

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

IZONI DE SOUZA TRINDADE

**POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM HUMAITÁ - AM: O PNAIC
NUMA VISÃO POLÍTICO-PEDAGÓGICA**

Porto Velho – RO
2020

IZONI DE SOUZA TRINDADE

**POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM HUMAITÁ - AM: O PNAIC
NUMA VISÃO POLÍTICO-PEDAGÓGICA**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Rondônia.

Linha de pesquisa: Política e Gestão Educacional.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr. Marilsa Miranda de Souza (Presidente)
Universidade Federal de Rondônia – UNIR

Prof. Dr. Rafael Fonseca de Castro (Membro interno)
Universidade Federal de Rondônia-UNIR

Prof^a. Dr. Rosimeri da Silva Pereira (Membro externo)
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO

Resultado: Aprovada

Porto Velho, 28 de agosto de 2020.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Fundação Universidade Federal de Rondônia
Gerada automaticamente mediante informações fornecidas pelo(a) autor(a)

T833p Trindade, Izeni de Souza.

Políticas de formação continuada em Humaitá - AM: o PNAIC numa visão político-pedagógica: política de formação continuada para professores alfabetizadores / Izeni de Souza Trindade. -- Porto Velho, RO, 2020.

188 f. : il.

Orientador(a): Prof.^a Dra. Marilsa Miranda de Souza

Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Fundação Universidade Federal de Rondônia

1.Políticas públicas educacionais. 2. Formação continuada de professores. 3.Pedagogias hegemônicas. I. Souza, Marilsa Miranda de. II. Título.

CDU 377.8(811.3)

AGRADECIMENTOS

Ao corpo docente do Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal de Rondônia (PPGE/UNIR) pelo compartilhamento de novas ideias sobre o trabalho educativo, sobre as políticas educacionais e por me fazer compreender como é relevante escolher caminhos, ainda que espinhosos, capazes de nos fortalecer humanamente e profissionalmente numa práxis transformadora;

À minha orientadora, professora Dr^a. Marilsa Miranda de Souza, pela dedicação e responsabilidade para que esta pesquisa se tornasse relevante para a análise das políticas educacionais neoliberais e das pedagogias liberais pós-modernas, hegemônicas na formação de professores alfabetizadores e na educação pública brasileira;

Aos membros integrantes da Banca Examinadora de qualificação: Professora Dra. Rosimeri da Silva Pereira, por compartilhar seus conhecimentos relacionados à alfabetização numa perspectiva crítica e transformadora que resultou em valiosas contribuições, e Professor Dr. Rafael Fonseca de Castro, por compartilhar ideias relevantes para a análise dos dados e organização da dissertação;

Aos colegas do mestrado, tanto da linha de formação docente como das políticas educacionais, pelos diálogos tão necessários, pelos sorrisos desobrigados, pela amizade e incentivo, quando as incertezas, as tristezas e o cansaço, mesmo sem serem convidados, bateram à porta;

À minha mãe que, sem nunca ter frequentado a escola e ter sido mais uma das muitas “Marias” marginalizadas pelo analfabetismo, me apoiou e compreendeu desde sempre como a educação nos liberta e nos dá condições de dias melhores;

Ao meu pai, por ajudar-me à sua maneira;

Aos meus irmãos, pelo carinho e respeito a mim dedicados.

DEDICATÓRIA

Dedicamos a escrita desta dissertação a todos os professores alfabetizadores, que, na luta por uma educação de qualidade, na escola pública brasileira, se lançam no desafio de ensinar, buscando incansavelmente o acesso à leitura e à escrita, como forma de humanização, função precípua da educação escolar;

À minha amada filha, que, desde cedo, compreendeu a luta que venho travando por dias melhores para aqueles que precisam da educação pública, e sempre me apoiou mesmo quando em dias tortuosos a minha presença não era possível pela necessidade de dedicação aos estudos. A ela, que é o melhor de mim, só tenho a dizer: obrigada por estar sempre ao meu lado;

Ao meu marido pelos conselhos, pelo incentivo, por acreditar na minha capacidade mesmo quando as incertezas vieram e me fizeram pensar que eu não seria capaz de lutar pela concretização de um sonho: o tão esperado mestrado. Agradeço ainda pelo amor e respeito a mim dedicados.

RESUMO: O objetivo central desta pesquisa é analisar o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), sua formulação, concepções e resultados, considerando a intensificação e precarização do trabalho docente, as concepções e práticas pedagógicas e as relações de poder no âmbito da formação dos/as professores/as do município de Humaitá-AM no contexto das reformas educacionais orientadas pelos organismos internacionais. O PNAIC centrou-se na formação de professores alfabetizadores das crianças de primeiro ao terceiro anos do Ensino Fundamental. O método utilizado foi o materialismo histórico-dialético. Esse método permite a interpretação da realidade social e econômica através da forma organizativa dos homens em sociedade, pelo conhecimento da história e sua relação com o passado, presente e futuro. A utilização desse método proporciona a compreensão do interesse da reforma educacional organizada pela burguesia e as propostas educacionais do proletariado, possibilitando entender as contradições presentes na realidade. Os instrumentos de coleta de dados foram a pesquisa documental, bibliográfica e entrevistas semiestruturadas realizadas em três escolas municipais de Humaitá-AM. Esses instrumentos contribuíram para nossa compreensão do fenômeno em sua essência, aplicando as categorias básicas do método. Os sujeitos da pesquisa foram professores/professoras participantes do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e por atuarem diretamente com os alunos do primeiro ao terceiro anos do Ensino Fundamental em fase de alfabetização e a coordenadora local, por ter participado diretamente de todas as etapas da formação do PNAIC. O PNAIC manteve suas limitações por não levar em consideração uma epistemologia capaz de contribuir com a qualidade do trabalho docente. O que pudemos concluir, de acordo com a análise empreendida sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no município de Humaitá, é que a implementação deste programa esteve articulada a uma concepção teórica hegemônica orientada pelo modelo econômico neoliberal e às pedagogias liberais pós-modernas, que, em lugar de possibilitar a apropriação de conhecimento, ocasionou apenas o treinamento dos professores para uma prática pedagógica alienada.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas públicas educacionais. Formação continuada de professores. Pedagogias hegemônicas.

ABSTRACT: The main objective of this research is to analyze the National Pact for Literacy at the Right Age (PNAIC), its formulation, conceptions and results, considering the intensification and precariousness of teaching work, the pedagogical concepts and practices and the power relations within the scope of the training of teachers in the municipality of Humaitá-AM in the context of educational reforms guided by international organizations. The method used was historical-dialectical materialism. This method allows the interpretation of social and economic reality through the organizational form of men in society, through the knowledge of history and its relationship with the past, present and future. The use of this method provides an understanding of the interest of educational reform organized by the bourgeoisie and the educational proposals of the proletariat, which, in a way, makes us understand the contradictions present in reality. The instruments for data collection were documentary and bibliographic researches and semi-structured interviews conducted in three municipal schools in Humaitá-AM. These instruments contributed to our understanding of the phenomenon in its essence, applying the basic categories of the method. The research subjects were the teachers participating in the National Pact for Literacy at the Right Age (PNAIC) and for working directly with students from the first to the third years of elementary school in the literacy phase; and the local coordinator, for having participated directly in all stages of the formation of the PNAIC. PNAIC maintained its limitations for not taking into account an epistemology capable of contributing to the quality of teaching work. What we were able to conclude, according to the analysis undertaken, about the National Pact for Literacy at the Right Age is that the implementation of this program was linked to a hegemonic theoretical conception guided by the neoliberal economic model and postmodern liberal pedagogies, which instead of enabling the appropriation of knowledge, it only caused the training of teachers for an alienated pedagogical practice.

KEYWORDS: Educational public policies. Continuing teacher education. Hegemonic pedagogies.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 - Cadernos de Estudo disponibilizados pelo MEC para a formação do PNAIC..	36
Ilustração 2- Oficina pedagógica realizada em Humaitá-AM durante o PNAIC - Jogos confeccionados com materiais reutilizados	37
Ilustração 3- Esquemas da síntese de informações sobre os métodos (sintéticos e analíticos)	60
Ilustração 4- Referências utilizadas nos Cadernos do PNAIC	113
Ilustração 5 – Nova posição social por parte dos alunos	125
Ilustração 6 - Estudo do sistema alfabético	130
Ilustração 7- Realização da escrita através da atividade do ditado e da junção de sílabas por uma criança do primeiro ano do ensino fundamental.....	133
Ilustração 8- Escrita e junção de sílabas	134
Ilustração 9- Família silábica.....	135
Ilustração 10- Família silábica.....	136
Ilustração 11- Atividade de escrita realizada através da cópia.....	138
Ilustração 12- Ficha de acompanhamento do processo ensino-aprendizagem na pedagogia histórico-crítica.....	148

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Participação dos professores nos programas de formação continuada	91
Gráfico 2 - Tempo para organizar o planejamento de acordo com as determinações do PNAIC	120
Gráfico 3 - Sugestões de temas para formação continuada que ainda não foram ofertados ..	146

LISTA DE MAPA

Mapa 1 - Nível de desmatamento na Região Amazônica – terras indígenas	76
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Dados de identificação dos sujeitos	20
Quadro 2- Valores das bolsas pagas pelo Governo Federal aos participantes do Pacto	34
Quadro 3- Identificação das pesquisas e das pesquisadoras.....	39
Quadro 4- Métodos de alfabetização e a disputa hegemônica.....	55
Quadro 5- Níveis estruturais da linguagem escrita de acordo com a Psicogênese da língua escrita.....	61
Quadro 6- Importância atribuída aos cursos de formação continuada de uma maneira geral .	88
Quadro 7- Participação dos professores nos cursos de formação continuada	90
Quadro 8- Reconhecimento dos motivos que geraram a oferta do PNAIC.....	92
Quadro 9- Origens e formulação do PNAIC	93
Quadro 10- Da implementação à convocação para participar do PNAIC	95
Quadro 11- Contribuição (bolsa) para participar do PNAIC e sua oferta como motivação para participar do PNAIC	97
Quadro 12- Cobrança dos conteúdos do PNAIC nas avaliações externas e a opinião das professoras	101
Quadro 13- Inserção apenas dos conteúdos de português e matemática na formação do PNAIC e o descaso com outras áreas do conhecimento.....	103
Quadro 14- Formação continuada ofertada pelo PNAIC modifica ou não a prática pedagógica dos professores alfabetizadores de primeiro ao terceiro ano do Ensino Fundamental de Humaitá-AM.....	108
Quadro 15- Concepções pedagógicas do programa	112
Quadro 16- Dificuldades encontradas para participar do PNAIC	118

LISTA DE SIGLAS

BM - Banco Mundial

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

BASA - Banco da Amazônia

CEFORT - Centro de pesquisa, extensão e desenvolvimento de tecnologias

IPAM - Instituto de Pesquisa da Amazônia

MEC - Ministério da Educação

PNA – Política Nacional de Alfabetização

PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PIN - Programa de Integração Nacional

PROFA - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

PRALER - Programa de Apoio à Leitura e Escrita

PRÓLETRAMENTO - Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental

SISPACTO - Sistema Informatizado de Monitoramento do PNAIC

ZDA - Zona de Desenvolvimento Atual

ZDI - Zona de Desenvolvimento Iminente

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 Problemática, objetivos	15
1.2 O método do materialismo histórico-dialético	16
1.3 Procedimentos, campo de pesquisa e análise dos dados.....	18
1.4 Estrutura da dissertação	20
2. OS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO BRASIL A PARTIR DE 1990	22
2.1 O Estado, as políticas de formação de professores e sua determinação política no Brasil	23
2.2 Políticas públicas educacionais: trajetória dos programas de formação continuada de professores a partir de 1990.....	27
2.3 Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA	27
2.4 Programa de Apoio à Leitura e Escrita – PRALER	30
2.5 Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental – PRÓ-LETRAMENTO	32
2.6 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC.....	33
3. O PNAIC NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA	43
3.1 As políticas neoliberais: o que são e suas finalidades	43
3.2 As políticas neoliberais de formação continuada para a educação básica: o que são e suas finalidades.....	46
3.3 Análise do PNAIC como política neoliberal para a formação continuada de professores alfabetizadores.....	50
4. ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: APONTAMENTOS SOBRE CONCEPÇÕES E MÉTODOS	55
4.1 Os métodos de alfabetização no Brasil.....	56
4.2 A perspectiva construtivista no contexto escolar	66
4.3 Por uma pedagogia histórico-crítica na alfabetização	68
5. IMPLEMENTAÇÃO DO PNAIC NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DOCENTE NO ESTADO DO AMAZONAS: O CASO DE HUMAITÁ-AM	74
5.1 Amazônia: um breve contexto histórico	75
5.2 Os desafios da formação docente na Amazônia, a partir dos anos de 1990, e as relações semiservis do Estado com o Banco Mundial.....	79

5.3 Analisando a implementação do PNAIC nas escolas municipais de Humaitá-AM.....	83
5.4 Da implementação à convocação	95
5.5 Inserção dos conteúdos do PNAIC na avaliação externa: o que dizem as professoras	99
5.6 As concepções pedagógicas do PNAIC e as práticas pedagógicas dos professores	107
5.7 Das práticas de alfabetização em escolas públicas de Humaitá-AM: fundamentos políticos-pedagógicos do PNAIC	127
5.8 A hegemonia das pedagogias liberais pós-modernas na alfabetização	139
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	153
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	159
ANEXOS.....	170

1 INTRODUÇÃO

Trabalhando como professora no quadro efetivo no município de Humaitá-AM e como formadora local do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), enfatizo que essas experiências foram fundamentais para firmar a realização desta pesquisa, possibilitando maior compreensão sobre como está acontecendo a formação continuada dos professores subsidiadas por programas de formação tal como o PNAIC. A partir daí, o interesse em desvendar o conhecimento do real possibilitará o acesso a elementos essenciais acerca dos interesses políticos que regem o fazer docente em relação à alfabetização em escolas públicas brasileiras.

A formação continuada de professores vem sendo constituída como o centro de interesse de organismos internacionais, como o Banco Mundial, que utilizam a educação e os programas de formação continuada para professores como meio de erradicar o analfabetismo, alavancar a economia e reduzir a extrema pobreza, principais desafios a serem superados nos países em desenvolvimento (TORRES; CORULLÓN, 1998). Como parte dessa política, o PNAIC é um programa de formação de professores criado pelo Governo Federal para assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. É um programa do Ministério da Educação (MEC), instituído pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, que teve como compromisso formar professores alfabetizadores para desenvolver ações estratégicas com o objetivo de alfabetizar todas as crianças em Língua Portuguesa e Matemática até, no máximo, os oito anos de idade.

Para entender as implicações e possibilidades de uma educação comprometida com a mudança da sociedade capitalista, é necessário compreender como trabalhar a alfabetização em um contexto que supere a escola como um mecanismo de adaptação dos sujeitos ao mercado de trabalho. A escola tem servido à sociedade capitalista como função social de manutenção do sistema por meio das ideias da classe dominante, o que ocasiona o esvaziamento de conteúdos necessários à humanização (MARSIGLIA, 2011). Nessa direção, destacaremos a aprendizagem da leitura e da escrita sem perder de vista outros aspectos importantes no processo da práxis da alfabetização que interferem diretamente na vida social - as condições socioeconômicas, o contexto sociocultural do indivíduo, as condições de trabalho dos professores e as políticas de formação continuada de professores.

A linguagem escrita faz parte da cultura material e intelectual do gênero humano, portanto, a sua aquisição poderá levar ao desenvolvimento do pensamento consciente através

do processo de escolarização comprometido com a educação da escola pública brasileira. Alfabetizar é uma prática sociocultural capaz de desenvolver a capacidade da consciência crítica, através da produção de textos orais e escritos, conhecendo também o sistema de escrita da língua portuguesa e da compreensão das relações entre sons e letras e letras e sons (GONTIJO, 2008). Assim, reconhecemos a complexidade do trabalho escolar, especificamente na alfabetização das séries iniciais, e advogamos a necessidade de o professor alfabetizador munir-se de conhecimento teórico para que reproduza e compreenda a relevância da sua prática pedagógica e, sobretudo, conhecimento sobre as políticas de alfabetização no atual contexto da reestruturação da produção capitalista afim de não isolar-se num cotidiano alienado.

Nessa perspectiva, ao divulgarmos os resultados obtidos nesta pesquisa, esperamos proporcionar aos professores participantes do PNAIC e demais professores alfabetizadores uma análise crítica acerca das ideologias que abarcaram este programa de formação, sua estreita relação com as políticas econômicas e como essas são pensadas a partir das exigências do mercado e não das necessidades de aprendizagem dos alunos e dos professores.

1.1 Problemática, objetivos

A problemática da pesquisa centra-se nas seguintes questões: Como se constituiu o PNAIC, quais suas concepções e seus resultados nas relações escolares e nas práticas pedagógicas dos professores do município de Humaitá-AM? A implantação do PNAIC contribuiu para difundir as pedagogias liberais pós-modernas e reforçar as relações de subserviência dos/as professores/as no contexto das reformas educacionais orientadas pelos organismos internacionais?

Com o intuito de responder a essas questões a pesquisa norteou-se pelo seguinte objetivo geral: Analisar o PNAIC, sua formulação, concepções e resultados, considerando a intensificação e precarização do trabalho docente, as concepções e práticas pedagógicas e as relações de poder no âmbito da formação dos/as professores/as do município de Humaitá-AM, no contexto das reformas educacionais orientadas pelos organismos internacionais.

Os objetivos específicos foram os seguintes:

- Reconhecer as origens do PNAIC, no contexto das políticas educacionais de alfabetização, seus objetivos, suas concepções pedagógicas fundamentais e o processo de implantação nas escolas do Município de Humaitá-AM.

- Identificar e analisar as concepções pedagógicas disseminadas pelo PNAIC, no processo de formação de alfabetizadores e como elas se apresentam na prática pedagógica dos professores da rede municipal de Humaitá.
- Conhecer as práticas hegemônicas presentes no processo de implantação e execução do PNAIC nas escolas de Humaitá e a conseqüente reprodução de relações semiservis entre professores e o Estado.
- Analisar criticamente o processo de formação de professores alfabetizadores à luz da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural.

1.2 O método do materialismo histórico-dialético

Utilizamos como método de pesquisa o materialismo histórico-dialético. Esse método permite a interpretação da realidade social e econômica através da forma organizativa dos homens em sociedade, pelo conhecimento da história e sua relação com o passado, presente e futuro. O materialismo histórico-dialético caracteriza-se pelo movimento do pensamento abstrato que vai tomando forma através da investigação concreta (materialidade), o que possibilita novas categorias de investigação científica (KOSIK, 1986). A utilização desse método proporcionou a compreensão do interesse da reforma educacional organizada pela burguesia e o interesse do proletariado pela revolução educacional, o que, de certa forma, faz-nos entender as contradições presentes na realidade da educação brasileira.

Na teoria Marxista, temos como origem o mundo material. Portanto, materialista é aquilo que pensamos de concreto, tal como um objeto que se é pensado, logo, já existe. É histórico porque o homem constrói sua própria história, assim, sua existência se constitui na mediação com a natureza em um processo de transformação que tem na categoria trabalho o eixo norteador para o desenvolvimento social. E é dialético pelo fato de que as contradições existem fazendo com que aconteçam as transformações de acordo com a realidade social e a mediação humana (VASQUEZ, 1968).

A apresentação do método abordado, aqui, tem como objetivo a apropriação de um instrumental metodológico capaz de possibilitar análise concreta sobre a prática profissional tomando como base a inserção de leituras críticas para compreender a contraditoriedade da realidade histórica de suas relações na sociedade capitalista. “E, que isto aconteça não apenas para constatação da situação histórica, mas, principalmente, para que cada um possa, de alguma maneira, contribuir para sua superação” (PIRES, 1997, p. 92). Esse processo é um desafio que este método coloca para que a realidade educacional seja interpretada, compreendida e

transformada em um projeto educacional concreto, superando os mais diversos e contraditórios problemas que se situam na sociedade capitalista, movida pela luta de classes.

Compreender o método do materialismo histórico-dialético é instrumentalizar-se para o conhecimento da realidade e, neste caso, a realidade educacional. Esse método possibilita o movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade. São relações construídas socialmente e culturalmente durante toda a sua existência.

Analisar a educação a partir de reflexões teóricas acerca do materialismo histórico-dialético significa a possibilidade de compreender o processo educativo como aquele capaz de humanizar e não de alienar as pessoas, uma vez que a relação entre os homens durante o processo educacional deve ser um vir a ser pautado em uma construção material e historicamente organizada. Sendo assim, pensar a educação escolar e a formação docente em uma perspectiva do materialismo histórico-dialético é assumir uma filosofia que não se limita apenas em observar as contradições da sociedade capitalista, mas em superá-las.

As categorias do método materialismo histórico-dialético estão intrinsecamente ligadas à prática social, para tanto, na análise dos dados, utilizamos as seguintes categorias básicas: Totalidade, Contradição, Ideologia e Práxis.

As categorias Totalidade e Contradição serão aplicadas para analisar os aspectos históricos econômicos e políticos das políticas públicas de formação de professores, especialmente o PNAIC no amplo contexto das transformações no mundo do trabalho e da crise do capitalismo em sua fase imperialista. Conforme Kosik (1986, p. 45), “o conhecimento da realidade histórica é um processo de apropriação teórica - isto é, de crítica, interpretação e avaliação dos fatos - processo em que a atividade do homem, do cientista, é condição necessária ao conhecimento objetivo dos fatos”. A categoria totalidade nos permitiu compreender a base econômica que desvela o quadro das relações capitalistas contemporâneas e as bases fundamentais das políticas educacionais em curso nos países semicoloniais (dominados pelos países imperialistas) e seus objetivos econômicos. A contradição está presente nos vários aspectos do fenômeno. E, por ser a categoria fundamental do método, estará presente em toda a análise teórica e da pesquisa empírica. As categorias ideologia e práxis serão utilizadas para analisar o conteúdo ideológico contido no PNAIC e seus reais objetivos na educação, na vida de seus sujeitos e nas suas relações de produção materializadas na prática educativa das escolas pesquisadas no município de Humaitá-AM.

Para desenvolvermos a análise dessa pesquisa, adotamos como referencial teórico a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural¹. A Pedagogia Histórico-Crítica está fundamentada em uma filosofia materialista histórico-dialética, portanto, comprometida com a emancipação do ser humano. Parte do pressuposto que a educação escolar deve cumprir com sua função social, a de socializar os conteúdos sistematizados e científicos produzidos pela humanidade. Isso significa que o professor toma o seu papel de instruir os alunos para que alcancem o domínio desses conhecimentos básicos, desenvolvendo sua consciência crítica, compreendendo como as coisas acontecem ao nosso redor, como devem ser analisadas em sua essência e quais mecanismos são necessários para intervirmos na sociedade com vistas a transformá-la (SAVIANI, 2012). Conforme Gasparim (2012), na Psicologia Histórico-Cultural, o desenvolvimento, processo subordinado às leis da natureza, cria as possibilidades e a aprendizagem, por sua vez, as realiza. Sendo assim, a aprendizagem constrói-se sobre o amadurecimento e depende do desenvolvimento cognitivo dos sujeitos. Nesse sentido, torna-se fundamental para a ação pedagógica conhecer como ocorre o processo de ensino e desenvolvimento na criança em idade escolar.

1.3 Procedimentos, campo de pesquisa e análise dos dados

Realizamos a pesquisa em três escolas da rede municipal da cidade de Humaitá-AM e na Secretaria Municipal de Educação. A coleta de dados foi desenvolvida utilizando-se dos seguintes instrumentos:

a) Análise documental

A análise documental, conforme definida por Gil (2002, p. 46), teve por base “documentos outros que não aqueles localizados em bibliotecas”. Dentre eles: legislação nacional (Portarias, Decretos, Resoluções, Diretrizes etc.), diretrizes e outras normativas publicadas pelo Ministério da Educação acerca da formação de professores, documentos de órgãos internacionais, manuais e módulos publicados pelo PNAIC.

¹ Tomamos como referência básica nesta pesquisa a Pedagogia Histórico-Crítica que postula a intencionalidade de promover a apropriação do conhecimento sistematizado pelo aluno e a Psicologia Histórico-Cultural por compreender que a aprendizagem dos alunos está vinculada ao processo histórico e social, considerando a relevância dos conteúdos escolares. Vigotski foi o fundador da Psicologia Histórico-Cultural e mais tarde juntou-se ao grupo de estudo de Luria e Leontiev, em Moscou, visando “criar um novo modo, mais abrangente, de estudar os processos psicológicos humanos, tal como a construção de uma nova psicologia pautada na produção científica, que superasse o modelo biológico de desenvolvimento humano” (LURIA, 2001a, p.22). Apoiado em fundamentos filosóficos marxistas, Vigotski concluiu que o homem é um agente vivo do processo de transformação social e histórico, que se entrelaça com o cultural para a constituição da natureza humana. Nesse caso, os adultos são agentes externos que servem como mediadores para o contato da criança com o mundo (LURIA, 2001a).

b) Pesquisa Bibliográfica

Analizamos os pressupostos teóricos, os termos e conceitos utilizados nos Guias e Cadernos orientadores do PNAIC identificando os elementos epistemológicos e suas relações com as diretrizes das organizações internacionais para a educação e a literatura sobre as políticas educacionais de formação de professores que nos permita analisar teoricamente os dados levantados no decorrer da pesquisa.

Existe uma diversidade de pesquisas sobre o PNAIC e que apontam para vários rumos, limitadores ou não. Nesse sentido, tomamos como ponto de partida inicial a realização de um levantamento do tipo “estado da arte” no Estado do Amazonas, utilizando duas dissertações sobre o PNAIC, publicadas entre os anos de 2018 e 2019. As dissertações pesquisadas foram encontradas no Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Amazonas (SISTEBIB).

Ambas foram realizadas no Estado do Amazonas, em cidades diferentes, o que possibilitou um olhar além, sobre como está acontecendo a formação do PNAIC em diferentes municípios, evidenciando seus limites e as possíveis contribuições para o processo de formação docente. Com base nas informações presentes nas pesquisas, almejou-se, também, compreender em que medida tais pesquisas dialogam com a nossa, em termos de semelhanças e contradições.

c) Entrevista

As entrevistas foram semiestruturadas (GIL, 2002), e realizadas com os seguintes sujeitos: professores alfabetizadores e coordenadora local do PNAIC. Os critérios de seleção dos sujeitos referem-se à participação das professoras na formação continuada do PNAIC e à coordenação do PNAIC na Secretaria Municipal de Educação, por ter acompanhado todas as etapas do PNAIC no município de Humaitá. Foram entrevistadas 03 (três) professoras na primeira escola, 02 (duas) professoras na segunda escola e 02 (duas) professoras na terceira escola e, além da profissional que atua como coordenadora local do programa no município, totalizando 08 (oito) entrevistados. Não serão divulgados os nomes das professoras para não gerar possíveis desconfortos com a divulgação da pesquisa. As professoras serão identificadas por nomes fictícios. Essa proposta foi apresentada e assinada previamente no termo de consentimento (em anexo) para a participação na entrevista.

No quadro 1, a seguir, encontra-se o conjunto de dados com informações sobre os sujeitos que contribuíram com a nossa pesquisa.

Quadro 1- Dados de identificação dos sujeitos

Sujeitos da pesquisa	Formação inicial	Cargo que desempenha na escola	Carga horária de trabalho na escola	Quantidade
Clarice	Normal superior	Professora	40 horas	01
Maria	Pedagogia	Professora	40 horas	01
Ana	Pedagogia	Professora	40 horas	01
Isa	Normal superior	Professora	40 horas	01
Marta	Pedagogia	Professora	20 horas	01
Marisa	Normal superior	Professora	40 horas	01
Cecília	Pedagogia	Professora	40 horas	01
Heloísa	Licenciatura em Geografia	Coordenadora do PNAIC	40 horas	01
Total				08

Fonte: questionário respondido pelas professoras participantes desta pesquisa.

Organização: (TRINDADE, 2019).

1.4 Estrutura da dissertação

Esta dissertação está organizada em cinco seções. A primeira refere-se às explicações introdutórias sobre os caminhos metodológicos da pesquisa.

Na segunda seção, abordamos um estudo sobre os programas de formação continuada implementados a partir de 1990, para compreender em que medida as políticas públicas de alfabetização implementadas na escola pública brasileira, especificamente o PNAIC, estão vinculadas à políticas governamentais assistencialistas que pouco contribuem com o processo de formação dos professores. Também explicamos a relação do Estado com as políticas educacionais e organismos internacionais para compreender seu papel na sociedade capitalista dividida em classes.

Na terceira seção, buscamos compreender as políticas neoliberais para a educação brasileira, evidenciando suas finalidades na formação continuada para a educação básica e, em especial, a análise do PNAIC e de seus fundamentos teóricos.

Na quarta seção, discutiremos especificamente sobre a alfabetização no Brasil e seus diferentes métodos. Conforme Mortatti (2019, p. 14), “em nosso país, a história da alfabetização escolar tem sua face mais visível na questão dos métodos de alfabetização”, o que vem gerando tensas disputas para explicar o mesmo problema: a dificuldade que se instalou na escola pública brasileira referente à aprendizagem da leitura e da escrita.

Na quinta seção, trataremos das políticas educacionais dos anos de 1990, particularmente, o PNAIC e sua estreita relação com as políticas internacionais, buscando compreender até que ponto atende ou não aos anseios dos professores alfabetizadores do município de Humaitá-AM. Analisamos, ainda, as concepções pedagógicas do PNAIC e as

práticas pedagógicas dos professores e buscamos evidenciar, por meio da análise dos dados da pesquisa documental e das entrevistas, a contribuição ou não do PNAIC na prática pedagógica dos professores. A análise das políticas de formação de alfabetizadores no Estado do Amazonas possibilitou uma maior compreensão e reflexão crítica sobre como os interesses políticos e econômicos do Estado, em parceria com o Banco Mundial, materializam-se. Por fim, como forma de apresentar alternativas à problemática discutida na dissertação, ressaltamos as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural para a alfabetização e ao mais amplo processo de desenvolvimento humano. A Pedagogia Histórico-Crítica concebe a escola como espaço propício para a transmissão dos conhecimentos científicos que possam, dialeticamente, intervir no desenvolvimento humano para a superação das contradições sociais, e se ampara, na psicologia histórico-cultural, que defende a formação da consciência dos indivíduos por meio da educação escolar.

2. OS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO BRASIL A PARTIR DE 1990

O intuito de realizar esta pesquisa sobre os programas de formação continuada, a partir de 1990, decorre da necessidade de compreender em que medida as políticas públicas de alfabetização implementadas na escola pública brasileira, especificamente o PNAIC, estão vinculadas às políticas governamentais assistencialistas que pouco contribuem com o processo de formação dos professores. A questão da imperiosidade em relação à formação continuada nos países desenvolvidos em função das mudanças nos conhecimentos, nas tecnologias e no mundo do trabalho, tem dado ênfase na formação continuada como “aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais” (GATTI, 2008, p. 58). De certa forma, isso exigiu o desenvolvimento tanto de políticas públicas nacionais como regionais para amenizar problemas característicos do nosso sistema educacional.

Porém, no Brasil, conforme Gatti (2008), assistimos à assimilação dessa posição, mas, referente à educação continuada, baseada em uma formação precária pré-serviço e que nem sempre pode ser vista como aprofundamento ou ampliação de conhecimentos. Nessa perspectiva:

[...] Isso responde a uma situação particular nossa, pela precariedade em que se encontram os cursos de formação de professores em nível de graduação. Assim, problemas concretos das redes inspiraram iniciativas chamadas de educação continuada, especialmente na área pública, pela constatação, por vários meios (pesquisas, concursos públicos, avaliações), de que os cursos de formação básica dos professores não vinham (e não vêm) propiciando adequada base para sua atuação profissional (GATTI, 2008, p. 58).

Entretanto, percebe-se, em termos de programas de governo para a formação de professores alfabetizadores, a desarticulação da teoria e da prática. E, como destaca Gatti (2008), são programas de formação ofertados como ações compensatórias para minimizar o descaso com a formação inicial, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má formação anterior, posto nas discussões internacionais como renovação de suas áreas e da sua criatividade pessoal.

2.1 O Estado, as políticas de formação de professores e sua determinação política no Brasil

Conforme Souza (2006, p. 25), “[...]as políticas públicas repercutem na economia e nas sociedades, daí porque qualquer teoria da política pública precisa também explicar as inter-relações entre Estado, política, economia e sociedade”. Portanto, compreender a relação entre Estado e políticas públicas possibilita analisar a ação do governo pautadas em ideias mercadológicas que determinam quais rumos serão tomados a partir dessa ação como meio de produzir resultados ou mudanças no mundo real.

Para que pudéssemos explicar a relação do Estado com as políticas educacionais, fez-se necessário compreender o papel deste na sociedade capitalista, dividida em classes, e influenciada por fatores antagônicos. O forte poder que o Estado detém, sobre a sociedade, o responsabiliza pela exploração das classes dominadas. Lenin (2007, p. 27) contribuiu dizendo que:

[...] O Estado é o produto e a manifestação do antagonismo inconciliável das classes. O Estado aparece onde e na medida em que os antagonismos de classes não podem objetivamente ser conciliados. E, reciprocamente, a existência do Estado prova que as contradições de classes são inconciliáveis.

Nesse sentido, o Estado é um aparelho repressivo da burguesia que legitima o poder, servindo ao interesse de um grupo particular e fortalecendo as contradições e a luta de classes. O Estado é o claro representante da classe que está no poder.

Nos países semicoloniais, como é o caso do Brasil, o Estado passa a ser controlado e dominado pelas grandes potências imperialistas. A dominação ocorre em várias dimensões, seja econômica, cultural, ideológica etc. Para exercer essa dominação, os países imperialistas criaram vários órgãos multilaterais, como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional, a Organização Mundial do Comércio etc. (SOUZA, 2014; PEREIRA, 2009).

Conforme Pereira (2009), o Banco Mundial tem sido o instrumento nas mãos de países imperialistas para exercer o controle econômico e ideológico dos países semicoloniais. Age como um ator político, intelectual e financeiro, servindo de sua posição enquanto financiador de recursos para até mesmo coagir, se necessário, na aplicação de suas políticas. Nas palavras de Pereira (2009, p. 2):

[...] o Banco sempre explorou a sinergia entre dinheiro, prescrições políticas e conhecimento econômico para ampliar sua influência e institucionalizar sua pauta de políticas em âmbito nacional, tanto por meio da coerção

(constrangimento junto a outros financiadores e bloqueio de empréstimos) como da persuasão (diálogo com governos e assistência técnica).

Conforme Pereira (2009), o Grupo Banco Mundial (GBM) é constituído por sete organizações, quais sejam, Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD), Associação Internacional de Desenvolvimento (AID), Corporação Financeira Internacional (CFI), Centro Internacional para Conciliação de Divergências em Investimentos (CICDI), Agência Multilateral de Garantias de Investimentos (AMGI), Instituto do Banco Mundial (IBM) e Painel de Inspeção. De acordo com o autor, a expressão “Banco Mundial” designa apenas para o BIRD e a AID.

O BIRD foi criado na conferência de Bretton Woods em 1944, junto com o FMI. Sediado em Washington, tem por função “[...] prover empréstimos e garantias financeiras aos países-membros elegíveis para tal, bem como serviços não-financeiros de análise e assessoramento técnico” (PEREIRA, 2009, p.8). Quanto à AID, surgiu em 1960, com a finalidade de atender e conceder empréstimos. As exigências realizadas pela associação, para conceder os empréstimos, era que o país estivesse em nível de pobreza e se comprometesse a implementar as políticas orientadas pelo BIRD.

Inicialmente, o Banco Mundial tinha a função secundária de reconstrução das economias destruídas pela Segunda Guerra Mundial, mas, atualmente, realiza empréstimo e assistência técnica para países desenvolvidos e subdesenvolvidos objetivando alavancar a economia (TORRES; CORULLÓN, 1998). Conforme os autores, com o crescimento do crédito bancário, o Banco Mundial perdeu a importância de ser o principal fornecedor de recursos externos para os países em desenvolvimento. Contudo, devido à crise de endividamento desses países, o Banco Mundial novamente tomou a frente como principal financiador. Segundo Casagrande, Pereira e Sagrillo (2014, p. 497):

O Grupo Banco Mundial é parte do Sistema das Nações Unidas (ONU) e foi concebido em 1944, sob a designação de Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento. Inicialmente auxiliou na reconstrução da Europa após a Segunda Guerra Mundial e permaneceu com esse enfoque por causa dos desastres naturais, emergências humanitárias e necessidades de reabilitação pós-conflitos. A missão do Banco é combater a pobreza e promover o desenvolvimento social e econômico nos países em desenvolvimento por meio de empréstimos, assessoramento às políticas, assistência técnica e serviços de intercâmbio de conhecimento, apoiando projetos de desenvolvimento no mundo inteiro.

Leher (1998; 1999) explica os mecanismos utilizados pelos quais os organismos internacionais atuam sobre as políticas educacionais no Brasil. O autor esboça evidências sobre as influências desses organismos, como o Banco Mundial (BIRD), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização Mundial do Comércio (OMC), nos projetos voltados para a educação e como se materializam nas concepções ideológicas e nos ajustes estruturais. Outros autores como Silva, (2002), Cruz (2003), Souza (2010), Maués (2003), Mota Júnior e Maués (2014) também nos ajudam a compreender as políticas intervencionistas internacionais e sua lógica produtivista. Conforme Leher (1999), nos últimos anos, as políticas educacionais para todos os níveis de ensino no Brasil têm sofrido interferências do Banco Mundial. E, como destaca Souza (2014, p.127), “[...] o banco intervém na educação brasileira por meio da imposição de políticas educacionais e de empréstimos a programas e projetos educativos que fazem parte da reforma estrutural do capitalismo”.

As políticas públicas são conjunto de programas, ações e atividades que o poder público desenvolve. É uma articulação entre o Estado, o governo e a sociedade, são representações sociais simbólicas. Conforme Azevedo (2004, p. 5), “[...] o conceito de políticas públicas implica considerar os recursos de poder que operam na sua definição e que têm nas instituições do Estado, sobretudo na máquina governamental, o seu principal referente”. E, para Secchi (2012, p. 8), as políticas públicas se materializam através de “programas públicos, projetos, leis, campanhas publicitárias, esclarecimentos públicos, inovações tecnológicas e organizacionais [...]”.

Nos anos de 1980, com o fim do Regime Militar, as políticas públicas passaram a ganhar maior relevância no Brasil no contexto da luta por direitos suprimidos ou ainda não efetivados na educação brasileira. A mudança no mundo da produção, o uso da microeletrônica, a repercussão no mundo do trabalho, a globalização dos mercados e, sobretudo, do aprofundamento da crise econômica, exigiam alterações nos objetivos educacionais existentes até então (AZEVEDO, 2004, p. 1).

Conforme Carnoy (1986, p. 8), “[...] o nosso sistema educacional é adaptado dos países capitalistas desenvolvidos”. Assim, os organismos internacionais exercem profunda influência nos rumos da educação brasileira, uma vez que realizam trabalhos de assessoria e desenvolvimento de políticas educativas.

[...] O financiamento não é o único nem o mais importante papel do BM em educação (representando apenas 0,5% das despesas total pelos países em desenvolvimento neste setor); o BM transformou-se na principal agência de assistência técnica em matéria de educação para os países em

desenvolvimento e, ao mesmo tempo, a fim de sustentar tal função técnica, em fonte e referencial importante de pesquisa educativa no âmbito mundial. Nos próprios termos do BM: “no plano internacional, o banco é a maior fonte de assessoria em matéria de política educacional e de fundos externos para esse setor” (TORRES; CORULLÓN, 1998, p. 126).

Depreende-se que a grande dominação desses organismos internacionais, tomando, por exemplo, o Banco Mundial, faz com que o governo aceite imposições como a descentralização e autonomia das instituições escolares, a redução da capacidade de interesses locais (sindicatos, associações de professores), o desenvolvimento das capacidades básicas de aprendizagem no ensino primário, a capacitação do corpo docente mediante formação em serviço e análise econômica como critério dominante na definição das estratégias (BLANCK; VIEIRA, 2008).

Essas novas exigências influenciaram, especificamente, a formação de professores subsidiadas pelo discurso de qualificação profissional e uso da educação para reduzir a miséria econômica, mas, o que se percebe é a criação de políticas educacionais que levam ao produtivismo e controle do trabalho docente. Maués (2003, p. 104) apresenta, em seus estudos, os objetivos da formação continuada no contexto atual:

A partir dessa compreensão, a OCDE identifica pelo menos seis objetivos que esse tipo de formação pode ter, como a atualização dos conhecimentos após a formação inicial, adaptação das competências ao novo contexto, a possibilidade de aplicação das mudanças determinadas pela administração central, a possibilidade de aplicar as novas estratégias concernentes à prática de ensino, a troca de informações e de competências entre os professores, a ajuda aos professores mais fracos a fim de que melhorem sua eficiência. Mais uma vez, a questão da aceitação tácita das políticas governamentais é evidenciada, isto é, o objetivo maior da formação contínua é a adaptação às exigências postas pelos governos, que apresentam a necessidade de uma atualização a esse novo mundo globalizado.

Para que esses objetivos sejam atingidos, buscam-se consolidar as Pedagogias Liberais Pós-Modernas², programas nos processos de formação de professores, orientando apenas para a prática, esvaziada de conhecimentos teóricos.

Os programas de formação de professores oferecem uma formação para a prática na qual o processo de ensino aprendizagem se dá em torno da chamada

² As pedagogias liberais pós-modernas têm como tronco a pedagogia das competências que se desdobra no cognitivismo, no construtivismo, no socioconstrutivismo. Essas pedagogias assumem várias denominações como pedagogia do professor reflexivo, a pedagogia de projetos, pedagogia da qualidade total, pedagogia multiculturalista, pedagogia das competências (DUARTE, 2010; SOARES, 2016). Essas pedagogias são chamadas por Saviani (2007, p. 435) de pedagogias neoprodutivistas e de Pedagogias do “aprender a aprender”, por Duarte (2006, p.29). O objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se à “mão invisível do mercado” (SAVIANI, 2007, p. 435).

“sociedade do conhecimento”, fundamentados nas pedagogias da prática que aparecem como progressistas e avançadas em termo de emancipação humana ao utilizarem os conceitos de multiculturalismo, diversidade, gênero, etc. Essas pedagogias aparecem como algo novo, capaz de elevar a qualidade do ensino às classes populares, condenando como ultrapassado tudo o que não cabe nessa compreensão (SOARES, 2016, p. 15).

A tendência é a relativização dos conteúdos científicos, pois, esse tipo de educação baseada nas concepções pedagógicas liberais se apropriou de forma ideológica de uma relação direta da experiência do cotidiano do aluno confrontada com o saber sistematizado. As Pedagogias Liberais Pós-Modernas são exemplos evidentes dos (des)caminhos estabelecidos nessa reestruturação conceitual e pragmática da educação no Brasil (DUARTE, 2010).

2.2 Políticas públicas educacionais: trajetória dos programas de formação continuada de professores a partir de 1990

Toda política educacional regulamentada em nosso país, nos limiares do século XX, não deve ser compreendida sem se fazer referência àquelas iniciadas durante os anos de 1990. Afinal de contas, o desafio governamental do período foi reformar a gestão pública de modo a tentar garantir o funcionamento do Estado Republicano frente à onda competitiva dos mercados (PEREIRA; TRINDADE, 2018).

O elevado grau de competitividade, no mundo atual, transformou a educação em uma área propícia para a concorrência na sociedade da informação e do conhecimento. Devido às transformações que se processaram na sociedade brasileira, fez-se necessária a reformulação da formação de professores.

O ideário da reforma educacional, na década de 1990, identifica o professor como aquele capaz de resolver todos os problemas da educação. Surgiu outra mentalidade sobre o professor. Este já não é visto como o profissional que deve ensinar os conteúdos sistematizados, mas, sim, como aquele que estimula os alunos a solucionar problemas, a desenvolver habilidades e competências. Dessa forma, diante de uma formação inicial deficitária, deveria se oferecer formação continuada, de modo especial aos professores alfabetizadores.

2.3 Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA

O PROFA foi uma iniciativa do MEC, elaborado no ano 2000, destinado a professores e formadores, que se orientou pelo objetivo de desenvolver as competências profissionais

necessárias a todo professor que ensina a ler e escrever. O programa considera que, apesar das condições sociais desfavoráveis dos alunos, o processo de alfabetização é o mesmo para todos, apoiando a concepção psicogenética (PROFA, 2001).

Portanto, a concepção de alfabetização que norteia o PROFA é aquela baseada nos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky³. O documento de apresentação do PROFA (2001, p. 8) defende que:

Um trabalho de investigação que desencadeou intensas mudanças na maneira de os educadores brasileiros compreenderem a alfabetização foi o coordenado por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, publicado no Brasil com o título *Psicogênese da Língua escrita*, em 1985. A partir dessa investigação, foi necessário rever as concepções nas quais se apoiava a alfabetização. E isso tem demandado uma transformação radical nas práticas de ensino da leitura e da escrita no início da escolarização, ou seja, na didática da alfabetização. Já não é mais possível conceber a escrita exclusivamente como um código de transcrição gráfica de sons, já não é mais possível desconsiderar os saberes que as crianças constroem antes de aprender formalmente a ler, já não é mais possível fechar os olhos para as consequências provocadas pela diferença de oportunidades que marca as crianças de diferentes classes sociais. Portanto, já não se pode mais ensinar como antes...

Com base no construtivismo⁴, o documento defende que a criança que se encontra no processo de alfabetização é “um sujeito cognoscente, alguém que pensa, que constrói interpretações, que age sobre o real para fazê-lo seu (BRASIL, 2001, p. 8). Conforme Dangió e Martins (2018, p. 7), “[...] para essa concepção, a aprendizagem conquista maior qualidade quando alçada pela criança em seu percurso individual, sem interferência incisiva do professor”. A teoria construtivista foi divulgada como conceitualmente transformadora, conferindo ao

³ Psicóloga e pedagoga argentina, radicada no México, doutora pela Universidade de Genebra, sob a orientação de Jean Piaget, Emília desenvolveu na Universidade de Buenos Aires uma série de experimentos com crianças, que deu origem às conclusões apresentadas em *Psicogênese da Língua Escrita*, assinado em parceria com a pedagoga espanhola Ana Teberosky e publicado em 1979. Teve grande influência sobre a educação brasileira nos últimos 20 anos. A divulgação de seus livros no Brasil, a partir de meados dos anos 1980, causou um grande impacto sobre a concepção que se tinha do processo de alfabetização, influenciando as próprias normas do governo para a área, expressas nos Parâmetros Curriculares Nacionais. As obras de Emília – *Psicogênese da Língua Escrita* é a mais importante – não apresentam nenhum método pedagógico, mas revelam os processos de aprendizado das crianças, levando a conclusões que puseram em questão os métodos tradicionais de ensino da leitura e da escrita. Emília Ferreiro se tornou uma espécie de referência para o ensino brasileiro e seu nome passou a ser ligado ao construtivismo, campo de estudo inaugurado pelas descobertas a que chegou o biólogo suíço Jean Piaget (1896-1980) (SOARES, 2016, p. 60).

⁴ O construtivismo está ligado às concepções da Escola Nova, onde a ênfase passa a ser a criança e o respeito à sua individualidade; o professor e conteúdos passam para um segundo plano; o conhecimento deve ser guiado pelos interesses individuais e necessidades do aluno; minimiza os aspectos políticos e supervaloriza as relações técnico-pedagógicas; o importante não é aprender, mas “aprender a aprender” (SOARES, 2016).

aluno o papel de um sujeito ativo e construtor do seu conhecimento. Essa perspectiva se firmou hegemônica, em 1980, causando danos ao ensino sistematizado, pois priorizou “o trabalho com o texto como unidade de sentido, sendo o letramento a figura principal no contexto da língua escrita” (DANGIÓ; MARTINS, 2018, p. 7).

Conforme a classificação que Duarte (2010) faz das pedagogias liberais pós-modernas, podemos perceber que a concepção epistemológica do PROFA se fundamenta no construtivismo, na pedagogia das competências e do professor reflexivo, pois os conteúdos a serem trabalhados no decorrer do curso concentram o foco principal na “resolução de situações-problema e na reflexão sobre os processos de aprendizagem e sobre a prática pedagógica de alfabetização” (BRASIL, 2001, p. 18). O Documento Orientador do PNAIC considerou que:

A orientação metodológica adotada nesse Curso – e expressa em cada uma das Unidades – em nada coincide, portanto, com um modelo de formação concebido como uma sequência de ensinamentos a serem transmitidos em aulas expositivas e com enfoque instrumental (destinadas a preparar o professor para ser um aplicador e/ou um técnico) [...] (BRASIL, 2001, p. 18).

Acontece que um programa de formação focado em práticas para ensinar leitura e escrita prepara o professor para ser um técnico que reproduz na sala de aula atividades fragmentadas e rotineiras. No entanto, essa proposta de inserir o professor em cursos práticos somente fortalece o vínculo com as exigências da sociedade capitalista.

A metodologia proposta baseou-se na ampliação do conhecimento sobre alfabetização e a reflexão sobre a prática docente, utilizando “[...] materiais escritos e videográficos especialmente preparados para o curso e uma programação de conteúdos que privilegia aqueles que são nucleares na formação dos alfabetizadores”. Isso remete a uma possível supervalorização de práticas pedagógicas que não buscam a construção consciente e participativa, além de centralizar o trabalho do professor em nível curricular que se distancia de ações concretas para a transformação da realidade social.

O PROFA foi um programa de formação destinado aos professores como aprofundamento dos conhecimentos no processo de aprendizagem da leitura e da escrita e, a partir desses conhecimentos, serem capazes de organizar “situações didáticas adequadas às necessidades de aprendizagem dos alunos e pautadas pelo modelo metodológico de resolução de problemas” (BRASIL, 2001). No entanto, o trabalho docente vai além do modelo metodológico de resolução de problemas, uma vez que o processo da construção do saber se faz por um caminho de descoberta e compreensão que o aluno estabelece com a aprendizagem.

Neste cenário, a formação do professor pautou-se nas necessidades de responder, imediatamente, aos interesses e objetivos das políticas neoliberais, que surgem como meio de suprir necessidades emergenciais, desconsiderando a resolução dos problemas sociais. Formação realizada dessa maneira se baseia em concepções ideológicas que colocam o professor como mediador na resolução de problemas estimulando a individualidade de cada aluno.

O PROFA trouxe um modelo de formação centrado no direito de aprender a ensinar, enfatizando que a resolução de problemas é indispensável para que se assegure o direito de aprendizagem dos alunos.

Nenhum professor se torna competente profissionalmente apenas estudando. Competência profissional (Perrenoud, 1999) significa a capacidade de mobilizar múltiplos recursos – entre os quais os conhecimentos teóricos e práticos da vida profissional e pessoal – para responder às diferentes demandas colocadas pelo exercício da profissão. Ou seja, significa a capacidade de responder aos desafios inerentes à prática, de identificar e resolver problemas, de pôr em uso o conhecimento e os recursos disponíveis (BRASIL, 2001, p. 18).

É uma proposta de que o professor deve seguir as orientações da sociedade capitalista do “aprender fazendo”. Essas exigências são típicas do construtivismo, que percebe o professor como aquele que tem como dever seguir a função social da escola burguesa, ou seja, ensinar os alunos a resolver problemas, o que retira do professor a sua função de ensinar conteúdos sistematizados.

2.4 Programa de Apoio à Leitura e Escrita – PRALER

O PRALER foi uma iniciativa do MEC, por meio da Secretaria de Educação Infantil e Fundamental (SEIF), Departamento de Políticas Educacionais (DPE) e Fundescola – em consonância com as políticas educacionais de investimento no processo de alfabetização no início da escolarização. Teve como objetivo oferecer um curso de formação continuada para professores das séries iniciais e complementar as ações já em desenvolvimento pelas secretarias de educação. A finalidade do programa foi dinamizar o processo educacional relativo à aquisição e aprendizagem da leitura e escrita (BRASIL, 2007).

A formação continuada subsidiada pelo PRALER foi realizada de forma semipresencial e na perspectiva da formação contínua em serviço, afirmando que esse tipo de formação

“possibilita ao cursista conciliar os estudos com o trabalho” (BRASIL, 2007, p. 6). O PRALER afirmou que a formação continuada para adultos, quando realizada de forma semipresencial, possibilita ao professor a compreensão de que:

[...] os processos de ensinar a pensar e de ensinar a aprender, que em definitivo são mecanismos que favorecem o conhecimento de si mesmo, ajudam o aprendiz a se identificar e a se diferenciar dos demais. O estudante passa a ser consciente dos motivos e intenções de suas próprias capacidades cognitivas e, posteriormente, das demandas da escola. Nesse processo, ele desenvolve a autonomia e a independência diante dos estudos (BRASIL, 2007, p. 21).

Esta formação realizou uma crítica ao ensino presencial, afirmando que este pressupõe um estudante passivo, portanto, que “a educação a distância espera que cada cursista decida, conduza e controle o seu processo de aprendizagem (BRASIL, 2007, p. 21)”.

A perspectiva de que o professor deve conduzir seu processo de aprendizagem segue o raciocínio proposto pelo norte-americano Donald Schön, sobre os processos de formação do profissional reflexivo, como explica Duarte (2003, p. 602): “adota uma pedagogia que desvaloriza o conhecimento escolar e uma epistemologia que desvaloriza o conhecimento teórico/científico/acadêmico”. A teoria do professor reflexivo ganhou divulgação no campo da formação de professores, principalmente, no âmbito da formação continuada. Duarte (2010, p. 6) destaca que, se o conhecimento tácito passar a ser mais valorizado na escola, “[...] o professor deixa de ser um mediador entre o aluno e o patrimônio intelectual mais elevado da humanidade, para ser um organizador de atividades [...]”. E nesse processo de fragmentação da profissão docente o professor torna-se um reproduzidor da prática social alienada.

O PRALER (2007) ainda orientou que o professor participante da formação continuada deve ter autonomia e independência para realizar a formação à distância, já que, por ser adulto, é responsável pela sua própria formação. Sendo assim, “[...] espera-se dos professores cursistas que não se desviem do programa e que em nenhum caso desistam dos estudos” (BRASIL, 2007, p. 21). Conforme Rocha (2010, p. 51), “o centro da aprendizagem nessa perspectiva é o processo e não conteúdo”. Em decorrência dessas condições de trabalho cria-se muitos obstáculos em relação a profissão docente, tanto para a construção de uma base teórica capaz de realizar um trabalho que não esteja a serviço do capital quanto para a análise crítica da prática pedagógica.

2.5 Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental – PRÓ-LETRAMENTO

O Pró-letramento foi um programa de formação continuada de professores que teve como objetivo a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental. O Programa foi realizado pelo MEC, em parceria com Universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios. Poderiam participar todos os professores em exercício nos anos/séries iniciais do ensino fundamental das escolas públicas. O Pró-letramento funcionou na modalidade semipresencial. Para isso, utilizou material impresso e vídeos, atividades presenciais e a distância, que foram acompanhadas por professores orientadores, também chamados tutores (BRASIL, 2012).

O Guia Pró-Letramento (2012) abordou a formação continuada como uma exigência da atividade profissional, no mundo presente, que não pode ser reduzida a uma ação compensatória de fragilidades da formação inicial (BRASIL, 2012, p. 2). Sobre a inserção da formação continuada, Gatti (2008) explica que há uma precariedade nos cursos de formação de professores em nível de graduação e que, por isso, a formação continuada é subsidiada por diferentes programas compensatórios e não como atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento. Nesta perspectiva, a formação continuada vem sendo realizada como meio de suprir as falhas da formação inicial.

Sobre a oferta de formação a distância, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/1996), no artigo 80, ressalta que “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”. Então, se a legislação determina respaldo legal para a realização de formação continuada a distância, se torna difícil o questionamento sobre a fragilidade desse tipo de formação. A adoção desse tipo de programa à distância:

[...] pode ser vista como uma medida econômica, pois torna os programas de formação mais baratos para os cofres públicos. Em termos práticos, ele possibilita a utilização de materiais instrucionais que dão uniformidade à formação e, portanto, permitem a difusão rápida de ideários e perspectivas pedagógicas adotadas oficialmente. Além disso, o programa de formação possibilita a utilização de tecnologias de informação e comunicação a distância, conferindo-lhe um caráter de modernidade. [...] (GONTIJO, 2014, p. 70-71).

Formação realizada à distância e inserida no contexto das novas tecnologias da informação e comunicação dissemina a oferta tanto da formação inicial a professores que já atuam na educação básica e a formação continuada para professores graduados, objetivando apenas a economia para os cofres públicos, pois a formação em rede abrange um grande público em pouco tempo, o que a torna aligeirada e descontextualizada.

O guia geral abordou uma proposta de promover a reflexão sobre a ação educativa com vistas a transformá-la. No entanto, as práticas pedagógicas orientadas por este programa de formação apenas conduzem estratégias de ensino para professores alfabetizadores utilizarem em sala de aula.

2.6 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC

O PNAIC nasceu de um “pacto” formulado entre os organismos internacionais e o Brasil para que esse cumpra a meta de alfabetização na idade certa.

Este é um programa do MEC, instituído pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, que teve como compromisso formar professores alfabetizadores para desenvolver ações estratégicas capazes de alfabetizar todas as crianças em Língua Portuguesa e Matemática até, no máximo, os oito anos de idade. A visão de futuro do PNAIC está pautada “na progressiva autonomia dos educadores para resolver os desafios da sala de aula e para buscar seu próprio desenvolvimento profissional” (BRASIL, 2017, p. 6).

O PNAIC pautou-se numa modalidade de ensino que se dividiu na forma presencial e a distância, o que leva à precarização do trabalho docente. A plataforma que subsidiou a interação tecnológica para a leitura dos conteúdos a serem estudados durante a formação dos formadores locais⁵ é o Centro de Formação Continuada, Desenvolvimento de Tecnologia e Prestação de Serviços para a Rede Pública de Ensino (CEFORT)⁶.

A Portaria Nº 851, de 13 de julho de 2017, define o valor das bolsas para os profissionais da educação participantes da formação continuada do PNAIC. Se, nas primeiras formações do

⁵ O formador local é responsável pela formação dos coordenadores pedagógicos, professores e articuladores da escola e tem como principais atribuições: identificar os dados da ANA de cada escola; conhecer o material didático selecionado pela rede que servirá de base para a formação e acompanhar a prática pedagógica dos professores, coordenadores pedagógicos e articuladores da escola; identificar professores com maiores dificuldades para oferecer atendimento personalizado; orientar a busca de soluções para as fragilidades e os desafios encontrados (DOCUMENTO ORIENTADOR – PNAIC EM AÇÃO, 2017).

⁶ O Cefort é um centro de pesquisa, extensão e desenvolvimento de tecnologias, voltado para a formação de professores nas modalidades presencial, semi-presencial e a distância. Sua criação ocorreu em 2014, para compor a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (REDE), coordenada pela Secretaria Ministerial da Educação Básica – SEB/MEC. Disponível em: http://www.cefort.ufam.edu.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=76&Itemid=102.

PNAIC, os professores alfabetizadores recebiam uma bolsa estipulada no valor de 200 R\$ (duzentos reais) durante a formação, na última, esse cenário foi modificado e, apenas coordenadores e formadores se apropriaram do dinheiro, o que de, certa forma, pode ter ocasionado a evasão de professores. Referente ao apoio financeiro, o PNAIC contou com a concessão de bolsas de estudo e pesquisa aos participantes da formação continuada descritos no quadro a seguir:

Quadro 2 - Valores das bolsas pagas pelo Governo Federal aos participantes do Pacto

Equipe de Gestão	Coordenador Estadual	1 por UF	R\$ 1.500,00
	Coordenador Undime	1 por UF	R\$ 1.500,00
	Coordenador de Gestão	1 por UF	R\$ 1.500,00
	Coordenador Regional	1 por regional conforme a organização das redes de ensino na UF	R\$ 1.200,00
	Coordenador local	1 por Município	R\$ 1.000,00
Equipe de formação	Coordenador da formação	1 por UF	R\$ 1.500,00
	Formador estadual	1 para 10 formadores regionais	R\$ 1.200,00
	Formador regional	1 para 20 formadores locais	R\$ 1.000,00
	Formador local – Educação Infantil	1 para 25 coordenadores pedagógicos	R\$ 765,00
	Formador local – 1º ao 3º	1 para 25 professores e coordenadores pedagógicos	R\$ 765,00
	Formador local – Novo Mais Educação	1 para 25 articuladores da escola	R\$ 765,00
Equipe de pesquisa	Coordenador de pesquisa	1 por Projeto	R\$ 1.200,00
	Pesquisador	O quantitativo varia conforme o Projeto	R\$ 400,00

Fonte: Documento Orientador – PNAIC em Ação, 2017.

Como meio de acompanhar o pagamento de bolsa de estudos e pesquisa dos participantes, o MEC desenvolveu o módulo SisPacto⁷ 2017, que integra o Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC).

O PNAIC não se constituiu de maneira diferente dos outros programas: exige-se do professor a reflexão na ação, valoriza o “aprender a aprender” e aplica a pedagogia do professor reflexivo que, são a base para a aquisição das competências práticas atendendo às exigências do mercado de trabalho na sociedade contemporânea.

Para alcançar os objetivos apresentados, as ações do PNAIC apoiaram-se nos seguintes eixos de atuação: I- formação continuada presencial de professores alfabetizadores e seus

⁷ Sistema Informatizado de Monitoramento do PNAIC.

orientadores de estudo; II - Materiais Didáticos, Literatura e Tecnologias Educacionais, III- Avaliação, IV- Gestão (BRASIL, 2017, p. 2).

Este documento afirmou que a etapa da alfabetização é a base inclusiva e equitativa para promover oportunidades de aprendizagem durante toda a vida e que, de certa forma, assegura direitos à educação que não forme apenas para o mercado de trabalho, determinando que:

A responsabilidade pela alfabetização das crianças precisa ser acolhida por docentes, gestores e instituições formadoras como um imperativo ético indispensável à construção de uma educação efetivamente democrática e socialmente justa (BRASIL, 2017, p. 3).

O PNAIC deposita, no professor, a responsabilidade de melhorias na educação através da inserção de metodologias mostradas durante os cursos de formação continuada, tendo como foco a alfabetização. Outro fator que o PNAIC defende é a questão da pedagogia do professor reflexivo que adquire competências práticas seguindo as exigências da sociedade contemporânea.

Vale lembrar, ainda, que, ao final da formação do PNAIC (2018), exigiu-se que cada formador local, juntamente com os professores alfabetizadores, executasse oficinas pedagógicas e um projeto integrando os conteúdos apreendidos durante a formação em uma aula prática. Em seguida, essa experiência deveria ser compartilhada durante o seminário final, organizado para compartilhar as experiências vivenciadas pelos professores participantes e formadores locais. Esse é um meio intencional de mostrar que, de certa forma, o PNAIC realmente subsidiou de forma positiva o processo de alfabetização e aperfeiçoamento profissional.

Como material didático, o PNAIC ofertou cadernos de estudo para orientar o trabalho docente. Os cursistas receberam o material em modo online.

Ilustração 1 - Cadernos de Estudo disponibilizados pelo MEC para a formação do PNAIC



Fonte: MEC, 2017.

Organização: TRINDADE, 2019.

Em relação às oficinas pedagógicas, o objetivo era o de promover a interação entre teoria e prática. Sendo assim, conforme à orientação do Documento Orientador (2017, p. 16):

Espera-se, ainda, que essas oficinas incluam abordagens que se ajustem às necessidades dos educadores em formação como aprendizado baseado em projetos, aprendizado baseado em problemas, metodologias ativas, filmagens de aulas e diversas outras atividades que promovam momentos de reflexão, ação, investigação e socialização de práticas bem-sucedidas nas quais os participantes sejam sujeitos de sua própria formação.

As oficinas pedagógicas, juntamente com a realização de projetos, contribuem para a formação prática do professor e à aprendizagem dos alunos, desde que levem em consideração a análise da real situação em que a escola se encontra e sobre o que está precisando para modificar as práticas de alfabetização. Realizadas as análises, propõe-se que sejam definidas metas a serem alcançadas para cada turma, buscando planejar situações de ensino eficientes que elevem a qualidade da aprendizagem das crianças. No entanto, o uso da oficina pedagógica não é fator primordial para se alcançar de maneira concreta a alfabetização e, tampouco, é eficiente para elevar a qualidade do ensino, já que não possibilita ao professor momentos de aprendizagens sobre a atual situação da educação que vem sendo tomada por uma onda pós-moderna que considera a inserção de teorias não-críticas.

Ilustração 2- Oficina pedagógica realizada em Humaitá durante o PNAIC - Jogos confeccionados com materiais reutilizados



Organização: TRINDADE, 2019.

No decorrer da análise dos documentos que orientam o PNAIC, foi perceptível o autoritarismo do programa ao inserir métodos, conteúdos e ações pedagógicas práticas que desvalorizam o conhecimento teórico, que desconsidera o contexto social, político e econômico no qual a educação está inserida. Esse processo transforma o professor em um solucionador de problemas imediatos enfrentados na sala de aula, relativos às dificuldades dos alunos em apreenderem o conhecimento em seu sentido prático e instrumental.

E, como bem explica Manzano (2014, p.47), no Brasil, a formação de professores alfabetizadores vem se caracterizando por uma modalidade de formação continuada realizada

por tutores em cursos à distância ou semipresenciais, que acontecem de forma “aligeirada e descontextualizada”.

As políticas de formação para professores alfabetizadores supracitadas revelam, conforme Mortatti (2016), que, como:

[...] parte do “aparato hegemônico”, o construtivismo repercutiu e repercute diretamente na formação inicial de professores alfabetizadores, atualmente no curso de Pedagogia, e em sua formação continuada, por meio de programas e compromissos institucionais, como o PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores e o PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

Ainda que os professores demonstrassem dificuldades com o construtivismo, as propostas decorrentes dessa teoria foram sendo aos poucos inseridas no contexto escolar e no trabalho dos professores, tornando o processo de ensino subordinado ao ritmo de aprendizagem dos alunos “e às suas condições sociais e culturais (além de aos processos de avaliação padronizados de estudantes e sistemas de ensino), caracterizando-se a educação formal como um meio de adequação e conformação a fins preestabelecidos e autoexplicáveis” (MORTATTI, 2016, p. 2275).

Conforme à análise dos documentos – do PROFA, PRALER, PROLETRAMENTO E PNAIC –, constatou-se que todos esses programas de formação seguem a mesma concepção epistemológica, sendo o foco principal a leitura e a escrita. Portanto, não considera o processo de aprendizagem do professor por não organizar cursos que discutem o verdadeiro sentido da profissão docente.

E, no Brasil, o que se observa é um movimento estratégico de governo que, através das políticas educacionais, cria diversos programas de formação continuada de caráter emergencial, pragmáticos, utilitaristas, fragmentados e que se destinam a preparação para a atuação na sala de aula, sem a devida fundamentação teórica para subsidiar a atuação profissional.

Com base nas considerações anteriores, destacaremos as contribuições de duas dissertações sobre o PNAIC, escritas por Cunha (2018) e Vinente (2019). Conforme às informações presentes nessas pesquisas, almeja-se compreender em que medida tais pesquisas dialogam com a nossa, e as relações entre elas em termos de semelhanças e contradições.

As dissertações selecionadas para a análise foram as seguintes, conforme indica o quadro abaixo.

Quadro 3- Identificação das pesquisas e das pesquisadoras

Título	Nível	Autor	Instituição	Ano
O PNAIC e a formação continuada de professoras alfabetizadoras: uma realidade no município de Humaitá - Amazonas	Dissertação	Neila Gonçalves Vinente	Universidade Federal do Amazonas	2019
Título	Nível	Autor	Instituição	Ano
O programa pacto nacional pela alfabetização na idade certa – PNAIC – e suas implicações na formação e na prática pedagógica do professor alfabetizador Dissertação	Dissertação	Ruth Araújo da Cunha	Universidade Federal do Amazonas	2018

Fonte: dados organizados pela autora, com base nas publicações do Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Amazonas (SISTEBIB), 2018-2019.

A primeira dissertação, intitulada “O PNAIC e a formação continuada de professoras alfabetizadoras: uma realidade no município de Humaitá – Amazonas”, faz parte do Mestrado Profissional da Universidade Federal do Amazonas, publicada em 2019 e desenvolvida por Neila Gonçalves Vinente. A pesquisadora apresenta como objetivo: compreender os contextos de produção das políticas formativas desenvolvidas pelo PNAIC, para professoras alfabetizadoras da rede municipal de ensino de Humaitá/Amazonas, no período de 2018 a 2019 (VINENTE, 2019, p. 11).

A segunda dissertação, intitulada “O programa pacto nacional pela alfabetização na idade certa – PNAIC – e suas implicações na formação e na prática pedagógica do professor alfabetizador”, faz parte do Mestrado Profissional da Universidade Federal do Amazonas, publicado em 2018 e foi uma pesquisa desenvolvida por Ruth Araújo da Cunha. A pesquisadora apresenta como objetivo: analisar as implicações do programa PNAIC para a organização do processo pedagógico do Ciclo de Alfabetização em uma escola municipal do município de Parintins/AM (CUNHA, 2018, p. 14). A escolha do referente município para a realização da pesquisa se deu devido à necessidade de conhecer o impacto da formação do PNAIC na prática educativa dos professores alfabetizadores de uma região tipicamente amazônica, com suas adversidades e contradições e também pela sua experiência de formadora do programa com os orientadores de estudo desse município (CUNHA, 2018).

A pesquisa realizada por Cunha (2018) informa que o PNAIC tem como fundamentação teórica os estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999). Sendo que, em citação utilizada por Cunha (2018), embasada em Ferreiro e Teberosky (1999, p. 32), as autoras afirmam que: “[...] a criança é o ponto de partida de toda aprendizagem”. Essa discussão acerca do construtivismo foi realizada no decorrer da nossa pesquisa, pois, pensamos ser necessário compreender a exaltação da individualidade combinada com um subjetivismo defendido pelo construtivismo, em defesa de que cada pessoa constrói o seu próprio conhecimento, decorrente da necessidade e interesse pessoal, além de determinar o elemento psicológico sobre o social. O construtivismo tem a sociedade como somatória ou agregação dos novos conhecimentos, sendo assim, não deixa espaço de discussão acerca das considerações sobre as reais conexões existentes na sociedade dos homens, em um processo histórico e cultural e como a realidade interfere na formação da criança (DERISSO, 2010).

A referida pesquisadora também observou uma passividade em relação às Secretarias de Educação em se apropriarem dos programas e criarem mecanismos dentro dos processos pedagógicos das redes de ensino. Em outras palavras, “o que acontece é que os programas federais vêm, a formação é desenvolvida com os professores, mas, encerrando a formação, parece que se encerra o programa na rede de ensino” (CUNHA, 2018, p. 110). Isso é um exemplo de políticas educacionais governamentais e passageiras, o que evidenciamos no decorrer da nossa pesquisa.

Os dados coletados pela pesquisadora Vinente (2019) evidenciam aspectos relevantes às ações da política educacional ofertada pelo PNAIC a docentes em exercício na educação básica, bem como as dificuldades a serem superadas, consequência da execução de um programa de formação passageiro que influencia diretamente nas práticas de alfabetização.

Importante destacar que, de acordo com a análise dos dados coletados, Vinente (2019, p. 89) relata que “[...] há momentos em que nos parece que a participação destes profissionais se esgota em “receber” instruções, deixando-os apenas como receptores de informações”. Essa análise permite situar o leitor acerca do processo de imposição que as políticas educacionais, bem como o PNAIC, vêm determinando na sua implementação e os impactos que esse tipo de formação proporciona, tendo como finalidade ordenar instruções e transformar os professores em meros receptores de informações.

Na análise dos dados referentes à contribuição do PNAIC na prática pedagógica dos professores, a pesquisadora constatou:

[...] que na maioria das entrevistas foi afirmado que o PNAIC contribuiu com sua prática. Nas observações também se verificou que a prática está voltada para a realização de atividades impostas pela instituição, evidentemente, que algumas professoras à medida do possível reconfiguram as atividades (VINENTE, 2019, p. 101).

Nessa mesma direção, Cunha (2018) evidencia que esteve na sala de aula das professoras alfabetizadoras para observar se as práticas de alfabetização estavam condizentes com as orientações do PNAIC. No entanto, a referida pesquisadora descreve o processo, mas, não realiza uma análise crítica das atividades, realizando apenas uma demonstração com o auxílio de fotografias.

A partir do foi observado nas análises de Cunha (2018) e Vinente (2019) há indicações de que o PNAIC foi um programa que apresentou muitas limitações, dentre elas: a) local inadequado para a realização da formação; b) falta de valorização dos gestores e pedagogos em relação às atividades do PNAIC aprendidas no curso de formação do PNAIC; c) quantidade insuficiente de material para a construção dos jogos; d) pouco tempo para confeccionar e apresentar os jogos; e) falta de investimento dado ao programa pela administração, evasão de professores no decorrer da formação.

Para além de todo o discurso dado à educação e à formação de professores, a própria escola se configura como um espaço de dominação, uma vez que as atividades são impostas pela instituição, sem proporcionar oportunidade para que o professor desenvolva maneiras de efetivar o ensino. E, aqui, referimo-nos à alfabetização, assunto de tamanha relevância. Nesse caso, como diz Orso (2016, p. 147):

[...] enchem-se as salas de aula com alunos, mas se atribui às escolas um infundável conjunto de ocupações e responsabilidades que acabam por esvaziar sua principal finalidade, que é a de serem verdadeiros centros de produção, apropriação e socialização dos conhecimentos científicos e da cultura historicamente acumulada. Nestas condições, acaba por prevalecer o espontaneísmo, “o ir fazendo”, o praticismo.

Nesse sentido, seguem os ditames da educação pós-moderna e neoliberal: procuram-se professores à moda tecnicista, com muitas habilidades, competentes e que deem muitos resultados na produção de indivíduos dóceis e passivos, adequados ao mercado de trabalho (ORSO, 2016).

No entanto, pensamos a formação docente como expressão da sociedade e suas determinações políticas, econômicas e sociais, bem como de suas lutas e conflitos. Noutras

palavras, o que vivenciamos atualmente é reflexo de uma sociedade capitalista e despreocupada com os rumos que a educação pública brasileira e a formação docente estão tomando. Nesse caso, compreendemos que a sociedade sofreu mudanças significativas, no entanto, o caráter e a finalidade da profissão docente e da educação não mudaram.

As pesquisas realizadas sobre formação continuada de professores e alfabetização teriam mais sentido, para nós professores, se estivessem ligação direta com a sala de aula, ou seja, com o ensino. Portanto, faz-se necessário compreender a relação entre a psicologia, que trata do desenvolvimento humano, e a pedagogia, que trata do ensino que o promove, "objetivando ratificar a ideia de que o conhecimento por parte do professor, acerca dos princípios culturais orientadores do desenvolvimento infantil, é primordial para o desenvolvimento do trabalho pedagógico" (DANGIÓ; MARTINS, 2018, p. 59). E, nesse contexto, é preciso analisar o tipo de ensino promovido na sala de aula, pois não é qualquer ensino que, de fato, promove o desenvolvimento. Levando também em consideração que a alfabetização deve estar estreitamente ligada a processos educativos desenvolventes, capazes de promover a humanização das funções psíquicas. Por essa razão, atrelamos a nossa concepção à pedagogia histórico-crítica e à psicologia histórico-cultural, entendendo-as como representantes desse ideal. A complexidade dessa tarefa exige a intencionalidade do trabalho docente, para que o aluno possa se apropriar dos conhecimentos historicamente construídos.

3. O PNAIC NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

Nesta seção, realizaremos um levantamento teórico acerca da hegemonia das políticas neoliberais na formação de professores da educação básica (anos iniciais), enfatizando o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Na concepção neoliberal, a escola não perpassa por crise de democratização, mas por uma crise gerencial. E esse processo caracteriza as práticas pedagógicas e a gestão administrativa como culpadas pela crise das instituições escolares. Segundo o neoliberalismo, essa crise se explica, em grande medida, pelo caráter estruturalmente ineficiente do Estado para gerenciar as políticas públicas (ANDERSON, 1996, p. 5). Para Lombardi (2016, p. 83-84):

[...] Tomando como parâmetro a educação nos Estados Unidos, escreveram os Friedmans que os resultados alcançados nas escolas públicas, majoritariamente frequentadas por alunos de famílias de baixa renda, era um retumbante fracasso. Com base nessa suposta constatação, questionaram sobre as causas e possíveis soluções para o fracasso da educação pública. A causa era a mesma que atingiu a economia e a sociedade: intromissão do Estado em todas as dimensões da vida social, levando à burocratização e à centralização. Acreditavam os Friedmans que “o papel crescente do governo no financiamento e administração da escolarização levou não só a enorme desperdício do dinheiro dos contribuintes, mas também a um sistema... medíocre”.

Ao propor o afastamento do Estado de seus encargos sociais, criaram-se inúmeras reformas institucionais que possibilitaram o livre mercado e a livre circulação do capital. E, nesse contexto, aconteceu a privatização de todos os setores, transferindo o serviço público ao setor privado. Ficou explícito que a doutrina do neoliberalismo tem como ideologia o rompimento com o governo como meio de melhoria para o ensino. Mas, nesse caso, faz-se necessário ampliar os investimentos privados, implementar a frequência não obrigatória dos alunos, instaurar a confiança no mercado e estabelecer relações voluntárias no interior e entre as próprias escolas (LOMBARDI, 2016).

3.1 As políticas neoliberais: o que são e suas finalidades

A discussão sobre como foi materializado o neoliberalismo será ponto inicial desta subseção, para a compreensão da sua forte influência na educação. Para tanto, faz-se necessário

compreender a concepção de Estado e seu sentido utilitarista em detrimento das políticas educacionais para a formação de professores. O Estado existe para defender a classe dominante, mas não tem o poder de conciliar as classes, uma vez que as lutas são diferenciadas e, sendo o Estado um órgão de dominação, este apenas amortece a colisão entre elas. Nesta perspectiva, as políticas educacionais se encontram capitaneadas pelo neoliberalismo que defende a não intervenção do Estado e a inserção de políticas assistencialistas para amenizar problemas básicos de saúde e educação.

A base do neoliberalismo é o liberalismo, uma corrente político-econômica aplicada aos Estados que optam por desenvolverem uma política de intervenção mínima “que prega a não intervenção do Estado e a ampliação da autorregulação do mercado, a chamada “livre iniciativa” (CARVALHO, 2010, p. 14). Conforme o autor, liberalismo foi uma doutrina que surgiu aproximadamente no século XVIII, como uma alternativa crítica ao controle que o Estado detinha sobre a política e a economia na sociedade. Defendia a não intervenção do Estado, principalmente, no aspecto econômico; argumentava que a economia deveria se regular por conta própria, reduzindo fortemente o papel do Estado.

Nos anos 1970, surgiu a nova versão do liberalismo, denominada de neoliberalismo, com a proposta de intervenção mínima do Estado na sociedade, através de políticas assistencialistas e intervencionistas. O neoliberalismo apoiou-se na livre concorrência, no livre comércio, na privatização, na inserção de programas preventivos de saúde e educação. Portanto, ao Estado sobrou a função de preocupar-se com a questão social assistencialista (CARVALHO, 2010). Com a crise econômica de 1973, pós Segunda Guerra Mundial, “quando todo o mundo capitalista avançado caiu numa longa e profunda recessão, combinando, pela primeira vez, baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação, mudou tudo”: o liberalismo perdeu sua força dando espaço ao neoliberalismo” (ANDERSON, 1995, p. 2). Segundo Lombardi (2016, p. 85):

Como se sabe, as políticas neoliberais foram implementadas pelos Chicago Boys no Chile, com a colaboração de Hayek durante a Ditadura do General Pinochet, ainda nos anos 1970, antecipando em uma década sua adoção no Reino Unido por Margareth Thatcher e nos Estados Unidos por Ronald Reagan. Nos anos 1990, sobretudo na América Latina, o receituário neoliberal assumiu gradativamente hegemonia.

O modelo neoliberal atingiu o setor da educação, que se transformou em espaço propício para os negócios educacionais. Esse processo se dá pela falta de investimento do Estado que

não tem como objetivo alavancar a educação na sua plenitude, mas sim, seguir os ditames do Banco Mundial, que tem como foco investir na educação básica, pois esta é priorizada como capaz de resolver os problemas sociais, principalmente, o da pobreza (LEHER, 1999). Isso significa que, para o capital, não há crise na educação, pois esta foi transformada em um negócio lucrativo, controlado por grupos monopolistas, sendo assim, a crise encontra-se na educação pública, que se restringe ao atendimento do filho dos trabalhadores e das massas do campo e da cidade (LOMBARDI, 2016). Tomando por base a explanação de Marrach (1996, p. 1):

O neoliberalismo torna-se ideologia dominante numa época em que os EUA detêm a hegemonia exclusiva no planeta. É uma ideologia que procura responder à crise do estado nacional ocasionada de interligação crescente das economias das nações industrializadas por meio do comércio e das novas tecnologias.

O neoliberalismo parte do pressuposto de que a economia internacional é autorregulável, que qualquer tentativa de igualdade social não é possível, pois, novas desigualdades ressurgirão e os pobres devem se conformar com a exclusão natural por não se esforçarem o suficiente para acompanhar o desenvolvimento social e econômico. Sobre o neoliberalismo, Azevedo (2004, p. 11) questiona:

[...] o próprio modo de organização social e política gestado com o aprofundamento da intervenção estatal. “Menos Estado e mais mercado” é a máxima que sintetiza suas postulações, que tem como princípio chave a noção da liberdade individual, tal como concebida pelo liberalismo clássico.

Ainda sobre a percepção de Azevedo (2004, p.12), “Defensores do ‘Estado-mínimo’, os neoliberais creditam ao mercado a capacidade de regulação do capital e do trabalho e consideram as políticas públicas as principais responsáveis pela crise que perpassa as sociedades”.

Na visão neoliberal, a organização dos sindicatos, o aumento salarial, a redução da jornada de trabalho, o seguro-desemprego, entre outros, estariam provocando um desequilíbrio financeiro. Para os neoliberais, a intervenção estatal afeta o equilíbrio da ordem, tanto no plano econômico como no social e moral. Estes defendem o princípio da liberdade e da competitividade como meio de alavancar a produção e o capitalismo.

3.2 As políticas neoliberais de formação continuada para a educação básica: o que são e suas finalidades

A educação e o trabalho docente foram transferidos do contexto social para o contexto mercadológico. E, como bem afirma Gentili (1995, p.193), “as perspectivas neoliberais mantêm esta ênfase economicista: a educação serve para o desempenho no mercado e sua expansão potencializa o crescimento econômico”. Essa ideologia transformou a educação em uma onda competitiva que se adequou ao mercado de trabalho.

É, nesta perspectiva, que a educação básica, comandada pelo poder econômico neoliberal, faz parte de uma onda novidadeira e, conforme Marrach (1996, p. 1), “procura adequar a sociedade, vista como atrasada, ao modelo dos países avançados. Tem um caráter voluntarista e certa dose de imposição”.

E, como diagnóstico, o neoliberalismo argumenta que nos países mais pobres não faltam escolas, faltam escolas melhores, não faltam professores, faltam professores mais qualificados, não faltam recursos para financiar as políticas educacionais, ao contrário, falta uma melhor distribuição dos recursos existentes. Segundo os neoliberais, esta crise se explica, em grande medida, pelo caráter estruturalmente ineficiente do Estado para gerenciar as políticas públicas (ANDERSON, 1996, p.5).

Partindo do estreitamento e dominação que o neoliberalismo possui com o setor educacional, Azevedo (2004, p. 15) questiona que:

Em relação à política educacional, pode-se dizer que o vírus neoliberalizante não a contagia na mesma proporção em que atinge outras políticas sociais. A educação, na condição de um dos setores pioneiros de intervenção estatal, é uma das funções permitidas ao “Estado Guardião”.

Sob o discurso neoliberal, a educação é vista como aquela capaz de manter o equilíbrio tanto social como econômico. Hoje, na nova ordem econômica neoliberal, a educação volta-se cada vez mais ao desenvolvimento de competências, sendo assim, deve ser difundida para o povo e defendida pelo Estado, ainda que seja de maneira assistencialista, através do acesso desigual do conhecimento.

Com a crise do sistema capitalista, os representantes do capital internacional, como o Banco Mundial, especificamente nos anos de 1960, passaram a interferir no âmbito educacional brasileiro e de muitos países da América Latina, apresentando um pacote de medidas prontas que não contribuem com a educação dos países em desenvolvimento. Através de acordos

intitulados de “cooperação internacional”, e por meio de empréstimos, estes proporcionam ao Banco Mundial o poder de impor modelos de políticas e projetos educacionais, favorecendo a abertura de mercado e a propagação da ideologia neoliberal. E, caso não sejam cumpridos os acordos e metas estabelecidos, o país é penalizado com multas e suspensão de repasses (TORRES; CORULLÓN, 1998).

A proposta do Banco Mundial é extremamente compensatória, não discute sobre os reais motivos que levam a existência da divisão de classes e, conseqüentemente, da crise social. Conforme Cruz (2003, p. 14):

O Banco Mundial propaga um modelo de desenvolvimento que visa à contenção demográfica por meio de políticas compensatórias de alívio da pobreza. Em nenhum momento, as causas estruturais da questão social são consideradas, não se apresenta uma discussão sobre o problema da distribuição de renda no país como um elemento gerador da miséria, assim como não se pressupõe um projeto para eliminar as desigualdades sociais, necessárias e intrínsecas ao modo de produção capitalista.

Sendo assim, a pobreza causada pela divisão de classes e individualidade não se resolve, porque o papel do Estado é justamente mascarar a miséria através de políticas sociais transitórias. Os gastos sociais são revestidos ao interesse capitalista, uma vez que o Estado deve complementar os mercados.

No Brasil, diversos momentos, durante o século XX, deram ênfase ao processo de formação dos professores, como a ditadura militar, o movimento de democratização da sociedade e os movimentos de globalização da cultura e da economia. Sendo assim, surge a necessidade de formar para o mercado de trabalho e, o professor, como um dos agentes responsáveis pelo processo educacional, não poderia ficar ausente das exigências da modernização. A Revolução Industrial também influenciou a expansão do ensino, frente às exigências da qualificação da mão de obra humana, modificando a formação do professor. Conforme Romanelli (1978, p. 59):

[...] O capitalismo, notadamente o capitalismo industrial, engendra a necessidade de fornecer conhecimentos a camadas cada vez mais numerosas, seja pelas exigências da própria produção, seja pelas necessidades do consumo que essa produção acarreta. Ampliar a área social de atuação do sistema capitalista industrial é condição de sobrevivência deste. Ora, isso só é possível na medida em que as populações possuam condições mínimas de concorrer no mercado de trabalho e de consumir. Onde, pois, se desenvolvem relações

capitalistas, nasce a necessidade da leitura e da escrita, como pré-requisito de uma melhor condição para concorrência no mercado de trabalho.

Portanto, as exigências da sociedade industrial determinaram mudanças tanto no sistema de ensino, como na formação dos professores que, conseqüentemente, passará por modificações para trabalhar com pessoas advindas de diferentes classes sociais. Com o surgimento de tais exigências, pautadas nos novos rumos da educação, iniciam-se as discussões sobre a formação de professores.

Na década de 1990, a formação docente em serviço passou a ser visada com maior ênfase. Conforme Freitas (2002), é um “lucrativo negócio nas mãos do setor privado, pois o Estado passa a terceirizar suas responsabilidades”. Com o auxílio das políticas educacionais, a formação continuada passou a ser realizada de forma aligeirada com esvaziamento de conteúdo. “O ‘aligeiramento’ da formação inicial dos professores em exercício começa a ser operacionalizado, na medida em que tal formação passa a ser autorizada fora dos cursos de licenciatura plena como até então ocorria e como estabelece o art. 62 da LDB” (FREITAS, 2002, p. 148).

Se, antigamente, pouca importância era dada a formação do professor, valorizando apenas os cursos normais (profissionalizante), com o tradicional ensino médio, a partir dos anos de 1990, com a nova Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, a formação do professor das séries iniciais foi elevada ao nível superior, prevendo tal formação em Universidades e Institutos Superiores de Educação, tanto em cursos de licenciaturas plenas como o intitulado curso normal superior. É interessante observar que, embora se estimule a formação de ensino superior, os cursos normais de nível médio seriam admitidos como formação mínima, como bem afirma o artigo 62 da LDB 9.394/96.

A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Algumas mudanças significativas surgiram com a LDB 9.394/96 e a formação passou a ser realizada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas. Ainda que o professor fosse visto como um profissional em destaque, a sua formação passou a ser aligeirada com

conteúdos dispersos da realidade, ou seja, o professor continua recebendo o mínimo para ter a capacidade de refletir sobre as mazelas vividas na atual sociedade (FREITAS, 2002, p. 148). Esta formação também pode acontecer em empresas privadas, visando à inserção e ao lucro do mercado de trabalho.

O Banco Mundial, de forma ideológica, traça estratégias que seguem a imposição do neoliberalismo. O Banco oferece aos países em desenvolvimento como o Brasil, políticas compensatórias que afirmam melhorar a qualidade, o acesso e a permanência na educação, mas o que se percebe são ações assistencialistas vinculadas a reformas educacionais hegemônicas com vistas à privatização e mercantilização da educação (LEHER, 1999, ALTMANN, 2002; FONSECA 2007; PEREIRA, 2009).

Ao longo do tempo, a proposta do Banco Mundial relacionada à educação vem sendo modificada: se antes valorizava o investimento nos primeiros anos da educação secundária e na construção de escolas, atualmente, o que se percebe são reformas educacionais em toda a educação básica, recomendação das agências internacionais na inserção da cobrança de anuidade nas universidades públicas e o apoio às faculdades privadas. Tamanha relevância também está sendo proporcionada a insumos como a capacitação docente, tempo de instrução, avaliação da aprendizagem etc. (TORRES; CORULLÓN, 1998).

A educação básica, vista como base para eliminar as mazelas sociais, vem sendo alvo dos economistas que dominam sua organização, tal como, reformulação do currículo, expansão das matrículas – o que amplia a ineficiência da esfera pública que não dispõe de escolas para a grande quantidade de alunos –, controle de programas de formação para professores, forte controle dos índices de avaliação etc. E, assim, o Estado vai retirando sua responsabilidade social e transferindo para a esfera do mercado as decisões de investimento para a educação básica (TORRES; CORULLÓN, 1998).

A ampliação de acesso à educação básica, especificamente do ensino fundamental, não significa inclusão da classe. E como analisa Oliveira (2007, p. 682):

Evidentemente, a desigualdade e a exclusão permanecem. Não é por isso que sequer o ensino fundamental tenha deixado de ser etapa produtora de desigualdade educativa. Além disso, os discriminados de ontem continuam a ser os discriminados de hoje. Mas a desigualdade existente hoje não é mais a mesma e nem ocorre nos mesmos termos da que ocorria no passado.

Os novos excluídos são os que ingressam no ensino fundamental, mas recebem apenas os rudimentos básicos do conhecimento. Nesse caso, evidenciamos a expansão de políticas neoliberais convenientes aos interesses do capital.

3.3 Análise do PNAIC como política neoliberal para a formação continuada de professores alfabetizadores

Nesse item, serão estabelecidas as relações entre a política neoliberal para a formação continuada de professores e as concepções pedagógicas pós-modernas (construtivismo, a pedagogia das competências, a pedagogia dos projetos e o multiculturalismo), pedagogias hegemônicas que dominam o trabalho docente. Estas pedagogias estão vivas dentro da escola e transformaram os alunos e professores em técnicos treinados para desenvolver habilidades e competências. Duarte (2010, p. 2) enfatiza que:

As idéias defendidas por essas pedagogias, mesmo quando sejam ideias com mais de um século de existência, assumem novos sentidos dados principalmente pelo contexto ideológico no qual predomina uma visão de mundo pós-moderna acrescida de elementos neoliberais quase nunca admitidos como tal.

As pedagogias hegemônicas estão em defesa da atitude negativa que se construiu ao longo dos anos sobre o fracasso do papel da escola, negam a relevância dos conteúdos históricos e científicos e transformam o trabalho do professor em conhecimento tácito.

A formação continuada de professores vem sendo modificada com este propósito neoliberal, manutenção do capital humano barato e desqualificado, como é o caso da formação proporcionada unicamente para adquirir conhecimentos práticos, que somente possuem valor quando podem ser empregados para a resolução de problemas da prática cotidiana.

Conforme explicita Gatti (2008, p. 57), pode ser considerado como formação continuada tudo que possa oferecer “ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação”. Logo, esse processo é tomado de forma genérica e ampla, por considerar formação continuada como qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional, que vai da formação a distância à semipresencial com materiais impressos e que nem sempre é de aprofundamento ou ampliação de conhecimentos.

Gatti (2008) tem a percepção de que o surgimento da formação continuada não se deu de forma gratuita ou intencional, mas, com base histórica nas condições emergentes da

sociedade contemporânea, nas dificuldades do dia-a-dia nos sistemas de ensino, anunciadas e enfrentadas por gestores e professores. É uma questão de imperiosidade de formação continuada como um requisito para o trabalho. Então, criou-se o discurso de atualização e renovação.

E, como exemplo de formação continuada neoliberal, tomamos por base o PNAIC (2012-2018). Em substituição ao PRÓ-LETRAMENTO, lançou-se, em 2012-2018, o PNAIC, esse programa do Governo Federal que, de forma ideológica, garantiu alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade.

A realização do PNAIC ocorreu por meio da formação de professores para, posteriormente, materializar essa formação através de um modelo didático com métodos construtivistas para ensinar a leitura e a escrita. O PNAIC tomou como base teórica Jean Piaget, que defendia a construção da aprendizagem pautada na epistemologia genética. Conforme Duarte (2003. p. 8), “nessa epistemologia, a gênese e o desenvolvimento do conhecimento humano são promovidos pelo esforço de adaptação do organismo ao meio ambiente”.

A grande insatisfação com a alfabetização faz com que sejam implantadas políticas educacionais como o PNAIC, que realiza o discurso de que a formação docente pode, por si só, colaborar com o aumento do baixo desempenho das crianças. E, sobre este assunto, Pires e Schneckenberg (2018, p. 465) informam que:

Diferentes argumentos têm impulsionado a implantação de políticas de formação continuada de professores alfabetizadores, especialmente programas governamentais. Dentre tais argumentos, destaca-se o grau de desempenho insatisfatório das crianças dos ciclos de alfabetização, que tem sido constatado pelos sistemas nacionais de avaliação e o discurso de que a formação continuada pode colaborar para resolver ou abrandar os entraves em relação ao baixo desempenho das crianças, com vistas à qualidade do ensino.

O PNAIC se mostrou como um pacto capaz de alavancar os índices educacionais e o alcance da melhoria da qualidade do ensino no país. No entanto, não basta impor ao professor formação em serviço com pacotes prontos para ensinar os alunos a ler e a escrever, é preciso discutir sobre a relação da educação com a forte imposição do neoliberalismo. Além de aprender a ler e escrever, há outros fatores que precisam ser apreendidos no ambiente escolar, do contrário, o aluno continuará sendo usado como capital humano para a produção no mercado de trabalho. Nesse contexto, Pistrak (2000, p. 37) sugere que a luta e a revolução devem ser praticadas dia-a-dia na escola:

Se resumíssemos agora as deduções que formulamos a respeito do ensino, diremos que o conteúdo do ensino deve servir para armar a criança para a luta e para a criação da nova ordem, que os métodos de trabalho devem permitir a utilização prática destas armas e que os objetivos do ensino e da educação consistem numa transformação dos conhecimentos em concepções ativas.

A política é o elemento fundamental da transformação humana, e a educação é um elemento político que, por si só não dá conta de resolver as mazelas da sociedade. É preciso adquirir meios que nos tire da situação de alienados para a posição de participantes da luta política para a transformação da sociedade. No entanto, a escola vem se ajustando às modificações do neoliberalismo e, conforme Carvalho, (2010, p. 16):

a escola, sem sombras de dúvidas, é um ponto fundamental para a reprodução capitalista e como identificou Gramsci, um aparelho de hegemonia estratégico tanto por sua extensão como pela sua sistematicidade, propiciando dessa forma, uma educação básica e profissionais necessárias ao sistema. Particularmente, esse é um campo em que a luta de classes é intensa. Um campo onde entram em choque projetos antagônicos de sociedade que disputam a possibilidade de educar as gerações mais jovens.

Este projeto neoliberal reduz a aprendizagem escolar ao pragmatismo, pois, este defende que o verdadeiro conhecimento é aquele aprendido na construção particular. De acordo com o Documento Orientador PNAIC (2017, p. 6):

A visão de futuro do PNAIC está pautada na sustentabilidade da gestão nas escolas e nas redes públicas; na progressiva autonomia dos educadores para resolver os desafios da sala de aula e para buscar seu próprio desenvolvimento profissional.

É o que se pode chamar de professor reflexivo na ação. Nessa perspectiva, a prioridade não é o ensino dos conteúdos sistematizados, mas a valorização do cotidiano. É, nesse momento, que ocorre o deslocamento do conhecimento escolar para o conhecimento tácito. Para Duarte (2003, p. 617), “o professor reflexivo seria aquele que adota uma pedagogia não pautada no saber escolar e concentra sua ação nas “representações figurativas” contidas no conhecimento-na-ação dos alunos (o conhecimento cotidiano, tácito)”.

O conhecimento tácito não leva em consideração os conteúdos históricos, sistematizados, mas aqueles que surgem no decorrer dos acontecimentos na sala de aula. E,

nesse contexto, o trabalho do professor deixa de ser o de transmitir os conhecimentos que a humanidade já construiu ao longo do tempo para ser um organizador de atividades.

Menos visível, é a pedagogia multiculturalista, que defende o princípio da diversidade cultural e do respeito às diferenças. No contexto da pedagogia multiculturalista, não se discutem questões políticas e/ou econômicas como influenciadoras da miséria e da guerra que se instalaram mundialmente. Como explicita Duarte (2010, p. 11):

Questões como gênero, etnicidade, religiosidade, sexualidade, estilos de vida, entre outras, fazem parte de uma pedagogia multiculturalista. Assim como no caso do escolanovismo e do construtivismo, também no multiculturalismo existem distintas vertentes, [...]. Para meus objetivos neste artigo é suficiente assinalar que os impactos mais fortes e negativos da pedagogia multiculturalista são visíveis no campo das discussões sobre o currículo escolar.

A inserção do multiculturalismo como forma de dominação, principalmente no currículo escolar, é um meio de realizar o ensino voltado ao irracionalismo e anticientificismo. Utilizar-se do multiculturalismo, no ambiente escolar, como forma de dominação para discutir gênero, etnicidade, religiosidade, sexualidade, estilos de vida é negar o uso de conteúdos históricos e científicos às classes pobres, é negar a estreita relação de poder que o capitalismo exerce sobre as classes sociais (DUARTE, 2010). Isso é o que está acontecendo em toda a educação básica, por meio das reformas educacionais que enxugaram o currículo escolar não como um meio de contribuir com a educação, mas de retirar das classes populares o direito a conteúdos extremamente importantes para a compreensão das relações sociais e econômicas existentes na sociedade capitalista (FACCI, 2004; SOARES, 2016).

No contexto do neoliberalismo, compreendemos que o PNAIC teve como finalidade operacionalizar os ideais das políticas neoliberais, não tendo, como foco, a formação para melhor qualificar a educação, mas para a inserção de uma formação que valorizou a pedagogia das competências, tanto para o trabalho docente como para a aprendizagem dos alunos.

Seguindo os ditames do neoliberalismo, a educação básica perdeu o seu papel de ensinar conteúdos escolares e foi, aos poucos, moldada a ensinar habilidades e competências (métodos de aprendizagem) que sirvam ao mercado de trabalho. Os neoliberais inserem dentro da escola todas as pedagogias do aprender a aprender, como o construtivismo, a pedagogia das competências, a pedagogia do professor reflexivo, o multiculturalismo, dentre outras que marginalizam os conhecimentos científicos e transformam o trabalho do professor em conhecimento tácito (DUARTE, 2010).

Ao guiar-se pelas políticas neoliberais, entendemos que o PNAIC aderiu à defesa do Estado-mínimo e dos ditames dos organismos internacionais que organizam a educação brasileira fora do contexto de um país em desenvolvimento e com necessidades específicas de organização.

Do nosso ponto de vista, o PNAIC esteve em sintonia com o neoliberalismo por apresentar demonstrações de um programa de formação continuada que determinou a formação docente em serviço sem garantia de grandes mudanças. O que percebemos é a grande inserção de políticas neoliberais que só mudam a nomenclatura, mas que, no final, seguem os mesmos objetivos de alienar e desqualificar os professores, proporcionando a eles o mínimo de formação específica para a inserção na prática pedagógica e adequação do ensino à competitividade do mercado capitalista.

A nossa próxima discussão refere-se à alfabetização no Brasil e à disputa por diferentes métodos, o que vem gerando intensas polêmicas para explicar o mesmo problema: a dificuldade que se instalou na escola pública brasileira referente à aprendizagem da leitura e da escrita.

4. ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: APONTAMENTOS SOBRE CONCEPÇÕES E MÉTODOS

Nessa seção, discutiremos especificamente sobre a alfabetização no Brasil e a disputa por diferentes métodos. Conforme Mortatti (2019, p. 14), “em nosso país, a história da alfabetização escolar tem sua face mais visível na questão dos métodos de alfabetização”, o que vem gerando tensas disputas para explicar o mesmo problema: a dificuldade que se instalou na escola pública brasileira referente à aprendizagem da leitura e da escrita.

Nesse embate, visando a enfrentar esse problema, a discussão acerca dos métodos de alfabetização vem se caracterizando como uma disputa pela hegemonia dos respectivos métodos, que mostraremos a seguir.

Quadro 4- Métodos de alfabetização e a disputa hegemônica

Métodos	Unidade	Princípio que prioriza	Marcha/ Organização	Capacidade priorizada	Natureza da intervenção pedagógica que se consolidou
Alfabético	Alfabeto (grafema)	Relação do nome da letra com o som.	Sintético	Decodificação/ análise fonológica	Foco: Controle/ sequência/ diretivismo
Fônico	Fonemas (sons)	Relação direta da fala com a escrita.	Sintético	Decodificação/ análise fonológica	Foco: Controle/ sequência/ diretivismo
Silábico	Sílaba	A sílaba é uma unidade mínima de segmentação da fala.	Sintético	Decodificação/ análise fonológica	Foco: Controle/ sequência/ diretivismo
Palavração	Palavra	Parte-se da palavra que tem significado.	Analítico	Compreensão/ sentido/ reconhecimento global	Foco: Controle/ sequência/ diretivismo
Sentencição	Frase	Parte-se da frase que tem significado.	Analítico	Compreensão/ sentido/ reconhecimento global	Foco: Controle/ sequência/ diretivismo
Global de contos ou de historietas	Texto	A unidade de língua é o texto.	Analítico	Compreensão/ sentido/ reconhecimento global	Foco: Controle/ sequência/ diretivismo

Fonte e organização: (Frade, 2005 apud Dangiô; Martins, 2018, p. 128).

Para que possamos compreender o processo histórico, relacionado aos métodos de alfabetização no Brasil, Mortatti (2019) apresenta quatro momentos cruciais com as respectivas disputas pela hegemonia de determinados métodos de alfabetização. O primeiro momento caracteriza-se pela disputa do “método João de Deus” (o ensino da leitura era baseado na

palavração) e os métodos sintéticos (baseado no uso das cartilhas); segundo momento: deu-se pela disputa entre o método analítico (palavração, sentençação e historietas) e os métodos sintéticos (silabação); terceiro momento: aqui, surgiu a disputa entre os defensores do método misto (analítico-sintético ou sintético-analítico) e método analítico; e o quarto momento: disputa entre os partidários em defesa de uma revolução conceitual proposta por Emília Ferreiro (construtivismo) e os defensores (quase sempre silenciados) dos tradicionais métodos, o misto ou o eclético.

À vista do que foi exposto, podemos inferir que o discurso sobre os métodos de alfabetização busca desqualificar o passado como tradicional. No entanto, a busca pelo novo não deixa de recorrer ao antigo em um processo de continuidade.

As “novas” propostas para a alfabetização se baseiam em antigas formas de ensinar. São disputas realizadas em cada contexto, relacionadas com as condições políticas, sociais e científicas de cada momento histórico. E, nesse caso, as disputas se estruturam como um discurso realizado ao longo da história da alfabetização, bem como daqueles que tentam convencer que o atual método seria capaz de solucionar os problemas da alfabetização no país.

4.1 Os métodos de alfabetização no BrasilErro! Indicador não definido.

A história da alfabetização no Brasil é caracterizada por um movimento complexo, levando em consideração a ideologia da mudança marcada pelas constantes permanências e rupturas, no âmbito de disputas pela hegemonia de projetos políticos e educacionais objetivando proporcionar um sentido moderno para a alfabetização (MORTATTI, 2009).

Na medida em que novas funções foram atribuídas à alfabetização atreladas às exigências da sociedade de classes, exige-se uma escola que esteja em defesa de uma concepção de alfabetização que permita ao aluno o domínio da leitura e da escrita, em uma perspectiva possível para informar ou informar-se a partir das relações políticas, econômicas e sociais.

Soares (2004, p. 16) conceitua a alfabetização como “processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico”, distinguindo-se do processo de letramento “entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais” (SOARES, 2004, p. 16).

No entanto, para Gontijo e Schwartz (2000), a palavra alfabetização usada de forma etimológica significa levar à aquisição do alfabeto e, portanto, as habilidades de ler e de escrever pouco contribuem para a construção de um conceito de alfabetização, já que aprender

as letras do alfabeto é muito importante, mas “insuficiente para que um indivíduo ou grupo de indivíduos seja considerado alfabetizado” (GONTIJO; SCHWARTZ, 2000, p. 14). Desse modo, Gontijo e Schwartz (2000, p. 9) pensam a alfabetização:

[...] como uma prática sociocultural em que se desenvolve a formação da consciência crítica, as capacidades de produção de textos orais e escritos, a leitura, os conhecimentos sobre o sistema de escrita da língua portuguesa, incluindo a compreensão das relações entre sons e letras e letras e sons.

A alfabetização propicia não somente o desenvolvimento da criticidade, mas, também, da criatividade, pois acontece a tomada de consciência para a elaboração da produção de textos contribuindo para o desenvolvimento intelectual.

Conforme explicita Soares (2004), os termos alfabetização e letramento são processos distintos, mas que não devem acontecer de maneira indissociáveis, uma vez que a alfabetização só tem sentido se realizada em um contexto de práticas sociais de leitura e de escrita inseridas no processo de letramento que, por sua vez, desenvolve-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita.

Até os anos de 1980, a alfabetização escolar no Brasil foi caracterizada pela disputa entre os métodos sintéticos e analíticos, o que levava em consideração o mesmo objetivo: o domínio do sistema de escrita. Mas, visto dessa maneira, defendia-se que primeiro a criança deveria aprender a ler e escrever e, somente depois, teria acesso a textos, escrita de histórias, cartas etc. (SOARES, 2004). Nessa década, ocorreram mudanças relacionadas à aquisição da leitura e da escrita. A perspectiva psicogenética de Emília Ferreiro, baseada no construtivismo, mudou os rumos sobre como realizar a alfabetização na escola, defendendo que o acesso às condições necessárias e à interação intensa da criança com materiais de leitura eram suficientes para ter acesso à língua escrita (SOARES, 2004).

Diante desse contexto, Ferreiro e Teberosky (1999) fundamentaram-se em Piaget e desenvolveram uma nova concepção de alfabetização, realizando severas críticas aos métodos de alfabetização vistos como tradicionais e ultrapassados. Para Piaget, “o ideal da educação não é aprender ao máximo, maximizar os resultados, mas é antes de tudo aprender a aprender; é aprender a se desenvolver e aprender a continuar a se desenvolver depois da escola” (PIAGET, 1978, p.225). A concepção de Piaget comunga com as concepções pragmáticas baseando-se no subjetivismo-relativismo em relação ao conhecimento. Pesquisar é a forma de aprender a aprender, que minimiza a importância dos conteúdos.

Também a formação humana dos indivíduos é prejudicada quando verdades, que poderiam descobrir sozinhos, lhes são impostas de fora, mesmo que sejam evidentes ou matemáticas: nós os privamos então de um método de pesquisa que lhes teria sido bem mais útil para a vida que o conhecimento correspondente. (PIAGET, 1978, p. 166)

Com essa referência teórico-metodológica construtivista e contrapondo-se aos métodos de alfabetização anteriores, Ferreiro e Teberosky (1999) realizaram estudos sobre a gênese dos processos de aprendizagem da leitura e da escrita modificando as formas de entendimento de como se ensina para como se aprende (GONTIJO, 2002, p. 7). Para Mortatti (2010, p. 332):

[...] diferentemente do que supunham muitos alfabetizadores, principalmente nos anos iniciais da divulgação entre nós dos resultados dessas pesquisas, o construtivismo não pode e não pretende ser nem um novo método de ensino da leitura e escrita nem, portanto, comporta uma nova didática (teoria do ensino) da leitura e escrita.

Apesar da grande influência do construtivismo nas políticas educacionais que fundamentam os programas de formação continuada de professores, os métodos de alfabetização considerados tradicionais continuam sendo utilizados na escola. Na verdade, o que se percebe é a defesa do Estado na construção de políticas sociais compensatórias e ideológicas. A redefinição do papel do Estado, segundo Mortatti (2010, p. 335):

[...] decorre de uma nova racionalidade político-econômica, influenciada pela teoria neoliberal e pela teoria da Terceira Via, que, embora partam de diagnóstico comum, propõem estratégias diferentes de superação da crise do Estado.

O neoliberalismo defende o Estado mínimo, a privatização e a reforma do Estado em parceria com o terceiro setor. Ocorre que a crise não se encontra no Estado e, ao afirmar esta ideologia, retira deste as suas responsabilidades para com a sociedade através da execução das políticas sociais, em especial, as educacionais. De certa forma, abre espaço para que a sociedade civil adentre o campo educacional configurando novas formas de regulação entre o público e o privado.

Para Mortatti (2010, p. 332):

Os resultados dessas pesquisas se propõem a explicar a psicogênese da língua Escrita na criança, implicando conhecer como a criança aprende a ler e a

escrever; elas vieram justamente questionar as concepções até então defendidas e praticadas em alfabetização, particularmente as que se baseavam tanto na centralidade do ensino e, em decorrência, dos métodos e cartilhas de alfabetização quanto nos resultados dos testes de maturidade para o aprendizado da leitura e escrita.

Essa mudança de paradigma gerou uma acirrada discussão sobre o ensino direcionado pelos métodos de alfabetização e a ênfase na maneira como a criança aprende em detrimento de como deve ser ensinada.

Diante do baixo desempenho e ineficiência da escola pública em relação ao ensino, resultaram críticas à permanência do que podemos chamar de antigo/tradicional, como origem dos males do ensino. Em decorrência dessas críticas, surgem em proposição do novo/revolucionário, meios para superar o passado, em busca de um futuro desejado, para a escola e a nação brasileiras (MORTATTI, 2019).

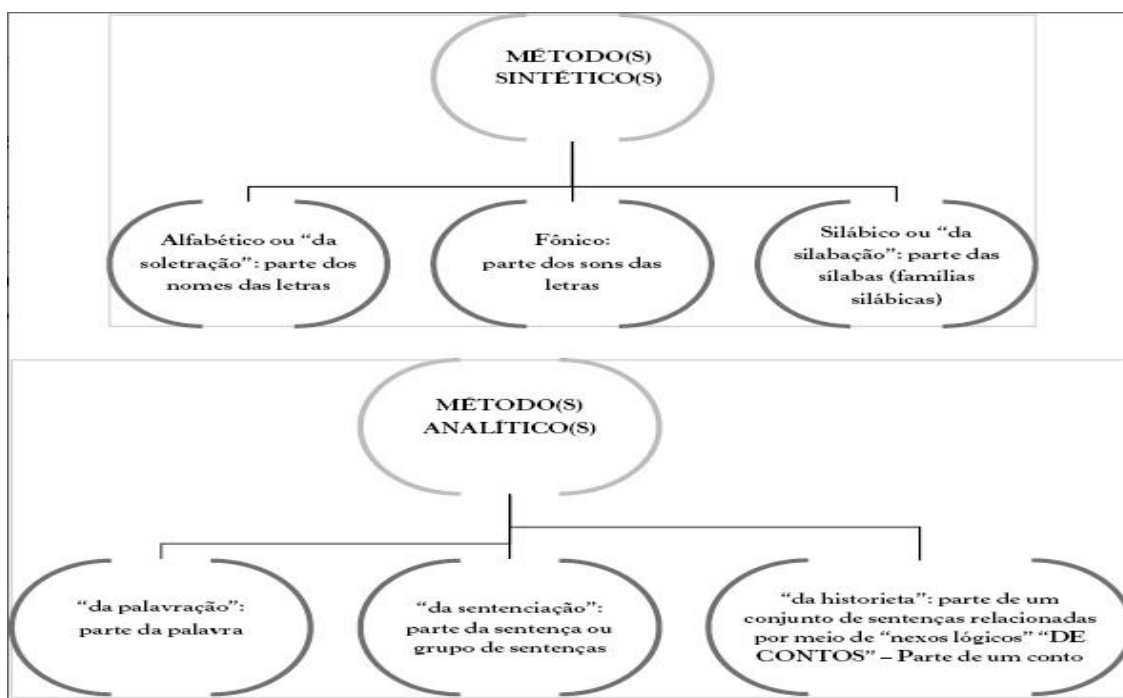
Para Soares (2018), na história da alfabetização no Brasil, a utilização dos métodos é derivada do persistente fracasso da escola em levar as crianças ao domínio da língua escrita. Sendo assim:

Até os anos 1980, via-se no método a solução para o fracasso na alfabetização, nesse período sempre concentrado na classe ou série inicial do ensino fundamental, traduzindo-se em altos índices de reprovação, repetência, evasão (SOARES, 2018, p. 23).

Como o fracasso persistia em relação aos métodos utilizados, outra modalidade de métodos surgiu, sem conseguir levar as crianças ao domínio da língua escrita.

Os métodos de alfabetização amplamente divulgados no Brasil são os sintéticos e os analíticos: os sintéticos (iniciam o processo de alfabetização das partes para o todo) e os analíticos (do todo para as partes). A seguir, apresentamos um esquema organizado por Mortatti (2019) sobre os métodos de alfabetização em ordem cronológica, utilizados em nosso país, desde o século XIX, até os dias atuais.

Ilustração 3- Esquemas da síntese de informações sobre os métodos (sintéticos e analíticos)



Fonte e organização: MORTATTI, 2019.

O método sintético fundamenta-se na correspondência entre o oral e o escrito, o som e a grafia. Os elementos mínimos da escrita são as letras e recomenda que o processo de alfabetização seja iniciado com a “ortografia regular”, ou seja, a grafia deve coincidir com a pronúncia. A subdivisão do método sintético é a seguinte: alfabético, fônico e silábico (MORTATTI, 2019).

Inversamente, o método analítico tem como subdivisão a palavração, a sentençação, a historieta e o conto. Este método defende que o ensino deve partir do todo para as partes. O método citado trouxe consigo a hegemonia de uma nova forma de alfabetização, levando em consideração que o todo pode partir de uma história para então ser decomposto em frases, depois em palavras, chegando ao uso de sílabas e letras (MORTATTI, 2019).

Além dos métodos sintéticos e analíticos, foi utilizado no Brasil, ao longo do século XX, o método global, que, para alguns estudiosos, deve ser entendido como “equivalente ao método analítico, pois, parte do “todo”; para outros, trata-se de “fase global” que deve anteceder a “fase analítica” do processo de ensino inicial da leitura e da escrita” (MORTATTI, 2019, p. 49).

O livro *Psicogênese da língua escrita* refere-se a uma fundamentação teórica e conceitual do processo de alfabetização desenvolvido por Ferreiro e Teberosky (1999) sobre a aprendizagem da leitura e da escrita e não a um método de ensino. As autoras explicitaram que o processo de aquisição da língua escrita é construído por cinco fases de desenvolvimento, as

quais defendem que, na fase de alfabetização, a criança possui processos evolutivos diferenciados para aprender a ler e escrever e que o caminho para se apropriar da alfabetização é um trabalho longo e árduo para todas. Segundo Soares (2018, p. 22):

Nesse novo quadro teórico e conceitual, os métodos sintéticos e analíticos, agora qualificados como “tradicionais”, são rejeitados, por contrariarem tanto o processo psicogenético de aprendizagem da criança quanto a própria natureza do objeto dessa aprendizagem, a língua escrita.

Assim, utilizando-se do construtivismo, a psicogênese da língua escrita deslocou a questão central da alfabetização do ensino para a aprendizagem: partiu não de como se deve ensinar e sim de como se aprende.

Ao investigar sobre a lectoescrita, Ferreiro e Teberosky (1999) mostraram como as crianças constroem níveis de escrita antes mesmo de estarem alfabetizadas. Ferreiro e Teberosky (1999) utilizam a terminologia dos níveis estruturais da linguagem escrita como meio de explicar as diferenças individuais e os ritmos diferenciados dos alunos.

Quadro 5 - Níveis estruturais da linguagem escrita de acordo com a Psicogênese da língua escrita
Níveis estruturais da linguagem escrita de acordo com a psicogênese da língua escrita

Nível 1	Neste nível pré-silábico a criança interpreta somente a sua escrita, além de utilizar desenhos e rabiscos para representá-la, imagina que a palavra representa o objeto em si. A criança não compreendeu a relação entre o registro gráfico e o aspecto sonoro da fala. [...] escrever é reproduzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como a forma básica da mesma (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, P. 193).
Nível 2	A hipótese central deste nível é a seguinte: para poder ler coisas diferentes (isto é, atribuir significados diferentes), deve haver uma diferença objetiva nas escritas. O progresso gráfico mais evidente é que a forma dos grafismos é mais definida, mais próxima à das letras (FERREIRO; TEBEROSKY, 2009, P. 202). É um nível em que a criança compreende que desenhos e letras são caracteres diferentes, e já é capaz de perceber que a palavra escrita representa não o objeto em si, mas o nome do objeto. A escrita é realizada de forma linear e em seqüências.
Nível 3 Hipótese silábica	A hipótese silábica pode aparecer com grafias distantes das formas das letras, podendo ou não ser utilizadas com valor sonoro. Um exemplo que pode ser utilizado nesta etapa sem valor sonoro é a palavra “sapo”, ao ser escrita com as seguintes vogais: “AO”. Aqui a criança compreendeu que a palavra “sapo” possui duas sílabas, mas ainda assim escreveu sem valor sonoro utilizando somente as vogais sem o uso das consoantes. Nesta tentativa, a criança passa por um período da maior importância evolutiva: cada letra vale por uma sílaba. [...]. Com esta hipótese, a criança dá um salto qualitativo com respeito aos níveis precedentes (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 209).

Nível 4 Hipótese Alfabética	Ocorre a passagem da hipótese silábica para a alfabética, o que permite a compreensão da importância das sílabas para a escrita correta de diferentes palavras, mas, ora a criança escreve uma letra para a sílaba e ora escreve a sílaba completa. Nesse momento, a criança já se deu conta do valor sonoro e das diferentes quantidades de sílabas nas palavras. [...] a criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá “mais além” da sílaba pelo conflito entre a hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima de granas (ambas as exigências puramente internas, no sentido de serem hipóteses originais da criança) e o conflito entre as formas gráficas que o meio lhe propõe e a leitura dessas formas em termos de hipótese silábica (conflito entre uma exigência interna e uma realidade exterior ao próprio sujeito) (FERREIRO; TEBEROSKY, 2009, p. 214).
Nível 5 A escrita alfabética	A escrita alfabética constitui o final desta evolução. Ao chegar a este nível, a criança já franqueou a “barreira do código”; compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever (FERREIRO; TEBEROSKY, 2009, p. 219). No entanto, não significa que todas as dificuldades tenham sido superadas, pois as dificuldades próprias da ortografia surgirão, mas sem problemas de escrita. Esse processo não representa falta de compreensão do sistema de escrita.

Organização: TRINDADE, 2019.

Fonte: FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

Tendo em vista o complexo problema da aprendizagem relacionado à alfabetização, reafirmamos que o construtivismo, defendido pela Psicogênese da língua escrita, foi inserido na escola para combater as atividades mecanicistas herdadas das cartilhas. No entanto, os níveis de alfabetização, construídos por Ferreiro e Teberosky (2009), não oferecem elementos de um método que norteiam o trabalho docente no processo de alfabetização. Trata-se de uma referência explicativa que se formou a partir de contribuições teóricas, para compreender de que maneira a criança aprende o objeto cultural – a escrita. Nesse momento, a prática pedagógica parte do princípio do estímulo, acompanhamento e orientação da aprendizagem, o que torna inaceitável o uso de um método único.

Esses embates fortalecem ainda mais o discurso do plano ideológico burguês organizado para as classes populares. Como já discutimos nas seções anteriores, o aparecimento de pedagogias hegemônicas busca responder a necessidade de instruir o filho do trabalhador para formar novas gerações de proletários para a adaptação à nova realidade do capitalismo globalizado. Com esse argumento da inserção no mercado de trabalho, acontece a redução dos conteúdos disciplinares, atribuindo valor ao aprendizado que o aluno desenvolve por conta própria, decorrente da sua necessidade de interesse de aprendizagem. Derisso (2010, p. 58) indica que “[...] diante disso, torna-se perfeitamente explicável a valorização excessiva da metodologia em detrimento dos fundamentos históricos, filosóficos, sociológicos e econômicos nos cursos de formação de professores”.

Seguindo esses passos, o caminho da alfabetização se resume à identificação de palavras em textos, desconsiderando o nosso código alfabético. Nesse processo, o que acontece é a

ausência da correspondência entre letra e som, dificultando a aprendizagem da leitura (MARTINS; MARSIGLIA, 2015).

A discussão sobre a alfabetização não deve ser restringida a questões dos métodos, visto que eles são um caminho para a alfabetização e cabe aos professores alfabetizadores saber quais utilizar ou não. Dominando esses conhecimentos, é possível ao alfabetizador analisar os chamados métodos de alfabetização que, ao longo do tempo, vêm sendo discutidos, sobre o seu uso no processo de alfabetização, e serão capazes de identificar em cada um deles se realmente são capazes de atender às interações cognitivas das crianças com o objeto linguístico da língua escrita. E, na concepção de Mortatti (2009, p. 112):

Trata-se, assim, de pensar mais seriamente em todos os aspectos envolvidos nesse processo complexo e multifacetado que é a alfabetização e nesse que continua sendo nosso maior desafio: a busca de soluções rigorosas, consequentes e relativamente duradouras para se enfrentarem as dificuldades de nossas crianças em aprender a ler e escrever e de nossos professores em ensiná-las.

E como não se trata de compactuar com aqueles que partilham lucros políticos e financeiros, cabe a nós, educadores, que assumimos o compromisso social de educar as crianças, munir-nos de conhecimento teórico capaz de modificar os rumos da educação brasileira referente à alfabetização.

O valor da teoria desenvolvida por Ferreiro e Teberosky (1999) é incontestável, por ser inicialmente caracterizada como contra-hegemônica através da promessa de superação dos problemas políticos e didático-pedagógicos para a alfabetização das classes populares (MORTATTI, 2016). Para tanto, o objetivo deve ser aquele capaz de problematizar como enfrentar o grave problema do fracasso em alfabetizar as crianças. Os educadores não podem apoiar-se em modelos explicativos e teorias pedagógicas, que já não se sustentam, quer do ponto de vista neuropsicológico, quer do ponto de vista pedagógico; uma vez que estamos diante de “altíssimos índices que apontam a falência do processo de alfabetização das novas gerações, formadas, sobretudo, nas escolas públicas brasileiras de forte influência construtivista” (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 82)

Sem essa compreensão, os problemas referentes à alfabetização continuarão sem solução e minados por novas produções, novos métodos e novas teorias inseridas em um projeto de educação neoliberal.

A discussão acerca da inserção dos métodos de alfabetização trata-se da disputa pela hegemonia de projetos políticos, cujos privilegiados não são as classes trabalhadoras, mas sim,

as autoridades educacionais brasileiras cuja expectativa seja partilhar lucros políticos e financeiros. O fato de que “um método de ensino é apenas um dos aspectos de uma teoria educacional relacionada com uma teoria do conhecimento e com um projeto político e social” é necessário pensar em todos os aspectos envolvidos nesse processo de alfabetização que continua sendo o nosso maior desafio (MORTATTI, 2009, p. 111).

Recentemente, o presidente Jair Messias Bolsonaro, assinou, no dia 11 de abril de 2019, o decreto nº 9.765, que instituiu a Política Nacional de Alfabetização (PNA), meta do Ministério da Educação para os 100 primeiros dias do governo. O lançamento da PNA representa um marco para a educação brasileira (MEC, 2019). Um dos princípios da PNA é a ênfase no componente no ensino dos seis componentes essenciais para a alfabetização: consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, fluência em leitura oral, desenvolvimento de vocabulário, compreensão de textos e produção escrita.

Por meio da PNA, serão organizados, como foi o PNAIC, mais programas e ações para alfabetização e com a mesma ideologia de “melhorar a qualidade da alfabetização no território brasileiro e combater o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional” (MEC, 2019). Conforme o Decreto Nº 9.765 que institui a Política Nacional de Alfabetização (PNA) no Art. 2º considera-se:

- I - alfabetização - ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético, a fim de que o alfabetizando se torne capaz de ler e escrever palavras e textos com autonomia e compreensão;
- II - analfabetismo absoluto - condição daquele que não sabe ler nem escrever;
- III - analfabetismo funcional - condição daquele que possui habilidades limitadas de leitura e de compreensão de texto;
- IV - consciência fonêmica - conhecimento consciente das menores unidades fonológicas da fala e a habilidade de manipulá-las intencionalmente;
- V - instrução fônica sistemática - ensino explícito e organizado das relações entre os grafemas da linguagem escrita e os fonemas da linguagem falada;

Na busca por novas explicações e propostas de solução para a crise da alfabetização no Brasil, constroem-se novas políticas educacionais. O que se pode observar é que a PNA não apresenta a oficialização de um método específico, mas, ao analisarmos o decreto, verificamos a defesa da consciência fonêmica, sendo que “o método fônico é um método de alfabetização caracterizado por marcha sintética, conhecido no Brasil desde, pelo menos, o século XIX” (MORTATTI, 2009, p. 104). Mortatti (2009) caracteriza a volta a atual proposta do método fônico como um processo de remetodização da alfabetização, e que a volta ao uso desse método significa a reposição/atualização de um novo/velho discurso tão conhecido ao longo do processo de alfabetização no Brasil.

A instrução fônica refere-se ao ensino da criança, primeiro, pelas relações entre os grafemas (letras ou grupo de letras) e os fonemas (sons) para, posteriormente, ensiná-las como sintetizar, juntando letras e sons para formar palavras. Nesse sentido, este decreto referente ao processo de alfabetização não nos mostra uma nova proposta, nem solução científica efetiva que possa propiciar ao processo de alfabetização melhores condições de sucesso para as crianças, principalmente, para aquelas em situação vulnerável social.

Mais uma vez, o método de alfabetização se configura como responsável pelo fracasso da alfabetização no Brasil. Conforme Soares (2018, p. 24):

[...] nos anos iniciais do século XXI reaparece a discussão sobre métodos na alfabetização, relativamente marginalizada durante as duas últimas décadas do século XX, e enfrentam-se de novo polêmicas, agora mais complexas: não apenas divergências em torno de diferentes métodos de alfabetização, mas também, e, talvez, sobretudo dúvidas sobre a possibilidade ou a necessidade de método para alfabetizar – um movimento de recuperação do método em conflito com a tendência à desmetodização, consequência da interpretação que se deu ao construtivismo.

Se, a priori, não foi compreendido o sentido que o construtivismo daria para a educação, tampouco se compreendeu que os métodos de alfabetização são apenas um meio de levar às crianças a linguagem escrita e não os responsáveis pelo fracasso da alfabetização.

É preciso esclarecer que a questão essencial, em relação ao processo de alfabetização, não é a implementação ou críticas ao uso dos diferentes métodos de alfabetização, nem tampouco, a limitação à imitação de metodologias utilizadas nos países desenvolvidos, pois, devido às questões históricas, geográficas, políticas e culturais, faz-se necessário a construção de meios de ensinar que pense numa educação humana, que possibilite o acesso à cultura universal e aos bens que dela decorrem, possibilitando a emancipação humana. Portanto, não se trata de substituir um método por outro, mas sim, de produzir maneiras de ensinar, que supere e negue as contradições existentes no atual cenário em que nos encontramos.

Nesse sentido, a prática pedagógica em alfabetização ganha centralidade, dando ênfase aos seus princípios didáticos, inseridos no contexto da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural, destacando a relevância que essas teorias possuem para o desenvolvimento da compreensão crítica acerca da realidade social e das intervinculações entre a linguagem e o pensamento, e as implicações desse processo.

Tendo em vista que este estudo apresenta contraposições às perspectivas construtivistas, no que tange ao processo de alfabetização, seguiremos com algumas considerações pertinentes

acerca das possíveis contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural, posto que ambas se estruturam sobre concepções de homem e de sociedade em constante relação com o processo dialético social.

4.2 A perspectiva construtivista no contexto escolar

O modelo rotulado que foi posto sobre a escola tradicional contribuiu para o fortalecimento da inserção de ideais liberais escolanovistas. A partir desta concepção, surgiu o construtivismo, reforçando no decorrer de seu desenvolvimento, as críticas aos conteúdos construídos historicamente dando ênfase ao conhecimento que pudesse ser utilizado na vida prática. Segundo Mortatti (2016, p. 2271):

De acordo com o construtivismo, passou-se a enfatizar a aprendizagem da lectoescrita, do ponto de vista da psicogênese da língua escrita, fundamentada na Epistemologia Genética de Piaget (1970). Nesse sentido, o foco do processo de alfabetização está em como a criança aprende a língua escrita, ou seja, como, na condição de sujeito cognoscente, constrói o conhecimento sobre a língua escrita, na interação com esse objeto de conhecimento.

Trata-se, portanto, de uma teoria da aprendizagem e de aquisição da língua escrita. Sendo assim, o construtivismo não é nem uma teoria do ensino, nem uma didática da leitura e da escrita. Ainda assim, pesquisadores e professores buscaram construir didáticas construtivistas, utilizando o uso das cartilhas como um novo método de alfabetização. Esse ‘novo método’ se baseia em diagnóstico, fazendo perguntas às crianças, bem parecido com o método clínico, utilizado nas pesquisas de Ferreiro, o que classifica as fases da alfabetização em níveis: pré-silábicos, silábicos, silábico-alfabéticos e alfabéticos (MORTATTI, 2016).

No âmbito da alfabetização, conforme Mortatti (2016), o construtivismo vem sendo incorporado nas políticas públicas, em discursos oficiais, pesquisas acadêmicas, formação inicial e continuada de professores e no processo inicial da aprendizagem da leitura e da escrita. Ainda sobre as dificuldades de alunos da escola pública brasileira em aprender a ler e escrever, ocorre a inserção de políticas educacionais com padrões internacionais, que em função das políticas neoliberais mantem um projeto equivocado em defesa apenas da aprendizagem da leitura e da escrita.

Para tanto, há limites que devem ser levados em consideração ao defender o construtivismo, pois, para Saviani (2010, p. 2) “cabe, pois, preliminarmente esclarecer que, se

toda teoria pedagógica é teoria da educação nem toda teoria da educação é teoria pedagógica”. Isso porque, uma teoria pedagógica propõe-se a orientar os processos de ensino e de aprendizagem, formulando diretrizes para a organização da educação, ao contrário, aquelas teorias que se orientam simplesmente pela conservação da sociedade em que está inserida, não podem ser consideradas teorias pedagógicas. Segundo Lombardi (2016, p. 135):

[...] as possibilidades do desenvolvimento não se realizam automaticamente por conta de um enraizamento biológico, mas, por decorrência da superação das contradições entre formas naturais, elementares, e formas culturalmente desenvolvidas de comportamento, cuja base estrutural não é outra senão a atividade mediadora, a utilização de signos externos a transmutarem-se como signos internos, configurando-se como meios, como ferramentas psíquicas, para o desenvolvimento ulterior da conduta complexa.

Isso nos permite compreender a especificidade do desenvolvimento humano através do que o homem pode vir a ser. O desenvolvimento humano não deve ser explicado unicamente com base em processos biológicos, pois, isso levaria ao reducionismo de outros fatores, tais como os culturais.

Com a inserção do construtivismo na escola pública brasileira como algo inovador, o alto índice de reprovação aumentou no primeiro ano do ensino fundamental. 50% das crianças evadiram ou reprovaram no final dos anos iniciais (GONTIJO, 2000). Este acontecimento foi muito criticado nos anos de 1980 por colocar a culpa do fracasso escolar nas crianças, nas famílias e no ambiente sociocultural em que viviam, mas jamais nos novos modelos de educação.

O construtivismo vem sendo propagado com a defesa de que a escola é um espaço aberto à iniciativa dos alunos. A sua inserção mudou o foco da aprendizagem, que antes era centrada na transmissão realizada pelo professor, partindo para a aprendizagem baseada na experiência e descoberta que surgem conforme à prática. Ao professor, cabe o papel de acompanhar os alunos no processo de aprendizagem dando ênfase na construção individual em detrimento do conhecimento já produzido socialmente. E, nesta perspectiva, conforme Saviani (2005, p. 2):

O eixo do trabalho pedagógico desloca-se, portanto, da compreensão intelectual para a atividade prática, do aspecto lógico para o psicológico, dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos de aprendizagem, do professor para o aluno, do esforço para o interesse, da disciplina para a espontaneidade, da quantidade para a qualidade.

São as tendências hegemônicas determinando que teoria e prática aconteçam, separadamente, quando se sabe que ambas se complementam. Essa tendência ganha força em um movimento educacional conhecido como Escola Nova, que surgiu no final do século XIX. A Escola Nova mostrou um modelo de educação que visava a combater a educação dogmática, e, por isso, realizou severas críticas à pedagogia tradicional. Baseou-se na defesa de uma escola que valorizava o indivíduo, tendo o professor como um estimulador e orientador das aprendizagens, cuja iniciativa principal caberia aos próprios alunos.

Para tanto, compreender a relevância da resistência à inserção das pedagogias hegemônicas, na educação escolar, são estratégias de lutas daqueles que, estejam comprometidos com a superação da sociedade capitalista, que possuem interesses opostos voltados para uma organização social baseada na exploração de uma classe sobre a outra.

4.3 Por uma pedagogia histórico-crítica na alfabetização

Tendo em vista que o caráter essencial da educação escolar é a promoção do saber científico, faz-se necessário compreender a formação escolar como emancipação humana e não como a inserção dos indivíduos na exploração do mercado de trabalho. Tal desafio exige que a fundamentação teórica que ilumine a prática do professor seja sólida, apoiada no conhecimento científico, possibilitando que a prática pedagógica se distancie da fragmentação e desarticulação do senso comum.

Atrelamos o nosso enfoque na pedagogia histórico-crítica pela compreensão de que a alfabetização deve estar ligada a processos educativos comprometidos com a emancipação do ser humano e superação da sociedade capitalista. A pedagogia histórico-crítica é uma pedagogia comprometida com o movimento que acontece ao nosso redor, portanto, com um suporte teórico capaz de nos fazer compreender quais são os mecanismos necessários para intervir sobre tal movimento na perspectiva da transformação.

A complexidade dessa tarefa exige, portanto, a ligação com a vertente teórica da psicologia histórico-cultural, pois, “tal visão está fundamentada no materialismo histórico-dialético, exaltando a experiência social humana e sua condicionalidade no desenvolvimento dos indivíduos” (DANGIÓ; MARTINS, 2018, p. 24). Trata-se, portanto, de reconhecer que os homens dependem das condicionalidades do meio para se desenvolverem, incluindo o domínio da leitura e da escrita.

Para avançarmos em relação ao estudo referente à alfabetização, priorizamos ser necessário fundamentar a relevância da escrita e da leitura como uma apropriação do conhecimento humano para reproduzir modos de comportamentos construídos historicamente visando o desenvolvimento psíquico dos indivíduos. Em princípio, a escrita tinha outras características, mas, ao ser apropriada foi sendo transformada, passando a ser portadora de novas funções sociais (GONTIJO, 2002, p. 28).

Para tanto, é necessário levar em consideração a importância das atividades de ensino que priorizem a aprendizagem para a apropriação dos conteúdos construídos historicamente. Nesse sentido, muitas questões devem ser pontuadas, tal como, a indagação acerca das contradições que permeiam a educação escolar pública e seu comprometimento com a transformação social no contexto da formação humana emancipatória. Uma questão pertinente seria: as iniciativas realizadas em relação à alfabetização vêm contribuindo para mudanças significativas no processo da leitura e da escrita, na vida dos indivíduos para além dos muros da escola? E a partir dessa compreensão pensar e colocar em prática ações necessárias para que a população brasileira tenha acesso aos meios necessários que possibilite a transformação social, com a contribuição da leitura e da escrita.

No Brasil, as diversas políticas educacionais de alfabetização têm servido ao modelo neoliberal de formação de habilidades e competências de leitura e escrita, “as quais se espera que os alunos aprendam e que são definidoras da função do professor como mero ‘provedor de estratégias’ para essa aprendizagem” (MORTATTI, 2013, p. 15). Gontijo (2002, p. 19), reafirmando a concepção de Vigotski, afirma que “a linguagem escrita não envolve, assim, apenas o ato de grafar sons da fala oral, mas expressa e materializa significados”. Portanto, fala e escrita, diante do processo de alfabetização, não devem ser separadas, como meio de não esconder aspectos importantes do desenvolvimento da criança, a exemplo de como a fala regula a atividade da escrita. Na concepção de Gontijo (2002, p. 26), “[...] a linguagem escrita não é apenas um sistema de sinais gráficos que servem para registrar os sons da fala humana”, é antes de tudo um conhecimento, construído ao longo do desenvolvimento histórico-social, que apoia as funções intelectuais e realiza a mediação entre os homens.

Priorizamos, aqui, a análise do papel da educação escolar na aprendizagem da alfabetização dos alunos mediada pela prática pedagógica do professor, articulada com os pressupostos da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural. Portanto, as orientações metodológicas presentes na pedagogia histórico-crítica e na psicologia histórico-cultural deverão nos conduzir a uma nova perspectiva metodológica de alfabetização.

No Brasil, conforme Mortatti (2013), as discussões sobre a definição de políticas públicas para a educação e alfabetização se tornaram mais intensas, no final da década de 1980.

No entanto:

[...] foi nas décadas de 1990 e 2000, especialmente a partir da votação, pelo Congresso Nacional, em 2001, do Plano Nacional de Educação (PNE), que governos brasileiros – com crescente pressão e participação crítica e propositiva de segmentos organizados da sociedade civil, com crescente parceria também do setor privado – passaram a definir e implementar, sistematicamente, políticas públicas para a educação e a alfabetização, conforme previstas na Constituição de 1988 e em cumprimento aos compromissos e metas estabelecidos por organismos multilaterais, aos quais o Brasil também aderiu (MORTATTI, 2013, p. 18).

A partir de então, a ênfase das propostas oficiais juntamente com a parceria do setor privado, consolidou as políticas públicas para a educação, em um processo de redemocratização da alfabetização.

Pensar o analfabetismo como o resultado dos processos de exclusão e de marginalização gerados por uma sociedade de exploração já é um novo caminho para explicar como é importante o papel da alfabetização para o progresso social e individual.

Compreender o processo de alfabetização que se justifica pela aprendizagem e desenvolvimento em uma proposta da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural, fora do contexto real, concreto e inserido nas relações históricas e sociais, é mostrar-se ausente dos conhecimentos que torna os alunos da escola pública brasileira marginalizados por não terem acesso a todas as formas de conhecimento sistematizado, que desenvolva a escrita e a leitura na infância, possibilitando a participação ativa na vida social em um processo de humanização.

Em relação à aprendizagem escolar, Vigotski (1993, p. 244-5 apud Duarte, 1996, p. 38) diz que:

Quando observamos o curso do desenvolvimento da criança durante a idade escolar e no curso de sua instrução, vemos que na realidade qualquer matéria exige da criança mais do que esta pode dar nesse momento, isto é, que esta realiza na escola uma atividade que lhe obriga a superar-se. Isto se refere sempre à instrução escolar sadia. Começa-se a ensinar a criança a escrever quando, todavia, não possui todas as funções que asseguram a linguagem escrita. Precisamente por isso, o ensino da linguagem escrita provoca e implica o desenvolvimento dessas funções. Esta situação real se produz sempre que a instrução é fecunda.

Duarte (1996) cita, como exemplo, justamente o processo de alfabetização, que disponibiliza conteúdos capazes de exigir da criança a utilização de capacidades que ainda não estão formadas, presentes na zona de desenvolvimento iminente. E esse é um processo de alfabetização que não se limita a zona de desenvolvimento atual, que deve ser mediado através do ensino escolar, caminhando em busca do desenvolvimento.

Sendo assim, cabe ao ensino escolar transmitir à criança os conteúdos sistematizados construídos historicamente e socialmente essenciais, respeitando o limite de cada criança sem limitar-se aquilo que já está formado, o que tornaria impossível a apropriação de uma nova capacidade intelectual sem a produção qualitativa de aprendizagem. Nesse sentido, a Psicologia Histórico-cultural é um aporte epistemológico que permite a compreensão de que aos falarmos de transmissão de conhecimento escolar consideramos que os processos de aprendizagem devem ser conscientemente dirigidos pelo professor, deixando à parte a tamanha relevância que o construtivismo vem proporcionando aos processos espontâneos de aprendizagem.

O problema da falta da apropriação da leitura e da escrita na idade certa vem sendo discutidos no âmbito das políticas públicas. Na concepção de Mortatti (2010, p. 329):

A alfabetização escolar – entendida como processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita em língua materna, na fase inicial de escolarização de crianças – é um processo complexo e multifacetado que envolve ações especificamente humanas e, portanto, políticas, caracterizando-se como dever do Estado e direito constitucional do cidadão.

Ora, entender a alfabetização como um ato político é compreender que “alfabetizar é tarefa essencial para a humanização do indivíduo e precisa realizar-se de maneira mais primorosa possível” [...] (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 48).

Na escola, as atividades são diferenciadas daquelas realizadas no ambiente extra-escolar, são sistemáticas e intencionais. Na concepção de Rego (1995, p. 104):

Ao interagir com esses conhecimentos, o ser humano se transforma: aprender a ler e a escrever, obter o domínio de formas complexas de cálculos, construir significados a partir das informações descontextualizadas, ampliar seus conhecimentos, lidar com conceitos científicos hierarquicamente relacionados, são atividades extremamente importantes e complexas, que possibilitam novas formas de pensamento, de inserção e atuação em seu meio.

Essa discussão nos remete imediatamente a uma reflexão sócio-política, pois essa interação possibilita a modificação da sua relação cognitiva com o mundo. Ao adentrar um ambiente novo, conseqüentemente, diferentes concepções acerca de fatores tanto políticos como social e econômico passarão a influenciar diretamente na vida do indivíduo. E, nesse sentido, a exclusão, o fracasso e o abandono da escola constituem fatores de extrema gravidade para aqueles que têm, na escola, o único meio de apropriação do saber sistematizado e de condições essenciais para a construção de novos conhecimentos.

Entretanto, um fator importante que deveria ser levado em consideração, no contexto escolar, seria a desigualdade social como um dos obstáculos que impedem a alfabetização das crianças, pois, há uma enorme interferência de força material capitalista que não pretende proporcionar a classe trabalhadora uma educação historicamente sistematizada como defende a pedagogia histórico-crítica. E, nesta concepção, Coelho (2016, p. 75) esclarece que:

O fenômeno das variantes linguísticas também se coloca na perspectiva histórico-crítica de alfabetização, pois é evidente que a forma da língua é condicionada por fatores variados (região geográfica, grupos sociais, influências de outros idiomas etc.) e pelo momento histórico em que vive o sujeito que a realiza, e, portanto, há de ser considerada no processo pedagógico. No entanto, a comunicação verbal não se reduz a forma como ela é expressa, e a dimensão dialética entre forma e conteúdo da fala, isto é, a relação significado-sentido e conformação oral da comunicação é de extrema relevância para o ensino-aprendizagem da língua escrita no período da alfabetização.

O processo de aprendizagem é uma etapa fundamental e um momento necessário para a compreensão dos significados da leitura e da escrita. Para Luria (2001a), a fala desempenha um papel na execução da ação, e, em seguida, no planejamento da ação e depois começa a organizar o comportamento. É o pensamento que vai se organizando para executar o concreto.

Falar de alfabetização sem considerar o contexto histórico e sem olhar para o passado, não nos possibilita compreender os avanços e os retrocessos da alfabetização no Brasil. Foi esta a análise que realizamos, neste capítulo, compreender as relações de poder que norteiam a educação pública brasileira, tal como os motivos que nos fizeram talvez permanecer onde infelizmente ainda estamos ao falarmos de alfabetização.

Os problemas presentes na alfabetização compactuam com as disputas entre as questões política e econômica que aumentam a discriminação social quando a escola não cumpre com o seu papel social: o de proporcionar às classes trabalhadoras o ensino sistematizado e historicamente construído. A escola que queremos não é aquela que deixa a criança livre para

escolher textos ou realizar apenas as atividades de seu interesse. A escola que queremos é aquela que compreenda os ritmos de aprendizagem como diferentes e, por isso, independente de método ou teoria, faz-se necessário seguir uma teoria que possibilite a criança adquirir autonomia nos diferentes campos do saber. Afinal, não podemos aceitar o esvaziamento dos conteúdos científicos e o privilégio da prática em detrimento da teoria.

Os estudos sobre a alfabetização na perspectiva da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural ainda são embrionários, mas, extremamente necessários para que possamos avançar na compreensão teórica, prática e política da alfabetização e sua importância na formação integral do ser humano.

5. IMPLEMENTAÇÃO DO PNAIC NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DOCENTE NO ESTADO DO AMAZONAS: O CASO DE HUMAITÁ-AM

Já vimos que o Estado propõe formação continuada, como o PNAIC, alinhada ao contexto mercadológico que não visa o desenvolvimento profissional, uma vez que privilegia a formação em serviço, desconsiderando os conhecimentos adquiridos em pós-graduação, obrigando o professor a aceitar o treinamento, exclusivamente, para a prática em sala de aula, justamente como determina as pedagogias hegemônicas. Esta seção refere-se a uma política educacional, nos anos de 1990, particularmente, o PNAIC e sua estreita relação com as políticas internacionais buscando compreender até que ponto atende ou não aos anseios dos professores alfabetizadores do município de Humaitá-AM.

A região amazônica foi e continua sendo alvo de constantes interferências dos organismos internacionais, tanto para o acesso às riquezas naturais como no seguimento das reformas educacionais e da formação continuada de professores.

A formação docente, na Amazônia, a partir dos anos de 1990, vem sendo implementada por meio de reformas educacionais neoliberais para atender às exigências do Banco Mundial. Sendo assim, tais reformas não priorizam a qualidade do ensino, mas defendem a inserção de habilidades e competências como necessárias ao desenvolvimento da economia e da educação escolar em países semicoloniais. A partir desta ótica de dominação dos organismos internacionais, o que percebemos é a implementação de programas de formação continuada assistencialistas como o PNAIC no Estado do Amazonas.

Partindo desta concepção, Torres e Corullón (1998) explicitam a proposta do Banco Mundial, afirmando que:

O BM não apresenta idéias isoladas mas uma proposta articulada – uma ideologia e um pacote de medidas – para melhorar o acesso, a equidade e a qualidade dos sistemas escolares, particularmente do ensino de primeiro grau, nos países em desenvolvimento. Embora se reconheça que em cada país e cada situação concreta requerem especificidade, trata-se de fato de um “pacote” de reforma proposto aos países em desenvolvimento que abrange um amplo conjunto de aspectos vinculados à educação, das macropolíticas até a sala de aula (TORRES; CORULLÓN, 1998, p. 126).

No entanto, ainda segundo Torres e Corullón (1998), as estratégias propostas pelo Banco Mundial foram em grande parte pensadas de acordo com a realidade africana, especificamente, uma das regiões mais pobres e com os indicadores educativos mais baixos do mundo. Nesse sentido, os projetos de reforma educativa organizados para os países em

desenvolvimento são contraditórios, uma vez que, cada país possui uma realidade diferenciada, o que de certa forma pode diferir consideravelmente na qualidade de tais reformas, por serem propostas homogêneas.

Conforme o Banco Mundial (1995, p. 15 apud Torres e Corullón, 1998, p.131) o conjunto de reformas educacionais propostas pelo Banco Mundial, são baseadas de acordo com a situação atual do mundo. E como contrapartida para a implementação de diversas reformas educacionais o Banco Mundial respalda-se em alguns problemas capazes de afetar diretamente os sistemas educativos nos países em desenvolvimento: (a) o aumento do número de crianças sem educação tem a possibilidade de aumentar nos próximos vinte anos; (b) apenas pouco mais da metade dos alunos da escola primária completam o ciclo primário; (c) a alfabetização dos adultos continua sendo um grande problema; (d) a demanda pela educação secundária e superior vem crescendo mais rapidamente que a capacidade que muitos sistemas têm de atendê-la.

Considerando as afirmações do Banco Mundial, Torres e Corullón (1998, p. 131) esclarecem que “na ótica do Banco Mundial, a reforma educativa – entendida como reforma do sistema escolar – é não só inevitável como também urgente. Postergá-la trará sérios custos econômicos, sociais, e políticos para os países”.

Essa seção almeja possibilitar maior compreensão e reflexão crítica de como os interesses políticos e econômicos do Estado, em parceria com o Banco Mundial, mudaram os rumos da educação e da formação continuada de professores na região amazônica. E, nesta ótica, a formação continuada vem sendo alvo das reformas educacionais hegemônicas que defendem a educação como papel central para o desenvolvimento econômico e para a redução da pobreza nos países semicoloniais.

5.1 Amazônia: um breve contexto histórico

O nosso objetivo não é contextualizar o desenvolvimento da Amazônia, mas, sim, de forma sucinta, compreender as reais intenções governamentais para esta região, especificamente, para a região norte do Brasil. Assim, teremos a compreensão de como as diferentes mudanças influenciaram diretamente na formação de professores que atuam nessa região.

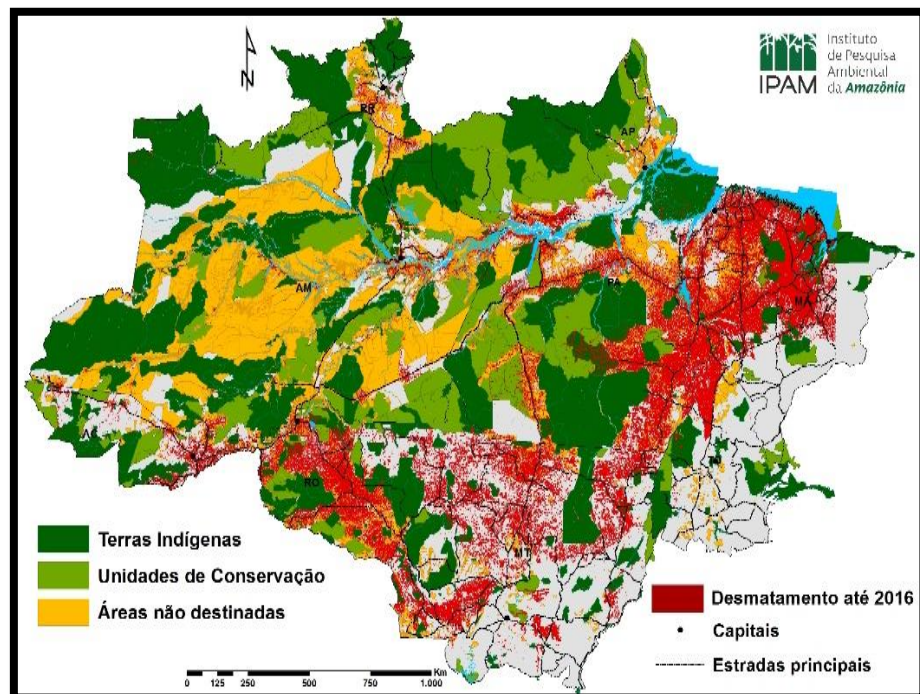
A Amazônia conheceu significativas mudanças, dominada pelo efetivo controle político, na apropriação dos recursos da região e mudanças na forma de vida social, econômica e política. Na explicitação de Maciel (2016, p. 25), a formação da sociedade cabocla amazônica se fez em três momentos:

[...] colonial, decorrente das relações entre indígenas e portugueses; o seringal, decorrente da economia da borracha, no qual indígenas, caboclos e nordestinos, particularmente cearenses, dão o tom da ocupação antrópica; e, finalmente, a urbanização da cultura cabocla, decorrente do massivo êxodo rural, a partir da década de 1920.

Esses momentos influenciaram diretamente a forma de vida dos sujeitos que habitavam/habitam a região amazônica. Devido ao contato dos indígenas com os colonizadores europeus, vários fatores, como doenças (introduzidas pelo homem branco), escravidão, mortes causadas pelas lutas entre índios e colonizadores e as missões religiosas foram as principais consequências para a diminuição da população indígena (SERRA; FERNÁNDEZ, 2004).

O considerável fluxo ainda ocasionou impactos sociais e ambientais nas terras indígenas, na medida em que houve expressivo fluxo migratório para a região, sendo as terras invadidas por madeireiros, garimpeiros e posseiros objetivando explorar os recursos naturais (SERRA; FERNÁNDEZ, 2004).

Mapa 1 - Nível de desmatamento na Região Amazônica – terras indígenas



Fonte: IPAM, (2019).
Organização: TRINDADE, 2019.

Após a redução da população indígena, surgiu um novo grupo social na Amazônia, consequência da miscigenação de homens brancos com mulheres indígenas que deu origem a um tipo racial mais índio que branco, conhecido como caboclo (SERRA; FERNÁNDEZ, 2004).

Grande parte da população tradicional do Amazonas foi exterminada ao longo da história da colonização da região amazônica. Outros sujeitos, como os nordestinos, vieram para esta região à procura de melhores condições de vida em vários processos migratórios decorrentes de ciclos de exploração de suas riquezas por empresas nacionais ou estrangeiras (SERRA; FERNÁNDEZ, 2004).

A Amazônia passou por alguns períodos como a fase do período áureo da borracha entre 1870-1912 que alavancou a economia nas cidades de Belém e Manaus. E como explicitam Serra e Fernández (2004, p. 110), “com o advento da vulcanização da borracha no fim da primeira metade do século XIX, a Amazônia foi, pela primeira vez, afetada por propósitos claramente econômicos”. Mas, com a crise da borracha, devido à migração da semente de forma clandestina para a Ásia, a Amazônia sofreu um processo de estagnação econômica de, pelo menos, 40 anos.

Com o auxílio da Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM-instituição extinta em 2001), de acordo com Nunes (2018, p. 288), foi promovido:

Um intenso programa de financiamento da atividade produtiva e de concessão de incentivos fiscais que foi colocado em marcha, no qual tiveram grande importância o Banco da Amazônia S/A (BASA – lei 5.172/1966) e a Superintendência da Zona Franca de Manaus (decreto-lei 288/1967).

Sendo pensada como um projeto geopolítico migratório e de colonização, a região amazônica foi influenciada por diversos fatores, a exemplo do golpe militar quando, se deram início aos incentivos governamentais com a ideologia de que esta região precisava ser povoada para não ser invadida pelos estrangeiros. Então, a política defendida foi a seguinte: “integrar para não entregar”. E de acordo com Serra e Fernández (2004, p. 108), “neste contexto, políticas de desenvolvimento foram formuladas e implementadas com o objetivo precípua de maximizar as imediatas vantagens econômicas”. Se até o golpe militar o apoio às ações governamentais não afetou de forma significativa o meio ambiente, após este golpe, o povoamento foi minimamente planejado nessa região, gerando diversos impactos.

A partir daí, aproximadamente no início dos anos de 1970, o Regime Militar buscou ligar a Amazônia ao resto do mundo. Como bem explicitam Serra e Fernández (2004, p. 112):

Na realidade, a Amazônia e o Nordeste foram considerados regiões problemáticas e, conseqüentemente, receberam uma atenção especial do governo federal, que expressou estas preocupações tanto em programas, tais como PIN, PROTERRA e II PDA (especialmente direcionado à Amazônia), quanto nos planos nacionais, como o Metas e Bases e o I PND. Neste sentido, a construção de rodovias (Transamazônica, Cuiabá-Santarém e a Perimetral Norte), a implementação de projetos de colonização, a redistribuição de terras desocupadas e a promoção das agroindústrias foram estimuladas pelo governo federal.

Essas medidas baseavam-se no propósito de ocupar espaços “vazios” na Amazônia para expandir a produção agrícola objetivando aliviar a situação social do Nordeste e também reduzir as pressões a favor de uma reforma agrária através do estímulo à migração das populações nordestinas. Serra e Fernández (2004, p. 115) explicam ainda que:

Em geral, as políticas públicas desenhadas para a região amazônica, especificamente em relação à esfera econômica, não conseguiram promover uma ocupação espacial eficiente e bem organizada. Ao mesmo tempo em que substanciais investimentos em infra-estrutura contribuíram para a redução do isolamento entre as distantes regiões do Brasil, para o surgimento de novas alternativas de investimentos e, conseqüentemente, de ganhos financeiros, eles também aceleraram o processo de ocupação espacial, resultando numa exploração predatória dos recursos naturais e no agravamento das disparidades sociais.

Estas políticas de desenvolvimento atraíram um grande fluxo de pessoas, o que causou a urbanização da floresta, gerando um enorme impacto social e ambiental (mercantilização da natureza), sem desconsiderar o alargamento da extrema pobreza vivenciada pelas pessoas que migraram para esta região.

Atualmente, o que vivenciamos na região amazônica com maior abrangência é o desmatamento em larga escala, rodovias inacabadas (BR 230 - Transamazônica), a criação de gado em larga escala e a construção de grandes hidrelétricas. E todos estes empreendimentos destruíram o modo de vida dos sujeitos que já habitavam esta região e que hoje são obrigados a conviver com essa situação de exploração e destruição do habitat natural como sinônimo de desenvolvimento. Como informa Becker (2001, p. 139):

Foi a implantação concreta das rodovias que alterou profundamente o padrão da circulação e do povoamento regional. As conexões fluviais perpendiculares à calha do Rio Amazonas, foram, em grande parte, substituídas por conexões transversais das estradas que cortaram os vales dos grandes afluentes e a

floresta. As distâncias e o tempo de conexões se reduziram de meses para horas.

A violência dessa ocupação acelerada resultou no desmatamento e na exploração de madeira/pecuária e que foi associado a intensos conflitos sociais e ambientais. Esse processo também foi responsável pela formação de novas sociedades locais com significantes repercussões atuais.

A marcha para a Amazônia teve sucesso, mas custou caro para os amazônidas, pois a falta de controle do desmatamento, das queimadas e da extração desordenada de recursos naturais escancarou os problemas socioeconômicos e ambientais encontrados nos demais países, que há muito tempo utilizam da destruição e da exploração de recursos do meio ambiente para suprir suas necessidades desenfreadas de consumo (NUNES, 2018).

Seguiremos explicitando em que medida a lógica econômica impera sobre as políticas educacionais e como esse processo reflete no direito à educação e a formação docente da população amazônica.

5.2 Os desafios da formação docente na Amazônia, a partir dos anos de 1990, e as relações semiservis do Estado com o Banco Mundial

As reformas educacionais neoliberais, na Amazônia, introduzidas a partir de 1990, pelo Estado, em parceria com o Banco Mundial, não priorizam a qualidade do ensino, mas, defendem a inserção de habilidades e competências como necessárias ao desenvolvimento da economia e da educação visando ao ideário neoliberal para ajustar a educação escolar às demandas do mercado e à lógica do setor produtivo.

No campo educacional, o Banco Mundial tem atuado no Brasil, organizando, à sua maneira, a expansão da educação como meio de produzir o crescimento econômico e o desenvolvimento rápido e sustentável (CASAGRANDE, PEREIRA; SAGRILLO, 2014). Para o Banco Mundial, “os professores costumam ser vistos como um sindicato, e sindicato magisterial lembra automaticamente reivindicações salariais, corporativismo, intransigência, greve, quando não simples corrupção e manobra política” (TORRES; CORULLÓN, 1998, p. 161). E, nesse caso, os professores e sindicatos são vistos como problemas. Ainda que necessários, causam problemas e custam caro.

O tema docente, em geral, incomoda atualmente o Banco Mundial, portanto, quando o assunto é formação inicial e continuada de professores, este organismo possui visões e

propostas contraditórias. Em relação à formação inicial, o Banco Mundial, desaconselha o investimento, enfatizando que o maior número de anos de estudo e maiores qualificações não necessariamente elevam a melhores rendimentos com os alunos. Em relação à formação continuada, o Banco Mundial determina a sua realização em serviço e à distância, por serem consideradas mais efetivas em termos de custo, além de ser determinante no desempenho do aluno do que a formação inicial (TORRES; CORULLÓN, 1998).

De acordo com Silva e Zanatta (2018, p. 255), “como estratégia para garantir e crescer a subserviência, diante das dificuldades dos países semicoloniais, o Banco Mundial concedeu empréstimos a estes países muito além de suas capacidades de pagamento”. E, nesse sentido, obriga a inserção da desestabilização do Estado de Bem-Estar Social, o que aumentou o desemprego, a expansão da privatização, a divisão entre o público e o privado e o processo de perdas dos direitos trabalhistas.

O documento do Banco Mundial, intitulado *Relatório sobre o desenvolvimento mundial* (2018, p. 2), torna o professor como único responsável pela crise de aprendizagem dos alunos.

Frequentemente, os professores carecem das habilidades ou da motivação para ensinar com efetividade. Os professores constituem o fator principal que afeta a aprendizagem nas escolas. Nos Estados Unidos, os alunos de professores excelentes aprendem três vezes mais rapidamente do que os alunos de professores ineficazes; nos países em desenvolvimento, a qualidade do professor pode ser ainda mais importante. No entanto, a maioria dos sistemas educacionais não atrai candidatos com formação sólida, nem forma professores com eficácia.

Há uma contradição no documento, pois não é que o sistema educacional não atrai candidatos com formação sólida, mas o que acontece é a falta de incentivos e de respeito com a profissão docente, que não estão sendo assegurados. A falta de condições de trabalho, as atuais reformas trabalhistas na educação e o baixo salário são fatores que desestimulam qualquer profissional.

E, nesse contexto, a formação docente também passou por diversas modificações para se adequar às novas exigências da modernidade da década de 1990. Entre estas exigências, destaca-se o grande investimento na formação continuada de professores realizada a distância por meio de políticas sociais governamentais e materializadas em programas e projetos de formação que defendem a inserção das pedagogias hegemônicas. No entanto, conforme Silva e Zanatta (2018, p. 256):

As prioridades de investimento em educação não seguiram sempre na mesma direção. Na década de 1970, os empréstimos do Banco Mundial foram para implantação do ensino técnico, deixando à margem o ensino elementar. Nos anos de 1980 priorizou o ensino elementar, o que é assumido de forma mais radical nos anos de 1990. O investimento no ensino fundamental não objetivava uma formação consistente, mas a apropriação de conteúdos mínimos (denominados básicos) e requerendo uma formação de professores rápida, aligeirada, pragmática e com domínio de técnicas, sem aprofundamento teórico, apenas o suficiente para atender a perspectiva de pacificação das massas. Quanto ao Ensino Superior, o Banco Mundial sempre assumiu uma postura “antiuniversitária”; buscava, entre outras coisas, reprimir o avanço da teoria marxista que ganhava adeptos entre os intelectuais que atuavam no ensino superior público.

Na verdade, as reformas educacionais de 1990 são organizadas pelo Banco Mundial e seguem modificando a estrutura da educação pública brasileira. Sendo assim, assistimos a uma imposição de um governo neoliberal que não prioriza o processo de aprendizagem dos educandos e tampouco o ensino mediado pelo professor, uma vez que a educação deixou de ser o centro da ação e foi substituída pela preparação de má qualidade para a entrada no mercado de trabalho ou para seguir a ideologia do empreendedorismo.

A formação docente está no cerne das reformas organizadas pelo Estado e materializadas através dos projetos de governo que, por serem transitórios, não contemplam as necessidades da classe dominada. Sendo assim, a formação docente continua nos planos normativos e não se efetivou na prática (PACHECO; MORAES; EVANGELISTA, 2001). Conceituando sobre os rumos que a formação docente tomou, Pacheco, Moraes e Evangelista (2001, p. 188) afirmam que:

A conceituação no campo da formação tem sido articulada com medidas do Banco Mundial, da Unesco e da Cepal que veem no professor, protagonista da modernização, um sujeito a ser profissionalizado, exigindo-se lhe um “saber fazer” que supere o descompasso entre sua prática de ensino e a vida. [...].

Nesse contexto, os saberes teóricos foram sendo substituídos por saberes práticos, “[...] ou seja, o Estado projeta no professor a produção das competências demandadas pelo mercado e em total sintonia com o leitmotiv das reformas” (PACHECO, MORAES; EVANGELISTA, 2001, p. 188). O que se depreende dessa caracterização do professor é a naturalização da desigualdade social, que distancia o acesso aos bens culturais e intelectuais produzidos pela humanidade. E, nesse caso, as propostas pedagógicas que determinam o trabalho do professor

são adequadas à ideologia capitalista, defensora do desenvolvimento de comportamentos e habilidades propícios à integração no mercado de trabalho.

A formação de professores para a educação básica organiza-se a partir das diretrizes legais e regulamentadas pelo aparelho estatal. A exemplo dos anos de 1990, iniciando pelas políticas educacionais tal como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB-9.394/1996) e sua relação com o modelo produtivo capitalista, ainda que de certa forma tenha regulamentado direitos até então não alcançados pelos professores.

No entanto, as políticas públicas sociais são contraditórias, processo marcado por um retrocesso para a formação docente. Conforme o artigo 62 § 2º da LDB (BRASIL, 1996), “[...] a formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância”. Portanto, a solução encontrada para expandir a formação continuada foi determinar que a formação em serviço seja realizada a distância e de forma aligeirada, por isso, descomprometida com o desenvolvimento intelectual do professor. Os critérios econômicos continuam dominando a educação e isso não define o professor como sujeito capaz de desempenhar um papel primordial para a superação da sociedade capitalista. Visto por este ângulo, conforme Pacheco, Moraes e Evangelista (2001, p. 193):

A pesquisa em educação, nessa proposta, é tomada no sentido de “pesquisa didática” oposta à pesquisa científica e acadêmica (DIRETRIZES, 2000). Seu pragmatismo é efetivado no momento em que são selecionados aqueles conhecimentos que possam ser mobilizados na ação pedagógica. Dito de outro modo: é suficiente o conhecimento que tem alguma capacidade de responder e solucionar os problemas que a ação pedagógica exige. A prática reflexiva, o “saber fazer” docente, o saber prático, como paradigmas dominantes, enquadra-se pragmaticamente nos princípios advogados para a formação profissional.

Diante dessa afirmação, evidencia-se que o saber prático se tornou um mecanismo de imposição que prioriza as habilidades e competências como essenciais ao desenvolvimento profissional.

Como se pode notar, pensar a formação continuada de professores requer compreender as relações estabelecidas entre o campo econômico e as políticas públicas na perspectiva do neoliberalismo, pois, como sabemos, os rumos a que a educação brasileira vem sendo direcionada, formar professores críticos sobre a sua ação, não importa, mas sim, gerar crescimento econômico através da ideologia de que todos possuem as mesmas oportunidades educacionais.

Compreender o processo pelo qual perpassou a Amazônia é fundamental para o entendimento de que a educação e a formação de professores que habitam esta região devem superar as ideologias marcadas pelo Estado capitalista, por governos neoliberais e políticas educacionais assistencialistas. E, no entendimento de Maciel (2016, p. 40):

[...] é na possibilidade efetiva de uma práxis transformadora que reside o outro lado da dura via de superação de formas ultrapassadas de organização sindical, baseadas no voluntarismo, no sectarismo ideológico, na liderança extraordinária, na cooptação interesseira, na mobilização desvinculada dos interesses da população afetada, no desconhecimento do poder contrário, na negação da capacidade arregimentadora das novas tecnologias de informação e comunicação, para citar algumas dessas características ultrapassadas.

Portanto, enquanto os professores e demais sujeitos que se dizem comprometidos com a educação pública brasileira não tomarem os rumos necessários para a superação autoritária do governo neoliberal, não será possível a concretização de escolas públicas destinadas a todos.

5.3 Analisando a implementação do PNAIC nas escolas municipais de Humaitá-AM

Neste tópico, abordaremos a implementação do PNAIC no Estado do Amazonas sobre os dados das entrevistas com a coordenadora local do PNAIC e as professoras alfabetizadoras, assim como dados documentais, materiais pedagógicos e atividades de seus alunos. Pretendemos, também, esclarecer sobre nossas escolhas em relação às escolas, professoras alfabetizadoras e cidade para a realização da pesquisa.

O *locus* da pesquisa é o município de Humaitá-Amazonas. Esta escolha tem alguns motivos: primeiro, porque Humaitá foi polo para a formação do PNAIC. E nesse caso recebeu os formadores locais do PNAIC de alguns municípios do Estado do Amazonas; segundo, por ser a cidade onde nascemos e construímos toda nossa formação profissional; e terceiro, por ser o local onde exercemos a profissão docente, o que, de certa forma, motiva-nos, a cada dia, ao comprometimento com a educação pública brasileira.

A cidade de Humaitá foi fundada em 15 de maio de 1869, pelo comendador José Francisco Monteiro. Para que esta fosse construída, Monteiro doou uma área de um milhão de metros quadrados ao Governo do Estado do Amazonas. Em 1913, pela Lei nº 74, de 30/10/1910, Humaitá cedeu a área física para a constituição do município de Porto Velho-RO (ALMEIDA, 2015).

Humaitá possui uma população estimada de 55.080 pessoas e uma extensão territorial de aproximadamente 33.111,143 km² (IBGE, 2019). Está localizada ao Sul do Estado do Amazonas, na zona geográfica do Vale do Madeira, no entroncamento de duas Rodovias Federais, BR-319, sentido Humaitá/Porto Velho-RO, e BR-230, sentido Humaitá/Manaus (BATISTA, 2010).

Devido à proximidade com as imediações da BR-319, que interliga Porto Velho a Manaus, Humaitá é vítima de extenso desmatamento, aspecto associado ao polo madeireiro e à expansão das áreas ocupadas pela pecuária.

Humaitá é um local de muitas histórias e conflitos, dessa maneira, sofre diversas interferências daqueles que, em busca de melhoria de vida, instalaram-se nessa cidade, uns para proteger, outros nem tanto. Conforme Corrêa (2002, p. 45):

Enquanto no perímetro semi-urbano concentram-se os poderes políticos, jurídicos e religiosos, a matéria-prima que mantém a economia local está presente em toda floresta. No interior do município de Humaitá, os agricultores ou beiradeiros, como se autodenominam, tem convivido com a exploração por madeireiras e garimpeiros e com a colonização por sitiantes sulistas. Uma das queixas das famílias beiradeiras é que os colonos “sulistas” limpam o terreno para fazer pasto, as madeireiras devastam a floresta e os garimpeiros usam mercúrio, contaminando os peixes e modificando os cursos dos rios. E ainda há a implantação de projetos agro-industriais promovidos pelos órgãos governamentais, tais como IDAM (anteriormente chamado de EMATER), Incra e Ibama.

Esses problemas afetam diretamente as famílias que necessitam dos recursos naturais para sua subsistência. No entanto, o crescimento das cidades amazonenses, à beira do rio madeira, também prejudica a saúde desse povo, devido às condições sanitárias inadequadas (CORRÊA, 2002).

As redondezas de Humaitá abrigam além dos ribeirinhos (também chamados de beradeiros), vários grupos indígenas, dentre eles: Parintintin, Tenharim, Torá e Mura-Pirahã. Há dois acessos para o contato com os indígenas, pela rodovia Transamazônica, km 9 e km 35. Alguns se encontram no povoado de Auxiliadora, na área do Uruapiara ou Canavial, por onde passa o rio Ipixuna, próximo ao município de Manicoré (CORRÊA, 2002).

Como professora, tenho contato diário com crianças indígenas, o que possibilitou observar que pouco a pouco, as famílias se deslocam para a cidade de Humaitá em busca de emprego e escola para si ou para seus filhos, o que, de certa forma, interfere diretamente nos seus costumes e tradições.

Sendo moradora de Humaitá, há trinta e seis anos, afirmo que esta cidade já foi um lugar pacato, composto por um povo simples, acolhedor, generoso, de muita fé e devoto da padroeira Nossa Senhora da Imaculada Conceição. O festejo, em honra à Nossa Senhora, acontece todos os anos no mês de dezembro e atrai pessoas de muitos lugares. Atualmente, por ser uma cidade com acesso para todo o Brasil, por via terrestre e acesso fluvial, Humaitá se desenvolveu bastante, acolhendo muitas pessoas com diferentes perspectivas, uns com o anseio de construir uma vida simples, outros com interesses políticos, econômicos e sociais que, de algum modo, influenciam diretamente na nossa cultura e na modificação do lugar.

Assim, podemos observar a dificuldade de deslocamento desses profissionais para participar da formação do PNAIC. Como já foi explicitado, impasses aconteceram para a realização da referida formação no Amazonas, inclusive, a distância para chegar em Humaitá e o acesso à internet para acessar a plataforma online que disponibilizava material para estudo, espaço para o relatório e interação entre os formadores locais e a coordenadora regional.

Como explicitamos, desde o início da pesquisa, o PNAIC foi um compromisso formal assumido pelos governos do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios, desde 2012, que pretendeu atender a meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei Nº 13.005, de 25 de Junho de 2014, que estabelece a obrigatoriedade de alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do ensino fundamental. Esse plano estrutura a maneira como deve acontecer o direito à educação básica com qualidade, que dizem respeito ao acesso, à universalização da alfabetização e à ampliação da escolaridade e das oportunidades educacionais. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, PNE, 2014).

Para que acontecesse a implementação do PNAIC no Amazonas e nos demais Estados, algumas datas foram previstas no ano de 2012.

1. Adesão ao Pacto e ao PNAIC pelos Estados, Distrito Federal e Municípios: até 31/07/12.
2. Lançamento do programa: agosto/2012.
3. Constituição da rede de IPES formadoras: 31/08/2012.
4. Constituição da rede de Orientadores de Estudo e início de sua formação – 01/11/2012.
5. Entrega de materiais aos estados e municípios: 31/01/2013.
6. Início da formação dos Professores Alfabetizadores: 02/2013.
7. Aplicação da Provinha Brasil pelas próprias redes: fev-mar e nov-dez/2013
9. Aplicação da 1ª avaliação externa para o 3º ano: 12/2014 (MEC, 2012, s.p).

O PNAIC foi um programa de formação continuada que determinou o trabalho docente em todas as regiões do Brasil, por ter sido extensivo. Nesse sentido, percebemos o tamanho do poder que as políticas educacionais e o plano de governo do Estado possuem e quais são as

finalidades impostas para as classes populares que necessita da educação pública brasileira. Nesse sentido, tal determinação se materializa com a prática pedagógica do professor durante a sua trajetória de trabalho.

No entanto, o PNAIC conceitua-se como uma política descontínua, em virtude de mudanças no Governo Federal e de instabilidade na alocação de recursos financeiros. No ano de 2019, este programa foi finalizado e, na sequência, criaram o Programa Mais Alfabetização.⁸

Portanto, executar um programa de formação, no Estado do Amazonas, requer um certo desafio e a compreensão dos obstáculos que as populações que aqui vivem enfrentam constantemente. Para tanto, é necessário total conhecimento sobre sua extensão territorial, repleta de peculiaridades geográficas. Nesse caso, referimo-nos aos rios que separam os municípios e às longas distâncias, muitas vezes, percorridas pelo transporte fluvial.

Como explicita Paréidio (2012, p. 30-31), “o Amazonas é o Estado de maior extensão territorial do Brasil, localizado na Região Norte, possui cerca de 3.483.985 habitantes distribuídos em uma área de 1.559.161,682 Km², com densidade demográfica de 2,23 hab/ Km² (IBGE, 2010), e sendo composto por 62 municípios”.

Humaitá foi polo para receber os formadores locais de alguns municípios, dentre eles: Apuí, Boca do Acre, Lábrea, Manicoré, Novo Aripuanã e Pauini. Durante a formação, as formadoras locais de cada município viajavam para Humaitá, participavam da formação com a coordenadora regional que vinha de Manaus e, em seguida, ao retornar para a sua cidade, cada formador local transmitia para os professores alfabetizadores o que aprendeu durante a formação e, assim, os professores desenvolveriam na prática.

A pesquisa de campo assume um compromisso relevante na busca do conhecimento do real e, portanto, da realidade pesquisada. Nesse caso, a nossa preocupação foi determinar o que seria importante e revelado a partir do encontro da pesquisadora com os sujeitos da pesquisa. Para tanto, conforme Souza e Albuquerque (2012, p. 110):

O pesquisador do campo das ciências humanas está, portanto, transitando no terreno das descobertas, das revelações, das tomadas de conhecimento, das comunicações, das produções de sentido entre o eu e o outro. Neste âmbito, vale destacar a importância dos segredos, das mentiras, das indiscrições, das ofensas, dos confrontos de pontos de vistas que inevitavelmente acontecem nas relações entre humanos.

⁸ Programa instituído pelo Ministério da Educação (MEC) através da Portaria Nº 142/2018.

Nessa perspectiva, é preciso compreendemos que, durante a pesquisa, poderia acontecer na relação com os sujeitos o confronto de ideias, devido às diferentes interações sociais e ideológicas. A partir daí, a nossa análise revelou as múltiplas contradições, certezas e incertezas da complexidade do real.

A pesquisa não se esgota no encontro com o outro, portanto, é necessário organizar as descobertas no campo da pesquisa. Nesse momento, a escrita sistemática e crítica acerca do que nos foi revelado toma forma, com um compromisso ético, pois, para dar conta dessa tarefa, “é necessária a cumplicidade dos sujeitos da pesquisa como coautores na incessante busca de sentidos para a condição humana” (SOUZA; ALBUQUERQUE, 2012, p. 121).

Durante a caminhada para a organização e realização dessa pesquisa, impasses foram encontrados, sendo que, em algumas escolas escolhidas para realizá-la, muitas professoras se negaram a participar, pois, a priori, nos disseram que o PNAIC pouco contribuiu com a melhoria da educação e que a formação aconteceu de maneira descontextualizada da realidade escolar.

Primeiramente, o roteiro de entrevista foi organizado de acordo com os objetivos do projeto inicial. Em seguida, cinco escolas de Humaitá-AM foram visitadas para a realização de um diálogo com os gestores acerca dos objetivos e possíveis contribuições que a pesquisa proporcionaria para o corpo docente e sociedade em geral. Posteriormente, os gestores que demonstravam interesse na realização da pesquisa solicitavam que fôssemos até as salas de aula ou que um dia fosse marcado para esclarecer o objetivo da pesquisa e confirmar a participação das professoras alfabetizadoras. Por último, foi realizado o contato com a coordenadora local do PNAIC para formalizar sua participação e marcar o dia da entrevista, que aconteceu em seu local de trabalho. Em relação à participação da coordenadora, não tivemos nenhum impasse. A coordenadora sempre se mostrou muito prestativa.

Após esse momento, três escolas foram selecionadas para a realização da pesquisa, pois, se enquadravam nos critérios de seleção. Os critérios de seleção determinavam que as escolas tivessem turmas de primeiro ao terceiro ano do Ensino Fundamental e que as professoras das respectivas turmas estivessem participando/participado da formação do PNAIC e trabalhando com as crianças em processo de alfabetização nas turmas do primeiro ao segundo ano do Ensino Fundamental.

Nas escolas escolhidas, fui recebida cordialmente pelas professoras, demonstrando contentamento em colaborar. A realização da entrevista foi o instrumento fundamental para a busca da compreensão da experiência dos professores alfabetizadores e os significados que eles atribuem ao PNAIC. Para a sua realização, algumas questões foram abordadas: a) a importância dos cursos de formação continuada de uma maneira geral; b) em que medida a formação

continuada ofertada pelo PNAIC modifica ou não a prática dos professores alfabetizadores do primeiro ao terceiro ano do Ensino Fundamental de Humaitá-AM; c) concepções pedagógicas do programa; d) contribuição do PNAIC para a prática em sala de aula. Elencamos, como critérios, que as professoras estivessem participando/participado da formação continuada do PNAIC. As entrevistas aconteceram no lócus de trabalho e na residência de uma das participantes, em dias, datas e horários diferentes.

A seguir, apresentaremos a análise das entrevistas realizadas. Começaremos pela primeira pergunta de caráter geral feita à coordenadora geral do PNAIC no município e às professoras alfabetizadoras: Que importância você atribui aos cursos de formação continuada de uma maneira geral? As respostas foram organizadas no quadro abaixo:

Quadro 6- Importância atribuída aos cursos de formação continuada de uma maneira geral

Professoras entrevistadas	Questão 1 do roteiro de entrevista
(Professora Clarice, Humaitá-AM, 17 de setembro de 2019. Entrevista concedida a Izeni de Souza Trindade).	É importante para que a gente inove, porque a sociedade vai mudando e as crianças também mudam, elas têm outro pensamento, outra maneira de ver a situação. A gente tem que estar sempre preparada para receber as crianças, para ensinar o que elas querem aprender, porque hoje em dia a criança tem que querer, não adianta forçar e aí você tem que estar sempre atualizado nas novas tendências. Sempre tem alguém que descobriu uma metodologia diferente, fez uma pesquisa a respeito das crianças, então temos que estar sempre atualizados para tentar entender esse mundo.
(Professora Marta, Humaitá-AM, 27 de setembro de 2019. Entrevista concedida a Izeni de Souza Trindade).	Na verdade, os cursos de formação continuada são ótimos não só pelos professores, mas pelos alunos também. Mas eu acho que essa formação deveria ser planejada de acordo com a realidade de cada escola.
(Coordenadora Heloísa, Secretaria Municipal de Educação, 28 de novembro de 2019. Entrevista concedida a Izeni de Souza Trindade).	Eu acho que a formação é fundamental em qualquer profissão e mais importante ainda na profissão de professor porque é uma forma de estarmos nos reciclando, buscando as novas tecnologias e antenado nas mudanças que estão acontecendo. Porque a todo tempo os conhecimentos mudam e avançam.
(Professora Maria, Humaitá-AM, 16 de setembro de 2019. Entrevista concedida a Izeni de Souza Trindade).	Bom, na minha opinião, esses cursos de formação continuada são muito importantes, tanto para nós professores como para os alunos, porque é uma forma de crescer na nossa profissão, e os alunos vão ganhando com isso porque nós vamos inovando com o que aprendemos na formação para colocar em prática na sala de aula. Porque muitas vezes com a correria do dia a dia a gente passa a agir de forma mecânica, então a gente acaba no método tradicional muito antigo, então com essas formações nós vamos aprendendo, inovando e é uma forma da gente se reanimar na profissão.

Organização: TRINDADE, 2019.

Fonte: roteiro de entrevista das professoras participantes da pesquisa.

Todas as professoras e a coordenadora atribuem aos cursos de formação continuada um meio fundamental para a inovação profissional. No entanto, a professora Clarice respondeu:

É importante para que a gente inove, porque a sociedade vai mudando e as crianças também mudam, elas têm outro pensamento, outra maneira de ver a situação. A gente tem que estar sempre preparada para receber as crianças, para ensinar o que elas querem aprender, porque hoje em dia a criança tem que querer, não adianta forçar e aí você tem que estar sempre atualizado nas novas tendências. [...] (Professora Clarice, Humaitá-AM, 17 de setembro de 2019. Entrevista concedida à Izeni de Souza Trindade).

Quando a professora Clarice relatou que: “A gente tem que estar sempre preparada para receber as crianças, para ensinar o que elas querem aprender, porque, hoje em dia, a criança tem que querer [...]”, tomou como base o movimento pedagógico centralizado no aluno, neste caso, o escolanovismo. No âmbito do pensamento escolanovista, o papel atribuído ao professor é o de criar situações propícias para que o aluno se sinta motivado a aprender. E, nesse contexto, ao tentar trazer para dentro da escola a forma do ensino voltado para o escolanovismo, perdeu-se de vista a especificidade da educação e a redução da relevância do trabalho docente.

A professora Marta deixou perceptível a compreensão de que a formação continuada deve “ser planejada de acordo com a realidade de cada escola”, ou seja, esta professora percebeu falhas no PNAIC, quando não foi executado de acordo com a realidade da escola, *locus* do seu trabalho. Então, se a professora Marta retrata esta falha, logo pensamos que não foi realizada uma pesquisa para sondar a realidade de cada escola. No Documento Orientador do PNAIC (2017, p. 16), é apresentada a seguinte orientação:

Além de ouvir os professores e os gestores envolvidos no PNAIC, a organização das oficinas deve levar em conta documentos como: (a) os Boletins da ANA; (b) outras avaliações realizadas pelas redes ou pelas próprias escolas; e (c) as tabelas com os direitos de aprendizagem constantes nos materiais do PNAIC. Feitas as análises, propõe-se que sejam definidas metas a serem alcançadas para cada turma, buscando planejar situações de ensino eficientes que elevem a qualidade da aprendizagem das crianças.

Nesse caso, se a professora relatou que não aconteceu de acordo com a realidade da escola, a priori, não foi seguida essa orientação do documento do PNAIC. Sendo assim, como mudar os rumos da educação se aqueles responsáveis pela execução da formação continuada não seguiram as orientações?

Ainda sobre a importância atribuída aos cursos de formação continuada de uma maneira geral, a professora Maria relata sobre a correria do dia a dia que remete a uma prática mecanicista e tradicional. Saviani (2012) classifica a Pedagogia Tradicional como uma corrente das Teorias Não-Críticas. A função da teoria tradicional é a de superação do fenômeno da marginalidade, quando bem se sabe que a sociedade capitalista não consegue manter um projeto de igualdade para todos. Nessa perspectiva tradicional, o professor está no centro do processo de aprendizagem, sendo que, aos alunos, cabe o papel de assimilação dos conhecimentos.

Lembrando que essa pedagogia tradicional foi o grande projeto da burguesia enquanto classe revolucionária, pois, quando ela se tornou conservadora tendo a percepção de que os súditos já não possuíam objetivos parecidos com os seus, abandonou a busca da igualdade que também era ilusória e começou a afirmar que as crianças eram diferentes entre si e que estas diferenças deveriam ser levadas em consideração pelo fato de ser responsável pela marginalidade, o que desconsiderava as diferenças sociais. Sendo assim, o que mudou atualmente na educação com a hegemonia da inserção do construtivismo? O ensino tradicional pode ser julgado como mecanicista ou repleto de todas as mazelas presentes na educação? São questões que precisam ser problematizadas pelos professores da escola pública brasileira.

O quadro 7, a seguir, apresenta o nosso diálogo com as professoras sobre quais programas de formação continuada já participaram.

Quadro 7- Participação dos professores nos cursos de formação continuada

Professoras entrevistadas	Questão 2 do roteiro de entrevista
(Professora Clarice, Humaitá-AM, 17 de setembro de 2019. Entrevista concedida a Izeni de Souza Trindade).	Particpei do PNAIC [...] e de um programa de formação oferecido pela prefeitura. E tem um de letramento que esqueci o nome.
(Professora Maria, Humaitá-AM, 16 de setembro de 2019. Entrevista concedida a Izeni de Souza Trindade).	Particpei do PNAIC e participo lá na escola onde eu trabalho de uma formação continuada realizada pela UFAM, sobre avaliação, excelente, é uma manhã proveitosa.
(Professora Ana, Humaitá-AM, 20 de outubro de 2019. Entrevista concedida a Izeni de Souza Trindade).	Eu particpei do PNAIC em 2018 e 2019 e de outros cursos no início deste ano, ministrados por professores de Porto Velho.
(Professora Isa, Humaitá-AM, 19 de setembro de 2019. Entrevista concedida a Izeni de Souza Trindade).	Particpei do PNAIC e PRÓLETRAMENTO.
(Professora Marta, Humaitá-AM, 27 de setembro de 2019. Entrevista concedida a Izeni de Souza Trindade).	Do governo federal o PNAIC. Foi o primeiro.

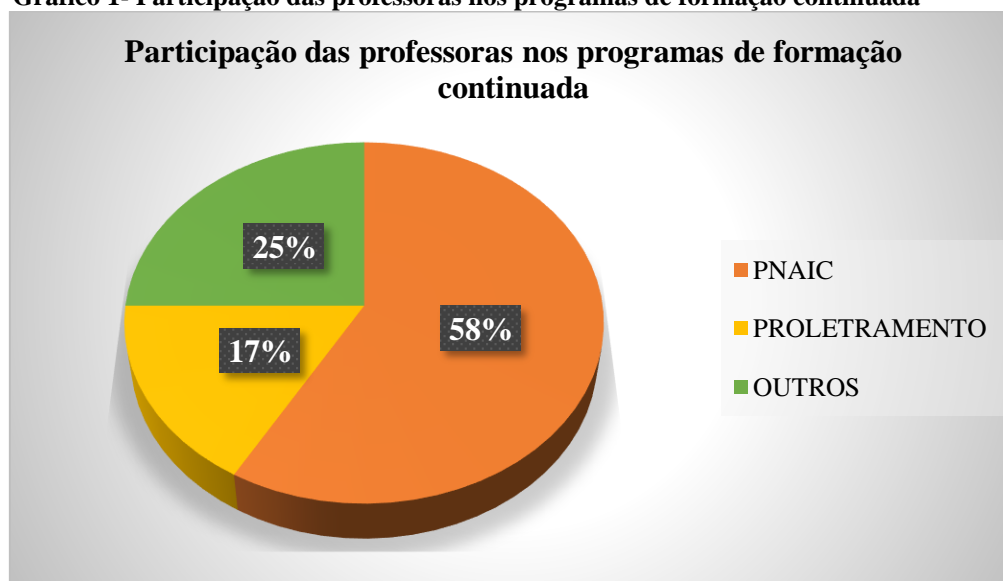
(Professora Cecília, Humaitá-AM, 25 de setembro de 2019. Entrevista concedida a Izeni de Souza Trindade).	Eu só participei do PNAIC.
(Professora Marisa, Humaitá-AM, 23 de setembro de 2019. Entrevista concedida a Izeni de Souza Trindade).	Eu já participei do PRÓLETRAMENTO de língua portuguesa e de matemática. E do PNAIC já participei da formação de língua portuguesa e matemática.

Organização: TRINDADE, 2019.

Fonte: roteiro de entrevista das professoras participantes da pesquisa.

O gráfico 1 apresenta a seguir quais foram os programas de formação continuada que as professoras participaram.

Gráfico 1- Participação das professoras nos programas de formação continuada



Organização: TRINDADE, 2019.

Fonte: roteiro de entrevista das professoras alfabetizadoras participantes da pesquisa.

O tema formação continuada é muito amplo, são muitos rótulos que se abrigam nesta discussão. Pensamos ser esta a dúvida que surgiu durante a entrevista com as professoras ao falarmos de formação continuada. As professoras responderam sobre outros cursos diferentes daqueles organizados e discutidos nas políticas educacionais, tais como: o Programa de PROFA, PRALER, PRÓLETRAMENTO, PNAIC. Para Gatti (2008, p. 57), “[...]muitos desses cursos se associam a processos de educação a distância, que vão do formato totalmente virtual, via internet, até o semipresencial com materiais impressos”. O que se pode constatar é que, no Brasil, essas atividades são inúmeras. A formação continuada tornou-se um requisito para o

trabalho, não como ampliação dos conhecimentos, mas como um meio de superação dos problemas do nosso sistema educacional.

Após a apresentação dos dados acima, por meio da realização da entrevista, constata-se que a maior participação em formação continuada aconteceu no PNAIC (58%), 17% no PRÓLETRAMENTO e 25% em outros cursos não organizados pelo Governo Federal.

O PRÓLETRAMENTO antecedeu o PNAIC e seguiu os mesmos rumos das políticas educacionais assistencialistas de alfabetização. Apresentou, como ideologia, uma formação continuada com o objetivo de melhorar a qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental.

Seguimos perguntando para as professoras se reconheciam os motivos que geraram a oferta do PNAIC? E tivemos as seguintes respostas.

Quadro 8- Reconhecimento dos motivos que geraram a oferta do PNAIC

Professoras entrevistadas	Questão 3 do roteiro de entrevista
(Professora Clarice, Humaitá-AM, 17 de setembro de 2019. Entrevista concedida a Izeni de Souza Trindade).	Bom, a princípio foi porque as crianças não aprendem ler. Tem o primeiro, segundo e terceiro ano para aprender a ler, então foi feito esse pacto para que as crianças aprendessem a ler até os oito anos. Tem criança que está chegando no quinto ano e não sabe ler.
(Professora Maria, Humaitá-AM, 16 de setembro de 2019. Entrevista concedida a Izeni de Souza Trindade).	No meu pensamento eu acredito que foram as dificuldades que nós alfabetizadores encontramos para ensinar os alunos a ler e escrever, porque é muito difícil. Eu acredito que no primeiro ano deveria ser pelo menos uns vinte alunos, mas geralmente as salas são cheias e fica muito difícil porque a gente ter que controlar a falta de disciplina, eles já vêm de casa indisciplinados e isso para nós é muito difícil.
(Professora Ana, Humaitá-AM, 20 de setembro de 2019. Entrevista concedida a Izeni de Souza Trindade).	Bom, ao meu ver foi devido à grande quantidade de crianças que não estavam sendo alfabetizadas na idade certa, por isso que o governo ofertou o curso do PNAIC
(Professora Marta, Humaitá-AM, 27 de setembro de 2019. Entrevista concedida a Izeni de Souza Trindade).	Eu não sei a origem do PNAIC pois quando entrei o curso já havia iniciado.
(Coordenadora Heloísa, Secretaria Municipal de Educação, 28 de novembro de 2019. Entrevista concedida a Izeni de Souza Trindade).	O grupo da UNDIME do estado do Amazonas diz que o maior problema e defasagem que nós temos são na alfabetização, ou seja, há uma dificuldade de ensinar os alunos a ler e não só ler, mas realmente compreender o que estão lendo. Então, esse é o objetivo, fazer com que os professores consigam ensinar a ler.

Organização: TRINDADE, 2019.

Fonte: roteiro de entrevista das professoras participantes da pesquisa.

Os dados obtidos evidenciam que a maioria das participantes retrata os motivos que geraram a oferta do PNAIC, ainda que seja sem embasamento teórico, sabem o motivo da sua construção. No entanto, todas veem o PNAIC apenas como um programa que realizou uma

política tendo como ênfase a alfabetização dos alunos na idade certa, o que não deixa de ser verdade.

A visão de futuro do PNAIC, como é explicitada no Documento Orientador (2017), diz que o PNAIC se pauta na autonomia dos professores objetivando resolver os desafios da sala de aula e buscando o seu desenvolvimento profissional (BRASIL, 2017, p. 6). Nesse contexto, o PNAIC é reduzido a uma formação de racionalidade técnica com a intenção de fazer com que o professor seja treinado para a prática em sala de aula, distanciando a possibilidade de interação com base teórico-crítico-emancipadora capaz de problematizar sobre a visão pragmatista que as políticas educacionais compensatórias estão proporcionando. É como se o professor não tivesse o direito de acesso aos fundamentos teóricos para a construção do conhecimento científico, pois, de acordo com a fala das professoras, esse programa é apenas uma ponte para que as crianças sejam alfabetizadas.

O Caderno Orientador do PNAIC (2017) também explicita que a visão de futuro deste pacto esteja pautada “[...] no trabalho colaborativo comprometido com os direitos de aprendizagem das crianças; na compreensão da alfabetização como a base para a equidade, a inclusão e a igualdade de oportunidades educativas” (BRASIL, 2017, p. 6). De fato, a alfabetização tornou-se central nos planos de educação dos organismos internacionais, no entanto, como elemento fundamental para o desenvolvimento social e econômico em sociedades marcadas pela exploração do trabalho (GONTIJO, 2014).

A nossa próxima questão refere-se ao conhecimento das professoras sobre as origens e formulação do PNAIC. De acordo com o Caderno Orientador do PNAIC (2017), esse pacto é um compromisso assumido pelos governos federal, estados e municípios, para atender à Meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE, 2014, s.p), “[...]alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental”. Agora, vejamos o que sabem as professoras sobre as origens do PNAIC.

Quadro 9- Origens e formulação do PNAIC

Professoras entrevistadas	Questão 4 do roteiro de entrevista
(Professora Clarice, Humaitá-AM, 17 de setembro de 2019. Entrevista concedida a Izeni de Souza Trindade).	Não, não estou lembrada, mas eu acho que partiu do Ministério da Educação, não é? Devido as pesquisas, os índices de rendimento escolar das crianças, então partiu de lá, eu sei que foi uma equipe composta por várias pessoas de vários estados, segundo eles dizem, pessoas das secretarias de vários estados e criaram o PNAIC.

(Professora Maria, Humaitá-AM, 16 de setembro de 2019. Entrevista concedida a Izeni de Souza Trindade).	Sendo um programa federal, eu acredito que tenha sido o MEC, os doutores da educação. Aqui a ideia partiu do município, a SEMED que saiu na frente com o PNAIC. Eu penso que as autoridades federais e depois partiu da municipal.
(Professora Ana, Humaitá-AM, 20 de setembro de 2019. Entrevista concedida a Izeni de Souza Trindade).	Não, eu não sei.
(Professora Isa, Humaitá-AM, 19 de setembro de 2019. Entrevista concedida a Izeni de Souza Trindade).	Não conheço, não estou lembrando.
(Professora Marta, Humaitá-AM, 27 de setembro de 2019. Entrevista concedida a Izeni de Souza Trindade).	Eu não sei.
(Professora Cecília, Humaitá-AM, 25 de setembro de 2019. Entrevista concedida a Izeni de Souza Trindade).	Eu acho que foi o governo federal.
(Coordenadora Heloísa, Secretaria Municipal de Educação, 28 de novembro de 2019. Entrevista concedida a Izeni de Souza Trindade).	O PNAIC é formulado pela equipe da secretaria de educação federal articulado com o Conselho Nacional de Educação. Eles chegaram a esse consenso de criar um programa que atendesse de um modo geral o país como um todo. Mas, isso não significa que cada região não possa inserir a sua realidade dentro do PNAIC. Mesmo sendo federal, ele vai para as esferas regionais e estaduais. Aí, cada programa se adequa conforme a sua realidade.

Organização: TRINDADE, 2019.

Fonte: roteiro de entrevista das professoras participantes da pesquisa.

As professoras desconhecem as origens do PNAIC, e conseqüentemente a execução das políticas educacionais responsáveis pelos rumos da educação brasileira, que vem ao longo da história transformando a profissão docente em um trabalho técnico que prioriza a prática em sala de aula desconsiderando a base teórica. Conforme o Documento Orientador (2017, p. 12):

[...] propõe-se que a formação continuada do PNAIC em 2017 seja realizada em serviço, orientada para o diagnóstico de cada sala de aula e para garantir ao professor segurança e autonomia na utilização de amplo repertório de práticas didático-pedagógicas no campo da alfabetização e do letramento, permitindo-lhe intervir claramente para ajudar a criança a superar obstáculos e a progredir no seu desenvolvimento.

O que se observa de um lado é a inserção de políticas educacionais como o PNAIC que tem, como ideologia, a erradicação do analfabetismo e, por outro, uma grande camada de professores sendo treinados para contribuir com esse projeto governamental ideológico.

Marx e Engels (1989, p.28) têm a ideologia como “[...] um conceito pejorativo, crítico, que implica ilusão, ou se refere à consciência deformada da realidade que se dá através da ideologia dominante, as idéias das classes dominantes são as ideologias dominantes na sociedade”. Nesse caso, o trabalho docente torna-se um instrumento de escravização, pois

fazem parte desse processo sujeitos explorados e dominados por aqueles que, mesmo sem conhecer a realidade educacional, determinam os rumos da formação docente em direção de uma prática alienante. Essa alienação sobre o desconhecimento das origens do PNAIC faz com que o professor adquira uma falsa consciência da realidade em que vive.

É necessário compreender que as políticas educacionais, tal como o PNAIC, articulam-se ao projeto de sociedade que se almeja implantar. Nesse caso, o professor precisa conhecer as origens de cada programa de formação ofertado pelo governo através de formação continuada. Do contrário, sua trajetória profissional será sempre determinada por conhecimentos vazios que, além de alienar, contribuem com a defesa dos interesses da burguesia. Conforme Kosik (1986, p.13):

Como as coisas não se mostram ao homem diretamente tal qual são e como o homem não tem a faculdade de ver as coisas diretamente na sua essência, a humanidade faz um detour para conhecer as coisas e a sua estrutura. Justamente porque tal detour é o único caminho acessível ao homem para chegar à verdade, periodicamente a humanidade tenta poupar-se o trabalho desse desvio e procura observar diretamente a essência das coisas (o misticismo é justamente a impaciência do homem em conhecer a verdade).

Para conhecer as origens do PNAIC, em uma perspectiva dialética, é necessário compreender que as coisas não se mostram ao homem diretamente tal qual são, portanto, faz-se necessário o entendimento sobre o papel dessas políticas como meio de regulamentação que fragiliza a profissão docente, além de servir à manutenção da ordem capitalista.

5.4 Da implementação à convocação

Seguiremos o diálogo com as professoras com as seguintes questões: Como aconteceu a convocação para participarem do PNAIC? Poderiam escolher ou não participar? O que aconteceria se não participassem? E se sentiram obrigadas a participar?

Quadro 10- Da implementação à convocação para participar do PNAIC

Professoras entrevistadas	Questão 10 do roteiro de entrevista
(Professora Clarice, Humaitá-AM, 17 de setembro de 2019. Entrevista concedida a Izeni de Souza Trindade).	A convocação foi assim, para os professores de primeiro ao terceiro ano do Ensino Fundamental, nós não tínhamos escolha não, se trabalhasse com o primeiro, segundo e terceiro ano todos deveriam participar. A diretora e o pessoal da secretaria fizeram pressão para que nós participássemos.

(Professora Maria, Humaitá-AM, 16 de setembro de 2019. Entrevista concedida a Izeni de Souza Trindade).	Obrigada não, a gente poderia escolher se queria participar. Depois que o PNAIC não proporcionou a bolsa os professores não queriam participar, era raro os que participaram. Então começaram a perguntar quem gostaria de participar, deviam avisar com antecedência para suspender as aulas. Mas muitos falavam eu prefiro ficar em sala e “não perder tempo com o PNAIC”.
(Professora Ana, Humaitá-AM, 20 de setembro de 2019. Entrevista concedida a Izeni de Souza Trindade).	Eu não me senti obrigada e logo que chamaram eu tentei participar, mas mesmo trabalhando com alfabetização não me chamaram (refiro-me ao PNAIC anterior). Aqui a nossa gestora deu a opção de participar ou não.
(Professora Isa, Humaitá-AM, 19 de setembro de 2019. Entrevista concedida a Izeni de Souza Trindade).	Você que decidia se queria ou não participar, obrigado não foi. Só que é sempre bom participar.
(Professora Marta, Humaitá-AM, 27 de setembro de 2019. Entrevista concedida a Izeni de Souza Trindade).	Em momento algum eu me senti obrigada a participar do PNAIC. Eu até queria participar por estar trabalhando com as séries iniciais.
(Professora Cecília, Humaitá-AM, 25 de setembro de 2019. Entrevista concedida a Izeni de Souza Trindade).	Eu não me senti obrigada a participar. Não falaram se quem não participasse perderia alguma coisa, você tinha liberdade para escolher participar ou não.
(Professora Marisa, Humaitá-AM, 23 de setembro de 2019. Entrevista concedida a Izeni de Souza Trindade).	Em nenhum momento nós fomos obrigados a participar. Veio o convite para a escola informando que nós professores do primeiro ao terceiro ano podíamos participar, mas não era obrigado. Eu não vejo a formação como a saída da escola para “perder tempo”, mas sim de aproveitar porque cada conhecimento é valioso.
(Coordenadora Heloísa, Secretaria Municipal de Educação, 28 de novembro de 2019. Entrevista concedida a Izeni de Souza Trindade).	Primeiro nós inserimos os professores que trabalham de primeiro ao terceiro ano do Ensino Fundamental. Então independente que querer ou não participar nós os inserimos no sistema porque nós temos a lotação então sabemos quem trabalha com essas turmas. Só que nós não podemos obrigá-los a participar, então comunicamos sobre a formação e pedimos aos gestores para dispensá-los nos dias dos cursos para que pudessem participar. Mas infelizmente nós não temos a participação de todos, a maioria dos professores já se acham autossuficientes e que já não precisam mais aprender, infelizmente nós nos deparamos com esse tipo de professor, mas também temos aqueles disponíveis e que gostam de aprender e que estão sempre em busca de novas aprendizagens para aplicar em sala de aula. Punição não teve, o que nós fizemos foi tentar conscientizar sobre a importância de participar, dizendo que o PNAIC tinha algumas inovações, novas formadoras. Mas ainda assim teve alguns que falaram que já tinham participado dos anteriores e que era sempre “a mesma coisa”.

Organização: TRINDADE, 2019.

Fonte: roteiro de entrevista das professoras participantes da pesquisa.

De acordo com a resposta das professoras, constata-se que apenas a professora Clarice disse ter sido pressionada pela gestora e pela equipe da secretaria em que trabalha a participar do PNAIC. Contraditoriamente, a professora Maria e Isa trabalham na mesma escola e responderam que não foram obrigadas a participar da formação. A coordenadora Heloísa

respondeu que “todos os professores de primeiro ao terceiro ano do Ensino Fundamental foram inseridos no sistema do PNAIC”, mas que nem todos aceitaram participar. Ressaltou também o questionamento de algumas professoras dizendo que “[...] já tinham participado dos programas do PNAIC anteriores e que era sempre ‘a mesma coisa’”.

Cabe observar, no entanto, que a coordenadora declara que professores não aceitaram participar do PNAIC, o que, de certa forma, confirma o que dizem as professoras ao evidenciarem que este programa não oferece “nada de novo”. Ou seja, os professores estão desmotivados a participar de formações como o PNAIC. E, como bem explicita Gatti (2008, p. 58), a formação continuada tem a finalidade de:

[...] suprir aspectos da má-formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação – posto nas discussões internacionais –, que seria o aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais.

No entanto, alguns professores estão desmotivados e não aceitaram participar do PNAIC, pois, sabem que já não contribuí com o aprimoramento profissional e renovação em suas áreas, demonstrando, assim, a intenção de ensinar metodologias que a cada dia os transforma em técnicos para a prática em sala de aula.

Anteriormente, todos os professores que participavam do PNAIC ganhavam bolsas de incentivo do Governo Federal, no valor de R\$200. Ao conversar com as professoras sobre a contribuição (bolsa) para participarem do PNAIC, e se a oferta de bolsas motivava a participação, as professoras relataram, a seguir, conforme quadro abaixo.

Quadro 11- Contribuição (bolsa) para participar do PNAIC e sua oferta como motivação para participar do PNAIC

Professoras entrevistadas	Questão 11 do roteiro de entrevista
(Professora Clarice, Humaitá-AM, 17 de setembro de 2019. Entrevista concedida a Izoni de Souza Trindade).	Não teve bolsa. Antes o valor era de 200 reais e para mim não foi motivação. Você tem que querer, é como motivar os alunos em sala de aula. Porque quando eu quero receber formação até pago, mas para eu não foi motivação, até porque eu passava meses para receber, passava de três a quatro meses para receber, então não foi incentivo.
(Professora Maria, Humaitá-AM, 16 de setembro de 2019. Entrevista concedida a Izoni de Souza Trindade).	Como eu te falei, antigamente existia bolsa, era uma forma de motivar. E quando vem bolsa a maioria dos professores querem participar, é lotado. Eu percebi que sem a bolsa os

	professores não participavam, realizavam a inscrição, mas não se faziam presentes. Eu acredito que a bolsa é uma motivação e que por isso deveria ter uma seleção “aqueles que participaram sem bolsa são aqueles que deveriam ganhar a bolsa e serem vistos com outros olhos”.
(Professora Ana, Humaitá-AM, 20 de setembro de 2019. Entrevista concedida a Izoni de Souza Trindade).	Ao meu ver não motiva, até porque no último PNAIC (2019) que eu participei não teve bolsa e assim mesmo eu participei. O curso em si é valioso ele vem para engrandecer, porque tem o material que dá para reformular e trabalhar de diversas formas.
(Professora Isa, Humaitá-AM, 19 de setembro de 2019. Entrevista concedida a Izoni de Souza Trindade).	Recebi sim a bolsa, mas foi demorado para ter acesso ao dinheiro. É um incentivo, nesse último não teve bolsa. Mas tem pessoas que só participam porque tem o dinheiro. É um incentivo bom, porque com esse dinheiro dá para comprar os materiais para confeccionar os jogos e realizar uma boa aula.
(Professora Marta, Humaitá-AM, 27 de setembro de 2019. Entrevista concedida a Izoni de Souza Trindade).	Eu não recebi bolsa, mas penso que a bolsa é um dos motivos que incentiva qualquer pessoa a participar de um programa e até mesmo através da bolsa é possível comprar os materiais para a confecção dos jogos.
(Professora Cecília, Humaitá-AM, 25 de setembro de 2019. Entrevista concedida a Izoni de Souza Trindade).	Eu não recebi bolsa. E tem muitos professores que participam do curso só para ganhar a bolsa e ainda comentam que são as mesmas coisas de sempre que ensinam no PNAIC.
(Professora Marisa, Humaitá-AM, 23 de setembro de 2019. Entrevista concedida a Izoni de Souza Trindade).	Nesse último PNAIC não teve bolsas, mas eu já participei de outros que tinha a bolsa e muitos colegas só iam por isso. Mas nesse último nós vimos que só participou quem gostaria de aprender.
(Coordenadora Heloísa, Secretaria Municipal de Educação, Humaitá-AM, 28 de novembro de 2019. Entrevista concedida a Izoni de Souza Trindade).	Com certeza, a maioria das desistências foi por conta das bolsas. Como esse PNAIC de 2017-2018 não teve bolsas para professores. A bolsa veio apenas para formadores e coordenadores locais. Para os professores ficou subentendido que eles ganham com a aprendizagem, tem também certificados de participação que vale pontos para o seletivo. Além disso as formações foram programadas para que acontecessem em horário de trabalho. Nós não organizamos nenhuma formação no sábado e domingo para não atrapalhar os dias de folga.

Organização: TRINDADE, 2019.

Fonte: roteiro de entrevista das professoras participantes da pesquisa.

As professoras Clarice e Ana falaram que a contribuição da bolsa não é motivação para participarem do PNAIC, até porque, quando ofertavam a bolsa, demorava meses para terem

acesso ao dinheiro. As demais professoras, Maria, Isa, Marta, Cecília e Marisa, juntamente com a coordenadora, disseram concordar que a bolsa é, sim, motivação para participarem.

Evidencia-se que a intenção de muitos professores é participar do PNAIC para ganhar a contribuição em dinheiro (bolsa), como explicitou as professoras participantes desta pesquisa. Como bem informa a professora Cecília, “[...] tem muitos professores que participam do curso só para ganhar a bolsa e ainda comentam que são as mesmas coisas de sempre que ensinam no PNAIC”.

Também foi perceptível que, na concepção das professoras, o PNAIC (2017) reproduziu o que já foi ministrado nos programas anteriores, e isso desmotiva os professores, além de não permitir a análise crítica sobre o impacto negativo que recai sobre a profissão docente.

No entanto, os professores devem participar da formação continuada instigados em analisar, discutir e problematizar o seu contexto histórico para a busca de possíveis soluções para o descaso com a educação. E, assim, aprenderem para si na intenção de ensinar o outro, neste caso, os alunos. Os professores precisam adquirir conhecimentos sistematizados e críticos, como humanização; que os faça compreender os riscos da sociedade capitalista e não apenas de estudar para adentrar o mercado e vender sua força de trabalho por um salário precário.

Na perspectiva do liberalismo e do positivismo, fala-se que a formação do professor é um problema e que o problema está no professor: que ele está despreparado, é incompetente, mal formado e assim por diante. Ou seja, primeiro desloca-se e isola-se o professor do conjunto das relações, como se existisse por si, separado e independente da totalidade social; como se as condições nas quais se encontra dependessem apenas dele e fossem de sua exclusiva responsabilidade (ORSO, 2016, p. 149).

Todavia, os meios necessários para realizar um trabalho satisfatório são negados na formação continuada, pois, o professor é apenas um elemento e não a totalidade social capaz de solucionar os problemas educacionais.

5.5 Inserção dos conteúdos do PNAIC na avaliação externa: o que dizem as professoras

A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)⁹ é elaborada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), órgão vinculado ao MEC. Foi uma avaliação anual aplicada aos gestores e professores através de questionário e aos alunos do terceiro ano do ensino fundamental das escolas públicas através de testes de Leitura, Escrita e Matemática. O principal objetivo foi aferir os níveis de alfabetização e de letramento dos estudantes em língua portuguesa e matemática.

Em 2019, a ANA e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), também conhecida como Prova Brasil, deixaram de existir com essa nomenclatura. A partir de 2019, todas as avaliações externas passaram a ser identificadas como Saeb. A ANA esteve diretamente ligada ao PNAIC, sendo que:

A pesquisa avalia o conhecimento de crianças em fase final do ciclo de alfabetização, de modo a cumprir a meta do PNAIC, de que todas as crianças até os oito anos de idade sejam alfabetizadas em português e matemática. O Pacto é uma iniciativa dos governos federal, estaduais, do Distrito Federal e administrações municipais (MEC, 2019).

Todavia, os resultados da ANA revelam que 54,73% dos estudantes acima dos 08 (oito) anos, faixa etária de 90% dos avaliados, permanecem em níveis insuficientes de leitura. Encontram-se nos níveis 1 e 2 (elementares). Na avaliação realizada em 2014, esse percentual era de 56,1. Outros 45,2% dos estudantes avaliados obtiveram níveis satisfatórios em leitura, com desempenho nos níveis 3 (adequado) e 4 (desejável). Em 2014, esse percentual era de 43,8 (MEC, 2019).

Gatti chama a atenção para o fato de que:

As avaliações do sistema educacional no Brasil, em sua divulgação mais ampla, têm se centrado no rendimento escolar, de tal forma que a representação sobre qualidade da educação na nossa sociedade tem sido reducionista, traduzindo-se em desempenhos nas provas aplicadas pelos diferentes modelos praticados (GATTI, 2020, p. 3).

Iniciativas dessa natureza revelam a crença de que os testes têm se constituído como meio de qualificação da educação. O que ficou perceptível é que os resultados para a educação,

⁹ Instituída pela Portaria do Ministério da Educação nº 482, de 7 de junho de 2013, que dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB.

em nível de aprendizagem, são negativos e, com isso, criam-se mais e mais políticas públicas com a proposta de solucionar os problemas educacionais referentes à alfabetização das crianças.

Hoje, o desafio posto na escola pública brasileira é amplo, portanto, a avaliação deve considerar não só o rendimento escolar. É necessário analisar todo o processo educativo e levar em consideração as variantes da aprendizagem, como os impactos da desigualdade social, contextos culturais, os salários dos professores e qualificação profissional, os projetos político-pedagógicos, formas de gestão democrática, condições físicas das instituições de educação, entre outros. E, na concepção de Souza (2014, p. 418), é importante “insistirmos na necessidade de ressignificação do papel que vêm ocupando as avaliações em larga escala no processo de produção de melhoria da educação pública [...]”, como meio de compreender a lógica neoliberal com ênfase na privatização e mercadorização da educação.

A seguir, mostraremos a concepção das professoras referente ao conteúdo apresentado no decorrer da formação do PNAIC, se é cobrado nas avaliações externas e qual a opinião delas sobre isso.

Quadro 12- Cobrança dos conteúdos do PNAIC nas avaliações externas e a opinião das professoras

Professoras entrevistadas	Questão 13 do roteiro de entrevista
Professora Clarice Humaitá-AM, 17 de setembro de 2019. Entrevista concedida a Izoni de Souza Trindade.	Bom, o conteúdo voltou-se para a leitura e matemática. Eu acho que não foi tratado o assunto das avaliações externas, mas sim para a criança ler, identificar as coisas e fazer a provinha. Não teve um conteúdo específico que fosse cair na prova, mas sim para a criança realmente aprender a ler, se alfabetizar, entender o que ela está lendo, para conseguir fazer a prova.
Professora Maria, Humaitá-AM, 16 de setembro de 2019. Entrevista concedida a Izoni de Souza Trindade.	Nas avaliações externas? Eu digo que são poucas as questões relacionadas ao PNAIC, mas cai sim. Eu penso que deveria ter uma cobrança maior. As formadoras deveriam ir na escola para ensinar como trabalhar com os jogos. Deveriam retornar à escola para uma devolutiva, assistir a aula no dia que o professor fosse utilizar os joguinhos. Aí as pessoas participam e falam que não vão usar porque não tem fiscalização, infelizmente tem pessoas que só fazem se forem fiscalizadas.
Professora Ana, Humaitá-AM, 20 de setembro de 2019. Entrevista concedida a Izoni de Souza Trindade.	Eu particularmente não participei com a minha turma das provinhas, então eu não posso dizer se é cobrado ou não.
Professora Marta, Humaitá-AM, 27 de setembro de 2019. Entrevista concedida a Izoni de Souza Trindade.	Não é cobrado nas avaliações externas e nós como professores questionamos bastante porque o PNAIC traz uma proposta e durante a execução utiliza-se outra metodologia.

Professora Cecília, Humaitá-AM, 25 de setembro de 2019. Entrevista concedida a Izoni de Souza Trindade.	Não.
---	------

Organização: TRINDADE, 2019.

Fonte: roteiro de entrevista das professoras participantes da pesquisa.

Ao falarmos de avaliação externa, foi perceptível a falta de conhecimento das professoras para dialogar sobre este assunto. No decorrer da entrevista, elas perguntavam novamente a questão e ficavam refletindo por um tempo até organizar uma resposta.

A professora Clarice respondeu da seguinte maneira “Eu acho que não foi tratado o assunto das avaliações externas, mas, sim, para a criança ler, identificar as coisas e fazer a provinha”. Mas os conteúdos de português e matemática são exatamente o que as avaliações externas apresentam. Logo, percebe-se que, mesmo sem ter conhecimento sobre o objetivo das avaliações externas, a professora Clarice percebeu que a importância foi atribuída à Língua Portuguesa e Matemática. A professora Ana respondeu “que são poucas as questões relacionadas ao PNAIC, mas cai sim” e que as formadoras do PNAIC deveriam ir às escolas para ensinar e observar se os professores colocaram em prática o trabalho desenvolvido durante o curso. Já a professora Cecília respondeu que os conteúdos do PNAIC não são utilizados nas avaliações externas.

De acordo com a concepção da professora Marta, evidencia-se que não são cobrados nas avaliações externas os conteúdos do PNAIC e que isso é questionado pelos demais colegas de profissão, já que o PNAIC traz uma proposta. Entretanto, outros tipos de metodologias são utilizados.

A priori, conforme o Documento Orientador do PNAIC (2017, p. 8) enfatiza, a partir da confirmação da adesão do pacto, o município reafirma seu comprometimento e sua responsabilização com a alfabetização, sendo assim, uma das ações fundamentais para essa implementação é: “buscar uma evolução dos níveis de aprendizagem dos estudantes, considerando os resultados da ANA, da Prova Brasil bem como de outros instrumentos de avaliação adequados”.

No entanto, percebemos uma grande contradição na organização inicial do PNAIC em Humaitá-AM. A afirmação se baseia na nossa participação na formação do programa em nível local, como informamos na introdução. Inicialmente, foi organizado pela SEMED um grupo de formadoras para trabalhar no PNAIC. Após esse momento, nos reuníamos para planejar e socializarmos o estudo prévio dos textos, objetivando esclarecer possíveis dúvidas e aprofundar o aprendizado. Utilizamos os encontros também como meio de organizar as dinâmicas de boas-vindas, assistir aos vídeos, organizar os slides de apresentação e as atividades lúdicas antes de

realizar o trabalho prático com os professores alfabetizadores. Em relação às oficinas, o Documento Orientador do PNAIC (2017, p. 16) instruía que as formadoras deveriam promover “a integração entre teoria e prática, com vivências coletivas de situações que respondam às necessidades do cotidiano escolar”. Essas oficinas deveriam incluir abordagens que se adequassem à realidade dos professores em formação. Se tivesse acontecido dessa maneira, os conteúdos estariam presentes no material pedagógico confeccionado durante as oficinas, contribuindo com a aprendizagem dos alunos e a inserção nos testes da avaliação ANA.

De acordo com o Documento Orientador, a priori, os professores e gestores envolvidos no PNAIC deveriam ser ouvidos. E, para a organização das oficinas, não poderia deixar de levar em consideração: “os boletins da ANA; (b) outras avaliações realizadas pelas redes ou pelas próprias escolas; e (c) as tabelas com os direitos de aprendizagem constantes nos materiais do PNAIC” (BRASIL, 2017, p. 16).

Após essas análises, as metas a serem alcançadas para cada turma seriam definidas, e aconteceria o planejamento com o objetivo de construir situações de ensino eficientes que elevasse a qualidade da aprendizagem das crianças.

E, nesse momento, pensamos na questão da falta de conhecimento dos professores sobre essas avaliações que definem os rumos da educação brasileira que estão acontecendo descontextualizadas do que realmente os participantes almejam. Então, evidencia-se que a compreensão sobre as avaliações externas poderia entrar em pauta para serem realizadas nos cursos de formação continuada por ser um tema relevante na educação. Embora as professoras não tenham conhecimento, as avaliações externas são uma forma de dominação e controle. O governo fornece a formação continuada através dos programas e depois cobra nota para aumentar os índices de avaliação.

Em seguida, perguntamos para as professoras sobre suas concepções quanto à inserção apenas do conteúdo de português e matemática na formação do PNAIC e se as outras áreas não precisam de formação.

Quadro 13- Inserção apenas dos conteúdos de português e matemática na formação do PNAIC e o descaso com outras áreas do conhecimento

Professoras entrevistadas	Questão 14 do roteiro de entrevista
(Professora Clarice Humaitá-AM, 17 de setembro de 2019. Entrevista concedida a Izeni de Souza Trindade).	Eu penso assim, que eles criaram o PNAIC de português e matemática porque eles dizem que são as matérias mais importantes, pois a criança tem que aprender ler e contar. Então se ele sabe ler e escrever as outras disciplinas vão fluindo. Mas eu acho que as outras disciplinas elas precisam sim um “pouquinho”, por exemplo, o professor de português é só professor

	de português e precisa de alguém mais específico na área de Geografia, História.
(Professora Maria, Humaitá-AM, 16 de setembro de 2019. Entrevista concedida a Izeni de Souza Trindade).	Precisa, nós sempre estamos precisando de formação em todas as áreas. Eu penso assim, que antes o PNAIC trabalhou com História, Geografia, então isso deveria voltar, porque só trabalham Matemática e Português, claro que são as duas disciplinas importantíssimas no cotidiano da criança, mas não quer dizer que não precisam aprender as outras disciplinas.
(Professora Ana, Humaitá-AM, 20 de setembro de 2019. Entrevista concedida a Izeni de Souza Trindade).	Precisa sim e já foi trabalhado a área de Ciências, inclusive eu participei e achei muito valioso. Na verdade, todas as áreas precisam de formação, não é só o Português e a Matemática. Eu entendo que eles colocam somente Português e Matemática porque se você sabe ler e escrever consegue fazer outras coisas. Tem necessidade sim de trabalhar no PNAIC História, Geografia só que infelizmente não nos foi proposto.
(Professora Isa, Humaitá-AM, 19 de setembro de 2019. Entrevista concedida a Izeni de Souza Trindade).	Todas as áreas precisam de formação, mas o objetivo é somente Português e Matemática. Só que tem outras disciplinas que precisam ser aprendidos para trabalhar em sala de aula, como o conteúdo de Ciências, que é difícil ensinar para os alunos.
(Professora Marta, Humaitá-AM, 27 de setembro de 2019. Entrevista concedida a Izeni de Souza Trindade).	Isso é uma reclamação não só minha, mas dos meus colegas também. Nós não conseguimos entender porque tanta formação continuada apenas com a inserção de português e matemática, talvez seja porque na “provinha” só exige conteúdos de português e matemática e aí não é dada atenção para as outras disciplinas. Eu acho que deveria ter formação para todas as disciplinas.
(Professora Cecília, Humaitá-AM, 25 de setembro de 2019. Entrevista concedida a Izeni de Souza Trindade).	Precisa sim, com certeza. Mas eu não entendo porque só ensinam português e matemática. O importante é que a criança aprenda a ler, mas esquecem de trabalhar de maneira interdisciplinar. Seria importante se ensinassem os conteúdos de ciências, história, geografia porque querendo ou não só ensinam português e matemática.
(Professora Marisa, Humaitá-AM, 23 de setembro de 2019. Entrevista concedida a Izeni de Souza Trindade).	Eu já participei do PNAIC que abrangia outras áreas, não especificamente português e matemática. Mas é de muita valia que envolva todas as disciplinas.
(Coordenadora Heloísa, Secretaria Municipal de Educação, Humaitá-AM, 28 de novembro de 2019. Entrevista concedida a Izeni de Souza Trindade).	É uma das questões que nós falamos muito nas formações, que pelo menos tivesse formação na área de ciências naturais, infelizmente não nos escutaram. Mas já sabemos que com o fim do PNAIC, em 2020 novos programas surgirão e bem melhores que o PNAIC. Inclusive para o EF II porque eles percebem que muitos alunos chegam e não conseguem interpretar um texto, pensa, raciocina, mas não consegue colocar no papel a sua ideia.

Organização: TRINDADE, 2019.

Fonte: roteiro de entrevista das professoras participantes da pesquisa.

A professora Clarice respondeu que as disciplinas de português e matemática são as mais importantes e ainda afirmou: “se ele sabe ler e escrever as outras disciplinas vão fluindo”. Depois completou dizendo que as outras disciplinas precisam ser ensinadas e que cada disciplina precisa de professor dentro da sua área de formação. E, nesse processo de

fragmentação, o professor se torna um especialista apenas na disciplina que leciona sem fazer mediação com as demais.

A professora Maria afirmou que antes “o PNAIC trabalhou com História, Geografia, então, isso deveria voltar, porque só trabalham matemática e português”. Disse ainda que essas são disciplinas importantíssimas no cotidiano da criança, mas, que as outras disciplinas também precisam estar dentro do planejamento dos programas de formação continuada.

Para a professora Ana, todas as áreas precisam de formação. No entanto, Ana diz entender que “eles colocam somente Português e Matemática porque se você sabe ler e escrever consegue fazer outras coisas”. É interessante notar a concepção da professora Ana sobre o ato de ler e escrever como condição para “fazer outras coisas”. E ficamos a questionar: que concepção pedagógica fundamenta a prática docente dessa professora alfabetizadora? Seguindo, portanto, essa análise, e tendo em vista as necessidades sociais em uma sociedade capitalista, é necessário utilizar a leitura e a escrita nos diferentes contextos sócio-históricos em que se insere. E, nesse contexto, faz-se imprescindível a apropriação conceitual e teórica por parte do professor alfabetizador que possibilite propostas metodológicas de ensino para superar os problemas que se encontram no processo de alfabetização das crianças.

Constata-se o descontentamento da professora Marta e dos seus colegas de profissão sobre a inserção apenas das disciplinas de português e matemática no PNAIC ao afirmar que:

Isso é uma reclamação não só minha, mas dos meus colegas também. Nós não conseguimos entender porque tanta formação continuada apenas com a inserção de português e matemática, talvez, seja porque na provinha só exige conteúdos de português e matemática e aí não é dada atenção para as outras disciplinas” (Professora Marta, Humaitá-AM, 27 de setembro de 2019. Entrevista concedida à Izeni de Souza Trindade).

E, assim, os programas atuais, como o PNAIC, constroem-se seguindo a mesma estrutura dos anteriores, orientados por heranças políticas e econômicas que não visam à qualidade do ensino, mas, sim, um ensino minimizado para o filho do trabalhador.

Sobre esta questão, a coordenadora do PNAIC, Heloísa, frisou que:

[...] com o fim do PNAIC, em 2020 novos programas surgirão e bem melhores que o PNAIC. Inclusive, para o Ensino Fundamental II, porque eles percebem que muitos alunos chegam e não conseguem interpretar um texto, pensa, raciocina, mas, não conseguem colocar no papel a sua ideia” (Coordenadora Heloísa, Secretaria Municipal de Educação, Humaitá-AM, 28 de novembro de 2019. Entrevista concedida à Izeni de Souza Trindade).

Ao analisar que os alunos do Ensino Fundamental II não conseguem interpretar e, tampouco, colocar no papel a sua ideia, compreende-se a alfabetização como apenas um processo para o conhecimento das primeiras letras sem ligação com o sentido real da leitura e da escrita no exercício da prática social. São graves os problemas que continuam acerca da educação e a inadequação dos programas de formação, como o PNAIC, contribuem para o agravamento dos níveis da desigualdade social que imperam entre nós.

As respostas das demais professoras, Isa, Cecília, Marisa e Heloísa, também evidenciam o descontentamento com o PNAIC, que não é diferente dos programas anteriores, pois, segue os ditames daqueles que financiam a educação, como o Banco Mundial, para atender as necessidades de grupos hegemônicos. O PNAIC defende, especificamente, o acesso aos conteúdos de português e matemática, que é exatamente o básico para adentrar o mercado e vender a força de trabalho.

Para contextualizar sobre a concepção das professoras acerca da inserção apenas dos conteúdos das disciplinas de Português e Matemática no PNAIC, é preciso compreender qual a finalidade social dos conteúdos escolares. O ensino sistematizado leva em consideração o acesso a conteúdo que dialoguem com todas as áreas do conhecimento considerando que estes são uma produção histórica que interfere diretamente no modo como enxergaremos o mundo em sua totalidade. Para fundamentar essa análise, recorreremos a Gasparin (2009, p. 2-3):

Este fazer pedagógico é uma forma que permite compreender os conhecimentos em suas múltiplas faces dentro do todo social. Cada conteúdo é percebido não de forma linear, mas em suas contradições, em suas ligações, com outros conteúdos da mesma disciplina ou de outras disciplinas. Assim, cada parte, cada fragmento do conhecimento só adquire seu sentido pleno à medida que se insere no todo maior de forma adequada.

Se cada conteúdo deve ser compreendido e apreendido, exige-se que se reconstrua uma nova forma de trabalho pedagógico. Será um processo dialético que, perpassando pela formação do professor, deve nortear a organização dos conteúdos para a construção do conhecimento nas mais diferentes áreas, seja científica, política, histórica ou cultural.

Saviani (2011, p. 14) se refere à escola como aquela responsável pela oferta de conteúdos sistematizados e para isso é importante aprender a ler e escrever, mas que além disso:

[...] é preciso conhecer também a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade. Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia).

Esse é um entendimento necessário para a compreensão do papel da escola enquanto instituição responsável pelo acesso ao ensino sistematizado. No entanto, o esquecimento dessa função causa problemas e neutralizam o papel da escola.

O Caderno 3 do PNAIC, intitulado Interdisciplinaridade no Ciclo de Alfabetização (2015, p. 21), relata sobre a inserção da interdisciplinaridade através de sequências didáticas e projetos didáticos.

As práticas interdisciplinares no Ciclo de Alfabetização apresentam-se, ainda na conjuntura de escola que hoje temos, como um caminho valioso para que a alfabetização e o letramento possam ser concretizados. Todavia, essas práticas ainda se apresentam como desafios a serem superados, não só pelo professor que atua diretamente com os alunos e é o mediador dessas práticas, mas também pela escola, que ainda articula suas práticas a partir do viés disciplinar, que amolda as disciplinas e também os conteúdos e áreas do conhecimento.

Realizar a prática, sob a perspectiva da interdisciplinaridade, é um caminho apropriado para o processo de aprendizagem e seria uma possibilidade de propiciar aos alunos a ligação dos conhecimentos sistematizados e cultural. No entanto, o PNAIC teve como foco o ensino dos conteúdos de Português e Matemática.

A formação docente deve ter uma base teórica sólida, mas, contraditoriamente, o olhar profissional torna-se fragmentado e desarticulado da prática social, guiado pelo senso comum que não permite ao professor a compreensão de que o acesso à escrita e à leitura quando realizadas em estreita relação com os ditames da classe hegemônica não possibilitam conhecer a realidade concreta que determina a existência humana na sociedade de classes.

5.6 As concepções pedagógicas do PNAIC e as práticas pedagógicas dos professores

Para realizar a análise sobre a contribuição ou não do PNAIC, na prática pedagógica dos professores, precisamos entender, inicialmente, a relação entre a teoria e a prática, pois, uni-las significa transformar a realidade. A união teoria e prática é a base para apropriação do conhecimento que a humanidade desenvolveu e produziu na sociedade.

Buscaremos compreender, por meio das entrevistas, se a formação continuada ofertada pelo PNAIC modificou ou não a prática pedagógica dos professores alfabetizadores de primeiro ao terceiro ano do Ensino Fundamental de Humaitá-AM. Vejamos:

Quadro 14- Formação continuada ofertada pelo PNAIC modifica ou não a prática pedagógica dos professores alfabetizadores de primeiro ao terceiro ano do Ensino Fundamental de Humaitá-AM

Professoras entrevistadas	Questão 5 do roteiro de entrevista
(Professora Clarice, Humaitá-AM, 17 de setembro de 2019. Entrevista concedida a Izeni de Souza Trindade).	Acho que a partir do momento do compromisso do professor, porque na verdade o PNAIC não foi nada de inovação, já é tudo que o professor faz, foi mais uma troca de experiência com os professores, o que deu certo com um o que deu certo com o outro. Mas, assim ao meu ver não teve nada de inovação, tudo que o professor já faz, então vai do compromisso dele, eu quero mudanças, quero que o meu aluno aprenda[...], mas acho que depende do professor mesmo.
(Professora Maria, Humaitá-AM, 16 de setembro de 2019. Entrevista concedida a Izeni de Souza Trindade).	Eu acredito que o PNAIC veio para somar com a gente, eu acredito que há uma grande mudança apesar de todas as dificuldades e todos os problemas essa mudança é positiva. É claro que a gente não consegue alfabetizar uma sala inteira e se de trinta alunos você conseguir alfabetizar vinte já é uma vitória, porque como eu falei que são vários problemas advindos de casa, tanto social, econômico, cultural, não é só culpa do professor. Eu fiquei muito triste com o fim do PNAIC.
(Professora Ana, Humaitá-AM, 20 de setembro de 2019. Entrevista concedida a Izeni de Souza Trindade).	Se a gente colocar em prática modica, porém, para colocar em prática deve existir um planejamento. A prática do professor pode até mudar, planejando as aulas de forma interdisciplinar, trabalhando um texto e vários conteúdos.
(Professora Isa, Humaitá-AM, 19 de setembro de 2019. Entrevista concedida a Izeni de Souza Trindade).	Tem professor que não gosta de participar por ser muito diferente do que nós ensinamos na sala de aula. Contribuí sim com a nossa prática, ensina como vamos trabalhar com aquele aluno que não consegue aprender. São tantas atividades, mas nós não temos ajuda financeira para trabalhar em sala de aula para realizar a confecção do material.
(Professora Marta, Humaitá-AM, 27 de setembro de 2019. Entrevista concedida a Izeni de Souza Trindade).	A partir do momento que eu participei observei que modifica sim, só pelo fato de você participar da formação você tem a obrigação de utilizar em sala de aula o que foi apreendido no decorrer do curso.
(Professora Cecília, Humaitá-AM, 25 de setembro de 2019. Entrevista concedida a Izeni de Souza Trindade).	Eu acho que modifica sim porque nós utilizamos os jogos que não conhecíamos e nos proporciona base para trabalhar em sala de aula. Já a parte teórica foi pouca.
(Professora Marisa, Humaitá-AM, 23 de setembro de 2019. Entrevista concedida a Izeni de Souza Trindade).	No momento em que o professor realiza as atividades ofertadas no curso.
(Coordenadora Heloísa, Secretaria Municipal de Educação, 28 de novembro de 2019. Entrevista concedida a Izeni de Souza Trindade).	Eu acho que o PNAIC vem trazendo uma nova “roupagem” de alfabetização, ele faz com que o professor reflita sobre o seu método de ensino e faz com que o professor se atualize e veja que ele pode ensinar de diversas formas o mesmo conteúdo. Pode usar os jogos para as diferentes disciplinas, português,

	matemática, ciências. Ele tem uma ferramenta e pode ser usada em prol de todas as disciplinas.
--	--

Organização: TRINDADE, 2019.

Fonte: roteiro de entrevista das professoras participantes da pesquisa.

Retratando a contribuição ou não do PNAIC para a prática pedagógica dos professores, a professora Clarice disse que, “[...] o PNAIC não foi nada de inovação, já é tudo que o professor faz, foi mais uma troca de experiência com os professores, o que deu certo com um o que deu certo com o outro”. Professora Clarice também relatou que o PNAIC foi mais uma troca de experiência e que não trouxe nada de inovação. Relatou, ainda, a necessidade de mudanças. E, nesse sentido, evidenciou-se que o PNAIC foi mais um programa de formação que não trouxe inovação, tornando-se repetitivo, o que contribuiu com o descontentamento da professora.

No entanto, a professora Maria relatou que o PNAIC contribui com mudanças na prática:

Eu acredito que o PNAIC veio para somar com a gente, eu acredito que há uma grande mudança apesar de todas as dificuldades e todos os problemas essa mudança é positiva. É claro que a gente não consegue alfabetizar uma sala inteira e se de trinta alunos você conseguir alfabetizar vinte já é uma vitória, porque como eu falei que são vários problemas advindos de casa, tanto social, econômico, cultural, não é só culpa do professor. Eu fiquei muito triste com o fim do PNAIC (Professora Maria, Humaitá-AM, 16 de setembro de 2019. Entrevista concedida à Izeni de Souza Trindade).

A Professora Maria compreende que tanto os fatores advindos de casa, como o social, econômico e cultural interferem diretamente na aprendizagem do indivíduo. Sendo assim, pensamos ser necessário que os programas de formação continuada sejam mais abrangentes acerca dos temas ministrados.

Ainda sobre a questão acerca da contribuição do PNAIC para modificar ou não a prática em sala de aula, a professora Ana respondeu que:

Se a gente colocar em prática modifica, porém, para colocar em prática deve existir um planejamento. A prática do professor pode até mudar, planejando as aulas de forma interdisciplinar, trabalhando um texto e vários conteúdos (Professora Ana, Humaitá-AM, 16 de setembro de 2019. Entrevista concedida à Izeni de Souza Trindade).

Para Gasparin (2020, p. 1), “[...] o planejamento, no processo pedagógico, é um aspecto fundamental de todo o trabalho docente em sala de aula. O planejamento é sempre a previsão

do que será desenvolvido no transcorrer do período letivo”. Muito relevante a fala da professora Ana, que frisou sobre o planejamento, algo fundamental para a prática pedagógica do professor, pois é através dele que o professor define a abordagem que determinará como os conteúdos serão ensinados e por quais recursos didáticos. Sendo assim, o planejamento é a sistematização das decisões tomada pelo professor, sem o qual não é possível desenvolver o processo de ensino, sempre em conformidade com as orientações do Projeto Político Pedagógico, da Proposta Pedagógica Curricular e do Plano de Ação da escola, observando a legislação e as diretrizes.

Seguimos conversando com a professora Isa sobre a formação continuada ofertada pelo PNAIC, como modificação ou não para a prática pedagógica dos professores alfabetizadores, ela respondeu que: “tem professor que não gosta de participar por ser muito diferente do que nós ensinamos na sala de aula. Contribui sim com a nossa prática, ensina como vamos trabalhar com aquele aluno que não consegue aprender”.

As professoras Marta e Cecília, também enfatizaram a contribuição positiva do PNAIC para a prática pedagógica. No entanto, a professora Cecília relatou que “[...] a parte teórica foi pouca”. E, nesta perspectiva, analisando o relato da professora, ao dizer que “a teoria foi pouca”, podemos inferir, conforme os pressupostos da pedagogia histórico-crítica, que o papel do professor é garantir a apropriação dos conteúdos pelos alunos, atendendo aos interesses das camadas populares para a democratização da sociedade. A teoria possibilita ao professor compreender a questão educacional baseada no desenvolvimento histórico e nos condicionantes sociais. No entanto, o PNAIC se limitou a destinar aos professores a tarefa de executar atividades práticas, limitando, assim, o desenvolvimento profissional.

Sobre a formação continuada para a prática pedagógica, a coordenadora Heloísa respondeu da seguinte maneira:

Eu acho que o PNAIC vem trazendo uma nova “roupagem” de alfabetização, ele faz com que o professor reflita sobre o seu método de ensino e faz com que o professor se atualize e veja que ele pode ensinar de diversas formas o mesmo conteúdo. Pode usar os jogos para as diferentes disciplinas, português, matemática, ciências. Ele tem uma ferramenta e pode ser usada em prol de todas as disciplinas (Coordenadora Heloísa, Secretária Municipal de Educação, 28 de novembro de 2019. Entrevista concedida à Izeni de Souza Trindade).

Na concepção da coordenadora Heloísa, o PNAIC faz com que o professor reflita sobre o seu método de ensino, no entanto, a professora Cecília evidenciou que faltou teoria no

decorrer do curso. Logo, surgem divergências, pois uma formação que não proporciona aporte teórico necessário para que os educadores internalizem o conhecimento não contribui para a análise crítica acerca de um método de ensino que possa sustentar a prática pedagógica. Para Gasparin e Petenucci (2014, p. 3):

O educador, conhecendo a teoria que sustenta a sua prática, pode suscitar transformações na conscientização dos educandos e demais colegas, chegando até aos condicionantes sociais, tornando o processo ensino-aprendizagem em algo realmente significativo, em prol de uma educação transformadora, que supere os déficits educacionais e sociais atuais.

Na atual conjuntura, há os que defendem ideias contrárias ao pensamento científico. É bem provável que seja censurada, na formação de professores, a socialização do conhecimento sistematizado. O PNAIC se sustenta na defesa da liberdade pedagógica do professor. Dentre os documentos do PNAIC, encontra-se o Caderno 5 – (intitulado: A oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização, 2015, p. 62), a perspectiva do PNAIC relacionada ao professor diz que: “no PNAIC, o professor não é visto como um mero reproduzidor de propostas que, muitas vezes, lhe são impostas por decreto”. Mas, sem a devida apropriação de uma teoria que sustente a prática, o professor é transformado em mero reproduzidor de propostas e fica à margem dos conhecimentos essenciais que possibilitem construir conscientemente a sua trajetória político-pedagógica. É através desses conhecimentos que o professor poderá propor mudanças para transformar a prática educativa na busca de um ensino que consiga transpor as dimensões do espaço escolar (GASPARIN E PETENUCCI, 2014).

Passaremos, agora, para a análise das concepções pedagógicas do PNAIC, identificação dos professores com elas e teóricos presentes no material didático.

As concepções pedagógicas hegemônicas pós-modernas foram oficialmente adotadas pelo na organização teórica dos programas de formação continuada como o PNAIC. Essas correntes hegemônicas, como o construtivismo, a pedagogia dos projetos, a pedagogia do professor reflexivo, a pedagogia das competências e a pedagogia multiculturalista filiam-se a uma concepção teórica que mantém vínculos com o neoliberalismo, neste caso, não possibilita a riqueza intelectual humana, inversamente, defende a preparação do indivíduo para a exploração capitalista.

Quadro 15- Concepções pedagógicas do programa

Professoras entrevistadas	Questão 6 do roteiro de entrevista
(Professora Clarice, Humaitá-AM, 17 de setembro de 2019. Entrevista concedida a Izeni de Souza Trindade).	Que eu estou lembrada é da Emília Ferreiro, um pouco do Paulo Freire, Vigotski, o Piaget, é mais os estudiosos infantil. Eu me identifico mais com Paulo Freire e com a Emília Ferreiro. Ferreiro descobriu como a criança aprende, então eu queria também descobrir como é que a criança aprende. Às vezes eu pergunto para as pessoas como é que a criança aprende e “elas me dizem, depende” cada um tem à sua maneira, então eu queria descobrir, fazer essa pesquisa, como é que o meu aluno aprende. Então ela descobriu essas especificidades de cada criança, que segundo ela é regra geral para todas.
(Professora Maria, Humaitá-AM, 16 de setembro de 2019. Entrevista concedida a Izeni de Souza Trindade).	Eu me identifico com algumas. No material didático fala muito de Paulo Freire, de Saviani, eu gosto muito desse autor, o estilo dele é parecido com a minha prática em sala de aula, mas eu também tenho um pouco de Paulo Freire, acho que todos os professores têm um pouco de Freire dentro de si. E assim, gosto de trabalhar também o método tradicional, mas ao meu ver o tradicional não tem como sair da nossa vida, porque é o seguinte, eu aprendi ler com o tradicional e porque os alunos não vão aprender com o tradicional? O problema é que além do tradicional a gente tem que colocar o construtivismo, o Saviani, o Paulo Freire, o Vigotski, o biólogo Piaget, então assim, é preciso seguir o que a gente gosta e pegar um pouquinho de cada. Eu aprendi a ler naquela cartilha antiga “caminho suave” eu a tenho, conseguir achar em um sebo lá em Porto Velho e eu ensino meus alunos com ela, mas claro que eu tenho que aderir novos métodos, novas concepções.
(Professora Ana, Humaitá-AM, 20 de setembro de 2019. Entrevista concedida a Izeni de Souza Trindade).	Eu não lembro de nenhum teórico. Porém a concepção que eles inserem é a construtivista, que deu certo para uns e para outros não, infelizmente eu tive que voltar para a forma tradicional, misturando as duas concepções para poder dá certo e continuar o meu trabalho, porque só da forma construtivista eu não vi muito resultado.
(Professora Isa, Humaitá-AM, 19 de setembro de 2019. Entrevista concedida a Izeni de Souza Trindade).	Tem o Piaget, a Emília Ferreiro e o Paulo Freire. Eu me identifico com o Paulo Freire, quer dizer todos eles têm a sua contribuição, nós vamos buscando juntar as concepções para a organização do nosso trabalho, pois cada um tem contribuições para a educação.
(Professora Marta, Humaitá-AM, 27 de setembro de 2019. Entrevista concedida a Izeni de Souza Trindade).	Na verdade, eu acho que são concepções sociais porque ensina como interagir com os alunos e os alunos com o professor (objeto-sujeito). Essa concepção está vinculada com a teoria de Piaget. O PNAIC parece está voltado para a teoria de Piaget.
(Professora Cecília, Humaitá-AM, 25 de setembro de 2019. Entrevista concedida a Izeni de Souza Trindade).	Foram poucos os teóricos, o mais citado foi Paulo Freire, é um autor que eu me identifico e sigo quando eu posso.

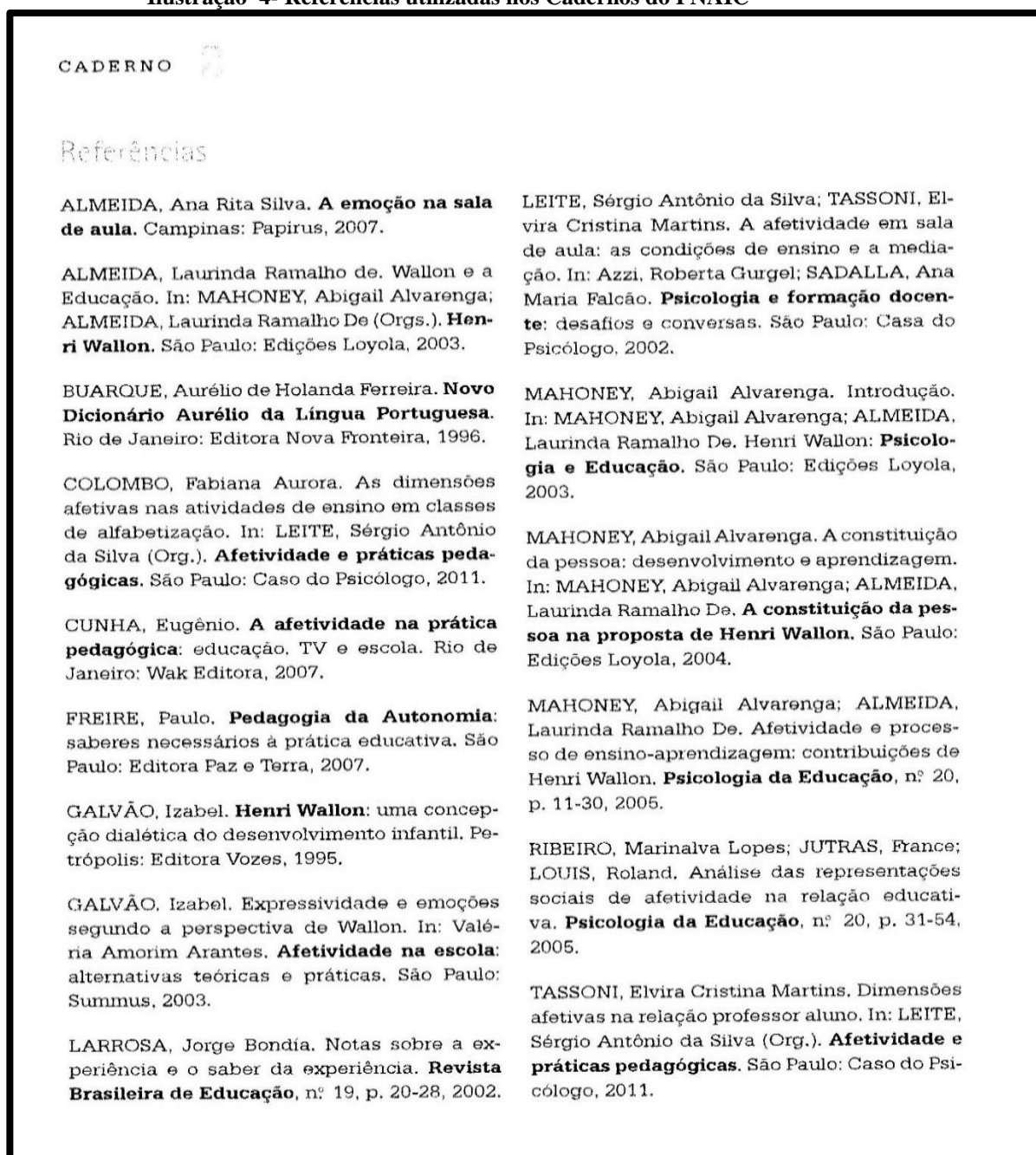
(Professora Marisa, Humaitá-AM, 23 de setembro de 2019. Entrevista concedida a Izeni de Souza Trindade).	Os teóricos vêm para contribuir com a nossa prática, principalmente Paulo Freire. Devido as experiências que tiveram somam com os conhecimentos que nós adquirimos com eles facilita a nossa aprendizagem. Eu me identifico com Paulo Freire e Emília Ferreiro.
--	---

Organização: TRINDADE, 2019.

Fonte: roteiro de entrevista das professoras participantes da pesquisa.

A seguir mostraremos algumas referências utilizadas nos cadernos do PNAIC.

Ilustração 4- Referências utilizadas nos Cadernos do PNAIC



CADERNO 3

SOUZA, Ivane Pedrosa de; BARBOSA, Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo (Orgs.). **Práticas de leitura no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BROUSSEAU, Guy. Fundamentos e métodos da didática da Matemática. In: BRUN, Jean. **Didática das Matemáticas**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996. p. 35-113.

JOLIBERT, Jossete. **Formando crianças produtoras de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KLEIMAN, Angela Del Carmen Bustos Romero de; MORAES, Silvia. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2009.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana. Textos que ajudam a organizar o dia a dia. In: BRANDÃO, Ana Carolina Ferrusi; ROSA, Ester Calland de Souza. **Leitura e produção de textos na alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 65-82.

LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Ferrusi. Usando textos instrucionais na alfabetização sem manual de instruções. In: BRANDÃO, Ana Carolina Ferrusi; ROSA, Ester Calland de Souza. **Leitura e produção de textos na alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 127-142.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. Pedagogia dos projetos. **Revista Presença Pedagógica**, n.º 8, p. 24-33, 1998.

LEONTIEV, Aléxis. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, Lev; LURIA, Alexander; LEONTIEV, Aléxis. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone-Editora da Universidade de São Paulo, 1988. p. 119-142.

NERY, Alfredina. Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade. BEAUCHAMP, Janete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Orgs.). **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: MEC/SEB, 2007. p. 109-134.

SONTAG, Susan. **Ensaio sobre fotografia**. Lisboa: Dom Quixote, 1986.

SOUZA, Rosa Fátima de. Fotografias escolares: a leitura de imagens na história da escola primária. **Educar**. Curitiba, n.º 18, p. 75-101, 2001.

RIBEIRO, Iolanda Souza; ALMEIDA, Leandro Silva; GOMES, Carlos. Conhecimentos prévios, sucesso escolar e trajetórias de aprendizagem: do 1.º para o 2.º ciclo do ensino básico. **Avaliação Psicológica**. Porto Alegre, v. 5, n.º 2, p. 127-133, dez. 2006.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 1995.

Referências

- FERREIRO, Emilia. Alfabetização digital: do que estamos falando? In: FERREIRO, Emilia. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito**. São Paulo: Cortez, 2013. p. 423-470.
- FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Alfabetização digital: problematização do conceito e possíveis relações com a pedagogia e com aprendizagem inicial do sistema de escrita. In: COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs.). **Letramento digital – Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 59-83.
- FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Alfabetização digital. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Orgs.). **Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte, 2014. p. 25-27.
- FREIRE, Fernanda. Formas de materialidade linguística, gêneros de discurso e interfaces. In: SILVA, Ezequiel Theodoro (Org.). **A leitura nos oceanos da internet**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 65-88.
- GLÓRIA, Julianna Silva. **Influências e confluências do uso do suporte digital na alfabetização de crianças do 1º ano do primeiro ciclo**. 324 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.
- MASTERMAN, Len. **La revolución de la educación audiovisual**. Madrid: Ediciones de la Torre, 1996.
- SMOLKA, Ana Luísa; GÓES, Maria Cecilia Rafael de (Orgs.). **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. Campinas: Papyrus, 1993.
- YIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Fonte e organização: cadernos do PNAIC, 2015.

Ao perguntarmos sobre quais são as concepções pedagógicas do PNAIC, se o professor se identifica com ela e quais teóricos aparecem no material didático, somente a professora Ana citou a concepção construtivista como aquela que norteou o PNAIC, e evidenciou com a seguinte colocação:

Eu não lembro de nenhum teórico. Porém a concepção que eles inserem é a construtivista, que deu certo para uns e para outros não, infelizmente eu tive que voltar para a forma tradicional, misturando as duas concepções para poder dá certo e continuar o meu trabalho, porque só da forma construtivista eu não vi muito resultado. (Professora Ana, Humaitá-AM, 23 de setembro de 2019. Entrevista concedida à Izeni de Souza Trindade).

É de extrema importância que os professores tenham acesso aos conhecimentos gerados pelas diferentes teorias da educação, tanto as hegemônicas como as contra-hegemônicas. Porém, existem divergências no contexto de cada teoria. É preciso compreender quais paradigmas cada teoria defende. Então, quando a professora Ana afirmou que precisou retornar a maneira tradicional de ensino porque a construtivista não deu resultado, mostra a necessidade de conhecimento acerca das teorias que carregam em si uma visão idealista de educação e procuram orientar a educação no sentido da conservação da sociedade.

Portanto, o construtivismo exerce forte influência sobre o pensamento pedagógico e afirma que o conhecimento é fruto da construção pessoal do aluno e que a aprendizagem não pode ser entendida como resultado do desenvolvimento. O construtivismo é um ideário epistemológico e psicológico fortemente difundido no ambiente escolar e que contribui com a inserção de uma prática educativa alienada. De acordo com Duarte (2010, p. 8), “o construtivismo tem como referência central a epistemologia genética de Jean Piaget”. Nessa perspectiva, embora seja compreendido que o desenvolvimento acontece na interação com o meio, os fatores internos do organismo prevalecem, adaptando-se ao meio e dando lugar ao novo conhecimento. Sendo assim, Piaget não discutiu as interações sociais que determinam a transformação da realidade e a sua consciência sobre ela.

As demais professoras Clarice, Maria, Isa, Marta, Marisa e Cecília citaram como autores presentes no material didático: Paulo Freire, Piaget, Emília Ferreiro, Saviani e Vigotski.

Paulo Freire seguiu uma proposta norteada pela concepção pedagógica libertadora. Para Freire, a escola é um ambiente de transformação da sociedade, mas, pensar a escola dessa maneira é uma posição idealista. Atualmente, no mandato do presidente Jair Bolsonaro, o nome de Paulo Freire foi vinculado ao marxismo, causando uma confusão teórica, pois, Freire nunca foi marxista, apenas o reconhecia como influência, assim como reconhecia outras teorias liberais.

Bolsonaro ataca todos os direitos dos trabalhadores, então “[...] Chamar de marxistas as políticas adotadas pelo PT ao longo da história é interessante ao governo. Assim combatem de uma só vez os conciliadores e os marxistas” (ESQUERDA MARXISTA, 2019).

Saviani (2012) defende a educação em uma perspectiva da pedagogia histórico-crítica. Essa teoria pedagógica é contra-hegemônica por orientar a educação em vista da transformação da sociedade e não no sentido da conservação da ordem existente.

A professora Maria salientou: “O problema é que além do tradicional a gente tem que colocar o construtivismo, o Saviani, o Paulo Freire, o Vigotski, o biólogo Piaget, então, assim, é preciso seguir o que a gente gosta e pegar um pouquinho de cada”. Nesta mesma perspectiva, a professora Isa respondeu:

Tem o Piaget, a Emília Ferreiro e o Paulo Freire. Eu me identifico com o Paulo Freire, quer dizer todos eles têm a sua contribuição, nós vamos buscando juntar as concepções para a organização do nosso trabalho, pois cada um tem contribuições para a educação (Professora Isa, Humaitá-AM, 23 de setembro de 2019. Entrevista concedida à Izeni de Souza Trindade).

Na concepção da professora Marisa:

Os teóricos vêm para contribuir com a nossa prática, principalmente Paulo Freire. Devido às experiências que tiveram somam com os conhecimentos que nós adquirimos com eles, isso facilita a nossa aprendizagem. Eu me identifico com Paulo Freire e Emília Ferreiro (Professora Marisa, Humaitá-AM, 23 de setembro de 2019. Entrevista concedida à Izeni de Souza Trindade).

Freire ganhou destaque mundialmente por desenvolver um trabalho com a alfabetização de adultos e por defender a educação popular. Já a perspectiva da pedagogia histórico-crítica visa resgatar a importância da escola reorganizando seu processo educativo. Sobre a pedagogia histórico-crítica Gasparin (2014, p. 4) salienta ser esta uma teoria:

[...] de grande relevância para a educação brasileira, pois evidencia um método diferenciado de trabalho, especificando-se por passos que são imprescindíveis para o desenvolvimento do educando (Primeiro passo: Prática Social; Segundo passo: Problematização; Terceiro passo: Instrumentalização; Quarto passo: Catarse; Quinto passo: Prática Social).

Seu método de ensino visa estimular a iniciativa do trabalho do professor sem desconsiderar e valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente.

Para tanto, Saviani, Paulo Freire, Vigotski e Piaget são autores que defendem concepções diferentes. Do nosso ponto de vista, o conflito teórico, por parte das professoras Maria e Isa, evidencia um posicionamento negativo no ato de ensinar, já que não sabem por qual teoria orientar-se para realizar uma prática condizente com a sociedade capitalista.

Partimos para a próxima questão sobre as dificuldades encontradas pelas professoras alfabetizadoras para participar do PNAIC.

Quadro 16- Dificuldades encontradas para participar do PNAIC

Professoras entrevistadas	Questão 7 do roteiro de entrevista
(Professora Clarice, Humaitá-AM, 17 de setembro de 2019. Entrevista concedida a Izeni de Souza Trindade).	As dificuldades encontradas são no estado porque as vezes a formação era no sábado ou de noite. Na prefeitura acho que foi melhor, no dia do PNAIC não tinha aula para as crianças. A maioria dos professores é mulher, então qual é o horário de fazer as suas coisas? Porque quando a gente é professora a gente não é só professora, fora tem outra jornada de trabalho, tem tua casa, teus filhos, a vida doméstica. Só sobra o domingo, chega segunda você está cansado e não dá conta. A dificuldade é essa, é o tempo para estudar tranquilo.
(Professora Maria, Humaitá-AM, 16 de setembro de 2019. Entrevista concedida a Izeni de Souza Trindade).	Quando participei do PNAIC reclamei bastante do material. Eu acredito que a SEMED, quem está na frente assumindo o compromisso deve da autonomia para as formadoras e para os professores que são clientes do PNAIC. Porque já pensou se você chega no banco e não tem dinheiro? A mesma coisa é a educação e se você se propõe a fazer um programa de formação não deve faltar empenho para a compra de material. Nós precisamos de material e não apenas humano, mas de sala de aula, professor utiliza bastante. A parte do material foi um ponto negativo. E eu acho que o tempo também foi pouco, deveria ser uns dois, três dias de formação. Ah, e os alunos vão perder aula? Vão perder nesse momento, mas é um investimento para o futuro.
(Professora Ana, Humaitá-AM, 20 de setembro de 2019. Entrevista concedida a Izeni de Souza Trindade).	Aqui na escola eu não tive dificuldade. A gestora verificou quem queria participar e assim nós fomos liberados para participar.
(Professora Isa, Humaitá-AM, 19 de setembro de 2019. Entrevista concedida a Izeni de Souza Trindade).	A dificuldade foi conseguir ser chamada. Eu achei errado pois os professores de primeiro até o quinto ano deveriam participar, porque quando mudamos de turma já não dá para utilizar o mesmo material.
(Professora Marta, Humaitá-AM, 27 de setembro de 2019. Entrevista concedida a Izeni de Souza Trindade).	No meu caso a dificuldade era que não estava inserida no censo escolar do ano anterior. Então os professores inseridos no censo não estavam mais trabalhando com o primeiro ano, então a gestão não queria nos liberar.
(Professora Cecília, Humaitá-AM, 25 de setembro de 2019. Entrevista concedida a Izeni de Souza Trindade).	Esses programas são oferecidos no período de aula, sendo assim, a escola não deixa você sair para participar.
(Professora Marisa, Humaitá-AM, 23 de setembro de 2019. Entrevista concedida a Izeni de Souza Trindade).	Eu não tive dificuldade, fui convidada e aceitei participar.

Organização: TRINDADE, 2019.

Fonte: roteiro de entrevista das professoras participantes da pesquisa.

A professora Clarice identificou, como dificuldade, o fator tempo, esclarecendo que “A dificuldade é essa, é o tempo para estudar tranquilo”.

Já a professora Maria evidenciou “a parte do material foi um ponto negativo. E eu acho que o tempo também foi pouco, deveria ser uns dois, três dias de formação. Ah, e os alunos vão perder aula? Vão perder nesse momento, mas é um investimento para o futuro”.

A dificuldade da professora Isa refere-se à convocação: “a dificuldade foi conseguir ser chamada. Eu achei errado, pois, os professores de primeiro até o quinto ano deveriam participar porque, quando mudamos de turma, já não dá para utilizar o mesmo material”.

Marta enfatizou que a dificuldade foi não estar inserida no censo escolar do ano anterior e a gestora não facilitou a liberação para participar: “No meu caso a dificuldade era que não estava inserida no censo escolar do ano anterior. Então os professores inseridos no censo não estavam mais trabalhando com o primeiro ano, então, a gestão não queria nos liberar”.

Professora Cecília apresentou como dificuldade a oferta do programa de formação ser realizado em período de aula: “Esses programas são oferecidos no período de aula, sendo assim, a escola não deixa você sair para participar”.

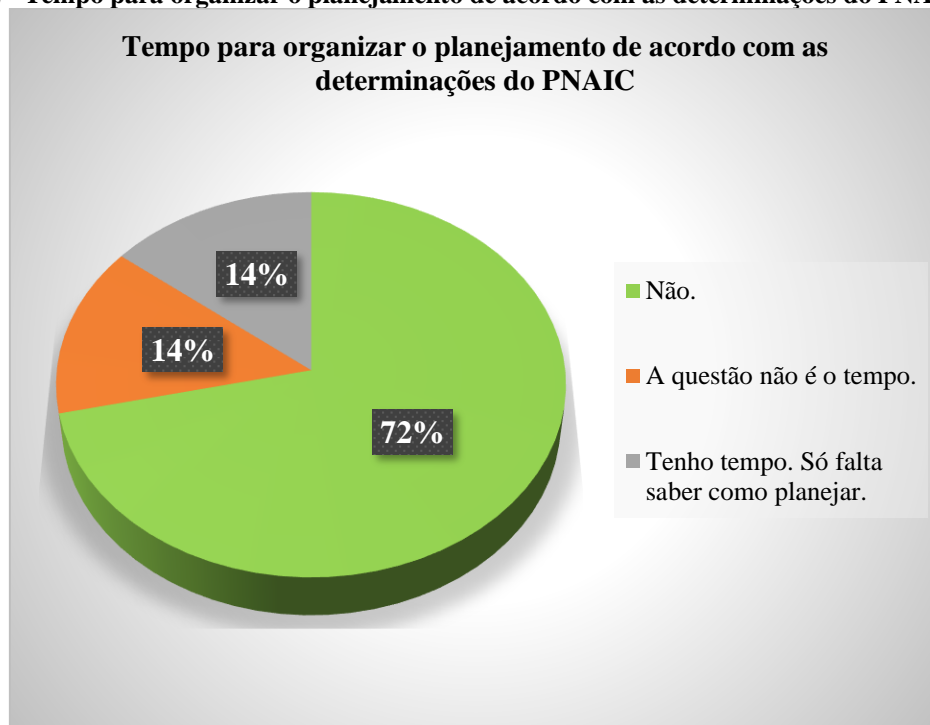
Todas as professoras apontaram um tipo de dificuldade para participar do PNAIC: fator tempo, falta de liberação por parte do gestor, realização do programa em dias de aula, falta de material para utilizar nas oficinas. Sabendo-se que as profundas mudanças sociais exigem do professor a realização de tarefas complexas e com essas exigências tem gerado a organização de políticas públicas direcionadas para a formação continuada de professores, faz-se necessário verificar como essas iniciativas estão sendo implantadas e postas em ação.

Dos vários fatores contemplados como dificuldade para participar do PNAIC, apontamos a falta de tempo para estudar não como o mais relevante, mas, como aquele responsável pelo esvaziamento da profissão docente. Diante disso, evidenciamos que é necessário disponibilizar ao professor um tempo propício para que possa analisar as múltiplas determinações que condicionam a reprodução ou transformação da sociedade e, conseqüentemente, o seu trabalho.

Não basta criar programas de formação continuada que massificam o trabalho docente, mas, sim, priorizar o tempo necessário para que o professor tenha a oportunidade de compreender o processo educativo em suas múltiplas determinações. O planejamento é um norte para o professor sobre como irá organizar a sua prática pedagógica e alcançar os objetivos capazes de propiciar ao aluno os conhecimentos sistematizados. Não obstante, as políticas

educacionais vêm garantindo através da organização de programas de formação continuada a garantia de aperfeiçoamento na formação docente. Diante do exposto, seguimos indagando as professoras sobre o tempo disponível para organizar o planejamento conforme as determinações do PNAIC.

Gráfico 2 - Tempo para organizar o planejamento de acordo com as determinações do PNAIC



Organização: TRINDADE, 2019.

Fonte: roteiro de entrevista das professoras alfabetizadoras participantes da pesquisa.

Este diálogo revelou que 72% das professoras não disponibilizavam tempo para planejar de acordo com as determinações deste pacto. Ao discorrer sobre o que pensavam sobre a questão tempo para a organização do planejamento seguindo as determinações do PNAIC, as professoras acrescentaram:

Não, eu não tenho tempo. Hoje tem aula de educação física, então é nesse tempo que eu faço o planejamento. [...] é muito pouco tempo, por exemplo, para eu montar um jogo, montar uma planilha, só dá tempo para preencher o diário e ainda tem o planejamento [...]. (Professora Clarice, Humaitá-AM, 17 de setembro de 2020. Entrevista concedida à Izeni de Souza Trindade).

Não. Isso já foi bastante discutido pelo fato de não termos tempo para realizar um bom planejamento. E isso exige a junção da parte teórica e prática, exige mais de 40 minutos para ser realizado. Nós só temos o prazo de 1 hora de HTP, mas ainda assim não dá tempo. Aí pelo pouco tempo não é possível

realizar a parte prática do programa (jogos). (Professora Marta, Humaitá-AM, 27 de setembro de 2019. Entrevista concedida à Izeni de Souza Trindade).

Não. Eu acredito que falta apoio na escola, porque se tivéssemos apoio para realizar o que aprendemos no PNAIC seria muito mais fácil. Na escola não tem como organizar o material então temos que levar tudo para casa. (Professora Marisa, Humaitá-AM, 23 de setembro de 2019. Entrevista concedida à Izeni de Souza Trindade).

Ao relatarmos sobre as suas perspectivas, percebemos como o trabalho docente vem sendo sucateado, pois, se não há tempo para planejar e, de acordo com a determinação do PNAIC, percebe-se que não foi possível no decorrer do curso compreender como teoria e prática estão interligadas. Portanto, uma formação continuada para professores, referimo-nos ao PNAIC, que retirou o professor da sala de aula na expectativa de novos conhecimentos, se perdeu pelo caminho por não ser utilizado, posteriormente, como meio de estabelecer conexões entre a teoria e a prática. É necessário o acesso aos conhecimentos teórico-científicos como meio de propiciar um ensino capaz de emancipar as consciências alienadas, presentes na sociedade capitalista. E, sobre este assunto, a professora Cecília segue nos informando que possui tempo, mas que não sabe como realizar o planejamento de acordo com o PNAIC.

Tenho tempo só que falta mesmo é saber mais sobre as formas de ensinar do PNAIC. Porque o conhecimento ficou vago. (Professora Cecília, Humaitá-AM, 25 de setembro de 2019. Entrevista concedida à Izeni de Souza Trindade).

Nessa direção, é propício salientar que o PNAIC foi mais um programa de formação continuada que em termos gerais contribuiu ainda mais para a precarização do trabalho docente, pois, o professor possui uma ampla jornada de trabalho, turmas numerosas e falta de tempo para colocar em prática o que foi mostrado no decorrer da formação, além de não ter concretizado a aprendizagem, porque, como pudemos observar o relato, a professora Cecília, afirma que o conhecimento relacionado ao PNAIC “ficou vago”. Isso nos remete à análise de que o necessário aprofundamento teórico sobre os conhecimentos didáticos e pedagógicos não foram suficientes.

Constatamos que a ausência de uma política educacional consistente e clara se manifestou na formação do PNAIC. Este seguiu a perspectiva do escolanovismo que priorizou apenas o processo de aprendizagem dos alunos em detrimento da desvalorização do trabalho

docente, já que nesta perspectiva, conforme Duarte (1998), o professor é reduzido a um animador que interage com o aluno para ele conseguir adquirir por si só o conhecimento. Diante do problema, instigamo-nos a pensar: de que vale uma formação continuada se após a sua realização não existe um diagnóstico para identificar se realmente o PNAIC modificou a prática do professor-alfabetizador? E isso nos alerta sobre as lacunas no campo teórico e metodológico insuficiente para que o professor possa trabalhar na organização do planejamento.

Tendo pretensamente o intuito de compreender sobre a contribuição do PNAIC para a melhoria da escola, perguntamos às professoras a seguinte questão: a participação no PNAIC contribui/contribuiu para a melhoria da escola em que você trabalha? Como?

[...] eu acho que não ajudou muito não, porque não foi uma coisa nova, foi aproveitado aquelas teorias que nós já conhecíamos no tempo da faculdade, então só veio lembrar, não teve nada novo, eu achei que não foi aquele “boom” que poderia ser não. (Professora Clarice, Humaitá-AM, 17 de setembro de 2019. Entrevista concedida à Izeni de Souza Trindade).

Os desafios da profissão tomam forma na fala desta professora que desde o início da entrevista vem nos mostrando pontos negativos do PNAIC. Professora Clarice relatou que o PNAIC não foi uma “coisa nova” e que só reaproveitaram as teorias conhecidas no tempo da faculdade.

É aquilo que eu te falei, há colegas que realmente se esforçam e colocam em prática o que aprenderam no PNAIC, em compensação há outros que não se preocupam. Então assim, como é que uma escola vai crescer se uns fazem e outros não? Mas na escola que eu trabalho teve um avanço, uma melhoria, a maioria colocou em prática dentro de sala o que aprendeu. (Professora Maria, Humaitá-AM, 16 de setembro de 2019. Entrevista concedida à Izeni de Souza Trindade).

Ela contribui sim, porque na formação nos dão novos suportes, nos ensinam uma nova forma de trabalhar. Aqueles conteúdos que eu já trabalhava antes, são reformulados e eu tento trabalhar para ver se dá certo, porque se você participar do curso e não colocar na prática não tem como saber se dá resultado ou não. (Professora Ana, Humaitá-AM, 20 de setembro de 2019. Entrevista concedida à Izeni de Souza Trindade).

Melhorou sim, as professoras fazem as atividades juntas e procuramos verificar quais são as turmas que estão avançando ou não, e assim realizamos o nosso plano. Mas é difícil porque as salas de aula são lotadas e realizar um

trabalho com todos eles se torna difícil. (Professora Isa, Humaitá-AM, 19 de setembro de 2019. Entrevista concedida à Izeni de Souza Trindade).

Acho que contribuiu sim, porque quando chegamos na escola nós discutimos bastante sobre o programa. Nós não temos tempo de utilizar o material do PNAIC, mas a escola dá um jeito de comprar outros materiais pedagógicos. (Professora Marta, Humaitá-AM, 27 de setembro de 2019. Entrevista concedida à Izeni de Souza Trindade).

Ao relatar sobre a contribuição do PNAIC para o cotidiano da escola, a professora Marta, evidencia que o PNAIC é realizado de uma maneira muito solta, sem nortear, posteriormente, o trabalho do professor. A fala da professora fortalece esta afirmação ao dizer que não há tempo para utilizar o material do PNAIC e que é preferível comprar outros materiais pedagógicos.

[...] tudo que foi falado e ensinado durante o curso do PNAIC foi pouco realizado. Então eu acho que faltou pôr em prática o que foi ensinado. (Professora Cecília, Humaitá-AM, 25 de setembro de 2019. Entrevista concedida à Izeni de Souza Trindade).

O relato da professora Cecília também evidenciou o quanto a formação do PNAIC não teve relevância para as professoras já que “tudo que foi falado e ensinado durante o curso foi pouco realizado”. Um curso de formação que não é colocado em prática não tem como surtir efeito positivo na educação, ainda mais se tratando de um pacto que teve como objetivo alfabetizar as crianças.

De forma geral, notamos que há contradição por parte das professoras, pois, se, anteriormente, ao perguntarmos a elas sobre o tempo disponível para organizar o planejamento conforme as determinações do PNAIC, a maioria nos respondeu que esse tempo não é disponibilizado, mas, ao perguntarmos em seguida se a participação no PNAIC contribui/contribuiu para a melhoria do cotidiano da escola que trabalha, mesmo afirmando que não utilizou o material confeccionado nas oficinas e que não teve embasamento teórico, algumas professoras continuaram afirmando que o pacto contribuiu para o cotidiano da escola. Mas, se não tiveram acesso a fundamentação teórica, se não houve tempo para planejar e não utilizaram o material pedagógico de acordo com a determinação do PNAIC, como que este pacto poderia contribuir para a melhoria da escola?

E, neste caso, percebemos a inserção de políticas públicas educacionais como o PNAIC, sendo construídas de maneira ideológica e como possível solução para os problemas emergenciais referentes à educação. No entanto, isto não significa que a existência dessas políticas educacionais é suficiente para suprir as necessidades dos sujeitos. Para contemplar essas necessidades sociais e econômicas, é necessário que as políticas educacionais se efetivem e se convertam em realidade na escola pública.

Nessa perspectiva, também perguntamos para a coordenadora do PNAIC em que medida concorda ou discorda que o PNAIC contribuiu para diminuir os índices de analfabetismo no Brasil?

O PNAIC acredita no lúdico, na forma de ensinar a criança brincando. Percebe que quando se entra em uma sala de aula e coloca conteúdo para o aluno aprender ele vai desmotivando, mas quando com esse conteúdo você cria uma brincadeira, um jogo, uma dinâmica desperta a vontade aprender. Então o PNAIC traz essa ludicidade para dentro da sala de aula e os professores que utilizam o que aprenderam com certeza evolui e tem um bom resultado. (Coordenadora Heloísa, Humaitá-AM, 28 de novembro de 2019. Entrevista concedida à Izeni de Souza Trindade).

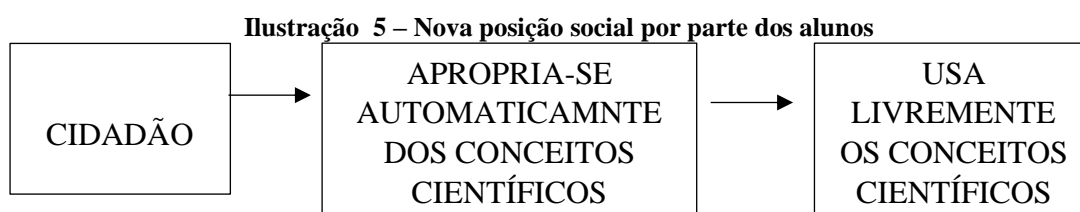
Diante do exposto pela coordenadora do PNAIC, concordamos que a ludicidade faz parte do mundo da criança, tal como a sua concretização através do auxílio dos jogos pedagógicos. Mas, o que queremos enfatizar, de acordo com Saviani (2011, p. 70), é que: “[...] o povo precisa da escola para ter acesso ao saber erudito, ao saber sistematizado e, em consequência, para expressar de forma elaborada os conteúdos da cultura popular que correspondem aos seus interesses”.

A ênfase aos conteúdos sistematizados não se desvincula da relevância de levar em consideração as condições iniciais dos alunos, aliás, se fizéssemos isso, não estaríamos realizando um trabalho na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, mas, sim, na perspectiva da escola nova que se firmou em cima da ideologia de que a escola tradicional era conteudista. Para tanto, o que não aceitamos é a defesa da não priorização dos conteúdos sistematizados com a ideologia de que a causa “desmotivação para os alunos”.

Seguimos questionando às professoras sobre a contribuição do PNAIC para a sua prática em sala de aula e se utilizaram os jogos pedagógicos confeccionados no decorrer da formação do PNAIC.

O problema reside em descobrir em quais condições de trabalho os professores se encontram para colocar em prática o que foi ensinado no decorrer do PNAIC, colocando em ênfase a falta de fundamentação teórica, ponto fundamental para a prática docente.

Para que o professor possa interagir com os alunos como mediador do conhecimento, precisa dominar os conhecimentos científicos referentes ao que cabe ensinar. Após esse momento de mediação entre professor e aluno, este se apropria do conhecimento acumulado, historicamente, sendo capaz de enxergar a sociedade pelo ângulo da transformação. Conforme Gasparin (2009, p. 119), ao alcançar esse processo de apropriação do conhecimento na mediação com o professor, o aluno será capaz de “[...] tornar-se cidadão, auxiliado pela apreensão dos conceitos científicos que podem ser transpostos para a nova dimensão da sua vida”. Nesse caso, ao atingir o estágio de cidadãos mais complexos e integrados à sociedade, o professor cumpriu seu papel fundamental, pois caminhos foram traçados junto com seus alunos, no entanto, serão capazes de seguir seus próprios caminhos. Gasparin (2009) organizou um esquema mostrando quando já não é mais necessária a presença explícita do professor como mediador:



Fonte: Gasparin (2009)

Para tanto, a prática do professor deve estar atrelada a uma teoria sustentável capaz de nortear o seu fazer pedagógico em sala de aula. A seguir, vejamos o que dizem as professoras sobre a contribuição do PNAIC para a prática pedagógica e se utilizam os jogos pedagógicos construídos no decorrer do PNAIC.

A contribuição foi mais porque eu troquei experiência com as minhas colegas. Aquilo que já fazia e outras coisas que os meus colegas apresentaram, abriu novas ideias. Teve jogos, o PNAIC trouxe muitos jogos para as crianças, então as vezes eu utilizo, mas não é sempre. São muitos alunos e pouco material, então eu não consigo organizar as equipes, eles não fazem silêncio, então vira bagunça. (Professora Clarice, Humaitá-AM, 17 de setembro de 2019. Entrevista concedida à Izeni de Souza Trindade).

O relato da professora Clarice evidenciou que a troca de experiência com as colegas foi importante, ou seja, foi um momento de diálogo que certamente motiva o comportamento crítico entre os colegas de profissão, gerando novos conhecimentos. Mas também relatou que pouco utilizou os jogos confeccionados durante o PNAIC.

[...] De vez em quando eu utilizo os jogos e o tempo passa rápido e as crianças ficam empolgadas. Eu vejo que as crianças aprendem mais assim do que com aquela aula escrita no quadro. (Professora Maria, Humaitá-AM, 16 de setembro de 2019. Entrevista concedida à Izeni de Souza Trindade).

O relato da professora Maria nos mostra como a teoria está desvinculada da prática, pois, “aquela aula escrita no quadro”, antes de tudo deveria ter sido planejada e interligada com os jogos do PNAIC para fortalecer o processo de aprendizagem dos conteúdos sistematizados. E, como diz Geraldo (2009, p. 150):

A aula é a forma organizativa básica do ensino, pela qual o professor organiza, dirige, impulsiona, mobiliza a atividade cognoscitiva de um grupo de alunos; considerando as peculiaridades destes, utilizando métodos de trabalho que criam, desenvolvem e transformam as condições propícias e necessárias para que todos os alunos dominem os fundamentos dos conteúdos, bem como para o desenvolvimento de suas habilidades cognitivas, a partir de objetivos previamente estabelecidos.

Portanto, a priori, os conhecimentos teóricos devem ser problematizados com os alunos, pois é neles que se encontram os elementos fundamentais do processo didático, como os objetivos a serem alcançados, métodos, ensino e aprendizagem.

Com base no relato das professoras, percebemos ainda mais a falta de fundamentação teórica capaz de organizar a prática pedagógica de acordo com a determinação do PNAIC.

Eu só tenho um jogo que eu mesma confeccionei. E temos uma professora chamada “Lúcia” que faz os jogos e vai cedendo para nós usarmos juntas, mas eu não uso esses jogos o tempo todo, no entanto, o seu uso ajuda os alunos a aprender e os incentiva. (Professora Ana, Humaitá-AM, 20 de setembro de 2019. Entrevista concedida à Izeni de Souza Trindade). Acho que os jogos nem tem aqui na escola, eu uso aqueles que ainda tem. (Professora Isa, Humaitá-AM, 19 de setembro de 2019. Entrevista concedida à Izeni de Souza Trindade).

Contribui sim. Enquanto eu estava participando do PNAIC utilizei sim os jogos e consegui alfabetizar alguns alunos com o uso deles, mas agora não utilizamos mais esses jogos em sala de aula. (Professora Marta, Humaitá-AM, 27 de setembro de 2019. Entrevista concedida à Izeni de Souza Trindade).

Eu não utilizo os jogos em sala de aula até porque não estão de acordo com a idade dos meus alunos. Eram jogos destinados para alunos de 3 ao 5 ano. (Professora Cecília, Humaitá-AM, 25 de setembro de 2019. Entrevista concedida à Izeni de Souza Trindade).

Como bem se sabe, planejar aulas inovadoras é difícil, pois seria preciso fugir das exigências do conteúdo já determinado pelo quadro de professores ou pelo currículo da escola que, às vezes, não se encontra em constante relação com o lócus de trabalho. E isso nem poderia acontecer, já que os conteúdos são sistematizados historicamente. No entanto, seria importante planejar de acordo com esses conteúdos organizados definindo os objetivos que se pretende alcançar como meio de assimilação-apropriação dos conhecimentos produzidos “prevendo-se a síntese possível que o aluno fará ao término do processo e como aplicará o novo conhecimento a sua vida” (GASPARIN, 2009, p. 150).

5.7 Das práticas de alfabetização em escolas públicas de Humaitá-AM: fundamentos políticos-pedagógicos do PNAIC

Em relação à leitura e escrita, a humanidade já avançou “passando de uma comunicação inicial pré-histórica para uma comunicação extremamente sofisticada, apresentando qualidades de desenvolvimento cultural muito complexas” (DANGIÓ; MARTINS, 2018, p. 26). Nesta perspectiva, a linguagem apresenta-se como uma criação da humanidade, a partir das necessidades historicamente produzidas para estabelecer relações sociais que derivam do trabalho coletivo do homem. Conforme Duarte (1998, p. 3), o trabalho educativo é uma produção intencional, que assume enquanto processo de desenvolvimento do ser humano “o fato de que a formação dos indivíduos seja elevada ao plano de um processo intencionalmente dirigido”.

Através da atividade trabalho em constante relação com a natureza o homem é submetido a não subordinação e adaptação ao meio. Sendo assim:

[...] cada criança ao nascer se depara com instrumentos materiais (objetos que a rodeiam, prédios, máquinas etc.) e psicológicos (linguagem, ciências, arte

etc.) já objetivados pelo seu entorno social, deparando-se, dessa forma, com um universo experiencial que supera em muito aquilo que lhe foi legado pela natureza (DANGIÓ; MARTINS, 2015, p. 212).

E, assim, acontece a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, a exemplo da escrita que foi um avanço realizado pela humanidade como um instrumento cultural, oportunizando a formulação de ideias críticas e transformadoras.

Portanto, é preciso não perder de vista, que a educação possui fundamental relevância na conscientização das massas, no entanto, é influenciada por um sistema de instituições sociais que funcionam dialeticamente. Nesse caso, cabe considerar as condições concretas de trabalho do professor. Conforme Marsiglia (2011, p. 8):

Os esforços em manter o trabalho pedagógico num ideário que desvaloriza o caráter político da educação imergem o professor em práticas que, traduzindo sua alienação particular, a reproduzem em seus educandos partindo de práticas valorativas do cotidiano e que impedem a reflexão crítica e transformadora.

Nesse contexto, cabe a indagação sobre qual idealização nós buscamos enquanto profissionais da educação e quais condições estão sendo ofertadas a partir daquilo que vivemos, e daquilo que a cada dia nos vem sendo retirado, sobre quais são os interesses políticos e econômicos em manter a educação e a formação de professores em um plano de menor importância.

Para a concretização dos ideais postuladas, pretendemos, nesse item, analisar de que maneira a prática pedagógica dos professores auxilia as atividades de ensino e de apropriação dos conteúdos para o desenvolvimento da leitura e da escrita nas séries iniciais de primeiro e segundo anos do ensino fundamental, em escolas públicas de Humaitá-AM, especificamente, o início de 2020.

A partir dos estudos realizados nesta pesquisa, os resultados podem contribuir para aprofundar o pensar e o agir de professores e professoras que atuam no processo de alfabetização em um debate crítico, ou seja, o desafio de identificar as múltiplas determinações do PNAIC, além de perscrutar os fundamentos que de fato se revelam nesta prática, e, portanto, em que medida se pode decretar a influência de uma pedagogia hegemônica ou contra-hegemônica, que fomenta hipóteses de práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem pautadas tanto na Psicogenética quanto na Psicologia Histórico-Cultural.

Os critérios de seleção dos sujeitos referem-se à participação das professoras na formação continuada do PNAIC, na participação, a priori, da entrevista realizada nesta pesquisa

e por trabalharem com as crianças em processo de alfabetização nas turmas de primeiro ao segundo anos do ensino fundamental.

Por se tratar de uma pesquisa documental, utilizamos como material de análise os cadernos de atividades dos alunos das professoras participantes da formação continuada do PNAIC e da nossa pesquisa, como possibilidade de identificar quais concepções e métodos de alfabetização utilizados em escolas públicas de Humaitá-AM. A ideia se trata de identificar as múltiplas determinações do PNAIC no campo da prática do professorado e, portanto, qual a contribuição desta prática para o processo de formação dos novos sujeitos referentes à alfabetização. Usamos nomes fictícios para a identificação das crianças. Aqui, chamadas de Ana, Sofia e Leonardo.

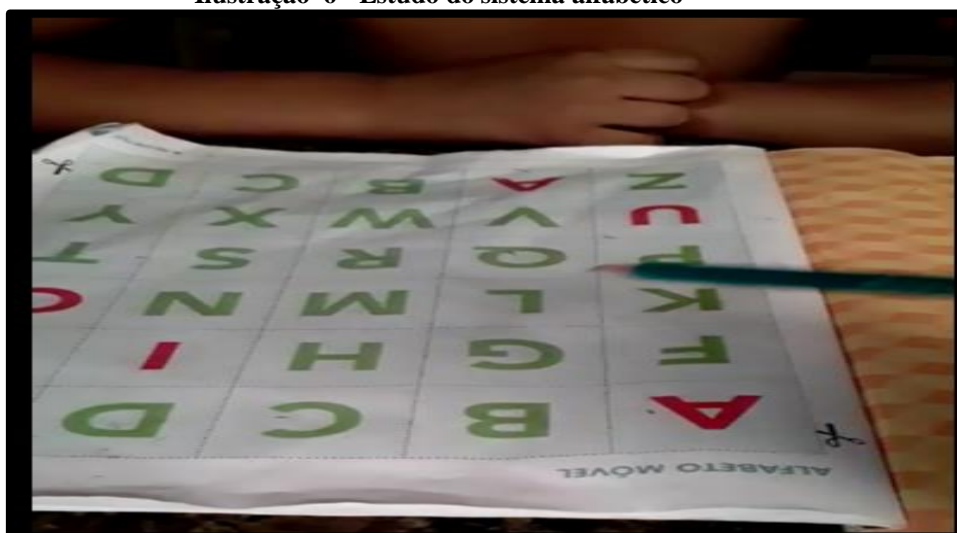
O que nos levou a buscar informações nos cadernos de atividades, justifica-se, por ser um documento capaz de esclarecer o real, neste caso, capaz de revelar os fundamentos políticos-pedagógicos do PNAIC.

Consideramos que a mediação por parte do professor é essencial para a aprendizagem da leitura e da escrita. No entanto, as crianças não estão indo à escola, por consequência da pandemia da COVID-19. Devido à aglomeração em salas de aula, causaria contaminação em massa. Desde março de 2020, as crianças estudam através de aulas remotas. É preciso esclarecer, primeiramente, que o fechamento das escolas impossibilitou o nosso contato com as crianças em sala de aula, portanto, as atividades apresentadas e analisadas, aqui, foram disponibilizadas pelas professoras participantes desta pesquisa.

No entanto, queremos elucidar que a alfabetização deve ser mediada pelo professor alfabetizador e de forma presencial devido à organização da prática pedagógica em um contexto que de fato contribua para que a criança seja inserida no mundo social da leitura e da escrita.

A atividade, abaixo, refere-se ao estudo do sistema alfabético em um material identificado como alfabeto móvel, realizada por Sofia, com a idade de 6 anos, estando no primeiro ano do ensino fundamental.

Ilustração 6 - Estudo do sistema alfabético



Fonte: material das professoras participantes da pesquisa, 2020.

Organização: (TRINDADE, 2020).

De acordo com Gontijo e Schwartz (2000, p. 20), “o trabalho com os sistemas de escrita é muito importante para que as crianças compreendam a ideia de símbolo. Estudar a história dos alfabetos também contribui para isso”. Essa explicação é necessária para que a criança compreenda em uma perspectiva sociocultural sobre como chegamos a usar as letras para escrever o alfabeto usado hoje em nossa sociedade. Na concepção de Gontijo e Schwartz (2000, p. 12):

A linguagem escrita é de natureza cultural, porque foi criada pelos seres humanos. Se a escrita é um objeto de natureza cultural, não é suficiente manusear letras, livros, fichas de leitura, brinquedos, etc. para que as crianças aprendam a ler e a escrever. É fundamental que a relação das crianças com a linguagem escrita seja mediada por nós, professores.

É necessário explicar para as crianças a importância da leitura e da escrita para a vida em sociedade, como meio de não reproduzir a memorização e a repetição de letras sem sentido.

As letras do alfabeto são unidades gráficas que representam os sons vocálicos e consonantais que constituem as palavras da nossa língua. Nas palavras de Gontijo e Schwartz (2000, p. 34):

Os antigos métodos de soletração tinham uma grande preocupação em ensinar, primeiramente, os nomes das letras. Esse ensino era baseado na repetição, ou seja, todos os dias, em algum momento da aula, o mestre fazia com que as crianças repetissem em coro ou individualmente o nome das letras na ordem em que aparecem no alfabeto. Outras vezes, a leitura das letras era efetuada

sem observar a ordem alfabética para verificar se as crianças haviam memorizado seus nomes.

Não basta ensinar o nome das letras, é necessário que este ensino tenha significado para as crianças. Há outras alternativas para ensinar a compreensão da importância das letras, sem limitar-se ao uso do nome da criança, como a utilização de músicas, jogos e brincadeiras (GONTIJO, SCHWARTZ, 2000). Para Gontijo e Schwartz (2000, p. 14):

Aprender as letras do alfabeto é muito importante, mas insuficiente para que um indivíduo ou grupo de indivíduos seja considerado alfabetizado. Quantas vezes podemos observar crianças pequenas desenhando as letras do alfabeto ou repetindo oralmente sua sequência sem compreender o que é a escrita, os seus usos e finalidades.

A alfabetização é uma prática sociocultural que deve desenvolver a consciência crítica, levando em consideração a produção de textos em uma transição para o desenvolvimento da leitura e da escrita, porque, para realizar a escrita, a criança precisa “organizar previamente relações funcionais com os objetos pela mediação das palavras, tendo em vista a promoção do ‘salto de abstração’ requerido pela linguagem gráfica” (MARTINS e MARSIGLIA, 2015, p. 45).

Ao analisarmos o modo como Sofia realizou a atividade referente ao alfabeto, identificamos o uso do método sintético de marcha alfabética ou da soletração que parte do nome das letras. Verificamos que apesar da crítica aos métodos de alfabetização pelo construtivismo, especificamente, pelas autoras Ferreiro e Teberosky (1999), estes continuam sendo utilizados no processo de alfabetização. Conforme Soares (2018, p. 21), “na história da alfabetização, no Brasil, o principal propulsor das periódicas mudanças de paradigma e de concepção de métodos tem sido o persistente fracasso da escola em levar as crianças ao domínio da língua escrita”. Até os anos de 1980, via-se no método uma possível solução para o fracasso da alfabetização, no entanto, o fracasso persistia e a cada momento um novo método era criado.

Sendo assim, a teoria construtivista chegou ao Brasil, na década de 1980, realizando severas críticas aos métodos de alfabetização, e sendo conceituada como uma teoria transformadora, que conferia ao aluno o papel de sujeito ativo e construtor do seu conhecimento:

No entanto, apesar dessa premissa, o construtivismo produziu um confronto na rede pública, fomentando um sentimento de insegurança e mal-estar entre os docentes, pois apontava a necessidade do abandono de práticas

supostamente “tradicionais”, entre elas, o trabalho com palavras e sílabas, por exemplo, sem, contudo, indicar para seu lugar práticas consistentes de alfabetização (DANGIÓ; MARTINS, 2018, p. 7).

Essa perspectiva se firmou como hegemônica para a alfabetização, utilizando o letramento com o uso de textos, como a principal maneira de ensinar a língua escrita. Aconteceu a substituição das relações grafema-fonema pelo uso das hipóteses silábicas como meio de produzir aprendizagem mais efetiva que aquelas decorrentes da transmissão.

A seguir, mostraremos uma atividade de escrita realizada por uma criança do primeiro ano do ensino fundamental, chamada Ana, com idade de 6 anos, através do ditado e da junção de sílabas.

A aprendizagem da escrita não é um processo natural, como é a aquisição da fala, um processo inato, um instinto, que acontece em um ambiente em que ouve e fala a língua materna. Diferentemente, a escrita é uma invenção cultural, construída através dos sons da fala (SOARES, 2018).

Luria (2001b) fala sobre a pré-história da escrita, realizada pela criança antes mesmo de entrar na escola através de técnicas primitivas semelhantes àquilo que chamamos de escrita, mas, que, no entanto, são “perdidas assim que a escola proporciona à criança um sistema de signos padronizado e econômico, culturalmente elaborado” (LURIA, 2001b, p. 144). Para Luria (2001b), compreender a pré-história da escrita, investigar a fundo o período inicial do processo do desenvolvimento infantil e como a escrita se tornou possível para a criança será um importante instrumento adquirido para os professores. Com o passar dos tempos, a apropriação da escrita será um sistema auxiliar das operações psicológicas e desempenhará um papel funcional, já que a memória não suporta tantas informações.

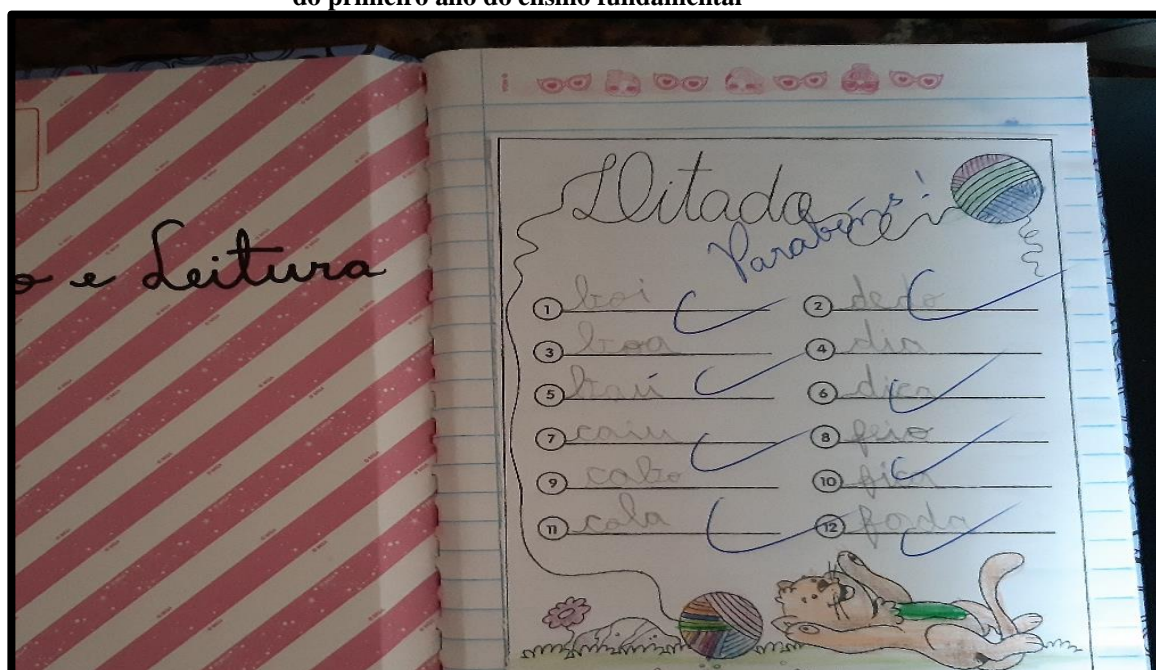
Para tanto, muito nos interessa compreender qual a relação entre a linguagem oral adquirida no cotidiano, e a linguagem escrita, aprendida por meio da mediação de processos educativos sistematizados?

Vigotski (2001) constatou que antes do pensamento e da linguagem se associarem, existem na criança uma fase pré-verbal no desenvolvimento do pensamento e uma fase pré-intelectual no desenvolvimento da linguagem. No desenvolvimento pré-verbal, a criança em seus primeiros meses de vida, produz sons vocais para comunicar seus desejos e estados emocionais. Conforme Oliveira (s.d., p. 46), “o choro, o riso e o balbucio da criança pequena têm clara função de alívio emocional, mas também servem como meio de contato social, de comunicação difusa com outras pessoas”. Isso acontece porque antes mesmo da criança

dominar a linguagem, ela já demonstra capacidade de resolver problemas práticos, e utiliza instrumentos para atingir determinado objetivo, como, por exemplo, o auxílio de uma cadeira para subir e alcançar um brinquedo. No desenvolvimento pré-intelectual, a função social da fala é aparente durante o primeiro ano de vida. Esse momento representa uma mudança na vida da criança, pois, amplia seu vocabulário, aprende o nome de objetos, além de desenvolver diferentes questionamentos infantis referentes a linguagem humana.

Nas palavras de Dangió e Martins (2018, p. 34), “Seguindo esse raciocínio, conforme Vigotski (1995), ao longo dos primeiros anos de vida, linguagem e pensamento se entrecruzam e, com isso, a linguagem se intelectualiza e o pensamento se verbaliza”. Esse processo se qualifica ainda mais com o domínio da leitura e da escrita, desde que amparado por uma metodologia de ensino que contribua com o desenvolvimento.

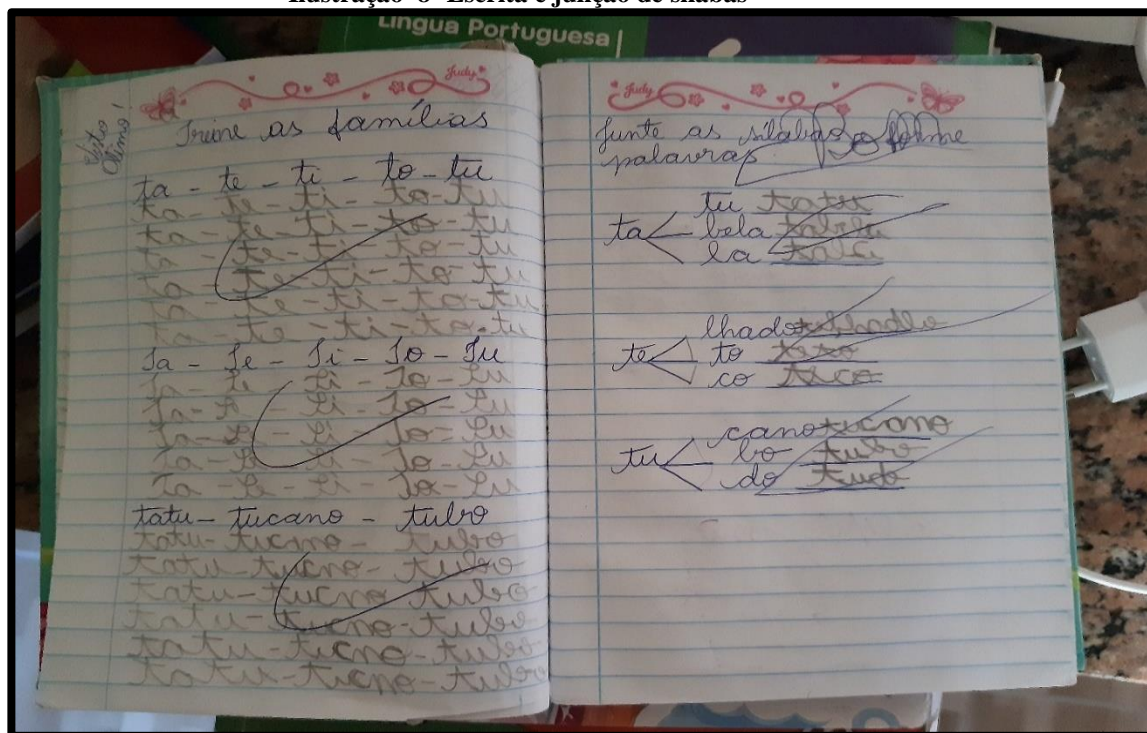
Ilustração 7- Realização da escrita através da atividade do ditado e da junção de sílabas por uma criança do primeiro ano do ensino fundamental



Fonte: material das professoras participantes da pesquisa, 2020.

Organização: TRINDADE, 2020.

Ilustração 8- Escrita e junção de sílabas



Fonte: material das professoras participantes da pesquisa, 2020.

Organização: TRINDADE, 2020.

As atividades realizadas por Ana se restringem à caligrafia para treinar a memorização das sílabas pela junção de consoantes e vogais para formar pequenas palavras. Palavras sem significado, objetivando somente treinar a escrita, são palavras vazias, que não fazem sentido, além de não contribuir com o processo de leitura.

Se a priori, pensamento e linguagem se entrecruzam, posteriormente a fala passa de um instrumento externo, aprendido, para um dispositivo interno. Os sons que antes eram utilizados apenas para alcançar determinado objetivo, agora, transformam-se em palavras articuladas na linguagem, que por sua vez será utilizada como instrumento do pensamento (DANGIÓ; MARTINS, 2018).

Para tanto, utilizamos signos e seus significados como mediadores da nossa consciência que ampliam a capacidade do homem em sua ação no mundo. Por isso, a relevância de concretizar o processo da escrita, que o pensamento se realiza na palavra. Conforme Dangió e Martins (2018, p. 44) “Por tratar-se de um sistema linguístico sem aspecto sonoro, carece do som da fala e carece ainda de um interlocutor ativo e presente no momento da produção da escrita”. Com base nas considerações anteriores, a linguagem escrita necessita de certa exigência no processo de aprendizagem, porque é uma conquista instrumental do psiquismo.

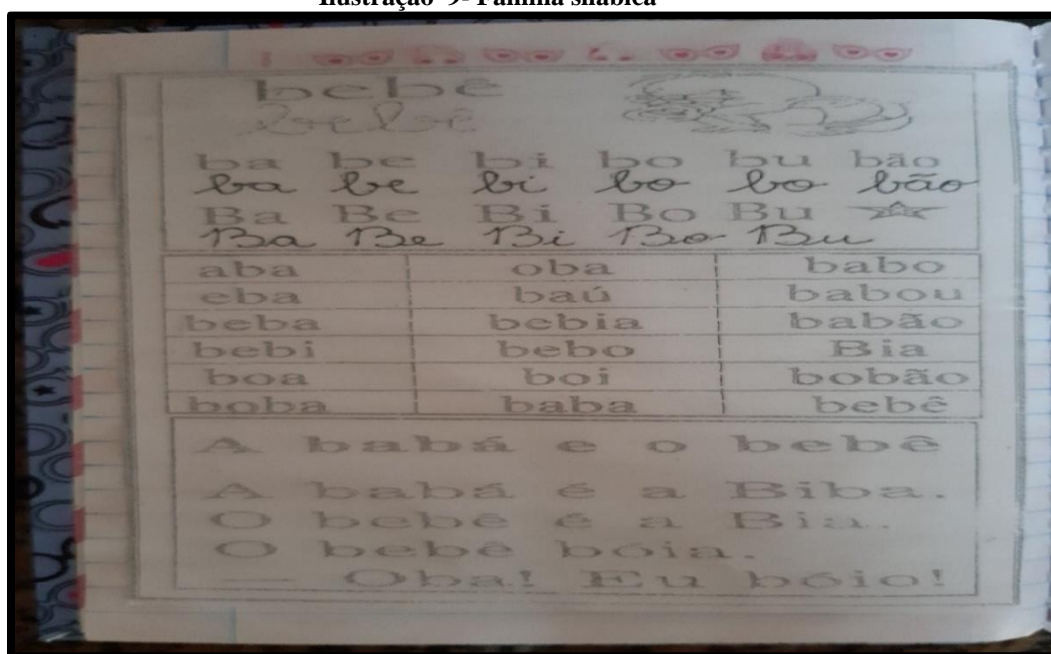
Verificamos mais uma atividade amparada pelo método sintético silábico ou da silabação: parte das sílabas (famílias silábicas). No entanto, conforme Mortatti (2019, p. 42):

Em outras palavras, a questão dos métodos é tão importante (mas não a única, nem a mais importante) quanto as muitas outras envolvidas nesse processo multifacetado, que vem apresentando como seu maior desafio a busca de soluções para as dificuldades de nossas crianças em aprender a ler e escrever e de nossos professores em ensinar a elas.

Qualquer discussão sobre métodos de alfabetização deve levar em consideração que a desmetodização da alfabetização não resolverá o problema sobre como as crianças devem ser alfabetizadas e como os professores devem ensiná-las, ou seja, esta discussão não deve desviar a atenção do que é essencial, porque os métodos de ensino são apenas um dos aspectos da teoria educacional relacionada com uma teoria do conhecimento e com um projeto político e social.

Mostraremos a seguir, atividades de leitura realizada por Ana. Inicialmente, as atividades partem do uso das sílabas, posteriormente, para a junção de sílabas para formar palavras e depois para a leitura de um pequeno texto com escrita simplória.

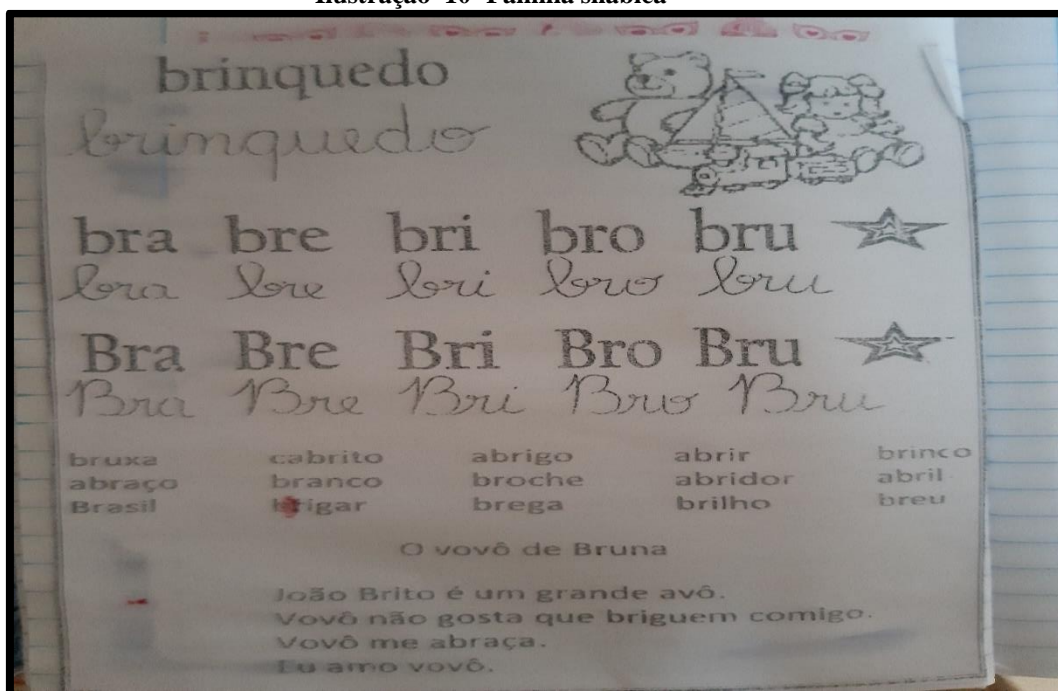
Ilustração 9- Família silábica



Fonte: material das professoras participantes da pesquisa, 2020.

Organização: TRINDADE, 2020.

Ilustração 10- Família silábica



Fonte: material das professoras participantes da pesquisa, 2020.

Organização: TRINDADE, 2020.

Como pode ser verificado acima, temos atividades que trabalharam a família silábica ba, be, bi, bo, bu e bra, bre, bri, bro, bru, a partir das palavras bebê e brinquedo. Todas as palavras são formadas pelas sílabas estudadas. Posteriormente, verificamos um pequeno texto como um conjunto de frases sem coesão e sem coerência.

Constatamos, também, no caderno de Ana, a ausência de atividades voltadas para a produção e interpretação de textos, que incluiria também as relações sons e letras e que pudessem a partir dali desenvolver a escrita crítica como possibilidade de registro, considerando que no momento em que a criança toma consciência dos sons da sua pronúncia, está inserida em um longo processo de aprendizagem.

A escola pode tornar-se espaço de reprodução social da sociedade capitalista ou pode contribuir na transformação da sociedade, dependendo do nível da participação dos envolvidos, como pais e professores, da maneira como os conteúdos são selecionados, discutidos e ensinados (MARSIGLIA, 2011). Portanto, para Marsiglia (2011, p. 59):

Ler e escrever significa dominar instrumentos que permitem compreender a sociedade, sua dinâmica e relações contraditórias, histórica e a totalidade dos fenômenos. Mesmo antes de dominar o código escrito, a criança está exposta a situações comunicativas informais. Ao iniciar seu processo de alfabetização, é preciso promover situações de apreciação, reflexão, elaboração e revisão de textos, que apresentem tanto aqueles com os quais já convive quanto aqueles

com que não teve contato, mas que fazem parte da cultura humana a ser apropriada.

A experiência com diferentes gêneros textuais possibilita que as crianças sejam capazes de escrever com autonomia e elaborar textos enriquecidos e críticos, isso, sim, contribuiria para a humanização dos indivíduos.

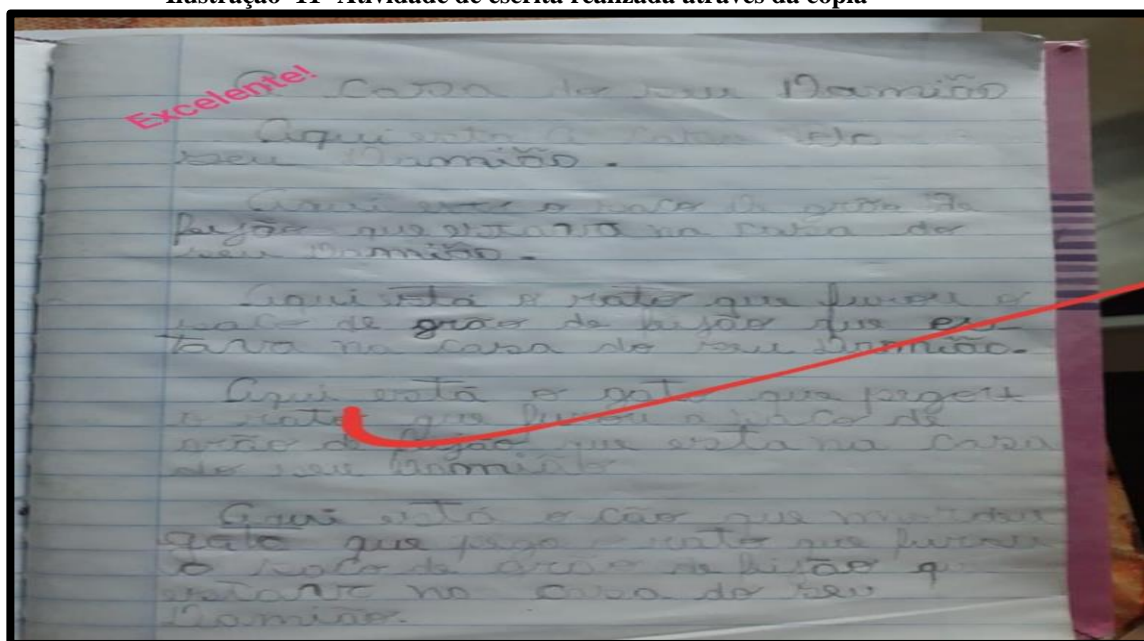
Abriremos um parêntese para explicitar que as atividades realizadas acima retratam modelos utilizados nas antigas cartilhas de alfabetização. No entanto, não pretendemos alongar este assunto por não ser nosso objeto de pesquisa. Conforme Cagliari (s.d., p. 25):

As cartilhas são muito restritivas, trabalham com palavras-chave e sílabas-geradoras, quando o mundo da linguagem é imenso e diversificado: há textos de todos os tipos, como se pode notar simplesmente lendo um jornal. A linguagem não se reduz a listas de palavras; nem a gramática, ao uso ortográfico da escrita. Pode-se escrever com letras de todos os tipos e formas caligráficas, mas a cartilha se restringe à letra de forma para a leitura; e à cursiva, para a escrita.

Ainda que a ruptura com o passado seja impossível, não é necessário a ele voltar para tentar modificar o processo de alfabetização. As cartilhas continuam sendo utilizadas ainda que seja com um novo discurso que tenta uma ruptura com os antigos métodos de alfabetização, tão presentes na escola pública, como estamos mostrando na análise das atividades. No entanto, consideramos que o uso das cartilhas não deve ser visto como a origem dos males da alfabetização, no presente, porque é essencial reconstruir o passado para compreender os fatos como se passaram, como possibilidade para uma revolução na educação.

Em seguida, será apresentada uma atividade, realizada por uma criança chamada Leonardo, de sete anos, do segundo ano do ensino fundamental.

Ilustração 11- Atividade de escrita realizada através da cópia



Fonte: material das professoras participantes da pesquisa, 2020.

Organização: TRINDADE, 2020.

A atividade de escrita é realizada no caderno em modelo de cópia. Cabe o questionamento sobre qual é o sentido desta escrita para a vida dessa criança que reproduz esta atividade e o que representa para o desenvolvimento da consciência crítica?

Dangió e Martins (2015, p. 217) utilizam as palavras de Vigotski (2001, p. 229) que retrata ser a linguagem expressa na escrita “[...] uma função totalmente especial da linguagem, que se diferencia da linguagem expressa no oral em sua estrutura e em seu modo de funcionamento [...]”. Sendo assim, a linguagem escrita, por não possuir um aspecto sonoro, carece do som, material da fala, mediado por um interlocutor, encontrando amparo na linguagem interna.

Segundo Luria (2001b) em uma fase denominada por ele de pré-instrumental, primeiro estágio da pré-história da escrita, a criança escreve imitando o adulto, e, por não compreender o mecanismo da escrita, não atribui significado ao que ela representa.

O ato de escrever é, neste caso, apenas extremamente associado à tarefa de anotar uma palavra específica; é puramente intuitivo. A criança só está interessada em “escrever como os adultos”; para ela, o ato de escrever não é um meio para recordar, para representar algum significado, mas um ato suficiente em si mesmo, um brinquedo. [...] (LURIA, 2001b, p. 149).

A escrita deve ser um recurso para ajudar a criança a lembrar-se mais tarde da sentença. No entanto, ao realizar os rabiscos, a criança compreende que há uma escrita realizada pelos adultos. Conforme Martins e Marsiglia (2015, p. 47), “atuando na área de desenvolvimento iminente da criança, o professor deve provocá-la a superar mera imitação”. Nesse caso, a escrita deve auxiliar como um meio de recordar algo, através da contação de histórias e estórias, da reprodução da história e estória, do desenho dos personagens, das cantigas, etc.

Tendo em vista as análises anteriores, compreendemos que o papel da instituição escolar em articulação com os contributos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica é de suma importância para que a criança se aproprie dos conhecimentos sistematizados capazes de contribuir com o desenvolvimento da leitura e da escrita. O desenvolvimento da criança está atrelado à mediação do professor como contributo para as formas superiores de conhecimento, essa mediação assegura a compreensão do real em sua complexidade.

5.8 A hegemonia das pedagogias liberais pós-modernas na alfabetização

Considerando a realização de uma política educacional fortemente ancorada por ferramentas de financiamento e mecanismos de regulação centralizados pelo Ministério da Educação (MEC), era de se esperar que os fundamentos teóricos que nortearam a prática dos professores participantes do PNAIC fossem subsidiados por pedagogias liberais pós-modernas.

A organização do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa evidencia uma concepção pedagógica que se apoia:

[...] entre outros aspectos, em perspectivas da Psicologia Cognitiva, especialmente na concepção construtivista do ensino e da aprendizagem, para a qual a educação escolar é, antes de mais nada e sobretudo, uma prática social e socializadora (SALVADOR, 2000). Nesta perspectiva, a aprendizagem dos saberes e das formas culturais incluídas no currículo escolar somente pode ser fonte de desenvolvimento pessoal dos alunos e das alunas na medida em que potencializa, simultaneamente, o processo de construção da identidade pessoal e o processo de socialização, isto é, na medida em que os ajude a se situar individualmente de uma maneira ativa, construtiva e crítica no contexto social e cultural de que fazem parte. Assim, a aprendizagem dos conteúdos escolares implica sempre em um processo de construção e de reconstrução, no qual as contribuições dos alunos são fundamentais (BRASIL, 2015, p. 10).

Esta concepção do PNAIC não leva em consideração os conhecimentos adquiridos, historicamente, o importante é gerar a autonomia dos alunos propondo sua centralidade no

processo de ensino e aprendizagem dando ênfase na pesquisa em detrimento do ensino, além de desconsiderar a compreensão da totalidade que norteia a sociedade capitalista. E, nesse sentido, os problemas são solicitados e não elaborados pelos alunos.

Dando prosseguimento à discussão, perguntamos para as professoras sobre como avaliam o programa de formação do PNAIC e o que poderia ter sido melhorado na sua realização:

[...] Eu fui para o PNAIC cheia de expectativas, querendo coisas novas, um ensino melhor, mas os formadores eram pessoas daqui. Quem ministrou a formação foi pedagogo, mas eles não têm experiência de sala de aula [...]. Uma coisa é você está na faculdade, é uma fantasia, outra coisa é você chegar no “chão da fábrica” com a criança de verdade aí é diferente, mas eu acho que deveria ser pessoas experientes que viesse inovar para que pudéssemos realmente prender a atenção do aluno, porque é sempre a mesma coisa. Eu penso assim que enquanto estiverem pensando que nós professores somos o defeito, a educação não vai fluir. [...] se os cursos de formação não conhecer as crianças e não apenas conteúdo a serem ensinados, esses cursos não irão fluir. (Professora Clarice, Humaitá-AM, 17 de setembro de 2019. Entrevista concedida à Izeni de Souza Trindade).

O relato da professora Clarice: “eu penso assim que enquanto estiverem pensando que nós professores somos o defeito, a educação não vai fluir. [...]”, expressa, muito bem, as ideias impostas pelas políticas educacionais, ao criarem programas de formação que veem o professor como aquele capaz de solucionar os problemas presentes na educação. E, nesse caso, o trabalho docente é levado à precarização. Seguindo o diálogo, as professoras ressaltaram:

[...] que os formadores eram daqui, claro, se viessem pessoas de fora seriam bem-vindos, mas aqui em Humaitá tem muitas pessoas capacitadas que estavam ali para somar e ajudar, mas se investir nos formadores seria melhor, por exemplo, vamos dedicar um dia para os formadores de Humaitá e outros dias para os formadores de fora, isso seria investimento a longo prazo para a educação. (Professora Maria, Humaitá-AM, 16 de setembro de 2019. Entrevista concedida à Izeni de Souza Trindade).

Eu achei que foi muito corrido. O tempo de participação não deveria ser assim. Para realizar os jogos era daquela forma corrida, apressando porque o tempo ia acabar. (Professora Ana, Humaitá-AM, 20 de setembro de 2019. Entrevista concedida à Izeni de Souza Trindade).

Para melhorar todos os professores deveriam ter participado, da educação infantil ao quinto ano, sem escolher turmas, porque todos os anos o professor

pode mudar de série e os conteúdos mudam e o que você ensinou para o primeiro ano não vai ser ensinado para o quinto ano. (Professora Isa, Humaitá-AM, 19 de setembro de 2019. Entrevista concedida à Izeni de Souza Trindade).

O programa em si é bom, mas eu acho que deveria ser melhor em relação as avaliações realizadas durante o programa. Como no programa Mais Alfabetização que vem avaliações para os alunos, para medir o nível de conhecimento. (Professora Marta, Humaitá-AM, 27 de setembro de 2019. Entrevista concedida à Izeni de Souza Trindade).

Olha eu dou uma nota 8. Eu acho que seria melhor se tivesse mais tempo, mais jogos e provas. Porque só fizemos jogos rápidos e faltou mais teoria. (Professora Cecília, Humaitá-AM, 25 de setembro de 2019. Entrevista concedida à Izeni de Souza Trindade).

Eu acredito que faltou tempo, esse último PNAIC aconteceu em pouco tempo. Eu espero que o próximo seja com maior carga horária para maior aproveitamento. (Professora Marisa, Humaitá-AM, 23 de setembro de 2019. Entrevista concedida à Izeni de Souza Trindade).

As professoras Ana, Cecília e Marisa enfatizaram que a formação do PNAIC aconteceu de forma aligeirada. E, dentre as características, o “tempo corrido” para realizar a formação foi citado, novamente, pelas professoras. Isso nos leva a considerar que está acontecendo a precariedade de tempo necessário para atualização em alguns campos que necessitam de requalificação.

Portanto, realizar uma formação continuada aligeirada é uma forma de descompromisso com a aprendizagem dos professores e nos remete a uma grande tensão capaz de contribuir com a exaustão do sistema de ensino. Na realidade, o que evidenciamos com o relato das professoras é que o cenário educacional está impregnado por políticas educacionais burguesas que transformam o professor em um reproduzidor de atividades simplórias que pouco contribui com a sua formação humana e profissional.

Trazendo as políticas educacionais ideológicas para o contexto do PNAIC, percebe-se que a total exclusão de conhecimentos científicos não faz parte do jogo político, no entanto, esse conhecimento deve ser realizado por um domínio básico, tanto para o professor como para o aluno, justamente, o que evidenciou o relato das professoras ao questionarem sobre uma formação aligeirada.

Ao falarmos de uma política educacional voltada para a alfabetização, nos remete a questionamentos sobre: a que tipo de alfabetização estão submetidos os pobres e explorados e qual o sentido desse acesso básico para o mercado capitalista? O que responde esse questionamento é compreender que a leitura e escrita por si só não trazem desenvolvimento econômico e social, entretanto, o discurso neoliberal estimula que aprender a ler e escrever é sinônimo de prosperar no mercado de trabalho.

Para tanto, o que ressaltamos é que ler criticamente pode ser perigoso, isso daria voz e vez aos marginalizados através da elaboração e reelaboração que o permita analisar e modificar as condições que produzem sua existência. No entanto, também salientamos que leituras capazes de realizar críticas ao capitalismo propiciaria a organização de um novo projeto de sociedade.

Vejamos, agora, sobre qual tipo de formação continuada as professoras gostariam de participar.

Eu gostaria de participar de formação continuada que estivesse muita prática, porque nós temos que ter muitas atividades para realizar com as crianças, se não eles não aprendem. As teorias são importantes sim, mas nós perdemos muito tempo com teorias. Os meninos do tempo da Emília Ferreiro não são os meninos de hoje, os meninos de Piaget não existem mais. As crianças eram “adultos em miniatura”, como conta a história, que ficavam quietinhos, aprendiam a obedecer, hoje quem manda em casa é o menino e não a mãe. Então essa teoria é boa para nos ajudar a conhecer as fases de aprendizagem, mas é preciso aprender como ensinar o menino, como fazer ele se concentrar. (Professora Clarice, Humaitá-AM, 17 de setembro de 2019. Entrevista concedida à Izeni de Souza Trindade).

O relato da professora Clarice constatou a falta de compreensão sobre a relação teoria e prática. Ambas não se desligam e definem a atividade docente para a realização de uma práxis transformadora da realidade escolar.

É perceptível como a inserção das teorias hegemônicas, no ambiente escolar, afasta o professor da compreensão de que a ação humana transforma a realidade. No entanto, não pode ser qualquer ação, mas, aquela consciente da teoria que a orienta, sem o discurso ideológico de que na prática, a teoria é outra. Sem essa compreensão, o campo educacional continuará repleto de discurso como este: “As teorias são importantes sim, mas, nós perdemos muito tempo com teorias” (Professora Clarice, Humaitá-AM, 17 de setembro de 2019. Entrevista concedida a Izeni de Souza Trindade).

Na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, ao passar pela prática social e problematização, chega-se ao processo da instrumentalização, que nada mais é que a sistematização do conhecimento científico que foram problematizados inicialmente. Conforme Saviani (2012, p. 71), “trata-se de se apropriar dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectado na prática social”.

Saviani (2012) explicitou o momento da instrumentalização como transmissão direta ou indireta por parte do professor: “o professor tanto pode transmiti-los diretamente como pode indicar os meios através dos quais a transmissão venha a se efetivar” (SAVIANI, 2012, p. 71). Esse momento possibilita a compreensão sobre como se libertar das condições de exploração em que vivem.

Conforme explicita Gasparin (2012, p. 49), a instrumentalização é o terceiro passo do método e realiza-se nos:

[...] atos docentes e discentes necessários para a construção do conhecimento científico. Os educandos e o educador agem no sentido da efetiva elaboração interpessoal da aprendizagem, através da apresentação sistemática do conteúdo por parte do professor e por meio da ação intencional dos alunos de se apropriarem desse conhecimento. Os sujeitos aprendentes e o objeto da sua aprendizagem são postos em recíproca relação através da mediação do professor. É sempre uma relação triádica, marcada pelas determinações sociais e individuais que caracterizam os alunos, o professor e o conteúdo.

Cabe lembrar que nenhum dos três elementos do processo pedagógico é neutro, por estarem condicionados por aspectos subjetivos, objetivos, culturais, políticos, econômicos, de classe e do meio que se encontram ou de onde provêm (GASPARIN, 2012).

A instrumentalização é o caminho pelo qual os conteúdos sistematizados são colocados à disposição dos alunos, em uma perspectiva de assimilação e recriação, possibilitando a sua transformação em um instrumento de construção pessoal e profissional.

No entanto, os conhecimentos do cotidiano e os científicos devem ser auxiliados pelo professor, possibilitando a sua representação mental do determinado objeto de conhecimento. Para tanto, é necessário que o professor saiba exatamente qual teoria filosófica norteia a sua prática pedagógica e qual é o compromisso político que temos para com os alunos. Contraditoriamente, a ausência dessa concepção impossibilita a apropriação do conhecimento socialmente produzido e sistematizado para enfrentar possíveis problemas levantados. A professora Maria relatou que gostaria de participar de formação continuada referente:

[...] a literatura, livros infantis, como trabalhar com a criança em sala de aula, como se constrói o hábito da leitura não apenas na escola, mas em casa também. Cursos de como ensinar as crianças a serem escritores. (Professora Maria, Humaitá-AM, 16 de setembro de 2019. Entrevista concedida à Izeni de Souza Trindade).

Para a professora Ana, é importante aprender mais sobre a Base Nacional Comum Curricular, o currículo escolar e o projeto político pedagógico.

Sobre a BNCC, nós estamos estudando, mas ainda tem algo que está faltando. Uma formação que me ensinasse como organizar o currículo e o Projeto Político Pedagógico da escola. (Professora Ana, Humaitá-AM, 20 de setembro de 2019. Entrevista concedida à Izeni de Souza Trindade).

A Base Nacional Comum Curricular nada mais é que uma padronização da elaboração dos currículos com a ideologia de igualdade educacional para todos, sendo assim, os alunos serão capazes de competir de igual para igual pelas posições sociais. Consequentemente, a BNCC está repleta de orientações que estimulam o desenvolvimento de habilidades e competências. Lembrando também que a BNCC antecipa a alfabetização para o final do segundo ano do ensino fundamental. A maior discussão é a organização da BNCC para o Ensino Médio que em sua organização é composto por treze disciplinas independentes e obrigatórias, mas, com a reforma, essas disciplinas serão distribuídas em cinco categorias: tempo e espaço; territórios e fronteiras; indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética; e política e trabalho.

Ao relatar sobre a BNCC, a professora Ana mostrou não está satisfeita sobre o seu conhecimento acerca deste assunto: “Sobre a BNCC, nós estamos estudando, mas ainda tem algo que está faltando”, ou seja, a BNCC será mais uma política de governo que deverá urgentemente ser questionada se de fato conseguirá alcançar os ideais de redução das desigualdades sociais. Já a professora Isa relatou que:

Queria participar de formação que ensinasse fazer atividades voltadas para brincadeiras, atividades lúdicas, porque somente conteúdo não dá para eles. (Professora Isa, Humaitá-AM, 19 de setembro de 2019. Entrevista concedida a Izeni de Souza Trindade).

E, mais uma vez, a prática se sobrepõe à teoria e ambas não são interligadas para a realização da práxis. A professora Isa relata o anseio em participar de formação que “ensinasse fazer atividades voltadas para brincadeiras, atividades lúdicas, porque somente conteúdo não

dá para eles”. Evidenciamos, novamente, que as atividades práticas antes de tudo devem ser planejadas em constante relação com a teoria. A professora Isa segue relatando sobre uma formação que será ofertada por uma editora, e nos informa:

Eu estou ansiosa para participar de uma formação que será ofertada pela editora Moderna. Essa formação como sempre será sobre português e matemática, mas também abordará a parte de aprendizagem da criança. (Professora Isa, Humaitá-AM, 19 de setembro de 2019. Entrevista concedida à Izeni de Souza Trindade).

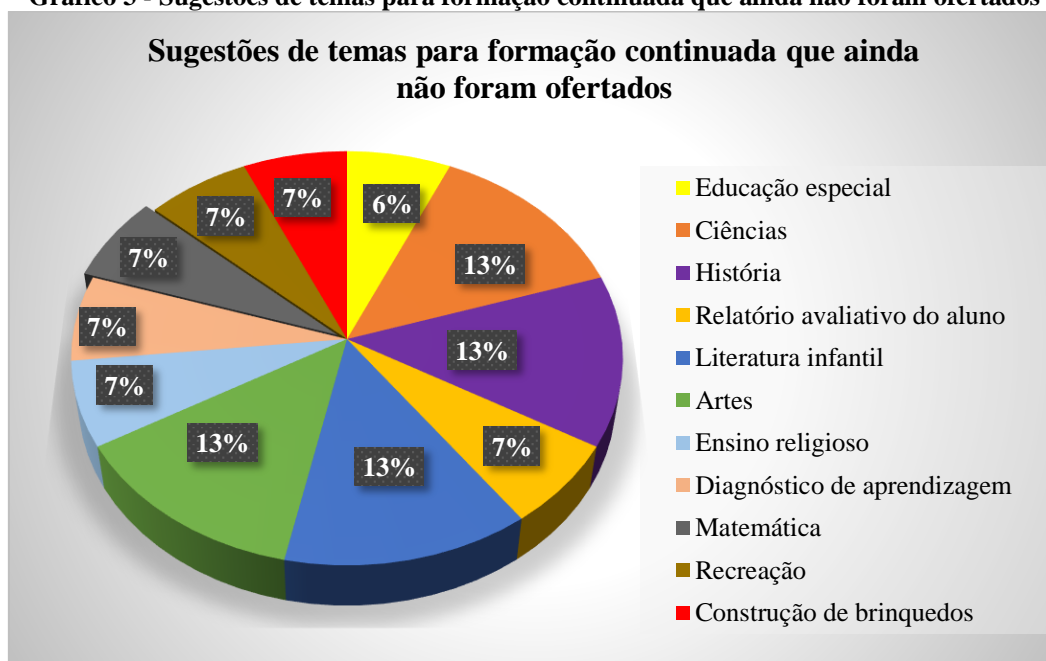
E para finalizar, mais uma formação que será ofertada para os professores de escolas públicas através da Editora Moderna (parceira da Fundação Lemann) visando apenas os conteúdos de português e matemática numa visão empresarial. E, nesse contexto, a escola se transforma em um espaço sem sentido trazendo à tona a proposta da escola nova que tem em seu objetivo a exclusão dos conteúdos sistematizados em detrimento da construção de novos conhecimentos. Para Saviani (2012, p. 10):

Cumprir assinalar que tais consequências foram mais negativas que positivas uma vez que, provocando o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, acabou por rebaixar o nível do ensino destinado às camadas populares as quais muito frequentemente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado.

Ao pensar a educação na luta pela conquista emancipatória deve-se levar em consideração a contribuição do professor em todas as disciplinas, pois, cada um tem uma participação específica “em vista da democratização da sociedade brasileira do atendimento dos interesses das camadas populares, da transformação estrutural da sociedade” (SAVIANI, 2012, p. 80).

Como meio de compreender os anseios das professoras relacionados à participação em formação continuada solicitamos que sugerissem de três a cinco temas que gostaria de participar nos cursos de formação continuada que até o momento não foram ofertados.

Gráfico 3 - Sugestões de temas para formação continuada que ainda não foram ofertados



Organização: TRINDADE, 2019.

Fonte: roteiro de entrevista das professoras alfabetizadoras participantes da pesquisa.

Podemos perceber que a maioria das professoras almeja a formação continuada voltada para o ensino de História, Ciências, Literatura infantil e Artes. Essa constatação evidencia que as professoras almejam outros temas como meio para a capacitação profissional.

Analisando o relato das professoras, escolhemos um, que muito nos impactou ao solicitarmos que sugerissem temas que gostariam de participar nos cursos de formação continuada que até o momento não foram ofertados.

Cursos de como saber se o meu aluno está aprendendo ou não, como é que eu faço um teste para saber se o meu aluno está aprendendo. Eu acho assim que já chega, eu não quero ir para um curso cheia de expectativas, aí eu chego lá e lá vem as mesmas teorias e que me falam vamos construir, trocar experiências aí lá vai a gente construir aquelas coisas, eu já não aguento mais construir jogos, eu faço para não parecer sem educação e dizer que não quero mais. Tem que ser um curso inovador, onde eu diga que fiz e o meu aluno aprendeu, mas esses “cursinhos” que tem sempre aí eu não quero não. E planejado pelo MEC sem conhecer o menino, sem conhecer quem são eles e para quem eu vou fazer a formação, eu juro que não quero ir, se for obrigado eu vou, do contrário eu não faço nem questão. (Professora Clarice, Humaitá-AM, 17 de setembro de 2019. Entrevista concedida à Izeni de Souza Trindade).

O relato da professora Clarice evidencia o repúdio em participar da formação do PNAIC. Clarice relata que almeja um curso inovador que possibilite ao professor compreender como se

ensina e como se aprende. A análise desta questão nos permitiu compreender que, diante desse cenário de descaso, a formação do PNAIC foi desgastante e desmotivadora para a professora Clarice, o que evidenciou uma manifestação negativa sobre o referido programa de formação. Percebemos que esse tipo de formação não se constituiu como algo significativo para a construção de novos conhecimentos.

Ainda no questionamento da professora Clarice, ressalta que sente falta de “cursos de como saber se o meu aluno está aprendendo ou não, como é que eu faço um teste para saber se o meu aluno está aprendendo”. Diante desse questionamento, ficamos a pensar sobre o planejamento inicial para fazer com que os alunos sejam alfabetizados e como está sendo organizado esse processo pela Secretaria Municipal de Educação de Humaitá-AM em parceria com o grupo escolar. São problemas relevantes que podem ser pesquisados posteriormente. E, nesse sentido, quais foram os desafios impostos na prática social inicial para que os alunos pudessem chegar à prática social final alfabetizados, por terem se apropriado dos conhecimentos teóricos da prática inicial.

Nessa perspectiva, a formação continuada de professores tem se resumido, especificamente, à questão técnica. Essa compreensão se torna ainda mais significativa quando Orso (2016, p. 159) explicita que:

Não é por acaso que, na formação de professores, muitos se mostram avessos a qualquer reflexão e discussão teórica acerca da relação entre educação e sociedade, acerca dos fundamentos, dos pressupostos históricos, políticos, filosóficos e sociais que embasam a atividade educativa e querem que somente se ensine “como fazer”, que se exercitem habilidades e competências. Uma “escola sem partido”, condição para que a burguesia continue com seus privilégios, dando golpes e ainda sendo aplaudida.

Mas, afinal, como saber fazer se não se tem conhecimento teórico, se não se conhece a história, a política e a sociedade? Sem teoria, não há prática (ORSO, 2016). Desse modo, no máximo, o que dá para fazer, é o que se aprendeu há anos, sem ultrapassar o senso comum.

Gasparin (2012, p. 167-169), nos mostra uma ficha de acompanhamento do processo ensino-aprendizagem, na pedagogia histórico-crítica. Essa orientação é um passo a passo que visa auxiliar o desenvolvimento e acompanhamento do trabalho docente.

Ilustração 12- Ficha de acompanhamento do processo ensino-aprendizagem na pedagogia histórico-crítica

ANEXO D

FICHA DE ACOMPANHAMENTO DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

INTRODUÇÃO

1. Julga viável e válido planejar as unidades de ensino seguindo os passos da teoria histórico-crítica? Por quê?
2. Quais as maiores dificuldades encontradas na elaboração de seu plano de trabalho?
3. Foi possível executar o plano elaborado? Houve dificuldades? Quais?
4. Foram necessárias alterações? Quais?
5. Com esta nova metodologia de trabalho, os alunos interessaram-se mais pelo conteúdo sistematizado, tornaram-se mais participantes no processo de construção de seu conhecimento? De que forma manifestaram esse interesse e participação?

PRÁTICA SOCIAL INICIAL

1. A prática social levantada no planejamento do assunto (unidade do programa) foi adequada, suficiente? Ou durante o desenvolvimento das aulas surgiram novas questões? Quais?
2. Este processo de prever a prática social próxima e remota auxilia o desenvolvimento do trabalho docente e discente? Como?

3. Julga que toda a prática social deve ser apresentada aos alunos no início da unidade ou aos poucos, conforme as aulas vão se sucedendo?
4. No item “o que gostaria de saber a mais?”, como os alunos se manifestaram?

PROBLEMATIZAÇÃO

1. Houve interesse dos alunos na discussão sobre os principais problemas postos pela prática social e pelo conteúdo? Como foi a participação?
2. Como os alunos reagiram ao fato de terem de trabalhar o conteúdo em diversas dimensões?
3. Como as dimensões do conteúdo selecionadas direcionaram a análise e a forma de apropriação dos conteúdos?

INSTRUMENTALIZAÇÃO

1. Foi possível trabalhar o conteúdo de tal forma que respondesse às questões e dimensões da problematização? Todas as dimensões foram atendidas?
2. Os métodos, as técnicas, as estratégias, os recursos utilizados foram adequados ao conteúdo? Foi necessário introduzir outros?
3. Que tipo de relações foram estabelecidas entre o conteúdo sistematizado e o conteúdo da prática social inicial (cotidiano)?

CATARSE

1. Como os alunos mostraram que aprenderam o conteúdo em função das questões da problematização e da prática social? (síntese mental).
2. Que tipo de questões e situações (avaliação formal) você realizou para que os alunos expressassem o quanto se aproximaram da solução das questões básicas propostas?
3. Foi possível avaliar as diversas dimensões trabalhadas?

PRÁTICA SOCIAL FINAL

1. Quais as intenções dos alunos para pôr em prática os novos conhecimentos adquiridos?
2. Que compromissos (ações concretas) os alunos assumiram em função dos conteúdos científicos que aprenderam?
3. Foi possível trabalhar o processo prática-teoria-prática?
4. O que disseram os alunos sobre esse processo de ensino-aprendizagem?
5. Como professor, qual sua avaliação sobre essa metodologia?
6. Outras observações.

(Sugere-se que, em cada unidade de conteúdo, o professor responda, por escrito, às questões dessa ficha).

Fonte e organização: Gasparin, 2012.

Planejar, dentro dessa orientação acima destacada, pode ser, a priori, algo muito complexo. No entanto, a proposta de planejamento, dentro da perspectiva histórico-crítica, é uma possibilidade de aprendizagem para aprender como ensinar as crianças no processo de alfabetização e nas diferentes disciplinas.

Buscamos, também, escutar a concepção da coordenadora do PNAIC sobre a seguinte questão: Como juntamente com a sua equipe de educação da SEMED auxilia os professores alfabetizadores? Quais são os projetos? Dê exemplos. Eis a resposta:

Aqui nós procuramos com a equipe de supervisores da SEMED sempre está atuando dentro da escola com os projetos. Aqui dentro da SEMED nós também temos projetos, mas nem sempre são aceitos dentro da escola, eles dizem “a realidade da escola quem sabe somos nós e nós que conhecemos nossos alunos” então a gente sabe que esse projeto não vai funcionar. O que a gente tenta fazer é dá o suporte, dando o material, alguma orientação pedagógica. (Coordenadora Heloísa, Secretaria Municipal de Educação, 28 de novembro de 2019. Entrevista concedida à Izeni de Souza Trindade).

A resposta da coordenadora Heloísa não esclarece se realmente os projetos se encontram interligados com o PNAIC. Mas, evidenciou a resistência dos professores na execução de

atividades que talvez não estejam de acordo com o que realmente seja necessário para aquele momento, daí a relevância de realizar, a priori, um diagnóstico para averiguar essa situação.

Ainda, no diálogo com a coordenadora do PNAIC, pensamos que foi pertinente solicitar a ela que sugerisse de três a cinco temas para serem ofertados aos professores alfabetizadores.

Primeiramente, eu acho que os professores alfabetizadores deveriam ter formação direcionada para a parte da alfabetização, metodologias de ensino, didática de ensino. Outra situação é como lhe dá com a criança, a parte psicológica, emocional. Nós temos muitos professores adoecendo em sala de aula pelo fato de não conseguir ministrar as suas emoções, as vezes se descontrola. Tem alguns professores que já tem “vocação”, que tem o “dom” de saber lidar com situações adversas, sobre como lidar com os pais ou com os colegas de diferentes personalidades. (Coordenadora Heloísa, Secretária Municipal de Educação, 28 de novembro de 2019. Entrevista concedida à Izoni de Souza Trindade).

Observamos, na resposta da coordenadora, a preocupação na realização de cursos específicos para os professores alfabetizadores, e essa é uma questão pontual e relevante. No entanto, Orso (2016, p. 160) informa que, na formação de professores, não é apenas a parte técnica que importa, mas que “deve, portanto, preocupar-se tanto com os fundamentos históricos, filosóficos, psicológicos, legais, políticos e culturais, quanto com as implicações sociais do trabalho que realiza”. Portanto, o professor não deve ser visto como o único responsável pela forma como se encontra a educação, uma vez que a sociedade também é responsável pela educação, por estar diretamente inserida no conjunto das relações sociais.

No entanto, a questão acima nos lançou de imediato à confirmação de que a formação continuada visa transformar o professor em um profissional capaz de desenvolver capacidades e habilidades práticas, para tomar decisões em diferentes situações, até mesmo a psicológica e emocional, sendo que este é um papel totalmente à parte da profissão docente. Toda formação exige conhecimento sobre as diferentes áreas, mas à docência, cabe o papel de planejar, de que maneira, os conteúdos sistematizados, em uma perspectiva dialética, possibilitarão a compreensão das condições sócio-históricas presentes na sociedade capitalista.

O que se percebe é a questão prática vista como prioridade, questão que responde muito bem as demandas das políticas educacionais, que não tem como objetivo ofertar para o professor formação de qualidade. Na concepção de Duarte (2012, p. 158):

Precisamos resistir às políticas educacionais que apontam em direção à descaracterização da escola e do trabalho do professor. Devemos rechaçar veementemente os discursos que secundarizam a transmissão do conhecimento pela escola. É imprescindível a luta organizada para

defendermos o professor, o aluno e a instituição escolar dos ataques provenientes dos gabinetes dos defensores, declarados ou não, da ordem social capitalista.

Diante desse ataque de descaracterização da formação docente por parte das políticas educacionais, é indispensável a compreensão de que não adianta a inserção de políticas públicas se estas não primam por um padrão de qualidade social. Em tal perspectiva, visto que a educação e a profissão docente vêm sendo alvo das reformas organizadas pelo Estado em parceria com os organismos internacionais como um instrumento para a redução da pobreza, faz-se necessário a luta constante para que não avance ainda mais a desconfiguração da educação por meio desse tipo de políticas.

Afirmam-se novas exigências para a formação de professores que, conseqüentemente, influencia o trabalho docente. Nesta perspectiva, cabe ao professor refletir sobre a ação, sobre a sua prática, para que, assim, possa acompanhar tais mudanças e exigências na sociedade contemporânea. Entretanto, a reflexão na ação, não se detém sobre quais mudanças sociais estariam ocorrendo e quais as causas das mesmas.

No entanto, o desconhecimento dos professores acerca da função social que a profissão deve exercer perante a sociedade capitalista em um contexto histórico, descaracteriza o trabalho docente. Especificando que o nosso ponto de vista sobre o contexto histórico não se reduz ao micro, ao particular, mas sim a totalidade e a análise das determinações políticas e econômicas presentes em uma sociedade alienada, que produz efeitos contraditórios na consciência dos professores que desapropriados dos conhecimentos científicos e históricos adaptam-se a nova ordem neoliberal, da despreocupação com a humanização dos indivíduos para intervir na realidade.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PNAIC foi um pacto que defendeu a realização da alfabetização que se concretizasse na idade certa para todas as crianças de escolas públicas, em defesa de uma formação reflexiva, segundo a qual orienta que é refletindo sobre a prática que acontece a transformação da educação.

Logo, é necessário compreendermos a construção de políticas educacionais sem desconsiderar o contexto histórico da região e suas especificidades, nesse caso, o Amazonas. Ainda que haja um direcionamento a ser aplicado na prática, haverá falta de consenso. A discussão refere-se à organização de programas de formação como o PNAIC que deve ir além da concepção de que, somente modificando a prática do professor, os problemas da alfabetização serão resolvidos.

No decorrer da pesquisa, buscamos responder as seguintes questões: como se constituiu o PNAIC, quais suas concepções e seus resultados nas relações escolares e nas práticas pedagógicas dos professores do município de Humaitá-AM? Entendemos que a implantação do PNAIC contribui para difundir as pedagogias liberais pós-modernas e reforçar as relações de subserviência dos/as professores/as no contexto das reformas educacionais orientadas pelos organismos internacionais.

O estudo dos documentos do programa nos ajudou a identificar como se constituiu o PNAIC no cenário das políticas de alfabetização e no contexto da totalidade das relações que envolvem a educação brasileira e os organismos internacionais. O PNAIC, assim como outros programas implantados anteriormente, faz parte das medidas do Banco Mundial para a educação dos países semicoloniais com a finalidade de disseminar as pedagogias liberais e exercer o controle do processo educativo com vistas a formar habilidades e competências requeridas no processo de produção capitalista. Identificamos que as concepções pedagógicas disseminadas pelo PNAIC difundem as pedagogias liberais, liberais pós-modernas, nas práticas pedagógicas dos professores da rede municipal de Humaitá-AM. O estudo dos documentos, da legislação, dos materiais do PNAIC e as entrevistas realizadas possibilitaram verificar o quanto a educação é controlada pelos interesses do capital e a importância estratégica que tem o professor alfabetizador no processo de formação dos filhos dos trabalhadores.

A pesquisa confirmou as hipóteses levantadas de que há relações semiservi em relação à Secretaria de Educação, que utiliza mecanismos de pressão tácitos sobre a decisão do professor em participar ou não participar dos processos formativos e o acréscimo de trabalho alienado que resultam na prática pedagógica do professor. A maioria dos professores não

conhece as origens do PNAIC no contexto das políticas públicas educacionais orientadas pelos organismos internacionais, nem as ideologias presentes neste programa de formação continuada.

A base da formação do PNAIC é a formação do profissional reflexivo, por meio da pedagogia das competências e do construtivismo. A formação está centrada na prática e substitui os conhecimentos científicos por saberes práticos do cotidiano, negando a totalidade.

As políticas educacionais referentes à formação continuada de professores, organizadas sobre as recomendações do Banco Mundial, ignoram a voz dos professores, pois, ao perguntarmos a eles sobre quais cursos gostariam de participar, vários outros foram citados, o que nos fez compreender a insatisfação das professoras com a inserção de programas de formação que somente oferecem o ensino voltado para alfabetização e matemática como se as demais disciplinas pudessem ser retiradas do currículo escolar.

Seguindo esse viés, os programas de formação continuada, como o PNAIC, possuem suas limitações, pois este foi um pacto governamental sem garantia de continuidade ou mudança no cenário alfabetizador das escolas brasileiras. Diante dessa proposta, o que observamos foi mais um programa preocupado com a atualização prática, desconsiderando a inserção dos professores num processo de elaboração crítica da sua realidade profissional.

As dissertações analisadas, das autoras Cunha (2018) e Vinente (2019), também apontam as limitações do PNAIC. Cunha (2018) chega à conclusão de que a proposta metodológica do PNAIC influenciou diretamente na prática pedagógica das professoras alfabetizadoras. Sendo assim, evidenciamos as determinações de um programa de formação preocupado apenas com metodologias de ensino. Na concepção de Vinente (2019), o PNAIC constituiu-se como um programa que não contou com a participação da maioria dos professores alfabetizadores, e que, na prática, durante suas observações em sala de aula com as professoras alfabetizadoras, não aconteceu a ligação do que foi aprendido durante o curso de formação. As referidas pesquisas são relevantes, como meio de contribuição para o aprofundamento e compreensão da inserção dos programas de formação continuada de professores no âmbito escolar, sua estrutura, forma de organização, e suas possíveis contribuições para a alfabetização. Apesar disso, lacunas ficaram em aberto, pois não observamos uma discussão sobre o poder que o Estado, a sociedade capitalista, o neoliberalismo e as pedagogias hegemônicas possuem sobre a educação e à formação de professores. Além de não termos evidenciado, no final da pesquisa, um meio de contribuição sobre como trabalhar o processo de alfabetização dentro da escola pública e norteadas por teorias críticas e comprometidas com a superação da sociedade capitalista.

O problema da formação do educador, juntamente com as políticas educacionais, são assuntos debatidos constantemente. No entanto, quando nos referimos a algo novo, a uma nova análise para não cair nas questões novidadeiras, não significa que pretendemos desconsiderar os caminhos e os avanços construídos, historicamente, mas o que pretendemos é recolocar o problema evidenciado pelo real. Para tanto, tentaremos enfrentar o problema com mais efetividade, com mais criticidade, com um olhar além daquele iniciado no ponto de partida. É necessário buscar coerência com o método marxiano, partindo da aparência para mergulhar na essência e depois retornar à aparência, mas em um processo de ressignificação da realidade (ORSO, 2016).

Nossa inquietação implica na observação de que esse programa de formação, por ter sido passageiro, conseqüentemente, causou, nas escolas, um movimento temporário, porque, a priori, os professores já evidenciaram que o PNAIC não contemplou a parte teórica, ou seja, o foco foi a prática pedagógica. Sendo assim, isso nos remete ao pensamento crítico de que, se os professores tiveram pouca fundamentação teórica no decorrer do programa, a organização do trabalho para uma perspectiva dialética se tornou ainda mais difícil.

No que se refere à perspectiva docente, os professores nos mostraram, através da entrevista, a insatisfação com o PNAIC, ao relatarem que este programa somente reproduziu teorias já vistas em outras formações subsidiada pelo Governo Federal. Foi uma formação meramente prática que buscou apenas quantificar os dados educacionais em detrimento de uma formação teoricamente fundamentada que pudesse nortear a prática pedagógica em uma perspectiva histórico-crítica. Sendo assim, a nossa análise partiu da compreensão do real, acerca das políticas públicas que nortearam a formação de professores alfabetizadores, pedagogias neoliberais hegemônicas, a interferência do Estado e dos organismos internacionais na educação pública brasileira. A partir desse momento, pensamos ser necessário, para um alcance exitoso sobre a alfabetização, realizar uma análise laboratorial, juntamente com as possibilidades que a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural nos proporcionam. Nesse caso, utilizamos o caderno de atividades dos alunos das professoras alfabetizadoras que participaram dessa pesquisa. Esse momento nos proporcionou um olhar além, sobre como está acontecendo o processo de alfabetização no município de Humaitá-AM, perante as determinações do PNAIC.

Do ponto de vista prático, ao analisarmos como os professores alfabetizadores realizavam sua prática pedagógica, no processo de alfabetização, não verificamos a utilização de uma pedagogia e nem de uma psicologia articulada aos interesses populares. O que

verificamos, foi a desvinculação entre escola e a realidade social, através de atividades simplórias, que não efetivam a práxis educativa tão relevante para o processo de ensino.

Sendo assim, verificamos a apropriação de uma concepção pedagógica atrelada ao neoliberalismo que, ao não possibilitar a apropriação da riqueza intelectual, compactua com a preparação do indivíduo para a exploração capitalista. Nessa perspectiva, as crianças continuam sendo marginalizadas ao não terem acesso ao bem cultural – à leitura e à escrita como meios de adquirir conhecimentos cada vez mais complexos e elaborados, essenciais para a superação da sociedade de classes.

É possível dizermos que o PNAIC manteve suas limitações por não levar em consideração uma epistemologia capaz de nortear e concretizar o trabalho docente. Diante do exposto, é o momento ideal para repensar a inserção de políticas educacionais brasileiras que seguem os ditames dos organismos internacionais. A complexidade imposta pelo PNAIC destacou a erradicação do analfabetismo nos anos iniciais, ponto fundamental de discussão atual no Brasil.

O fim primeiro da educação escolar deveria ser a alfabetização de todos, por meio da transmissão-assimilação do saber sistematizado e construído, historicamente, sendo materializada por uma prática pedagógica comprometida com a qualificação da educação. Nessa direção, o que observamos foi a prevalência de conhecimentos assistemáticos, resultando em um conhecimento fragmentado e sincrético da realidade.

O que nos cabe, nesse momento, é problematizar como está acontecendo a alfabetização dentro da escola pública brasileira, para uma possível resolução das questões acerca dos conhecimentos necessários a serem dominados pelos alunos e, a partir desse contexto, inserir na escola um ensino que, de fato, contribua com o processo crítico de alfabetização. Para tanto, os professores também devem instrumentalizar-se para o exercício do seu trabalho através da apropriação teórica para uma possível práxis comprometida com o processo de formação e com a educação.

Para a efetivação da afirmação acima destacada, cumpre-nos reiterar à escola como espaço efetivo de apropriação da leitura e da escrita, pois estes mecanismos são possíveis fontes de novas possibilidades para a transformação social. Esse acesso ao real é o momento de modificar a prática social, através da ressignificação de pensamentos conscientes e adquiridos pelo legado da educação escolar.

Em síntese, não tivemos por objetivo esgotar a discussão acerca da relevância que a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural representam para a educação escolar. No entanto, o que esperamos é que esta explicitação sirva como ponto de partida para

compreender que os pressupostos didáticos de ambas se pautam no materialismo histórico e dialético, conduzindo os professores e alunos a processos de ensino e de aprendizagem em uma vertente que leva em consideração o contexto histórico, social e científico. Se, de um lado, a pedagogia histórico-crítica defende que a função da escola é socializar os conhecimentos produzidos pelos homens, por outro, a psicologia histórico-cultural esclarece que a aprendizagem escolar é fundamental para que as funções psicológicas superiores se desenvolvam e, nesses casos, o professor, possui tarefa fundamental.

Enaltecemos aqui, o papel primordial que a escola desenvolve em relação aos indivíduos perante à realidade que nos encontramos. Destacamos, também, a relevância do trabalho do professor mediante a alfabetização, especificamente, de todos os alunos da escola pública. A nossa maior inquietação, enquanto professoras comprometidas com a educação pública, é fazer compreender como a prática pedagógica é responsável pelo sucesso ou pelo fracasso da alfabetização, sem desconsiderar os demais problemas da sociedade, que interferem diretamente na educação. Dessa maneira, explicitamos que a maior parte dos alunos, na maioria das vezes, advém de condições de vida e educação precárias, havendo a urgência do professor firmar seu compromisso social com uma educação transformadora.

Diante das significativas considerações, concluímos, de acordo com a análise do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, que a implementação deste programa esteve articulada à uma concepção teórica hegemônica, que mantém vínculos com o neoliberalismo e pós-modernismo, que em lugar de possibilitar a apropriação da riqueza intelectual, ocasionou o treinamento dos professores apenas para a realização da prática pedagógica.

No que tange ao enfoque da alfabetização, temos clareza que o ponto de chegada almejado requer superação do que já está posto. O passado, em relação à alfabetização, nos proporcionou erros e acertos, por isso, necessitamos de uma nova forma de ensinar com um olhar além de interesses políticos que não contribuem com o desenvolvimento da educação pública. Portanto, defendemos que o bom ensino não é aquele que se preocupa unicamente com os métodos de alfabetização ou em proporcionar total liberdade no momento da aprendizagem, pois reafirmamos a importância do papel diretivo e responsável dos governantes, da sociedade, das políticas públicas educacionais, da escola e dos professores.

A realização dessa pesquisa teve como embasamento teórico as contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural, ambas defensoras de um ensino contra-hegemônico, no âmbito da educação escolar. Nesse sentido, consideramos imprescindível o resgate do ensino de conteúdos construídos historicamente e que possam direcionar para a apropriação de instrumentos culturais complexos, entre os quais destacamos

a leitura e a escrita. Nessa perspectiva, o professor alfabetizador deve buscar conhecimentos para organizar a sua prática pedagógica na produção e transmissão de conhecimentos, mas no contexto atual deve, sobretudo, lutar contra as políticas públicas ditadas pelos organismos internacionais que visam à formação para a exploração humana no mercado de trabalho e em defesa de uma educação escolar pública, gratuita, científica e comprometida com os interesses do povo brasileiro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Raimundo Neves de. **Humaitá: histórias e curiosidades**. Porto Velho: o autor, 2015.
- ALTMANN, Helena. **Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n.1, p. 77-89, jan./jun. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11656.pdf>>. Acesso em: 12 Ag. 2016.
- ANDERSON, Perry. **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. In: SADER, Emir & GENTILI, Pablo (Orgs.) Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.
- ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. **Por que aprender isso, professora? Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural**. 2011. 220 f. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo).
- AZEVEDO, Janete M Lins de. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004. (Polêmicas do nosso tempo).
- BATISTA, Eliane Regina Martins. **Docência no ensino superior: histórias de formação de professoras do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente/UFAM, de Humaitá/AM**. 2010. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Amazonas, 2010. Disponível em: <<https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/7729>>. Acesso em: 05 jun 2020.
- BOEING, Rosiani Fabricia Ribeiro; BORBA, Adeneri Nogueira de; Götzinger, Andressa Beatriz; LOPES, Franciéli Arlt; SANTIAGO, Valkíria de Novais. **Políticas e programas de erradicação do analfabetismo no Brasil nas últimas quatro décadas**. 2015. (Apresentação de Trabalho/Seminário). Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21016_8895.pdf>. Acesso em 20 out. 2019.
- BRASIL. Decreto-lei no 9.765, de 11 de abril de 2019. Aprova a Política Nacional de Alfabetização (PNA). **Diário Oficial da União**. Poder Executivo, Brasília, DF, 20 abr. 2020. Seção 1, p. 15-17.
- _____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb5ed.pdf?>. Acesso em: 15 jan. 2019.
- _____. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - Cadernos do PNAIC**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/materiais-listagem/itemlist/category/3-cadernos-do-pnaic>>. Acesso em: 10 out. 2019.
- _____. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Documento orientador. Brasília: DF, 2017.

_____. Ministério da educação. **Política nacional de Alfabetização um marco para a educação brasileira. Brasília: MEC, 2019.** Disponível em: <portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/75131-politica-nacional-de-alfabetizacao-e-marco-para-a-educacao-brasileira>
> Acesso em 15 abr. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Programa nacional alfabetização na idade certa-PNAIC.** Brasília: MEC, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11268-gt-capitais-pnaic-apresentacao-21062012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 03 ag. 2020.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores.** Guia do Formador, 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **PRALER: Programa de Apoio a Leitura e Escrita.** Guia Geral, 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **PróLetramento: Programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem.** Brasília: DF, 2012.

_____. Portaria Nº 851, de 13 de julho de 2017. **Diário oficial da União – Seção 1, Nº 134, 14 de julho de 2017.** Disponível em: <<http://www.in.gov.br/verificacao-autenticidade>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

BLANCK, Maria Elisabeth; VIEIRA, Miguel Alboni Marisa Dudeque Pianovski. **As políticas educacionais e a formação continuada do professor.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.31, p.127-141, SET. 2008 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br>>. Acesso em: 20 jan. 2019.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **A Cartilha e a Leitura.** Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_05_p021-026_c.pdf. Acesso em: 15 jun 2020.

CAMARGO, Maritania. **Paulo Freire, um comunista?** Esquerda marxista, 2019. Disponível em: <<https://www.marxismo.org.br/paulo-freire-um-comunista/>>. Acesso em: 20 de jan. 2020.

CARNOY, Martin. **Educação, Economia e Estado: Base e superestrutura: relações e mediações.** São Paulo: Cortez, 1986.

CARVALHO, Saulo Rodrigues de. **Políticas neoliberais e educação pós-moderna no ensino paulista** – 2010 133 f.; 30 cm Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara.

CASAGRANDE, Ieda Maria Kleinert; PEREIRA, Sueli Menezes; SAGRILLO, Daniele Rorato. **O Banco Mundial e as políticas de formação docente no Brasil** -ISSN - 1676-2592. ETD: EDUCAÇÃO TEMÁTICA DIGITAL, v. 16, p. 494-512, 2014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1311/pdf_120>. Acesso em: 20 jun. 2019.

COELHO, Izac Trindade. **Pedagogia Histórico-Crítica e Alfabetização: elementos para uma perspectiva histórico-crítica do ensino da leitura e da escrita**– 2016 Número de páginas f. 117. Disponível em: < http://www.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/3792.pdf>. Acesso em: 20 de out. 2019.

COELHO, Sonia Maria. **A alfabetização na perspectiva histórico cultural**. In: Caderno de formação unesp univesp - volume 2. São Paulo: cultura acadêmica editora, 2011, v. 2, p. 58-71. Disponível em: < http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4796158Z3&tokenCaptchar=03aoltblti_m9lgwhwi9mmxzibek7v7>. Acesso em: 20 out. 2019.

CORRÊA, Maria Terezinha. "Princesa do Madeira": Os festejos entre as populações ribeirinhas de Humaitá/AM. 2002. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002. doi:10.11606/D.8.2002.tde-17052004-114306. Disponível em: < https://www.teses.usp.br/index.php?option=com_jumi&fileid=11&Itemid=76&lang=pt-br&filtro>. Acesso em: 04 de ag. de 2020.

CUNHA, Ruth Araújo da. **O Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – e suas implicações na formação e na prática pedagógica do professor alfabetizador**. 2018. f. 123. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018. Disponível em: < <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/7729>>. Acesso em: 15 jun 2020.

CRUZ, Rosana Evangelista da. **Banco Mundial e a política educacional: cooperação ou intenção dos interesses do capital internacional?** Educar em Revista, n. 22, 2003, p. 51-75, ISSN 01044060. Ed. Universidade Federal do Paraná. Disponível em: < <http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2174>>. Acesso em 04 mar. 2019.

DANGIÓ, Meire Cristina dos Santos; MARTINS, Lígia Márcia. **A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico**. Campinas: São Paulo: Autores associados, 2018.

DANGIÓ, Meire dos Santos; MARTINS, Lígia Márcia. **A concepção histórico-cultural de alfabetização**. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 7, n. 1, p. 210-220, mar. 2015. ISSN 2175-5604. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13214/9533>>. Acesso em: 20 jun 2020.

DERISSO, José Luiz. **Construtivismo, pós-modernidade e decadência ideológica**. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton., 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. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 10 abr. 2020.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”:** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2006.

_____, Newton. **As pedagogias do Aprender a Aprender e Algumas Ilusões da Assim Chamada Sociedade do Conhecimento**. Revista Brasileira de Educação, Campinas, v. 18, p.

22-34, 2001. Disponível em: < <http://lattes.cnpq.br/2161593951236436>>. Acesso em: 20 out. 2019.

_____, Newton. **A escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da Psicologia Histórico-Cultural**. Revista USP, São Paulo, v. 7, n. 1/2, p. 17-50, 1996. Disponível em: <www.revistas.usp.br/psicousp/article/download/34531/37269>. Acesso em 15 mar. 2020.

_____, Newton. **O debate contemporâneo das teorias pedagógicas**. In: DUARTE, N.; MARTINS, L. M. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias [online]**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/ysnm8/pdf/martins-9788579831034-03.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2019.

_____, Newton. **Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria)**. Educ. Soc., Campinas, v. 24, n. 83, p. 601-625, ago. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v24n83/a15v2483.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

_____, Newton. **Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar**. Cad. CEDES, Campinas, v. 19, n. 44, p. 85-106, Apr. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 jan. 2020.

_____, Newton. **Luta de classes, educação e revolução**. In: **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: autores associados, 2012.

_____, Newton. **Relações entre ontologia e epistemologia e a reflexão filosófica sobre o trabalho educativo**. Perspectiva, Florianópolis, v. 16, n. 29, p. 99-116, jan. 1998. ISSN 2175-795X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10579>>. Acesso em: 15 fev. 2019.

_____, Newton. **Vigotski e a pedagogia histórico-crítica: a questão do desenvolvimento psíquico**. Nuances, v. 24, p. 19-29, 2013. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/2150/duarte>>. Acesso em: 15 out. 2019.

FACCI, Maria Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigostskiana**. Campinas-SP: Autores Associados, 2004.

FEREIRA, Norma Sandra de Almeida; GOULART, Cecília Maria Aldigueri; GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **Desenvolvimento e linguagem**. In: **A alfabetização como processo discursivo. 30 anos de A criança na fase inicial da escrita**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FONSECA, Marília. **O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: Vinte anos de cooperação internacional.** In: **O banco mundial e as políticas educacionais.** (org.) TOMMASI, L.; WALDE, M. J.; HADDAD, S. 5 ed. São Paulo: Cortez 2007.

FRANCIOLI, Fátima Aparecida de Souza; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; DUARTE, Newton. **A hegemonia do lema aprender a aprender na alfabetização contemporânea.** Publicatio UEPG. Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes (Impresso), v. 17, p. 189-198, 2009. Disponível em: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4730779E7&tokenCaptchar=03A>>. Acesso em: 15 out. 2019.

FREITAS, H. C. L de. **Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação.** **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 136-167.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica.** 5. ed. Campinas: SP: autores associados, 2012.

_____, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica.** 5. ed. Campinas: SP: autores associados, 2009. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/deb_nre/biologia/biologia_01.pdf. Acesso em: 12 jan. 2020.

_____, João Luiz. **Planejamento e avaliação.** Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/374635665/4-Gasparin-Planejamento-e-Avaliacao-1>>. Acesso em: 10 mar. 2020.

GASPARIN, João Luiz; PETENUCCI, Maria Cristina. **Pedagogia histórico crítica: da teoria à prática no contexto escolar, 2014 (PALESTRA).** Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2020.

GATTI, Bernardete Angelina. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década.** *Revista Brasileira de Educação*, v. 13 n. 37 jan. Abr. 2008.

_____, Bernardete Angelina. **Avaliação e qualidade da educação.** Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/seminariopde/documentos/processo5-para_saber_mais_bernadete_gatti.pdf>. Acesso em: 10 jan. de 2020.

GATTI, Bernadete Angelina; SILVA, Rose Neubauer da; ESPÓSITO, Yara Lúcia. **Alfabetização e educação básica no Brasil.** *Revista cadernos de pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 75, p. 7-14, nov. 1990. <[file:///C:/Users/Info/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/1066-4002-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Info/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/1066-4002-1-PB%20(1).pdf)>. Acesso em: 20 jan. 2020.

GENTILI, Pablo. **O que há de novo nas novas formas de exclusão educacional.** *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n.01, p. 191-202, 1995. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71754>>. Acesso em: 18 fev 2019.

GERALDO, Antonio Carlos Hidalgo. **Didática de ciências naturais na perspectiva histórico-crítica**. 5. ed. Campinas: SP: autores associados, 2009. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/deb_nre/biologia/biologia_01.pdf. Acesso em: 15 jan. 2020.

Gil, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **A escrita infantil**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____, Cláudia Maria Mendes. **Alfabetização: políticas mundiais e movimentos nacionais**. Campinas, SP: Autores associados, 2014.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; SCHWARTZ, Cleonara Maria. **Alfabetização: teoria e prática**. Disponível em: < <https://www.skoob.com.br/alfabetizacao-teoria-e-pratica-544059ed553768.html>, 2000 >. Acesso em: 10 jun. 2020.

_____, Cláudia Maria Mendes. **O processo de alfabetização: novas contribuições**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/am/humaita.html>>. Acesso em: 05 de jul. 2020.

JOBIM E SOUZA, Solange; DECCACHE PORTO E ALBUQUERQUE, Elaine. A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana. *Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso*, [S.l.], v. 7, n. 2, p. Port. 109-122 / Eng. 109-122, nov. 2012. ISSN 2176-4573. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/bakhtiniana/article/view/8124/9331>>. Acesso em: 05 jul. 2020.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

KASPCCHAK, Marilene; GASPARIN, João Luiz. **A pedagogia histórico-crítica como instrumento de planejamento docente-discente**. Disponível em: < www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/5/artigo_simposio_5_500_marilenekaspchak@hotmail.com.pdf >. Acesso em: 10 jan. 2019

LENIN, Vladimir Ilitch. **O Estado e a Revolução**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

LEHER, Roberto. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para “Alívio” da pobreza**. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. (FEUSP), São Paulo, 1998.

_____. **Um Novo Senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo**. Revista outubro, São Paulo: Instituto de Estudo Socialistas, vol 1, n. 3, p. 19-30, 1999.

LOMBARDI, José Claudinei (Org). **Crise do capitalismo e educação. Algumas anotações**. In: **Crise capitalista e educação brasileira**. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2016.

Disponível em:

www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/29062017_crise_capitalista_e_educacao_brasileira.pdf.

Acesso em: 15 de mar. 2020.

LURIA, Alexander Romanovich. **Vigotskii**. In: **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001a.

_____, Alexander Romanovich. **O desenvolvimento da escrita na criança**. In: **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001b.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. São Paulo: Autores Associados, 2011.

MARRACH, Sonia Aparecida Alem. **Neoliberalismo e Educação**. In: **I Simpósio Internacional da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP- Marília, 1996, Marília / SP. Anais do I Simpósio Internacional da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP- Marília. Marília / SP: Marília UNESP Publicações, 1996**. Disponível em: <<http://www.cefetsp.br/edu/eso/neoeducacao1.html>>. Acesso em: 20 mar. 2019.

M. Pistrak. **Fundamentos da escola do trabalho**. 6. ed. Expressão Popular, 2000.

MANZANO, Thaís André. **Formação continuada de professores alfabetizadores do Pacto Nacional pela Alfabetização na idade Certa (PNAIC) no município de São Paulo: proposições e ações**. Dissertação (História, Política, Sociedade) – Universidade Católica de São Paulo, 2014.

MARTINS, Lígia Márcia. **Contribuições da psicologia histórico-cultural para a pedagogia histórico-crítica**. Revista HISTEDBR On-line, v. 13, p. PDF-PDF, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640243>>. Acesso em: 20 set. 2019.

_____, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (org). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 191 p. ISBN 978-85-7983-103-4. Acesso em: 10 jan. 2019.

_____, Lígia Márcia. **Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural**. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 5, n. 2, p. 130-143, jan. 2013. ISSN 2175-5604. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9705>>. Acesso em: 19 out. 2019.

_____, Lígia Márcia; MARSIGLIA; Ana Carolina Galvão. **As perspectivas construtivistas e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita**. São Paulo: Autores Associados, 2015.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Tradução de Luiz Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MAUES, Olgaíses Cabral. **Reformas internacionais da educação e formação de professores**. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, n. 118, p. 89-118, Mar. 2003. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742003000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 5 ag. 2020

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **A "querela dos métodos de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa**, v. 3, n. 5, p. 91-114, 1 fev. 2009. <Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/reaa/article/view/11509>>. Acesso em: 20 set. 2019.

_____, Maria do Rosário Longo. **Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados**. Revista Brasileira de Educação (Impresso), v. 15, p. 329-341, 2010. Disponível em: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4723126P1&tokenCaptchar=>>>. Acesso em: 12 out. 2019.

_____, Maria do Rosário Longo. **Um balanço crítico da "Década da Alfabetização" no Brasil**. Cad. CEDES, Campinas, v. 33, n. 89, p. 15-34, Apr. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622013000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 04 jun 2020.

_____, Maria do Rosário Longo. **Função social da escola: aspectos históricos e metodológicos da alfabetização (2011)** In: **Métodos de alfabetização no Brasil: uma história concisa**. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2019. Disponível em: <editoraunesp.com.br/catalogo/9788595463394,metodos-de-alfabetizacao-no-brasil>. Acesso em: 3 jun. 2020.

_____, Maria do Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil (2006)** In: **Métodos de alfabetização no Brasil: uma história concisa**. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2019. Disponível em: <editoraunesp.com.br/catalogo/9788595463394,metodos-de-alfabetizacao-no-brasil>. Acesso em: 4 jun. 2020.

_____, Maria do Rosário Longo. Os órfãos do construtivismo. Rev. Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, SP, Brasil, e-ISSN: 1982-5587, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.21723/riaee.v11.n.esp4.9193>>. Acesso em: 5 jun 2020.

MOTA JUNIOR, William Pessoa da; MAUÉS, Olgaíses Cabral. **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, out./dez. 2014. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade> acesso em 20 de nov. 2017.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica**. Educ. Soc., Campinas, v. 28, n. 100, p. 661-690, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 18 mar. 2019.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. Disponível em: <<https://www.academia.edu/38297059/>>. Acesso em: 20 dez 2019.

ORSO, Paulinho José. **Os desafios da formação do educador na perspectiva do marxismo.** In: **Crise capitalista e educação brasileira.** Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2016. Disponível em:

www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/29062017_crise_capitalista_e_educacao_brasileira.pdf. Acesso em: 10 de jul. 2019.

PACHECO, José Augusto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Políticas educacionais nos anos 90: a formação de professores no Brasil e em Portugal.**

Educ. rev., Curitiba, n. 18, p. 185-199, dez. 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602001000200011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 15 abr. 2019.

PARÉDIO, Jucélia Lima. Ordenamento territorial: uma análise das políticas territoriais estaduais no Estado do Amazonas. 2012. 207 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2012. Disponível em: <

<https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/3948>

>. Acesso em: 03 de jul. de 2020.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. PNE. Brasília: DF, 2014. Acesso em: 10 jul. de 2020. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>.

PEREIRA, João Márcio Mendes. **O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro (1944-2008).** 2009. 382 f. Tese (Departamento de História) - Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Niterói, 2009.

PEREIRA, Rosimeri da Silva.; TRINDADE, Izeni de Souza. **Políticas de formação continuada em serviço: percepção de professores em estágio probatório. REVES - Revista Relações Sociais**, v. 1, n. 1, p. 0101-0110, 2 maio 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufv.br/revs/article/view/3135>>. Acesso em: 10 jun. 2010.

PIAGET, Jean. “**A epistemologia genética**”. In: PIAGET. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

PIRES, Marília Freitas de Campos. **O materialismo histórico-dialético e a Educação.**

Interface (Botucatu), Botucatu, v. 1, n. 1, p. 83-94, ago. 1997. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32831997000200006&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 10 dez. 2019.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa Análise de traduções de Levi Semionovitch Vigotski no Brasil Repercussões no campo educacional.** 2010. Tese

(Doutorado) – Fundação Universidade de Brasília/UnB. Disponível em: <<https://repositorio.unb.br/handle/10482/9123>>. Acesso em: 15 out 2019.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.**

Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. (Educação e conhecimento). Disponível em: <https://www.academia.edu/31121677/VYGOTSKY_uma_perspectiva_historico-cultural_da_educacao>. Acesso em: 15 de set. 2019.

ROCHA, Luciene Martins Ferreira. **A concepção de formação continuada nos programas da União e repercussões no âmbito municipal**. 2010. 139f – Dissertação (Programa de PósGraduação em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, MS, 2010.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. **Aprendizagem e desenvolvimento: o papel da mediação**. s.l, s.d. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cursoobjetosaprendizagem/sforn_me diacao.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____, Dermeval. **Teorias pedagógicas contra-hegemônicas no Brasil**. Ideação, [S.l.], v. 10, n. 2, p. 11-28, nov. 2010. ISSN 1982-3010. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4465>>. Acesso em: 08 jan. 2019.

_____, Dermeval. **Escola e democracia**. 42. ed. São Paulo: Cortez Editora & Autores Associados, 2012.

_____, Dermeval. **O neoprodutivismo e suas variantes: neo-escolanovismo, neoconstrutivismo, neotecnicismo (1991-2001)**. Disponível em: <espedagogia.blogspot.com/2009/11/o-neoprodutivismo-e-suas-variantes-neo.html>. Acesso em: 20 out. 2019.

_____, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: autores associados, 2011.

_____, Dermeval. **Projeto 20 anos do HISTEDBR. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. 2005. (Encontro). Disponível em: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4780404P8&tokenCaptchar=>>>. Acesso em: 10 set. 2019.

SECCHI, Leonardo. **Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. 1. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

SIRGADO, Angel Pino. **O social e o cultural na obra de Lev. S. Vigotski**. Educação e Sociedade, Campinas, S.P., v. 71, p. 45-78, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_isoref&pid=S010173302000000200003&lng=en&tlng=pt>. Acesso em: 15 out. 2019.

SOUZA, Marilsa Miranda de. **Imperialismo e Educação do Campo: uma análise das políticas educacionais no Estado de Rondônia a partir de 1990**. Araraquara-SP. 2010, 405 f. Tese de Doutorado. Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara. Universidade Estadual Paulista

SOUZA, Sandra Zákia. **Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliações em larga escala**. Avaliação (Campinas), Sorocaba, v. 19, n. 2, p. 407-420, jul.

2014. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772014000200008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 jan. 2020.

SOUZA, Celina. **Políticas públicas: uma revisão da literatura**. Sociologias, Porto Alegre, n. 16, p. 20-45, dez. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222006000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 15 jul. 2020.

SOARES, Gabriel Henrique Miranda. **A Teoria do Capital Humano e as pedagogias liberais pós-modernas presentes nas políticas de formação de professores**. 2016. 157f. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2016. Dissertação (Mestrado) – Fundação Universidade Federal de Rondônia. Campus José Ribeiro Filho- Núcleo de Educação, Porto Velho-RO, 2016.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento: a questão dos métodos**. 1 ed. São Paulo: contexto, 2018.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, Apr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 05 jun. 2020.

SOUZA, Marilsa Miranda de. **Imperialismo e educação do campo**. Araraquara: São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

TOMASI, Livia de. **Banco Mundial: políticas e reformas**. In: **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **Financiamentos do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implantação**. In: **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

TORRES, Rosa Maria, CORULLÓN, Mônica. **Melhorar a qualidade da educação básica: as estratégias do Banco Mundial**. In: **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1998.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro-RJ: Paz e Terra, 1968.

VINENTE, Neila Gonçalves. **O PNAIC e a formação continuada de professoras alfabetizadoras: uma realidade no município de Humaitá - Amazonas: uma realidade no município de Humaitá - Amazonas**. 2019.128 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades) - Universidade Federal do Amazonas, Humaitá-AM, 2019. Disponível em: < <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/7729> >. Acesso em: 15 jun 2020.

VIGOTSKI, Levi Semenovich. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar**. In: **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001.

ANEXOS

ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
RONDÔNIA - UNIR

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA: O CONTEXTO DO PNAIC A PARTIR DA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES DE HUMAITÁ-AM

Pesquisador: IZONI DE SOUZA TRINDADE

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 22514619.0.0000.5300

Instituição Proponente: Universidade Federal de Rondônia - UNIR

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.663.991

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de pesquisa do DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO, a autoria de IZONI DE SOUZA TRINDADE, intitulado POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA: O CONTEXTO DO PNAIC A PARTIR DA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES DE HUMAITÁ-AM. O estudo pretende fazer um levantamento do conhecimento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC 2017-2018) com 03 (três) escolas da rede municipal da cidade de Humaitá-AM. Para esta pesquisa será utilizada fontes de dados a análise documental, pesquisa bibliográfica e entrevistas com os professores. Conforme em cronograma anexo a coleta de dados esta prevista para iniciar a partir do mês de novembro de 2019.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar o PNAIC, sua formulação, concepções e resultados considerando a intensificação e precarização do trabalho docente, as concepções e práticas pedagógicas e as relações de poder no âmbito da formação dos/as professores do município de Humaitá-AM no contexto das reformas educacionais orientadas pelos organismos internacionais.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Endereço: Campus José Ribeiro Filho - BR 364, Km 9,5, sentido Acre, Bloco de departamentos, sala 216-2C

Bairro: Zona Rural

CEP: 76.801-059

UF: RO

Município: PORTO VELHO

Telefone: (69)2182-2116

Fax: (69)2182-2110

E-mail: cep@unir.br

Continuação do Parecer: 3.663.991

Os possíveis riscos que poderão afetar os participantes da pesquisa são os seguintes: Sentimentos de ansiedade e insegurança quanto às etapas da pesquisa e nas temáticas a serem abordadas; Tomar o tempo do sujeito ao responder a entrevista podendo levar ao cansaço ou aborrecimento; Desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante as gravações de áudio; O risco de segurança da informação. Para tanto

tomaremos como precauções frente aos riscos adotados os devidos cuidados: realização da entrevista de forma individual, não expondo o entrevistado aos outros participantes, que as informações e dados sejam controlados, considerando que somente a pesquisadora terá acesso ao material da coleta primária dos dados, dando publicidade, após os dados serem analisados.

Benefícios:

A investigação dos processos educacionais necessita de pesquisas sérias e criteriosas, capazes de fazer compreender a relação de poder das políticas de alfabetização neoliberais. Diante do exposto, esperamos que esta pesquisa proporcione o benefício de suscitar aos professores participantes do PNAIC acerca das ideologias que abarcaram o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) maior criticidade sobre a sua estreita relação com as políticas econômicas e como estas são pensadas a partir das exigências do mercado e não das necessidades de aprendizagem dos alunos e do professor. O projeto de pesquisa justifica-se pela sua relevância social e científica considerando que buscamos verificar em que medida a formação continuada ofertada pelo PNAIC modifica ou não a prática dos professores alfabetizadores de primeiro ao terceiro ano do Ensino Fundamental de Humaitá-AM.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto esta descrito claramente sobre o desenvolvimento da pesquisa, e descreve sua relevância social e científica considerando que buscamos verificar em que medida a formação continuada ofertada pelo PNAIC modifica ou não a prática dos professores alfabetizadores de primeiro ao terceiro ano do Ensino Fundamental de Humaitá-AM.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresentou todos o termos obrigatórios:

- a. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)
- b. Termo de Anuência Institucional (TAI)
- c. Folha de rosto
- d. Projeto de pesquisa completo e detalhado

Endereço: Campus José Ribeiro Filho - BR 364, Km 9,5, sentido Acre, Bloco de departamentos, sala 216-2C

Bairro: Zona Rural

CEP: 76.801-059

UF: RO

Município: PORTO VELHO

Telefone: (69)2182-2116

Fax: (69)2182-2110

E-mail: cep@unir.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
RONDÔNIA - UNIR



Continuação do Parecer: 3.663.991

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Recomendo pela aprovação do projeto.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1442021.pdf	01/10/2019 16:30:03		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETODEPESQUISA.pdf	30/09/2019 19:44:19	IZONI DE SOUZA TRINDADE	Aceito
Outros	ROTEIRODEENTREVISTACOORDENADORA.pdf	30/09/2019 18:58:39	IZONI DE SOUZA TRINDADE	Aceito
Outros	ROTEIRODEENTREVISTAPROFESSOR ES.pdf	30/09/2019 18:57:56	IZONI DE SOUZA TRINDADE	Aceito
Outros	CARTAACEITEORIENTANDO.pdf	25/09/2019 12:17:54	IZONI DE SOUZA TRINDADE	Aceito
Outros	CARTAACEITEORIENTADOR.pdf	25/09/2019 12:16:40	IZONI DE SOUZA TRINDADE	Aceito
Outros	AUTORIZACAOPARAREALIZACAODAPESQUISA.pdf	25/09/2019 12:11:11	IZONI DE SOUZA TRINDADE	Aceito
Outros	CARTEAPRESENTACAO.pdf	25/09/2019 12:01:31	IZONI DE SOUZA TRINDADE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	25/09/2019 11:59:21	IZONI DE SOUZA TRINDADE	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTO.pdf	25/09/2019 11:55:48	IZONI DE SOUZA TRINDADE	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Campus José Ribeiro Filho - BR 364, Km 9,5, sentido Acre, Bloco de departamentos, sala 216-2C
Bairro: Zona Rural **CEP:** 76.801-059
UF: RO **Município:** PORTO VELHO
Telefone: (69)2182-2116 **Fax:** (69)2182-2110 **E-mail:** cep@unir.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
RONDÔNIA - UNIR



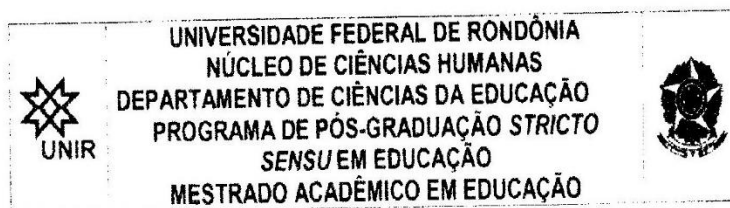
Continuação do Parecer: 3.663.991

PORTO VELHO, 26 de Outubro de 2019

Assinado por:
Edson dos Santos Farias
(Coordenador(a))

Endereço: Campus José Ribeiro Filho - BR 364, Km 9,5, sentido Acre, Bloco de departamentos, sala 216-2C
Bairro: Zona Rural **CEP:** 76.801-059
UF: RO **Município:** -PORTO VELHO
Telefone: (69)2182-2116 **Fax:** (69)2182-2110 **E-mail:** cep@unir.br

ANEXO B – CARTA DE APRESENTAÇÃO



CARTA DE APRESENTAÇÃO

Meu nome é **Izoni de Souza Trindade**, discente do Mestrado Acadêmico em Educação pela Universidade Federal de Rondônia-UNIR. Venho através desta, solicitar a Vossa Senhoria a colaboração necessária para a realização da pesquisa intitulada **“POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA: O CONTEXTO DO PNAIC A PARTIR DA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES DE HUMAITÁ-AM”**.

O objetivo da pesquisa é analisar o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), sua formulação, concepções e resultados considerando a intensificação e precarização do trabalho docente, as concepções e práticas pedagógicas e as relações de poder no âmbito da formação dos/as professores do município de Humaitá-AM no contexto das reformas educacionais orientadas pelos organismos internacionais.

A coleta de dados será realizada por meio de entrevista com os professores e coordenadora local do PNAIC.

A participação de todos será voluntária mediante autorização por escrita do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, cuja cópia se encontra em anexo para conhecimento.

Na oportunidade assumimos o compromisso de manter em total sigilo o nome dos participantes em todos os momentos de utilização de dados obtidos, bem como nos comprometemos a encaminhar os resultados da pesquisa a direção desta escola.

Sendo o que apresenta para o momento, colocamos a disposição para qualquer esclarecimento que se fizer necessário.

Atenciosamente,

Izoni de Souza Trindade
Mestranda em Educação - UNIR

Izoni de Souza Trindade

ANEXO C – CARTA DE AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA ACADÊMICA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

**CARTA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA ACADÊMICA**

Ao Sr. Carly Ghermeson Garcia Soares,
Gestor
Escola Municipal São Francisco
Prezado,

Solicitamos a Vossa Senhoria autorização para que a mestranda, Izeni de Souza Trindade, matriculada no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal de Rondônia, Turma 2018, realize a sua pesquisa acadêmica nesta conceituada instituição/escola.

Esclarecemos que o estudo em questão, inserido na Linha de pesquisa Política e Gestão Educacional e sob a orientação da Prof^a. Dr^a Marilsa Miranda de Souza, envolve o programa de formação continuada Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). O propósito é analisar o PNAIC, sua formulação, concepções e resultados considerando a intensificação e precarização do trabalho docente, as concepções e práticas pedagógicas e as relações de poder no âmbito da formação dos/as professores do município de Humaitá-AM no contexto das reformas educacionais orientadas pelos organismos internacionais.

Informamos que com o aceite de participação nesta pesquisa não trará complicações legais, pois os procedimentos adotados neste estudo obedecem aos critérios da ética em pesquisa sob a Resolução 510/2016. Todas as informações coletadas serão estritamente confidenciais e consentidas, somente o pesquisador e orientador terão conhecimento dos dados, mantendo o anonimato dos participantes da pesquisa.

Informações institucionais também serão preservadas ao fato que ao serem compiladas não exponham diretamente a instituição. Os resultados obtidos durante este estudo poderão ser divulgados em publicações científicas, bem como em eventos científicos. A instituição tem liberdade de recusar a participar da pesquisa em qualquer fase, sem qualquer prejuízo e sempre que for necessário, poderá pedir mais informações sobre o andamento da pesquisa.

Dúvidas podem ser esclarecidas junto ao pesquisador pelo telefone: (97)98120-3702 ou por e-mail: izoni.trindade@gmail.com. Feito esses esclarecimentos, solicitamos a contribuição na pesquisa.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO



[Assinatura manuscrita]

Dr^a Marilsa Miranda de Souza
Professora Orientadora

[Assinatura manuscrita]

Izoni de Souza Trindade
Pesquisadora Responsável

Concordo com a solicitação

Não concordo com a solicitação

[Assinatura manuscrita]

Diretor

Carly Ghermeson G. Soares
Gestor
Prot. 143/2018 - Cab. Prof.

Atenciosamente,

Prof. Dr. Antônio Carlos Maciel
Coordenador do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em
Educação da UNIR - Mestrado Acadêmico em Educação
Portaria n. 891/2018/GR/UNIR, de 14/12/2018

ANEXO D – CARTA DE AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA ACADÊMICA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO



CARTA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA ACADÊMICA

A Sr^a. Maria Salete Pereira Botelho,
Gestora
Escola Municipal Edmee Brasil

Prezada,

Solicitamos a Vossa Senhoria autorização para que a mestranda, Izeni de Souza Trindade, matriculada no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal de Rondônia, Turma 2018, realize a sua pesquisa acadêmica nesta conceituada instituição/escola.

Esclarecemos que o estudo em questão, inserido na Linha de pesquisa Política e Gestão Educacional e sob a orientação da Prof^a. Dr^a Marilsa Miranda de Souza, envolve o programa de formação continuada Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). O propósito é analisar o PNAIC, sua formulação, concepções e resultados considerando a intensificação e precarização do trabalho docente, as concepções e práticas pedagógicas e as relações de poder no âmbito da formação dos/as professores do município de Humaitá-AM no contexto das reformas educacionais orientadas pelos organismos internacionais.

Informamos que com o aceite de participação nesta pesquisa não trará complicações legais, pois os procedimentos adotados neste estudo obedecem aos critérios da ética em pesquisa sob a Resolução 510/2016. Todas as informações coletadas serão estritamente confidenciais e consentidas, somente o pesquisador e orientador terão conhecimento dos dados, mantendo o anonimato dos participantes da pesquisa.

Informações institucionais também serão preservadas ao fato que ao serem compiladas não exponham diretamente a instituição. Os resultados obtidos durante este estudo poderão ser divulgados em publicações científicas, bem como em eventos científicos. A instituição tem liberdade de recusar a participar da pesquisa em qualquer fase, sem qualquer prejuízo e sempre que for necessário, poderá pedir mais informações sobre o andamento da pesquisa.

Dúvidas podem ser esclarecidas junto ao pesquisador pelo telefone: (97)98120-3702 ou por e-mail: izoni.trindade@gmail.com. Feito esses esclarecimentos, solicitamos a contribuição na pesquisa.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO



[Assinatura]

Dr^a Marilsa Miranda de Souza
Professora Orientadora

[Assinatura]

Izoni de Souza Trindade
Pesquisadora Responsável

Concordo com a solicitação

Não concordo com a solicitação

[Assinatura]

Diretora
Maria Salete Pereira Botelho Machado

Gestora

Decreto Nº 143/2019 - Gab. Pref.

Atenciosamente,

Prof. Dr. Antônio Carlos Maciel

Coordenador do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em
Educação da UNIR - Mestrado Acadêmico em Educação
Portaria n. 891/2018/GR/UNIR, de 14/12/2018

ANEXO E – CARTA DE AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA ACADÊMICA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO



CARTA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA ACADÊMICA

A Sr. ^a Rosicleide Carvalho Marques de Araújo,
Gestora
Escola Municipal Nossa Sr. ^a do Carmo

Prezada,

Solicitamos a Vossa Senhoria autorização para que a mestranda, Izeni de Souza Trindade, matriculada no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal de Rondônia, Turma 2018, realize a sua pesquisa acadêmica nesta conceituada instituição/escola.

Esclarecemos que o estudo em questão, inserido na Linha de pesquisa Política e Gestão Educacional e sob a orientação da Prof^a. Dr^a Marilsa Miranda de Souza, envolve o programa de formação continuada Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). O propósito é analisar o PNAIC, sua formulação, concepções e resultados considerando a intensificação e precarização do trabalho docente, as concepções e práticas pedagógicas e as relações de poder no âmbito da formação dos/as professores do município de Humaitá-AM no contexto das reformas educacionais orientadas pelos organismos internacionais.

Informamos que com o aceite de participação nesta pesquisa não trará complicações legais, pois os procedimentos adotados neste estudo obedecem aos critérios da ética em pesquisa sob a Resolução 510/2016. Todas as informações coletadas serão estritamente confidenciais e consentidas, somente o pesquisador e orientador terão conhecimento dos dados, mantendo o anonimato dos participantes da pesquisa.

Informações institucionais também serão preservadas ao fato que ao serem compiladas não exponham diretamente a instituição. Os resultados obtidos durante este estudo poderão ser divulgados em publicações científicas, bem como em eventos científicos. A instituição tem liberdade de recusar a participar da pesquisa em qualquer fase, sem qualquer prejuízo e sempre que for necessário, poderá pedir mais informações sobre o andamento da pesquisa.

Dúvidas podem ser esclarecidas junto ao pesquisador pelo telefone: (97)98120-3702 ou por e-mail: izoni.trindade@gmail.com. Feito esses esclarecimentos, solicitamos a contribuição na pesquisa.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO



Dr^a Marilsa Miranda de Souza
Professora Orientadora

Izoni de Souza Trindade
Pesquisadora Responsável

Concordo com a solicitação

Não concordo com a solicitação

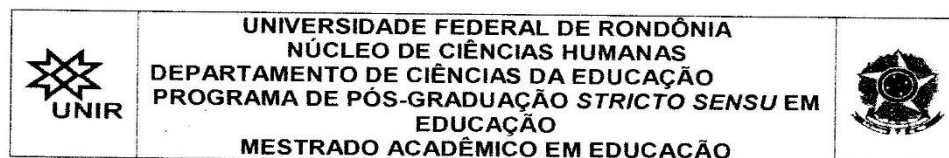
Roncleide Carvalho Marques de Araújo
Diretora

Atenciosamente,

Prof. Dr. Antônio Carlos Maciel
Coordenador do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em
Educação da UNIR - Mestrado Acadêmico em Educação
Portaria n. 891/2018/GR/UNIR, de 14/12/2018

ANEXO F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

1



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidá-lo (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa **“POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA: O CONTEXTO DO PNAIC A PARTIR DA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES DE HUMAITÁ-AM”**.

Nesta pesquisa pretendemos demonstrar como o PNAIC pode ou não está contribuindo para a prática pedagógica dos professores alfabetizadores e a estreita relação de poder dos organismos internacionais com a organização da formação continuada brasileira. Caso você concorde em participar, vamos realizar: entrevistas referentes ao PNAIC. Esta pesquisa tem alguns riscos, que são: sentimentos de ansiedade e insegurança quanto às etapas da pesquisa e nas temáticas a serem abordadas; tomar o seu tempo ao responder a entrevista podendo levar ao cansaço ou aborrecimento; desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante **gravações (áudio)**.

Entretanto, serão adotadas algumas medidas de precauções aos riscos: as entrevistas serão individuais, não expondo o entrevistado aos outros participantes; e as informações e dados serão controlados, considerando que somente a pesquisadora terá acesso ao material da coleta primária dos dados, dando publicidade, após os dados serem analisados.

A sua colaboração será imprescindível para o desenvolvimento da pesquisa, possibilitando esclarecimento sobre a temática formação continuada na perspectiva do PNAIC. Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo e nem receberá qualquer vantagem financeira.

A pesquisadora não vai divulgar seu nome e nem imagem. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O nome que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão, preservando sua

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:
 CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – UNIR
 Endereço do CEP/UNIR: Campus José Ribeiro Filho - BR 364, Km 9,5, sentido Acre, Bloco de departamentos, sala 216-2C.
 Bairro: Zona Rural, CEP: 76.801-059. UF: RO, Município: Porto Velho
 Telefone: (69) 2182-2116. E-mail: cep@unir.br

imagem e garantindo que não seja estigmatizado ou sua autoestima seja atingida.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha entrevista. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida a você. **As vias deverão ser rubricadas em todas as folhas pela pesquisadora e por você.**

Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Humaitá, _____ de _____ 2019.

Assinatura do Participante

Assinatura da Pesquisadora

Nome da Pesquisadora Responsável: Izeni de Souza Trindade
Mestrado Acadêmico em Educação MEDUC/ UNIR
End.: Rua das Flores, nº261, São José
CEP: 69800000, Humaitá-AM. Fone: (97) 98120-3702
E-mail: izoni.trindade@gmail.com

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:
CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – UNIR
Endereço do CEP/UNIR: Campus José Ribeiro Filho - BR 364, Km 9,5, sentido Acre. Bloco de departamentos, sala 216-2C.
Bairro: Zona Rural. CEP: 76.801-059. UF: RO. Município: Porto Velho
Telefone: (69) 2182-2116. E-mail: cep@unir.br

ANEXO G – ROTEIRO DE ENTREVISTA DESTINADO À COORDENADORA LOCAL DO PNAIC

ROTEIRO DE ENTREVISTA DESTINADO A COORDENADORA LOCAL DO PNAIC

1. Dados de identificação do entrevistado
2. Nome da coordenadora (identidade preservada)
3. Identificação da instituição que trabalha urbana () rural ()
4. Formação da coordenadora: _____
5. Carga horária de trabalho: _____
6. Carga horária de dedicação ao Curso: _____
7. Tempo de duração do curso: _____

Roteiro para entrevista aplicada a coordenadora do PNAIC no município de Humaitá-AM

Mestranda: Izeni de Souza Trindade

1. Que importância você atribui aos cursos de formação continuada de uma maneira geral?
2. Você reconhece os motivos que geraram a oferta do PNAIC para os professores alfabetizadores?
4. Você conhece as origens do PNAIC? E sabe especificar quem formulou o PNAIC?
5. Na sua concepção em que medida a formação continuada ofertada pelo PNAIC modifica ou não a prática dos professores alfabetizadores de primeiro ao terceiro ano do Ensino Fundamental de Humaitá-AM?
6. Em que medida concorda ou discorda que o PNAIC contribui para diminuir os índices de analfabetismo no Brasil?
7. Como aconteceu a convocação para os professores participarem do PNAIC? Eles poderiam não participar? O que aconteceria se eles não participassem?
8. Os professores receberam contribuição (bolsa) para participar do PNAIC? A oferta de bolsas motiva a participação? Por quê?
9. Qual é a contribuição do PNAIC para a sua prática como coordenadora de educação? Cite alguns exemplos.

10. O que você pensa sobre a inserção apenas do conteúdo de português e matemática na formação do PNAIC? E as outras áreas não precisa de formação?
11. Como você avalia o programa de formação do PNAIC? O que poderia ter sido melhorado na sua realização?
12. Como pretende juntamente com sua equipe de educação da SEMED auxiliar os professores alfabetizadores? Quais são os projetos? Dê exemplos.
13. Sugira de três a cinco temas que você acha que deveriam ser ofertados aos professores alfabetizadores que até o momento não foram.

ANEXO H - ROTEIRO DE ENTREVISTA DESTINADO AOS PROFESSORES PARTICIPANTES/PARTICIPARAM DO PNAIC

ROTEIRO DE ENTREVISTA DESTINADO AOS PROFESSORES PARTICIPANTES/PARTICIPARAM DO PNAIC

1. Dados de identificação do entrevistado
2. Nome do professor (identidade preservada)
3. Identificação da escola urbana () rural ()
4. Formação do professor: _____
5. Carga horária de trabalho na escola: _____
6. Carga horária de dedicação ao Curso: _____
7. Tempo de duração do curso: _____

Roteiro para entrevista aplicada aos professores participantes do PNAIC no município de Humaitá-AM

Mestranda: Izeni de Souza Trindade

1. Que importância você atribui aos cursos de formação continuada de uma maneira geral?
2. Quais os programas de formação continuada que você já participou?
3. Você reconhece os motivos que geraram a oferta do PNAIC para os professores alfabetizadores?
4. Você conhece as origens do PNAIC? E sabe especificar quem formulou o PNAIC?
5. Na sua concepção em que medida a formação continuada ofertada pelo PNAIC modifica ou não a prática dos professores alfabetizadores de primeiro ao terceiro ano do Ensino Fundamental de Humaitá-AM?
6. Quais são as concepções pedagógicas do programa? Você se identifica com ela? Quais teóricos aparecem no material didático?
7. Quais são as dificuldades encontradas para participar deste programa?
8. Você tem tempo para planejar as aulas de acordo com o que determina o PNAIC?
9. A participação no PNAIC contribui/contribuiu para a melhoria do cotidiano da escola que você trabalha? Como?

10. Como aconteceu a convocação para participar do PNAIC? Você poderia escolher ou não participar? O que aconteceria se não participar? Você se sentiu obrigado a participar?
11. Você recebeu uma contribuição (bolsa) para participar do PNAIC? A oferta de bolsas motiva a participação? Por quê?
12. Qual é a contribuição do PNAIC para a sua prática em sala de aula? Você utiliza os jogos pedagógicos que foram confeccionados no decorrer da formação do PNAIC?
13. Em relação ao conteúdo apresentado no decorrer da formação do PNAIC, este é cobrado nas avaliações externas? Qual sua opinião sobre isso?
14. O que você pensa sobre a inserção apenas do conteúdo de português e matemática na formação do PNAIC? E as outras áreas não precisa de formação?
15. Como você avalia o programa de formação do PNAIC? O que poderia ter sido melhorado na sua realização?
16. E qual tipo de formação continuada você gostaria de participar?
17. Sugira de três a cinco temas que você gostaria de participar nos cursos de formação continuada que até o momento não foram ofertados.