



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO/ DOUTORADO EM
EDUCAÇÃO

TÁBITA CRISTINA MODESTO NASCIMENTO

**A PRODUÇÃO DA EXISTÊNCIA DE PROFESSORES E O PROCESSO
DE ENSINO DA ALFABETIZAÇÃO NO MUNICÍPIO DE
CASTANHAL/PA**

BELÉM, PA

2024

TÁBITA CRISTINA MODESTO NASCIMENTO

**A PRODUÇÃO DA EXISTÊNCIA DE PROFESSORES E O PROCESSO
DE ENSINO DA ALFABETIZAÇÃO NO MUNICÍPIO DE
CASTANHAL/PA**

Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador Prof. Dr. Benedito de Jesus Pinheiro
Ferreira

BELÉM, PA

2024

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

N244p Nascimento, Tábita Cristina Modesto.
A produção da existência de professores e o processo de ensino da alfabetização no município de Castanhal/PA / Tábita Cristina Modesto Nascimento. — 2024.
127 f. : il. color.

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

Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2024.

1. Professores alfabetizadores. 2. Produção da Existência. 3. Bens Culturais. 4. Formação. I. Título.

CDD 370

TÁBITA CRISTINA MODESTO NASCIMENTO

**A PRODUÇÃO DA EXISTÊNCIA DE PROFESSORES E O PROCESSO
DE ENSINO DA ALFABETIZAÇÃO NO MUNICÍPIO DE
CASTANHAL/PA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, linha de pesquisa Formação de professores, trabalho docente, teorias e práticas educacionais, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, sob a orientação da Prof. Dr. Benedito de Jesus Pinheiro Ferreira

BANCA EXAMINADORA:

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

Prof^a. Dr^a. Julia Malanchen (UNIOESTE – Examinadora externa)

Prof^a Dr^a. Andrea Tereza Brito Ferreira (UFPE – Examinadora externa)

Prof. Dra. Fabíola Bouth Grello Kato (PPGED/UFPA – Examinador interno)

Prof^o Dr. André Rodrigues Guimarães (UNIFAP – Examinador interno)

À minha força e razão diária para continuar na luta pela transformação da sociedade... Minha Docinho... Nosso Leãozinho... Nossa Pequenina Liz Lídice Modesto Pereira.

Àquele que nunca duvidou de minha capacidade e tornou-se meu Camarada, Amigo e Amor... Marcelo "Russo" Ferreira.

Àqueles que sempre estiveram ao meu lado e que foram minha base para alcançar os meus sonhos... minha mãe Luciete, meu Pai Edinaldo, minha Irmã Ellen, minha sobrinha Mariana, e meu cunhado Anderson.

AGRADECIMENTOS

Nenhuma palavra será suficiente para expressar todos os sentimentos envolvidos nesses anos de estudos e pesquisas. Desta forma, seria quase impossível conseguir descrever em poucas palavras o sentimento que carrego nesses anos de pesquisa...

Ao Professor Benedito Ferreira, pela humanidade em minhas ausências ocasionadas pela distância física, pelas orientações e pelos aprendizados valiosos. E aos companheiros do GEPALF (PPGED/UFGA), com seus ensinamentos e os muitos diálogos, com as amizades sinceras e as parcerias, mesmo na distância...

Aos todos/as Camaradas do GERMINATE (UFGA/Castanhal), por poder compartilhar com vocês o Sonho, uma Ideologia, por possibilitar grandes reflexões e inúmeros ensinamentos mesmo a distância, que se constituíram também no alicerce desta produção.

Ao PPGED/UFGA, e todos àqueles que o compõem... Servidores, Professores, Técnicos... Agradeço na pessoa da Danielle Brito, por toda as assistências e orientações prestadas, mesmo pelo whatsapp, sempre disposta e prestativa, pelo convívio e pelos sorrisos acolhedores, a cada chegada após longas horas de viagem, e de atividade docente.

Aos Professores Doutores Fabiola Bouth, André Guimarães, Júlia Malanchen e Andrea Ferreira, por fazerem parte dessa conquista, avaliando e colaborando com esse processo nas bancas de qualificação e defesa dessa pesquisa.

Ao amigo Fábio Valério, que abriu as portas de sua residência para me acolher quando as demandas eram mais intensas e a necessidade do pouso fora de casa era pontual. Pelas horas de conversas e os longos anos de amizade.

Àquelas que sempre estiveram de ouvidos atentos e ombros disponíveis para me escutar, aconselhar e dividir as dores e os amores da vida pessoal e profissional, amigas e irmãs... Kelli Oceanny, Renata Albuquerque, Paula Rejane. Obrigada pelos anos de convívio e de amizade.

A Francinaide Alves, gerente de educação do SESC Pará, pelos anos de aprendizagens e de construções coletivas na escola SESC Castanhal, pelos conselhos e por, desde o início, ter apoiado minhas escolhas acadêmicas. Entendendo minhas ausências na escola, e não medindo esforços para que eu pudesse cumprir com as demandas presenciais do processo de doutoramento.

A diretora da escola SESC Castanhal Adonai Macedo, as professoras e a coordenação, que direta ou indiretamente, foram importantes a compreensão dos processos de alfabetização com sentido e significado na vida de nossas crianças. E que, portanto, são também parte dessa construção.

As professoras alfabetizadoras da rede pública do Município de Castanhal, especialmente aquelas (e aquele) que participaram da pesquisa, e abriram as portas de suas residências (e de suas escolas), para que eu pudesse coletar os dados e informações para a construção dessa tese.

Aos meus amados Pais Luciete e Edinaldo Nascimento exemplos de luta e de força. A minha irmã Ellen pela sua força nos momentos mais difíceis. A minha sobrinha

Mariana pelo carinho e amor. Ao meu cunhado Anderson pela força e apoio. A vocês que sempre me apoiaram nessa e em todas as outras caminhadas, mesmo quando parecíamos distantes, vocês estavam presentes em meu coração e davam-me forças para continuar.

A minha Pequenina Docinho, que mesmo sem entender minhas ausências, as horas trancadas dentro do escritório, o tempo reduzido para as brincadeiras, sempre estive de braços abertos quando eu “aparecia”, abraçando-me com um sorriso acolhedor e com um amor incondicional.

Ao meu Camarada, Amigo, Amor... Marcelo “Russo”, que escolhi para dividir a vida, os sonhos e as lutas. Pelo seu companheirismo, pelas reflexões, pela presença constante, por acreditar em mim, por compartilhar as ideias, pelos ensinamentos, por ser um parceiro de casa, de estudo e do trabalho, pelo afeto e amparo nos momentos de alegria e principalmente nos momentos de angústias, por seu pai maravilhoso para a nossa Liz Lídice, por ser um Lutador, por ser uma referência...

A Vocês, meus SÍNCEROS AGRADECIMENTOS!

NASCIMENTO, Tábita Cristina Modesto. **A produção da existência de professores e o processo de ensino da alfabetização no município de Castanhal/PA.** 2024. 127p. Tese de doutorado – Programa de Pós Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Pará – Belém. 2024

RESUMO

A produção da existência é condição primária para a construção da humanidade. O pressuposto de toda a existência humana, é, pois, seu primeiro ato histórico, a produção dos meios necessários a produção da vida material. A produção da existência de professores alfabetizadores é desta forma, condição fundamental para a execução dos seus processos pedagógicos com a qualidade necessária. Diante do exposto esta pesquisa teve como objetivo investigar e analisar os nexos entre a produção da existência, as condições de trabalho e formação e a apropriação dos bens culturais dos professores alfabetizadores vinculados a rede municipal pública de ensino de Castanhal/PA. Para tal alcance, a coleta de dados se deu em dois momentos, sendo o primeiro por meio de formulário online na plataforma google forms, contando com a participação de 10 professores, e o segundo por entrevista semiestruturada em que contou com a participação de outros 12 professores da rede. Tendo como base para a compreensão e análise da realidade concreta, para além de sua aparência, o Materialismo Histórico-Dialético como método de análise e exposição. Os primeiros resultados indicam a necessidade de um olhar mais direcionado para a categoria de professores que atuam no período considerado como ciclo de alfabetização, principalmente no que diz respeito às suas condições de trabalho, que na pesquisa, mostrou-se intensificado; as condições de formação continuada ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação de Castanhal que pouco impactam nos processos de alfabetização, por estarem desvinculadas das realidades de cada escola local, e, portanto, são tratadas apenas para cumprir com a tarefa de oferta de formação; e o acesso aos bens culturais que se encontram em um nível aquém das necessidades para transpor a lógica da semiformação cultural. Conclui-se nessa pesquisa, que os professores alfabetizadores da rede pública municipal de Castanhal conseguem produzir sua existência de forma precarizada dada as condições de vida, de trabalho e de acesso aos bens culturais, aos quais são submetidos em seu cotidiano docente alfabetizador.

Palavras-chave: professores alfabetizadores; produção da existência; bens culturais; formação.

NASCIMENTO, Tábita Cristina Modesto. **The production of the existence of teachers and the process of teaching literacy in the municipality of castanhal/pa.** 2024. 127p. Doctoral thesis – Postgraduate Program in Education (PPGED) at the Federal University of Pará – Belém. 2024

ABSTRACT

The production of existence is a primary condition for the construction of humanity. The presupposition of all human existence is, therefore, its first historical act, the production of the means necessary for the production of material life. The production of the existence of literacy teachers is, therefore, a fundamental condition for the execution of their pedagogical processes with the necessary quality. Given the above, this research aimed to investigate and analyze the links between the production of existence, working and training conditions and the appropriation of cultural assets of literacy teachers linked to the public municipal education network in Castanhal/PA. To achieve this, data collection took place in two stages, the first through an online form on the Google Forms platform, with the participation of 10 teachers, and the second through a semi-structured interview in which another 12 participated. network teachers. Having as a basis for understanding and analyzing concrete reality, beyond its appearance, Historical-Dialectical Materialism as a method of analysis and exposition. The first results indicate the need for a more focused look at the category of teachers who work in the period considered as the literacy cycle, especially with regard to their working conditions, which in the research, proved to be intensified; the conditions for continued training offered by the Castanhal Municipal Department of Education, which have little impact on literacy processes, as they are disconnected from the realities of each local school, and, therefore, are treated only to fulfill the task of offering training; and access to cultural goods that are at a level below the needs to overcome the logic of cultural semi-formation. It is concluded in this research that literacy teachers in the municipal public network of Castanhal are able to produce their existence in a precarious way given the conditions of life, work and access to cultural goods, to which they are subjected in their daily literacy teaching.

Keywords: literacy teachers; production of existence; cultural goods; training.

LISTA DE TABELAS

Tabela 01	Número de Matrículas em relação aos anos 2010-2021 – Administração Municipal	53
Tabela 02	Taxa de Aprovação (TA) e IDEB na Administração municipal	54
Tabela 03	Indicador de Aprendizagem, indicador de fluxo, Aprovação e IDEB na Administração municipal.....	55
Tabela 04	Taxas de Aprovação (TA) e Reprovação (TR) dos estudantes da rede municipal de Castanhal/PA.....	55
Tabela 05	Taxas de Abandono dos estudantes da rede municipal de Castanhal/PA.....	56
Tabela 06	Distorção idade-série dos estudantes da rede municipal de Castanhal/PA.....	56

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 Faixa de remuneração mensal.....	59
Gráfico 02 Sobre a atuação pedagógica: qual o nível de importância você dá a esses elementos, considerando a influência deles na sua prática pedagógica de alfabetização. Parte 01.....	62
Gráfico 03 Sobre a atuação pedagógica: qual o nível de importância você dá a esses elementos, considerando a influência deles na sua prática pedagógica de alfabetização. Parte 02.....	63
Gráfico 04 Sobre a atuação pedagógica: qual o nível de importância você dá a esses elementos, considerando a influência deles na sua prática pedagógica de alfabetização. Parte 03.....	63
Gráfico 05 Os bens culturais materiais e imateriais que os/as professores/as tem acesso.....	64
Gráfico 06 A frequência com que os/as professores/as acessam os espaços de produção e reprodução culturais. Parte 01.....	64
Gráfico 07 A frequência com que os/as professores/as acessam os espaços de produção e reprodução culturais. Parte 02.....	65

LISTA DE FIGURAS

01 - Síntese dos métodos de alfabetização.....	42
02 - Mapa de Castanhal com ênfase nos principais bairros	75

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	13
1.1 – O método de investigação e análise da realidade concreta.....	19
1.2 - Sobre a estrutura do texto.....	22
2. A QUESTÃO DA PRODUÇÃO DA EXISTÊNCIA COMO CATEGORIA CENTRAL A COMPREENSÃO DOS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO.....	24
2.1- A produção da existência e a alfabetização como mercadoria.....	28
2.2 - A Alfabetização e a Pedagogia Histórico-Crítica.....	34
3. ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL.....	39
3.1 - Percurso Histórico da Alfabetização no Brasil.....	39
3.2 - O construtivismo e a alfabetização no Brasil.....	45
4. A ALFABETIZAÇÃO DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE CASTANHAL/PA.....	52
4.1 – A alfabetização no município de Castanh​al: uma inserção inicial sob o olhar dos professores da rede municipal.....	57
4.2 – Primeiras aproximações com os participantes da pesquisa via formulário online (google forms).....	59
4.3 – A atuação pedagógica dos participantes e os elementos por eles considerados importantes ao processo de alfabetização	61
4.4 – Sobre o acesso dos professores participantes da pesquisa aos bens culturais.....	63
5. A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS E SUA ARTICULAÇÃO COM O PROCESSO DE PRODUÇÃO DA EXISTÊNCIA	67
5.1 – A coleta, exposição e análise de dados.....	71
5.1.1 – A caracterização dos professores participantes da pesquisa.....	74
5.1.2 - Sobre as condições de trabalho.....	76
5.1.3 - Sobre a formação inicial e continuada.....	81
5.1.4 – Sobre a atuação na alfabetização, questões pedagógicas e as formações da SEMED Castanh​al.....	84
5.1.5 – Limites e possibilidades da etapa de alfabetização da rede municipal pública de Castanh​al/PA.....	96
5.1.6 – O acesso a literatura, cinema e outros elementos da cultura imaterial e suas relações com a prática pedagógica.....	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	112
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	118
APÊNDICES.....	125

1 INTRODUÇÃO

No senso comum, entende-se alfabetização como um processo de ensino da leitura e da escrita. Ou seja, ensinar os indivíduos a ler e escrever. Segundo o glossário Ceale, da Universidade Federal de Minas Gerais, em seu verbete “Alfabetização”, escrito por Magda Soares (2014), alfabetização “[...] é o processo de aprendizagem do sistema alfabético e de suas convenções, ou seja, a aprendizagem de um sistema notacional que representa, por grafemas, os fonemas da fala.” (SOARES, 2014).

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) vemos o conceito de alfabetização “defendido” e propagado pelo Estado brasileiro. Nesse documento, alfabetização é o processo realizado para que crianças, jovens e adultos conheçam o alfabeto da língua portuguesa e a mecânica de escrita e de leitura, ou seja, processo pelo qual se permite codificar e decodificar os sons (fonemas) de nossa língua, em materiais gráfico (grafema ou letras) que pressupõe o desenvolvimento de uma consciência fonológica e a aprendizagem do alfabeto em seus vários formatos. (BRASIL. 2018)

No entanto, apesar de um amplo conjunto de políticas se propondo a enfrentar essa questão, o problema da educação brasileira no que se refere à alfabetização, e às taxas de analfabetismo ainda tem ocupado muitos pesquisadores dos mais diversos ramos teóricos, na perspectiva de buscar soluções mais viáveis e efetivas para essa situação. Nessa frente, alguns métodos e abordagens metodológicas foram sendo elaborados na perspectiva de romper com o tradicionalismo e o método da pedagogia tradicional de alfabetização.

Dangió (2017) apresenta a análise de que o movimento pendular que se estabelece entre um método e outro, entre o tradicional e o considerado mais avançado, junto às apropriações teórico-metodológicas insuficientes nos mostra o gosto amargo de práticas ineficazes e que conseqüentemente, refletem nos índices de alfabetização brasileira, que apesar de avançarmos na diminuição das taxas de analfabetismo, ainda estamos em passos lentos em direção a sanar esse problema nacional.

Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua 2019¹), mostram que a taxa de analfabetismo entre pessoas de 15 anos ou mais foi estimada em 6,6%, o que equivale a 11 milhões de analfabetos no Brasil. Em relação ao ano anterior, 2018, tivemos uma redução de 0,2 pontos percentuais, já que no referido ano, havia a estimativa de 6,8% de analfabetos no país.

Quando se olham os números por região, percebe-se índices mais alarmantes nas regiões Nordeste, Norte e Centro-Oeste, em comparação às regiões Sul e Sudeste. Nordeste tem uma taxa de analfabetismo de 13,9%, Norte de 7,6% e Centro-Oeste de 4,9%. Nas regiões Sul e Sudeste, essas taxas são bem menores, apenas 3,3%, ambas. Esses números nos mostram uma relação com a produção de conhecimento e investimentos em educação no Brasil, concentrados nas regiões mais desenvolvidas (do ponto de vista estrutural e econômico), o que se reflete nos dados sobre a educação.

O problema da alfabetização brasileira ganhou ainda mais força no período da pandemia da covid-19², em que as escolas tiveram que se adaptar ao ensino remoto e a outras estratégias de ensino. Dados do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) 2021, apontam que o nível de alfabetização das crianças está abaixo das expectativas por faixa etária (BORGES, 2022). Os dados mostram que o percentual de crianças com dificuldade de ler e escrever palavras consideradas simples, aumentou de 15,5% em 2019, para 33,8% em 2021. Esses dados estão diretamente relacionados ao perfil socioeconômico da maioria dos estudantes das escolas públicas, em que foi constatada a dificuldade de acesso a equipamentos próprios para o desenvolvimento das aulas no citado período, bem como, as questões referentes a conexões à internet.

¹ Dados obtidos por meio do portal <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html> . último acesso em 13/12/2022

² O Pandemia da COVID-19 teve início em 31 de dezembro de 2019, quando a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi alertada sobre vários casos de pneumonia na cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China. Tratava-se de uma nova cepa (tipo) de coronavírus que não havia sido identificada antes em seres humanos. Uma semana depois, em 7 de janeiro de 2020, as autoridades chinesas confirmaram que haviam identificado um novo tipo de coronavírus (que no início foi temporariamente nomeado 2019-nCoV e, em 11 de fevereiro de 2020, recebeu o nome de SARS-CoV-2). Esse novo coronavírus é responsável por causar a doença COVID-19, que rapidamente se espalhou pelo mundo dando início a Pandemia da Covid-19, e que ainda em 2023, continua, porém sem o status de Emergência Global. (Disponível em <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>)

O impacto da pandemia da Covid-2019 também se manifestou no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) 2021. Este índice, que relaciona o desempenho dos alunos no SAEB e as taxas de aprovação, teve uma queda nos anos iniciais do ensino fundamental, passando de 5,9% em 2019, para 5,8% em 2021, na média nacional. Há que se considerar que devido ao período de pandemia, algumas medidas foram adotadas pelas escolas, como a aprovação automática, que influencia diretamente na obtenção dos resultados.

Um dos impactos importantes já identificados nas duas últimas edições do Censo Escolar foi o crescimento abrupto das taxas de aprovação da rede pública entre 2020 e 2021, quando comparadas com o período pré-pandemia (2019). No ensino fundamental dessa rede, o percentual de aprovados passou de 91,7%, em 2019, para 98,4%, no primeiro ano da pandemia (2020). Em 2021, a taxa caiu para 96,3% (ainda 4,6 pontos percentuais acima do registrado em 2019). Já no ensino médio público, a aprovação passou de 84,7%, em 2019, para 94,4% em 2020. O percentual foi reduzido para 89,8% em 2021. (INEP, 2022, s/p)

A própria questão da quantidade de alunos/as que puderam participar da prova do SAEB, pode ter influenciado nos resultados, haja vista que

A participação de menos estudantes na avaliação do Saeb por conta da pandemia distorce o resultado. Isso porque, eventualmente, os alunos que conseguiram participar das provas são melhores e os que têm menos condições de estudo podem ter ficado de fora dos testes. (FERRARI, 2022)

Os impactos da pandemia da covid-19 estão longe de ser apenas nas notas do IDEB. O período enfrentado evidenciou ainda mais os problemas estruturais e históricos da educação brasileira e tornou ainda mais visível o abismo entre as classes sociais. A precariedade de espaços e equipamentos das escolas, a falta de equipamentos ligados à conectividade, a dificuldade de professores e gestores no uso das ferramentas tecnológicas, bem como o não acesso (ou a precariedade deste) a computadores/notebook ou celulares por parte dos/as estudantes nos mostram um cenário de não democratização da educação pública, gratuita, universal e de qualidade, e portanto, o desrespeito a um dos princípios básicos de nossa constituição, e mais que isso, a uma necessidade humana fundamental.

Trabalhos como as pesquisas de Queiroz, Silva e Sousa (2022) e Camini e Freitas (2022) que expressam, respectivamente, a precarização do trabalho docente concomitante ao insuficiente conjunto de atividades de formação para aquele contexto

de pandemia e a falta de conexão entre alfabetizadores/as e a maioria dos estudantes (considerando, em ambos estudos, as imediatistas ações de trabalho docente em formato remoto e com uso de tecnologias).

O acesso à educação de qualidade, desde os processos de alfabetização primordiais para o desenvolvimento da cidadania e conseqüente ampliação dos processos democráticos, enfim, para o processo de humanização, é um direito fundamental, assistido pelo artigo 205 da Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988) e no âmbito internacional, representado pelo Pacto Internacional de Direitos Sociais Econômicos e Culturais, de 1966³ (BRASIL, 1992); e, portanto, percebe-se pelos elementos apresentados acima, que esse acesso, em sua plenitude, ainda tem sido negado. E apesar da diminuição das taxas de analfabetismo, o Brasil ainda está longe de ser um país 100% alfabetizado, o que se constituiria um elemento, embora insuficiente, necessário para a redução das mazelas sociais diretamente ligadas a ausência da democratização da educação, como redução da criminalidade, da pobreza, a marginalização das pessoas dos bairros periféricos, racismo, dentre outras.

O papel social da educação, segundo a PHC (Pedagogia Histórico-Crítica, como expressão pedagógica do Materialismo Histórico-Dialético, a base dessa pesquisa), que se materializa na apropriação da cultura letrada, nos mostra que o ato educativo é condição para a formação das propriedades genuinamente humanas. Portanto quando essa apropriação é negada, a compreensão das estruturas sociais, a participação democrática e efetiva inserção social ficam comprometidas e a formação integral do indivíduo se esvazia.

A alfabetização, ou seja, a inserção na cultura letrada (a apropriação da leitura e da escrita) como processo educacional chave para a escolarização é a base para toda a vida acadêmica de crianças, sem a qual, as demais etapas do ato educativo ficam comprometidas. Desta forma, entende-se que o processo de ensino e aprendizagem da criança no que se refere à etapa da alfabetização perpassa diversos determinantes sociais, econômicos e estruturais que são cruciais para o seu sucesso ou o seu fracasso.

A escolha do objeto aqui apresentado na categoria Produção da Existência, teve como primeiras aproximações ainda no curso de mestrado, do programa de pós-

³ Adotada pela Resolução n.2.200-A (XXI) da Assembléia Geral das Nações Unidas, em 16 de dezembro de 1966 e ratificada pelo Brasil em 24 de janeiro de 1992.

graduação em educação (PPGED/UFPA) realizado no período de 2015 a 2017, que culminou com a dissertação intitulada “O TEMPO LIVRE E A PRODUÇÃO DA EXISTÊNCIA DA JUVENTUDE DO CAMPO: Um estudo com jovens estudantes do Assentamento João Batista II - PA.”. No estudo em questão, pode-se ter a aproximação com a temática e os autores que a discutem na perspectiva materialista histórico-dialética. Também podemos delimitar o querer histórico em estudar a temática, como sendo a partir da qualificação de mestrado, em que um membro da banca, sugeriu o aprofundamento da temática, ainda que em outro processo de formação vindouro, ou seja, o aprofundamento no curso de doutoramento.

A partir dessa sugestão, e de estudos realizados em curso de extensão da Universidade Federal da Bahia, ofertado pela mesma docente que esteve na minha banca de mestrado, é que comecei a ter maior proximidade com a temática, a partir dos estudos de Engels (tema do referido curso de extensão) e a curiosidade científica foi tomando corpo. E ao entrar no doutorado, os diálogos com o professor orientador, foram me possibilitando os nortes dessa produção.

Neste trabalho será tomado um desses determinantes, qual seja, os/as professores/as alfabetizadores/as e, mais especificamente, os processos pelos quais esses/as docentes produzem a sua existência. Esse é apenas um dos fatores diretamente relacionados ao processo de alfabetização, porém compreendido como de importância fundamental, justificando-se assim, tomá-lo como objeto de estudo, **(ou seja, a tese dessa produção)** à medida que o grau com que um docente alfabetizador consegue construir os mecanismos necessário à produção da própria existência, certamente determinará as condições singulares objetivas do seu trabalho pedagógico.

Ao tomar-se como objeto de estudo a produção da existência de professores alfabetizadores, cabe demarcar como já salientado por Martins (2022) que a prática pedagógica, ou seja, o ato educativo é, pois, considerado uma prática social que deve ser entendida como,

[...] um conjunto de ações concretas de homens e mulheres que, com o seu trabalho e ao longo do tempo, constroem as suas condições de vida e, sobretudo, as das novas gerações. Portanto, toda prática pedagógica possui um enraizamento social e com isso carrega, muitas vezes de forma oculta, uma concepção de homem, de sociedade, de conhecimento, e especialmente do papel da educação escolar na sociedade. (MARTINS, 2022, p. 35)

Entende-se que a forma como professores alfabetizadores desenvolvem suas ações no processo educativo está diretamente determinada por suas possibilidades de apropriação dos bens culturais, materiais ou imateriais, ao mesmo tempo em que a própria prática pedagógica é determinante do processo de sua apropriação dos bens culturais. Com isso, produzir sua existência⁴ deve ser encarado como condição base para a realização do trabalho educativo a medida que, o processo de aprendizado é a construção da apropriação do legado cultural construído historicamente pelo conjunto dos homens e mulheres em sociedade, mediado pelo professor/a que deverá ter a princípio um determinado grau de apropriação desses bens.

Logo, produzir a existência é condição primária e, portanto, ato histórico, para a efetivação do trabalho com alfabetização com consciência de classe e com responsabilidade histórica com a educação brasileira. Na medida em que os/as professores/as alfabetizadores/as têm acesso aos bens culturais, como uma das várias necessidades da produção de sua existência, estes terão maiores apropriações e domínio desses bens e conseguirão trabalhar com o processo aprendizagem e de apropriação da leitura e da escrita na sua totalidade.

Diante do exposto, e entendendo que vivemos um complexo processo de desqualificação e desvalorização do trabalho docente na educação básica, sobretudo na pública e que esse processo possui determinantes históricos na totalidade das relações em que se inserem trabalhadores e trabalhadoras da educação, temos que há indícios significativos para inferir a real possibilidade de que a forma e as condições objetivas (no que diz respeito ao acesso aos bens culturais) pelas quais professores/as produzem a sua existência possui nexos inequívocos sobre o sucesso ou fracasso do processo de alfabetização. Tem-se como hipótese que o/a professor/a consegue desenvolver a alfabetização com coerência teórica e, portanto, com consciência de classe, permitindo que o processo de aquisição da língua escrita tenha sentido e significado na vida do alfabetizando, na medida em que tem (por parte desse/a mediador/a) acesso aos bens culturais historicamente produzidos e socialmente referenciados. Esse acesso aos bens culturais compõe aquilo que está sendo desenvolvido neste texto, como parte do processo de produção da existência, mas apenas em uma de suas expressões, em uma de suas determinações.

⁴ Mais adiante, nessa produção, será apresentado, a partir de Marx e Engels no livro *A Ideologia Alemã*, o que está se compreendendo como Produção da Existência.

Tem-se nesta produção, como questões norteadoras: I) Quais os fatores que interferem no processo de alfabetização e seus resultados na rede municipal de Castanhal?; II) Em que medida a produção da existência de professores alfabetizadores está relacionada com os processos de alfabetização do município de Castanhal?. III) Quais as relações entre a formação inicial e continuada, a prática pedagógica, as condições de trabalho, o acesso aos bens culturais e os processos de alfabetização dos professores da rede municipal pública de Castanhal?

Com esta produção, tem-se como objetivo geral **Investigar os nexos entre a produção da existência (no que diz respeito as condições de vida, de trabalho e de formação) e o processo de alfabetização desenvolvido pelos professores e professoras da rede pública municipal da cidade de Castanhal/PA.**

Como objetivos específicos buscar-se-á

- Identificar as condições de trabalho dos professores alfabetizadores do município de Castanhal/PA.
- Verificar as relações entre a produção da existência dos professores em seus aspectos de formação continuada, trabalho e condições de acesso aos bens culturais e os processos de alfabetização desenvolvidos pelos mesmos.
- Analisar os nexos entre a produção da existência dos professores alfabetizadores, a formação docente, o trabalho pedagógico e a apropriação dos bens culturais, e seus impactos no processo de alfabetização.

1.1 - O método de investigação e análise da realidade concreta.

Para desenvolver esse estudo, busca-se respaldo na teoria de Marx e Engels – O Materialismo Histórico-Dialético (MHD), por se compreender ser essa teoria a que melhor possibilita o conhecimento da realidade concreta da sociedade na qual estamos inseridos. Sua consistência teórica e seu compromisso com a produção do conhecimento balizarão a apreensão do objeto, situando-o no seu tempo histórico e entendendo seus determinantes fundamentais.

Cheptulin afirma que o MHD como instrumento de pesquisa “[...] estuda as formas gerais do ser, os aspectos e os laços gerais da realidade, as leis do reflexo desta última na consciência dos homens” (CHEPTULIN, 1982. p. 01).

De Kosik (1976, p.32) extrai-se que

[...] a dialética materialista como método de explicação científica da realidade [...] não é o método da redução; é o método da reprodução espiritual e intelectual da realidade, é o método do desenvolvimento e da explicação dos fenômenos culturais partindo da atividade prática objetiva do homem histórico.

Já Frigotto (2008), destaca que o grande desafio do pensamento no campo do MHD é trazer para o plano racional a dialética do real, a busca para além da aparência do fenômeno, ir às raízes de sua essência, ou seja, o caráter conflitivo, dinâmico e histórico da realidade.

É em Marx (2008), entretanto, que temos essa relação bem descrita e determinada. Quando de seu prefácio da contribuição à crítica da economia política, ele descreve os caminhos de suas investigações desde a “[...] revisão crítica da *Filosofia do Direito*, de Hegel [...]” até chegar “[...] à conclusão de que a anatomia da sociedade burguesa deve ser procurada na Economia Política” (MARX, 2008, p. 44), uma incontestável síntese do desenvolvimento de seu método investigativo, ele conclui que

A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência. (MARX, 2008, p. 45)

A dialética é compreendida na teoria marxiana, como ontológica, epistemológica, e relacional. Epistemológica por se tratar de um método científico. Ontológica por ser “um conjunto de leis e princípios que governam um setor ou a totalidade da realidade” e Relacional por compreender o movimento da história. (BOTTOMORE, 2001, p 101). Frente a esses três axiomas é que se compreende que uma pesquisa com base na dialética, deve analisar o mundo e o objeto de estudo, não como um conjunto de coisas acabadas, mas como parte de um complexo de complexos que está sujeito a múltiplas determinações sociais.

Buscar-se-á por meio da teoria materialista histórico dialética a totalidade da categoria produção da existência a fim de compreender os seus nexos com o processo de alfabetização. Entendendo totalidade a partir de Kosik (1976, p. 35), como a “[...] realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido.”. Desta forma, o fenômeno aqui entendido como produção da existência só poderá ser compreendido, em um dado momento histórico, “[...] do lugar que eles ocupam na totalidade do próprio real” (NOZAKI, 2004, s/p).

Em ENGELS encontramos *didaticamente* essa relação, quando esse pensador indica que

[...] descobrimos [...] que os dois polos de um antagonismo, como positivo e negativo, são tão inseparáveis um do outro quanto opostos um ao outro e que, apesar de todo seu caráter antagônico, interpenetram-se reciprocamente; descobrimos igualmente que causa e efeito são representações que só têm validade como tais quando aplicadas ao caso individual, mas, assim que examinamos o caso individual em sua conexão universal com a totalidade do mundo, causa e efeito se fundem, se dissolvem na noção de interação universal, na qual causas e efeitos trocam continuamente sua posição, e o que agora e aqui é efeito depois e ali se transforma em causa, e vice-versa. (ENGELS, 2015, p. 51)

Destaca-se que a busca pela totalidade, enquanto categoria de análise, não é aquela concepção ingênua em que se quer dominar “[...] todos os aspectos da realidade, sem exceções, e oferecer um quadro “total” da realidade, na infinidade de seus aspectos e propriedades”, isso porque, afinal, “A totalidade concreta não é um método para captar e exaurir todos os aspectos, caracteres, propriedades, relações e processos da realidade; é a teoria da realidade como totalidade concreta.” (KOSIK, 1976, p.36).

A fim de conseguir analisar e expor os dados em sua totalidade, nos propomos inicialmente a um movimento de mobilização de professores/as da Educação Básica pública da esfera municipal de Castanhal, vinculados à secretaria de educação, e atuantes do 1º ao 5º ano do ensino fundamental.

O intuito desta mobilização foi um convite aberto e por adesão ao preenchimento de um instrumento de coleta de dados em formato de questionário digital, desenvolvido na plataforma Google Forms, com perguntas sobre o perfil socio econômico dos/as professores/as, bem como questões que envolviam as formas como os/as professores/as produzem a sua existência e os procedimentos e métodos

utilizados em seu ato de alfabetizar. Dez professores/as participaram dessa primeira etapa.

Posteriormente, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas, presenciais, com 12 professores/as que atuam do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental da mesma rede de ensino e que se dispuseram voluntariamente à entrevista. Esses professores voluntariamente aderiram à pesquisa, a partir do mapeamento de escolas da rede pública municipal dos seguintes bairros: Cristo Redentor, Ana Julia, São José, Saudade 2, Japiim, Saudade 1, Caiçaras, Fonte Boa, Nova Olinda, Novo Estrela, Jaderlândia. Bairros estes entendidos como periféricos (com exceção do bairro Nova Olinda considerado mais central), com um contingente populacional significativo, e com escolas com grande número de atendimentos de crianças e adolescentes.

Como instrumento de análise de dados utilizaremos o método de análise de dados a partir de Bardin (1977) – análise de conteúdo. Para a autora, a análise de conteúdo consiste em

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. (BARDAN, 1977, p.42)

Nessa técnica de análise, há três etapas bem distintas que se complementam e sem as quais, a análise fica comprometida, a saber: I) Pré-análise do material (A leitura flutuante, a escolha de documentos, a formulação de hipóteses e dos objetivos, a referência dos índices e a elaboração de indicadores, e a preparação do material); II) A exploração do material (momento que constará da definição das categorias e da codificação) e o Tratamento dos resultados, inferência e Interpretação.

1.2– Sobre a estrutura do texto.

Esta produção estará dividida em 5 seções. A primeira seção está contida dos elementos introdutórios a esta tese. A segunda seção, teórica versará sobre a categoria central desse texto – A Produção da Existência e terá como base para a compreensão dessa categoria os estudos de Karl Marx e Friedrich Engels, principalmente no que foi exposto pelos autores na obra A ideologia Alemã. Também farão parte desse capítulo as bases teóricas e princípios da Pedagogia Histórico-

Crítica (PHC) e da Alfabetização, compreendida a partir da PHC e Teoria Histórico-Cultural de Lev Semionovitch Vigotski.

Na terceira seção teórica será feita a discussão acerca da história da alfabetização no Brasil, com base em autores como Dermeval Saviani, Maria do Rosário Longo Mortatti e outros. Também será apresentada a discussão sobre os métodos de alfabetização que fizeram, e de certa forma, ainda fazem parte da educação brasileira (métodos analítico e sintético) e o paradigma construtivista e sua inserção nos documentos e marcos legais das Políticas Educacionais Brasileira.

Na quarta seção será apresentado os dados sobre a alfabetização no município de Castanhal, bem como constará uma primeira incursão nos dados da realidade concreta, realizada pelo formulário online, da plataforma Google Forms com os professores/as da rede pública municipal de Castanhal, que atuam como pedagogos/as em turmas de 1º ao 5º ano, do ensino fundamental. Nessa seção buscar-se-á a totalidade dos elementos determinantes e determinados da produção da existência desses professores e seus nexos com o processo de ensino na etapa de alfabetização.

A quinta seção, versará sobre a formação e atuação docente frente, condições de trabalho e de vida, acesso aos bens culturais e a necessidade de produzir a existência humana. Nesta seção serão apresentados os resultados da pesquisa, com os dados obtidos por meio da entrevista semi-estruturada realizada com os professores da rede municipal. Esse capítulo será então seguido das considerações finais necessárias a tese.

2 A QUESTÃO DA PRODUÇÃO DA EXISTÊNCIA COMO CATEGORIA CENTRAL E A COMPREENSÃO DOS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO

Marx no Prefácio à Contribuição à crítica da economia política, resumidamente expõe suas considerações sobre a sociedade burguesa ao mesmo tempo em que descreve o processo de desenvolvimento de suas investigações do campo da filosofia para o campo da economia política, vemos que ele chega à conclusão de que “O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual.” Ao passo que, “[...] na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade [...]”. Ou seja, é nas relações de produção que homens e mulheres produzem sua existência. (MARX, 2008, p.45)

Marx e Engels reiteram essas reflexões em *A Ideologia Alemã*, ao afirmarem que

A moral, a religião, a metafísica e qualquer outra ideologia, bem como as formas de consciência a elas correspondentes, são privadas, aqui, da aparência de autonomia que até então possuíam. Não têm história, nem desenvolvimento; **mas os homens, ao desenvolverem sua produção e seu intercâmbio materiais, transformam também, com esta sua realidade, seu pensar e os produtos de seu pensar.** Não é a consciência que determina a vida. No primeiro modo de considerar as coisas, parte-se da consciência como do indivíduo vivo; no segundo, que corresponde à vida real, parte-se dos próprios indivíduos reais, vivos e se considera a consciência apenas com *sua* consciência [a consciência desses indivíduos práticos, atuantes]. (MARX, ENGELS, 2007, p. 91 – colchetes do original, negritos meus)

Para compreender a produção da existência humana se faz necessário compreender o que Marx e Engels expuseram n’A Ideologia Alemã, quando expressam que é necessário “[...] constatar o primeiro pressuposto de toda existência humana, portanto, de toda história, a saber, o pressuposto de que os homens têm de estar em condições de viver para poder *fazer história* (MARX, ENGELS, 2007, p. 32 – destaque do original) e, portanto, requer considerar que para viver e “fazer história”, os seres humanos precisam “antes de tudo comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais”. (MARX; ENGELS, 2007, p. 33).

O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, assim como há milênios, tem que ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos. (MARX; ENGELS, 2007, p. 33).

A produção da vida material (e a produção dos instrumentos de produção da vida material) é, pois, um ato histórico. A história nos escritos de Marx e Engels é uma ciência de fato, e é por meio dela que os homens produzem sua existência e são produtos dessa existência histórica, satisfazendo suas necessidades básicas e criando novas necessidades. No entanto, esse produzir a existência não ocorre de maneira isolada dos determinantes sociais, ele é fruto da produção dos homens em conjunto com outros homens, estabelecendo uma nova relação de produção da vida, para além de sua relação com a natureza, estabelecendo a partir desse momento, a sua relação com o outro – a formação da família, conforme é apresentado no recorte a seguir.

A terceira condição que já de início intervém no desenvolvimento histórico é que os homens, que renovam diariamente a sua própria vida, começam a criar outros homens, a procriar – a relação entre homem e mulher, entre pais e filhos, a *família*. (MARX; ENGELS, 2007, p. 33 – itálico do original).⁵

Estes aspectos, importante registrar, não são “etapas” ou estágios distintos, mas são “[...] três *momentos* que coexistem desde os primórdios da história e desde os primeiros homens, e que ainda hoje fazem valer na história.” (idem, p. 34, destaque do original). Trata-se, portanto, e à luz da coerência dialética, materialista e histórica dos pensadores citados, de compreendermos esses três atos, inseparavelmente em seu movimento e, deste modo, compreendê-los sob um determinado modo de produção ou a

[...] uma determinada fase social – modo de cooperação que é, ele próprio, uma ‘força produtiva –, que a soma das forças produtivas acessíveis ao homem condiciona o estado social e que, portanto, a ‘história da humanidade’ deve ser estudada e elaborada sempre em conexão com a história da indústria e das trocas. (MARX, ENGELS, 2007, p. 34 – destaques do original).

⁵ Importante destacar que os Marx e Engels (2007) não fazem uma defesa a família, mas a apresentam criticamente, como destaca-se adiante. “Essa família, que no início constitui a única relação social, torna-se mais tarde [...] uma relação secundária [...] e deve, portanto, ser tratada e desenvolvida segundo os dados empíricos existentes e não segundo o ‘conceito de família’, como se costuma a fazer na Alemanha.” (p. 33). Mais adiante (p. 36), eles destacam, já envolvidos no tema da divisão do trabalho: “[...] portanto, está dada a propriedade, que já tem seu embrião, sua primeira forma, na família, onde a mulher e os filhos são escravos do homem”.

Não obstante, quando imergem no debate da crítica da ideologia geral, em particular, a da Filosofia alemã em Feuerbach, também destacam que

Os pressupostos de que partimos não são pressupostos arbitrários, dogmas, mas pressupostos reais, de que só se pode abstrair na imaginação. São os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de vida, tanto aquelas por eles já encontradas como as produzidas por sua própria ação. Esses pressupostos são, portanto, constatáveis por via puramente empírica

[...]

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou pelo que se queira. Mas eles mesmos começam a se distinguir dos animais tão logo começa a *produzir* seus meios de vida, passo que é condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material.

[...]

Esse modo de produção não deve ser considerado meramente sob o aspecto de ser reprodução da existência física dos indivíduos. Ele é, muito mais, uma forma determinada de sua atividade, uma forma determinada de exteriorizar sua vida, um determinado *modo de vida* desses indivíduos. Tal como os indivíduos exteriorizam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, pois, com sua produção, tanto como *que* produzem como também com o *modo como* produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção. (MARX, ENGELS, 2007, p. 86 – destaques do original)

No prefácio da primeira edição de 1884, do livro “A origem da família, da propriedade privada e do Estado”, Engels sustenta que dentro da lógica materialista de compreensão da realidade concreta, a produção e reprodução da vida imediata é o fator determinante em última instância, do desenvolvimento histórico. E que a produção e reprodução da vida, acontecem de duas formas:

De um lado, a produção de meios de subsistência, de produtos alimentícios, habitação e instrumentos necessários para isso. De outro lado, a produção do mesmo homem, a reprodução da espécie. A ordem social em que vivem os homens de determinada época histórica e de determinado país está condicionada por esses dois tipos de produção: de um lado, pelo grau de desenvolvimento do trabalho e, de outro, pela família. (ENGELS, 2009, p. 14)

É no bojo dessas relações essenciais do desenvolvimento histórico que os homens, ao realizar o trabalho, em sua expressão fundamental (transformação da natureza, ou seja, o trabalho como atividade vital do homem), transformam a si mesmos. Engels afirma que o trabalho “É a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem.” (ENGELS, 1876, s/p). No entanto, a atividade vital do homem é, ao

longo do curso histórico, transformada pelas relações de produção, inerentes ao modo de produção vigente, e que se transformam e evoluem, alterando esta atividade, e as forças produtivas de uma dada sociedade.

Ao produzir sua existência, diz Engels (2007, p.87), “[...] os homens produzem, indiretamente a sua própria vida material”. No entanto, “O modo pelo qual os homens produzem seus meios de vida depende, antes de tudo, da própria constituição dos meios de vida já encontrados e que eles têm de reproduzir.”. Engels não se refere apenas a produção de sua “existência física”, esse modo de produzir é “[...] uma forma determinada de sua atividade, uma forma determinada de exteriorizar sua vida, um determinado *modo de vida* desses indivíduos.”. O que os indivíduos são, coincide com a sua produção. Eles são aquilo que produzem e como produzem. Assim o que os indivíduos são, “[...] depende das condições materiais de sua produção.” (ENGELS 2007, p.87).

Ferreira (2019, p. 74) destaca que não é meramente uma reprodução da existência física do homem, mas “[...] trata-se de, do ponto de vista ontológico, uma forma de atividade determinada de exteriorizar a vida, de maneira que se fazem presentes nesses pressupostos ontológicos os modos e as condições materiais de produção da vida [...]”, o que significa que a produção da vida, pelo homem, é, também uma forma de responder, ontologicamente, o que é o homem (e, neste sentido, também o seu vir-a-ser) e que, em última instância, implica afirmar que a produção da existência humana “[...] fala do homem real, em relações reais de produção da vida, em relações sociais complexas e transformáveis, em relações de construção de um horizonte de humanidade concreto e em fazer coletivo” (idem, p. 316).

Essa condição de transformação do trabalho, por meio das relações que os homens estabelecem, nos permitem analisar como homens e mulheres estão produzindo sua existência, e no particular a essa pesquisa, como os professores alfabetizadores produzem sua existência e quais os nexos entre essa produção e a prática pedagógica de o fazer alfabetização. Analisar as condições materiais da vida desses professores, inseridas no modo de produção capitalista significa compreender como esses seres humanos para manterem-se vivos, organizam e produzem a sua existência, nas duas múltiplas dimensões. E por mais que a produção da existência e a prática alfabetizadora tenham a aparência de objetos distintos, é justamente pelo exercício de superar a aparência que buscamos os nexos destas relações. Afinal, como nos afirma Engels

[...] descobrimos que os dois polos de um antagonismo, como positivo e negativo, são tão inseparáveis um do outro quanto opostos um ao outro e que, apesar de todo o seu caráter antagônico, interpenetram-se reciprocamente; descobrimos igualmente que causa e efeito são representações que só têm validade como tais quanto aplicadas ao caso individual, mas assim que examinamos o caso individual em sua conexão universal com a totalidade do mundo, causa e efeito se fundem, se dissolvem na noção da interação universal, na qual causas e efeitos trocam continuamente sua posição, e o que agora e aqui é efeito depois e ali se transforma em causa, e vice-versa. (ENGELS, 2015, p. 51)

2.1 - A produção da existência e a alfabetização como mercadoria

Antes de entrar no debate da Alfabetização como mercadoria, no seio da sociedade do capital, cabe fazer um destaque da compreensão que se tem de alfabetização, sua função e características que se estabelecem na relação entre indivíduo (aprendiz) e o indivíduo que ensina (professor/a).

Alfabetização é um processo vivenciado (a priori) nos primeiros anos da vida escolar, que consiste em possibilitar a assimilação da leitura e da escrita, como forma de fazer cada indivíduo adentrar no mundo letrado e, portanto, construir-se enquanto ser social, processo esse todo permeado pelo pertencimento a uma classe.

A aquisição da língua, por meio da aprendizagem de sua natureza histórico-cultural, como resultante de determinantes sociais acumulados pela humanidade, permite a criança compreender a linguagem como produção humana e desenvolvida a partir das necessidades de comunicação, intercâmbio com o outro, assimilando experiências histórico-culturais e adquirindo instrumentos para o pensamento. Como afirmam Marx e Engels (2007)

[...] a linguagem é tão antiga quanto a consciência – a linguagem é a consciência real, prática, que existe para os outros homens e que, portanto, também existe para mim mesmo; e a linguagem nasce, tal como a consciência, do carecimento, da necessidade de intercâmbio com outros homens. Desde o início, portanto, a consciência já é um produto social e continuará sendo enquanto existirem homens (MARX, ENGELS, 2007, p. 34)

Esse processo, de gênese do desenvolvimento cultural dos indivíduos, segundo Dangió e Martins (2015) resulta da necessidade do psiquismo humano e suas carências em dominar a realidade ao seu redor, bem como os objetos e conhecimentos produzidos ao longo da constituição da humanidade, pois “[...] apenas

por essa via, o homem torna-se apto a orientar suas ações em seu entorno social.” (DANGIÓ e MARTINS 2015, p. 212)

Em sua etapa escolar, a alfabetização é, pois, segundo Marsiglia e Saviani (2017) o processo resultante da mediação do professor, sendo este o responsável pela apropriação do patrimônio humano-genérico, a partir do momento em que ele domina os signos que medeiam o desenvolvimento do psiquismo. O que vincula, portanto, o/a aluno/a ao “par mais desenvolvido” – O/a professor/a – é o conhecimento traduzido em signos e significados. A Educação e, neste particular, a Alfabetização é um “[...] ato mediado por signo [*que*] provoca profundas transformações no psiquismo humano, modificando radicalmente a relação sujeito-objeto, ou, a resposta do sujeito aos estímulos do meio” (MARTINS e MARSIGLIA, 2015, p.21) (Itálico nosso).

A modificação radical da relação sujeito-objeto é, desta forma, a transformação humanitária dessa relação, ou seja, a transformação da realidade concreta do meio no qual a criança está inserida. Com isso, compreende-se que a alfabetização não pode ser desvinculada de seu contexto social e do modo de produção vigente. Desta forma, ela é parte do processo das relações de produção que se estabelecem no sistema capitalista e, portanto, está imbricada contraditoriamente com o processo de mercadorização do conhecimento que tem se evidenciado ao longo da história da humanidade.

Marx e Engels ratificam essa análise inicial ao afirmarem que

[...] indivíduos determinados, que são ativos na produção de determinada maneira, contraem entre si estas relações sociais e políticas determinadas. A observação empírica tem de provar, em cada caso particular, empiricamente e sem nenhum tipo de mistificação ou especulação, a conexão entre a estrutura social e política e a produção. A estrutura social e o Estado provêm constantemente do processo de vida de indivíduos determinados, mas desses indivíduos não como podem aparecer na imaginação própria ou alheia, mas sim tal como *realmente* são, quer dizer, tal como atuam, como produzem materialmente e, portanto, tal como desenvolvem suas atividades sob determinados limites, pressupostos e condições materiais, independentes de seu arbítrio. (MARX, ENGELS, 2007, p. 93 – itálicos do original).

Em “O Capital”, extraímos essa compreensão de que a produção da existência determina as relações de trabalho que se estabelecem em nossa sociedade e essas relações estão circunscritas às determinações do que, hoje, chamamos de “mercado”, que são, concretamente, as determinações das demandas do capital. Neste contexto, o próprio ato de alfabetizar (ou o trabalho pedagógico), ação humana consciente e

teológica do/a alfabetizador/a, também sofre as determinações do modo de produção capitalista e, portanto, envolta e parte do processo de mercadorização da educação. Isso porque é o instrumento (suas técnicas, suas atividades materiais ou não de mediação) deste/a trabalhador já transformado em mercadoria. Daquele ato, entende-se que as relações que se estabelecem no fazer docente são frutos a princípio das trocas de mercadorias e o são porque “reina” o modo de produção capitalista e, portanto, porque tudo que satisfaz as necessidades humanas da classe trabalhadora – em particular, os/as trabalhadores/as alfabetizadores/as – seja do estômago, ou da imaginação, vem da mercadoria e de seu produto final (do processo de circulação de mercadorias) que, no final ao cabo, é a “[...] primeira forma de manifestação do capital” (MARX, 2013, p. 223).

Entende-se, no entanto, que as instituições públicas, (como aqui é tomado como lócus da pesquisa, a escola pública municipal de Castanhal) apesar de estarem inseridas na lógica produtiva de mercadorias, próprias da nossa sociedade, elas não operam diretamente como produção de mercadorias, mas, contraditoriamente, está imersa nessa lógica

Isso porque o capital é um processo de circulação de valores (em suas formas Mercadoria e Dinheiro) e não de trabalho e, nele “[...] mercadoria e dinheiro funcionam apenas como modos diversos de existência do próprio valor: o dinheiro como seu modo de existência universal, a mercadoria como seu modo de existência particular, por assim dizer, disfarçado” (idem, p. 229). Afinal, para a economia política, “Não é a matéria que forma o capital, mas o valor dessa matéria”. Em síntese primeira, destacamos que se parte do entendimento de que no capital o professor alfabetizador *produz* sua existência em um mundo que não *produz* existência, mas a mercadoriza.

Compreende-se que professores alfabetizadores possuem uma *mercadoria*, mas não o valor sobre essa mercadoria. Afinal

[...] o possuidor de mercadorias pode, por meio de seu trabalho, criar valores, mas não valores que valorizam a si mesmos. Ele pode aumentar o valor de uma mercadoria acrescentando ao valor já existente um novo valor por meio de um novo trabalho, por exemplo, transformando couro em botas. O mesmo material tem, agora, mais valor, porque contém uma quantidade maior de trabalho. Por isso, as botas têm mais valor do que o couro, mas o valor do couro permanece como era. Ele não se valorizou, não incorporou um mais-valor durante a fabricação das botas. Assim, encontrando-se o produtor de mercadorias fora da esfera da circulação, sem travar contato com outros possuidores de mercadorias, é impossível que ele valorize o

valor e, por conseguinte, transforme dinheiro ou mercadoria em capital” (MARX, 2013, p. 240)

Assim, o “segredo” do processo de circulação de mercadoria e dinheiro no capital está, portanto, no processo de compra e venda da força de trabalho e, deste modo, na mercadorização (ou “coisificação”) da força de trabalho. Efetivamente, Marx já fazia referências a isso em seus Manuscritos econômico-filosóficos de 1844, ao referir-se à consequência das abstratas explicações da economia política acerca da propriedade privada dos meios de produção. Afirma o pensador que

O trabalhador se torna tão mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria. Com a *valorização* do mundo das coisas [...] aumenta em proporção direta a *desvalorização* do mundo dos homens [...]. O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma *mercadoria*, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral (MARX, 2010, p. 80 – destaques do original)

É neste sentido que para Marx o modo de produção capitalista coloca o trabalhador em explícita relação de estranhamento com o objeto de sua produção, seja ele qual for. Pois, “O trabalhador encerra a sua vida no objeto; mas agora ela não pertence mais a ele, mas sim, ao objeto” (MARX, 2010, p. 81). E aqui, essa também nos é uma questão central, pois, no modo de produção capitalista (e, portanto, também atento ao modo de produção da existência),

Quanto mais, portanto, o trabalhador se *apropria* do mundo externo, da natureza sensível, por meio do seu trabalho, tanto mais ele se priva dos *meios de vida* segundo um duplo sentido: primeiro, que sempre mais o mundo exterior sensível deixa de ser um objeto pertencente ao seu trabalho, um *meio de vida* do seu trabalho; segundo, que [o mundo exterior sensível] cessa, cada vez mais, de ser *meio de vida* no sentido imediato, meio para a subsistência física do trabalhador. (MARX, 2010, p. 81)

Assim:

O estranhamento do trabalhador em seu objeto se expressa, pelas leis nacional-econômicas [a economia política], em que quanto mais o trabalhador produz, menos tem para consumir; que quanto mais valores cria, mais sem-valor e indigno ele se torna; quanto mais bem formado o seu produto, tanto mais deformado ele fica; quanto mais civilizado seu objeto, mais bárbaro o trabalhador; que quanto mais poderoso o trabalho, mais impotente o trabalhador se torna; quanto mais rico de espírito o trabalho, mais pobre de espírito e servo da natureza se torna o trabalhador. (MARX, 2010, p. 82 – destaque meu)

Temos, portanto, que o “germe” do estranhamento na relação trabalhador e objeto produzido se traduz da seguinte maneira: quanto mais o trabalhador produz, mais ele se distancia de seu produto e, dialeticamente, de si mesmo. Torna-se estranho à sua produção e torna-se estranho a si mesmo e, conseqüentemente (mas não linearmente) ele se distancia ontologicamente de sua radicação humana, já que o homem é essencialmente vinculado ao trabalho e, pelo trabalho, ele medeia a relação com a natureza, modificando-a e deixando a marca da humanidade nela e, dialeticamente, transformando-se também.

No modo de produção capitalista se nega a relação imediata entre trabalhador e objeto e, portanto, o estranhamento se expressa no ato da produção. Assim, o homem produz um objeto estranho, estranhando-se dos meios de produção e, assim, estranhando a si mesmo, tornando-se *coisificado*. E iniciando um ciclo vicioso em que o trabalho estranhado, gerando uma produção da vida estranhada e, portanto, um homem estranhado.

Isso significa projetar que diante do processo de fazer alfabetização – e aqui defende-se que o fazer alfabetização não está desvinculado do processo de produção da existência, como já comentado anteriormente, no diálogo com ENGELS (2015) – no modo de produção capitalista está o processo de coisificação do/a professor/a alfabetizador/a e, portanto, o próprio processo de coisificação da produção da existência. O que parece, à primeira vista, algo distinto, se apresenta concretamente com nexos profundos.

É conhecido e debatido (inclusive se deveria ser essa a posição do debate n’O Capital) o capítulo 5 “O Processo de trabalho e o processo de valorização”, mas é ainda no capítulo 4 que Marx já apresenta um conceito de força/capacidade de trabalho:

Por força de trabalho ou capacidade de trabalho entendemos o complexo [*inbegriff*] das capacidades físicas e mentais que existem na corporeidade [*Leiblichkeit*] na personalidade viva de um homem e que ele põe em movimento sempre que produz valores de uso de qualquer tipo (MARX,, 2013, p. 242)

A força de trabalho é, segundo Marx (2013) condição humana dos indivíduos vivos e, portanto, para a sua produção há a necessidade da existência desse indivíduo. Ao passo que essa condição é atendida, a força de trabalho existente em uma “personalidade viva” é sempre dependente da sua própria reprodução ou manutenção. Dai, compreende-se dialeticamente que para possuir a força de trabalho

o indivíduo precisa antes de tudo produzir a sua existência, ao mesmo tempo em que para produzir essa existência na sociedade do capital, precisa ele possuir a força de trabalho. Marx destaca,

Para sua manutenção, o indivíduo vivo necessita de certa quantidade de meios de subsistência. Assim, o tempo de trabalho necessário à produção da força de trabalho corresponde ao tempo de trabalho necessário à produção desses meios de subsistência, ou, dito de outro modo, o valor da força de trabalho é o valor dos meios de subsistência necessários à manutenção de seu possuidor. (MARX, 2013, p. 245)

Ao avançar nesse debate entre força de trabalho e meios de subsistência, aqui entendidos como produção da existência humana, Marx acrescenta que a quantidade de meios de subsistência tem que ser proporcional à possibilidade de manter o trabalhador em suas condições normais de vida. E o autor ressalta que as necessidades fundamentais humanas, aquelas que se vinculam ao “seu primeiro ato histórico”, como alimentação, habitação, vestimenta e outros, são diferentes de acordo com o clima e outras peculiaridades de um país.

A transformação da força de trabalho em mercadoria é a mola propulsora das relações de produção próprias do capital. Sismondi (1803, p. 113. *Apud* MARX, 2013, p. 248), faz uma síntese dessas relações, quando afirma que “A capacidade de trabalho [...] não é nada quando não é vendida.”. Essa síntese nos ajuda a compreender que as todas as relações que se estabelecem no sistema capitalista são imbricadas das relações mercadológicas. Assim toda e qualquer força de trabalho, bem como o produto desta força em ação, quer seja o produto material ou imaterial (caso do trabalho do professor), estão circunscritas as relações de produção e são, portanto, mercadorias.

Ora, as relações que hoje se estabelecem no ensino, na escola e neste particular no processo de alfabetização são mercadorias (ou ao menos são, no senso comum entendida como tal). Se o são, o professor/a que vende sua força de trabalho, o faz para produzir sua existência, ao passo que, ao produzir sua existência, produz novas necessidades e a sua própria força de trabalho. E dentro dessa lógica, tanto a sua força de trabalho (o potencial trabalho docente) quando o produto gerado (processo de ensino da alfabetização) são também mercadorias.

Se Marx e Engels, n' *A Ideologia Alemã* já apresentavam que para ter condições de fazer história, os homens e mulheres precisam atender as suas necessidades básicas, o questionamento aqui feito, acerca de como os professores alfabetizadores

produzem sua existência no ato contínuo do fazer docente alfabetizador e quais os nexos entre essa relação e o sucesso ou fracasso da alfabetização do município de Castanhal, se mostra importante, à medida que esse processo, não deslocado do momento histórico, está submetido as relações mercantis própria da forma como nossa sociedade se organiza.

2.2- A Alfabetização e a Pedagogia Histórico-Crítica

O acesso aos bens culturais produzidos ao longo da história da humanidade, compõem os elementos determinantes para a constituição de homens e mulheres enquanto sujeitos de direitos e garantem sua participação ativa, crítica e consciente na sociedade atual.

Inicia-se este diálogo apresentando a compreensão de Eagleton (2011) acerca da palavra Cultura, que para o autor é considerada, um dos termos mais dotados de complexidade na língua portuguesa, onde podemos encontrar referências tanto à hábitos e costumes de um povo, quanto às expressões artísticas, ou ainda, à um determinado estágio da civilização, dentre outros.

No século XVIII a luz do pensamento iluminista, o termo cultura assume a característica de refinamento de espírito, dizia-se “pessoa culta” à classe burguesa que nascia e se consolidava, como sendo aqueles que tem “bom gosto”, senso estético etc. No entanto, como o advento de novos campos de conhecimento no século XIX, “O termo cultura passa a ser usado para designar o conjunto de bens materiais e/ou espirituais dos povos (técnicas, artes, mitos, tradições, conhecimentos, modo de organização social etc.).” (PINO, 2005, p. 70)

A interpretação de cultura, desatrelada da compreensão do modo de produção vigente, ou seja, a cultura pensada de forma abstrata e desvinculada de um projeto histórico de sociedade é o conceito que mais se dissemina na sociedade do capital, e para isso, a cultura tem sido estudada sob um viés ideológico e hegemônico, que busca muito mais (ainda que inconscientemente) aumentar o abismo entre as pessoas e as classes sociais, ambigualmente entendido como as diferenças entre elas, do que as semelhanças que as aproximam.

Desenvolve-se assim, uma perspectiva teórica que privilegia o micro em detrimento dos nexos e relações entre o singular e o universal e, em grande medida, por meio de um sistema de retroalimentação, os estudos sobre cultura tanto utilizam de tal perspectiva teórica para

suas análises, como também servem para justificar a fundamentação da mesma. (TEXEIRA, DIAS 2011, p.121)

Nos apropriamos dos escritos de Angel Pino para entendermos as raízes etimológicas do termo cultura, que

Do ponto de vista etimológico, a palavra cultura é uma transposição ao português do termo latino *cultura*, substantivo derivado do verbo *colere*, cuja significação "trabalhar a terra" nos remete ao campo da *produção* humana. Por extensão, o termo remete ao método de fazer crescer microorganismos em ambiente apropriado (cultura bacteriológica) (PINO 2005, p.69)

Para tanto, entende-se cultura a partir de estudos como de Duarte; Martins (2012), Pino (2005) em que a sua compreensão está diretamente ligada ao âmbito da produção humana, ou seja, cultura é a atividade humana, realizada por homens e mulheres no trabalho, e portanto, na transformação da natureza e na realização do seu primeiro ato histórico (MARX; ENGELS, 2017). A cultura é uma produção humana. “[...] todas as produções humanas, [...] são produções culturais e se caracterizam por serem constituídas por dois componentes: um material e outro simbólico, um dado pela natureza e outro agregado pelo homem.” (PINO, 2005, p.91)

Marx; Engels (2017) afirmaram que, à medida que o homem transforma a natureza, ele transforma a si mesmo. E essa transformação que se dá por meio do trabalho resulta também, como ressalta Duarte (2011) em fenômenos, processos e objetos que não existem na natureza, e que são criados pelo homem como intercâmbio para a supressão de suas necessidades básicas, incorporando-os a sua prática social, fazendo a junção entre os elementos naturais e a atividade humana, e desta forma, tornando-os processos culturais.

A cultura passa então a existir objetivamente como acúmulo de atividade humana e de experiências de homens e mulheres, mas também, subjetivamente à medida que os indivíduos vão se apropriando (e incorporando novos elementos) daquilo que outros seres humanos já produziram historicamente.

Quando nos referimos a cultura no âmbito educacional, compreende-se que o papel da alfabetização é o de possibilitar o acesso e a apropriação a esses bens culturais por meio da inserção a cultura letrada, na medida em que “[...] a Linguagem eleva o psiquismo humano, fazendo-o alçar patamares cada vez mais complexos por

meio da apropriação do universo simbólico criado pelo coletivo dos homens.” (DANGIÓ E MARTINS, 2018, p. 11).

As autoras expõem que na alfabetização, a apropriação da palavra em suas expressões escritas e falada produzem na criança as abstrações e estas tornam a palavra uma representante das transformações “infindáveis” na forma em que olhamos e vivemos o mundo. “O Signo linguístico, especialmente na significação trazida pelo significado, une pensamento e linguagem, transformando-se em fator irrefutável de qualificação de nossas funções psíquicas.” (IBDEM, p. 23)

A escrita se constitui como um conjunto sistêmico de símbolos e signos, que ao ser dominado pela criança, exerce um avanço em seu desenvolvimento Cultural. No entanto, ressalta-se que o acesso a escrita e a linguagem como um todo, e, portanto, a apropriação dos bens culturais, não são disponibilizados de forma igualitária na sociedade de classes, já que o acesso à educação nas suas formas mais completas tem sido, há muito tempo, negada à classe trabalhadora. E

Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação. (SAVIANI, 2005, p.55)

A compreensão dos processos históricos da escrita são fundamentais para o entendimento do processo de alfabetização que tenha como matriz teórico-metodológica a Pedagogia Histórico-Crítica. Em Leontiev (s.d *apud* DANGIÓ; MARTINS, 2015, p.212), “a origem da escrita radica na experiência histórico-social acumulada pela humanidade, revelando-se como processo e produto vinculado ao papel criador, construtor e transformador do mundo circundante.”. Dangió; Martins (2015, p. 212) complementam, tomando por base os escritos de Leontiev

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

Os homens e mulheres no seu intercâmbio com a natureza, estabelecem vínculos com outros indivíduos pelos quais as condições materiais específicas da vida

em sociedade são construídas. Desta forma, toda criança ao nascer, independentemente de sua vontade, se depara com inúmeros instrumentos materiais (como os objetos, construções, equipamentos), e com instrumentos psicológicos que estão no âmbito dos bens culturais (ciências e artes, por exemplo), que já são objetivações sociais, e que compõem uma gama de experiências a serem adquiridas. Nesse universo de signos e significados, a apropriação da linguagem escrita se mostra como uma atividade extremamente complexa, e que não cabe sua limitação a reprodução de sons e letras, como simples soletração. Seu processo precisa ser determinado pelo processo histórico, pela compreensão da história da humanidade e as relações que se estabelecem na sociedade, para então tornar-se como poderoso mecanismo de acesso aos bens culturais.

Na Psicologia Histórico-Cultural esses instrumentos materiais e psicológicos são considerados signos, ou seja, são representantes semióticos da cultura humana. Em Dangió; Martins (2018, p. 8) obtem-se que o desenvolvimento do psiquismo “identifica-se com a formação dos comportamentos complexos culturalmente edificadas, isto é, instituídos pela apropriação dos signos [...]”. Essa interrelação do psiquismo com os signos possibilita a formação do psiquismo no entrelaçamento do grau de desenvolvimento orgânico e com o grau de domínio das objetivações culturais, ou seja, “[...] a formação do psiquismo como imagem subjetiva da realidade objetiva.”

Diante desse esboço inicial, acerca da apropriação dos bens culturais, cabe apresentar ainda, como os “fundamentos” da alfabetização de acordo com a Pedagogia Histórico-Crítica entendendo-a como parte de uma formação com sentido e significado e coerente com os interesses populares. Desta forma, temos como pressuposto a importância dos conteúdos sistematizados, sustentados pela relação *forma e conteúdo*, materializados na lógica dialética (SAVIANI, 2005) e organizados de forma sequencial e gradativa. Daí decorre a necessidade de se organizar o trabalho pedagógico tendo como foco o porquê de ensinar determinado conteúdo, o como ensinar determinado conteúdo e o para quem esse conteúdo será destinado.

Para Dangió; Martins (2018) o ato educativo alfabetizador, pensado a partir da PHC orienta o trabalho pedagógico para além dos seus parâmetros técnicos, englobando uma concepção de homem, de mundo e de sociedade que não se desvinculam dos conhecimentos sistematizados e da forma como eles são transmitidos. Ainda segundo as autoras,

A alfabetização insere-se na objetividade do conhecimento humano a ser apropriado por todos os indivíduos para que disponham de instrumentos estruturais e discursivos da língua portuguesa. E além disso, para que possam também compreender a realidade, qualificando-se como ser social. (DANGIÓ; MARTINS, 2018, P.150)

A alfabetização que tem por base a PHC, tem o compromisso histórico para com a classe trabalhadora, de romper as barreiras na aquisição do conhecimento, que foram impostas pelo sistema, e que colocam essa classe subjugada aos interesses da classe dominante e que permitam as crianças das classes populares experimentar e compreender a função social da leitura e da escrita. Ou seja, uma alfabetização ambarada em Marx; Engels (1992, p. 07) que compreendem a “[...] necessidade de se introduzir um sistema educativo que elimine a situação dominante.”

3 ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

3.1 – Percurso Histórico da Alfabetização no Brasil

Falar de alfabetização no Brasil e os métodos de alfabetização desenvolvidos exige uma abordagem histórica. Nessa constituição histórica, a escola moderna enquanto um dos espaços em que se propaga essa educação possui em suas raízes grandes contradições no que diz respeito ao seu surgimento por volta do século XVIII, quando da ascensão da classe burguesa ao poder. Neste contexto ela (re)surge com a proposta de manter a ordem social vigente e com isso a manutenção das estruturas das classes sociais do período. (FRIGOTTO, 2011).

Desde o início com sua estrutura dual e desigual a escola se constituiu como palco de disputas de poder e de controle social. Esse surgimento do sistema escolar moderno trouxe profundas críticas à educação brasileira ao longo dos anos e que ainda hoje provocam grandes debates nos meios acadêmicos que buscam constantemente refletir a educação e suas formas de inserção na sociedade.

Os debates em torno da alfabetização também foram ao longo de período sendo consolidados e os métodos de alfabetização foram se estabelecendo. As concepções e teorias que subsidiam a alfabetização trazem consigo uma concepção de mundo e de sociedade, que estão intimamente ligados a uma ideologia de classe, e é possível constatar que historicamente no Brasil, é hegemônica no cenário educacional brasileiro, a ideologia da classe burguesa.

Estudos de Mendonça (2011) apontam que no Brasil a história da alfabetização divide-se em quatro períodos. O primeiro se caracterizava pelo método de soletração, que mundialmente prevalece entre a Antiguidade e a Idade Média. O segundo foi predominante entre os séculos XVI e XVIII e se estendendo até a década de 1960, onde houve uma contraposição ao método de soletração, ou seja, uma reação contrária ao método mais disseminado até o momento, e que se caracterizou pela criação dos métodos sintético e analítico.

O terceiro período iniciado em meados de 1980 com a propagação da teoria da psicogênese da linguagem escrita, quando começou a ser questionado a necessidade de associação dos sinais gráficos, com os sons da fala para aprender a ler. E o quarto período, considerado de “reinvenção da alfabetização” oriundo do fracasso da

alfabetização e decorrente da aplicação da teoria construtivista com práticas “equivocadas e inadequadas”.

Na antiguidade período em que estava em voga o método de soletração (conhecido ainda por, alfabético ou método ABC), o processo de alfabetização ocorria de forma lenta, por meio da aprendizagem das então 24 letras do chamado alfabeto grego, onde as crianças precisavam decorar os nomes das letras, no sentido crescente e depois decrescente, para só então conhecer a forma gráfica das mesmas. Dando prosseguimento a esse processo, as crianças passavam a ter como tarefa, a associação do valor sonoro que fora memorizado na etapa anterior, com a sua forma de escrita (representação gráfica). (MENDONÇA, 2011).

O processo de alfabetização na antiguidade era conduzido por etapas que iam se complexificando, e passando do ensino de letras maiúsculas para as minúsculas, das sílabas simples para aquelas sílabas trílteras, dos monossilábicos aos dissilábicos e trissilábicos até se esgotaram as possibilidades e chegarem aos textos. (MENDONÇA, 2011). Esse processo de alfabetização era conduzido em “pequenas caixinhas” de aprendizagens em uma progressão que durava no mínimo 4 anos para aprender a ler e escrever.

No período da Idade Média, as práticas de soletração seguiam a mesma sistemática do período da Antiguidade. Sendo que o processo de ensino acontecia em dois níveis, o primeiro o aprendizado do alfabeto e o segundo o aprendizado de textos religiosos escritos em latim. O ensino do alfabeto seguia a progressão do ensino de 3 a 4 novas letras por dia. Interessante nos estudos dos métodos de ensino desse período, é que os pais e responsáveis acreditavam que quanto mais contato as crianças tivessem com a escrita, na mais tenra idade, mais fácil seria o aprendizado e a incorporação da escrita.

Desta forma, alguns materiais como alfabetos em couro, em tecidos e em ouro, tabuletas de gesso e de madeira com o alfabeto entalhado eram artifícios utilizados pelos pais, até mesmo na hora da amamentação (momento em que as mulheres penduravam no braço esses objetos) para que as crianças se alimentassem olhando para o alfabeto escrito. E ainda, há registros de bolos e doces confeccionados em formas de letras, para que as crianças aprendessem as mesmas, antes de degustar. (MENDONÇA, 2011).

A partir do século XVI, onde se configura o segundo período da história da alfabetização, começam as primeiras formulações do método fônico, em

contraposição ao método de soletração que era considerado muito difícil. Na Alemanha e na França alguns autores começam a apresentar o ensino baseado no som das letras de palavras conhecidas pelas crianças. Com o objetivo de acentuar o som das letras que queriam ensinar. No entanto, o fracasso de tal método se deu em razão da forma exacerbada de pronunciar as consoantes isoladas e da ausência de sentido em algumas pronúncias. (MENDONÇA, 2011).

Em contrapartida, na França foi criado o método silábico, como tentativa de superação das várias dificuldades do método fônico

[...] estratégia de unir consoante e vogal formando a sílaba, e unir as sílabas para compor as palavras. No método silábico, ensina-se o nome das vogais, depois o nome de uma consoante e, em seguida, são apresentadas as famílias silábicas por ela compostas. Ao contrário do fônico, no método da silabação, a sílaba é apresentada pronta, sem se explicitar a articulação das consoantes com as vogais. Na sequência, ensinam-se as palavras compostas por essas sílabas e outras já estudadas. (MENDONÇA, 2011, p.27).

O método global que faz parte do conjunto dos métodos analíticos surge como necessidade de partir de um contexto mais proximal a criança, para evitar que letras e palavras isoladas, que dificultam a aprendizagem, sejam usadas de forma descontextualizadas, já que são abstrações para as crianças.

No final do século XIX e início do XX, o método global encontra sólido apoio na teoria de Decroly, psicólogo e educador belga, para quem a aprendizagem das crianças ocorreria através de observações, associação e expressão de ideias. Outro apoio ao método é atribuído ao psicólogo suíço Claparède, que defendia dois grandes princípios, baseados na teoria alemã da Gestalt, ou da 'forma': ir do simples para o complexo significa ir do todo às partes; a palavra e a frase oferecem à criança uma configuração total, ou um perfil geral necessário a esse movimento. (FRADE, 2014, s/p)

Segundo Mendonça (2011, p.11), Édouard Claparède e Ernest Renan que são considerados alguns dos fundadores do método global, entendem que “[...] o conhecimento aplicado a um objeto se desenvolve em três atos: o *sincretismo* (visão geral e confusa do todo), a *análise* (visão distinta e analítica das partes) e a *síntese* (recomposição do todo com o conhecimento que se tem das partes).” **(itálicos da autora)**.

Outros métodos foram surgindo, como é o caso do método iconográfico. Em 1655, Comenius, em sua *Orbis Pictus* ao criticar o método da soletração, caracteriza esse novo método, como sendo a associação de uma imagem a uma palavra-chave,

estabelecendo um nexu entre a grafia das palavras e a sua representação icônica. (MENDONÇA, 2011)

Outros métodos como da palavrção e da sentencição, que partiam da unidade da palavra, são agrupados no conjunto dos métodos analíticos. O método da palavrção parte da própria palavra, que são agrupadas e os/as alunos/as aprendem a reconhecê-las pela memorização de sua configuração gráfica, utilizando-se de recursos como cartões com palavras e figuras. Já no método da sentencição o peso é dado nas frases e depois nas palavras. Enfatizando a sentença como unidade e depois de reconhecida será decomposta em palavras e posteriormente em sílabas. (FRADE, 2014, s/p).

Diante dessa breve história, temos como síntese inicial que os métodos da soletração, fônico e o silábico, são originários do método sintético, já que os mesmos partem da unidade menor, para a maior, ou seja, das letras para as sílabas, das sílabas às palavras, das palavras às sentenças, até chegar aos textos. Os métodos da palavrção, sentencição, e textuais são de origem analítica, à medida que começam pela unidade de significado e então avançam para a análise (segmentação) em unidades menores. A Figura 01 do quadro a seguir, retirado do estudo de Mendonça (2011) sintetiza essa breve apresentação da história dos métodos.

Figura 01: Síntese dos métodos de alfabetização

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

Fonte: Casasanta (*apud* MENDONÇA, 2011, p.28)

Na virada do século XIX para o século XX, o cenário educacional brasileiro está envolto as polêmicas em torno das concepções e práticas sobre a aprendizagem da

língua escrita, com a consolidação dos sistemas públicos de ensino e a busca de universalização das oportunidades escolares.

Os movimentos se acirram com a disputa dos métodos sintético e analítico, num movimento pendular, que ora parte da unidade menor para a unidade maior (método fônico e método silábico), ora faz o caminho inverso, partindo de unidades maiores e portadoras de sentidos, para as unidades menores (método da palavração, da sentencição e método global). No entanto, apesar das disputas, os métodos em questão tinham a mesma “preocupação”, o aprendizado do sistema alfabético e ortográfico da escrita.

[...] embora se possa identificar, na segunda opção, uma preocupação também com o sentido veiculado pelo código, seja no nível do texto (método global), seja no nível da palavra ou da sentença (método da palavração, método da sentencição), estes – textos, palavras, sentenças – são postos a serviço da aprendizagem do sistema de escrita: palavras são intencionalmente selecionadas para servir à sua decomposição em sílabas e fonemas, sentenças e textos são artificialmente construídos, com rígido controle léxico e morfossintático, para servir à sua decomposição em palavras, sílabas, fonemas. (SOARES, 2004, p.98)

Prevaleceu até a década de 1980, a alternância dos métodos com o pressuposto de que o aprendizado da criança é dependente de estímulos externos cuidadosamente organizados, até mesmo de forma artificial, com o objetivo do domínio da língua escrita.

Esse litígio se estenderá até meados da década de 1980, quando se apresenta no cenário educacional o paradigma cognitivista (construtivismo), se autointitulando como o “novo”, e reservando às outras concepções metodológicas (especialmente aos métodos sintéticos e analíticos) o rótulo de tradicionais. (PUREZA, NASCIMENTO, FERREIRA, 2022, p.158)

O paradigma construtivista pode se caracterizado como uma continuidade do movimento escolanovista⁶ que passa a ocupar o centro dos debates e paira sobre os

⁶ De forma resumida, o movimento escolanovista foi uma contraposição a chamada pedagogia tradicional, centrada na figura do professor e na transmissão do conhecimento. “Esta teoria mantinha a crença no poder da escola e em sua função de equalização social. [...] A pedagogia nova começa, pois, por efetuar a crítica da pedagogia tradicional, esboçando uma nova maneira de interpretar a educação e ensaiando implantá-la, primeiro, através de experiências restritas; depois, advogando sua generalização no âmbito dos sistemas escolares.” Saviani complementa afirmando “Compreende-se então que essa maneira de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; -do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretividade; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas

marcos legais educacionais brasileiro, influenciando de forma hegemônica as políticas educacionais, tanto da educação básica, quanto nas políticas de formação de professores. Em suas origens essa teoria, baseada nos escritos de Jean Piaget e tendo como sua principal expoente Emília Ferreiro, teve conotação “revolucionária” já que baseado no movimento escolanovista, tinha como ideia central o poder da escola, e sua capacidade de equalização social (SAVIANI, 1999).

Para Mortatti (2016, p. 1),

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

No entanto, como já exposto por Duarte (2011) o construtivismo e o seu lema do “aprender a aprender”, não deve ser compreendido como uma pedagogia com vistas a defesa da educação escolar com fomento a criatividade e a autonomia intelectual, em oposição a pedagogia tradicional e sua forma de ensinar. Ao contrário, e de acordo com Marsiglia (2011 p.57 e 58) “[...] conteria, segundo o citado autor, uma atitude fundamentalmente negativa em relação à educação escolar.”

Marsiglia caracteriza essa postura do construtivismo em quatro princípios que são compartilhados pelas pedagogias do “aprender a aprender”.

1) a aprendizagem que ocorra sem a transmissão intencional do conhecimento terá maior valor educativo; 2) o processo de aquisição ou construção do conhecimento tem mais valor do que o conhecimento em si mesmo; 3) uma atividade será verdadeiramente educativa somente quando for espontaneamente desencadeada e conduzida pelas necessidades e interesses dos alunos; 4) a escola deve ter por principal objetivo desenvolver uma alta capacidade de adaptação social nos indivíduos. (MARSIGLIA, 2011, p.58)

Esses princípios nos levam a perceber o descompasso do construtivismo como fundamento teórico da educação brasileira e uma educação para a classe trabalhadora, pois não propõem a superação da sociedade de classes e tampouco se preocupa com essa questão, deixando de lado as contradições do sistema capitalista e as mazelas sociais por ele determinadas, e olham para a educação e o seu papel social de forma idealista.

contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender.” (SAVIANI, 1999 p 19, 20,21)

Quando nos referimos a alfabetização e os desdobramentos do construtivismo nesse processo da educação escolar, Mortatti avalia que a introdução e consolidação do construtivismo no Brasil “[...] contribuíram, como desserviço, para acentuar ou renovar problemas da alfabetização escolar, de analfabetismo funcional e de formação de professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental”. (MORTATTI, 2016, p.2269).

Saviani escreveu que “[...] quando mais se falou em democracia no interior da escola, menos democrática foi a escola; e de como, quando menos se falou em democracia, mais a escola esteve articulada com a construção de uma ordem democrática.” (SAVIANI, 1999, p. 48). Essa afirmação se materializa no discurso construtivista à medida que se negam o ato educativo e, como também já ensinou Saviani educar é “produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2011, p.6) ou seja, a função do trabalho educativo que é o de transmitir o conhecimento historicamente construído, e negando esse direito, negasse a consolidação de uma escola democrática.

3.2 – O construtivismo e a alfabetização no Brasil

Vivemos em uma nova era, a era dos grandes avanços tecnológicos, em que os discursos políticos e sociais, falam em igualdade, liberdade, humanidade, porém o que se tem, apesar dos discursos em voga, é um alargamento das diferenças sociais, um distanciamento dos princípios da igualdade de direitos etc, desta forma vivemos diariamente um tempo marcado por grandes contradições que são fruto do desenvolvimento da sociedade capitalista, como nos afirma o Rossler (2006,p. 2) “Se, por um lado, o homem alcançou níveis de desenvolvimento humano-genérico impensáveis, por outro, sob a égide do capitalismo desses últimos dois séculos, convivemos com a pobreza desumana em que vive grande parcela da população mundial.”

Na educação essas contradições não são diferentes,

Se por um lado temos os discursos oficiais e não-oficiais, veiculados pela mídia, que colocam a educação no centro das preocupações políticas e sociais, como a chave para o desenvolvimento tecnológico, científico, econômico e cultural de nosso país, por outro lado, convivemos com uma política e uma realidade educacional concreta

que em nada se aproximam do que defende o discurso em voga. (ROSSLER, 2006,p.4)

A Educação brasileira tem enfrentado na atualidade grandes problemas, dentre vários fatores está à falta de investimentos adequados em infraestrutura básica, espaços e equipamentos que estão na base de sustentáculos desse direito social que é a educação. Com esse sucateamento dos espaços destinados a produção do conhecimento, o que se propaga na mídia televisiva (com altíssima concentração de poder e, portanto, de decisão editorial) e nos espaços de reprodução de notícias e ideologias é o discurso de que o Estado é ineficiente quando se trata de educação. Elementos como falta de estrutura, somados ao debate centrado nos conteúdos ofertados na educação básica (e esse debate foi mote importante para que a Reforma do Ensino Médio/Novo Ensino Médio e, conseqüentemente, a BNCC ganhassem força), acabam por compor esse cenário de desvalorização da educação pública, principalmente, no país.

Na tentativa de manutenção da ordem social vigente, ou, ainda com perspectivas mais críticas, progressistas, surgiram, no decorrer de nosso processo histórico, teorias e propostas pedagógicas com intuito de fazer valer a educação como direito de todos e dever do Estado, no entanto, essas novas pedagogias estão imbuídas de concepções ideológicas que atendem a interesses diversos, porém, ainda estabelecendo mudanças superficiais e, deste modo, pouco (ou quase nada) atuando nas relações sistêmicas de interesses privados da educação brasileira.

Dentre essas teorias, temos o Construtivismo, como um conjunto de diferentes vertentes teóricas heterogêneas que apresentam como núcleo comum, a referência básica – a epistemologia de Jean Piaget. Nesta epistemologia são agregados vários elementos temáticos e conceituais que definem o construtivismo como um ideário psicológico, filosófico e educacional, que compartilha um conjunto de pressupostos, conceitos e princípios teóricos. (ROSSLER, 2006).

Para Duarte (1996, 1998), o construtivismo se respalda no modelo biológico da interação entre organismo e o meio ambiente, ou seja, na biologização e naturalização dos processos escolares, bem como da concepção de homem e de sociedade. Nesta concepção o social é reduzido ao modelo biológico de interação na relação sujeito-sujeito. Assim tende a compreender os processos de desenvolvimento do indivíduo como natural e espontâneo, ou seja, independente dos processos educativos como um todo.

Com a lógica do “aprender a aprender” comumente veiculada, o construtivismo, opera na perspectiva de negar a função social da escola, de desqualificar o trabalho docente (Compreendendo-o como mero facilitador do processo de aprendizagem), e negar, ainda, a própria especificidade do trabalho educativo escolar (ou seja, nega que a educação é o ato de produzir intencionalmente nos indivíduos a apropriação das conquistas universais humanas, histórica e socialmente produzidas).

Para Duarte (2011), o “aprender a aprender” possui um universo ideológico contemporâneo, marcado pelas ideias e valores do neoliberalismo e do pós-modernismo, que é responsável pela reprodução e manutenção do sistema social, político e econômico vigente. Para o autor,

Uma das formas mais importantes, ainda que não a única, de revigoramento do “aprender a aprender” nas duas últimas décadas foi a maciça difusão da epistemologia e da psicologia genéticas de Jean Piaget como referencial para a educação, por meio do movimento construtivista que, no Brasil, tornou-se um grande modismo a partir da década de 1980, defendendo princípios pedagógicos muito próximos aos do movimento escolanovista. Mas o construtivismo não deve ser visto como um fenômeno isolado ou desvinculado do contexto mundial das duas últimas décadas. Tal movimento ganha força justamente no interior do aguçamento do processo de mundialização do capital e de difusão, na América Latina, do modelo econômico, político e ideológico neoliberal e também de seus correspondentes no plano teórico, o pós-modernismo e o pós-estruturalismo. É nesse quadro de luta intensa do capitalismo por sua perpetuação, que o lema “aprender a aprender” é apresentado como a palavra de ordem que caracterizaria uma educação democrática. E esse canto de sereia tem seduzido grande parcela dos intelectuais ligados à área educacional. (DUARTE, 2011, 34-35)

Esse universo ideológico tem fortemente influenciado as políticas educacionais do Brasil, à medida que tem sido a base para a formulação dessas políticas sociais, como nos mostra Rossler.

É inegável que, atualmente, o ideário construtivista vem sendo utilizado na tentativa de legitimação científica de uma série de políticas e propostas de reformas na educação, em vários países do mundo, com vistas a uma suposta melhoria da qualidade de ensino. Assim a presença desse ideário nas orientações e políticas educacionais está claramente explicitada, de forma bastante entusiasmada, nos referenciais teóricos dos atuais Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), mais especificamente no capítulo intitulado “Princípios e fundamentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais” (...). Estes apresentam, de modo muito convincente, o aprender a aprender como principal meta da educação, oficializando, assim, o “velho” lema escolanovista por meio do referencial construtivista, isto é, com novas roupagens. (ROSSLER, 2006, p.9)

É possível constatar a presença dessa ideologia construtivista, ainda que de forma implícita, também nos documentos legais que regem os organismos internacionais que delineiam as políticas sociais e educacionais para a América Latina, ou seja, documentos estes que são verdadeiros norteadores das políticas educacionais brasileiras, fortemente carregadas de uma ideologia conservadora, como é o caso das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), ou da OCDE e suas orientações para com a formação docente para uma certa conformação a uma sociedade do conhecimento.

Diante do quadro criado pelo mercado de trabalho, fruto das relações sociais com base no sistema capitalista de produção, a educação tem assumido a tarefa de operar na lógica das competências necessárias a imersão deste aluno no mercado. Consequentemente a pedagogia das competências (fruto do construtivismo) tem sido a proposta que seduz ao professorado imerso no cotidiano alienado.

O caráter mercadológico da educação, tanto na oferta de sistemas de ensino, quanto no viés pedagógico adotado por esses sistemas, tem crescido no Brasil e propiciado a manutenção do sistema capitalista e a ordem social por ela instituído. E o construtivismo tem sido o mecanismo sedutor e fetichizado para as respostas educacionais tão almejadas na sociedade contemporânea.

Quando nos referimos a inserção no construtivismo nas políticas e práticas pedagógicas de alfabetização no Brasil, faz-se necessário voltarmos ao século XIX, quando se começam as discussões acerca da problemática da alfabetização no Brasil e configuração dos sistemas públicos de ensino. Esse novo sistema, demandava “modelo específico de escolarização que possibilitasse às crianças, na fase inicial de escolarização, práticas culturais de leitura e escrita” (MORTATTI, 2000, p. 17).

O século XIX, já embalado pela revolução industrial e pela centralização da produção não mais no campo, mas sim na cidade, transformara o processo produtivo e as relações sociais e culturais. A busca por “melhores” condições de vida provocou o êxodo rural, e a necessidade de mão-de-obra para a indústria, mudou a forma como se olhava para a educação. A industrialização demandava do trabalhador a apropriação dos signos linguísticos, e o aprendizado da escrita e da leitura, como forma de participação na vida social da cidade.

Nesse período, como já citado, tínhamos as disputas de métodos (sintéticos e analíticos) como sendo base para os processos de alfabetização. Desta disputa,

temos que a partir de 1980, uma nova e hegemônica proposta, sendo inserida nos marcos legais – O construtivismo.

No bojo do processo de redemocratização do país, pós “Anos de chumbo” da ditadura militar temos alguns movimentos que juntos culminarão com as ideias das pedagogias contra-hegemônicas. Saviani 2008, destaca quais movimentos foram esses, na afirmação a seguir.

O processo de abertura democrática; a ascensão às prefeituras e aos governos estaduais de candidatos pertencentes a partidos de oposição ao governo militar; a campanha reivindicando eleições diretas para presidente da República; a transição para um governo civil em nível federal; a organização e mobilização dos educadores; as conferências brasileiras de educação; a produção científica crítica desenvolvida nos programas de pós-graduação em educação; o incremento da circulação de ideias pedagógicas propiciado pela criação de novos veículos. Eis aí um conjunto de fatores que marcaram a década de 1980 como um momento privilegiado para a emergência de propostas pedagógicas contra-hegemônicas. (SAVIANI, 2008, p.18)

Esses movimentos geraram no âmbito educacional uma resposta a necessidade emergente de lidar com o problema do “fracasso escolar” gerado pelo governo ditador, durante o Regime Militar. Embalados por ideias e propostas mais progressistas que buscava veementemente combater a ditadura no Brasil, educadores, representantes de grupos políticos e de movimentos sociais organizados aproximaram-se desse novo ideário, por sua pseudo característica de posicionamento de esquerda, para a construção de propostas educacionais que resolvessem o problema do fracasso escolar.

Conforme Silva (1993, p. 4)

Parte da predominância atual do construtivismo deve-se, precisamente, à sua dupla promessa. De um lado, ele aparece como uma teoria educacional progressista, satisfazendo, portanto, aqueles critérios políticos exigidos por pessoas que, em geral, se classificam como de esquerda. De outro, o construtivismo fornece uma direção relativamente clara para a prática pedagógica, além de ter como base uma teoria de aprendizagem e do desenvolvimento humano com forte prestígio científico. Comparem isto com, de um lado, por exemplo, as teorias macrosociológicas e políticas sobre a escola, tais como as chamadas teorias da reprodução, apenas para citar uma delas. Faltam aqui aqueles ingredientes práticos, de direção para a ação na sala de aula na segunda-feira de manhã. E, por outro lado, coloquem o construtivismo lado a lado com o tecnicismo, por exemplo. Obviamente, o tecnicismo tem toda aquela aura conservadora que nenhuma pessoa que se considere como progressista quer - nesta altura do debate - carregar.

No bojo dessa conjuntura, a participação do Estado de São Paulo, foi decisiva no disseminar das práticas construtivistas no campo da alfabetização brasileira. Conforme Mortatti (2016, p. 2270)

Durante a gestão do Governador Franco Montoro, a SEE/SP implementou o projeto do Ciclo Básico de Alfabetização (CB), como desencadeado de uma série de mudanças estruturais, administrativas e didático-pedagógicas, na rede pública de ensino paulista. E, para preencher o vazio pedagógico da proposta do CB, foi introduzida a teoria construtivista, [...].

[...] havia um clima favorável na rede educacional para essa discussão pedagógica, porque se sentia a necessidade de uma mudança, e porque se estimava que uma medida exclusivamente política não seria suficiente para modificar a prática. Estávamos procurando alguma coisa e, nesse momento, a produção teórica da Emilia veio preencher o vazio na proposta política do Ciclo Básico. (ALVES *apud* FERREIRO, 1990, p.6).

Com essa aceitação no governo Paulista e a constante preocupação Brasil a fora com as questões referentes a leitura e a escrita, fez com que o construtivismo fosse ganhando espaço e inserindo-se nas políticas educacionais tanto de estados, quanto de outros municípios. Grandes investimentos financeiros foram feitos por autoridades educacionais, para que fosse reconhecido a relevância da teoria, tanto em suas questões políticas, quanto sociais e pedagógicas, dando ainda mais visibilidade e consolidando na década de 1990, a teoria a nível federal por meio de suas aplicações nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e, nos dias de hoje, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (MORTATTI, 2016).

[...] tornaram-se verdade científica e universal as explicações do construtivismo sobre como a criança (todas elas e independentemente do contexto histórico, social e cultural em que vivem) constrói seu conhecimento sobre a escrita. Como se se tratasse de descoberta científica de uma evidência, de um fato preexistente, desconsidera-se que a delimitação e a compreensão desse “fato psicológico” são possibilitadas justamente pela teoria que as embasa e que sua explicação é um “constructoteórico”, cujas “provas empíricas” são passíveis de muitos questionamentos. (MORTATTI, 2011, p.45, grifo do original)

Com a disseminação do ideário construtivista, as interpretações contraditórias e equivocadas, provocou no cenário brasileiro, a criação de um “construtivismo à brasileira” e relacionado com um “conceito brasileiro de alfabetização” (MORTATTI, 2011) que tornou-se senso comum pedagógico e foi incorporado as políticas

educacionais brasileiras, discursos oficiais sobre educação, na formação de professores (inicial e continuada) alfabetizadores, nas pesquisas acadêmicas etc,

Tendo passado a integrar o senso comum pedagógico, essas apropriações vêm até hoje embasando e conduzindo “naturalmente” a prática docente de gerações de alfabetizadores brasileiros, que provavelmente nunca leram, de fato, os textos de Ferreiro e colaboradores. E, por extensão, repercutem, de forma silenciosa, mas modelar, no ensino e na aprendizagem de leitura e escrita e das demais matérias e anos escolares, (de)formando a relação dos alunos com a língua escrita, mesmo depois de concluído, ou interrompido, seu processo de escolarização formal na Educação Básica (MORTATTI, 2016, p.2272).

O processo de hegemonização do construtivismo foi aos poucos esquecendo das incoerências e ambiguidades de seus expositores e as divergências entre as várias interpretações dos estudos de Jean Piaget e Emília Ferreiro, e se desvinculando da sua característica inicial de “pedagogia de esquerda” e tendo sintetizado o discurso neoliberal e operado na manutenção dos abismos entre as classes sociais, à medida que o lema do “aprender a aprender” não está dado, nas mesmas condições aos filhos do grande capital, e aos filhos da classe trabalhadora. (DUARTE, 2017)

Contudo, apesar de no seu discurso, o construtivismo conclamar a defesa dos interesses da classe trabalhadora, como no acesso à educação, a teoria atua no sentido oposto, à medida que prega a não transmissão dos conhecimentos sistematizados que é parte do acervo cultural da escola. O seu discurso de democratizar a universalização do ensino vai de encontro a sua atuação de “reprodução das desigualdades sociais e dos preconceitos que naturalizam tais desigualdades” (DUARTE, 2010, p. 6)

4 A ALFABETIZAÇÃO DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE CASTANHAL-PA

Castanhal é um município paraense localizado a aproximadamente 70km da capital do estado, e cujas origens situam-se no final do século XIX, quando da chegada de colonos e imigrantes nordestinos.

O desenvolvimento do núcleo de Castanhal esteve intimamente ligado ao desenvolvimento do projeto de construção da (já extinta) ferrovia Belém-Bragança, projeto esse desacreditado por muitos e apresentado pelo governo supostamente como forma de escoamento da produção (dá área Bragantina para a capital paraense (IBGE, 2010)

Em 1885, os trilhos da estrada de ferro chegam aos arredores da atual cidade de Castanhal, na agrovila Itaqui, às proximidades do rio Apeú. Essa chegada deu impulso a futura consolidação da Vila. Portanto, 76 anos após a proclamação da Adesão do Pará a Independência do Brasil e cinco meses antes da Proclamação da República, por força da Lei nº 646, de 06-06-1899, foi oficialmente criada, em 15 de agosto de 1901, a Vila de Castanhal. (IBGE, 2010)

A partir da conclusão da estrada de ferro em 01 de dezembro de 1900, houve ações do então governo do Estado, Augusto Montenegro, com obras para centralizar a produção em Castanhal e arredores. E através de um decreto-lei, assinado pelo Interventor Federal do Pará, Magalhães Barata, a vila se transformou em município apenas em 28 de janeiro de 1932. (IBGE, 2010)

O município é cortado pela rodovia federal Br-316, e sua posição e limites geográficos permitem fácil acesso as demais regiões do Brasil, dando escoamento a produção, por vias terrestres.

Em tempos atuais, segundo dados do IBGE a cidade conta com uma população estimada em 2020 de 203.251 pessoas e segundo o último censo (IBGE, 2010), Castanhal tinha uma população de 173.149 pessoas e densidade demográfica de 168,29hab/km².

Ainda segundo os dados do IBGE 2018, no que se refere ao trabalho e rendimento, o município de castanhal, que tem como base econômica o comércio, conta com um salário médio mensal dos trabalhadores formais de 1,9 salários mínimos. A proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de

17,9% (35.523 pessoas). Em 2010, quase metade da população, 41,9% do município viviam com rendimento mensal de até ½ salário mínimo. No âmbito da economia, em 2018 o PIB per capita era de R\$ 19.728,13 e em 2010 o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) era de 0,673.

No que diz respeito à Educação, os dados do IBGE, e do Censo escolar apontam para os seguintes números de matrículas⁷, dispostos na Tabela 01.

Tabela 01: Número de Matrículas em relação aos anos 2010-2021 – Administração Municipal

Ano/ Matrículas	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Matrículas na Educação Infantil	4.578	4.920	5.469	5.771	5.816	5.964	6.153	6.185	6.244	6.262	6.316	6.042
Matrículas no Fundamental 1º ano	2.290	2.344	2.398	2.472	2.367	2.439	2.344	2.272	2.316	3.001	3.106	-
Matrículas no Fundamental 2º ano	3.179	3.280	3.127	3.141	2.993	2.863	2.347	2.864	2.787	3.670	3.434	-
Matrículas no Fundamental 3º ano	3.178	2.999	3.108	3.044	3.159	2.991	2.979	2.930	2.820	3.781	3.714	-
Matrículas no Fundamental 4º ano	2.384	3.141	2.999	2.994	2.858	3.043	2.868	2.894	2.888	3.715	3.713	-
Matrículas no Fundamental 5º ano	3.186	2.406	2.920	2.841	2.989	2.751	2.808	2.805	2.819	3.654	3.673	-

Fonte: IBGE (<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/castanhal/pesquisa>)

No que diz respeito ao IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) temos os dados constantes da tabela 2, a seguir:

⁷ Os dados do número de matrícula referentes aos anos iniciais do ensino fundamental não foram fornecidos pelo IBGE, apenas o total de matrículas do Ensino Fundamental em 2021, que foi de 30.853 matrículas.

Tabela 02: Taxa de Aprovação (TA) e IDEB na Administração municipal							
	TA – 1º ao 5º ano	TA – 1º ano	TA – 2º Ano	TA – 3º Ano	TA – 4º Ano	TA – 5º ano	Ideb 1º ao 5º ano
2005	70,8	-	59,5	71,8	73,9	81,4	3,1
2007	77,6	-	71,0	79,0	77,9	85,4	3,3
2009	83,2	96,1	74,1	77,5	84,3	87,5	3,7
2011	83,9	97,6	76,1	81,5	82,7	85,8	3,9
2013	86,1	99,0	82,1	80,0	86,2	85,9	4,0
2015	86,9	98,8	81,5	82,0	84,8	89,8	4,6
2017	86,9	98,8	81,3	84,2	84,7	86,7	4,8
2019	88,1	99,2	83,5	84,2	86,4	90,2	4,8
2021	85,6	95,2	89,2	81,1	81,8	83,0	4,4
Fonte: INEP (Elaborado pela autora - 2022)							

Na tabela 03, encontram-se os dados referentes ao IDEB alcançado pelas escolas da administração municipal, as metas previstas pelo município, o indicador de aprendizagem e o indicador de fluxo. Na tabela é possível perceber que com exceção dos anos de 2013 e 2019 e 2021, em que Castanhal não consegue atingir a meta prevista do IDEB, nos demais anos, essa meta é cumprida, ainda que com uma margem pequena de diferença. Os dados, no entanto, não permitem afirmar, sem uma inserção maior na empiria e na realidade educacional do município, de maneira ampla, qual a realidade por trás desses dados.

Tabela 03: Indicador de Aprendizagem, indicador de fluxo, Aprovação e IDEB na Administração municipal								
Ano/Indicador	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Meta do Ideb	3,1	3,5	3,9	4,2	4,5	4,8	5,1	5,4
Indicador de Aprendizagem	4,27	4,46	4,67	4,66	5,33	5,49	5,41	5,16
Indicador de Fluxo	0,78	0,83	0,84	0,86	0,87	0,87	0,88	0,86
Ideb alcançado	3,3	3,7	3,9	4,0	4,6	4,8	4,8	4,4

Fonte: <https://www.qedu.org.br/cidade/3187-castanhal/ideb> (Elaborada pela autora - 2022)

Quando se acessam os dados do Painel Educacional do Município de Castanhal, por meio da plataforma digital do INEP, temos acesso a dados importantes para a compreensão do processo de alfabetização no município. Na tabela 04 a seguir, encontra-se os índices de aprovação/reprovação de acordo com as séries.

A tabela com as taxas de aprovação mostra que com exceção da turma de segundo ano, que entre os anos de 2018 e 2019 teve uma queda nas taxas de aprovação, nos demais anos, as outras turmas, tiveram uma evolução crescente nas taxas de aprovação. No entanto, dados do portal QEDU⁸, que utiliza como fonte dados da Prova Brasil 2019, do Inep, apontam que em Castanhal a *Evolução de Aprendizagem* das turmas de 5º ano em Língua Portuguesa, entre os anos de 2017 e 2019, teve decréscimo de 5 pontos percentuais, saindo de 46% para 41%.

Tabela 04: Taxas de Aprovação (TA) e Reprovação (TR) dos estudantes da rede municipal de Castanhal/PA								
	TA	TR	TA	TR	TA	TR	TA	TR
Turma	2017		2018		2019		2021	
1º ano	98,8	0,1	99,1	0,1	99,2	0,0	95,2	0,3
2º ano	81,3	17,3	86,5	12,6	83,5	15,4	89,2	6,7
3º ano	84,2	14,9	84,9	14,3	84,2	15,0	81,1	13,3
4º ano	84,7	13,8	86,1	13,1	86,4	12,5	81,8	13,1
5º ano	86,7	12,0	89,9	9,5	90,2	8,9	83,0	12,4

Fonte: inepdata.inep.gov.br/paineleducacionalmunicipal (Elaborada pela autora - 2022)

Quando nos referimos aos índices de abandono e a distorção série-idade, percebemos que no município de Castanhal, as maiores taxas de abandono estavam no quarto ano do ensino fundamental, em 2017, no entanto, provavelmente em função

⁸ <https://www.qedu.org.br/cidade/3187-castanhal/evolucao> - último acesso em 29/11/2022

do contexto de pandemia, esses índices aumentaram, em razão dos muitos problemas educacionais enfrentados pelo Brasil no período de 2020 e 2021.

Tabela 05: Taxas de Abandono dos estudantes da rede municipal de Castanhal/PA				
	Taxa de Abandono (%)			
Turma	2017	2018	2019	2021
1º ano	1,1	0,8	0,8	4,5
2º ano	1,4	0,9	1,1	4,1
3º ano	0,9	0,8	0,8	5,6
4º ano	1,5	0,8	1,1	5,1
5º ano	1,3	0,6	0,9	4,6

Fonte: inepdata.inep.gov.br/paineeducacionalmunicipal
(Elaborada pela autora - 2022)

Na tabela 07, observa-se a distorção idade-série, ou seja, o percentual de estudantes, em um determinado ano/série, com dois anos ou mais acima da idade recomendada para a etapa. A maior distorção idade-série foi notada em 2018 no 5º ano do ensino fundamental. A distorção idade-série tem sido maior quanto maior é a série do ensino fundamental nos 4 anos apresentados na tabela.

Tabela 06: Distorção idade-série dos estudantes da rede municipal de Castanhal/PA				
	Taxa de distorção idade-série (%)			
Turma	2017	2018	2019	2021
1º ano	4,4	4,1	3,9	2,5
2º ano	18,8	19,0	14,3	3,6
3º ano	25,6	28,8	26,8	15,9
4º ano	32,8	30,2	32,7	24,7
5º ano	34,8	35,5	32,0	32,5

Fonte:
inepdata.inep.gov.br/paineeducacionalmunicipal
(Elaborada pela autora - 2022)

4.1 - A alfabetização no município de Castanhal: uma inserção inicial sob olhar dos professores da rede municipal.

O Município de Castanhal conta hoje com 5 creches, 49 pré-escolas e 61 escolas que ofertam as séries iniciais, ou seja, Castanhal conta com 115 estabelecimentos que atuam, ou deveriam atuar, diretamente com o processo de alfabetização.

Em conversa com professoras⁹ da rede municipal que atuam entre o 1º e 5º ano do ensino fundamental foi constatado que por um tempo (até 2018, quando o PNAIC foi substituído pelo Programa Mais Alfabetização) a alfabetização do município foi com base no PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa). As orientações obtidas por meio das formações do PNAIC, direcionavam o processo de alfabetização com base na teoria construtivista. No entanto, nos relatos as professoras informam que após o encerramento do programa, não houve mais nenhum direcionamento acerca de qual/quais teorias e métodos deveriam ser utilizados nessa etapa da educação básica.

A SEMEC (Secretaria Municipal de Educação) do Município tem atuado, pós PNAIC, com as formações continuadas dos professores, direcionando essas formações para o trabalho com as metodologias ativas¹⁰. E apesar de não haver um método de alfabetização padrão para o desenvolvimento desse processo, a secretaria construiu as suas diretrizes curriculares da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, contendo um Mapa Curricular Mínimo, que está respaldado na BNCC (Base Nacional Comum Curricular). No entanto, a alfabetização fica a cargo de cada um/a professor/a para executar da forma que achar mais conveniente.

Cabe ressaltar a unanimidade presente no relato das professoras em relação ao fato que, apesar de a secretaria de educação do município estar atenta a formação continuada, propondo o trabalho com as metodologias ativas, essa formação não “chega na ponta”, ou seja, essas metodologias não são aplicadas e a alfabetização

⁹ Na busca de informações acerca do contexto da alfabetização da rede municipal pública do município de Castanhal, foi feito um primeiro contato com uma professora do município, que atua nas séries iniciais em uma escola pública, e a partir dela, outras 3 professoras foram contactadas. O diálogo foi então estabelecido com essas docentes, onde uma série de informações foram prestadas e estão descritas nesse material.

¹⁰ Entende-se por Metodologias Ativas as estratégias de ensino que tem por objetivo incentivar o aprendizado autônomo e participativo, onde o/a aluno/a é o protagonista da construção do próprio conhecimento. Essas metodologias tem por base o Construtivismo

tem acontecido pelo método tradicional. Na percepção das contactadas, a dificuldade para aplicação dessas metodologias por parte da grande maioria dos/as professores/as alfabetizadoras se dá pela comodidade, e o fato que o planejamento e execução de tais propostas demandarem muito mais trabalho.

A alfabetização do município na visão das professoras que participaram dessa conversa sofre diretamente com a ausência de método específico considerado mais atual¹¹. O poder público municipal ainda oferta livros didáticos desde o primeiro ano do ensino fundamental, livros estes que não correspondem com a realidade e a regionalidade dos/as alunos/as e que as crianças apresentam dificuldade na realização das atividades.

Esse fato demonstra uma discrepância entre as formações ofertadas pela secretaria municipal de educação e o ato de alfabetizar. Distorção essa percebida inclusive nas orientações e recomendações dos marcos legais, haja vista que a orientação no município é que seja feita a retenção dos/as alunos/as a partir do 2º ano do ensino fundamental e não apenas a partir do 3º ano como orientam os documentos legais da educação brasileira.

Uma outra problemática percebida diz respeito as avaliações de larga escala, principalmente aquelas voltadas para as séries iniciais que estão mais envolvidas no processo de alfabetização. Nessa frente, os relatos foram de que os/as professores/as que estão nessas séries sofrem enormes pressões, por parte das suas coordenações locais (direção escolar e, portanto, as pressões vêm de forma hierárquica e estrutural), a fim de garantirem o bom desempenho das crianças nessas avaliações.

Diante das informações encontradas, percebeu-se que o município ainda não desenvolve um método específico de alfabetização, e apesar de suas formações continuadas ofertadas aos professores da rede, que propõem metodologias consideradas atuais, segundo as professoras que participaram dessa conversa, essas metodologias pouco tem sido aplicadas nos contextos de alfabetização.

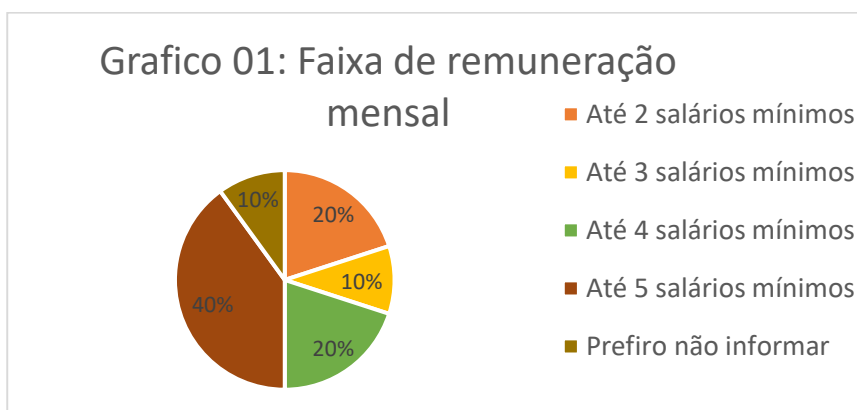
¹¹ Esse relato foi feito, mas, sem citar um método específico.

4.2 – Primeiras aproximações com os participantes da pesquisa – via formulário online (Google forms)

A coleta de dados se iniciou com uma pesquisa online, por meio de formulário da plataforma google forms¹². Teve-se como objetivo, coletar as primeiras informações acerca do objeto de estudo e que ainda servirão de base para a entrevista semi-estruturada, como mecanismo principal de coleta de informações.

Essa primeira fase teve 11 participantes, no entanto, apenas 10 foram considerados na análise inicial, haja vista que um/a respondente, não cumpriu com os critérios de inclusão, a saber: estar atuando em turmas de 1º ao 5º ano no ensino fundamental séries iniciais a pelo menos 3 anos. Esta respondente, já se encontra aposentada e por isso, foi excluída da análise.

Nos 10 questionários analisados os/as professores/as que participaram encontram-se na faixa de 27 a 53 anos, com a maioria dos participantes (equivalente a 60%) entre 43 e 47 anos. 80% são do gênero feminino. São atuantes na docência, tendo entre 8 a 26 anos de experiência, principalmente nas turmas de 5º ano. 80% dos participantes são efetivos (concursados) da rede pública municipal de Castanhal, e 20% são contratados temporariamente. 50% dos participantes possuem carga horária de trabalho mensal equivalente a 200hs e desses, 90% com essa carga horária destinada às séries do fundamental, anos iniciais. 30% atuam em outras redes de ensino (Estadual e/ou Privada) e, portanto, sua atuação se dá em duas escolas, e nenhum dos participantes exerce quaisquer outras atividades remuneradas que não seja o Magistério. Dos participantes, nota-se pelo Gráfico 01 a seguir, que em sua maioria, recebem o equivalente a até 5 salários mínimos.



¹² Acesso pelo link <https://docs.google.com/forms/d/1-2uffsAAXrUUARoPRup31MY0inLzLAeSX7BYtLK0vtY/edit>

Em relação a pós graduação, 90% dos participantes indicaram ter realizado uma pós a nível *Lato Sensu*, nos mais variados temas como, “Relações étnico raciais”, “Metodologia da língua portuguesa e estrangeira”, “Neuropsicopedagogia /Robótica educacional”, “Especialização em letras: uma abordagem textual”, “Neuropsicopedagogia e psicopedagogia”, “Formação docente na Amazônia”, “Educação especial”, “Educação especial e Inclusiva”, “Letramento e formação de professor”. Quando questionados acerca da pós-graduação a nível de mestrado e doutorado, apenas uma pessoa respondeu positivamente, tendo cursado o Mestrado em Educação.

No que diz respeito à atuação política e sindical, constatou-se que apenas 30% participa somente do sindicato da categoria, 40% não participa de nenhuma das duas frentes principais de organização social, 20% participa apenas de partidos políticos, sendo que dos 10 participantes, apenas um (10%) está vinculado tanto ao sindicato da categoria, quanto a um partido político, ambos como importantes frentes de mobilização e instrumentalização da categoria.

Importante notar, nas respostas acerca da participação política e sindical, que algumas respostas sobre pertencer a partido ou ao sindicato, quando cruzadas com as informações dos elementos que são considerados importantes e que influenciam na prática pedagógica de alfabetização entram em conflito, na medida em que, dois participantes que indicaram não participar ao sindicato da categoria e nem a partido político, consideram essa participação como “razoavelmente importante” (participante E), e “importante” (participante B) e, desta forma, influenciam em sua prática pedagógica alfabetizadora. O oposto, também foi notado (participante H), quando um participante que é vinculado ao sindicato da categoria, mas entende como “não importante” em relação a sua prática pedagógica de alfabetizar.

Hypolito (2022) ao falar dos mecanismos de resistência que os professores têm que ter), indica a necessidade de ação no âmbito do trabalho profissional e político e aponta, os sindicatos e partidos, ou seja, a participação na vida política do país, como necessários ao enfrentamento das políticas de formação de professores e, portanto, nas práticas pedagógicas por eles desenvolvidas.

4.3 A atuação pedagógica dos participantes e os elementos por eles considerados importantes ao processo de alfabetização.

Cabe ressaltar que a categoria de professores e, portanto, a profissão Professor é considerada uma das mais desvalorizadas e muitos são os fatores que contribuem para essa desvalorização. Em Correa *et al* (2022, p. 154), vê-se que o atual e histórico processo de desvalorização dos professores tem no fenômeno de esvaziamento teórico, “[...] um elemento colaborador para a fragilização das formações dos professores, [...]”. Ou seja, para esses autores, o esvaziamento teórico é um fator que contribui para a desvalorização, à medida que este fator, influencia diretamente na formação de professores, e conseqüentemente na prática pedagógica desse professor. Ressalta-se que são inúmeras as determinações que impactam na desvalorização do professor/a, no entanto, aqui faço o destaque para a questão da remuneração.

Na incursão empírica desta pesquisa, notou-se que 80% dos professores que participaram, sentem-se desvalorizados em relação à função que exercem e a remuneração que recebem. Esse dado ilustra um dos elementos da análise feita por Peixoto (2021, p. 2013) sobre as determinações históricas que incidem na formação de professores no Brasil e na conseqüente desvalorização da profissão e no trabalho docente.

A esse respeito a autora expõe

inicia-se uma intensa campanha de intervenção do setor privado na educação (com vistas à obtenção de vantagens econômicas e controle ideológico), reformas educacionais justificadas pelos indicadores de avaliação da educação e no processo de desvalorização do trabalho do professor, uma campanha de “valorização” assentada na certificação e no rebaixamento da formação, especialmente fortalecido pelo avanço das perspectivas pós-modernas assentadas na negação da razão, da ciência e da verdade, retomando-se a relativização do conhecimento e afirmando a validade de todos os saberes sociais. A descaracterização ideológica daquilo que é o trabalho pedagógico é associada a um processo de reestruturação produtiva do trabalho pedagógico, com a inserção das tecnologias de educação a distância e a substituição do professor qualificado pelo tutor, com evidente impacto sobre a formação da classe trabalhadora (PEIXOTO 2021, p. 213)

Quando questionados sobre o nível de importância que os professores dão a alguns elementos tanto do trabalho docente (como pós graduação, formação

continuada, cursos, livros etc.) quanto do acesso aos bens da cultura imaterial da sociedade (arte, música, cinema, literatura etc.), e a importância desses elementos e sua influência na prática pedagógica e, portanto, para o ato de alfabetizar, notou-se que foram considerados pela maioria (mais de 50% dos participantes) como muito importantes para o trabalho pedagógico que desenvolvem: a formação continuada que a secretaria municipal de educação fornece, os cursos de aperfeiçoamento, a pós graduação, a aquisição de livros por parte dos professores, o acesso a artigos científicos do tema alfabetização, o acesso às redes sociais, cinema, filmes e séries, ao teatro, aos espaços de lazer, dança, música, práticas esportivas, acesso a obras de artes e arquiteturas históricas, acesso à cultura local, e a participação em eventos científicos-acadêmicos.

Em contrapartida, a oferta de livros didáticos aos estudantes (prática comum nas escolas públicas), não foi considerado muito importante nessa prática cotidiana, o que pode indicar que o conteúdo desses livros, na apreciação dos/as participantes, nem sempre condiz com a realidade estudada, e que portanto, não são tão eficazes no processo de alfabetização. Ver-se esses dados com mais detalhes nos gráficos 02, 03 e 04, a seguir.

Gráfico 02: Sobre a atuação pedagógica: qual o nível de importância você dá a esses elementos, considerando a influência deles na sua prática pedagógica de alfabetização. Parte 01

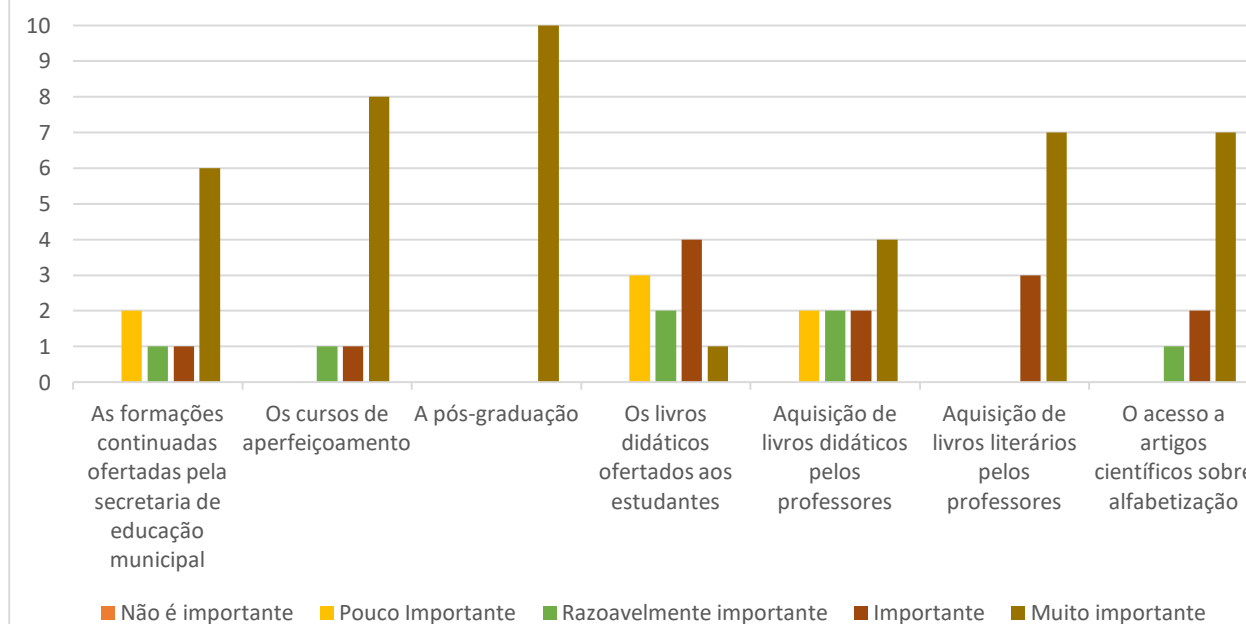


Gráfico 03: Sobre a atuação pedagógica: qual o nível de importância você dá a esses elementos, considerando a influência deles na sua prática pedagógica de alfabetização. Parte 02

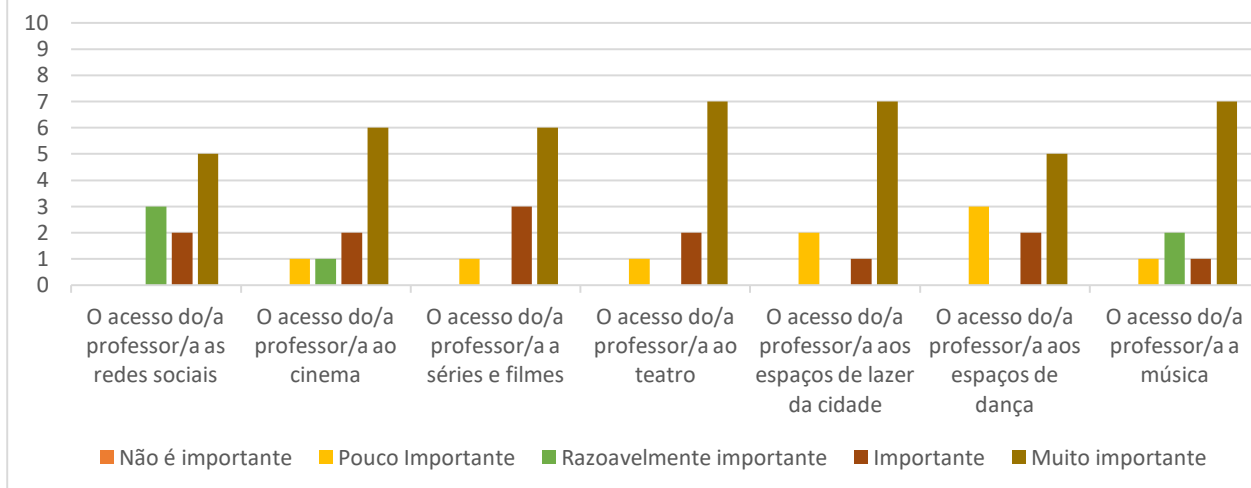
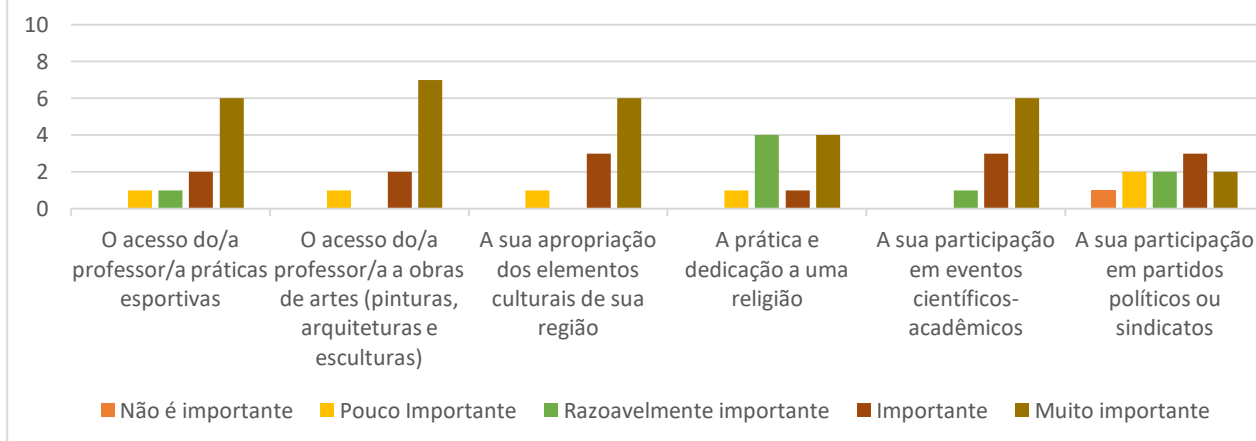
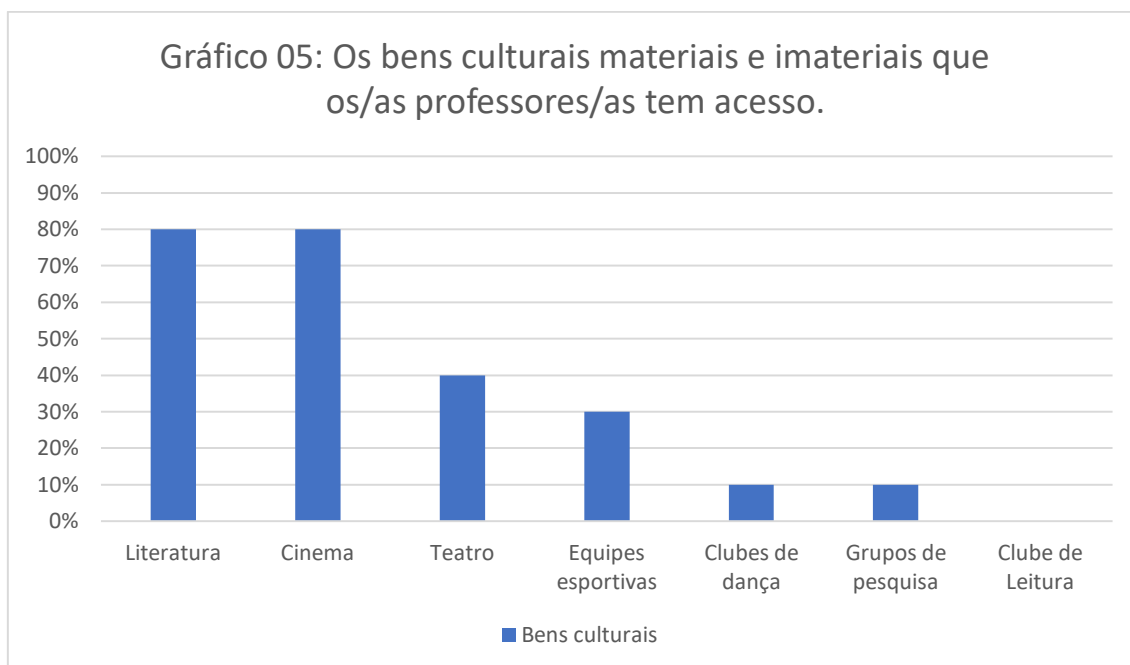


Gráfico 04: Sobre a atuação pedagógica: qual o nível de importância você dá a esses elementos, considerando a influência deles na sua prática pedagógica de alfabetização. Parte 03



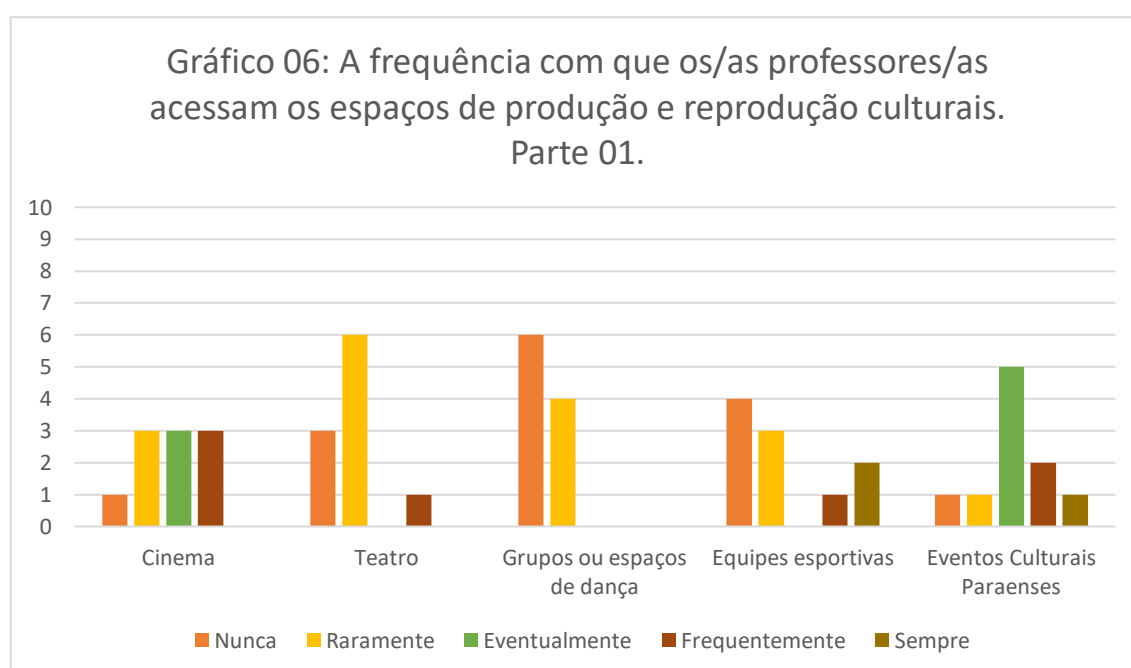
4.4 - Sobre o acesso aos bens culturais dos professores/as participantes da pesquisa.

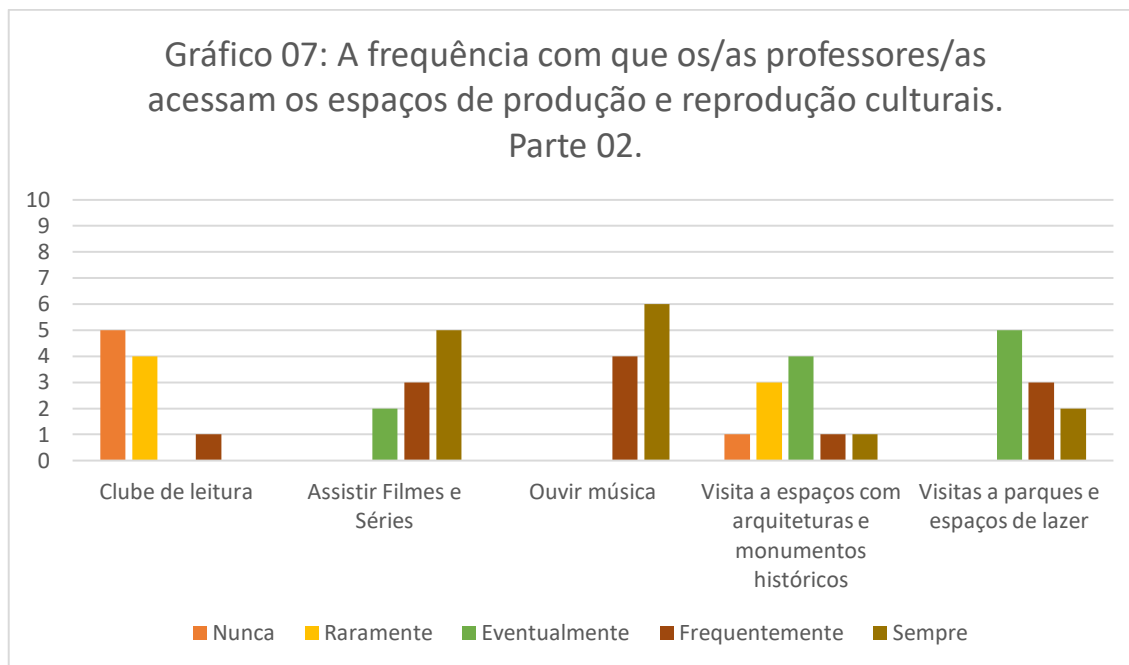
Ao serem questionados sobre o acesso aos bens culturais, percebeu-se que em sua maioria, os participantes tem acesso a Literatura, Cinema e Teatro conforme gráfico 05, a seguir.



No entanto, esses dados vão ao encontro da pergunta seguinte, que dizia respeito a frequência com que os/as professores/as acessam esses espaços. Em que a maioria diz que raramente tem acesso ao Teatro, haja vista que Castanhal não possui um espaço estruturado para tal fim, e aqueles que querem acessar esse tipo de bem cultural, precisa se deslocar para a capital paraense, distante 60km.

Os gráficos 06 e 07, nos mostram a frequência de acesso aos bens culturais.





Nesses gráficos (06 e 07), nota-se que o acesso ao cinema, também segue o mesmo padrão do acesso ao teatro abordado linhas antes, já que Castanhal também não conta com cinemas, e o acesso também é via capital paraense. Nesse sentido, apesar de os/as professoras responderem que tem acesso a esses espaços, a frequência de acesso, é eventual ou raro para a maioria.

Dentre os acessos mais comuns entre os participantes temos a prática de assistir filmes e séries, e ouvir música, como as mais cotidianas, demonstrando dentre outras coisas, que as plataformas de streaming estão cada vez mais disseminadas entre as práticas de lazer. Nos últimos anos, essas práticas de lazer (passivo) vem ganhando destaque, como indicou a pesquisa do IBGE (2021), sobre os sistemas de informações e indicadores culturais 2009-2020.

Dentre as novas tendências de consumo que emergiram ao longo do período transcorrido entre as duas últimas POFs¹³, destaca-se o advento e aumento da importância de produtos e serviços tecnológicos, tais como serviços de streaming e combos de telefonia, Internet e TV por assinatura. (IBGE 2021, p.07)

Castanhal é uma cidade grande e com uma densidade populacional considerável, no entanto, em termos de opções de lazer que possam ir além de

¹³ Entende-se POF como Pesquisa de Orçamentos Familiares - POF

práticas reproducionistas, a cidade não apresenta espaços mais atrativos e que elevem o patamar de um lazer alienado, para um lazer com vistas a contribuir na formação humana emancipatória e que contribuam de forma impar para os processos pedagógicos de professores alfabetizadores.

Em 2019, uma matéria da Agência Brasil¹⁴ destacava que segundo dados publicados pelo IBGE, a diferença de acesso a equipamentos culturais está diretamente relacionada com as regiões do Brasil. Ou seja, a matéria enfatizava que as regiões norte e nordeste são as que menos possuem esses equipamentos culturais. Como exemplo, a matéria cita o acesso às salas de cinema, que em sua maioria estão concentradas nas capitais e que essa desigualdade regional, reflete a desigualdade racial, já que a maioria da população nas regiões norte e nordeste constitui-se de pessoas pretas e pardas.

Diante dos dados apresentados até o momento, entende-se que os professores que participaram da pesquisa, têm dificuldades de acesso aos bens culturais materiais e imateriais, que possam subsidiar a sua prática pedagógica e, desta forma, a sua produção da existência no que se refere a esses bens, fica alienada. Saviani (2007, p. 154) ao falar da relação trabalho e educação no seu artigo sobre os fundamentos ontológicos dessa relação, explica que “A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência. O que configura um verdadeiro processo de aprendizagem.”

¹⁴ <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2019-12/ibge-diferenca-de-acesso-cultura-esta-relacionada-cor-e-regiao>. Publicado em 05/12/2019 - 15:35 Por Cristina Índio do Brasil - Repórter da Agência Brasil - Rio de Janeiro

5 - A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS E SUA ARTICULAÇÃO COM O PROCESSO DE PRODUÇÃO DA EXISTÊNCIA

Estabelecer os nexos necessários entre formação e atuação docente no que se refere a etapa de alfabetização no Brasil, com fins a transformar a realidade social é se deparar com inúmeras contradições produzidas e disseminadas pelo modo de produção capitalista. Na esteira dessa forma de sociabilidade, o abismo que se encontra entre as formações para a classe burguesa e as formações para a classe trabalhadora é cada vez mais espesso. Condições de vida, de trabalho e de educação, são cada vez mais negados como direitos fundamentais, mas são características determinantes fundamentais daquele modo de produção, sem as quais, sua continuidade seria colocada em risco. A produção da existência dos trabalhadores se defronta com os processos de negação históricos do capitalismo. Marx (2010, p. 79), ainda em meio ao processo de sistematização acerca de sua investigação sobre o modo de produção capitalista, já expressava essa característica fundamental:

[...] A partir da própria economia nacional, com suas próprias palavras, constatamos que o trabalhador baixa à condição de mercadoria e à de mais miserável mercadoria, que a miséria do trabalhador põe-se em relação inversa à potência e à grandeza de sua produção, que o resultado necessário da concorrência é a acumulação de capital em poucas mãos, portanto a mais tremenda restauração do monopólio, que no fim a diferença entre o capitalista e o rentista fundiário desaparece, assim como entre o agricultor e o trabalhador em manufatura, e que, no final das contas, toda sociedade tem de decompor-se nas duas classes dos *proprietários* e dos *trabalhadores* sem propriedade.

Dito isso, e à luz deste preceito fundamental do processo de mercadorização da produção da existência denunciado por Marx, temos que o processo de formação dos/as trabalhadores/as da educação (na nossa particularidade, alfabetizadores/as) e, também, sua dinâmica laboral de atuação docente possui nexos diretos, concretos e dialéticos com a apropriação e produção de bens culturais e, portanto, de produção da existência.

Contraditoriamente, apesar da negação a uma educação de qualidade para os filhos da classe trabalhadora, vivemos em um país cuja ideia salvacionista da educação ainda ecoa nas políticas educacionais, como se professores e professoras fossem os únicos responsáveis pela situação em que o Brasil se encontra, ainda que seja uma das categorias profissionais mais atacadas nas últimas décadas (tanto nas

suas condições de trabalho e remuneração, quanto – e mais complexo – nos ataques à autonomia docente e intelectual dos trabalhadores da educação). Evangelista (2012, p. 43), já fazia essa denúncia ao afirmar que

Os epígonos estatais investem na criação de consenso em torno da ideia de que cabe ao professor desenvolver o Brasil, fazendo parecer à sociedade que, de fato, o Estado tem interesse no preparo do professor e que isso se comprova nas mais de duas dezenas de programas de formação. Contudo, defrontamo-nos com o fenômeno da imensa racionalização elaborada para atribuir as mazelas sociais à educação, sobejamente acusada de “de má qualidade”, cujo responsável seria o professor. Ou seja, para velar as determinações econômicas que estão na origem da produção dos problemas sociais – e também da sua solução – a educação é chamada a explicá-la e mais, a resolvê-la.

Saviani (2009) em uma de suas obras mais importantes, “Escola e Democracia” com sua primeira edição em 1983, já apontava a existência de um grupo de teorias que entendem a educação como instrumento de equalização social, com faces a superar as questões de marginalidade que àquela época, se materializava pelo número de crianças nas escolas primárias que desertavam em condições de analfabetas ou semianalfabetas. Para essas teorias, “[...] a sociedade é concebida como essencialmente harmoniosa, tendendo à integração de seus membros.” (SAVIANI 2009, p.03). E o autor complementa

A marginalidade é, pois, um fenômeno acidental que afeta individualmente a um número maior ou menor de seus membros o que, no entanto, constitui um desvio, uma distorção que não só pode como deve ser corrigida. A educação emerge aí como um instrumento de correção dessas distorções. Constitui, pois, uma força homogeneizadora que tem por função reforçar os laços sociais, promover a coesão e garantir a integração de todos os indivíduos no corpo social. Sua função coincide, pois, no limite, com a superação do fenômeno da marginalidade. Enquanto esta ainda existe, devem se intensificar os esforços educativos; quando for superada, cumpre manter os serviços educativos num nível pelo menos suficiente para impedir o reaparecimento do problema da marginalidade. (SAVIANI 2009, p.03 e 04)

Passados 40 anos dessa obra, a ideia salvacionista presente nessas “teorias não-críticas” ainda paira sobre o Estado Brasileiro, ao disseminar “[...] a ideia de que se algo vai mal na educação, e por isso o país vai mal, a responsabilidade é do professor”, (EVANGELISTA, 2012, p.40). No entanto, o Estado brasileiro negligencia de modo determinante que condições de trabalho, infraestrutura das escolas, plano de cargos e carreiras, valorização salarial, formação continuada dentre tantos outros

determinantes sociais, incluindo o acesso aos bens culturais, compõem um acervo necessário e humanizador dos processos de ensino e de aprendizagem na educação, em especial na alfabetização.

Já é sabido que professores/as fazem parte da categoria cujas condições de acesso aos bens culturais estão diretamente relacionadas a sua condição de classe. Ou seja, em sua maioria, professores/as pedagogos/as são provenientes da classe trabalhadora, em que as condições de vida e de trabalho, pouco favorecem o acesso à cultura. Gatti; Barreto; André (2011, p.28) enfatizam que

Atualmente, no Brasil, os próprios professores são provenientes de camadas sociais menos favorecidas, com menor favorecimento educacional, especialmente os que lecionam na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, justamente no período de alfabetização (ALTOBELLI, 2008; GATTI, 2010). Essas condições comprometem o repertório educacional e limitam as possibilidades de criação de alternativas para lidar com os fatores de diversidade cultural. São questões que se ligam à formação inicial, à formação continuada, à necessidade de planos de carreira mais dignos e perspectivas de trabalho mais motivadoras (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 28).

E quando essa classe consegue acessar a cultura, estamos diante do que Adorno colocou como sendo uma “semiformação cultural”. Adorno (2005, p. 06) pontuava que

Por inúmeros canais, se fornecem às massas, bens de formação cultural. Neutralizados e petrificados, no entanto, ajudam a manter no devido lugar aqueles para os quais nada existe de muito elevado ou caro. Isso se consegue ao ajustar o conteúdo da formação, pelos mecanismos de mercado, à consciência dos que foram excluídos do privilégio da cultura — e que tinham mesmo que ser os primeiros a serem modificados. Este processo é determinado objetivamente, não se inicia mala fide. A estrutura social e sua dinâmica impedem a esses neófitos os bens culturais que oferecem ao negar-lhes o processo real da formação, que necessariamente requer condições para uma apropriação viva desses bens.

A lógica operada pelo sistema capitalista desde sua implementação, negou desumanamente aos trabalhadores “todos os pressupostos para a formação, e acima de tudo, o ócio.” (ADORNO 2005, p. 05). Não longe dessa lógica, entende-se que aos professores e professoras que atuam nos processos de alfabetização, em sua maioria, como já colocado em linhas anteriores, oriundos de camadas populares, e, portanto, filhos/as da classe trabalhadora, também tiveram seus direitos a formação cultural emancipatória, negados.

Mas cabe afirmar que não são elementos aleatórios, ou “casuais”, não previstos pelo modo de produção capitalista. Pelo contrário, trata-se de um duplo processo de negação, no qual além dos obstáculos aos mais básicos elementos de formação cultural emancipatória, o capital também “produz” seu espectro cultural, tanto na forma (a cultura como mercadoria) quando no conteúdo e objeto (a determinação do que será mercadorizado). Não à toa, Marx e Engels (MARX, ENGELS, 2007, p. 47), ao expressarem suas investigações e exposições acerca da origem do Estado e, por conseguinte, as suas relações com a chamada *sociedade civil*, registravam que

As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isso é, a classe que é a forma *material* dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força *espiritual* dominante. A classe que tem à sua disposição os meios de produção material dispõe também dos meios de produção espiritual, de modo que a ela estão submetidos aproximadamente ao mesmo tempo os pensamentos daqueles aos quais faltam meios de produção espiritual. As ideias dominantes não são nada mais do que a expressão ideal [ideologia] das relações materiais dominantes, são as relações materiais dominantes apreendidas como ideia; portanto, são a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante, são as ideias de sua dominação. (MARX, ENGELS, 2007, p. 47)

Mas, como avançar na superação daquilo que Adorno coloca como “semiformação cultural”? Como garantir que professores e professoras alfabetizadoras tenham acesso à ampliação de suas experiências estéticas? E que, portanto, garantam uma formação cultural, como sendo

[...] o processo em que o indivíduo se conecta com o mundo da cultura, mundo esse entendido como um espaço de diferentes leituras e interpretações do real, concretizado [também] nas artes (música, teatro, dança, artes visuais, cinema, entre outros) e na literatura. Por ser processo, trata-se de ação contínua e, além disso, cumulativa. (NOGUEIRA 2008, p. 4).

Ressalta-se que o acesso ao universo estético, como necessário a formação e consequente atuação docente, já está previsto desde a Resolução do CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Onde, em seu Art 2, inciso III, orienta que a formação para atividade docente deve garantir o preparo para “o exercício de atividades de enriquecimento cultural” (BRASIL, 2002). Além disso, compreende-se que a experiência estética

[...] pode elevar o homem de um estado de fragmentação a um estado de ser íntegro, total. A arte capacita o homem para compreender a realidade e o ajuda não só a suportá-la como a transformá-la, aumentando-lhe a determinação de torná-la mais humana e mais

hospitaleira para a humanidade. A arte, ela própria, é uma realidade social. (FISCHER 1966, p. 57).

Tendo em vista que a relação entre a apropriação dos bens culturais e o ato de alfabetizar se encontram imbricados pela necessidade de se formar indivíduos capazes de pensar sua existência em sociedade, de forma crítica e consciente de sua situação de classe, é que emerge a necessidade urgente de oportunizar o acesso à cultura em suas expressões mais elaboradas, aos/as professores/as alfabetizadores.

Com o acervo de experiências culturais ampliadas, entende-se que melhores serão os resultados, ou seja, melhores serão os processos de alfabetização vivenciados pelas crianças, em particular ao contexto dessa pesquisa, aos filhos da classe trabalhadora do município de Castanhal. E estes terão maiores chances de acessar a cultura letrada que compõe a nossa sociedade.

5.1 – A coleta, exposição e análise de dados

No prefácio de 1885 de *Anti-Dühring – a revolução da ciência segundo o senhor Eugen Dühring*, Friedrich Engels (2015), expõe que

[...] foram justamente os antagonismos polarizados, concebidos como irreconciliáveis e insolúveis, as linhas divisórias e as diferenças de classe arbitrariamente fixadas que conferiram à moderna ciência teórica da natureza o seu caráter metafísico limitado. Saber que esses antagonismos e essas diferenças ocorrem na natureza, mas que sua validade é apenas relativa e que, em contraposição, suas supostas rigidez e validade absoluta são primeiramente introduzidas na natureza para nossa reflexão – esse conhecimento perfaz o ponto central da concepção dialética da natureza. É possível chegar a ela forçado pelo acúmulo de fatos da ciência da natureza, mas chega-se mais facilmente indo ao encontro do caráter dialético desses fatos com a consciência das leis do pensamento dialético. Em todo caso, a ciência da natureza está agora no ponto em que não tem mais como escapar da síntese dialética. Porém, ela pode facilitar para si mesma esse processo, se não esquecer que os resultados que sintetizam as suas experiências são conceitos e que a arte de operar com conceitos não é inata nem está dada com a consciência cotidiana comum, mas exige o ato real do pensar, o qual igualmente possui uma longa história empírica, não mais nem menos que a pesquisa empírica da natureza. É justamente aprendendo a apropriar-se dos resultados de 2,5 mil anos de desenvolvimento da filosofia que ela se livrará, por um lado, daquela filosofia da natureza isolada, situada fora e acima dela, e, por outro, do seu próprio método reflexivo tacanho, recebido do empirismo inglês (ENGELS, 2015, p. 40)

A importante contribuição de Engels para as concepções de análise e exposição fundadas no materialismo histórico dialético que conduzem esse estudo se expressa justamente por lembrar que a ciência, queiramos ou não, sempre estará regida pela dialética, justamente por enfatizar que na história da humanidade (e, portanto, do trabalho, da educação e da produção de bens culturais) sintetiza e determina, em suas experiências reais e concretas, os conceitos e construções teóricas, fazendo-as não construções metafísicas a priori de determinados temas, mas justamente construções concretas e reais.

Isso dito, as categorias que são apresentadas, expostas e analisadas e, por conseguinte, sintetizadas não foram construídas *a priori*, mas concomitante ao processo de aproximação conjuntural real do trabalho pedagógico de professores e professoras alfabetizadores/as de Castanhal, inclusive dos obstáculos encontrados no caminho para a aproximação destes/as professores/as e sua disposição em contribuir com essa investigação.

Deste processo, foi estabelecida a aplicação de entrevistas semiestruturadas com professores/as alfabetizadores/as da rede pública municipal de educação de Castanhal (caracterizados/as adiante), que foi organizada em três eixos centrais (sobre a formação inicial e continuada e a prática pedagógica, sobre as condições de trabalho e sobre o tempo livre), totalizando 22 questões que, a cada exercício de entrevista, seguiu caminhos singulares de diálogo. Deste processo (como síntese), elencou-se o seguinte conjunto de categorias que estão em análise neste documento:

- ✓ a caracterização dos sujeitos/professores(as): a atuação docente nas escolas, as turmas em que atuam e a localização das escolas;
- ✓ as condições de trabalho (labor): progressão funcional ou de uma política de carreira, a carga horária de trabalho e a construção das horas-atividades; o planejamento das atividades e as questões afetas aos resultados desta prática docente na alfabetização de seus alunos;
- ✓ a formação inicial e continuada;
- ✓ a atuação na alfabetização, questões pedagógicas e as formações da SEMED Castanhal: as relações alfabetização X formação X demandas concretas das escolas, o material didático, o método de alfabetização e questões sobre a intensificação do trabalho docente;
- ✓ os limites e possibilidades da etapa de alfabetização da rede municipal pública de Castanhal/PA: as problemáticas da gestão acerca das

- singularidades da alfabetização, a ampliação da intensificação do trabalho docente via projetos, a distância e a “virtualização” das relações entre a gestão e as escolas, as relações com a comunidade/família, os conflitos com a formação inicial e o desestímulo dos/as professores e;
- ✓ o acesso a literatura, cinema e outras atividades no tempo livre e suas relações com a prática pedagógica: as questões afetas as “Jornadas” de trabalho, o perfil da literatura (acesso e características), a relação com o cinema e as plataformas de streaming e as relações entre as vivências de tempo livre e a alfabetização.

Essas categorias estabelecem claros e inequívocos nexos entre si – inclusive pela forma de sua aplicação, respeitando as singularidades e horizontes de respostas de cada entrevistado/a –, pois tratam de particularidades do conjunto da produção da existência.

As relações entre labor e produção da existência na sociedade capitalista, por exemplo, já estão a muito analisadas e expostas pela literatura acadêmica, pois tratam por um lado de todo o conjunto de tarefas, demandas e necessidades para construir o perfil necessário ao processo de ocupação laboral (neste caso, a formação e a atuação como docentes alfabetizadores/as e as condições salariais deste processo), mas também para manter-se no campo de atuação e, ao mesmo tempo, a individualização e responsabilização destes/as professores/as sobre suas atividades de não trabalho, ou de tempo livre, não obstante, muitas vezes ocupada por outras atividades laborais de produção da existência ou até mesmo de manutenção no espaço de trabalho (as formações complementares, os planejamentos e avaliações pedagógicos, os materiais necessários e adquiridos pelos/as próprios/as professores/as para o desenvolvimento de suas atividades pedagógicas entre outros).

Sobre a primeira necessidade – a ocupação laboral – cumpre resgatar Marx e Engels que, ao tratarem do ato histórico, expõe o que aqui denominam de “quarto momento”:

A produção da vida, tanto da própria, no trabalho, quanto da alheia, na procriação, aparece desde já como uma relação dupla – de um lado, como relação natural, de outro, como relação social – social no sentido de que por ela se entende a cooperação de vários indivíduos, sejam quais forem as condições, o modo e a finalidade. Segue-se daí que um determinado modo de produção ou uma determinada fase industrial estão sempre ligados a um determinado modo de

cooperação ou a uma determinada fase social – modo de cooperação que é, ele próprio, uma “força produtiva” –, que a soma das forças produtivas acessíveis ao homem condiciona o estado social e que, portanto, a “história da humanidade” deve ser estudada e elaborada sempre em conexão com a história da indústria e das trocas. [...] Mostra-se, portanto, desde o princípio, uma conexão materialista dos homens entre si, conexão que depende das necessidades e do modo de produção e que é tão antiga quanto os próprios homens. (MARX, ENGELS, 2007, p. 34).]

Entende-se, deste modo, que todo o processo de manutenção das condições objetivas de trabalho não está concedido ao acaso, quando se percebe que essas condições indicam, também, a necessidade de delas se utilizar para manter-se no trabalho. Custear as próprias condições objetivas e concretas de trabalho docente de professores/as alfabetizadoras/as é prática tão antiga quanto a própria história da educação brasileira, por exemplo. Isso porque “O trabalhador não tem apenas de lutar pelos seus meios de vida físicos, ele tem de lutar pela aquisição de trabalho, isto é, pela possibilidade, pelos meios de poder efetivar sua atividade (MARX, 2010, p. 25). E, assim, profundamente naturalizada, mesmo que, de certa maneira, posta sob a condição de “denúncia” pelos/as próprios/as sujeitos desta investigação.

Quanto à questão das atividades de tempo livre e de acesso aos bens culturais, já bastante tratado neste texto, cabe apenas para seguir o processo de análise, à qual poder-se-á expor as contradições desta particularidade.

A análise que será estabelecida a partir da exposição que se segue estabelecerá, portanto, os nexos necessários a não apenas sistematizarmos e sintetizarmos os elementos centrais desta investigação, quanto também de registrar as contradições existentes.

5.1.1 – A caracterização dos professores participantes da pesquisa

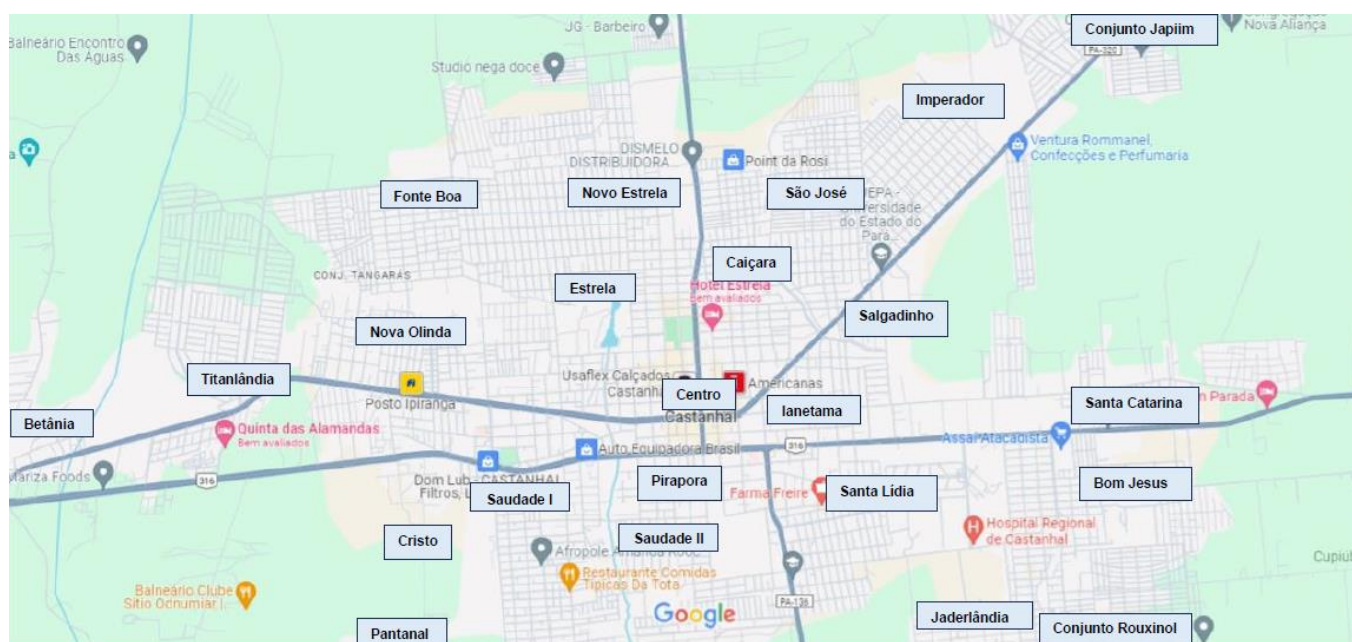
A coleta de dados teve seu início (como já apresentado em páginas anteriores) por meio de um formulário da plataforma Google forms, em que apenas 10 professores se dispuseram a participar, dando retorno ao link encaminhado. Posteriormente avançamos no contato direto com os professores/as alfabetizadores do município, explicando os objetivos da entrevista e dialogando a fim de fazê-los compreender os recortes da pesquisa.

Nessa segunda etapa de coleta de dados, trabalhou-se com a entrevista semi-estruturada, compreendendo esse instrumento a melhor forma de coleta, a que melhor poderia atender aos objetivos propostos.

Participaram dessa etapa um total de 12 professores/as¹⁵ pedagogos/as vinculados a rede municipal pública de Castanhal/PA, que atuam do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. (sendo 4 atuantes em turmas de 5º ano, 2 atuantes em turma de 4º ano, 2 atuantes em turma de 3º ano, sendo que um desses também atua em uma turma de 2º ano, e 4 atuantes em turmas de 1º ano). Desses, 7 são concursados/as, e 5 são contratados/as temporariamente. Além disso, 10 possuem carga horária de 200hs, trabalhando em duas turmas, ou em uma turma e uma coordenação pedagógica, e com toda a carga horária na mesma instituição, com exceção de 1 professora, cuja atuação é em uma escola como pedagoga, e em outra, como coordenadora de Educação de Jovens e Adultos – EJA.

A escolha dos/as professores/as se deu por adesão voluntária, a partir de indicações de nomes para participação, levando em consideração o mapeamento dos seguintes bairros: Cristo, Saudade I, Saudade II, São José, Japiim, Caiçaras, Nova Olinda, Fonte Boa, Novo Estrela e Jaderlândia. Conforme Imagem 01, a seguir. Os bairros em questão foram escolhidos pelo quantitativo de moradores e por se tratarem, em sua maioria, de bairros mais periféricos.

FIGURA 02 – Mapa de Castanhal com ênfase nos principais bairros



¹⁵ Desses 12 participantes, apenas 2 professoras fizeram parte também da primeira fase da coleta de dados, que foi a pesquisa por meio de formulário google forms. Os demais que participaram da primeira etapa, foram contactados, mas não se dispuseram a participar da segunda etapa - entrevista.

A análise dos dados, teve início após a transcrição das entrevistas, e a aglutinação de respostas, em um mesmo quadro conforme cada pergunta. Após a construção desse quadro inicial de análise, partiu-se para a leitura, seguida do destaque e da posterior retirada e exame dos principais pontos citados pelas entrevistadas. A partir dessas categorias de análise, partiu-se para a construção das sínteses, apresentadas nas próximas páginas e os nexos existentes na análise.

5.1.2 - Sobre as condições de trabalho

Neste momento de diálogo com o/as entrevistado/as sintetizou-se nos seguintes elementos de exposição por parte dele/as: as relações em torno da progressão funcional ou de uma política de carreira (que, mesmo se limitando, em tese, aos docentes concursados que participaram da entrevista, também os contratados foram questionados); as relações e complexidades entre a carga horária de trabalho e a construção das horas-atividades; as questões afetas ao planejamento das atividades, tanto no que diz respeito à prática docente quando à organização do trabalho pedagógico e; as relações de cobrança e assédio aos resultados desta prática docente na alfabetização de seus alunos.

Dentre as categorias de análise, demos enfoque inicial para as condições de trabalho dos professores atuantes na pesquisa. Nessa frente, uma das primeiras constatações é que os profissionais concursados que participaram da pesquisa relatam não ter nenhum tipo de progressão funcional ou outra política de desenvolvimento funcional e salarial, além do chamado Quinquênio, ou seja, o tempo de serviço, que a cada cinco anos, acrescenta um percentual de 5% em cima do salário base, ou do aumento, em relação a pós-graduação.

A professora D, relata que

Na prefeitura existe uma porcentagem, né? Só que ela não é cumulativa, ela é somativa. No caso, na especialização eu ganhava os 10% e agora no mestrado eu recebo 20% em cima do meu salário base mesmo que eu tenho lá, das 100 horas. (PROFESSORA D).

Essa fala da Professora D converge com as falas das demais concursadas (Professora A, B, G, H, J, K) ainda que em algumas, a fala presente foi apenas em relação ao quinquênio e não ao aumento referente a pós-graduação. Conforme fala da professora G

É, só são os quinquênios. (PROFESSORA G)

Informam ainda que o salário não é compatível com as demandas de trabalho, e, portanto, não sobra dinheiro para produzir sua existência para além das suas necessidades imediatas, de comer, vestir, morar e pagar contas. E ainda, precisam dispor de dinheiro próprio (que é, portanto, o salário), para custear materiais e atividades pedagógicas de sua docência, além de suas atividades de formação, como congressos, eventos acadêmicos, pós-graduações, literatura acadêmica etc. Contudo, soma-se ainda o fato de que as condições de remuneração, como salários atrasados, defasagem salarial, não pagamento do piso salarial são constantes no cotidiano docente do município, fato esse observado nos depoimentos a seguir.

Tem, não lembro, quatro, três anos ou quatro anos que a gente não recebe um reajuste do nosso salário, acho que uns três anos. Tanto que nós estamos conversando mesmo para ver essas questões de greve. No primeiro semestre desse ano eles pagaram um atraso. Três ou quatro meses, seis parcelas. Aí pararam. E aí o meu salário, junto com os meus colegas, a gente não recebe um centavo de aumento, só os descontos que vem em folha são mensais. A gente não recebe o aumento, o reajuste salarial, o piso salarial do professor, nós não recebemos. (PROFESSORA B)

A carga-horária de trabalho disponibiliza a hora atividade para as professoras alfabetizadoras nos horários em que os professores especialistas (professores/as de Cidadania e Educação Ambiental – CEA, Língua Espanhola, Língua Brasileira de Sinais - Libras, Educação física) assumem a sua turma. No entanto, essa hora atividade fica comprometida se algum desses profissionais se ausentarem no dia de sua aula. Como é possível notar nas falas das professoras J e K, a seguir, quando questionada se tem a sua disponibilidade a hora atividade

A gente tem, só que é muito quebrada. Só pra você ter uma ideia, meio ambiente são duas aulas por semana, ou pelo menos deveriam ser. No primeiro semestre, uma turma inteira não teve o semestre inteiro hora-atividade de meio ambiente. E a outra a gente já teve nos últimos dois meses do primeiro semestre. E a gente iniciou o segundo semestre sem professoras de meio ambiente na turma da tarde, que já tinha passado o semestre inteiro. (PROFESSORA J)

Tenho. No início, comparando para quando eu entrei aqui no município, a gente tinha mais hora-atividade do que temos atualmente. E, sinceramente, não supre o que a gente precisa fazer. Não.

Além disso na hora atividade os professores, em sua maioria, trabalham de forma individual, conforme fala do professor F

Geralmente, é mais individual mesmo (PROFESSOR F)

E quando conseguem fazer isso coletivamente, se resume a parcerias um tanto aleatórias ou espontâneas com os colegas que atuam no mesmo horário e com o mesmo nível de série, e quando tem igualdade de atendimento por professores de aulas específicas. Ou seja, quando coincide de ter aula com especialistas, no mesmo dia e horário.

Olha, eu trabalho muito com uma professora lá, outra professora do quinto ano. Só que nem isso a gente conseguiu, a coordenação conseguiu fazer. Deixar a nossa hora-atividade no mesmo dia. Então, quando a gente trabalha junto, a gente trabalha. Olha Carla, eu pensei assim. Olha, eu pensei assim. E é assim que a gente vai trabalhando. Não que a gente tenha um dia específico pra sentar junto. Não aconteceu. Mas a gente vai se organizando coletivamente, nesse sentido. Fazendo essas partilhas, de experiências que deram certo, que não deram. (PROFESSORA B)

A Professora I explica que as coincidências as vezes existem, mas que isso não é uma realidade constante, e que é mais comum esse trabalho coletivo ao acaso, por exemplo, durante o intervalo de aulas. A seguir a sua fala

Geralmente, só na hora do intervalo isso acontece. E, às vezes, quando o professor também tem hora-atividade, que a gente se encontra aqui na sala. (PROFESSORA I)

Trata-se, portanto, de uma explícita e incontestável situação de hora atividade “ao acaso”, de oportunidade de trabalho coletivo. Assim como a ausência e o impedimento de atuação com a hora atividade.

Os/as professores/as relataram ainda que apesar da boa vontade dos/as seus respectivos coordenadores/as pedagógicos/as, em contribuir com o momento de planejamento e de elaboração de atividades, eles/as pouco conseguem contribuir efetivamente com o momento, já que as demandas de trabalho da coordenação no cotidiano escolar é tão intensa quanto as dos/as professores/as. Desta forma, a prática docente e a organização do trabalho pedagógico acaba sendo realizada de forma mais individual, salvo quando se tem algum projeto pedagógico que seja da escola, a ser desenvolvido.

Essa situação (a *boa vontade* dos/as coordenadores/as pedagógicos/as, ainda que não tenha sido objeto desta investigação), certamente se expressa pelo fato destes/as terem atuado na docência antes da atual condição de coordenação e, portanto, sensíveis aos complexos elementos de organização e vivência do trabalho

pedagógico de seus/suas colegas docentes, mas que se obstaculiza quando se veem diante da sobrecarga do trabalho de gestão. A professora B, enfatiza que a coordenação de sua escola

É pra resolver problema burocrático, não pedagógico. (PROFESSORA B)

Em se tratando de resultados do processo de alfabetização, os relatos indicaram que os professores julgam não sofrer pressão direta e abertamente de suas coordenações, mas que essa pressão existe por parte da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) em cima da gestão escolar, e que quando se está no período das avaliações de larga escala do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), tanto a que se refere ao período do 2º ano do ensino fundamental, que avalia as condições de leitura e escrita, ou seja, a alfabetização, quanto a avaliação das turmas de 5º ano que inclui também a matemática, a rotina escolar muda, e o clima de tensão também.

É, portanto, importante um registro de síntese pontual neste momento. A descrição dos elementos de ausência de carreira, uniformidade e regularidade da hora atividade (que, fundamental assinalar, também é um direito/dever da categoria profissional constantemente questionada e perseguida por setores conservadores e privatistas da educação pública brasileira), as reais possibilidades de planejamento em tempo de trabalho e, por fim, as questões afetas aos resultados do processo de alfabetização de seus alunos/as estão postos pelo/as entrevistado/as não como elementos de um horizonte formativo ou laborioso humanizador, mas, pelo contrário, elementos históricos e sociais de intensificação do trabalho docente e (ainda que não exposto nas respostas desta maneira) de adoecimento deste conjunto de trabalhadores/as.

De acordo com os estudos de Soares e Martins (2017) as reformas educacionais que tiveram início na década de 1990, a partir da reestruturação produtiva do capital, estabeleceu novas demandas ao sistema educacional brasileiro e promoveu, dentre outras coisas, a redução de investimentos na educação e a descentralização dos sistemas de ensino, transferindo à sociedade civil a responsabilidade pela execução da política educacional. Como consequência, os impactos das novas metas (flexibilidade, produtividade e eficiência do sistema educacional) recaíram sobre o trabalho do professor, à medida que dele foi exigido

adaptar-se ao novo reordenamento proposto pelas reformas e a dinâmica do processo produtivo.

Nessa perspectiva, as metas educacionais implementadas exigem professores aptos à implementação de 'novas práticas', adequadas às necessidades de criação de estratégias eficazes na solução imediata de problemas causados, sobretudo, pela escassez de recursos. O professor passa, então, a ser responsabilizado tanto pelos êxitos quanto pelos insucessos dos programas governamentais e do desempenho dos alunos. (SOARES E MARTINS. 2017, p. 59)

Na lógica gerencial da reforma, a ênfase recai sobre o financiamento de livros, materiais didáticos, equipamentos que contribuam, porém insuficientemente, para o desempenho do aluno. Por outro lado, essa mesma reforma, aumenta o descaso com a formação, o salário e as condições de trabalho do professor.

Recai sobre o professor todo o ônus da reforma, com destaque à precariedade das condições de trabalho e, dentre elas, a superpopulação de alunos por sala de aula, as necessidades de ampliação da jornada de trabalho, para compensar a baixa remuneração causada pelas perdas salariais, e a intensificação do trabalho decorrente das exigências burocráticas, que o levam ao preenchimento de inúmeros documentos. (SOARES E MARTINS. 2017, p. 60)

As condições de trabalho (precárias), a jornada de trabalho exaustiva e a intensificação do trabalho docente fruto da reestruturação do capital e da reforma educacional, segundo Soares e Martins (2017) e Lara e Maroneze (2012), desencadeiam situações que afetam a saúde do professor e, portanto, o seu adoecimento. Lara e Maroneze expõem que o adoecimento docente é oriundo das contradições entre o que foi postulado pelas mudanças no sistema educacional brasileiro e a realidade enfrentada pelos docentes em sala de aula.

Olhando para a realidade dessa pesquisa, percebe-se que quanto mais é cobrado (e mesmo alcançando resultados positivos, mesmo que em medidas meritocráticas), mas o docente alfabetizador "empobrece". É quase que um "distanciamento" do ato de produção humana no processo de alfabetização, que se torna a este docente um "resultado estranhado", pois mesmo conseguindo atingir os números necessários do SAEB, por exemplo, não estão computados sobre este resultado o processo de desenvolvimento do trabalho pedagógico destes alfabetizadores.

5.1.3 - Sobre sua formação inicial e continuada

Dos/as 12 professores, 9 cursaram sua graduação em instituição pública (Universidade Federal do Pará – UFPA, Universidade do Estado do Pará – UEPA, Instituto Federal do Pará – IFPA) e 3 em Instituição de Ensino Superior (IES) privada. Ressalta-se que todos/as os entrevistados cursaram sua graduação em condições de trabalho e estudo, ou seja, filhos/as da classe trabalhadora que precisavam produzir sua existência no e pelo ato de estudar. Além disso, 8 professores realizaram um curso regular extensivo e 3 tiveram curso intervalar e 1 cursou o ensino Híbrido/Semi presencial (presencial e online).

Em relação à formação continuada em nível de especialização e mestrado, dos/as 12 participantes, 8 concluíram uma especialização, sendo 2 desses com conclusão também de mestrado. Duas professoras entrevistadas até iniciaram uma especialização, mas por motivos diversos não conseguiram concluir o curso, e outros 2 professores não tem nenhuma especialização (nem mesmo iniciada). Os cursos realizados foram nas mais diversas áreas, dentre elas a de “Educação Especial”, “Formação docente na Amazônia”, “Gestão escolar” “Educação Inclusiva”, “Modelagem matemática”, “Neuropsicopedagogia”, “Educação Étnico-racial”.

Observou-se que os cursos de especialização realizados não têm uma relação direta com o processo de alfabetização e pela fala dos/as professoras, não foram pensados/planejados para esse fim. Mas, a procura por tais cursos de formação continuada, em alguns casos (daqueles que cursaram especialização em Instituições de Ensino Superior Pública – sendo 3 professores/as que se enquadram nessa característica), deu-se na perspectiva da facilidade de acesso, ou seja, o curso estava à disposição em uma Instituição de Ensino Superior pública, como é possível constatar nas falas da professora B, D e G a seguir.

“Formação docente na Amazônia. E aí o que acontece? Nessa época, aqui em Castanhal, era logística muito grande para Belém estudar e eu sempre quis estudar. Sempre me interessei em ler, escrever e fazer. **Só que eu não queria sair de Castanhal.** Então, nesse mesmo período, **eu estava já procurando fazer uma especialização paga por uma dessas instituições que vem e oferecem o curso de final de semana. Só que eu não queria abrir mão do meu final de semana. Nesse período, aparece esse curso da universidade, da pós-graduação, da especialização. Aí foi um processo seletivo e eu nem pensei. No mesmo dia que eu fiquei sabendo, eu fui no campus, fiz a minha inscrição presencial e fui fazendo o processo seletivo.** O projeto eu já tinha mais ou menos algo, o que eu queria

fazer, escrever. Então, eu só organizei as ideias que já estavam no papel e entreguei o projeto. E foi assim que eu fiz. Por questão mesmo, acho que pessoal e profissional. Eu acho que sempre essas duas questões estiveram.” (PROFESSORA B - **grifo nosso**).

“Na verdade, **foi o que apareceu**. Eu nem estava pensando em fazer especialização nenhuma. Aí, de repente, apareceu. E eu disse, olha, parece ser interessante. Aí, eu me inscrevi para fazer. E gostei, gostei muito.” (PROFESSORA G - **grifo nosso**)

“E aí, **apareceu a oportunidade da matemática no ensino fundamental na UFPA e eu fiz**. E aí, a especialização foi intervalar. E aí, também, já estava trabalhando, então, teve o período que eu precisei trocar minhas férias [...] para poder terminar a especialização.” (PROFESSORA D - **grifo nosso**)

Importante registrarmos que ainda que houvesse a expectativa de se buscar uma especialização (como expressa a professora B), a perspectiva de uma pós-graduação não como uma oportunidade garantida, mas como uma “oportunidade que aparece”, que surge, sem nenhum explícito planejamento formativo por parte das mesmas. Essa é uma questão interessante, tanto quanto problemática, pois coloca uma etapa profundamente importante da formação e qualificação docente no horizonte do acaso, e não do planejamento formativo.

É-nos possível afirmar até, que se considerarmos válido que a especificidade da educação envolve “[...] ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades” (SAVIANI, 2013, p. 12) que não estão exteriores ao homem (ser humano), ao verificarmos essa singularidade do processo de formação continuada, essas características também adentram o campo do acaso. Quase que uma “adaptação” dos sujeitos (professores/as alfabetizadores/as) às possibilidades que “aparecem” para sua formação continuada.

Ressalta-se, no entanto, que apesar das formações terem sido frutos do acaso, e que não estavam no horizonte de formação, não se nega, dessas pós-graduações o seu caráter formativo, ou seja, é de se supor que esses cursos contribuam em alguma medida com a prática docente e os processos de alfabetização desses professores.

E outros 5 professores/as relataram procurar tais cursos pelas suas relações de afinidade e até mesmo pela necessidade crescente e emergente do atendimento a crianças atípicas, cujo número de laudos tem assustado a comunidade escolar e de certa forma, pressionado professores/as a buscar formas mais adequadas e

humanizadas de atender essas crianças. Contatou-se essa necessidade emergente nas falas das Professoras C e J quando questionadas acerca dos motivos que as levaram a escolher o seu curso de especialização em educação especial. Segundo elas

“A realidade na qual hoje eu vivo, na escola. A gestão, porque era um lado que eu queria conhecer, é um lado que eu me identifico muito. Porque desde quando eu entrei na escola, como professora, eu já tive, desde o primeiro ano, **os alunos inclusos. Então, esse ano eu tenho seis alunos inclusos.** Então, uma é cega, tenho três autistas, outra tem problema físico, deficiência física, e ainda tenho uma bipolar. Então, **a minha realidade de criança inclusa é muito grande.** Então, a minha necessidade de entender melhor e de ajudar essas crianças foi essa. Ano passado eu tive, tive dois, de manhã e duas da tarde. Então, eu já comecei a investigar a necessidade de buscar algo melhor. E esse ano eu já tenho esse outro desafio.” (PROFESSORA C - **grifo nosso**)

Eu fiz especialização em educação especial, mas fiz diante da necessidade, porque quando eu comecei a trabalhar, terminei o curso, eu fui trabalhar em escola particular, que a gente já tinha sido chamada nos concursos, eu queria ser ainda. E aí, em escola particular, eu trabalhei numa equipe de coordenação pedagógica, mas na verdade a gente fazia de tudo um pouco, né? Então, eu fazia o trabalho da mediadora, da cuidadora, da porteira, enfim. **E eu acabei tendo que lidar muitas vezes com crianças que tinham alguma deficiência, algum transtorno, enfim.** E a escola particular não tinha nenhum suporte pra atender esses alunos, acabava que a gente ficava na sala de aula com a professora titular, tentando ajudar o trabalho dela. Isso me fez pensar que a minha formação inicial, ela era muito superficial, porque eu precisava focar, entender um pouco melhor. E aí, depois, quando já fui chamada, via concurso, pra atuar no município, eu também fui trabalhar com educação infantil, né? **Dentro da educação infantil, eu tinha, no segundo ano de trabalho, três crianças, assim, que não tinham laudos, mas era visível que tinham algum tipo de transtorno,** que precisavam ser trabalhadas, que precisavam de ajuda. E eu sozinha na sala de aula pra lidar com aquilo, não, **preciso estudar, eu preciso entender, eu preciso, de alguma forma, melhorar o meu trabalho.** E uma forma de melhorar é estudando sobre. E aí eu fiz a EE, Educação Especial, durou um ano e meio, e me ajudou muito. Muito do que eu, do conceito, assim, das ideias que eu tenho hoje sobre educação especial, foram aprofundadas lá e eu trago isso, eu tenho certeza que, de alguma maneira, impacta o meu trabalho. (PROFESSORA J - **grifo nosso**).

Importante, aqui, também salientar que há umnexo entre a realidade (as demandas advindas do aumento da identificação de alunos/crianças com supostos distúrbios de aprendizagem, de diferentes ordens) e a necessidade de se qualificar para atender a demanda dessa realidade. Mas ainda numa expectativa de adequação a ela, principalmente quando a entrevistada J afirma “[...] *que a minha formação inicial,*

ela era muito superficial” e, portanto, há de se buscar por algo que sequer se tinha um conhecimento sistematizado antes de adentrar nos espaços de trabalho pedagógico e, pontualmente, buscar por uma formação continuada. Neste sentido, é possível inferirmos que há, por um lado, um compromisso com o entendimento da realidade escolar na alfabetização (em particular, com o que as entrevistadas chamam de “educação especial” e, ao mesmo tempo a busca pela competência técnica para analisar, tratar e buscar soluções produtivas no campo da educação inclusiva e, assim, tratar elementos da (mas não necessariamente a) própria realidade encontrada.

Cabe ressaltar que a busca pela qualificação em uma pós graduação, não apenas tem relação direta com o fazer em sala de aula, mas também tem relação com as necessidades de produzir a vida, financeiramente. A qualificação em nível de pós graduação, garante aos professores e professoras do município um percentual a mais no ganho salarial (não no salário base, mas como “gratificação por titulação” e, portanto, não incorporado aos processos futuros de aposentadoria). Além da facilidade que hoje se consegue cursar uma especialização, nas mais diversas instituições privadas, com cursos aos finais de semana e onlines, e com custos mais acessíveis, que é maior.

5.1.4 – Sobre a atuação na alfabetização, questões pedagógicas e as formações da SEMED Castanhal

Quando questionadas sobre as formações que a Secretaria Municipal de Educação oferta no âmbito da alfabetização, notou-se que para as professoras atuantes nas turmas de 4^o e 5^o ano, mesmo com relatos de algumas crianças chegando a essas séries sem estarem completamente alfabetizadas, não participam das formações que tem como foco a alfabetização. Suas participações se limitam às formações exclusivamente no âmbito da educação especial e inclusiva. Como se constata nas falas das Professoras A e B

“Para mim, que estou no quinto ano atuando hoje, não. Ela oferece aquilo que eles entendem como o período de alfabetização, que é para os professores do primeiro até o terceiro ano.” (PROFESSORA B)

“Eu desconhecia essa parte da alfabetização, então quando o PNAIC veio e a semed ofertou pra que nós fizéssemos, pra mim foi muito, muito bom, porque muitos alunos do quarto e quinto ano, eles não

estão ainda dentro desse nível que eram pra estar, né? Muitos têm um problema mesmo de alfabetização, e a gente não sabe como lidar com isso. Agora eu já sei mais um pouco, né? Você tem que trabalhar diferenciado, mas porque foram esses cursos, e a gente também procura por fora, né? E pra nós, que eu sempre dei aula pro quinto ano, aí eu sempre agora tô de fora, né? Mas a gente procura por fora.”
(PROFESSORA A)

Ou seja, mesmo no campo das especificidades da educação inclusiva ou educação especial, ofertada como atividade formativa oficial por parte da Prefeitura Municipal de Castanhal e sua secretaria de educação, ainda assim, há a necessidade de busca por ações formativas complementares. E, daqui, duas questões merecem atenção: (i) a real possibilidade de, mesmo com a demanda colocada pela realidade das escolas em relação à educação especial/inclusiva, as ações formativas da SEMED não estarem necessariamente atentas à realidade (ou às “muitas realidades”, como veremos em depoimento a seguir) das escolas ou, pelo menos, essa realidade não é investigada e sintetizada para, em tempo, se construir mecanismos de formação continuada de professores/as alfabetizadores e (ii) o distanciamento (aparentemente naturalizado pelas professoras entrevistadas) entre o que se sabe e vivencia na escola e no processo de alfabetização, e a possibilidade de protagonizarem a elaboração de documentos e estudos para os processos formativos oferecidos pela SEMED, ou seja, a possibilidade dos próprios quadros de profissionais da secretaria de educação serem os que ofertam as formações, pois vivem o cotidiano docente e conhecem a realidade e as necessidades mais imediatas.

Às professoras atuantes nas turmas de 1º, 2º e 3º ano são ofertadas formações¹⁶ que no ano corrente estão dentro do Programa do Governo do estado “Alfabetiza Pará”¹⁷, além das formações sobre educação especial e inclusiva. Nessas

¹⁶ Segundo os relatos das professoras, esse ano de 2023, já foram ofertadas 3 formações continuadas.

¹⁷ O programa “alfabetiza Pará” foi criado em 13 de março de 2023, pela lei nº 9.867

Onde no seu “Art. 1º - Fica instituído o Programa Alfabetiza Pará, por meio do qual o Estado do Pará, em cumprimento ao regime de colaboração, prestará co - operação técnica, pedagógica e financeira aos municípios do Estado, com o objetivo de fortalecer o processo de alfabetização na idade certa dos alunos da rede pública, a fim de garantir uma política pública educacional eficiente e eficaz, resultando na melhoria dos indicadores.

Art. 2º As ações do Programa Alfabetiza Pará serão desenvolvidas inicialmente nº 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, podendo se estender aos demais anos, abrangendo inclusive a Educação Infantil. e tem por objetivo presente do seu Art. 3º

I - garantir que todos os estudantes dos sistemas estadual e municipais de ensino do Estado do Pará estejam alfabetizados, na idade certa, até o final do 2º ano do Ensino Fundamental;

II - monitorar o índice de qualidade educacional responsável pela distribuição da quota-parte dos recursos do Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestação de Serviços de Transportes Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS);

formações, as professoras receberam materiais didáticos (livros e cartazes), e foram disponibilizados livros para as crianças também (cadernos de atividades). Porém, como o programa foi criado em março de 2023, o mesmo ainda está em processo de divulgação, formação e até mesmo adesão dos municípios. E, para as professoras, a aplicabilidade em suas turmas, oriunda dessas formações, ainda não foi possível.

Na entrevista, as professoras foram questionadas também acerca das contribuições dessas formações ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação, onde segundo os relatos, notou-se que as formações não (ou pouco) conseguem avançar para além dos muros dos seus próprios locais de realização, são considerados momentos estanques, sem grandes consequências e que só conseguem atingir individualmente os/as professoras, mas não o coletivo de educação do município de Castanhal. Isso, possivelmente, pelo que já foi exposto acima sobre a realidade escolar do município não estar como objeto de atenção e investigação pelos setores que promovem as ações formativas.

Chegou-se à constatação desse fato à medida que algumas professoras colocam essas formações como negativas, e outras, ao contrário, entendem como muito necessárias. A seguir serão expostas algumas falas que corroboram com essa afirmação, de a formação atingir, apenas individualmente os professores da rede. A professora C coloca,

Porque na verdade quando eles pensam em formação, eles pensam num quadro de sala de aula. E a gente sabe que as nossas escolas, cada sala tem um quadro de alunos, tem um quadro de realidade social das crianças. Então hoje eu tenho um material que eu utilizo como base, mas que eu preciso adaptar os meus alunos. Os alunos da manhã eles são, tem muita deficiência de alfabetização. De 100% dos alunos somente 30 são alfabetizados, eu estou com a turma de terceiro ano. E aí a tarde não, a tarde eu já tenho, 80% da turma alfabetizada. **Então é um material diferente, então são realidades diferentes.** (PROFESSORA C - grifo nosso)

E quando questionada sobre a formação e se ela consegue atingir de fato os professores, ela responde pontualmente

Não, não consegue! (PROFESSORA C)

A Professora K faz o seguinte relato, acerca dessas formações atuais.

III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) no âmbito das escolas pertencentes às redes públicas estadual e municipais do Estado do Pará; e
IV - promover a qualidade e equidade na educação infantil junto das redes municipais como premissa para o pleno desenvolvimento e alfabetização na idade certa.”

Para mim, não. Porque pedem para a gente ler o livro, a gente vai ler o livro. A gente leva o livro que nos deram e eles acabam nos exigindo um trabalho que já está no próprio livro. Tipo, uma sequência didática. Pediram para a gente fazer uma sequência didática de uma quadrinha. Quando fui folhear o livro, já tinha sequência didática. Então, achei que nem eles estavam compreendendo o que eles estavam fazendo. (PROFESSORA K)

Seguindo nessa mesma lógica, a professora A expõe

Um problema gravíssimo é que eles não colocam pessoas capacitadas para fazer a formação. Quando eles põem, eles colocam, agora, por exemplo, estava tendo uma série de informações para a educação especial, né? Educação da inclusão. E, geralmente, a gente sai, a gente para um dia letivo e vai para aquela roda ali, e você fica ali, você fica pensando assim, poxa, mas eu poderia estar realmente aprendendo algo. Porque, muitas vezes, eu não estou culpando os profissionais, tá? É o sistema mesmo. Eles não dão condições para que essas pessoas se especializem, ou então chamem alguém de fora. Não é que a gente não vá dar valor a quem está aqui, mas é porque, muitas vezes, eles colocam as próprias pessoas deles ali, que a gente vê que, às vezes, não tem nem condições porque nunca pisaram numa sala de aula. E, inclusive, dentro da rede, tem muitos professores bons, bons mesmo. Tem colegas, assim, maravilhosos. E que poderiam fazer. (PROFESSORA A)

Por outro lado, algumas professoras (como as falas das professoras L e J, e do professor F) entendem essas formações, atualmente do Programa Alfabetiza Pará, como muito importantes e que impactam no seu cotidiano docente, ou seja, a percepção dos impactos das formações ofertadas pela secretaria é muito individual.

Sim, estão impactando porque o material que veio para a gente, ele é um material muito bom, porém tem algumas coisas que precisam fazer adequações, né? Afinal de contas, é o primeiro, então é basicamente um teste esse livro que veio para a gente. E com a ajuda das formações, a gente tem achado formas de trabalhar melhor com as crianças, de desenvolver uma forma mais próxima do que a gente já trabalhava em sala de aula. (PROFESSORA L)

Sim, sim, contribuem. Tipo assim, por exemplo, tanto que a última agora que teve, eu acho que tem uns 15 dias mais ou menos, ela mostrou o material pra gente, que chegou os livros e tudo, aí eles dão dicas. Por exemplo, atualizaram a gente sobre o método fônico, o método silábico, né? Porque assim, uma coisa que a gente vê no automático, ele acaba esquecendo, uma coisa ou outra eles estão sempre batendo nessa tecla. Aí até mesmo assim, às vezes a gente não vai, porque por exemplo, esse ano a gente já foi mais seis. Mas

tem umas formações que são com os coordenadores, e os coordenadores também repassam pra gente. (PROFESSOR F)

Bom, nós temos algumas situações que as formações, elas ajudam, sim, elas, a gente pode ver como positivas. Por exemplo, a questão fonética, fonema, trabalhar a consciência fonológica, que já foi algo tão criticado durante a minha formação, a gente defendia muito a questão do construtivismo, que a criança aprende ao ver o outro, ela precisa do concreto, enfim, que nós vamos trabalhar com ela o texto, depois a frase, depois, por último, a palavra, e dentro das formações, das últimas formações que a gente tem visto, que não é necessariamente nessa ordem, e que, por exemplo, quando a gente trabalha a questão fonológica da criança, a gente pode ver avanços, e aí eu fui cheia de dedos pra isso, cheia com meu olhar mais desconfiado sobre a temática. A temática, eu lembro de uma formação que a gente já teve esse ano, que era sobre consciência fonológica, e aí foi dada. quem ministrou a formação foi uma fono. E aí, no começo, eu não concordando muito, ela trouxe, logo no início do slide dela, ela trouxe o alfabeto das boquinhas, e aí colocou lá, e eu, não, mas isso não faz sentido, embora conheça o som e o nome das letras, não concordava comigo, e ainda não concordo totalmente, mas há um elo que a gente consegue trazer pra sala de aula, alguma coisa ali que faz sentido, que vale a pena a gente considerar no contexto de sala de aula. E aí eu comecei a vir pra sala de aula pensando no que ela tinha ensinado pra gente, por exemplo, quando a gente vai falar pras crianças, vai apresentar o sistema alfabético pras crianças, eu vou mostrar lá a letra B pra ela, mas eu não mostro só o B, eu mostro a letra B e mostro também o som do B. E falei, será que isso faz sentido? (PROFESSORA J)

Apesar de um certo conflito entre as críticas e os elogios dos processos formativos entre diferentes entrevistadas, há um elemento que se evidencia e que reitera com o já exposto neste tema. As entrevistadas que apontam elementos positivos e propositivos às suas práticas pedagógicas de alfabetização, inclusive a expressão da professora J que se viu diante do conflito do processo formativo em relação ao método fônico, ainda assim não é verificável o registro de relações diretas (dessas formações e os desdobramentos na prática pedagógica) com a realidade da alfabetização escolar e o processo formativo em si. E isso não é um elemento de menor importância, mesmo escapando da análise das entrevistadas.

Não obstante, trata-se da própria relação teoria-prática dos processos formativos e que Saviani muito bem expõe:

Quanto entendemos que a prática será tanto mais coerente e consistente, será tanto mais qualitativa, será tanto mais desenvolvida quanto mais consistente e desenvolvida for a teoria que a embasa, e que uma prática será transformada à medida que exista uma elaboração teórica que justifique a necessidade de sua transformação e que proponha as formas de transformação, estamos pensando a prática a partir da teoria. Mas é preciso também fazer o caminho

inverso, ou seja, pensar a teoria a partir da prática, porque se a prática é o fundamento da teoria, seu critério de verdade e sua finalidade, isso significa que o desenvolvimento da teoria depende da prática. Nesse sentido, como as condições de desenvolvimento da prática são precárias, também se criam óbices, criam-se desafios ao desenvolvimento da teoria, e isto num duplo sentido: num primeiro sentido, na medida em que, se a prática que fundamenta a teoria e que opera como seu critério de verdade e sua finalidade tem um desenvolvimento precário, enfrentando no âmbito de sua materialidade entraves complexos, ela coloca limites à teoria, dificultando o seu avanço; num segundo sentido, na medida em que as condições precárias da prática provocam a teoria a encontrar as formas de compreender esses entraves e, ao compreendê-los, buscar os mecanismos efetivos e, portanto, também práticos, formulando-os com a clareza que a teoria exige, tendo em vista a sua mobilização para a transformação efetiva dessas mesmas condições. (SAVIANI, 2013, p. 91).

Neste sentido, as relações entre realidade da alfabetização e as ações formativas registradas pelas entrevistadas, independentemente da posição de crítica que elas expressem, ainda assim não consideram de maneira significativa as relações entre realidade e formação, entre (na unidade) teoria e prática necessárias ao processo formativo contínuo.

Além do mais, a secretaria oferta as formações, mas não acompanha os desdobramentos, as aplicabilidades, as necessidades advindas do pós formação. De uma forma geral, o que se observou na fala das professoras é que as formações são mais para cumprir com o papel de fornecê-las, e que além de não atentarem com o devido cuidado à realidade das escolas municipais castanhalenses, e estarem mais preocupadas com os números exigidos pelas avaliações de larga escala, não focalizam o que se tem de resultado a partir dessas formações. Soma-se o fato de que o material didático ofertado é compreendido pela maioria das entrevistadas que atuam do 1º ao 3º ano, como interessante para o trabalho, porém precisa ser melhor explorado. Ressalta-se ainda, que esse material, não é produzido pensando nas especificidades oriundas da educação inclusiva, ou seja, não existe material confeccionado para as crianças com deficiência visual, a exemplo.

Outro fator que se considera problemático é o fato da SEMED, apesar de ter um documento regulatório chamado Parâmetros da Educação Básica do Município, que se apresenta como uma releitura da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), e que, assim como é perceptível na maioria dos documentos que regem a educação no Brasil, tem por embasamento teórico o construtivismo, percebeu-se que há uma

ausência de orientação mais intencional e esclarecida (e não apenas constante em documento), acerca de qual método deve ser adotado e , nas falas percebeu-se uma tendência à adoção do método fônico, ou a sua variação, o chamado método das boquinhas (Método Fonovisiarticulatório) criado por Renata Jardim (1985)¹⁸.

Essa ausência pode promover o ecletismo teórico e ainda o esvaziamento do processo pedagógico, na medida em que, quando não há um direcionamento o trabalho com fins teleológicos se perde. Isso fica expresso nas falas das professoras C, H,

Não, eles sempre dão as sugestões, sempre eles dão, mas eles nunca nos exigem que a gente faça daquele jeito. Sempre desde quando eu estou na rede, eles nunca fizeram isso. Nunca botaram metas assim, não, tem que cumprir. Não, mas a gente tem a nossa realidade, tem a consciência de que nós precisamos avançar com os alunos que a gente está. Mas de exigir assim, não, não. (PROFESSORA C)

Olha, eu não me lembro dela ter reunido conosco e falado a gente vai trabalhar com essa metodologia. Isso foi uma exigência minha no passado, não só em relação a essa questão de metodologia, mas um encaminhamento. A gente não tem um plano de ação. [...] Um encaminhamento... Isso nunca existiu, na verdade. Então eu questionei, inclusive eu sou meio que, vou dizer assim, manchada, mas lá na marcada, na SEMED, por conta desse problema que eu questionei, porque eles exigem que a escola faça um plano de ação, mas eles não têm um plano de ação. Porque, do meu ponto de vista, são eles que têm que fazer, para as escolas se adequarem, nós vamos fazer um projeto X, já que eles têm. Eles têm um Matematicando, tem um projeto de matemática, tem um campeonato de língua portuguesa, eles têm, na época de novembro, tem um período que eles falam sobre a questão do 20 de novembro, mas isso não está no calendário deles, eles deveriam ter esse calendário de ações, que é para as escolas também se adequarem ao calendário deles. Então, esse foi o meu questionamento. Porque eles exigem que as escolas façam um plano de ação, mas eles não encaminham o plano de ação deles, para ter uma conexão, um nexos entre uma e outra. (PROFESSORA H)

Não, assim, eles mostram as possibilidades, né? O fônico. Mas eles deixam livre pra você escolher. Assim, no meu entender, pelas

¹⁸ O Método das Boquinhas foi criado em 1985 por Renata Jardim, fonoaudióloga, psicopedagoga, mestre e doutora pela Unicamp, Departamento de Saúde da Criança e da Adolescência, que em meados de 1985, cria o Método das Boquinhas. Foi desenvolvido inicialmente para reabilitar os distúrbios da leitura e escrita e, atualmente, é usado em salas de aula regulares, além de consultórios, escolas especializadas e APAEs de todo território nacional. Foi aprovado como Tecnologia Educacional pelo MEC em novembro de 2009, 2010 e 2011, sendo atestado como eficiente para alfabetizar e recuperar a alfabetização de crianças, jovens ou adultos. (Fonte: <https://camaraguapo.go.gov.br/noticia>)

conversas, eles dão uma preferência pro fônico, mas se tiver outro método, então... Porque assim, cada criança aprende de um jeito, né? Aí se o fônico não estiver funcionando, pode usar outro método, não tem problema. (PROFESSOR F)

Diante dessas falas e no âmbito da própria secretaria, a ausência de um norteamento pode ser um fator que impede a promoção de uma formação com sentido e significado aos professores/as do município, ou seja, formações que de fato, cheguem aos alunos/as e que consigam mudar a realidade da alfabetização do município, por meio de práticas pedagógicas concretas e consistentes.

Ainda no que se refere à prática pedagógica, quando questionadas acerca de seu método, e como desenvolvem suas atividades, e o seu cotidiano docente, notou-se que a questão da intensificação do trabalho docente volta a ficar evidenciada, principalmente para os professores de 4º e 5º ano, cujos alunos passaram pelo processo de pandemia da Covid-19, e que chegaram nesta etapa na escola com parte de seu processo de alfabetização sendo realizado por meio do ensino à distância (online em alguns casos), ou ainda, por meio de atividades fotocopiadas que eram retiradas pelos responsáveis nas escolas, semanalmente.

Essas professoras quase sempre receberam crianças não alfabetizadas e precisam fazer um trabalho paralelo tanto em suas salas de aula, quanto em parceria com a família, gerando, segundo os relatos alguns entraves, como o constrangimento que os não alfabetizados sentem, ao terem que desenvolver atividades separadas, específicas à sua realidade em sala de aula, ou ainda, cabe notar a ausência de condições básicas de acompanhamento das famílias, para o desenvolvimento das atividades de reforço, tanto no que diz respeito ao tempo necessário no cotidiano de afazeres domésticos e laborais, quanto no que se refere a própria formação desses familiares, pois muitos não concluíram os estudos e tem dificuldade de entender e encaminhar as tarefas junto aos seus filhos/as. Trata-se, assim, de um conjunto de fatores que criam uma condição extremamente complexa que o/a professor/a alfabetizador/a tem que enfrentar. E, como já expressamos, essas professoras também não fazem parte do conjunto do processo formativo promovido pela Prefeitura, o que torna o enfrentamento desta realidade mais complexo e desafiante.

Contata-se nas falas das professoras A, B, E, H

Toda professora, todo professor, professora de quinto ano, passa pela mesma situação, porque a gente nunca recebe alunos nivelados. Então, tipo, 80% são aqueles alunos ali que tem condições de ir para

o sexto ano, você vai moldando eles, vai orientando e eles vão tranquilos. Mas eu tenho ali uma parcela que necessita de ajuda, de socorro, porque ele já veio com um grande déficit das outras séries. E aí, o que a gente tem que fazer? A gente tem que se virar, como eu sempre falo, a gente faz um papel ali que é bem complexo, porque você dá aula para uma turma e nivelada, você lê um texto, que eles compreendam ali a forma que você está fazendo, é uma coisa. Mas você saber que aquela criança não sabe nem escrever ainda, porque tem muitos que não conseguem escrever uma simples palavra, mas estão ali, chegaram ao quinto ano. E você tem que incluir ele ali. Você tem que fazer ele desenvolver. Então, o que a gente faz? A gente vai por fora, com trabalhos por fora de reforço, de leitura adaptada para eles. Então, paralelamente a cada aula, entendeu? Se eu estou em uma aula de língua portuguesa, aí eu vou, converso com aqueles, com aquela maioria que está ok, porque assim, na verdade eu nem coloco 80%. Eu coloco, eu tenho uma parcela, mas eu tenho os medianos também, que também necessitam de ajuda ainda. Eu tenho alunos, tipo assim, de 30, 5 conseguem fazer bem rapidamente, tipo, tranquilamente quando já estão ali comigo, já acabei, tá? Agora você senta um pouquinho e vai aguardar o coleguinha, enquanto eu vou dar uma ajuda para eles. Então, eu peço para que eles me ajudem, né? Eu multiplico. Ali a gente vai fazendo a dinâmica na sala de aula, entendeu? Mas eu tenho que gastar um pouco mais de tempo com esse aluno que tem a dificuldade, aí eu já trago coisas por fora para ele. (PROFESSORA A)

Na fala da Professora B a seguir, nota-se a intensificação e o acúmulo de atividades e de responsabilidades com as crianças não alfabetizadas.

Ano passado aconteceu isso, que eu estou no segundo ano, atuando no quinto. Ano passado aconteceu isso e esse ano, bem mais grave, um número maior de crianças esse ano. A primeira coisa foi chamar a família e dialogar com a família para poder ter essa relação com a família. Então, tinha família... A família que veio até mim para esse diálogo não sabia que a criança dela não sabia ler, que queria voltar a criança para o... Aí, nós não temos como. Então, a primeira coisa foi ter o apoio da família. Tem família que a gente tem o apoio, tem família que a gente não tem. O segundo foi... Alguns dias da semana, especificamente, eu trabalhava a questão de alfabetização. Separava... Essas crianças aqui vão fazer isso, isso e isso. E para os demais... Isso depois da avaliação diagnóstica, é claro que já estavam alfabetizados, iam fazer outras coisas. Então, a prova dessas crianças, a primeira e segunda avaliação, elas foram um pouco diferenciadas. Porque, então, criança que está no quinto ano não consegue reconhecer e nem escrever o nome próprio dela. Que é algo que eu percebo, assim, que desde a educação infantil, os professores vêm ali, escrita de nome, escrita do nome, escrita do nome. Então, chega no quinto, e a criança não consegue reconhecer isso. Pelo menos isso ela teria que aprender a ler comigo, naquela série, naquele ano. Mas, assim, é muito difícil. Porque a galera do quinto ano, que já está alfabetizada, eles querem, querem muito, querem agora, querem tua atenção. E não tem como tu te dividir, né? A atenção. Então, o que eu fiz foi, além desses dias específicos para trabalhar a questão da alfabetização, ali na sala do letramento, eu mandava

atividades extras para casa, para que eles pudessem fazer junto com os familiares. Quem fez em casa, conseguiu avançar até junho. Quem não teve, quem não teve esse apoio em casa, não teve esse avanço. E aí nós recebemos a turma com 28, foi aumentando, eu tenho 35 crianças hoje. (PROFESSORA B)

Um fato que chama a atenção na fala da professora B, é que as demandas com a inclusão, também fazem parte desse contexto de trabalho intensificado, e se levarmos em consideração que as professoras que atuam no quinto ano, não participam das formações sobre alfabetização, é plausível se supor que os auxiliares/mediadores que ajudam nas demandas das crianças inclusas das turmas de 4º e 5º ano, também não participam. Desta forma, esse trabalho pedagógico, com um número elevado de crianças em sala de aula, com as mais diferentes realidades e especificidades de atendimento, são contextos complexos da atuação docente. No trecho a seguir, retirado da entrevista com a professora B, tem-se o exemplo dessa complexidade.

Então, uma turma com 35 crianças, duas crianças inclusas, eu não tenho condições, mesmo que essas crianças inclusas tenham ali um mediador. Eu não tenho condições de dar suporte para 32 crianças e tentar alfabetizar, no caso, hoje, eu recebi oito crianças, no caso, hoje, eu tenho uma criança que ela não lê, que ela não escreve, que ela não reconhece, e essa criança foi justamente aquele que eu não tive apoio familiar. Os outros estão ali no processo de alfabetização, provavelmente vão ficar retidos no quinto ano, mas estão alfabetizados. Iniciaram o processo de alfabetização dele, como se ele estivesse cursando o segundo ano, agora. (PROFESSORA B)

Nas falas também fica expressa uma percepção da necessidade de parceria família e escola, como se constata no trecho a seguir, da entrevistada E.

Olha, é difícil, sim. Eu procuro fazer um trabalho que não é meu, né? Porque eu busco fazer um diferencial. Inclusive, é bem difícil, porque uma sala com 35 alunos é complicado. Eu busco suporte tanto da família, peço para eles colocarem um reforço. Isso ajuda muito. Eu converso com os pais. Aí eu dou uma voltada lá atrás. Eu tento ajudar essa criança. (PROFESSORA E)

Quando questionada sobre o papel da Semed e o que se faz quando chega ao quarto e quinto ano, crianças não alfabetizadas, a professora H (a seguir), enfatiza que a secretaria de educação do município só cobra o alcance das metas (nesse caso específico a meta de alfabetizar essas crianças)

Bem, ela [a Semed] só cobra. É o que ela faz com a gente. Ela tem uma série de exigências, inclusive, esse ano eles fizeram um projeto de que a gente fizesse uma dinâmica de aula em que trabalhasse os conteúdos das disciplinas, mas que tirasse uma boa parte dessa carga horária para trabalhar língua portuguesa e matemática, para compensar essa questão da alfabetização dessas crianças que não estão alfabetizadas. Porém, em sala de aula isso é bem complicado, porque é como se a gente tivesse turmas muito seriadas. E para a gente, enquanto titular de turma, fazer essa separação, tem dois entraves. Um, que é a questão dos alunos se sentirem desconfortáveis com essa separação, porque eles acabam ficando desconfortáveis, porque é como se a gente separasse as turmas, entre os que sabem e os que não sabem ler. Então, isso causa um desconforto. E outro é que a turma é bastante numerosa e isso dá uma dificuldade maior para a gente. Eu estou com uma turma de 35 alunos. Imagina, criança de 9, 10, 11 anos, uma turma dessa cheia e cheia de energia para fazer esse trabalho. Então, a gente aqui da escola pensou, porque é uma questão minha, a questão da alfabetização para mim é muito séria. Todo ano eu faço uma avaliação diagnóstica, com eles, para ver quem... Porque não tem como trabalhar com 4º anos que já exige um nível de fluência em leitura com alunos que ainda não têm essa habilidade. Então, desde o ano passado, conversando com a coordenadora, com a direção, e cobrando que a escola também fizesse algo, porque não depende só da gente de sala de aula. Em parceria com a sala de leitura, nós montamos um projeto de reforço escolar. Nem todos participaram, porque também exige um comprometimento da família. Nós fizemos um termo de consentimento, acionamos todos os alunos, todos os responsáveis, mas, infelizmente, nem todos vêm. (PROFESSORA H)

Interessante notar que essa identificação de elementos bastante concretos de intensificação (responsabilização, tendência a auto-responsabilização) do trabalho docente não esteve tão expressa quando as entrevistas focaram na questão do planejamento (tópico 5.1.2), mesmo que a análise já indicasse isso. Mas é no singular exercício do trabalho pedagógico da alfabetização, em particular, com as professoras que atuam com o 5º ano e que ainda precisam desenvolver as demandas dos anos anteriores de seus alunos que a intensificação do trabalho docente ganha volume e registro.

É possível inferir que nas turmas de 4º e 5º ano, os problemas da alfabetização (somados a intensificação docente) apareçam com maior nitidez porque nos primeiros anos do ensino fundamental, tem-se a tendência de normalizar o fato da criança não saber ler e escrever, justificada pela necessidade de respeito ao tempo da criança, muito comum nos discursos “cada um tem seu ritmo” ou ainda “a criança tem o seu tempo próprio de aprender”, mas ao avançar nas séries, a necessidade de ler e compreender os códigos linguísticos, para a realização de outras tarefas mais

complexas, esse problema da alfabetização se intensifica, intensificando o trabalho docente.

Cabe ressaltar, como mencionado em páginas anteriores, que os professores/as que participaram da coleta de dados, atuam em escolas da periferia e, portanto, atendem crianças oriundas da classe trabalhadora, cujo pais, trabalhadores e trabalhadoras, nem sempre tiveram formação adequada para ter condições de acompanhamento.

Nessa frente, tratando-se do trabalho das professoras de 1º ao 3º ano, essa intensificação do trabalho docente não fez parte do relato das entrevistadas, mesmo havendo tendência de acontecer um trabalho intensificado na função de professor/a e nas inúmeras demandas assumidas por ele/a no seu cotidiano, intensificação essa já relatada por vários autores do campo da formação e atuação docente, como Olinda Evangelista (2014), Alvaro Hypolito (1999) (2008).

Talvez por uma questão de percepção individual, ou, por ainda não terem tido oportunidade de pensar a respeito é que essa intensificação não tenha sido relatada ou descrita de forma aberta e direta, mas, pelas demandas assumidas, a quantidade de crianças atendidas, as demandas de planejamento, estruturação e organização do material, as atividades pedagógicas e ainda os atendimentos individualizados, e a inclusão, a necessidade de formação continuada, dentre outras atividades desempenhadas citadas pelas entrevistadas, percebe-se que essa intensificação do trabalho docente está presente também nas turmas de 1º ao 3º ano. Como se constata na fala da professora K.

Porque a gente não trabalha só dentro da sala de aula, **a gente também trabalha em casa e a gente tira do nosso bolso para poder dar uma boa aula.** Eu tenho uma impressora, eu tenho um computador e eu imprimo as atividades para os meus alunos. Primeiro porque é primeiro ano. Eles não vão conseguir copiar do quadro e não vão conseguir acompanhar no livro. Então eu preciso trazer as atividades que sejam de acordo com eles. (PROFESSORA K - **grifo nosso**)

Desta maneira, cabe afirmar que os temas afetos à formação têm sido tratados pela Prefeitura Municipal de Castanhal situam-se no mais básico e superficial quesito de compromisso público com a educação. Realizar a formação. As manifestações registradas nas entrevistas e aqui sintetizadas – reitere-se, inclusive aquelas manifestações elogiosas aos processos formativos – deixam claro a distância abissal

que existe entre as *muitas realidades* das escolas municipais e os eixos, temas, conteúdos formativos.

Ainda que sejam ações formativas sensíveis a questões importantes e urgentes na educação básica brasileira e, conforme os relatos, concretamente presentes nas escolas municipais castanhalenses (como é o caso da educação especial/inclusiva), elas não dão conta de um elemento absolutamente necessário a qualquer processo de aprofundamento e atenção que é conhecer a realidade, investigá-la, analisá-la e sintetizar essa realidade de modo que as “respostas” dadas pelos processos formativos atendam as “perguntas” que estão presentes nas escolas: o conjunto de singularidades e a diversidade das questões afetas à educação especial/inclusiva, as relações entre professores/as alfabetizadores/as e gestão escolar, as relações da educação pública (escola, docentes, gestores) com a comunidade e com pais/mães e responsáveis pelos estudantes. As questões afetas às inúmeras diferenças e obstáculos nos níveis de alfabetização dos alunos são alguns dos objetos presentes e que demandam uma formação minimamente sintonizada e atenta com os sujeitos que se quer formar e com a realidade que se quer transformar.

Fica, portanto, registrado que a formação continuada ou em serviço proporcionado pela Prefeitura Municipal de Castanhal não consegue atender adequadamente um preceito básico: uma formação precisa responder a questões concretas da realidade que se quer transformar (ou, que seja, “melhorá-la”), no sentido marxista da expressão “a formulação de uma pergunta é a sua solução” (MARX, 2010, p. 34), ou seja, a formação de professores/as alfabetizadores/as do município de Castanhal precisa responder a questões concretas do processo de alfabetização.

5.1.5 – Limites e possibilidades da etapa de alfabetização da rede municipal pública de Castanhal/PA.

Quando questionadas acerca dos limites (entraves) percebidos na alfabetização do município, muitos foram os pontos citados, mas retiramos nas falas das professoras alguns pontos principais, que serão elencados a seguir:

As professoras relatam como os limites da etapa de alfabetização...

- ✓ Ausência de pessoas capacitadas para fazer a formação e para atuar na própria Semed;

- ✓ Ausência de direcionamento da Secretaria Municipal de Educação acerca do método de alfabetização deve ser seguido pelos professores da rede;
- ✓ A necessidade de acompanhamento real e com competência por parte dos assessores de educação da secretaria e assessores que entendam as especificidades de alfabetização.;
- ✓ O excesso de projetos da secretaria que precisam ser executados e inseridos na rotina de sala de aula;
- ✓ Falta de suporte da Semed para as escolas e o desconhecimento da realidade concreta das escolas. O acompanhamento do trabalho pedagógico pelos assessores é via aplicativo de celular e portanto, impessoal e a distância;
- ✓ Coordenações pedagógicas das escolas sufocadas pelos processos burocráticos e não conseguem acompanhar os professores nas demandas do cotidiano;
- ✓ Falta de investimento da Secretaria em materiais didático-pedagógico-administrativos. Onde os professores, precisam empregar recursos pessoais para a aquisição de materiais;
- ✓ A ausência da responsabilidade familiar, demandando às escolas e professores crianças sem apoio em casa, pais ausentes pela falta de interesse, e por limites de tempo nas demandas de trabalho do dia-a-dia. Segundo o relato das professoras, os alunos que não têm essa estrutura familiar de acompanhamento da vida escolar, são aqueles que apresentam maiores dificuldades para serem alfabetizadas na idade certa;
- ✓ A formação inicial pouco condiz com a realidade de sala de aula, formando professores despreparados para exercer a sua função. Algumas oriundas de formações aligeiradas, em cursos à distância que contribuem para o esvaziamento da formação e conseqüente atuação pedagógica deficitária. Mesmo aquelas formadas em universidades públicas, relatam a distância entre o que aprendem na universidade e o que encontram nas suas salas de aula.

- ✓ Professores desestimulados para a realização do seu trabalho, com práticas tradicionais e que não demonstram interesse em buscar conhecimentos atualizados.

Esses pontos (Formação qualificada, método de alfabetização, gestão, sobrecarga de atividades educativas paralelas, virtualização e uberização (prestação de serviço sem vínculo) do acompanhamento pedagógico, intensificação do trabalho das gestões das escolas, dispêndio pessoal com o material didático por professores/as, a complexidade de fatores nas relações com as famílias dos estudantes, a distância e o aligeiramento entre a formação inicial e a realidade escolar, desânimo e desestímulo de professores/as de modo geral) foram apresentados pelo/as entrevistadas como uma leitura pessoal e geral, não particular de suas questões de trabalho com a alfabetização, do que percebem na educação pública em Castanhal. Muitos destes elementos, evidentemente, estão presentes na realidade nacional da educação brasileira.

De maneira geral e sintética, as especificidades e demandas singulares e pontuais da alfabetização, pela sua condição de educação escolar (o ato de alfabetizar) demandam, inquestionavelmente, um acompanhamento e avaliação processual, o que significa não apenas avaliar os “resultados” do processo de alfabetização, mas os caminhos, os instrumentos, os obstáculos e, portanto, todas as determinações que conferem ao processo de alfabetização o seu sentido e significado.

Portanto, a articulação entre compromisso político e competência técnicas (SAVIANI, 2009) necessários a este processo estão diretamente vinculadas à capacidade da gestão municipal da educação dar conta e atenção às tarefas relacionadas ao método de alfabetização, ao acompanhamento real da rotina da alfabetização nas escolas, à relação dos projetos desenvolvidos ou propostos pela secretaria municipal de educação, dando respostas às reais necessidades da alfabetização e, também, à melhor estruturação das coordenações locais (nas escolas) para que possam equilibrar devidamente as tarefas burocráticas (que reconhecemos serem necessárias) e as tarefas pedagógicas que, inclusive, envolvem a relação com a comunidade e as famílias.

Percebe-se, no registro acima, que o/as próprio/as entrevistado/as ainda articulam essas problemáticas com um certo distanciamento entre elas, sem

estabelecer os devidos nexos o que coloca em risco, portanto, a real capacidade de solucioná-las tanto pontualmente quanto no seu quadro geral. Por exemplo: a definição (ou determinação) de um método de alfabetização não terá resultados se não for acompanhada de ações de diálogo e planejamento nas escolas e com os/as professores/as alfabetizadores, tanto quanto não terá resultados propositivos se todo o processo não envolver também a comunidade e as famílias no entendimento e conscientização dos processos de alfabetização.

Notaram-se nessa etapa da entrevista pontos considerados cruciais para a alfabetização, e que apareceram com mais frequência nas falas das professoras, quando questionadas acerca dos limites e possibilidades da alfabetização do município. Um exemplo disso, e já analisado anteriormente, é que ao mesmo tempo em que as formações, no formato atual, são vistas como tendo uma baixa contribuição para o desenvolvimento da alfabetização no município, elas também são entendidas como necessárias à alfabetização.

A questão que se coloca, é o formato que a secretaria vem desenvolvendo esse importante espaço de socialização e construção de conhecimentos. É possível perceber esses elementos acerca do formato das formações, nas falas das professoras A e K, a seguir

Então, para nós, isso não adianta muito, entendeu? Porque na cabeça deles está havendo uma formação. E, para nós, é uma perda de tempo. Porque eu prefiro estar na sala de aula, me virando ali nos 30, como a gente tem feito, como é a realidade nossa, né, dos professores, do que você estar parada ali como se estivesse ali fingindo algo que está acontecendo numa maquiagem, na verdade. Para dizer assim, ah, está havendo uma formação. Mas, no fundo, isso aí é uma questão minha, pessoal, mas que eu compartilho com a ideia de todas as minhas colegas. A maioria que está comigo ali, elas questionam a mesma coisa. Então, às vezes, eles dizem para nós, tipo assim, vamos fazer agora uma dinâmica onde os professores vão fazer atividades. A gente que acaba aqui indo mesmo para ali e fazendo um trabalho que seria para... Eles fazem, eles pedem para que a gente faça um trabalho que seria deles. Entende? Então, é basicamente isso, quando tem formação assim. (PROFESSORA A)

Agora, esse ano, está tendo a Alfabetiza Pará. Mas eu posso ser bem franca? Com certeza! Não estou vendo futuro nenhum. Primeiro porque o livro chegou agora, em cima da hora. As formações estão sendo em cima da hora, final de ano. E eu esperava que eu fosse ver coisas que eu não sabia, que eu não conhecia. Que eu fosse ver coisas novas. Então, o que eu estou vendo é tudo que eu já sei. E eu estou sentindo como se eles quisessem empurrar para a gente algo. Um trabalho que não... Assim, do jeito deles. Não está como se não

estivessem respeitando ou não escutaram a nossa opinião sobre o assunto. (PROFESSORA K)

Retomam-se aqui as questões já problematizadas entre as ações formativas e a realidade escolar das professoras alfabetizadoras, incorporando nestas uma sensação por parte de uma das entrevistadas de “terceirização de responsabilidade” e de descompasso entre o material didático oficial e a formação para sua utilização na escola. E mesmo na condição de um Programa Estadual de alfabetização (ou seja, para além das singularidades do município ou suas formações pontuais e tradicionais) que também não se apresenta como um processo de síntese da realidade escolar e de proposição de ações formativas.

O outro ponto também bastante citado e que se apresenta como um grande problema, é a ausência familiar. Cada vez mais, os pais delegam a escola o papel de educar, cuidar e suprir. Indo de encontro ao que Saviani (2013) nos coloca como sendo o papel da escola (o ato educativo), que é transmitir o conhecimento sistematizado pelo conjunto dos seres humanos, ao longo da história da civilização e que, nas relações pedagógicas, indicam e orientam um processo de formação da humanidade em cada indivíduo singular. Fica explícito, portanto, que há um conjunto significativo de particularidades nas relações entre família (principalmente os/as responsáveis) e alunos, família e relações comunitárias com a escola, família e relações docentes particulares com os/as professores/as de seus filhos (netos, sobrinhos, irmãos) às quais aqueles são responsáveis além, por óbvio, as condições de produção da vida e da existência destas famílias. E essa é uma problemática que, como já destacado, envolve não apenas as relações entre professores/as alfabetizadores/as e família, mas de todo o sistema educacional com as famílias. Mesmo que por parte do/as entrevistado/as isso não seja evidenciado.

Nas falas das professoras F, G, H, I, K, L a seguir é possível constatar as suas percepções dos impactos da ausência familiar no processo de alfabetização.

Por exemplo, tem aluno meu que mora com a avó, passa o dia com a avó porque a mãe trabalha. Tipo, o marido deixou a mulher, aí são dois filhos, aí a mulher trabalha de manhã, de tarde, à noite, aí não tem tempo para ajudar a criança em casa também, né? (PROFESSOR F)

Olha, eu acho o seguinte. O que dificulta muito para a gente hoje em dia não é nem os materiais que nos são fornecidos. Porque antigamente a gente tinha muito assim, que a gente não tinha, não

tinha, hoje em dia não. Lá na escola que eu tenho, graças a Deus, a gente tem muito material que a gente queira. É jogo, é vídeo, é sala com computador, é sala de leitura. A gente tem muito suporte. O que eu vejo assim que dificulta para a gente é a gente não ter muita ajuda de casa. Da família, né? A família deixa mesmo por conta da escola. Eu vejo muito isso. Claro que tem as exceções. Tanto é que nas exceções a gente vê os avanços, né? Deixa muito por conta da gente. **As crianças faltam muito. Faltam muito. Não sei porquê, mas tem umas crianças que não têm uma continuidade. Faltam mesmo assim e a gente tenta correr atrás, né? E não tem esse retorno.** E eu vejo mais, o que dificulta mais é isso mesmo. Porque quando a gente tem apoio da família, o menino vem todo dia para a escola, as coisas fluem mais. Fluem mais tranquilamente.

(PROFESSORA G - grifo nosso)

Não indicaria um, porque eu acho que é multifatorial. São vários fatores internos e externos. E aí, a gente não pode também ser leviana em dizer que é só a culpa também da secretaria em si. **Família tem, a própria escola, o sistema tem.** (PROFESSORA H - grifo nosso)

Eu acho que o problema maior é a participação dos pais. A falta é muito grande, o desinteresse é muito grande. Tem muitos pais que realmente só chegam com os filhos na escola, jogam como se fosse um objeto, uma mercadoria. E o professor que se vire. (PROFESSORA I)

Eu acho que é uma falta de apoio **tanto mesmo da SEMED, quanto também da família.** (PROFESSORA K - grifo nosso)

E eu tenho muita essa parceria com os pais, mas eu vejo muita reclamação de outros professores em relação a isso. E realmente impacta muito, porque se você não faz a sua parte, cobra só que eu faça a minha, eu faço a minha. Mas se você não faz a sua parte, é impossível ter o todo. Então, a gente consegue perceber que os meus alunos, por exemplo, que eu sei que tem ajuda em casa, eles já estão fluentes na leitura. Agora, aqueles que têm mais dificuldade, eles estão... é porque eles não têm muita ajuda em casa. Alguns realmente têm dificuldade de aprendizagem na sala de aula e outros não têm ajuda em casa. (PROFESSORA L)

Interessante notar que o registro das entrevistadas é singularmente a participação ou presença da família, ou acompanhamento da família acerca da vida escolar de seus filhos (ou netos, sobrinhos, irmãos etc.). Ao mesmo tempo, o relato do Professor F também indica um elemento que não é “exceção” na realidade brasileira, sobretudo nas formas de organização familiar mais periféricas e localizadas

nas classes sociais C, D e E. E também isso faz parte do processo de produção da existência da classe trabalhadora. Porém, é apenas um registro em que se faz o reconhecimento desta realidade, sendo que as demais entrevistadas sintetizam essa relação da família com a mera “não participação” desta no dia-a-dia da vida escolar dos alunos.

Faz-se importante destacar que tanto a vida das crianças e suas famílias quanto a realidade escolar são partes de um processo histórico, e é parte da retórica das frações dominantes do capital a responsabilização tanto dos docentes quanto das próprias famílias da classe trabalhadora, pelo sucesso ou fracasso escolar. E esse ideário, sedutor e autoproclamado como científico, adentra o senso comum pedagógico. O capital e o sistema a ele vinculado, na sua necessidade de reprodução ampliada, buscam cada vez mais o empobrecimento da classe trabalhadora, usurpando dela seus direitos. Desta forma, a ausência da família, da forma como aparece na fala das professoras entrevistadas, é também fruto dessa retirada de direitos e dos processos aos quais o capital os submete levando a que elas (as famílias em suas mais diversas formas de organização) mantenham uma precária produção da sua existência cotidiana. A ausência das famílias deve ser entendida, como um elemento efetivo, mas não pela falta de interesse ou dedicação delas, numa análise moralista, mas pensada a partir das condições objetivas para possibilitar tais acompanhamentos.

Destaca-se também os registros das entrevistadas H e K e, principalmente, o nexos que esses registros estabelecem com a entrevistada G que se pergunta “[...] Não sei porquê, mas tem umas crianças que não têm uma continuidade. Faltam mesmo assim e a gente tenta correr atrás, né? E não tem esse retorno” (PROFESSORA G), manifestação de que a responsabilidade pelo contato, diálogo e até o retorno dos familiares sobre, em particular, a ausência dos seus alunos ainda fica a cargo do/a professores/a alfabetizador. E as primeiras professoras aqui citadas indicam elementos que determinam que essa tarefa precisa ser compartilhada e, mais ainda, estar no próprio conjunto geral (que envolve formação, método, acompanhamento etc.) da política educacional de alfabetização.

Outro ponto citado pelas professoras de 1º e 2º ano (e entendido como positivo na alfabetização do município) foi a presença do professor auxiliar de alfabetização, uma vez por semana em sua sala de aula. Trata-se de uma ação da SEMED, em que ela prevê a presença desse auxiliar por 4 horas semanais em uma turma de

alfabetização para acompanhar e desenvolver atividades exclusivamente de alfabetizar com as crianças com maiores dificuldades. No entanto, apesar dos esforços da entrevistadora em obter maiores esclarecimentos acerca dessa presença em sala de aula, não houve grandes avanços na compreensão dessa ação, necessitando uma incursão maior nesse projeto.

Em síntese, temos de modo geral nestes aspectos (com pontuais exceções) a ainda compreensão compartimentada e isolada de problemáticas pontuais em torno de um, na verdade, conjunto de determinações que envolvem a alfabetização.

5.1.6 O acesso a literatura, cinema e outros elementos da cultura imaterial e suas relações com a prática pedagógica.

Inicia-se esse tópico, com a necessidade de uma consideração: o/a professor/a alfabetizador/a é uma singularidade da condição dos sujeitos trabalhadores e trabalhadoras da educação. Assim como trabalhadores/as da educação são uma particularidade dos trabalhadores de forma geral. E essa condição, para Marx e Engels é processo e produto da divisão do trabalho e sua conseqüente apropriação privada dos meios de produção e dos resultados dessa produção.

Esse registro é importante, pois tratou-se até aqui dos elementos diretamente relacionadas ao labor pedagógico, ao trabalho pedagógico da alfabetização em seus aspectos mais específicos, isto é, mais diretamente vinculados (imediatamente determinantes) do trabalho de alfabetização registrado a partir das falas do/as entrevistado/as.

Assim, ao tratarmos das atividades de tempo livre relacionadas ao acesso à literatura, cinema e outros elementos da cultura imaterial, as relações destas atividades com a prática pedagógica, com o ato de alfabetizar, não desconsideramos que (i) tratamos de atividades com suas especificidades que, mesmo correlacionadas, estão em tempos e espaços distintos e, também, (ii) que estão vinculadas ao mesmo sujeito histórico e social e, portanto, o/a professor/a alfabetizador/a, que produz sua consciência também nas atividades de tempo livre, ainda que em um modo de produção que compartimente e estabeleça fronteiras temporais e espaciais entre aquelas atividades, conseqüência do processo histórico de divisão e intensificação do trabalho fundado no modo capitalista de produção.

[...] a divisão do trabalho nos oferece de pronto o primeiro exemplo de que, enquanto os homens se encontravam na sociedade natural e,

portanto, enquanto há a separação entre interesse particular e interesse comum, enquanto a atividade, por consequência, está dividida não de forma voluntária, mas de forma natural, a própria ação do homem torna-se um poder que lhe é estranho e que a ele é contraposto, um poder que subjuga o homem em vez de por este ser dominado. Logo que o trabalho começa a ser distribuído, cada um passa a ter um campo de atividade exclusivo e determinado, que lhe é imposto e ao qual não pode escapar. (MARX e ENGELS, 2007, p. 37).

A formulação feita pelos pensadores dá conta de expressar o que, por analogia, é tratado neste tópico, particularmente em relação às atividades de tempo livre direta ou indiretamente vinculadas (no entendimento do/as entrevistado/as e nos pressupostos da pesquisadora) ao ato de alfabetizar. Assim, as relações entre o ato de alfabetizar e as ações de tempo livre, como contraponto, seriam integralmente vivenciadas e, nas palavras de Marx e Engels, nestas relações, professores/as alfabetizadores/as podem

Aperfeiçoar-se em todos os ramos que lhe agradam, a sociedade regula a produção geral e me confere, assim, a possibilidade de hoje fazer isto, amanhã aquilo, de caçar pela manhã, pescar à tarde, à noite dedicar-me à criação de gado, criticar após o jantar, exatamente de acordo com a minha vontade, sem que eu jamais me torce caçador, pescador, pastor ou crítico. (MARX e ENGELS, 2007, p. 38)

Assim, e em síntese, ainda segundo os autores

[...] Este fixar-se da atividade social, essa consolidação de nosso próprio produto num poder objetivo situado acima de nós, que foge ao nosso controle, que contraria nossas expectativas e aniquila nossas conjecturas, é um dos principais momentos no desenvolvimento histórico até aqui realizado. (idem)

Isso posto, endente-se que as relações existentes entre o ato pedagógico de alfabetizar e as atividades de tempo livre não estão desvinculadas do modo de produção da existência, mas estão determinadas pelo modo de produção capitalista, de modo que todo o conjunto de tensões e problemáticas trazidas pelo/as entrevistado/as sobre elementos e atividades vinculadas ao trabalho pedagógico da alfabetização estabelecem nexos diretos – ainda que fragmentados – sobre as relações estabelecidas nas atividades de tempo livre, como veremos a seguir, quer pela realização (plena ou não) destas atividades, seja pela impossibilidade de realizá-las.

Em relação às atividades do tempo livre, como o acesso a literatura, cinema, plataformas digitais de streaming e outras atividades consideradas importantes a produção da existência do professor/a alfabetizador/a e, portanto, ao seu ato de

alfabetizar, percebeu-se que entre as entrevistadas (um total de 12), 5 delas não conseguem ter tempo para leituras literárias, tendo como causa a necessidade de realizar as demandas de casa, de filhos e até mesmo de trabalho (algumas docentes relataram a necessidade de produzir materiais de trabalho em casa). Como expresso nas falas das professoras C, E, G, I e K

[...] hoje tem me falhado mais com essas leituras. A minha leitura tem sido os livros didáticos. (PROFESSORA C)

Ultimamente, eu não tô fazendo. (PROFESSORA E)

Não, não consigo, não dá tempo mais. (PROFESSORA G)

Não. (PROFESSORA I)

Não, não consigo. Tem dias que eu saio daqui tão cansada, dor de cabeça, mal-estar, que eu já chego em casa só para dormir (PROFESSORA K)

Esse fato revela as jornadas duplas e por vezes, triplas, das mulheres que estão inseridas no mundo do trabalho, onde são sobrecarregadas pelas demandas e deixam de lado as atividades de lazer e cuidado pessoal. Além do fato de as entrevistadas terem revelado também que a rotina de trabalho na educação básica, demanda muito dos/as professores/as, sendo intensificada no cotidiano e, por vezes, exaustiva, tirando das professoras, a oportunidade de desenvolver seu tempo de não trabalho remunerado, com qualidade e com atividades que ressignifiquem seu ato de produzir a existência.

Em Marx (2013), retomamos o sentido da força de trabalho que, vendida, se torna uma mercadoria.

Por força de trabalho ou capacidade de trabalho entendemos o complexo das capacidades físicas e mentais que existem na corporeidade, na personalidade viva de um homem e que ele põe em movimento sempre que produz valores de uso de qualquer tipo. (MARX, 2013, p. 242)

Assim, o/a trabalhador/a e, no nosso caso, o/a professor/a alfabetizador/a vende sua força de trabalho. Mas não a vende como um “dono livre” desta força de trabalho, ainda que possa ser visto como um “[...] livre proprietário da sua capacidade de trabalho, de sua pessoa” (idem, ibidem). A questão é que, como já exposto anteriormente, a venda da força de trabalho só é possível ao ser social (trabalhador/a ou, no nosso caso, alfabetizador/a) que consiga manter sua *corporeidade viva* (MARX,

idem) e, portanto, que consiga manter suas condições de produção da existência que, no nosso entender, também incorpora o acesso à literatura, cinema e outros elementos da cultura imaterial, abordados neste tópico. Porém, como percebemos e registramos, esse tempo de apropriação ou até mesmo a criação da cultura imaterial também é subsumido pelas relações de produção capitalistas. Assim, a disposição do ser social vivo para vender sua força de trabalho acaba sendo parte deste processo. Isso porque:

A força de trabalho existe apenas como disposição do indivíduo vivo. A sua produção pressupõe, portanto, a existência dele. Dada a existência do indivíduo, a produção da força de trabalho consiste em sua própria reprodução ou manutenção. Para sua manutenção, o indivíduo vivo necessita de certa quantidade de meios de subsistência. Assim, o tempo de trabalho necessário à produção desses meios de subsistência, ou, dito de outro modo, o valor da força de trabalho é o valor dos meios de subsistência necessários à manutenção de seu possuidor. (MARX, 2013, p. 245).

Deste modo, se pensarmos na possibilidade (não revelada nas entrevistas) de que, como produtores da própria existência, professores/as alfabetizadores/as produzissem elementos inéditos da cultura (escrever um livro, compor uma música, dentre outras possibilidades), ainda assim isso não agregaria mais valor, mais “salário” ao seu lugar como professores/as alfabetizadores/as.

Mas mais importante, e na linha do que está expresso na passagem de Marx acima, é compreender que esse acesso à cultura no tempo livre do/a professor/a alfabetizador depende de “[...] quais condições e, por conseguinte, com quais costumes e exigências de vida” (idem, p. 246) essa categoria de trabalhadores/as, em particular, se formou. Pois o acesso à cultura, à literatura, aos bens culturais historicamente produzidos, além de ser uma exigência da condição humana,, o é especialmente da sua condição de professor(a); porém este acesso é mediado pelas condições objetivas do processo de produção cultural de determinado tempo e lugar e que está sob as condições históricas do modo de produção capitalista com suas diversas contradições.

E aqui se expressa uma incongruência: em tópicos anteriores, registrou-se e analisou-se que as entrevistadas que atendem as turmas de 1º ao 3º ano, percebem parcialmente a intensificação do trabalho docente, em específico, no ato do trabalho docente. Até expressam a sobrecarga de trabalho intensificado, mas não nas relações

com a gestão (na escola ou do município), e com vários desdobramentos (as atividades a mais para garantir a alfabetização de alunos mais “atrasados”, as relações com as famílias, os projetos que vêm da gestão municipal e precisam ser realizados etc.), como quando falta um professor especialista etc. Mas aqui, quando falam das outras formas de produção da vida – fora do ato do trabalho docente – as entrevistadas reconhecem o trabalho intensificado pela dupla e/ou tripla jornada de trabalho.

As demais pessoas entrevistadas conseguem realizar leituras, mas com muita dificuldade de ler para além das leituras demandadas pelo trabalho. Ressalta-se que das 11 mulheres entrevistadas, apenas uma relatou ser solteira e sem filhos, e mesmo essa, apresentou-se com dificuldade de fazer leituras literárias no seu cotidiano¹⁹.

Dentre as 7 pessoas que conseguem ter acesso a literatura, 3 (Como demonstram as falas a seguir) indicaram que esse acesso vem pela demanda de leitura com ou para os filhos/as também, ou seja, o acompanhamento dos filhos/as nas tarefas da escola, ou, a leitura de livros infantis para fazer dormir.

Então, todo dia, eu leio um pouquinho. Nem que seja a minha página daquele livro. Hoje eu tô lendo um de filosofia, a sociedade líquida. Amor. O livro do filósofo pós-moderno. E aí eu tenho lido um pouco dessas questões. E junto a isso, eu também tenho lido livro de literatura junto com a minha filha, que tá cursando lá o nono ano. Enfim, eu tô fazendo umas leituras obrigatórias junto com ela. Meu pé de laranja-lima. Então, eu leio mais com ela do que esse próprio livro que eu escolhi como literatura. (PROFESSORA B)

Sim. Geralmente eu tiro o meu horário da noite pra ler outros livros. Ultimamente eu tô lendo o livro que o meu filho gosta de ler. Ele gosta muito de umas histórias. Ele tá até lendo um livro, agora a gente tá lendo um livro de poema. Mas esse dia ele tava lendo um livro de literatura mesmo, que já era leitura do vestibular, que é o A Barca do Inferno. Eu sei que é uma coleção, é uma trilogia. (PROFESSORA D)

As leituras, as principais leituras que eu faço diariamente são as leituras pro meu filho, na hora do meu filho dormir, os clássicos da literatura infantil mesmo, e com alguma exceção a gente tá lendo alguma coisa sobre a Magda Soares, tá lendo outros autores. (PROFESSORA J)

¹⁹ Pode-se assumir (muito embora isto extrapole o objeto desta pesquisa) como hipótese, que a não constituição do hábito de leitura, é de alguma forma relacionada às novas formas de sociabilidades advindas do uso das redes sociais. O aligeiramento das informações veiculadas por mensagens de texto em plataformas digitais, dentre outros fenômenos, tendem a estabelecer socialmente um padrão de troca de informações minimalistas.

Importante destacar que se teve como inferência, inclusive por meio da fala de algumas entrevistadas, que o acesso a literatura hoje, acaba sendo difícil financeiramente, e que as leituras consideradas mais rápidas, como artigos, e acessíveis pelos meios digitais, estão sendo a alternativa para as leituras do cotidiano, tanto aquelas referentes ao ato pedagógico, quanto em relação à literatura. Ou seja, mais uma vez a evidência de quanto mais o trabalhador produz, mais concretamente empobrecido fica, ao ponto de também ter cada vez mais limitadas as suas condições de produção da existência em atividades pontuais e particulares de tempo livre.

Em relação ao acesso ao cinema, o estudo revelou a dificuldade tanto financeira, quanto de deslocamento, haja vista, que como já mencionado em páginas anteriores dessa produção, Castanhal não conta com salas de cinema. As pequenas salas, onde são reproduzidos filmes e documentários, são de duas instituições, uma pública (Secretaria Municipal de Cultura) e outra, em uma instituição privada, que atende ao público, quando há demandas de programações específicas. Porém essas salas, não possuem exhibições cotidianas e permanentes.

Dentre as pessoas entrevistadas, 9 relataram não frequentar o cinema, e as outras 3, relataram frequentar por oportunidade, ou seja, quando estão com alguma demanda pela capital paraense, e sobra tempo, elas se dispõem a ir ao cinema. Porém, não o fazem com grande frequência, e algumas vezes, não assistem suas preferências, pois dependem do que está em cartaz naquele momento livre, e ainda, dependem das escolhas dos seus filhos/as (se estiverem juntos naquele tempo-espaço).

Os cinemas, e seus altos custos, tanto de deslocamento, quando de valores de ingressos, estão cada vez mais tendo uma alternativa que são as plataformas de streaming.²⁰ De fácil acesso, e de fluxo contínuo, na hora que o espectador estiver disponível. E como já constatado na primeira etapa dessa pesquisa (a coleta de dados por meio de formulário da plataforma google forms), e reafirmado nas entrevistas, as

²⁰ Dados do Contraponto digital (2021) indicam que a crise dos cinemas, foi fruto das novas formas de sociabilidade gerada pela pandemia da covid-19, “A crise desencadeada pela pandemia forçou uma revolução no lançamento de filmes, proporcionando a estreia de grandes plataformas de streaming. [...] Se os serviços de streaming tiveram muito a comemorar com o isolamento, quem saiu perdendo foram os cinemas. O Sistema de Controle de Bilheteria (SCB), divulgado pela Ancine, aponta que o público das salas de cinema brasileiras em 2020 foi de cerca de 39 milhões de espectadores, com uma receita de bilheteria em torno de R\$ 630 milhões, o que representa uma redução de 77% em relação a 2019.” Disponível em <https://contrapontodigital.pucsp.br/noticias/audiovisual-na-pandemia-streamings-decolam-e-salas-de-cinema-custam-se-reerguer>.

streaming estão entre as opções de lazer e tempo livre mais comuns entre os professores participantes.²¹

E essas plataformas, tem se constituído também como “tempo-espaco” de “formação” dos/as pedagogos/as, haja vista, que 50% das pessoas entrevistadas, relataram assistir (principalmente a Netflix), documentários que tenham alguma relação com conteúdos escolares, que sirvam de base para as suas aulas, ou ainda, que possam ser exibidos em sala de aula. Fato esse constatado nas falas das professoras A, B, E, G, H e I, a seguir

Netflix, né? Então, aí já é bem o meu gosto. Eu gosto muito de séries, de suspense, de policiais. Documentários. Eu gosto muito que falam sobre os animais, os próprios que falam sobre o planeta, né? Que aí a gente sempre pega, inclusive passa pra eles às vezes. (PROFESSORA A)

Então, eu gosto de séries que tragam uma contextualização histórica e também gosto de séries que tratam um pouco sobre o comportamento humano, que tratam sobre a mente. (PROFESSORA B)

Netflix. Séries de “mulherzinha”. Semanalmente. E as vezes documentários que possam ser usados nas aulas. (PROFESSORA E)

Netflix – séries aos finais de semana e documentários que possam ajudar nas aulas (PROFESSORA G)

Netflix e prime. Documentários (PROFESSORA H)

Netflix. Gosto de tudo. Estudo um pouco, gosto. (PROFESSORA I)

Dentre os outros 50% de participantes, 3 relataram não assistir essas plataformas, por terem abandonado o hábito de assistir televisão, e outras 3 relataram assistir as streamings, porém deixando de lado as opções que poderiam se relacionar com o trabalho, dedicando-se exclusivamente, a assistir filmes e séries de comédia, romance, policiais etc.

Finalizando essa etapa da entrevista, as professoras foram indagadas acerca de quais atividades que realizam em seu tempo livre, que mesmo não tendo relação direta com o ato de alfabetizar e seu processo pedagógico, elas percebem como

²¹ “O Brasil está posicionado como um forte consumidor de conteúdo digital. O país ocupa o segundo lugar no ranking de assinantes da Netflix em todo o mundo. A plataforma atingiu a marca de 200 milhões de assinaturas no fim de 2020 – com crescimento recorde de 37 milhões de novos usuários durante o ano passado, contando com 17,9 milhões de usuários ativos no Brasil, de acordo com estimativa da empresa de redes virtuais privada Comparitech.” (<https://contrapontodigital.pucsp.br/noticias/audiovisual-na-pandemia-streamings-decolam-e-salas-de-cinema-custam-se-reerquer.>)

contribuintes ao seu trabalho e ao desempenho de suas atividades em sala de aula. Dentre as 12 entrevistas, apenas 3 disseram não ter essa percepção em nenhuma de suas atividades de tempo livre, e as demais pessoas entrevistadas, relataram principalmente viagens, visitas a exposições, feiras, teatros e museus, como atividades que elas percebem que contribuem para o ato de ensinar. Como é possível notar nas falas das professoras, a seguir.

Eu gosto de eventos em família, momentos em famílias e a gente aproveita pra ir no parque, vai em Belém, vai lá no museu, vai visitar algumas livrarias, Feira do Livro que teve agora, aproveita e leva a criança também pra visitar, pra conhecer alguma coisa. Ah, teve exposição, parque de exposição, leva a criança pra conhecer alguma coisa. Então, nesse sentido, raramente a gente sai pra algum lugar que de alguma maneira ajudam a gente, dão elementos que a gente pode trazer pra sala de aula. Mas não é que isso é uma rotina, que tem uma frequência, uma regularidade, não. São situações esporádicas. (PROFESSORA J)

Quando, no caso, quando tem aqui em Castanhal, eu vou, porque eu fui à Feira do Livro, participei. Mas para outros locais eu acabo não indo. Primeiro porque eu já, final da noite não dá, e final de semana tenho outras atribuições, tenho a atividade dos meus pequenos. E só o fato de pensar em chegar em Belém e voltar já me dá tristeza. (PROFESSORA K)

Eu acredito que de fato seja viagens e interagir com um grupo diferente, muito diferente de pessoas. E viajar, né? Então, eu tenho um ciclo de amigos que... eles são bem... Nós somos bem diversos, né? Então, a gente conversa sobre coisas diversas, a gente se encontra sempre. Mas eu acho que o que possibilita isso mesmo é a viagem. Eu tenho oportunidade de viajar, nós vamos, né? Então, toda viagem ela dá uma descoberta diferente, né? Te traz coisas diferentes. (PROFESSORA B)

Interessante ressaltar que uma das entrevistadas (PROFESSORA H), indicou a participação ativa no sindicato da categoria como importante a sua formação e a formação de seus alunos/as, na perspectiva de que este espaço de lutas, contribui para construção do senso crítico e para a busca por direitos individuais e coletivos.

Sindicato de professores. Quando a gente se reúne para lutar pelos nossos direitos, isso reflete diretamente no direito dos alunos. Não tem como desvincular. (PROFESSORA H)

Outra inferência feita diz respeito a visita a feira do livro (em Castanhal ocorreu sua segunda edição em 2023), que foi citada como espaço importante por algumas professoras, mesmo por aquelas que em pergunta anterior, sobre o hábito de leitura,

terem relatado não conseguir realizar leituras literárias em seu cotidiano. Talvez esse relato da visita a feira do livro, tenha se dado pelo fato da prefeitura municipal de Castanhal ter disponibilizado aos professores da rede municipal, no ano de 2023, um “credlivro” (crédito específico para compra de livros) para ser usado na feira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O pressuposto de toda vida humana é ter condições de produzir sua existência e, portanto, sua vida material. Nesse sentido, partiu-se da tese de que o grau com que os docentes que atuam na alfabetização conseguem construir os mecanismos necessários para a produção de sua existência, no cotidiano docente e fora dele, será diretamente relacionado com as condições objetivas do seu trabalho pedagógico. Nessa linha, o objetivo desta produção foi analisar os nexos entre a produção da existência de professores alfabetizadores da rede pública do município de Castanhal, levando em consideração as condições de trabalho, formação e apropriação dos bens culturais, buscando compreender a importância desses fatores, na execução de propostas de trabalho no âmbito da alfabetização de crianças.

Para tal alcance, trabalhou-se com um coletivo de professores atuantes em turmas de 1º ao 5º ano do ensino fundamental, onde por meio de entrevista semiestruturada, obtiveram-se os dados analisados na sessão anterior, apontando os resultados a necessidade de um olhar mais direcionado para o professor e o trabalho por ele desenvolvido no âmbito da alfabetização, haja vista que as condições de trabalho se mostraram intensificadas, repercutindo nos processos de alfabetização e na produção de sua existência de forma precarizada.

Tidos algumas vezes como os “problemas” e as próprias “soluções” da educação brasileira, como aponta o documento do Banco Mundial (2014) “Professores Excelentes: Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe.” os professores estão há muito tempo no centro do debate em torno da educação, principalmente no tocante a formação. André (2010) já apontava que houve um aumento da produção acadêmico-científica sobre a formação de professores, bem como o aumento da visibilidade da temática pela mídia (ainda que enviesada pelos interesses do capital), pelos eventos e publicações na área, que segundo Garcia (1999), até os anos de 1990 a produção científica sobre a formação de professores estava incluída apenas no campo da didática. Porém, André (2010) alertava que no Brasil esse “novo” olhar estava reforçando a visão midiática, que mostrava o professor como o principal responsável pelo sucesso ou pelo fracasso da educação.

Shiroma e Evangelista (2015), ao debaterem sobre a encruzilhada no trabalho docente, diante do dilema entre a produção de resultados ou a formação humana, problematizaram as políticas destinadas aos professores, como as políticas de

recrutamento, de avaliação, formação e gestão, baseadas em documentos educacionais dos Organismos Multilaterais, que nas últimas duas décadas, depauperaram a formação intelectual do professores, fazendo uma verdadeira assepsia ideológica²².

As demandas das novas competências e habilidades necessárias a chamada “sociedade do conhecimento”, presentes nas reformas educacionais brasileiras, conduziram a rarefação da formação de professores e a precarização das condições de trabalho, inclinando as formações docentes no sentido oposto à ideia de assimilação do conhecimento científico. (SHIROMA; EVANGELISTA 2015).

Não à toa as autoras reforçam que

[...] a qualidade da educação é uma produção social. A qualidade da escola que temos foi produzida historicamente nos marcos do projeto burguês que agora busca reconverter a formação e o trabalho docente e a função social da escola para que se adequem às novas bases materiais no que tange à produção de novas competências técnicas, atitudinais e consciências domésticas das que enxerguem a selva tecnológica, mas não o “labirinto do capital” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2001). Nesse contexto, formar uma legião de “guias perdidos” não é paradoxo, é estratégico. (SHIROMA; EVANGELISTA 2015, p. 324/325).

A precarização do trabalho docente, que ainda hoje assola o Brasil, foi fruto também das parcerias público-privadas iniciadas na década de 1990 e intensificadas pelo então governo Lula na primeira década dos anos 2000 e por projetos como o “Mais Educação”, para supostamente suprir os déficits de professores e na formação destes. Projetos e parcerias essas que se consolidaram no aumento da oferta de cursos à distância, majoritariamente ofertado pelas empresas privadas, na reconversão institucional dos IFETS em agências de formação docente, estimulando-os a criação de cursos de licenciaturas, e a contratação de “paraprofessores²³”.

²² Podemos destacar a MP 746/2016 que posteriormente foi ratificada pela BNCC (2018) e que estabeleceu as bases e orientações para o denominado Novo Ensino Médio que não apenas diminuiu drasticamente o conjunto de disciplinas/componentes a serem oferecidos aos estudantes, como abriu possibilidades nos chamados itinerários formativos nas áreas de conhecimento ali determinadas.

²³ “A expressão “paraprofessores” designa os sujeitos que trabalham temporariamente na escola e que são apresentados pela International Development Association (IDA) do Banco Mundial (BM) como solução para a dramática falta de professores habilitados em muitos países. Não são profissionais, têm baixos níveis de formação e, embora não possuam habilitação para exercer a docência, atuam como professores (BWP, 2013). No Brasil, podem ser considerados paraprofessores aqueles admitidos sem processos públicos de seleção, que se multiplicaram em função dos programas assistencialistas, caso do “Mais Educação”, insuflados para manter alunos nas escolas – fora das ruas, portanto – executando atividades variadas, muitas vezes desvinculadas das propriamente pedagógicas. Esses novos sujeitos que transitam na escola – oficineiros, tutores, monitores, professores comunitários, auxiliares,

Passados quase 38 anos da aprovação pela IV Conferência Brasileira de Educação (CBE) de 1986, de “A carta de Goiânia”, que reivindicava dentre outras coisas nos seus 21 princípios formulados a serem incorporados à Constituição Federal, a necessidade de condições de trabalho, formação e salário dignos, cabe afirmar que muito pouco de substantivo foi feito, e que impactasse diretamente nas condições de vida e de trabalho dos professores, e portanto, na produção de sua existência para e pelo trabalho, apesar das lutas coletivas pela educação pública. Em seu décimo primeiro princípio, a carta orientava

Será definida uma carreira nacional do Magistério, abrangendo todos os níveis, e que inclua o acesso com provimento de cargos por concurso, **salário digno e condições satisfatórias de trabalho**, aposentadoria com proventos integrais aos 25 anos de serviço no magistério e direito à sindicalização. (GOIÂNIA, 1986 – **Negrito da autora**)

Apesar de algumas das reivindicações da Carta de Goiânia terem sido incorporadas à Constituição Federal de 1988, é fato que muitos desses dispositivos foram retirados através de contrarreformas, e muito ainda precisa ser feito, para a superação da precarização do trabalho docente, ainda que se reconheça que muito já se caminhou (principalmente nos setores de esquerda que tem avançado nas propostas e análises de projetos no âmbito educacional) na busca por uma formação e atuação docente com qualidade e dignidade, ainda que as políticas educacionais caminham na direção oposta ao que os setores de esquerda propõem.

Por meio da análise de dados, chegou-se ainda a síntese de que a ausência de uma formação de qualidade, como denunciado pelos professores participantes da pesquisa, e a “semiformação cultural” (ADORNO, 2005) aos quais são submetidos direta ou indiretamente servem a projetos históricos de uma sociedade capitalista, na busca da manutenção do status quo, e na manutenção da classe trabalhadora em suas precárias condições de existência. Desta forma, as formações continuadas ofertadas pela secretaria de educação do município de Castanhal e a alfabetização desenvolvida pelos professores da rede, apesar dos esforços docentes, não conseguem romper com a lógica de uma formação e atuação para a manutenção das estruturas de classe de nossa sociedade.

assistentes – são voluntários, membros da comunidade, amigos da escola, estudantes ou terceirizados que, desprovidos de habilitação para o magistério, possibilitam uma economia de custos para o Estado na medida em que, efetivamente, trabalham com os alunos nas instituições educacionais, remediando a escassez de professores efetivos”. (SHIROMA; EVANGELISTA 2015, p. 319)

Constatou-se na análise dos dados que a ausência de um norteamento seguro pelo município, direcionando o trabalho pedagógico para uma proposta metodológica de alfabetização e não como escolha individual dos professores, é fator que dificulta o trabalho com coerência e consistência teórica. Essa ausência (por parte da SEMED) acaba por permitir as múltiplas interpretações e valorizar o senso comum pedagógico, expressando ainda um “vale tudo” na alfabetização do município, indicando as debilidades na formação da própria equipe da secretaria, que deveria coordenar e direcionar a prática. No entanto, entende-se que na prática, a pseudoliberalidade de escolha dada pela secretaria aos professores, para qual orientação seguir, é o caminho mais fácil para que a secretaria cumpra protocolarmente com seu papel.

Da análise dos dados inferiu-se ainda que no senso comum pedagógico das professoras entrevistadas existe uma representação de que o insucesso da alfabetização está relacionado com a ausência familiar no acompanhamento da criança na sua vida escolar e nos desdobramentos dela no cotidiano de casa. No entanto, cabe ressaltar que as famílias, assim como os professores e as crianças são vítimas da forma como o capital opera, na perspectiva de oferta mínima de conhecimento, para que os trabalhadores e os seus filhos/as não consigam romper com as suas condições precárias de vida e, portanto, de sua condição de classe subalterna.

É preciso afirmar que na perspectiva aqui assumida, é necessário que a escola (não o professor individualmente), independentemente de uma possível – e desejável – contribuição da família, cumpra com seu papel no processo de humanização de cada indivíduo, o que depende das políticas públicas ofertadas. No entanto, cabe ressaltar ainda que as políticas públicas produzidas no Estado Liberal, com raízes burguesas, não operam na lógica de proporcionar a escola esse processo de humanização dos indivíduos, ao contrário, enaltecem a lógica meritocrática que nos colocam diante de um paradoxo: para questionar e enfrentar a culpabilização da família – bastante expressa nos relatos das/o entrevistadas/o – dependemos de um estado ainda moldado na lógica que ratificam a culpabilização das famílias e, igualmente, dos/as professores/as alfabetizadores/as.

Para além das questões afetas aos processos de trabalho pedagógico e as ações do governo municipal no campo da alfabetização e para com o trabalho de professores/as alfabetizadores/as, há de se atentar também para a particularidade das relações entre o ato de alfabetizar e a produção da existência, singularmente no

campo do acesso e produção de bens culturais. É explícita a dupla relação que professores/as alfabetizadores/as tem neste particular: uma relação extremamente estrangulada e limitada pela pouca oferta de acesso no município de Castanhal e, pelas insuficientes condições em geral, incluindo-se o pouco tempo que os/as entrevistados/as relataram para essa relação no tempo livre e, também o distanciamento percebido entre esse acesso aos bens culturais (nesta investigação, a leitura, o teatro e cinema ou filmes, dentre outros) e o próprio ato de alfabetizar, guardadas poucas exceções.

Esse quadro é também expressão do quanto que os/as trabalhadores/as da educação (em particular, a educação pública) brasileira vem enfrentando sobrecarga de trabalho, dupla/tripla jornada, somada a precárias condições de trabalho por um lado e um conjunto de determinações culturais em seu entorno. Isso posto, fica claro que as barreiras ao acesso a bem culturais, mesmo na perspectiva de consumo durante o tempo livre, acabam sendo um elemento opressor (pela homogeneidade e determinação da oferta pelos interesses do capital) e inacessível em sua plenitude (inclusive na perspectiva da produção de bens culturais).

Essas duas particularidades, estão dialeticamente relacionadas, possuem nexos determinantes, não obstante a possibilidade de as entendermos pontualmente. Afinal, os obstáculos para a ampliação do acesso aos mais diversos bem culturais são operados por uma expressão fundada nas teses abstratas da economia política (e aprofundadas nos ideários neoliberais do final do século passado e do atual) baseadas na premissa de o mercado responde ofertando o que é demandado. Assim, na apreensão fragmentária do senso comum, seria como dizer que não há livrarias ou bibliotecas abundantes e nem salas de cinema em Castanhal porque não existe demanda. Da mesma forma, a oferta que existe (inclusive fora do município), é porque quem acessa “pede” pelo que acessa. E quando falamos da produção espiritual, das questões afetas às subjetivas manifestações de produção da existência (o acesso aos bens culturais), torna-se inclusive expressão conformada da sociedade, da classe trabalhadora e, particularmente, do estrato de trabalhadores/as da educação (os/as alfabetizadores de nossa investigação).

Em Marx (2013) constata-se que a venda da força de trabalho, com condições mínimas de se manter (sustentação física), é unicamente para reproduzir-se e continue a existir, para poder trabalhar. No entanto, o trabalhador, em seu pleno processo de humanização, precisa de elementos outros que compõem a sua

produção da existência, e que comporão a reprodução espiritual, identificada na perspectiva desta tese com os bens culturais. No entanto, a forma de organização do capital dificulta e, por vezes, impede que o trabalhador tenha acesso a esses elementos que poderiam oportunizar a consciência para si, por meio do acesso à cultura imaterial.

Manifestamos a expectativa de que este estudo possa contribuir com a comunidade acadêmica que estuda e milita em torno da temática da alfabetização, com os professores, e ainda que indiretamente, com os estudantes da rede pública municipal de Castanhal. A perspectiva de apontar os nexos entre a formação de professores, as condições de vida e de trabalho, o acesso aos bens culturais e, portanto, a produção da existência de professores alfabetizadores do município de Castanhal, pode dar uma compreensão mais rica (menos sincrética) dos processos que se dão na escola e o entendimento de suas problemáticas.

Ao coletivo educacional permanece a tarefa de se manter firmes na luta por melhores condições de trabalho e de vida, e no seu papel de possibilitar aos filhos da classe trabalhadora uma alfabetização com sentido e significado, a fim de reconhecerem seu papel social e a luta por melhores condições de produzir a sua existência.

E particularmente para nós, pesquisadores/as fica a necessidade constante de analisar e compreender a sociedade, em seus determinantes e em suas contradições. Para além de sua aparência, entendendo como atuam as forças do capital e buscando em sua essência os horizontes de transformação da sociedade de Classes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. *Teoria da Semicultura*. Rondônia: UDFRO, 2005. ISSN 1517-5421

André, Marli. **Formação de Professores: a constituição de um campo de estudos**. Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010

Banco Mundial. **“Professores Excelentes: Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe”**. 2014. Disponível em <https://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/Highlights%20&%20Features/lac/LC5/Portuguese-excellent-teachers-report.pdf>. Último acesso em 19.01.2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Portugal: Edições 70, 1977.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018

BORGES, I. F. Deficit na alfabetização dobrou com a pandemia. Radio Senado. 2022. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/2022/09/19/deficit-na-alfabetizacao-dobrou-com-a-pandemia#:~:text=O%20percentual%20de%20crian%C3%A7as%20com,da%20pandemia%20de%20covid%2D19>. Último acesso em 19/12/2022.

BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF

BRASIL. Ministério da Educação. *Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n° 1, de 18 de fevereiro de 2002*. Brasília: MEC/CNE, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Último acesso em 04/08/2023

BRASIL. **Atos Internacionais. Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Promulgação**. DECRETO No 591, DE 6 DE JULHO DE 1992. Brasília, DF

CAMINI P., FREITAS, A. T. de (2022). **Ensino remoto na pandemia da covid-19: alfabetização em risco na rede municipal de ensino de Porto Alegre**. Revista Teias, v. 23, n. 68 (2022). 250-264.

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética Materialista – Categorias e Leis da dialética**. São Paulo – Editora Alfa-omega. 1982

CORRÊA *et al.* **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO CAMPO BRAGANTINO E O PENSAMENTO DECOLONIAL: refletindo saberes, identidade e profissionalização**. Daniel Rodrigues; Elielma do Socorro Lobo dos Santos; Ilma Fialho de Oliveira; Waldir Ferreira de Abreu. In: Formação de professores e trabalho

docente no contexto de crise política, econômica e sanitária / Benedito de Jesus Pinheiro Ferreira, Sônia Regina dos Santos Teixeira (organizadoras). Curitiba: CRV, 2022.

DANGIÓ, Meire. C. S. **A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico: contribuições didáticas**. Araraquara: FCL, UNESP, Tese de Doutorado em Educação Escolar, 2017

DANGIÓ, Meire dos. MARTINS, L. M. **A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico: contribuições didáticas**. – Campinas, SP: Autores Associados, 2018 – (Coleção educação contemporânea)

DANGIÓ, Meire dos. MARTINS, L. M. **A concepção histórico-cultural de alfabetização**. *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 7, n. 1, p. 210-220, jun. 2015.

DUARTE, N. **O debate contemporâneo das teorias pedagógicas**. In: MARTINS, LM., and DUARTE, N., orgs. *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias* [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 191 p. ISBN 978-85-7983-103-4

DUARTE, N. **Palestra proferida em 22 de março de 2011** com o tema “Currículo Escolar: Existe uma cultura universal?”, no projeto Educação em Prosa da Prefeitura municipal de São Carlos. E disponível pelo <https://www.youtube.com/watch?v=xCCOfN-GXng>, em 10 partes.

DUARTE, Newton & MARTINS, Ligia Márcia. **As contribuições de Aleksei Nikolaevich Leontiev para o entendimento da relação entre educação e cultura em tempos de relativismo pós-moderno**. Texto inédito, 2012.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. Campinas – SP: Autores Associados, 2011.

DUARTE, N. **Por que é necessário uma análise crítica marxista do construtivismo?** In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Org.). *Marxismo e educação: debates contemporâneos*. Campinas, SP : Editora Autores Associados, 2017. 2 Mb ; ePUB

_____. **Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar**. In: Duarte, N. (org). *O professor e o ensino: novos olhares*. Cadernos CEDES, Campinas, ano XIX, n.44, abr. 1998.

_____. **Educação Escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Campinas, Autores Associados. 1996.

DUARTE, Newton & MARTINS, Ligia Márcia. **As contribuições de Aleksei Nikolaevich Leontiev para o entendimento da relação entre educação e cultura em tempos de relativismo pós-moderno**. Texto inédito, 2012.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. 2ª ed. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

ENGELS, Fridrich. **Anti-Dühring: a revolução da ciência segundo o senhor Eugen Dühring**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2015.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada, e do estado**. 3ªed. São Paulo: Escala. 2009

ENGELS, Friedrich. **O Papel do Trabalho na Transformação do Macaco em Homem**. 1876. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1876/mes/macaco.htm>. Último acesso em 07 de maio de 2022

EVANGELISTA, Olinda. **Políticas públicas educacionais contemporâneas, formação docente e impactos na escola**. In: Encontro Nacional de Didáticas e Práticas de Ensino. 16., São Paulo. Anais... São Paulo: ENDIPE, 2012.

EVANGELISTA, Olinda (Org.). **O que revelam os slogans na política educacional**. 1ª ed. Araraquara/SP: Junqueira&Marin, 2014.

FERRARI. H. **Alfabetização de brasileiros piorou na pandemia, diz Inep**. Poder 360. 2022. Disponível em: (<https://www.poder360.com.br/educacao/alfabetizacao-de-brasileiros-piorou-na-pandemia-diz-inep/>). Ultimo acesso em 19.12.2022

FERREIRA, Marcelo P. A. **A centralidade do lúdico na formação humana: crítica das teses de Johan Huizinga**. 2019. 323 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade federal da Bahia. Salvador/BA. 2019

FERREIRO, E. (Org.). **Os filhos do analfabetismo: propostas para a alfabetização escolar na América Latina**. Tradução de M. L. M. Abaurre. 3.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FISCHER, Ernest. *A necessidade da arte*. Rio de Janeiro: Zahar, 1966

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Glossário CEALE. Termos de alfabetização leitura e escrita para educadores**. Faculdade de Educação da Universidade federal de Minas Gerais. 2014. ISBN: 978-85-8007-079-8. Disponível em <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/metodoglobal> Ultimo acesso em 19 de janeiro de 2023.

FRIGOTTO, G. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. In: Fazenda, I. (Org.). Metodologia da pesquisa educacional. 11 ed. – São Paulo: Cortez, 2008. (Biblioteca da Educação, série I, Escola; v.11)

GATTI, Bernadete Angelina.; BARRETO, Elba Siqueira de Sá.; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.

GOIÂNIA, 5 de setembro de 1986. **CARTA DE GOIÂNIA**, 1986. Carta de Goiânia. In: Educação & Sociedade, ano VIII, número 25, dezembro de 1986, pp. 5-10.)

HYPOLITO, Álvaro Moreira **AGENDA GLOBAL E EDUCAÇÃO: qual a relação com a BNCC no Brasil?** In: Formação de professores e trabalho docente no contexto de crise política, econômica e sanitária / Benedito de Jesus Pinheiro Ferreira, Sônia Regina dos Santos Teixeira (organizadoras). Curitiba: CRV, 2022.

HYPÓLITO, A.M. **Trabalho docente e profissionalização: sonho prometido ou sonho negado?** In: VEIGA, I.P.A.; CUNHA, M.I. (Org.) Desmistificando a profissionalização do magistério. Campinas: Papirus, 1999. p.81-100.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Intensificação e autointensificação do trabalho docente no contexto da reestruturação educativa.** In: SEMINÁRIO DE LA RED LATINOAMERICANA DE ESTUDIOS SOBRE TABAJOS DOCENTES (REDESTRADO), 7., 2008, Buenos Aires. Anais... Buenos Aires: CLACSO, 2008.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. **Sistemas de informações e indicadores culturais: 2009-2020.** ISBN 978-65-88162-00-2. IBGE 2021. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101893_informativo.pdf último acesso em: 19/07/2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA | Inep. **MEC e Inep divulgam resultados do Saeb e do Ideb 2021.** 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/saeb/mec-e-inep-divulgam-resultados-do-saeb-e-do-ideb-2021> último acesso em 19/12/2022.

KOSÍK, Karel. **Dialética do concreto.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LARA, A. M. B.; MARONESE, L. F. Z. **A saúde do professor: reflexões sobre a reforma do estado, o mundo do trabalho e a reforma da educação a partir da década de 1990.** In: BORGES, L. F. P.; DEITOS, R. A. (Orgs.). Mudanças no capitalismo contemporâneo e Estado: as questões educacionais. Cascavel: EDUNIOESTE, 2012.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores. Para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **Um quarto de século de construtivismo como discurso pedagógico oficial na rede estadual de ensino paulista: análise de programas e documentos da Secretaria de Estado da Educação no período de 1983 a 2008** / Ana Carolina Galvão Marsiglia – 2011. 227f; 30 cm. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara.

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

MARTINS, Lígia Marcia. **A Prática Pedagógica Histórico-Crítica.** In: **Formação de professores e trabalho docente no contexto de crise política, econômica e sanitária** / Benedito de Jesus Pinheiro Ferreira, Sônia Regina dos Santos Teixeira (organizadoras). Curitiba: CRV, 2022.

MARTINS, Lígia Márcia; MARSÍGLIA, Ana Carolina Galvão. **As perspectivas construtivistas e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita.** – Campinas: São Paulo: Autores Associados, 2015 (Coleção Educação Contemporânea).

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política.** 2.ed. - São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos.** São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. **O capital** – São Paulo: Boitempo. 2013

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã** – São Paulo: Boitempo. 2007

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. *A sagrada família ou A crítica da Crítica crítica contra Bruno Bauer e consortes.* São Paulo: Boitempo, 2011.

NOGUEIRA, Monique Andries. *Formação cultural de professores ou a arte da fuga.* Goiânia: Editora UFG, 2008.

MENDONÇA, Onaide Schwartz. **Percorso histórico dos métodos de alfabetização.** Faculdade de ciências e tecnologia – Departamento de educação – UNESP / Presidente Prudente, 2011. Disponível em <https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40137>. Acesso em 02/01/2023

MORTATTI, M. R. L. **Função social da escola: aspectos históricos e metodológicos da alfabetização** In: CHAVES, M.; SETOGUTI, R.; VOLSI, M.A função social da escola: das políticas públicas às práticas pedagógicas. Maringá: Ed. da UEM, 2011. p.35-60

MORTATTI, M. R. L. **O texto na sala de aula: uma revolução conceitual na história do ensino de língua e literatura no Brasil.** In: SILVA, L. L. M.; FERREIRA, N. S. A.; MORTATTI, M. R. L. (Org.). O texto na sala de aula: um clássico sobre ensino de língua portuguesa. Campinas: Autores Associados, 2014. p.5-28.

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização.** São Paulo: UNESP, 2000

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os órfãos do construtivismo.** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 11, n. esp. 4, p.2267-2286, 2016. Disponível em: <<https://dx.doi.org/10.21723/riaee.v11.esp4.9193>>. E-ISSN: 1982-5587. Último acesso em 20.01.2023.

NOZAKI, Hajime T. **Educação Física e reordenamento no mundo do trabalho: medi-ações da regulamentação da profissão.** 2004. 399 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

PEIXOTO, Elza Margarida de Mendonça. Para a crítica dos fundamentos da formação de professores no Brasil: o problema da prática / Elza Margarida de Mendonça Peixoto. Goiânia: Edições Gárgula; Editora Kelps, 2021. 252 p. ISBN: 978-65-00-26379-4 (VERSÃO DIGITAL)

PINO, A. **Natureza e cultura**. In PINO, A. As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev Vigotski. São Paulo, Cortez, 2005, pp. 95-112

PUREZA, Lenilson Corrêa; NASCIMENTO, Tábita Cristina Modesto; FERREIRA, Benedito de Jesus Pinheiro. **Concepções De Alfabetização/ Letramento no Brasil Como Mecanismos de Recomposição de Hegemonia Burguesa**. In: Formação de professores e trabalho docente no contexto de crise política, econômica e sanitária / Benedito de Jesus Pinheiro Ferreira, Sônia Regina dos Santos Teixeira (organizadoras). Curitiba: CRV, 2022.

QUEIROZ, N. F. L., SILVA, R.A., & SOUSA, M. R. C. A. de. (2022). **Os efeitos da pandemia da COVID-19 no processo educacional no Brasil entre os anos de 2020 e 2021**. *Revista Thema*, 21(2), 548–562.

ROSSLER, João Henrique. **Sedução e alienação no discurso construtivista**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação* v. 12 n. 34 jan./abr. 2007

SAVIANI, D. **Teorias pedagógicas contra-hegemônicas no Brasil**. *Revista Ideação*, Feira de Santana, v.10, n.2, p.11-28, 2008.

SAVIANI, Dermeval, 1944- **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política!** Dermeval Saviani.- 32. ed.- Campinas, SP: Autores Associados, 1999. - (Coleção polêmicas do nosso tempo; v.S)

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Campinas: SP: Autores Associados, 41.ed. Revista. 2009 – (coleção polêmicas do nosso tempo, 5).

Saviani, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11.ed.rev.— Campinas, SP: Autores Associados, 2013

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. **Formação Humana ou produção de resultados? Trabalho docente na encruzilhada**. *Revista Contemporânea de Educação*, vol.10, n.20, julho/dezembro de 2015

SILVA, Tomaz Tadeu. **Desconstruindo o construtivismo pedagógico**. *EDUCAÇÃO E REALIDADE*, Porto Alegre, 18(2):3-10, jul/dez. 1993

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos**. *Pátio – Revista Pedagógica*, 29 de fev. 2004. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40142> último acesso em: 19 de janeiro de 2023

SOARES, Magda. Alfabetização *in* FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Glossário CEALE. Termos de alfabetização leitura e escrita para educadores**. Faculdade

de Educação da Universidade federal de Minas Gerais. 2014. ISBN: 978-85-8007-079-8. Disponível em <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/metodoglobal> Último acesso em 19 de janeiro de 2023.

SOARES, Valéria Antônia Benevides Solano; MARTINS, Lígia Marcia. **RELAÇÕES ENTRE SOFRIMENTO/ADOCIMENTO DO PROFESSOR E FORMAÇÃO DOCENTE**. In: FACCI, Marilda Gonçalves Dias; URT, Sonia da Cunha. (orgs). Precarização do trabalho, adoecimento e sofrimento do professor. – Teresina: EDUFPI. 2017

TEIXEIRA, David Romão.; DIAS, Fernanda Braga Magalhães.: **Marxismo e Cultura: contraponto às perspectivas pós-modernas**. In: Filosofia e Educação (Online), ISSN 1984-9605 – Revista Digital do Paideia Volume 2, Número 2, Outubro de 2010 – Março de 2011

APÊNDICES

Apêndice 1 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Prezado/a Professor/a.

O/a Sr/a está sendo convidado a participar da pesquisa: “A PRODUÇÃO DA EXISTÊNCIA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: Nexos entre a apropriação dos bens culturais e o ato de alfabetizar” que tem por objetivo Investigar os nexos entre a produção da existência e o ato de alfabetizar de professores e professoras da rede pública municipal da cidade de Castanhal/PA.

Sua participação nesta etapa, em aceitando nosso convite, consistirá em uma entrevista semiestruturada e gravada, que versará sobre sua formação inicial e continuada, sua atuação na educação básica, bem como suas atividades culturais, dentre outros.

Os riscos com essa pesquisa são mínimos, sendo que pode se sentir desconfortável em responder alguma pergunta, mas tem a liberdade de não responder ou interromper a entrevista em qualquer momento. O/A Sr/a. tem a liberdade de não participar da pesquisa ou retirar seu consentimento a qualquer momento, mesmo após o início do procedimento de entrevista, sem qualquer prejuízo.

Está assegurada a garantia do sigilo das suas informações. O/A Sr/a. não terá nenhuma despesa e não há compensação financeira relacionada à sua participação na pesquisa. Caso tenha alguma dúvida sobre a pesquisa, poderás entrar em contato com o orientador responsável pelo estudo, Prof. Drº Benedito de Jesus Pinheiro Ferreira, que pode ser localizado no pelo email ferreira@ufpa.br.

Sua participação é importante e voluntária e vai gerar informações que serão úteis para principais resultados esperados da pesquisa.

Eu _____ Acredito ter sido suficientemente informado/a a respeito do que li ou foi lido sobre este TCLE e, em particular, sobre a pesquisa: “A PRODUÇÃO DA EXISTÊNCIA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: Nexos entre a apropriação dos bens culturais e o ato de alfabetizar”. Ficaram claros para mim os propósitos do estudo, os procedimentos, garantias de sigilo, de esclarecimentos permanentes e isenção de despesas. Concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Assinatura do/a entrevistado/a

_____/_____/_____

Apêndice 02 – Roteiro de Perguntas da Entrevista Semi-estruturada.

Sobre a formação inicial e continuada e a prática pedagógica....

1. Como foi a sua formação inicial (graduação)? Você estudava e trabalhava ou cuidava de afazeres domésticos? Apenas estudava? Qual tipo de instituição você realizou? Como foi o seu curso, normal, a distância, intervalar?
2. Como foi a sua formação continuada (pós graduação)? Você estudava e trabalhava? Apenas estudava? Qual tipo de instituição você realizou? Como foi o seu curso, normal, a distância, intervalar?
3. Em relação a formação continuada, qual o curso de especialização você fez, e quais os critérios para a escolha de um curso dessa temática? Quais os motivos te levaram a fazer uma especialização/mestrado?
4. Como a temática do curso de pós graduação que você escolheu te ajuda no processo de alfabetização?
5. As São ofertadas ações de formação continuada sobre alfabetização pela SEMED? Quais e com que frequência? Como acontecem?
6. Você considera que elas contribuem para o seu trabalho com alfabetização? De que forma?
7. Existe um método de alfabetização seguido pelo município, ou seja, a semed orienta qual método os professores devem utilizar?
8. A secretaria oferta materiais didáticos de suporte para a alfabetização? Se sim, esses materiais atendem as suas necessidades?
9. Como é a sua prática de alfabetização? Como você desenvolve a alfabetização na prática, a sequência de atividade que você realiza?
10. Qual método de alfabetização você desenvolve na sala de aula?
11. Quais os limites e possibilidades dessa etapa de alfabetização? Quais os entraves da alfabetização do município? Como você percebe esse processo de alfabetização?

Sobre as condições de trabalho....

12. A remuneração que você recebe é adequada ao trabalho que você desenvolve? Permite você comprar livros, viajar, ir ao cinema etc?
 13. Você dá aulas para quantas turmas? E em quantas escolas atua? Quais as séries?
 14. Como acontece a progressão funcional de sua carreira?
 15. Você é contratado ou concursado? Qual sua carga horária mensal de trabalho? Como funciona esse processo de contratação?
 16. Como é distribuída a carga horária de trabalho? Possui hora atividade? A coordenação pedagógica participa desse momento, ou contribui para a realização do mesmo? você tem uma equipe de suporte para o desenvolvimento dessa hora atividade? Faz isso individual ou coletivamente, com os demais professores?
 17. Os diretores da escola são escolhidos por eleição direta, ou, indicação da secretaria?
 18. Como é a relação entre professores e direção escolar? Vocês sofrem pressões em relação aos “resultados” alcançados? E as avaliações de larga escala?
- Sobre o Tempo Livre...
19. No seu dia-a-dia você tem tempo para fazer leituras? Quais tipos de livro você lê? Com qual frequência? Qual/Quais o/os autores você costuma ler?
 20. No seu cotidiano, você frequenta o cinema? Qual tipo preferido de filme?
 21. Quais outras atividades que você desenvolve no seu dia-a-dia que influenciam o seu processo de alfabetização? Viagens, visitas a exposições, espaços culturais ou alguma outra atividade?
 22. Em relação as plataformas de streaming, você assiste que tipos de séries e filmes? Com que frequência você assiste? Costuma assistir documentários, de que tipo?