelo caderno de formação:

No processo de ensino-aprendizagem, abordamos uma gama de conhecimentos que temos sobre o significado de aprender, na escola, e sobre o que podemos fazer para qualificar a formação do aluno, na construção do seu aprendizado. Desse modo, a elaboração do script deve focalizar “o bom e o mau aproveitamento do aluno e do professor”, indicando quais elementos contribuem para que este ocorra ou não (ECOAR, 2005, p. 83).

O caderno de formação traz um texto de apoio para esse momento com um único trecho em que há justificativa da atividade.

As primeiras dramatizações devem ser expressões bem espontâneas ou imitações sugeridas pelo professor. A criança, quando dramatiza a rotina da vida, acaba adquirindo experiência e aprendizado.

Na dramatização, o educando utiliza o corpo como forma de expressão, desenvolvendo a linguagem oral e gestual.

A dramatização educa e desperta, desenvolvendo o trabalho da imaginação e espírito criador, estimulando a auto expressividade (ECOAR, 2005, p. 85) [Justificativa].

Os temas sugeridos são: 1 a sala de professores que não queremos; 2 a sala de professores que idealizamos; 3 o pacto da mediocridade, em sala de aula; 4 a sala de aula ideal; 5 um bom método a aprendizagem; 6 falhas do instrucionismo; 7 a produção do fracasso escolar; 8 como transformar o aluno nota 2 em aluno nota 10; 9 o sistema escolar atual e o sistema escolar ideal; 10 o aluno com um ser robotizado.

Assim como em todas as atividades propostas pelo caderno de formação do ECOAR, fica explícito que os professores devem trabalhar com o referencial teórico do curso; temas como o 5, 6 e 9 cerceiam a autonomia do professor ao defender o que

chamam de instrucionismo, que traz perspectiva diferente de formação e até mesmo de mundo do construtivismo que o caderno de formação quer induzir.

O quarto dia de curso do programa ECOAR traz o tema “Pesquisa como princípio educativo” e faz a seguinte proposição aos professores cursistas:

**A pesquisa é vista como componente favorável para a aprendizagem do aluno, que constrói seu conhecimento pela indagação, pergunta, investigação, observação e pelo questionamento reconstrutivo, sendo capaz de tornar autônomo e participe da construção de conhecimento.** Assim sendo, expresse suas considerações a respeito da sua concepção sobre o tema em questão e no que esta pode contribuir na melhoria da aprendizagem do aluno (ECOAR, 2005, p. 87, destaques nossos) [Indicador de referencial teórico].

O quarto dia apresenta 4 textos para serem trabalhados pelos professores no intuito de dar conta da atividade. O primeiro texto é intitulado de “Função pedagógica da escola profissional” e traz as seguintes observações:

A escola profissional tem o compromisso de fazer educação, não somente treinamento, instrução, ensino. Dito de outra maneira, nesta escola deve ocorrer aprendizagem inequívoca, com base clara no saber pensar e no aprender a aprender (ECOAR, 2005, p. 89) [Indicador de referencial].

A qualidade da democracia depende profundamente de uma população que sabe pensar. Assim, quem se educa profissionalmente necessita tanto saber procurar inserção no mercado de trabalho, quanto saber confrontar-se com ele, no sentido específico de lhe impor os direitos humanos como objetivo acima do lucro (Frigotto, 1995. Gentili, 1997. Gentili/Silva, 1995) (ECOAR, 2005, p.89) [Justificativa].

A inserção da discussão sobre educação profissional é parte das recomendações dos organismos internacionais para a formação dos sujeitos para o mundo do trabalho. A justificativa que estabelece o objetivo de formar seres humanos acima do lucro deve ser considerada, porém deve estar coerentemente articulada com outros princípios, como os esforços se darem no sentido de encaminhar os sujeitos, desde a educação básica, para o ensino superior, pois a principal intensão da educação profissional é formar unilateralmente para o trabalho.

Outro aspecto a considerar é o sentido da discussão de educação profissional em um curso de formação de professores alfabetizadores. Se os professores atuarão no primeiro ciclo de formação de que serve esta discussão? Porque não será colocado em prática, pois este ciclo trata com crianças e não faz sentido, pelo menos sentido imediato, formar crianças para o trabalho. A discussão talvez sirva para preparar para futuras formações da rede nesta perspectiva, já com o consentimento dos professores.



A própria biologia hoje oferece argumentos poderosos contra o instrucionismo, porque o ser vivo tem tessitura política reconstrutiva: adapta-se na condição de sujeito, criativamente (ECOAR, 2005, p.90) [Justificativa].

Nosso objetivo inarredável é que o aluno aprenda bem. Para tanto, o professor precisa construir proposta dotada de qualidade teórica e prática, ou seja, que resolva o problema da aprendizagem (ECOAR, 2005, p.90) [Responsabilização do professor].

A “ideologia” do professor é o compromisso político de garantir a melhor aprendizagem possível do aluno, não a defesa de teorias tornadas oficiais. Toda teoria oficial descamba para a mediocridade, porque precisa de defesa. Teoria que precisa de defesa, já não vale a pena. O que precisa de absoluta defesa é o direito do aluno de aprender bem. Vale a pena “morrer” pelo aluno, não pela teoria. Ao mesmo tempo, isto não leva ao ecletismo, porque estamos dizendo que a aprendizagem é fenômeno reconstrutivo (ECOAR, 2005, p.90) [Crítica ao modelo tradicional].

Como a aula é geralmente procedimento reprodutivo, seu ponto de partida não é o aluno, mas pacotes prontos geralmente pescados em livros didáticos (ECOAR, 2005, p.91) [Crítica ao modelo tradicional].

Acredita-se mais na capacidade de aprender com autonomia, do que no “reflexo condicionado”, que é o protótipo do ensino de fora para dentro e de cima para baixo. Todo povo constrói cultura. Este pano de fundo hermenêutico da comunicação humana impede que, mesmo que quiséssemos, não poderíamos apenas “transmitir” conhecimento (ECOAR, 2005, p.91) [Crítica ao modelo tradicional].

Assim, não é só a mente humana que é criativa, reconstrutiva, mas a própria natureza. Em parte, se repete, em parte nunca se repete, o que determina a criatividade do trajeto evolucionário (ECOAR, 2005, p.91) [Justificativa].

Nestes pontos em que são utilizados argumentos biológicos para defender a crítica ao modelo tradicional, ou instrucionismo, como o texto denomina, há esforço exacerbado em manter posição de antagonista “modelo vigente”, que não seria apenas a pedagogia tradicional, mas sim uma luta por hegemonia de vários modelos educacionais.

Essa forte crítica se apresenta no sentido de mostrar ao leitor que há um vilão da educação e que o modelo apresentado é o redentor, assim como a escola nova procurou estabelecer em meados do século XX. Entretanto, a argumentação é frágil e, por mais que ofereça elementos que pareçam científicos, não traz referências das relações que tentam ser estabelecidas entre o campo biológico e a crítica ao modelo tradicional.

Tapscoot (1998), discutindo o que chama de geração digital, também reclama veementemente do instrucionismo, muito embora aposte que esta nova geração um dia há de sacudir esta mazela, exigindo da escola autêntica aprendizagem (ECOAR, 2005, p.92) [Crítica ao modelo tradicional].

Um dos desafios mais importantes é a habilidade emocional, que será cada vez mais esperada dos professores. Para contribuir melhor na formação da cidadania dos alunos, é importante que o professor seja

personalidade também emocional bem resolvida, também para poder motivar adequadamente, na posição de exemplo (ECOAR, 2005, p.92) [Responsabilização do professor].

Ninguém aprende sem elaborar. Não é ouvindo, tomando nota, copiando, reproduzindo que aprendemos. Se não comparecer a dinâmica reconstrutiva política, estamos no ensino, não na aprendizagem (ECOAR, 2005, p.92) [Crítica ao modelo tradicional].

O texto traz pontos importantes, segundo a teoria que defende, para a aprendizagem correta: pesquisa, elaboração própria, teorização das práticas, educação permanente e avaliação educativa:

O professor precisa saber, todos os dias, como está o processo de aprendizagem de cada aluno, para, como tal diagnóstico constante, poder entrar na luta em favor da aprendizagem do aluno (ECOAR, 2005, p.93) [Responsabilização do professor].

Por isso se diz: professor que não tem interesse na aprendizagem concreta do aluno, dá aula; quem, porém, tem compromisso com a aprendizagem, pode dar aula, mas constrói principalmente ambiente de pesquisa e elaboração própria, sob avaliação cuidadosa constante. Ser professor não é dar aula. Qualquer parábola o faz, talvez com maior graça. Ser professor é cuidar que o aluno aprenda (ECOAR, 2005, p.94) [Crítica ao modelo tradicional].

Nessas citações, percebe-se a incoerência do ECOAR, que, em outros momentos, ao se referir à avaliação, tratava-a como inútil e passiva de exclusão do processo, e aqui a trata como importante, devendo ser realizada a todo o momento. Esta incoerência acontece por conta do amálgama de textos elencados pelo documento que, muitas vezes, se contrapõem, mas argumentam em favor de algum ponto que os idealizadores querem defender.

A prova é uma das piores formas de avaliação que conhecemos. Um aluno que constrói constantemente seu conhecimento sob orientação do professor, tem material mais que suficiente no fim do mês, para não ter que fazer prova (ECOAR, 2005, p.94) [Crítica ao modelo tradicional]. O pedagogo muitas vezes execra a avaliação por motivos muito contraditórios: teme ser avaliado (incidindo na contradição: quem avalia não aceita ser avaliado); não que mais trabalho na escola, se tiver que acompanhar a aprendizagem documentada de cada aluno, não sabe avaliar, porque só tem como tática a prova, que condena solenemente na teoria, mas a aplica na escola; não acompanha a discussão moderna em termos de aprendizagem (ECOAR, 2005, p.94) [Responsabilização do professor].

Todavia, enquanto o fim da sociedade da mercadoria não aparece, é mister sobreviver nela. E aí surge o desafio concreto da educação profissional. Antes de mais nada, é mister analisar com realismo seu possível impacto. O próprio mercado exige formação, não se bastando mais como mero treinamento. Todavia, o mercado seleciona no campo da

qualidade apenas a qualidade formal, ou seja, o traquejo com conhecimento (ECOAR, 2005, p.97) [Justificativa].

O tópico quatro deste primeiro texto do caderno de formação no dia 4 de curso do ECOAR apresenta a perspectiva para a educação profissional; para isso, mostra cinco pontos importantes para pensar esse processo:

1 a função pedagógica do diretor que deve “produzir e usar instrumentação eletrônica pertinente, não só para motivar o aluno, mas para lhes oferecer um ambiente moderno de aprendizagem, com amplo acesso ao mundo da informação” e “Avaliar sempre os egressos, de tal maneira que se possa dizer até que ponto os cursos são efetivos, o mercado é atendido, as chances de emprego e trabalho aparecem” (ECOAR, 2005, p.98).

2 Estabelecer política de recapacitação permanente que inclui: cursos intensivos; monitoramento constante durante o semestre; realizar constantemente avaliações externas das aprendizagens dos alunos, como indicação mais clara da competência dos professores; oferecer chances permanentes de reciclagem; preferir sempre professores de dedicação integral; fomentar intercâmbio nacional e internacional (ECOAR, 2005, p.98).

3 Monitorar os movimentos de mercado, sobretudo em seus aspectos da competitividade e da globalização “de preferência através de pesquisa também própria, da dinâmica do mercado global e local”; “acompanhamento dos egressos, para ter feedback concreto sobre as chances de emprego ou trabalho”; “conhecimento do mercado informal, para averiguar que chances reais tem ou não, e poder incluir nos cursos” (ECOAR, 2005, p.98).

4 “Não alinhar teoricamente os professores como é uso na pedagogia, mas comprometerlo com a aprendizagem mais qualitativa possível dos alunos, em nome da cidadania popular deles e dos professores” (ECOAR, 2005, p.99).

5 A função pedagógica do diretor da escola, na condição de gestor é evitar democratismos e pedagogismos, como “o objetivo do aluno não é a progressão continuada, mas a aprendizagem; o professor precisa garantir, dentro de suas possibilidades reais, que o aluno aprenda, sem ter que empurrar para frente, não só porque isto é um engodo, mas também porque o mercado não terá complacência” (ECOAR, 2005, p.99).

Esse texto tem explicitamente as características das recomendações dos organismos multilaterais, como se percebe nos trechos sobre utilização das tecnologias na educação, utilizadas para supostamente modernizar o aprendizado e adaptar os sujeitos ao mundo informatizado do trabalho, na crítica aos modelos tradicionais como justificativa para a implementação de uma teoria moderna na educação, na responsabilização do professor e na forte defesa de uma educação profissional voltada para o mercado de trabalho sob a justificativa de que a sociedade funciona desta forma e que temos que nos adaptar.

Nesse sentido, infere-se que a teoria subjacente aos textos utilizados tende a manter a hegemonia social e falsamente defende a emancipação e a democratização da educação.

O segundo texto do quarto dia de curso do programa ECOAR é intitulado de “Alfabetização científica e cidadania”.

Tenho afirmado que, se os estudantes não tivessem, por exemplo, durante três anos a disciplina de química no ensino médio eles não seriam muito diferentes no entender os fenômenos químicos. Nosso ensino é literalmente (in) útil (Chassot, 1995) (ECOAR, 2005, p. 105) [Crítica ao modelo tradicional].

Os estudantes, durante três anos no ensino médio, estudam biologia, física, geografia, química... No ensino fundamental, pelo menos durante quatro anos há estudos na área das ciências. A grande interrogação é para que(m) são úteis todos esses anos de estudos. Como, com os conteúdos estabelecidos historicamente e definidos como importantes, se pode dar aos estudantes uma incipiente alfabetização científica? (ECOAR, 2005, p. 105) [Crítica ao modelo tradicional].

Uma das preocupações comuns dos textos neste caderno de formação são as demandas de mercado e do mundo do trabalho. Em vários momentos, é perceptível que, na base teórica adotada, a preocupação com a aprendizagem dos rudimentos da leitura e da escrita estão na perspectiva da formação para o trabalho, em poucos casos sugerindo-se formações mais amplas, como projeto para os alunos em alfabetização. Esse discurso é sedutor ao senso comum, pois uma das maiores preocupações da sociedade moderna é justamente o desemprego, de modo que a formação mais ampla é secundária à formação profissional. Esse tipo argumentação ser nota em trechos como os seguintes:

Dados contidos no relatório do Fundo das Nações Unidas para a infância informam que os países em desenvolvimento, 40% das crianças tem aprendizado considerado insuficiente. E nada menos que 130 milhões de crianças, ou 20% do total de jovens entre 6 e 11 anos, que vivem nesses países jamais frequentaram escolas. Outros 130 milhões de crianças começam seus estudos mas não passa da quinta série. **Podemos inferir quais as perspectivas que estas pessoas têm ao chegar ao mercado de trabalho sem dominar a leitura, a escrita e a matemática fundamentais** (ECOAR, 2005, p. 107).

Há a necessidade de evidenciar, também, que não defendo um ensino vazio daquilo que é essência do conhecimento químico. Coloco, lateralmente, esta afirmação, **pois é uma acusação dos conteudistas contra aqueles que defendem outro tipo de ensino, dizendo que estes não dão os conhecimentos essenciais**. Não vou entrar na polemica do que é essência, pois para uns a melhor tradução disso é a quantidade. Mesmo que eu concorde que só se possa falar de uma qualidade dentro da quantidade, sabe-se que esta pode ter outra dimensão (ECOAR, 2005, p. 109) [Crítica ao modelo tradicional].

A citação traz discussão difusa em que refere o conceito de “essência”; entretanto, não o desenvolve e não deixa claro o que defende, apenas tendo o objetivo de fazer

críticas ao conteudismo, no sentido de desqualificar o campo em que os textos do documento tentam se contrapor.

O terceiro texto do caderno de formação do ECOAR foi o de que, para Paulo Freire, “Ensinar exige pesquisa”. Entretanto, os organizadores decidiram por apenas dois parágrafos de texto, numa tentativa de enquadrar o autor em sua perspectiva teórica:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (ECOAR, 2005, p. 109).

Apontamos como tentativa de enquadramento teórico este trecho por considerar que as contribuições de Freire no campo da alfabetização e da educação estão além do debate construtivista, com posicionamentos de defesa legítimos da autonomia e da emancipação dos sujeitos e da construção de uma sociedade justa e democrática, contrariamente ao referencial teórico do documento, que, a partir do ecletismo teórico, defende, mesmo que de forma inconsciente, um projeto dos agentes internacionais, que não estão interessados em nenhum dos ideais de Paulo Freire.

O último texto do quarto dia de curso do programa ECOAR é intitulado de “Professores-pesquisadores? O que é isto? Por que isto?”

É a busca dos cursos de formação de professores: “formar professores pesquisadores” que possam ensinar pela pesquisa e se autoformar continuamente por meio de postura de pesquisa em sua prática (ECOAR, 2005, p. 111) [Indicador de Referencial teórico].

Outra reflexão que podemos fazer é que não há momento específico para se tratar deste ou daquele conteúdo das diversas áreas de conhecimento. Caso haja a oportunidade, todo momento é aula de matemática, de leitura, de geografia etc. (ECOAR, 2005, p. 113) [Indicador de Referencial teórico].

Para Lawrence Stenhouse (apud DICKEL, 1998, p.55), à medida em que busca compreensão sobre situações concretas que vive em sua prática docente, o professor está refletindo, está se educando e está promovendo se desenvolvimento profissional. O autor ainda reforça a ideia de que os professores deveriam anotar suas reflexões, discuti-las com seus pares, aprofundando-as para que possa apresentar propostas quanto as políticas educacionais (ECOAR, 2005, p. 111) [Responsabilização do professor].

O sexto e último dia de curso da formação do programa ECOAR traz a culminância das atividades, propondo aos professores que elaborem projeto pedagógico próprio a partir dos conhecimentos adquiridos com base nos textos de apoio deste dia. O primeiro texto é “Desafio do projeto pedagógico” traz os seguintes destaques:

A ideia de fazer do professor um “showman”, um palhaço da sala de aula, leva ao mesmo desacerto, porque confunde aprendizagem com a postura de um espetador vidrado. **Contribui para a expectativa cada-duca de que é mister ressuscitar a aula, quando o desafio estaria em superá-la** (ECOAR, 2005, p.145, destaques nossos) [Crítica ao modelo tradicional].

O projeto pedagógico da escola só pode ser obra coletiva. Não se contradita esta exigência óbvia. Contradita-se abusar do anteparo coletivo para **esconder a mediocridade de cada professor isoladamente, que sozinho não saberia colocar de pé seu projeto pedagógico, porque não sabe pesquisar e elaborar** (ECOAR, 2005, p.145, destaques nossos) [Responsabilização do professor].

Se cada professor dispuser de seu texto próprio, a discussão coletiva ganha outro rumo, porque pode significar o somatório das habilidades conjuntas, resultando em projeto que represente não só o envolvimento político da escola, mas igualmente sua competência profissional (ECOAR, 2005, p.145) [Responsabilização do professor].

Neste tópico, em que o objetivo é propor aos professores que organizem seus projetos, há ocorrências das categorias responsabilização do professor, crítica ao modelo tradicional e intensificação do trabalho aparece com mais frequência. Essas ocorrências decorrem da necessidade de colocar enquanto teoria contrária ao modelo vigente e traz argumentações mascaradas de que os professores precisam ser ativos na própria formação, mas que culpabiliza e intensifica seu trabalho.

**O problema mais grave é o instrucionismo que assola nossas escolas** (Demo, 2000). Se não superarmos o instrucionismo, a discussão ulterior se torna vazio, porque podemos aprimorar a falta de aprendizagem. É comum, por exemplo que se opte por seminários com os alunos, através do qual todos participam da discussão. Em si, ideia ótima. Na prática, se permanecer no instrucionismo, alargamos o vazio, porque é tendência geral que os alunos conversem fiado sobre qualquer coisa, sem preparar-se devidamente, sem trazer material próprio elaborado, sem leitura previa estudada. No fundo socializam a ignorância. **É preciso perceber que, em ambiente de reprodução passiva, nada ocorre de importante** (ECOAR, 2005, p.146, destaques nossos) [Crítica ao modelo tradicional].

O bom aproveitamento do aluno depende principalmente deste expediente, ligado a atuação de um professor interessado e comprometido (Hoffmann, 2001, Demo, 2004) (ECOAR, 2005, p.146) [Responsabilização do professor].

Com isto diz-se que é mister mudar, radicalmente, ainda que progressivamente, as didáticas atuais. Escutar aula, tomar nota, fazer prova não representam aprendizagem adequada. São no máximo treinamento, instrução, ensino. É daí que surge a equação: o aluno somente aprende bem com um professor que sabe aprender. O instrucionismo não pode permanecer como referência prática dominante, porque nega o mandato educativo e reconstrutivo da escola (ECOAR, 2005, p.147) [Crítica ao modelo tradicional].

Qualquer teoria mais moderna de aprendizagem sabe que a aula expositiva e reprodutiva é expediente incorreto e que não deveria ser aumentada, em hipótese nenhuma. Aluno que perde aula, não perde nada. Mas

perde tudo, se não tiver professores adequados, bem preparados e bem remunerados. A LDB confundiu aumento de aula com melhoria da aprendizagem. Precisamos, isto sim, de 200 ou mais dias de aprendizagem, não de aula (ECOAR, 2005, p.147) [Crítica ao modelo tradicional].

O documento do programa ECOAR atacou, desde o início, as bases do modelo tradicional de educação, que seria o modelo hegemônico e vigente na educação brasileira; entretanto, uma das conclusões que decorrem desse fato é de que a apresentação de argumentação que se contraponha a algo deveria vir acompanhada de proposição concreta diferente. Nesse sentido, a proposta não se concretizou e, contrariamente, responsabiliza os professores participantes do curso de formação por sua elaboração.

O Conselho Estadual de Educação do Paraná reconheceu em parecer do fim de 1997 a possibilidade de usar dez dias por ano, ou cinco por semestre para a finalidade de recapacitação. É pouco, mas já é uma vitória. Acrescentando um dia de fim de semana, podemos usar seis dias por semestre, o que viabilizaria um processo de sustentação do bom desempenho do professor, faz parte dessa ideia que não se usem apenas dias de férias, mas precisamente o tempo de trabalho, porque estudar é intrínseco a profissão de professor (ECOAR, 2005, p.147) [Intensificação do trabalho docente].

Pode-se, é claro, continuar com o mesmo projeto ou com poucas mudanças, desde que se chegue a isto por um processo acurado de avaliação. Entretanto, se houver processo de aprendizagem adequado dos professores, é inevitável – além de muito desejável – que se introduzam inovações constantes, monitoradas pelo desafio de aprender bem (ECOAR, 2005, p.148) [Intensificação do trabalho docente].

Um diferencial nesse texto em relação aos demais do documento é a fala explícita no sentido da intensificação do trabalho docente, como se verifica nos dois últimos trechos destacados. O discurso de melhoria de qualidade apresentado com o aumento das cargas horárias de trabalho do professor é falacioso, por conta não só das condições de trabalho que os professores, principalmente de escolas públicas, encontram, mas pela própria característica da profissão, que já demanda trabalho fora da sala de aula e que, em grande parte das vezes, não entra como horas contadas de trabalho.

A ideia de intensificar o trabalho docente, responsabilizar o professor, impor um referencial teórico e supervalorizar das novas tecnologias, caminham no sentido da desvalorização do trabalho docente, afetando diretamente a escola pública, por conta de suas já frágeis condições. Essa fragilidade com esse tipo de direcionamento teórico caminha serve para cada vez mais sucatear a escola no sentido de oferecer uma educação fragilizada para os filhos da classe trabalhadora e direcioná-los para o mundo do trabalho.

O segundo texto de base para o sexto dia de curso do programa ECOAR é de “Projetos interdisciplinares no ensino de matemática”; destacam-se os seguintes trechos:

O trabalho com projetos não é uma proposta nova, pode ser encontrado já na Escola Nova algum indicio, mas sua origem se dá na Escola Ativa de John Dewey, 1896, na Escola Experimental da Universidade de Chicago, propondo incorporar da Educação as experiências do Educando, seus interesses pessoais e impulsos para a ação, sendo aproveitado daquela época apenas os aspectos humanistas e o estímulo a investigação da realidade (ECOAR, 2005, p.151) [Indicador de referencial teórico]. Para Fazenda (1993, p.17), “no projeto interdisciplinar não se ensina, nem se aprende: vive-se, exerce-se”. No trabalho com projetos visando a interdisciplinaridade há a possibilidade do diálogo, da troca de experiências, socialização e sistematização das práticas pedagógicas onde é possível “professor aprender com professor, aluno aprender com aluno, professor aprender com aluno (Peña, 1993: p.61), aluno aprender com professor, pois é nesse processo dialógico que verdadeiramente conhecimento é construído (ECOAR, 2005, p.151) [Indicador de referencial teórico].

Um projeto, para que se efetive, deve estar imbuído de intenção, consciência e envolvimento de pessoas que tenham objetivos e metas a atingir. As barreiras de ordem material, pessoal e institucional podem ser vencidas pelo desejo de mudança e de busca por soluções para os problemas enfrentados diariamente (ECOAR, 2005, p.151) [Responsabilização do professor].

Com a pedagogia de projetos, a ênfase da educação tende a mudar da retenção de conhecimento para o desenvolvimento dos sujeitos que irão construir esse conhecimento, mudando a ênfase nos conteúdos e na quantidade para a sistematização de métodos que desenvolvam tomadas de decisão e atitudes nos educandos, pois, muitas vezes, nos prendemos em apenas repassar um emaranhado de conteúdos organizados de forma linear e descontextualizados para nossos alunos, que em nada lhes dizem respeito, preocupando-nos apenas com que devemos ensinar e com a quantidade do que vamos ensinar (ECOAR, 2005, p.152) [Crítica ao modelo tradicional].

O último texto do caderno de formação é “Projeto interdisciplinar: estudo sobre a poluição sonora no bairro de Nazaré, em Belém-PA”, que traz conceituação de interdisciplinaridade e algumas justificativas para trabalhar com ela.

Trabalho interdisciplinar é um tipo de organização didática que propõe o desenvolvimento de ações específicas a partir de um objetivo compartilhado por todos os envolvidos, cujo alcance resulta em um produto final único (Rojo, 2000) (ECOAR, 2005, p.159)

O desenvolvimento de trabalhos desta natureza, além de servir como método de ensino-aprendizagem e instrumento de avaliação do aluno, também apresenta outras vantagens, como a integração entre conteúdos das diferentes disciplinas do curso; a relação entre teoria e prática; o envolvimento dos alunos nas atividades e com a sua própria aprendizagem; o aproveitamento do tempo, na medida em que os alunos desenvolvem um trabalho que será avaliado em várias disciplinas; o desenvolvimento de habilidades para trabalhar em equipe; a aplicação dos conteúdos estudados; o desenvolvimento de trabalhos com maior



abrangência e profundidade, que possam ser publicados em eventos científicos (ECOAR, 2005, p.159) [Justificativa].

Desde a realização do seminário para a apresentação e divulgação do projeto, os alunos nos manifestaram entendimento sobre o projeto, destacando a relevância de experiências didáticas desta natureza para sua formação acadêmica, como se vê em alguns comentários apresentados em relatório solicitado aos alunos: “A ideia do projeto é importante para a nossa formação, pois, além de facilitar o método de avaliação, nos permitirá saber como as matérias se integram, já que até agora só foram estudadas separadamente”; Seminários e projetos interdisciplinares são muito importantes para a formação acadêmica e profissional dos alunos devido a grandeza que esses projetos podem atingir e a contribuição no crescimento profissional e intelectual dos participantes envolvidos (ECOAR, 2005, p.159) [Justificativa].

## 4.2 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

As categorias escolhidas para análise documental foram satisfatórias, pois tiveram ocorrências em todos os textos do compilado organizado no documento do caderno de formação do professor do programa ECOAR. Dando continuidade à análise de conteúdo, apresentam-se, de forma resumida e com alguns exemplos, as categorias e suas ocorrências, em forma de tabela, para, posteriormente, fazer inferências sobre os dados.

|             | CATEGORIAS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|-------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|             | Indicador de Referencial Teórico                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | Crítica ao Modelo Tradicional de Educação                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | Responsabilização do Professor                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | Justificativas                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| OCORRÊNCIAS | 32                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | 28                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | 17                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | 10                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| EXEMPLO     | Estudar não significa apenas participar de eventos. <b>Significa substancialmente des-construir e re-construir sistematicamente a trajetória formativa e profissional, utilizando as metodologias mais atualizadas de aprendizagem:</b> pesquisa, elaboração própria, redação de textos, exercício de argumentação e contrargumentação, leitura sistematizada, realizadas em equipe e individualmente. (ECOAR, 2005, p. 13) | <b>O problema mais grave é o instrucionismo que assola nossas escolas</b> (DEMO, 2000). Se não superarmos o instrucionismo, a discussão ulterior se torna vazia, porque podemos aprimorar a falta de aprendizagem. É comum, por exemplo que se opte por seminários com os alunos, através do qual todos participam da discussão. Em si, ideia ótima. Na prática, se permanecer no instrucionismo, alargamos o vazio, porque é tendência geral que os alunos conversem sem preparar-se devidamente, sem trazer material próprio elaborado, sem leitura previa estudada. No fundo socializam a ignorância. <b>É preciso perceber que, em ambiente de reprodução passiva, nada ocorre de importante</b> (ECOAR, 2005, p.146) | Nosso objetivo inarredável é que o aluno aprenda bem. Para tanto, o professor precisa construir proposta dotada de qualidade teórica e prática, ou seja, que resolva o problema da aprendizagem (ECOAR, 2005, p.90) Um dos desafios mais importantes é a habilidade emocional, que será cada vez mais esperada dos professores. Para contribuir melhor na formação da cidadania dos alunos, é importante que o professor seja personalidade também emocional bem resolvida, também para poder motivar adequadamente, na posição de exemplo (ECOAR, 2005, p.92) | Todavia, enquanto o fim da sociedade da mercadoria não aparece, é mister sobreviver nela. E aí surge o desafio concreto da educação profissional. Antes de mais nada, é mister analisar com realismo seu possível impacto. O próprio mercado exige formação, não se bastando mais como mero treinamento. Todavia, o mercado seleciona no campo da qualidade apenas a qualidade formal, ou seja, o traquejo com conhecimento (ECOAR, 2005, p. 97) |

A tabela foi organizada de forma decrescente pelas categorias que tiveram mais ocorrências. A primeira categoria é a de “Indicador de Referencial Teórico”, que traz 32 ocorrências.

A partir do exemplo citado na tabela, fica claro que a perspectiva teórica do documento analisado está pautada na teoria construtivista e em suas ramificações que se articulam com os preceitos teóricos da Escola Nova. Nesse sentido, com base na perspectiva histórico-crítica, infere-se que o documento segue a tendência não-crítica da educação, acreditando que a escola resolverá os problemas da sociedade se organizada de forma correta a partir das perspectivas que o documento sustenta.

A utilização da base teórica não-crítica tende a se vincular as intervenções de organismos internacionais que possuem interesse no sistema educacional brasileiro, pois sabem que o domínio das bases educacionais do país implica o domínio da formação da população e, portanto, o encaminhamento dessa formação para atender demandas voltadas para interesses próprios. Nesse sentido, o documento organizado pela SEMEC e seus idealizadores reproduzem, de forma inconsciente ou não, as recomendações hegemônicas desse tipo de educação voltada para o trabalho.

Saindo das questões macro do referencial teórico do programa ECOAR, apontam-se questões referentes aos processos de ensino-aprendizagem propostos pelo documento, sempre de base construtivista. Verificam-se inconsistências, a partir da perspectiva histórico-crítica, que são de extrema importância desvelar para apontar no âmbito da sala de aula, como a perspectiva teórica do documento pode ser penosa.

A primeira e mais evidente inconsistência é a de que, sendo o documento analisado é um programa para formar professores alfabetizadores, um dos intuitos deveria ser apresentar formas concretas de como alfabetizar em sala de aula, com métodos, procedimentos, recursos didáticos, materiais ou referências teórico-conceituais para que esses elementos (tudo que é necessário para fato alfabetizar) pudessem ser desenvolvidos.

O que se percebe ao longo do texto é a reiterada, ainda que superficial, apresentação de conceitos de como a teoria construtivista concebe o processo educacional e, dentro deste processo, lampejos de alfabetização. Em nenhum momento, apresenta-se de forma concreta qualquer proposta prática de alfabetizar.

De certa forma, faz sentido essa não-proposição por uma teoria construtivista, pois, por ser uma teoria da educação e não uma metodologia de ensino, não lhe cabendo propor formas práticas de ensino. Entretanto, em um documento de formação de

professores para alfabetizar é mister que se façam proposições para o trabalho. Nesse sentido, cabem as críticas dos professores entrevistados nos estudos constantes na revisão bibliográfica, afirmando que a base teórica do curso está distante de sua realidade; assim, ao não se lhes apresentarem fundamentos práticos para o ensino, os professores voltam a fazer o que já sabiam no dia-a-dia da sala de aula, a tão criticada educação tradicional, que aponta elementos práticos, sendo são acusados de mecanicistas e instrucionistas.

Outro inconsistência é a defesa teórica calcada em dois pontos, o ensino através da pesquisa e a extinção dos processos avaliativos. O primeiro ponto mostra como os subjetivismos que tentam romper com o modelo tradicional, da mesma forma que a Escola Nova tentou fazer em meados do século XX, são prejudiciais aos processos de ensino-aprendizagem, pois, ao negar os conteúdos, ou apresentá-los de forma pontual de acordo com os anseios dos estudantes, negam-lhes o próprio conhecimento, afastando-se de uma formação que caminharia para a prometida emancipação.

Este ponto se agrava no processo de alfabetização, pois é impensável um estudante aprender a ler e escrever sem que passe pelo aprendizado das letras, dos sons e suas relações. Saviani (2011, p.17) mostra em sua comparação do processo educativo com o aprendizado de dirigir, em que o mecânico se torna segunda natureza e, a partir dessa assimilação o ato de dirigir se torna livre. Da mesma forma, isso deve acontecer com o processo de alfabetização, de modo que, a partir do domínio dos rudimentos da leitura e escrita, esses são realizados sem esforço, tornando-se segunda natureza do indivíduo que aprende e podendo ser utilizada para além do ler e escrever. É plausível pensar que os professores que tentem colocar em prática os aprendizados do curso sentirão dificuldades, porque, em nenhum momento, se explica como os estudantes vão trabalhar diretamente os textos sem dominar os elementos processuais da escrita.

O segundo ponto que diz respeito a eliminação dos processos avaliativos é a tentativa de ruptura com os modelos tradicionais, pois, na maioria, se não em todos, dos manuais didáticos, metodologias de ensino e métodos educacionais, aponta-se alguma forma de avaliação e autoavaliação. Propõe o documento que a avaliação seja deixada de lado, dando ênfase no processo de ensino-aprendizagem, com a suposição de que, se feito de forma correta, a avaliação é dispensável e o estudante pode ser promovido aos próximos níveis sem provas. O que foi mostrado durante a disciplina, em forma de pesquisa, garante o aprendizado, muito embora, de forma incoerente, em outros momentos do texto sejam apresentados elementos de avaliação permanente.

Estes dois aspectos apresentados pelo documento, como “proposta” de ensino, além de estarem fora da realidade do sistema educacional de Belém e do que é feito nacionalmente, são contraditórios aos objetivos da Secretaria de Educação na elaboração de programa de formação de professores da rede municipal. Este programa foi desenvolvido para atender a demanda de resultados das avaliações nacionais da educação, oferecendo proposta que não considera os conteúdos demandados nas avaliações. Assim, a exclusão da avaliação em um programa que é pensado para subsidiar uma avaliação é problemática.

A categoria “Crítica ao Modelo Tradicional de Educação” é indissociável ao referencial teórico do programa ECOAR. Ao se basear no construtivismo, este calcada nos preceitos da Escola Nova, é comum que se repita o que foi feito pelos escolanovistas em relação a educação tradicional no início do século XX, de modo que grande número de ocorrências encontradas no decorrer do documento – 28 para ser preciso –, estão de acordo com o que foi achado na primeira categoria.

O construtivismo e suas ramificações fazem duras críticas aos preceitos tradicionais, principalmente no que diz respeito aos conteúdos, sendo comum, no decorrer do corpo do texto do documento, nos mais diferentes assuntos, aparecer a expressão “instrucionismo” como crítica aos sujeitos que utilizam conteúdos no processo de ensino-aprendizagem. Desqualifica-se, assim, o processo, afirmando que os alunos fingem que estudam, enquanto os professores fingem que ensinam. Trata-se de base teórica situada no campo não-crítico da educação (SAVIANI (2012), campo que não leva em consideração fatores que não sejam inerentes à escola, como a conjuntura político-econômica de uma sociedade e os fatores sociais que afetam os rumos que a escola toma e deve tomar.

O campo não-crítico parte da premissa de que a escola é redentora da sociedade, cabendo-lhe tomar providências para que as mudanças sociais aconteçam. Como a sociedade tende a caminhar para o campo das desigualdades, causadas por um sistema econômico e social baseados na competitividade e na acumulação de capital, o construtivismo e o escolanovismo tendem a pôr a culpa no modelo tradicional de educação, negando todos os seus preceitos ou os invertendo na tentativa de buscar alternativas, a partir da escola, para os problemas da sociedade capitalista.

Esses problemas se agravam com a deturpação das perspectivas de ensino-aprendizagem, principalmente, pela forma com que trata os conteúdos. Ao retirar a oportunidade dos sujeitos aprenderem a base da leitura e da escrita em uma sociedade desigual, obrigam o aluno aprender por conta própria. Saviani (2012) mostra como os preceitos da Escola Nova foram prejudiciais para a educação brasileira:

O tipo de escola descrito não conseguiu, entretanto, alterar significativamente o panorama organizacional dos sistemas escolares. Isso porque, além de outras razões, implicava custos bem mais elevados do que aqueles da Escola Tradicional. Com isso, a “Escola Nova” organizou-se basicamente na forma de escolas experimentais ou como núcleos raros, muito bem equipados e circunscritos a pequenos grupos de elite. No entanto, o ideário escolanovista, tendo sido amplamente difundido, penetrou na cabeça dos educadores acabando por gerar consequências também nas amplas redes escolares oficiais organizadas na forma tradicional. Cumpre assinalar que tais consequências foram mais negativas que positivas, uma vez que, provocando o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, acabou a absorção o escolanovismo pelos professores por rebaixar o nível do ensino destinado às camadas populares, as quais muito frequentemente tem na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado. Em contrapartida, a “Escola Nova” aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites (SAVIANI, 2012, p. 10).

Na hipótese de seguir à risca a proposta para a alfabetização do programa ECOAR, o resultado seria o rebaixamento da qualidade do ensino das classes pobres, que é o público que a SEMEC atende. Logo, faz sentido a veemente defesa por alguns textos do documento da educação profissional e para o trabalho, evidenciando, embora atravessados por várias incoerências, os interesses da proposta de educação deste município.

A terceira categoria “Responsabilização do Professor”, que teve 17 ocorrências, número inferior ao das duas primeiras, necessita ser camuflada por jogos de palavras ou complementações que a eufemizem, pois, como o curso é realizado para formar os professores da rede municipal, eles que buscam propostas que façam com que seu trabalho pedagógico seja enriquecido.

Entretanto, o curso propõe ao professor tornar-se um sujeito que “aprende a aprender”, um suposto pesquisador, elaborador e solucionador de problemas e, para isso, apresenta, a partir das ramificações do construtivismo, argumentos que podem entusiasmar o professor, mas que, na realidade, não encontra sustentação, acabando por deixar o professor desamparado, fazendo-o voltar aos métodos tradicionais, em que consegue enxergar o resultado de seu trabalho, como mostra Madureira (2018) em sua dissertação de mestrado sobre o programa ALFAMT da SEMEC. Ao assumir a base teórica apresentada no documento, o professor se torna responsável por fazer o trabalho dar certo, sem levar em consideração fatores que estão além de organização do trabalho pedagógico ou proposta metodológica inovadora.

A última categoria são as “Justificativas”, uma vez que se trabalha no campo do convencimento, na proposta do programa ECOAR. Assim, apresentando base teórica que tende a modificar as formas como os professores realizam seu trabalho, busca convencer

o professor a aderir a esta base teórica. É sendo nesse sentido que se apresentam as justificativas de ajudar a inculcar nele que as formas mais avançadas de educação; daí deriva que o professor deve dominar as novas tecnologias, ser elaborador e pesquisador, abandonando qualquer componente dos métodos tradicionais, por serem ultrapassados e razão do fracasso escolar no município e no país. Enfim, seria necessário que o professor assumisse as responsabilidades dos processos de ensino-aprendizagem, mesmo que isto implique a intensificação de seu trabalho.

Justificativas no campo teórico também são apresentadas, como a explicação do motivo de o ensino ser feito através da pesquisa, o abandono da avaliação no processo de ensino aprendizagem e a razão da implementação da educação profissional e das novas tecnologias no campo da educação.

Em uma educação de base histórico-crítica, é necessário fazer a crítica aos modelos educacionais baseados nos preceitos da escola a nova, assim como Saviani (2012) o fez no texto “Escola e Democracia”. Entretanto, é necessário enxergar os fenômenos a partir de suas contradições, analisando os pontos positivos que conseguimos perceber no decorrer da análise de conteúdo deste documento.

Nesse sentido, apesar de suas limitações e equívocos, o documento de formação tem seus méritos, sendo um dos primeiros materiais sistematizados pela secretaria de educação de Belém a fazer formação mais ampla com os professores da rede.

Outro aspecto é que os professores alvo desta formação são sujeitos pensantes e, como se constata nos trabalhos analisados na revisão bibliográfica, muitos apontam as fragilidades, principalmente no campo prático da proposta, enxergam a responsabilização colocada sobre si, a intensificação de seus trabalhos e não entendem de que forma colocar em prática o construtivismo. A partir do contato com estas formações, pode ser que os professores comecem a buscar bases teóricas que lhes ofereçam os subsídios necessários para que possam alfabetizar de uma forma que não se negue nenhum aspecto do conhecimento, transformando o conceito de professor pesquisador sugerido pelo documento e cobrando da secretaria cursos com outros referenciais teóricos e diversificação de metodologias de ensino e métodos de alfabetização.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento, resgatam-se elementos da discussão feita no decorrer do trabalho, no sentido de apontar as sínteses mais importantes, assim como os limites de diversas ordens do presente estudo, e apresentar perspectiva de avanço quanto à contribuição deste trabalho, no sentido de ressaltar pontos positivos e continuações da pesquisa.

Quanto aos objetivos traçados na introdução, cabe verificar se foram atendidos. O objetivo geral do trabalho foi identificar a concepção teórico metodológica do documento que embasa a formação de professores da SEMEC para o ciclo de alfabetização da rede, além de apresentar um referencial teórico consistente e suas aproximações com o tema da alfabetização, o que ajudou nas análises e discussões durante o estudo e a discussão sobre a história da alfabetização, os primeiros programas de formação de professores, os referenciais teóricos, até chegar ao objeto de estudo – o programa ECOAR.

Nesse sentido, propôs-se análise documental, com base na análise de conteúdo, do primeiro caderno do programa ECOAR, que formou os professores alfabetizadores a partir do ano de 2005. Uma das principais sínteses é que o referido documento explicita forte influência das teorias voltadas para o campo do construtivismo.

Problematizaram-se, a partir da base teórica – a pedagogia histórico-crítica –, as questões da superestrutura, como as políticas nacionais com forte vínculo com as recomendações dos organismos internacionais, sustentadas no construtivismo encontrada no documento e seu desenrolar, vislumbrando seus objetivos de formação.

Observaram-se também as questões de ordem prática do trabalho pedagógico dos professores e suas dificuldades de inserir as recomendações do caderno de formação em seu cotidiano na escola, como demonstrado na pesquisa exploratória.

Cumpriu-se, portanto, a proposta da pesquisa e alcançando maior aproximação com o objeto de pesquisa para o campo da alfabetização.

Esta pesquisa teve seus méritos e importância, por ser o documento examinado sob uma forma de análise não explorada para este material, o primeiro da série de cursos de formação que se seguiram desde 2005, embasando a formação do ECOAR e, a partir dele, propondo outras formações, não só para alfabetização, mas ampliando a proposta que a rede decidiu seguir nos anos seguintes e que confluem com as propostas nacionais e internacionais de formação dos professores.

No sentido de colaborar com o entendimento do que estava sendo esmiuçado, desenvolveram-se dois capítulos de suporte, um sobre a concepção teórica que fundamentou a pesquisa e suas reflexões sobre educação, fazendo aproximação desta abordagem

com o campo da alfabetização, no sentido de entender as perspectivas dessa base teórica, o que serviu para colocar em confronto com a percepção apresentada no documento do programa ECOAR.

O terceiro capítulo teve o intuito de trazer perspectiva histórica da alfabetização, discutindo políticas de formação dos professores, métodos de alfabetização e de que forma essa história chegou no município de Belém e influenciou a formulação do programa ECOAR.

Quanto a discussão realizada no decorrer do texto, em especial no capítulo de pesquisa em si, acentuam-se momentos de crítica, a partir da concepção que defendermos ser a mais elaborada, voltada para os interesses das classes mais pobres da sociedade.

A principal síntese do estudo do programa ECOAR é a falta de alinhamento teórico consistente para formar os professores. Muito embora os textos, em sua maioria, apresentem elementos da teoria construtivista, observa-se amálgama de referenciais distintos, o que acontece por conta dos variados textos e autores utilizados pelo documento.

Além desta síntese maior, percebe-se, no decorrer do texto, elementos voltados à desvalorização do conhecimento. Em vários momentos, o texto aponta que o instrucionismo é o maior problema da educação, elementos de falsa valorização do trabalho docente, sem que, em nenhum momento, fossem consideradas as questões práticas do cotidiano, como estrutura, condições de trabalho, salários, carreira, limitando-se a discussão a elementos relacionados à intensificação do trabalho desses professores.

Conclui-se, a partir de nossas análises, que o programa ECOAR, mais do que um programa com o objetivo de formar professores alfabetizadores, é elemento de formação unilateral voltada para o mundo trabalho; tanto professores como alunos da rede estão expostos a esse processo sem viés de formação integral e humanizadora. A apresentação de forma inicial da alfabetização na perspectiva histórico-crítica é de fundamental contribuição para este campo, pois traz concepção de formação diferente das tendências do aprender a aprender e a formação voltada unicamente para o mundo do trabalho.

Apesar das críticas feitas da perspectiva histórico-crítica às bases construtivistas da educação, é necessário compreendermos que os professores, sujeitos históricos, logo críticos da realidade, perceberam que o que estava sendo apresentado era de difícil realização na prática pedagógica, assim como perceberam a intensificação de seu trabalho e buscavam adaptar as recomendações para cumprir sua tarefa de alfabetizar as crianças. Nesse sentido, compreendendo que a realidade é contraditória e que as recomendações feitas pelos programas de formação de professores serão criticadas, as formações como o



ECOAR são importantes para, primeiramente, ampliar o arcabouço teórico dos professores, que muitas vezes não têm oportunidade de realizar formação continuada, e também no sentido de aguçar o senso crítico, pois, quando em confronto com a realidade, percebem que as concepções teóricas são alvos de críticas e buscam outros referenciais mais próximos a realidade.

Ao esmiuçar a proposta de formação do programa ECOAR, apresenta-se aos professores e demais profissionais da educação interessados em buscar novas perspectivas para alfabetizar, as nuances da discussão e o pano de fundo de elaboração desse programa, dando uma proposta de estudo que vai de contra às concepções e embasamento teórico que fundamentam o referido programa.

Um programa ligado a alfabetização deve ter contribuição dos professores do chão-da-escola, no sentido de criticá-la e de fazer com que funcione no cotidiano, não apenas para formar para o trabalho, mas objetivando formação ampla e humana, principalmente para os filhos da classe trabalhadora.

Nesse sentido, cumpriram-se os objetivos deste trabalho, e mais do que isso, propôs-se um espaço de construção de outros estudos que podem seguir a linha de pensamento deste e analisar outros documentos da forma como se fez, e um espaço de continuação desta pesquisa em futuras graduações.

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia. MORAIS, Artur Gomes. FERREIRA, Andréa Te-reza Brito. **As Práticas Cotidianas de Alfabetização: O que Fazem as Professoras?**. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 38 maio/ago. 2008.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Edições 70 Ltda. 1977.
- BELÉM. **ECOAR: Elaborando Conhecimento para Aprender a Reconstruí-lo**. 2005.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. – Brasília, DF: Inep, 2015.
- CARVALHO, Ana Célia Fonseca. **A Formação de Professores Alfabetizadores do Ciclo I 1º Ano da Rede Municipal de Ensino de Belém no Distrito de Icoaraci nas Escolas Alfredo Chaves e Ogilvanise Moura**. Dissertação apresentada para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação na Especialidade de Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores no curso de Mestrado em Ciências da Educação. Lisboa, 2015.
- CARVALHO, Maria Angélica Freire. MENDONÇA, Rosa Helena. **Práticas de Leitura e Escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.
- COUTINHO, Vanja Maria Dominices. Um Enfoque Histórico da Formação do Professor Alfabetizador. Revista Pesquisa em Foco: Educação e Filosofia. Março de 2012.
- DOMINGUES, Mauro Roberto de Souza. **As Implicações da Prova Brasil na Política de Formação dos Professores da SEMEC Entre os Anos de 2005 a 2011**. Dissertação de Mestrado Apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará. Belém, 2013.
- FERRARI, Alceu. **Analfabetismo no Brasil: Tendência Secular e Avanços Recentes**. Cad. Pesq., São Paulo (52): 35-49, fev. 1985.
- FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais**. Santa Maria, v. 32 - n. 01, p. 21-40, 2007.
- GATTI, Bernardete. SILVA, Rose Teresa Roserley Neubauer. ESPÓSITO, Yara Lúcia. **Alfabetização e Educação Básica no Brasil**. Cad. Pesq., São Paulo (75): 7-4, novembro 1990.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**- 4ed. – São Paulo: Atlas, 2002.
- KULCHETSCKI, Darlene Melo. **ECOAR, Um Programa de Formação Continuada de Professores: Aproximações e Distanciamentos**. XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 2013.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. – Editora Cortez, São Paulo, 2006.
- MADUREIRA, Nila Luciana Vilhena. **O Programa ALFAMAT na Prática Pedagógica de Professores: Um Estudo em Escolas Municipais Vinculadas a SEMEC**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará – UFPA/ Instituto de Ciências da Educação – ICED, na linha de pesquisa “Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educacionais”, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação. Belém, 2018.
- MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. SAVIANI, Dermeval. **Prática Pedagógica Alfabetizadora à Luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica**. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 22, n. 1, p. 3-13, jan./mar. 2017
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Um Balanço Crítico da “Década da Alfabetização” no Brasil**. Cad. Cedes, Campinas, v. 33, n. 89, p. 15-34, jan.-abr. 2013

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Alfabetização no Brasil: Conjecturas Sobre as Relações Entre Políticas Públicas e Seus Sujeitos Privados**. Revista Brasileira de Educação v. 15 n. 44 maio/ago. 2010.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao Estudo do Método de Marx**. -1ed. – São Paulo:

PEREIRA, Mary Jose Almeida. OLIVEIRA, Ney Cristina Monteiro. **Formação Continuada da Secretaria Municipal de Educação de Belém: O Projeto Expertise em Alfabetização Sob o “Olhar” dos Professores**. v.7 n.2 jul-dez 2015.

SANTOS, Ana Maria Smith. **Os Cadernos de Educação da Escola Cabana (1997-2004): Dispositivos Textuais e Materiais Para a Estratégia de Conformação e Prescrição de Práticas Pedagógicas em Belém**. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Paulista. São Paulo, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico Crítica Primeiras Aproximações**. 11.ed.rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Ed. Autores Associados. Campinas, 2012.