

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
REGIONAL JATAÍ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

AMELIOENE FRANCO REZENDE DE SOUZA

**TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DA ALFABETIZAÇÃO: CONCEPÇÕES E
POSSIBILIDADES**

JATAÍ-GO

2019

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES
NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: ☒ **Dissertação** ☐ **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

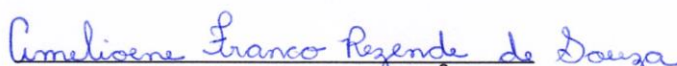
Nome completo do autor: Amelioene Franco Rezende de Souza

Título do trabalho: TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DA ALFABETIZAÇÃO:
CONCEPÇÕES E POSSIBILIDADES

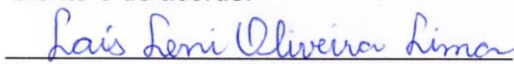
3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento ☒ **SIM** ☐ **NÃO**¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.


Assinatura do(a) autor(a)²

Ciente e de acordo:


Assinatura do(a) orientador(a)²

Data: 25 / 06 / 2019

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

² A assinatura deve ser escaneada.

AMELIOENE FRANCO REZENDE DE SOUZA

**TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DA ALFABETIZAÇÃO: CONCEPÇÕES E
POSSIBILIDADES**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás – Regional Jataí, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.
Área de Concentração: Educação.

Linha de Pesquisa: Formação Humana e Fundamentos da Educação

Orientadora: Professora Doutora Laís Leni Oliveira Lima

JATAÍ – GO

2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Souza, Amelioene Franco Rezende de
TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DA ALFABETIZAÇÃO
[manuscrito] : : CONCEPÇÕES E POSSIBILIDADES / Amelioene Franco
Rezende de Souza. - 2019.
191 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Laís Leni Oliveira Lima.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Unidade
Acadêmica Especial de Ciências Humanas e Letras, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Jataí, 2019.
Bibliografia. Anexos. Apêndice.
Inclui siglas, mapas, abreviaturas, gráfico, tabelas, lista de
figuras, lista de tabelas.

1. Trabalho docente do alfabetizador. 2. Alfabetização. 3.
Concepções. I. Lima, Laís Leni Oliveira, orient. II. Título.

CDU 37



Universidade Federal de Goiás
Regional Jataí
Programa de Pós-Graduação em Educação

Ata de Defesa Pública de Dissertação de Mestrado

Área de Concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Formação Humana e Fundamentos da Educação.

Ano de Ingresso: 2017

Ao vigésimo terceiro dia do mês de maio de 2019, às 14:00 horas, no prédio da Pós-graduação da Regional Jataí da Universidade Federal de Goiás, iniciaram-se os trabalhos referentes à Defesa Pública de Dissertação de Mestrado da candidata **AMELIOENE FRANCO REZENDE DE SOUZA** com o trabalho intitulado **"TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DA ALFABETIZAÇÃO: CONCEPÇÕES E POSSIBILIDADES"**. A Banca Examinadora, constituída pelos(as) membros: Dra. Laís Leni Oliveira Lima (Presidente/Orientadora), Dra. Camila Alberto Vicente de Oliveira (Membro Interno) e Dra. Vanderleida Rosa de Freitas e Queiroz (Membro Externo), considerou a candidata, Amelioene Franco Rezende de Souza: **APROVADA (X) REPROVADA ()**.

Foi concedido um prazo de 30 dias, para a candidata efetuar as correções sugeridas pela Banca Examinadora e entregar o trabalho em sua redação definitiva. E, para constar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca.

Prof. Dra. Laís Leni Oliveira Lima

Orientadora/Presidente

Prof. Dra. Camila Alberto Vicente de Oliveira

Membro Interno - UFG

Prof. Dra. Vanderleida Rosa de Freitas e Queiroz

Membro Externo - IF/GOIÂNIA

Aula de Leitura

*A leitura é muito mais
do que decifrar palavras.
Quem quiser parar pra ver
pode até se surpreender:*

*vai ler nas folhas do chão,
se é outono ou se é verão;
nas ondas soltas do mar,
se é hora de navegar;*

*e no jeito da pessoa,
se trabalha ou se é à-toa;*

*na cara do lutador,
quando está sentindo dor;*

*vai ler na casa de alguém
o gosto que o dono tem;*

*e no pêlo do cachorro,
se é melhor gritar socorro;*

*e na cinza da fumaça,
o tamanho da desgraça;*

*e no tom que sopra o vento,
se corre o barco ou vai lento;*

*também na cor da fruta,
e no cheiro da comida,*

*e no ronco do motor,
e nos dentes do cavalo,*

*e na pele da pessoa,
e no brilho do sorriso,*

*vai ler nas nuvens do céu,
vai ler na palma da mão,*

*vai ler até nas estrelas
e no som do coração.*

*Uma arte que dá medo
é a de ler um olhar,
pois os olhos têm segredos
difíceis de decifrar.*

Ricardo Azevedo. *Poemas desengonçados.*
São Paulo: Ática, 1998.

DEDICATÓRIA

Ao Grande Autor da Vida! Àquele cujos caminhos são inescrutáveis e cuja sabedoria e conhecimento não se podem medir. Sem a sua ajuda, meu Deus, eu jamais estaria aqui, sequer existiria. Seus planos realmente são mais altos e melhores que os meus!

Ao meu esposo Ricardo, meu ajudador, companheiro, amigo, amor. Só nós sabemos quantas pedras removemos no caminho até aqui. Desafio enfrentado, sonho alcançado! Essa conquista não é só minha, é nossa! Te amo!

Aos meus filhos Jonatas e Ester, minha herança, minhas flechas afiadas. Vocês irão mais longe que eu. Esforcem-se! Sei que um dia fará sentido a vocês todo sacrifício e exemplo que vos deixo.

Aos meus pais, Arnaldo e Ana Amélia, pelas orações, pela força, carinho e pela compreensão. Obrigada porque “deram a vida” para que eu estudasse! Vocês me ensinaram a valorizar o que realmente importa nessa vida.

Aos meus sogros, Gercino e Maria Natividade, pela ajuda de todos os dias. Por ter me auxiliado nos cuidados com nossos filhos e afazeres domésticos. Com a ajuda de vocês a carga ficou mais leve, a jornada tornou-se possível de ser concluída.

AGRADECIMENTOS

Lembro-me como se fosse hoje do dia em que estávamos a campo, no estágio supervisionado, quando, diante da sua paciência e criatividade, saber floreado pela humildade, olhei para você e pensei: essa é a referência de professor! É assim que preciso e quero ser! Querida Laís Leni, não foram apenas com suas palavras que você me ensinou. Seu fascínio pela educação, seu entusiasmo pela literatura, seu amor aos livros, sua marcante experiência com a alfabetização, sua humanidade e sua disciplina me levaram a querer seguir o mesmo caminho que você percorreu. Espero conseguir.

Sou imensamente grata pelos conhecimentos transmitidos a mim desde a graduação, agradeço pela paciência em me ensinar. Suas aulas, seu tempo, os “puxões de orelha”, as exigências e os elogios muito me valeram. Você acredita muito em seus alunos! Espero corresponder a tamanha confiança. Durante o mestrado, quanto aprendizado eu vivenciei sob sua orientação! Quanta gentileza e compreensão, quanta ética! Só terei boas lembranças desse período. Sei que não conseguirei jamais agradecer-te por tudo que fizeste a mim, mas, como forma de agradecimento, quero continuar buscando ser a referência que um dia vi em você. Muito obrigada!

Com o mesmo sentimento, quero agradecer aos membros da banca examinadora que também participaram da qualificação. Camila Alberto Vicente de Oliveira e Vanderleida Rosa de Freitas e Queiroz. A leitura cuidadosa, os apontamentos e as sugestões foram de grande valia para a conclusão desse trabalho. Para mim, se constitui um privilégio receber vossas contribuições. Serei sempre grata.

De forma especial, agradeço ao meu sobrinho e psicólogo William Vinicius pelo interesse em ler todo esse trabalho. Suas críticas, indagações e sugestões foram de grande valia para o desenvolvimento e conclusão dessa pesquisa.

Agradeço à Secretaria Municipal de Educação de Jataí, aos gestores e professores das escolas que fizeram parte dessa pesquisa. O apoio, a disponibilidade e a paciência de vocês foram imprescindíveis para a conclusão dessa pesquisa.

Obrigada aos professores e secretárias da pós-graduação. Agradeço também aos colegas de mestrado, em especial a Mariana, Juliana Alves e Jaqueline. A amizade, cumplicidade e companheirismo de vocês foram essenciais durante todo o período.

Por fim, agradeço a Valéria Guimarães e Sinara pelas palavras de incentivo, mas também de tranquilidade nos momentos de apuros, próprios do percurso. A amizade de vocês, para mim, constitui-se como um tesouro preciosíssimo.

RESUMO

“Trabalho docente no contexto da alfabetização: concepções e possibilidades” é resultado da pesquisa empreendida nos estudos de Mestrado em Educação, ligado à Linha de Pesquisa Formação Humana e Fundamentos da Educação da Universidade Federal de Goiás, Regional de Jataí. O objetivo geral desse estudo foi o de analisar as concepções do professor alfabetizador tendo em vista as demandas impostas pelo capitalismo, provocando o seguinte questionamento: como o professor alfabetizador de crianças compreende seu trabalho no contexto da sociedade capitalista? Para tanto, coube conceituar historicamente as concepções e perspectivas epistemológicas que norteiam o processo de alfabetização na teoria pedagógica, abrangendo as interferências de determinadas políticas públicas educacionais referentes à alfabetização. Identificamos as contraposições entre as perspectivas construtivista e histórico-cultural referentes à alfabetização e conhecemos as concepções dos professores alfabetizadores em relação à Educação, à alfabetização e ao papel da escola. Trata-se de um estudo de caso, realizado com dezessete professores alfabetizadores da rede municipal de Jataí (GO). Os procedimentos e instrumentos utilizados foram a análise documental, o questionário e a entrevista. Possui como objeto de estudo o trabalho docente do professor alfabetizador, sendo que as atividades sistemáticas, técnicas, instrumentos e metodologias usadas nessa pesquisa estão amparados no método Materialista Histórico Dialético, que, por sua vez, apreende o real a partir de suas contradições e leva em consideração as relações e as mediações que interferem na realidade. As análises sobre as concepções dos professores alfabetizadores em relação à Educação, à alfabetização e ao papel da escola revelaram o quanto a alfabetização no Brasil ainda possui desafios a serem vencidos, além de mostrar como os educadores lidam com os limites impostos à sua prática e como reagem diante das exigências do mercado de trabalho e das políticas neoliberais voltadas à educação. Revelou-se ainda que a precariedade das escolas, a falta de infraestrutura nos espaços, além da superlotação das salas de aula ainda se constituem como um desafio para os docentes. Ficou demonstrado que os conhecimentos voltados à alfabetização ofertados nos cursos de graduação foram considerados insuficientes e desconexos com a realidade da prática da sala de aula. Percebeu-se o subjetivismo na concepção das alfabetizadoras a respeito da alfabetização e, diante da exposição feita a respeito do papel da escola, denunciemos a proposta de um modelo de escola com características de flexibilidade e de inclusão, em que atender às necessidades mínimas de aprendizagem e instituir um espaço de acolhimento social torna-se o ideal a ser atingido, e a aprendizagem de conteúdos torna-se um objetivo secundário.

Palavras-chave: Trabalho docente do alfabetizador. Alfabetização. Concepções.

ABSTRACT

"Teaching work in the context of literacy: conceptions and possibilities" is the result of the research engage in the studies of Master in Education, linked to the Human Education and Fundamentals of Education Research Line of the Universidade Federal de Goiás, Jataí Regional. The general objective of this study was to analyze the conceptions of the literacy teacher in view of the demands imposed by capitalism, provoking the following question: how does the child literacy teacher understand his work in the context of capitalist society? For this, it was possible to conceptualize historically the epistemological conceptions and perspectives that guide the process of alphabetization in pedagogical theory, covering the interferences of certain educational public policies related to literacy. We identify the contrasts between constructivist and historical and cultural perspectives related to literacy and know the concepts of literacy teachers in relation to education, literacy and the role of school. This is a case study, carried out with seventeen literacy teachers from the municipal network of Jataí (GO). The procedures and instruments used were the documentary analysis, the questionnaire and the interview. It has as object of study the teaching work of the literacy teacher, and the systematic activities, techniques, instruments and methodologies used in this research are supported by the Materialist Historical Dialectic method, which, in turn, apprehends the real from its contradictions and leads relationships and mediations that interfere with reality. The analysis of the conceptions of literacy teachers in relation to Education, literacy and the role of the school revealed how literacy in Brazil still has challenges to be overcome, besides showing how educators deal with the limits imposed on their practice and how react to the demands of the labor market and neoliberal education policies. It was also revealed that the precariousness of the schools, the lack of infrastructure in the spaces, besides the overcrowding of the classrooms still constitute a challenge for the teachers. It was demonstrated that the literacy knowledge offered in graduation courses was considered insufficient and disconnected with the reality of classroom practice. We perceived subjectivism in the conception of literacy teachers about literacy and, in view of the exposition about the role of the school, denounced the proposal of a school model with characteristics of flexibility and inclusion, in which to meet the minimum learning needs and establishing a social reception space becomes the ideal to be achieved, and learning content becomes a secondary objective.

Keywords: Literacy teacher work. Literacy. Conceptions.

LISTA DE FIGURAS, QUADRO, TABELAS E GRÁFICOS

FIGURAS

Figura 1: localização geográfica do município de Jataí (GO)	105
Figura 2: escolas municipais da zona urbana do município.....	110

QUADRO

Quadro 1- Estrutura física das escolas pesquisadas.....	121
---	-----

TABELAS

Tabela 1- Quantidade de alunos por sala.....	119
Tabela 2 - Idade dos docentes.....	126
Tabela 3 - Grau de concordância dos sujeitos docentes com relação aos aspectos relacionados à formação para alfabetização.....	129

GRÁFICOS

Gráfico 1: Origem da formação dos professores	127
Gráfico 2: Formação acadêmica dos entrevistados.....	132
Gráfico 3: Percentual de sujeitos docentes que frequentaram atividades de formação continuada voltadas à alfabetização nos últimos dois anos	133
Gráfico 4: Percentual de sujeitos docentes que consideram que a ação do professor pode comprometer o aprendizado dos alunos	143
Gráfico 5: Distribuição dos sujeitos docentes quanto à opinião sobre a afirmação: São as situações cotidianas que direcionam o meu trabalho na alfabetização e por meio delas adoto as atitudes que julgo melhores.....	144

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNEA	Campanha Nacional de erradicação do Analfabetismo
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CPC	Centros Populares de Cultura
EAD	Ensino a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Pesquisa Educacional Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério de Educação e Cultura
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PCN	Parâmetro Curricular Nacional
PEMA	Programa Experimental Mundial de Alfabetização
PIB	Produto Interno Bruto
PME	Plano Municipal de Educação do município
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNDE	Programa Nacional do Desempenho do Estudante
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEB	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SME	Secretaria Municipal de Educação

TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USAID	<i>Agency for International Developmen</i>

SUMÁRIO

RESUMO.....	9
ABSTRACT	10
LISTA DE FIGURAS, QUADRO, TABELAS E GRÁFICOS.....	11
INTRODUÇÃO	16
1 O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E SEU DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO.....	24
1.1 NATUREZA E ESPECIFICIDADE DA ALFABETIZAÇÃO	25
1.2 ALFABETIZAÇÃO: do Brasil Colônia à Nova República.....	30
1.2.1 Brasil Colônia: a alfabetização como imperativo da fé	31
1.2.2 Brasil Império: Lei Saraiva e a marginalização dos analfabetos do país	35
1.2.3 Brasil Republicano: a alfabetização como exigência para a modernização social e aumento do contingente eleitoral	38
1.2.4 Brasil da Ditadura: o Mobral como qualificação da mão-de-obra.	47
1.2.5 Nova República: as políticas educacionais de alfabetização e o PNAIC.	52
2 ALFABETIZAÇÃO: CONTRAPOSIÇÕES ENTRE O CONSTRUTIVISMO E PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL	58
2.1 FUNDAMENTOS FILOSÓFICO-METODOLÓGICOS DO CONSTRUTIVISMO.....	58
2.1.1 A alfabetização para o construtivismo	66
2.2 FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL	71
2.2.1 A prática pedagógica à luz da Pedagogia Histórico-Crítica.....	76
2.2.2 A alfabetização para a psicologia histórico-cultural e para a pedagogia histórico-crítica.....	83
3 DOCENTES ALFABETIZADORES E SUAS CONCEPÇÕES.....	92
3.1 PERCURSO METODOLÓGICO E MÉTODO.....	92
3.2 CARACTERIZAÇÃO DO ESPAÇO DA PESQUISA.....	105
3.2.1 Município de Jataí-Go: aspectos histórico-geográficos.....	105
3.2.2 A realidade dos estabelecimentos de ensino pesquisados.....	111
3.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA: PERFIL, IDENTIDADE E FORMAÇÃO PROFISSIONAL.....	125
3.4 DISCURSOS DAS ALFABETIZADORAS: CONCEPÇÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO, PAPEL DA ESCOLA E SOBRE O TRABALHO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR	138
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	155

REFERÊNCIAS.....	159
APÊNDICES.....	170
ANEXOS.....	187

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa vincula-se à linha Formação Humana e Fundamentos da Educação do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação, da Universidade Federal de Goiás/Regional Jataí/GO e possui como objeto de estudo o trabalho docente do professor alfabetizador. Nesta investigação, o objetivo principal foi analisar as concepções do professor alfabetizador tendo em vista as demandas impostas pelo capitalismo.

A pesquisadora e a temática

Quero compartilhar com você, leitor, um pouco de minha experiência e de como surgiu o interesse em estudar a temática.

Ingressei na faculdade, no curso de Pedagogia, no ano de 2010. Nesse período, dividia o tempo entre os estudos e os afazeres de mãe. Confesso que, desde sempre, tinha a profissão professor como meta, embora sempre soubesse da responsabilidade e dos desafios que permeiam a docência. Mas é fato: desde muito cedo fui acometida pelo fascínio de transmitir e construir o saber.

No início do curso de Pedagogia, ainda com a mente “enferrujada” por conta dos cinco anos que separavam o Ensino médio da Graduação, busquei compreender com paciência os saberes necessários à prática docente. Como não conhecia a realidade da sala de aula e o estágio ainda demoraria, nos primeiros anos do curso eu buscava materializar o que aprendia na vida dos meus próprios filhos, e, diga-se de passagem, foi a atitude que me conduziu a interessar pela alfabetização.

Com muito entusiasmo, busquei compreender o conteúdo ministrado nas disciplinas do curso, mas foi no período que participei da disciplina voltada à alfabetização que percebi realmente estar no lugar certo, na profissão certa.

Coincidentemente, no mesmo semestre que a disciplina de Alfabetização era ministrada, meu filho mais velho estava sendo alfabetizado na escola, estava no primeiro ano do Ensino Fundamental I. Isso fez com que eu propusesse todo o conteúdo aprendido na vida de meu próprio filho. Lembro-me como hoje de fazer testes com ele para saber o nível de escrita, material que eu sempre levava para as aulas.

Mas em um determinado dia, percebi que o ano letivo do meu filho estava encerrando e ele ainda não sabia ler e escrever com facilidade. Preocupada, conversei com a gestão da escola, inclusive com a professora da turma, que me acalmaram dizendo que “cada

um tem o tempo certo de se alfabetizar... Em um clique, e a criança passa de fase”. Esse parecer não me tranquilizou, pelo contrário, percebi que esse era o momento que eu poderia contribuir com os conhecimentos que estava adquirindo no Curso de Pedagogia.

Nunca foi meu objetivo culpar a professora ou a escola pelo ocorrido, até porque desde muito cedo entendo que os professores alfabetizadores lidam diariamente com inúmeros desafios, e um deles é a grande quantidade de alunos para se alfabetizar de uma só vez.

E foi assim que me empenhei em concluir o processo de alfabetização do meu filho. Confeccionei materiais, fiz recortes de sílabas, trabalhei com material concreto, busquei em livros e revistas o que eu poderia fazer para mudar aquela situação. Para minha alegria, em poucos meses, pude perceber a importância do meu trabalho intencional: meu filho agora lia e escrevia perfeitamente.

Essa situação, embora pessoal e envolvendo meu próprio filho, fez com que eu entendesse que alfabetizar não é mágica, nem um “bicho de sete cabeças”, mas é um trabalho que, se intencional e sistematizado, pode surtir resultados muito positivos. Mas essa situação também me fez perceber a importância do trabalho do professor alfabetizador e de ele estar atento a todos os alunos, para que, caso algum apresente dificuldades, os pais possam ser avisados e a escola empenhar todos os esforços para alterar essa situação, uma vez que não são todos os pais que têm tempo e disponibilidade para realizar o trabalho que pode fazer.

Assim, antes mesmo de eu me formar, recebi o convite para trabalhar como professora em uma escola particular, no terceiro ano do Ensino fundamental. Foi uma experiência muito agradável, e, como eu já estava participando do Estágio Supervisionado na Graduação, pude realizar o trabalho com muita tranquilidade, com muito entusiasmo.

Com a mudança de local de trabalho, agora em uma instituição maior, pude pedir à gestão da escola que, se possível, me colocasse na turma de alfabetização. Isso foi para alguns motivo de espanto, uma vez que muitos professores preferem outras turmas, tidas como mais fáceis. Mas, naquele momento, eu estava convencida de que, com os conhecimentos adquiridos na minha formação e com a pequena experiência que tinha, eu poderia desenvolver um bom trabalho.

Pedido atendido. Agora eu seria a professora alfabetizadora da escola. Vivenciava naquele momento uma mistura de sentimentos; por um lado, a alegria de estar onde sempre quis, iria alfabetizar crianças; por outro lado, o medo e a insegurança ainda persistiam. Embora formada, percebi que a bagagem teórica naquele momento não era suficiente, eu sabia muito sobre alfabetização e durante muito tempo passei a estudar sobre a temática, mas,

naquele momento, com 28 alunos para serem alfabetizados, percebi que todo conhecimento parecia pouco.

Sem uma pessoa mais experiente para ensinar como fazer, busquei por iniciativa própria as teorias que tratam sobre alfabetização, participei de cursos voltados à área e aperfeiçoei minha formação como alfabetizadora. Além da experiência compartilhada, outro motivo que me motivou a estudar a temática foi a necessidade de conhecer um pouco mais sobre alfabetização e assim poder contribuir com outros profissionais da área e, de igual modo, enriquecer minha própria formação.

Delineamento da pesquisa

A escolha por investigar a temática justifica-se por se tratar de uma questão de fundamental importância para todos os alfabetizadores, uma vez que compreendemos a importância do processo de aquisição da língua escrita para a sociedade moderna e, cientes de que a alfabetização se configura como uma “ponte” que conduz o aluno a esse universo, nos deparamos diante de uma situação instigante, pois no Brasil os índices de analfabetismo apresentados pelas avaliações abalizam que ainda estamos aquém do que se espera para universalizar o ensino fundamental e pôr fim a esse impasse. Ao tomar conhecimento dessa realidade, surgiu então, a inquietação no sentido de conhecer os fatores que corroboram para que essa realidade ainda perdure e afete principalmente a classe trabalhadora que frequenta as escolas públicas.

Trata-se de um estudo de caso, realizado com dezessete professores. Os procedimentos e instrumentos utilizados foram a análise documental, o questionário e a entrevista. A pesquisa possui como objeto de estudo o trabalho docente do professor alfabetizador

Para alcançar o objetivo geral mencionado inicialmente, foi necessário estabelecer objetivos específicos que são:

- ✓ Conceituar historicamente as concepções e perspectivas epistemológicas que norteiam o processo de alfabetização na teoria pedagógica;
- ✓ Identificar as contraposições entre as perspectivas construtivista e histórico-cultural referentes à alfabetização;
- ✓ Conhecer as concepções dos professores alfabetizadores em relação à Educação, à alfabetização e ao papel da escola e, a partir dos dados levantados, analisar quais os

desafios e as possibilidades dos docentes alfabetizadores no que se refere à oferta de um ensino e alfabetização de qualidade.

Para a constituição deste estudo, foram adotados alguns procedimentos metodológicos necessários para responder aos questionamentos e se chegar ao objetivo proposto inicialmente, que foi o de analisar as concepções do professor alfabetizador tendo em vista as demandas impostas pelo capitalismo.

A abordagem metodológica utilizada no decorrer da pesquisa foi de caráter exploratório com procedimentos predominantemente qualitativos, sem desprezar os elementos quantitativos. Foi realizado um estudo de cunho bibliográfico (referenciais teóricos e conceituais específicos ao tema), documental e de campo (pesquisa empírica), por meio de materiais já publicados e de questionários com questões fechadas e entrevistas semiestruturadas dirigidas com 5 (cinco) coordenadoras pedagógicas, 4 (quatro) diretoras, 1 (um) diretor e com 7 (sete) professoras alfabetizadoras de 5 (cinco) escolas públicas, urbanas municipais, de Jataí, totalizando 17 (dezesete) sujeitos que participaram da investigação, que ocorreu do início de setembro ao final de outubro do ano de 2017.

Para a realização desta pesquisa, partimos da seguinte problematização: como o professor alfabetizador de crianças compreende seu trabalho no contexto da sociedade capitalista e quais os desafios e as possibilidades do trabalho docente no que se refere à oferta de uma alfabetização de qualidade?

Para responder esse questionamento buscamos compreender alguns fatores que estão relacionados a esse processo. Inicialmente, vale ressaltar que, a partir dos anos de 1970, o Brasil passa por profundas mudanças em todas as esferas da sociedade. A esfera econômica, social, política e cultural foram influenciadas pelas políticas neoliberais, que, ao redefinirem o papel do Estado, trouxeram mudanças significativas às políticas públicas, afetando diretamente as políticas educacionais. Em decorrência disso, a educação e simultaneamente o trabalho docente passaram a ser questionados, repensados e vistos como meios que poderiam estar a serviço das mudanças empreendidas pelo capitalismo.

Nesse contexto, o trabalho do professor alfabetizador também se altera, e diante dos altos índices de analfabetismo, incluindo o analfabetismo funcional, o docente lida com as novas exigências e com os mecanismos de avaliação, os quais interferem em sua prática, alterando suas prioridades. Essa adequação acaba por retirar as funções próprias da docência, e os professores deparam-se diante de uma situação desafiadora e ao mesmo tempo desestimulante, quando são coagidos a realizarem inúmeras atividades e desempenharem funções que não lhes são próprias, pois são pressionados a atingirem metas e executar tarefas

para as quais se sentem inseguros e despreparados, e os docentes estão constantemente diante de escolhas, já que nessas condições o saber sistematizado fica em segundo plano.

Além dessas adequações e mudanças em seu trabalho, o professor ainda lida com as exigências e imposições de metas e “competências” a serem atingidas. Seu trabalho é “medido” por meio de avaliações, que, em sua grande maioria, demonstram apenas quantitativamente o empenho das escolas e dos professores. É nesse sentido que tais interferências “estão diretamente vinculadas às necessidades produtivas, pautadas na eficiência e racionalidade técnica, na ação prática, para saber lidar com as mudanças em curso” (VAZ; FAVARO, 2010, p. 514).

Não se pode negar que na contemporaneidade a escola tem assumido diversos papéis e cumprido inúmeras funções que transpõem o campo pedagógico. “Ela se amplia e se esvazia ao mesmo tempo. Estende-se, mas perde substância. Hoje se coloca dentro da escola toda uma série de atividades que acabam descaracterizando-a” (SAVIANI, 2015, p. 8). A escola assume alçadas, compromissos e responsabilidades que são de outras esferas, perdendo de vista sua especificidade no que se refere “aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza” (SAVIANI, 2015, p. 293).

Considerando que o professor seja conhecedor da natureza da educação e saiba que o papel da educação escolarizada é sistematizar os diversos saberes do aluno instrumentalizá-lo para conviver e participar do meio em que vive e que a escola é o espaço instituído para oportunizar o conhecimento científico, e este por sua vez pode se somar como um mecanismo contrário à dominação e à desigualdade de classe, o docente tem sido culpado e afetado até mesmo em sua saúde, já que o insucesso da educação e a baixa qualidade de ensino na escola têm sido inúmeras vezes atribuídos a ele, sendo que, muitas vezes o mesmo sente-se incapaz de atuar diante de tantas pressões e readequações em seu próprio trabalho.

Ora, se a educação de boa qualidade e a formação humana emancipadora são fatores que contribuem para a redução das desigualdades entre as classes, como pode o docente nadar contra a “maré” que o arremessa a obedecer aos interesses do capital? Quais as possibilidades dos docentes alfabetizadores no sentido de oportunizar uma educação que seja aliada à luta revolucionária e, assim, contribuir para a superação da marginalidade e na superação dos índices de analfabetismo do país?

Segundo Saviani (2013, p.11), “o trabalho instaura-se a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação. Consequentemente, o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação

intencional.” Sob essa concepção teórica compreendemos a alfabetização como um espaço em que o trabalho docente relativo ao ensino da leitura e da escrita está vinculado às práticas sociais.

Nesse sentido, o professor alfabetizador que sabe da importância da educação e de seu trabalho diante da complexidade da ordem social estabelecida passa a sofrer com as inconformidades que vivencia nas escolas. O professor que “sofre” é aquele que nitidamente conhece a especificidade de seu trabalho e a função autêntica da educação. É aquele professor que está convicto de que

a alfabetização compreende um processo de apropriação, pelos indivíduos, de uma forma específica de objetivação humana: a escrita. Essa objetivação é produto histórico do trabalho, da vida social e, como tal, assenta-se, necessariamente, na prática social. Se isso confere, quando a escrita deixa de ser compreendida como uma unidade de sentido nas práticas sociais, quando se aliena daquilo que lhe confere fundamento, tal fato resulta do fracasso no processo de transmissão, portanto não há alfabetização (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 73).

Assim, compreendemos a importância da educação e da alfabetização como início do processo de transmissão dos conhecimentos, o qual não se dá de maneira natural, mas de modo intencional e organizado, para que o alfabetizando possa ter acesso aos conhecimentos clássicos, aos conteúdos previamente determinados e organizados em determinada sequência e dosagem, dentro do espaço escolar (MARTINS; MARSIGLIA, 2015).

Nessa mesma direção, a educação escolar é a principal responsável por ensinar ler e escrever, já que o domínio da leitura e da escrita é “*condição sine qua non*” para que o indivíduo se insira nessa sociedade letrada (MARTINS; MARSIGLIA, 2015). Todavia, é possível observar que a escola tem servido para qualificar os indivíduos para serem meros trabalhadores, inculcando-lhes a ideologia da cultura dominante e contribuindo, assim, para a manutenção da ordem que se estabelece. Nesses moldes, a educação escolar cumpre com o papel de dar continuidade ao processo de reprodução social e de internalização, quando muda seu enfoque, altera seu conteúdo e adapta-se às imposições e exigências das políticas educacionais, que por sua vez atendem a recomendações de órgãos mundiais, como, o Banco Mundial. Diante desse complexo cenário está o trabalho do professor alfabetizador, que se torna subordinado às mudanças sociais, ora visto como o agente responsável pelas mudanças na sociedade, ora tido como o culpado do fracasso ou sucesso das reformas educacionais.

As atividades sistemáticas, técnicas, instrumentos e metodologias usadas nesta pesquisa estão amparados no método Materialista Histórico Dialético. Esse método apreende o real a partir de suas contradições e leva em consideração as relações e as mediações que

interferem na realidade. O enfoque do método materialismo histórico dialético possibilita compreender os fenômenos por meio de suas categorias ontológicas relativas à realidade objetiva; gnosiológicas relativas ao pensamento e o movimento do conhecimento e lógicas ciências das formas. O método também permite conhecer as contradições que se verificam na sociedade capitalista. Nos discursos, as contradições se evidenciam na coexistência de ideias diferentes sobre sociedade, educação, trabalho docente, professor, aluno, ensino e aprendizagem. Nas práticas, as contradições são aquelas voltadas à adaptação do sujeito e aquelas voltadas à emancipação, com referência ao modelo societal capitalista, que é compreendida como um conjunto total de contradições e é a partir dessas contradições que a mesma se equilibra. Nesse sentido, o real deve ser concebido como contraditório e “o movimento é a manifestação da contradição, esta necessita ser desvendada para que se compreenda o fenômeno, o que implica compreender seu movimento” (ANDERY, 2007, p. 419).

Para as reflexões desenvolvidas nessa pesquisa, utilizou-se do seguinte quadro teórico: Para conceituar historicamente o processo de alfabetização: Mortatti (2010), Cagliari (2007, 1998), Barbosa (1992), Ghiraldelli Jr, (1990), Aranha (1996, 2006), Saviani (2011), Romanelli (1978), dentre outros. Para identificar as contraposições entre as perspectivas construtivista e histórico-cultural referentes à alfabetização: Martins e Marsiglia (2015), Castorina (1996), Duarte (2011), Saviani (2012, 2015), Arce (2010), Ferreiro e Teberosky (1999), Vigotski (2007) e Luria (1998). Para conhecer as concepções dos professores alfabetizadores em relação Educação, à alfabetização e ao papel da escola: Cagliari (1992), Dourado e Oliveira (2009) Libâneo (2011), Lima (2010), Saviani (2013, 2015), Arce e Martins (2007), entre outros.

A estrutura da pesquisa: método de exposição

Esta dissertação foi organizada em três capítulos. No primeiro capítulo, conceituamos historicamente as concepções e perspectivas epistemológicas que norteiam o processo de alfabetização na teoria pedagógica e percebemos que o que conhecemos hoje é resultado das múltiplas determinações, é a síntese das inúmeras objetivações das sociedades em determinados períodos. Vimos que o modelo de alfabetização, tal qual concebemos hoje, passou por sinuosos caminhos e inúmeras influências.

No segundo capítulo identificamos as contraposições entre as perspectivas construtivista e histórico-cultural referentes à alfabetização. Para tanto, percebemos o quanto a educação e a alfabetização como está pautada na perspectiva construtivista

Por fim, no terceiro capítulo, além de descrevermos detalhadamente aspectos da pesquisa, conhecemos as concepções dos professores alfabetizadores em relação à Educação, à alfabetização e ao papel da escola e, a partir dos dados levantados, analisamos os desafios e as possibilidades dos docentes alfabetizadores no que se refere à oferta de um ensino e alfabetização de qualidade.

Nas considerações finais, destacamos determinadas realidades evidenciadas durante a pesquisa. Dentre alguns aspectos, constatou-se que os professores alfabetizadores lidam com inúmeros desafios, entre eles a precariedade das escolas, a falta de infraestrutura nos espaços, além da superlotação das salas de aula. Ficou demonstrado também que os conhecimentos voltados à alfabetização ofertados nos cursos de graduação foram considerados pelos alfabetizadores insuficientes e desconexos com a realidade da prática.

Na análise das concepções das alfabetizadoras acerca da alfabetização, papel da escola e sobre o trabalho do professor alfabetizador foi possível perceber o subjetivismo na concepção das alfabetizadoras, pois para algumas a alfabetização está relacionada com o letramento, ao passo que para outras a alfabetização é um processo independente. Ficou explícito que, ao tomar para si as demandas que competem à família e demais espaços ou instituições, a escola é sobrecarregada e os professores, em consequência disso, são levados também a realizarem funções que não lhes compete, o que prejudica o processo de transmissão do saber científico, dificulta o processo de alfabetização e altera a função primordial da escola.

1 O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E SEU DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO

A história de toda sociedade até os nossos dias é a história da luta de classes (MARX; ENGELS, 2009, p. 23).

O objetivo deste capítulo é conceituar historicamente as concepções e perspectivas epistemológicas que norteiam o processo de alfabetização na teoria pedagógica, abrangendo as interferências de determinadas políticas públicas educacionais referentes à alfabetização.

Podemos apresentar o processo de alfabetização, primordialmente, como a aprendizagem simultânea da leitura e escrita, e por estarmos habituados a essa concepção não imaginamos que esse processo já passou por inúmeras tramas até se conformar aos moldes que hoje o conhecemos.

É nesse sentido que a historicidade nos ajuda a conhecermos na essência o que está instituído, para que avancemos na compreensão de que aquilo que conhecemos hoje é resultado das múltiplas determinações, é a síntese das inúmeras objetivações das sociedades em determinados períodos. Por esse motivo, a releitura de determinados momentos torna-se necessária, pois deste modo tomaremos consciência de que o modelo de alfabetização, tal qual concebemos hoje, passou por sinuosos caminhos e inúmeras influências. Conhecer esse percurso não apenas leva-nos a sermos conhecedores desse caminho, mas, sobretudo, nos permitirá justificar a necessidade de eventuais mudanças no cenário da educação brasileira, mais especificamente no âmbito da alfabetização.

Ao fazermos esse resgate histórico da alfabetização, importa-nos esclarecer a princípio que, como afirma Marx (2011), somos nós quem fazemos a nossa própria história, e embora não possamos fazê-la de modo espontâneo e livre, já que não podemos escolher as circunstâncias nas quais essa história foi feita, podemos empreender meios para traçar novos delineamentos, objetivando apontar novos parâmetros para as práticas sociais. E nesse caso, podemos relacionar esse conceito especificamente às práticas relacionadas à alfabetização.

Mortatti (2010) afirma que a história da alfabetização no Brasil se configura como um movimento complexo, caracterizado pelas mudanças, tensões, “permanências e rupturas”, as quais estão diretamente relacionadas com as disputas de projetos políticos e de educação voltados para a modernização do processo de alfabetização.

Nesse sentido, é necessário primeiramente entendermos o que vem a ser o processo de alfabetização e como ele foi se constituindo, para que então compreendamos a complexidade e importância de tal processo.

1.1 NATUREZA E ESPECIFICIDADE DA ALFABETIZAÇÃO

O processo de alfabetização é algo complexo e nele estão embutidos muitos fatores. Não é possível concebê-lo apenas como o ato de “aprender ler e escrever”, pois de fato o desconhecimento dos aspectos básicos da leitura, da escrita e até mesmo da fala faz com que muitas escolas fracassem em sua incumbência de alfabetizar. Embora nossa pesquisa esteja baseada na alfabetização a partir da instância escolar, estamos cientes de que a mesma não se delimitou a escola, pois, mesmo que a esfera escolar seja a instituição em que a transmissão dos saberes relacionados à leitura e escrita mais se materializa, ao investigarmos historicamente as práticas relacionadas à alfabetização, vimos que ela extrapola o espaço escolar e se materializou historicamente em outras instâncias, como em espaços religiosos e domésticos.

Não se trata de conhecer os métodos e técnicas mais eficientes, pois mais importante que conhecer tais procedimentos, é ter a compreensão de que esse processo se vincula ao desenvolvimento do psiquismo e se articula entre a linguagem oral e linguagem escrita e ainda depende do desenvolvimento do pensamento, pois, “reduzir a ênfase acerca da alfabetização às formas pelas quais ela deva ocorrer pode representar mais um viés que toma a forma em detrimento do conteúdo e a aparência em detrimento da essência” (DANGIÓ; MARTINS, 2015, p. 212).

É nessa direção que concordamos com Martins e Marsiglia (2015, p. 73), que compreendem a alfabetização como “um processo de apropriação, pelos indivíduos, de uma forma específica de objetivação humana: a escrita. Essa objetivação é produto histórico do trabalho, da vida social e, como tal, assenta-se necessariamente, na prática social”. É por meio da apropriação da escrita que o indivíduo é de fato inserido na vida social. Em consonância com essa afirmação, Dangió e Martins (2015) confirmam que, ao ler e escrever, o indivíduo alcança patamares mais elevados de desenvolvimento, podendo, assim, participar, agir e interagir com os conhecimentos historicamente sistematizados.

É preciso deixar claro que a alfabetização é um processo de aquisição da língua oral e escrita, e mesmo que esse processo de desenvolva ao longo da escolarização, não pode

ser ampliado ao ponto de ser caracterizado como uma ação que não se interrompe. Soares (1985, p. 20) adverte:

É verdade que, de certa forma, a aprendizagem da língua materna, quer escrita, quer oral, é um processo permanente, nunca interrompido. Entretanto, é preciso diferenciar um processo de *aquisição* da língua (oral e escrita) de um processo de *desenvolvimento* da língua (oral e escrita); este último é que, sem dúvida, nunca se interrompe. (grifos da autora)

Saber que o processo de aquisição da língua escrita se diferencia do processo de desenvolvimento da mesma é reconhecer que a alfabetização é um processo próprio e específico, que precisa ocorrer em determinado tempo da escolarização do aluno. Não se pode negar que a alfabetização é a fase mais importante no processo de formação escolar, “assim como a invenção da escrita foi o momento mais importante da História da humanidade” (CAGLIARI, 1992, p. 10). Todavia, o conhecimento da linguagem escrita se diferencia do conhecimento da linguagem oral. Para se apropriar da linguagem escrita é preciso que haja um trabalho sistemático e formal, enquanto a linguagem oral é aprendida de modo espontâneo, de modo “natural”. Referindo a esse aspecto, Saviani (2007, p. 1246) assegura que “a alfabetização é a porta de entrada e a pedra de toque do sistema de ensino em seu conjunto”. Entendemos que ela não pode ser concebida apenas como a fase inicial do Ensino Fundamental I, mas ela se constitui como processo indispensável para a inserção social do indivíduo.

Segundo Martins e Marsiglia (2015), o surgimento da escrita transformou a linguagem em suporte material, que pode ser transmitido no tempo e no espaço, passando de geração em geração e alcançando indivíduos e lugares distantes. Ainda segundo as autoras, “a pré-história da linguagem escrita se radica no desenvolvimento da linguagem oral, quando os objetos dados à captação sensorial conquistam a possibilidade de representação na forma de palavras” (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 43).

Nesse sentido, destacamos, ainda, que a apropriação da linguagem escrita não se restringe a ser um veículo da comunicação oral, a linguagem escrita é condição *sine qua non* para os indivíduos. E ao tratar sobre a importância do acesso a esse saber, Cagliari (1992, p. 10) assim destaca:

O domínio da escrita e o acesso ao saber acumulado tem sido uma das maiores fontes de poder nas sociedades e, por isso mesmo, privilégio das classes dominantes. Por que todos os indivíduos não passaram a ser alfabetizados desde o momento em que se inventou a escrita? Porque isso representaria o compartilhamento do saber do poder e do poder do saber. A igualdade de chances se tornaria perigosa demais para

os que quisessem mandar e ter quem lhes obedecesse. Nada melhor do que a ignorância para gerar a obediência cega, a subserviência e o conformismo, como destino irrevogável da condição humana.

A alfabetização, entendida aqui como apropriação da leitura e escrita, é também alvo de interesse e disputas. Nem sempre esse saber foi oportunizado a todos indistintamente, pois, como vimos no excerto citado, isso representaria uma ação perigosa, se configuraria e ainda se configura como um compartilhamento do poder do saber, já que a apropriação da linguagem escrita “é um processo que eleva o ser humano ao domínio dos instrumentos sociais e culturais, possibilitando-lhe uma produção ininterrupta de domínio dos instrumentos sociais e culturais” (SARAIVA; COSTA-HUBES, 2015, p. 222).

Para Mortatti (2010), além de ser alvo de interesses e disputas, a alfabetização escolar, entendida aqui como “processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita em língua materna, na fase inicial de escolarização de crianças”, também se caracteriza como um processo complexo que envolve ações e interesses políticos, por se constituir dever do Estado, e, portanto, direito do cidadão, vem sido delineado e moldado conforme os resultados de disputas e interesses, necessidades educacionais, políticas e, especialmente sociais que se alteram dependendo do momento histórico em que se vive.

É por essa razão que compreendemos que é necessário entendermos como se desenvolveu o processo de alfabetização no Brasil, se quisermos entender por que a alfabetização ainda é um desafio para a educação de nosso país e os motivos pelos quais ela assim se configura.

Se tratando da história da alfabetização no Brasil, Mortatti (2010, p. 330) assim o caracteriza:

Decorrente da complexidade e multifacetação do processo escolar envolvido, a história da alfabetização no Brasil se caracteriza, portanto, como um movimento também complexo, marcado pela recorrência discursiva da mudança, indicativa da tensão constante entre permanências e rupturas, diretamente relacionadas a disputas pela hegemonia de projetos políticos e educacionais e de um sentido moderno para a alfabetização.

Percebe-se, dessa forma, que a história da alfabetização é marcada pelas mudanças que ocorreram em cada momento histórico, adequando-se às demandas, às estratégias e às finalidades de cada período. Ao resgatarmos esse processo histórico da alfabetização brasileira, cabe-nos interrogar sobre qual é a história que interessa, qual é o passado relevante, se é aquele que já passou ou aquele que ainda é presente. Como diria Marx (1978), o passado que importa é aquele que oprime como pesadelo. A volta ao passado só

interessa na medida em que realiza a mediação do presente, e revela o que está velado. É nesse sentido que concordamos com Bertoletti (2001, p. 98) quando afirma que:

A preocupação com a compreensão do passado se justifica, portanto, na medida em que é daí que o pesquisador retira princípios gerais que servem para orientar os homens no enfrentamento dos problemas do presente e construção do futuro desejado no campo de conhecimento investigado.

Desse modo, ao compreendermos o passado, mesmo que seja um passado recente, buscamos conhecer como foi que o homem como ser ativo construiu saberes e lidou com determinados problemas em seu tempo, e por meio da reconstrução dessa representação é possível refletir sobre os problemas do presente. Por meio da apreensão histórica acerca da alfabetização podemos obter conhecimentos que iluminam não somente as ações da atualidade, mas, sobretudo, as expectativas com relação ao futuro.

A fim de conhecermos e compreendermos como se desenvolveu o processo da alfabetização escolar como um todo, e dessa forma elucidarmos como esse processo se desenvolveu no Brasil, por meio de dados da pesquisa histórica, deparamo-nos com relatos de que a escrita surge antes mesmo das regras de alfabetização que hoje conhecemos. Ela nasce a partir de um sistema de contagem que era realizado em ossos ou pedaços de madeira (provavelmente cajados) e, por meio desses registros, o homem realizava negócios de troca e venda de animais e produtos. Nesse processo, surgem os símbolos e números que inicialmente serviam para designar e representar os produtos e os nomes dos proprietários. Segundo Cagliari (1998), a invenção do sistema de escrita de modo autônomo e independente surgiu na Suméria por volta de 3300 a.C., no Egito por volta de 3000 a. C. e na China, por volta de 1500 a. C., sendo que os demais sistemas de escrita foram inventados a partir do contato das pessoas com algum sistema de escrita já existente.

Com a invenção da escrita, surgem também as regras de alfabetização, que permitiriam a decifração do que se escrevia e de como se apropriar desse saber, pois “a alfabetização começou no momento em que o sistema de escrita foi inventado. Por isso, todo sistema de escrita tem uma chave de decifração” (CAGLIARI, 2007, p. 53).

Cagliari (1998) ressalta que, ao ler, interpretar e repetir os símbolos criados, o homem se alfabetizava, e na medida em que ocorria o movimento de expansão do sistema de escrita, foi necessário abandonar os símbolos que representavam coisas, e caminhar para a criação e uso de símbolos que representassem os sons da fala. A partir de então, a invenção das regras de alfabetização começou a ser difundida, já que tais regras permitiriam ao homem

decifrar e entender o que estava sendo escrito, para que a partir desse entendimento pudesse também apropriar e fazer uso do sistema da escrita.

Segundo Cagliari (1998), o processo de invenção da escrita ocorria simultaneamente às regras de alfabetização. Algumas pessoas sequer iam à escola para aprender a ler, já que os que já sabiam ler transmitiam seus conhecimentos relativos à escrita para os novos aprendizes. A “curiosidade” levava as pessoas a querer ler e escrever para assim lidar com o comércio, com os negócios e para obter informações da época e fazer leitura das obras religiosas, dessa forma, a leitura se constituía como uma necessidade social. Isso se confirma na afirmação de Barbosa (1992, p. 16):

A história da escola e a história da alfabetização foram linhas sinuosas e difusas que, se em algum momento se uniam e se confundiam, logo adiante mantinham distância, marcando cada uma a sua independência: na maior parte das vezes, ensinar a ler competia aos pais.

Desse modo, percebemos que em alguns momentos a alfabetização estava relacionada à escola, mas a princípio essa era uma responsabilidade da família, e à medida que a escola se expandia, a escrita foi se tornando um processo importante, de tal forma que o aprendizado se dava por meio dela. É válido ressaltar, portanto, que a associação entre escola e alfabetização se deu a partir do ano de 1789, porém essa junção “iria se efetivar quase um século depois, quando da promulgação das leis fundamentais dos anos de 1880, que estabeleceram as bases da escola pública obrigatória, laica e gratuita” (BARBOSA, 1992, p. 16).

Barbosa (1992) resalta que aprender simultaneamente a leitura e a escrita é o que hoje chamamos de processo de alfabetização, entretanto, houve um longo período em que a leitura e a escrita eram aprendizagens que ocorriam de modo separado e distinto, aplicados somente à educação privadas, somente às crianças cujos pais poderiam custear um preceptor (precursor do pedagogo), que por sua vez eram “especializados”, ou seja, havia os que ensinavam a ler, os que ensinavam a escrever e os que ensinavam a contar. Em outras vezes, quando o preceptor ensinava as três habilidades, o ensino era individualizado, mas ao mesmo tempo, as crianças eram separadas por grupos de estágio de aprendizagem.

O ensino e aprendizagem da leitura e escrita não se deu inicialmente na escola, e em nosso país, mesmo antes da Proclamação da República, esse processo começou a ser motivo de preocupação dos administradores públicos e dos intelectuais da Corte. Contudo, somente após as reformas da instrução pública, ocorridas a partir da primeira década republicana, que a prática da leitura e escrita se tornou práticas escolarizadas, em que a leitura

e a escrita passaram a ser ensinadas e aprendidas dentro de um espaço público. Em decorrência das mudanças pelas quais nosso país passava no regime republicano, em que o desenvolvimento político e social de nosso país exigia a formação de cidadãos que pudessem fazer “alavancar” e sustentar o desenvolvimento nacional, é que a educação pública e, em especial, a alfabetização, foram organizadas e sistematizadas. Entretanto, foi a partir dos anos de 1930 que a alfabetização passou a integrar as políticas e ações dos governos estaduais, que buscavam estratégias no sentido de objetivar o desenvolvimento do país (MORTATTI, 2010).

Britto (2007) lembra que outro fator importante a ser evidenciado é o fato de que a definição do que é ser alfabetizado também foi um processo. No século XIX, por exemplo, as pessoas que eram capazes de escrever o próprio nome eram consideradas alfabetizadas. A partir de 1940 essa definição é alterada, e alfabetizada era a pessoa que fosse capaz de ler e escrever um bilhete simples. Já em 1958 a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) propôs a definição de que a pessoa alfabetizada seria aquela que conseguisse ler e escrever com compreensão uma frase curta sobre sua própria vida. Atualmente, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ao realizar o censo que estabelece o índice de analfabetismo, indaga às pessoas se sabem ler e escrever, e a partir da resposta pessoal de cada um, se obtém os resultados do teste.

Para avançarmos em relação ao processo histórico da alfabetização no Brasil, é necessário considerar que, a apropriação da escrita e da leitura pela criança não se limita apenas a soletrar, decodificar, traçar letras ou aprender determinados sons. A alfabetização deve ser compreendida, como afirma Dangio e Martins (2015, p. 212) “como um processo de aquisição de um complexo sistema de desenvolvimento das funções superiores advindo do percurso histórico cultural da criança”. Não se trata de um processo natural, mas de uma habilidade que precisa ser aprendida e que está diretamente relacionada com a necessidade de comunicação e expressão dos indivíduos.

1.2 ALFABETIZAÇÃO: do Brasil Colônia à Nova República

Para a compreensão do processo histórico de constituição da alfabetização no Brasil, neste tópico, trataremos sobre as principais etapas do processo de desenvolvimento da educação escolar e da alfabetização no Brasil, buscando obter informações sobre as práticas estabelecidas em determinados períodos na tentativa de interpretar esse discurso historiográfico acerca da alfabetização e assim obter elementos e conhecimentos que

permitam a discussão e avaliação das práticas presentes e futuras. A seguir, buscaremos fazer a conceituação das concepções e perspectivas epistemológicas relacionadas ao processo de alfabetização voltado a uma perspectiva escolarizada, sem perder de vista, no entanto, a transmissão desse conhecimento e seu diálogo com as outras esferas da sociedade.

1.2.1 Brasil Colônia: a alfabetização como imperativo da fé

A história da alfabetização se entrelaça com a história da escola e da educação como um todo de tal forma que os termos escolarização e alfabetização se confundem. Ao mesmo tempo, é necessário compreender também que a história do ensino da leitura e da escrita é parte integrante de outras pesquisas, como por exemplo, da história da educação. E no Brasil, a partir de 1990, pesquisadores vem desenvolvendo pesquisas sistemáticas acerca desse campo de conhecimento, as quais possibilitam não apenas identificar, mas também compreender como o processo de alfabetização foi se constituindo em nosso país.

Inicialmente, é importante considerar que a educação escolarizada dos povos primitivos do Brasil foi totalmente marcada pela presença dos portugueses. A colonização, expansão comercial, econômica e cultural foram, de certa forma, influenciadas pelos interesses europeus, que viam nas colônias a oportunidade de ampliar o comércio e a ocasião oportuna de extrair riquezas, como ouro e produtos tropicais. Nesse contexto de ampliação de comércio e com a finalidade de converter os colonos e povos que viviam aqui no Brasil os europeus enviaram missionários para “educar” os povos que aqui viviam, já que a educação serviria também como agente colonizador.

Conforme Assis (2016, p. 34):

A vinda dos Jesuítas, em 1549, para as terras brasileiras, marca a primeira fase da história da educação brasileira. Essa primeira fase foi a mais longa e significativa do ponto de vista histórico, em decorrência da obra realizada e pelas consequências resultantes para a cultura brasileira. Ao analisar o Projeto Jesuítico para o Brasil Colônia, deve-se ter em mente que, apesar de ter atingido satisfatoriamente seus objetivos iniciais de catequização e estabelecimento da cultura europeia, ocorreu de modo gradual, com efetivo empenho dos membros da Companhia de Jesus.

Além de ter sido um processo gradual, o Projeto jesuítico para o Brasil Colônia retratava o duelo entre religião e educação, entre a conversão e a colonização, em que o educar era sinônimo de catequisar e a conversão à fé católica simbolizava o avanço da colonização nas terras brasileiras. Além disso, a escola ou a educação escolarizada não era acessível a todos quanto quisessem, ela se destinava apenas à classe dominante, já que os

demais integrantes da sociedade não se interessariam obviamente em um conteúdo tão longe da realidade que vivenciavam. Nessa conjuntura, a educação não era prioridade, pois os cargos fornecidos pela principal atividade da agricultura não exigiam uma formação específica, o que também evidencia a relação entre a educação e a economia, em que a educação é vista como propulsora do crescimento econômico do país e responsável pela formação de mão de obra.

É conveniente observar que conforme Lima (2010, p. 100-101):

A escolarização brasileira, se comparada a de países ocidentais, aconteceu com grande atraso, marcada pela tardia industrialização do país. Tal realidade não exigia uma educação escolar dos indivíduos, visto que, nessa época, a sociedade brasileira se constituía por uma minoria de donos de terra e senhores de engenho e de grande número de escravos. A educação não era meta prioritária da Metrópole para a Colônia: enviavam-se religiosos para o trabalho missionário e pedagógico, com a finalidade principal de educar os habitantes da “nova terra” na fé Católica. O maior objetivo não era o ensino das letras, e sim formar um bom cristão submisso e nos princípios católicos. Por isso as primeiras escolas brasileiras foram coordenadas pelos jesuítas, os quais chegaram ao Brasil em 1549.

Assim, a atividade manual era considerada como desqualificada e ficava ao encargo dos escravos, enquanto para os que gozavam do privilégio de terem acesso à educação formal, recebiam um ensino clássico, literário e que valorizava a retórica, acentuando, por conseguinte, a discrepância entre os letrados e a maioria da população analfabeta. É nesse sentido que Braga e Mazzeu (2017, p. 28) registram que:

Diferente de outras populações nativas do continente americano, nossas comunidades indígenas não desenvolveram sistemas próprios de escrita. A primeira tentativa de alfabetização ocorreu por meio da Igreja Católica, quando da chegada dos padres jesuítas ao país. O ensino jesuítico dirigia o olhar para o entendimento das Sagradas Escrituras e baseava-se na leitura, na escrita e no cálculo.

É preciso, contudo, ressaltar que a educação no período colonial foi profundamente marcada pela uniformização e dominância de caráter religioso. A maioria da população, assim como os segmentos subalternos, ficou à margem no processo de escolarização, e os docentes cumpriam a função de ensinar a estes uma educação para aquisição de um ofício, e aos filhos da elite e da burguesia, um ensino, ainda que descontextualizado, mas que preparava o indivíduo para assumir os altos cargos e à cultura erudita tão apreciada na Europa.

No período colonial alguns aspectos relacionados à alfabetização foram marcados pela forte influência da igreja. As cartilhas¹ são um exemplo. Segundo Cagliari (2007) as cartilhas que eram usadas para se alfabetizar nesse período foram inventadas com o propósito de catequizar² as crianças tanto da metrópole quanto das colônias. A primeira cartilha (ou diminutivo de carta) que chegou até o Brasil foi a “*Cartinha* de João de Barros”, publicada no ano de 1539, que continha textos que eram “rezas e ensinamentos religiosos, como os mandamentos de Deus e da Igreja, textos que os alunos decoravam indo à igreja” (CAGLIARI, 2007, p. 54).

É interessante ressaltar que, segundo Cagliari (1998), a cartinha de João de Barros não era destinada a ser usada na escola, pois naquela época a escola não alfabetizava para se aprender a escrever e ler; a pessoa decorava o alfabeto, o nome das letras e algumas palavras-chave para colocar em prática o princípio acrofônico³ do próprio alfabeto e só depois escreviam e liam, fazendo interpretação e relacionando as sílabas da fala com a forma de escrita correspondente. O que se levava em conta não era como escrever corretamente, mas sim, como decifrar a escrita.

Nesse período, a alfabetização e a educação como um todo eram baseadas na pedagogia e nas diretrizes educacionais do *Ratio Studiorum*⁴, que continuou a influenciar os educadores do país mesmo após um século após a expulsão da Companhia de Jesus. Os vestígios da pedagogia dos jesuítas impediam a implantação do pensamento laico que superasse a cultura elaborada pelo catolicismo no país (GHIRALDELLI JR, 1990).

Ao tratar sobre os métodos de alfabetização no período colonial, Cagliari (2017, p. 54) afirma que:

Os métodos antigos de alfabetização baseavam-se no conhecimento das letras. O começo de tudo era decorar o alfabeto. Depois, vinha o reconhecimento das letras (essa é a letra “a”; essa é a letra “b”) [...] Uma outra questão ligada a esses métodos antigos era a formação de unidades pequenas, que são as sílabas, tratadas como

¹ “Cartilhas são livros didáticos infantis destinados ao período de alfabetização [...] apresenta um universo de leitura bastante restrito, em função mesmo de seu objetivo: trata-se de um pré-livro, destinado a um pré-leitor” Barbosa (1992, p. 54).

² Conforme Cagliari (2007, p. 53): “O objetivo da alfabetização pelas cartinhas era ajudar as crianças a conhecerem o catecismo. Até então, a alfabetização não era uma questão de escolaridade. Vamos encontrar essa situação a partir do século XVI (ou final do século XV)”.

³ “Princípio acrofônico, ou seja, o som inicial do nome das letras é o som que a letra representa” (Cagliari, 1998, p. 16).

⁴ *Ratio Studiorum* foi a organização e o plano de estudos da Companhia de Jesus, publicado em 1599. Um estudo detalhado desse documento é feito por FRANCA, Leonel. **O Método Pedagógico dos Jesuítas**. O “*Ratio Studiorum*”. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

elementos privilegiados nas cartilhas. A palavra vinha como decorrência do aprendizado das sílabas, um ponto de partida e de chegada, um elemento para fazer exercícios com as sílabas. A leitura unia sílabas para formar palavras e dava-se por satisfeita chegando até aí. Ninguém estava preocupado com o texto.

Sem dúvida, os métodos de alfabetização no período da colonização destinavam-se a inculcar nos índios os ensinamentos da Igreja, sendo a catequese o principal conteúdo dessa escolarização, e ensinar a ler e escrever se apresentava como um meio eficaz para tal ação. Apesar da imposição da religiosidade cristã e do catolicismo, não podemos negar que a atuação dos jesuítas foi fundamental para a instalação de um sistema de educação, para a criação de escolas elementares ou secundárias, para a formação de educadores e, por que não dizer, para a expansão do processo de alfabetização no país.

Na primeira metade do século XVIII, a Companhia de Jesus detinha vários privilégios, a Coroa de Portugal destinava-lhe parte da arrecadação de impostos e lhe doava terras, além de obter a produção agrária das missões, que eram no momento, muito vantajosas. Diante de tantas conquistas, o governo temia o poder econômico e político dos jesuítas, fazendo com que em 1759 houvesse a expulsão dos jesuítas, que deixaram implantadas no Brasil várias escolas de ler e escrever, residências, colégios e seminários.

Após a expulsão dos jesuítas, em 1759, várias reformas foram sendo realizadas. Segundo Aranha (2006), a partir de 1772 foi implantado o ensino público oficial, em que a Coroa escolheu professores, criou planos de estudos e implantou o sistema de aulas régias, que pertenciam ao rei ou ao Estado e não mais à Igreja. Mas mesmo com a ascensão da burguesia e com as influências da tendência liberal e laica⁵, o Brasil nesse século vivenciava o analfabetismo e um ensino que era acessível a poucos, pois, ainda que fosse forte e impositiva, a educação jesuítica destinava-se apenas aos da burguesia e visava formação da classe dirigente.

Nesse sentido, Braga e Mazzeu (2017, p. 30) afirmam que:

Com a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal, surge uma nova modalidade de ensino: as aulas régias, ou aulas avulsas, nas quais a responsabilidade pela educação passa da Igreja para o Estado. A partir de então decorreu um período de educação deficiente, durante o qual as escolas foram abandonadas e praticamente nenhum investimento foi efetuado. Foram 13 anos sem escolas, apenas com a inserção de aulas avulsas ministradas por professores em sua maioria arranjados; aulas estas rejeitadas pela população, já que não seguiam o modelo até então existente (religioso) e caracterizavam-se pela fragmentação dos conteúdos e

⁵ Segundo Aranha (2006, p. 174), nessa tendência, “a escola deveria ser leiga (não-religiosa) e livre (independente de privilégios de classe)”.

disciplinas. A grande maioria dos habitantes permaneceu à margem de qualquer instrução formal e de acesso à leitura e à escrita.

Cabe ressaltar que Marquês de Pombal, primeiro ministro do rei de Portugal D. José I e introdutor das ideias iluministas no ensino, ao ter expulsado os jesuítas, não providenciou medidas que estagnassem o retrocesso do sistema educacional do Brasil, fazendo com que a instauração de um novo sistema de ensino no país levasse anos para se concretizar.

Podemos afirmar, então, que durante esse longo período de Brasil colônia a educação foi profundamente marcada pela uniformização e dominância de caráter religioso. A alfabetização cumpria o propósito de disseminação da fé e dos princípios religiosos. A minoria da população era alfabetizada, enquanto que a maioria vivia na zona rural, afastados no processo de escolarização.

1.2.2 Brasil Império: Lei Saraiva e a marginalização dos analfabetos do país

Vimos como os jesuítas atuaram no Brasil do século XVI até a metade do século XVIII. Vimos também que o governo temeu o poder econômico e político da Companhia, ao ponto de expulsá-los e deixar a colônia por muitos anos sem outra organização escolar ou estrutura educacional. Com a vinda da Família Real Portuguesa para o Brasil (1808), o governo passa a preocupar-se com a formação das elites dirigentes do país, mas, percebe-se que montar um sistema nacional de ensino que contemplasse todos os graus e modalidades não era um ideário do governo, que se preocupou muito mais em criar escolas superiores e em facilitar a chegada das mesmas até as elites.

Não preocupar com o primeiro nível de ensino contribuía para a manutenção da classe iletrada, um problema grave de instrução popular, pois a maioria da população migrou do campo para a cidade, devido às numerosas transformações que ocorriam em todo o mundo, como por exemplo, a Revolução Industrial, iniciada na segunda metade do século XVIII, que produziu um avanço no capitalismo, resultando na implantação de máquinas e na produção em larga escala nas fábricas.

Aranha (2006) afirma que foram poucas as iniciativas do governo da União no campo do ensino das primeiras letras durante o Império. Em 1823, surge uma escola no Rio de Janeiro que baseada no método Lancaster⁶, uma técnica que, com o objetivo de estender a

⁶ Para melhor compreensão do método Lancaster ou mútuo ler em: Alves (2005, p. 111); Aranha (2006, p. 223).

educação elementar para todos e assim se universalizar a educação, apenas um professor ensinava muitas crianças de uma só vez.

Alves (2005, p. 11), ao referir-se ao método, afirma que a técnica “potencializava o trabalho dos escassos educadores existentes. Tratava-se do ensino mútuo, cujos propagandistas alardeavam a possibilidade de um único educador atender até mil alunos”. Mas a experiência foi fracassada, pois os prédios eram insuficientes para atender a tal demanda, os recursos e materiais eram inadequados e os professores, além de descontentes com a remuneração e trabalho, ainda estavam despreparados. Com toda essa precariedade, o ensino primário ainda continuava sendo pouco difundido, já que a preocupação do governo não era para com essa classe, mas, sim, para a formação das elites, motivo pelo qual concentrou seus esforços no ensino secundário e superior. Dessa forma, podemos afirmar então que, “na prática, não tivemos uma escola que comportasse mais de cem alunos, além de um número reduzido de professores realmente com domínio do método e com o material necessário para o seu desenvolvimento” (BASTOS, 2006, p. 49).

Aranha (2006) explica que a constituição outorgada pela Coroa em 1824 que estabelecia a instrução primária gratuita a todos os cidadãos, foi mais bem instituída apenas em 1827, quando se estabelece que fosse necessário criar em todas as cidades, lugarejos e vilas, escolas de primeiras letras, lei que foi fracassada por diversas causas, entre elas causas econômicas e políticas. Como se pode observar, podemos dizer que essa foi a primeira descentralização ocorrida no país.

Em 1834, um Ato Adicional à Constituição do Império atribuiu ao governo central a função de “promover e regulamentar o ensino superior, enquanto às províncias (futuros estados) são destinadas a escola elementar e secundária” (ARANHA, 1996, p. 153). Essa descentralização fez com que a situação do ensino elementar e secundário se agravasse, incidindo na taxa de analfabetismo no país, que em 1890 chegava à cifra de 67,2% (ARANHA 1996).

Mesmo estabelecendo que o ensino primário deveria ser gratuito e acessível a todos a partir de 1827, isso não se concretizou. O ensino primário não se articulava com o secundário, dificultando a organização do sistema educacional brasileiro. Os cursos superiores que agora surgiam eram destinados apenas aos “nobres, aos proprietários de terras e a uma camada intermediária, vinda da ampliação dos quadros administrativos e burocráticos” (ARANHA, 2006, p. 226).

É válido ressaltar ainda que o período imperial foi marcado por alguns acontecimentos que delinearam novos rumos para a educação e conseqüentemente para a

alfabetização. Com a expulsão da ordem jesuítica pelo Marquês de Pombal, o controle e responsabilidade pela educação se transferiram da Igreja para o Estado, fazendo com que a situação do ensino elementar e secundário fosse agravada.

Outro fator relevante foi a reforma eleitoral, através da qual houve a promulgação do Decreto 3.029, denominado Lei Saraiva, regulamentada no final do Império, que fazia emergir a problemática do analfabetismo que se instalava no Brasil, realidade que não era evidenciada até essa data. A reforma estabelecia que, para votar, a pessoa “precisaria escrever de próprio punho o nome do candidato escolhido e assinar a ata” (FERRARO; LEÃO, 2012, p. 244), tarefa que a maioria da população não seria capaz de realizar, visto que a escassez de escolas se constituía como uma das principais características desse período, e a sociedade em sua maioria, era analfabeta. Além dessa medida excludente, a Lei Saraiva ainda estabelecia a comprovação da renda para que se tivesse direito ao voto, acentuando assim, o mecanismo de exclusão da imensa maioria de nosso país.

A esse respeito, consideramos a afirmação de Marchelli (2006, p. 192):

Por quase quatro séculos, desde a Descoberta até a última década do Império, o analfabetismo nunca tinha constituído um problema para o Brasil, de forma que ao longo de grande parte da história essa questão simplesmente não esteve posta. Em 1872, no entanto, o Brasil realizou o seu primeiro recenseamento demográfico, e sua população apresentou **o maior índice de analfabetismo entre todos os países do mundo**. Diante disso, a Lei Saraiva proibia o voto do analfabeto, como que, se privando o cidadão do direito de exercer a cidadania plena, ele se sentisse arrojado e se empenhasse em aprender a ler e escrever. Era uma forma de combater o analfabetismo, sem dúvida muito primitiva e a princípio pouco eficiente [...] os índices somente começaram a decrescer significativamente após a Proclamação da República, o que foi verificado no Censo de 1920. A queda do analfabetismo se verifica, dessa forma, pela pressão política do Estado sobre a população, mas não sem que paralelamente se desse a melhoria da oferta de ensino e o aumento da qualidade da escola pública. (grifo nosso)

De alguma forma, podemos afirmar que a promulgação da Lei Saraiva, ainda que fosse uma pressão por parte do Estado aos cidadãos analfabetos daquele período, sem dúvidas, se constituiu como “um despertar” em prol da alfabetização, pois a partir de então, o analfabetismo é considerado, pelos indivíduos, um problema a ser resolvido. Entretanto, é possível constatar evidente contradição, na medida em que cidadãos são excluídos do processo eleitoral, mesmo com um sistema educacional precário e praticamente inexistente para as camadas populares do país. Além de contraditório, ao impedir que a massa analfabeta participasse das eleições, tal medida “significou abafar reivindicações por direitos do povo

economicamente excluído, das camadas populares, possibilitando eleger tão somente representantes dos interesses dominantes” (BRAGA E MAZZEU, 2017, p. 35).

Demonstrando os debates da época, apresentando os que eram favoráveis e contrários a essa Lei, Saviani (2011, p. 164) destaca que:

[...] o projeto preconizava a exclusão do voto do analfabeto. Rui Barbosa pronunciou-se favoravelmente ao projeto acreditando que esse dispositivo iria estimular o interesse público pela difusão da instrução; e, em consequência, os governos iriam agir de forma mais decisiva investindo na abertura de escolas. Os que eram contrários ao projeto, cujo principal porta-voz foi José Bonifácio, “o moço”, entendiam que o projeto aristocratizava o voto e distorcia o processo eleitoral, pois reduzia o eleitorado a uma pequena minoria da população.

Para Ferraro e Leão (2012), os efeitos dessa reforma eleitoral não foram positivos no que diz respeito ao avanço do processo de alfabetização. As pessoas analfabetas só puderam exercer seu direito de votar depois de um século de espera, convivendo com estigmas e depreciações, sendo consideradas incapazes, ignorantes, dependentes, dentre outros termos conotativos.

Nesse contexto, o que se percebe é que durante todo Império o analfabetismo é colocado como um problema nacional, que perpassa as diversas esferas da sociedade, como a educacional, a política e a econômica. A pouca oferta de escolas para as classes populares e a educação primária como uma tarefa da família ainda são características desse período. A mobilização da sociedade na reivindicação por escolas apontava para a urgente necessidade de abolir a escravidão e dar novos rumos ao país.

Os processos de imigração e urbanização exigiam que a sociedade se tornasse cada vez mais “instruída” e alfabetizada, mesmo com a problemática da falta de escolas que se apresentava. Podemos afirmar que o período em questão não deixou relevantes avanços nos âmbitos da educação e da alfabetização especificamente, houve uma valorização do ensino superior, deixando de lado o ensino primário ou elementar, e a educação, de um modo geral, continuava sendo privilégio para alguns, acentuando a marginalização das massas e excluindo os analfabetos do direito, sobretudo de exercerem sua cidadania.

1.2.3 Brasil Republicano: a alfabetização como exigência para a modernização social e aumento do contingente eleitoral

A “maldita” herança deixada do Império no que concerne à alfabetização foi algo precário. Em contrapartida, o século XX trouxe consigo inúmeras transformações nos mais

variados setores, demonstrando o tamanho desafio da educação e do processo de alfabetização. O Brasil avançava no processo de modernização, industrialização e urbanização, acentuada pelo fim do regime de escravidão e implantação do trabalho assalariado. Como o sistema escravocrata havia se findado, estava surgindo uma nova demanda social em busca da educação escolar. A sociedade se compunha de pequenos artesãos, comerciantes, pessoas da camada média, imigrantes, intelectuais, militares, assim como de uma pequena burguesia industrial que dava seus primeiros passos em busca de crescimento e prestígio social, buscando uma maior abertura para a participação nas decisões do país.

Como destaca Cagliari (2007), é importante deixar evidente que foi somente a partir da República que a alfabetização passa a se vincular à escola, mais precisamente a partir do ano de 1889. A alfabetização que a princípio, tinha um caráter individual, em que as pessoas interessadas buscavam por si só e formavam pequenos grupos, passa a ser um processo coletivo, organizado na sala de aula, com tempo exato para se adquirir esse conhecimento. A partir de então, o que definia o andamento do processo escolar era o material didático, as cartilhas e as atividades motivadoras em painéis com desenhos expostos na sala de aula.

Ao tratar sobre a alfabetização, agora como prática própria da escola, Mortatti (2010, p. 330) reitera que:

Foi somente a partir da primeira década republicana [...] que as práticas sociais de leitura e escrita se tornaram práticas escolarizadas, ou seja, ensinadas e aprendidas em espaço público e submetidas à organização metódica, sistemática e intencional, porque consideradas estratégicas para a formação do cidadão e para o desenvolvimento político e social do país, de acordo com os ideais do regime republicano.

Além de se tornar uma prática escolarizada, a partir do século XX a alfabetização começa a acontecer em larga escala e torna-se motivo de preocupação para os países de todo o mundo. É nesse contexto que começaram a aparecer alguns problemas antes não ocorridos. Cagliari (2007) afirma que a partir dessa época o governo desenvolve uma série de ações voltadas à alfabetização. Um problema surgido nesse período foi o excesso de alunos para serem alfabetizados, pois a procura pela escolarização aumentou, o que refletiu na superlotação das salas de aula, na falta de professores alfabetizadores, chegando ao ponto de, em determinado momento, se propor remunerar muito bem os professores que quisessem ser alfabetizadores, entretanto, havia poucos trabalhadores que queriam ocupar tal função.

A questão dos métodos de alfabetização⁷ também era uma questão a ser resolvida. Segundo Cagliari (2007), os métodos usados para alfabetizar eram baseados em livros didáticos com base em experiências pessoais. Tais livros, também chamados de cartilhas, agravaram o problema da educação no Brasil, já que substituíam a ação do professor e direcionavam o processo de alfabetização. Por conta dessa situação, “a educação foi de mal a pior porque o agente da educação na sala de aula, que é o professor, tornou-se uma figura posta de lado” (CAGLIARI, 2007, p. 59). É interessante lembrar que foi a partir das cartilhas e do “sucesso” que fizeram é que as pessoas começaram a teorizar e nomear os métodos.

Lembremos também que, no que concerne à pedagogia predominante, no período republicano ainda havia vários resquícios da pedagogia jesuítica. Tal pedagogia continuava a influenciar os docentes e a educação, mesmo após a expulsão dos jesuítas em 1759, os educadores seguiam as diretrizes e métodos do *Ratio Studiorum*, uma organização ou plano de ensino anunciado em 1599.

Ao tratar sobre as mudanças ocorridas do final do Império até o advento da República, Ghiraldelli Jr. (1990, p. 16) descreve:

A reorganização do Estado devido ao advento da República, assim como a urbanização do país, foram fatores decisivos para a criação de novas necessidades para a população, o que possibilitou que a escolarização aparecesse como meta almejada pelas famílias que viam nas carreiras burocráticas e intelectuais um caminho mais promissor para seus filhos.

Essa transformação sucedeu na demonstração da necessidade de garantir o mínimo de instrução para os cidadãos que de agora em diante assumiriam funções em indústrias e alavancariam o processo de urbanização do país; por isso, era necessário ofertar à população ao menos os rudimentos da leitura e escrita, adequando-os à nova situação do país, e dessa forma, “a alfabetização passou a ser vista apenas como uma questão política de inserção das crianças nas escolas e de promoção social para justificar a ação governamental para os pobres” (CAGLIARI, 2007, p. 58).

Sem dúvida, foi a partir do advento da República que a alfabetização é vista como um bem e ao mesmo tempo como solução para o déficit educacional instalado no país. A

⁷ Os métodos de alfabetização podem ser classificados em dois tipos básicos: sintético (da *parte* para o *todo*) e analítico (do *todo* para a *parte*). Dependendo do que foi considerada a unidade linguística a partir da qual se deveria iniciar o ensino da leitura e escrita e do que se considerou *todo* ou *parte*, ao longo da história da alfabetização no Brasil foi se sedimentando a seguinte subdivisão classificatória desses métodos: métodos sintéticos (de marcha sintética): alfabético, fônico, silábico; e métodos analíticos (de marcha analítica): da palavração, da sentencição, da historieta, do conto (Mortatti, 2010, p. 330).

alfabetização tornou-se, dessa forma, um fator para a ascensão social e desenvolvimento econômico. É nesse sentido que Barbosa (1992, p. 19) afirma:

O novo modelo de produção - o industrial - gera a necessidade de uma mão-de-obra mais qualificada e alfabetizada, ao mesmo tempo em que aumenta o poder de pressão da população, demandando melhores condições de vida em termos de salário, saúde, habitação e educação. Como reflexo dessa nova situação, o Estado reformula o seu papel na prestação de serviços públicos, entre eles, a educação básica.

Efetivamente, com as pressões por parte da sociedade, os índices de expansão da escola se elevam e a expansão da escola básica regular começa a se concretizar, ainda que de forma vagarosa. Como o sistema escravocrata havia se findado, estava surgindo uma nova demanda social em busca da educação escolar e do direito de serem alfabetizados. E é justamente nesse período que “nasce a concepção do processo de alfabetização que herdamos e que, se solidificando no tempo, não nos permitiu sequer imaginar que outra concepção pudesse existir. (BARBOSA, 1992, p. 16)

Na República⁸, o país passa por uma lenta mudança, em que os efeitos da Primeira Guerra Mundial (1914-1918) são refletidos no modelo econômico do país, que, aos poucos, passa de agrário-exportador para iniciar o processo de nacionalização da economia, fazendo surgir a chamada burguesia urbana industrial.

Vários movimentos de contestação e uma onda de greves eram organizados com intuito de pressionar o governo a criar leis que dessem proteção aos direitos do povo. De acordo com Aranha (1996), a quebra da Bolsa de Nova York, em 1929 afeta o mundo todo e faz desencadear no Brasil certas implicações favoráveis, fazendo acender o mercado interno e as oportunidades das indústrias brasileiras.

A Primeira Guerra Mundial não apenas alterou o modelo econômico no país, mas, segundo Ghiraldelli Jr. (1990), a partir desse acontecimento, se estabelece no país um surto de “nacionalismo e patriotismo” que influenciou os intelectuais da época e trouxe à tona os problemas da educação e aumentando as pressões em favor do processo de escolarização, crescendo assim o entusiasmo⁹ pela educação e a preocupação com o analfabetismo, que no ano de 1920 atingia 75% da população.

8 Segundo Ghiraldelli Jr. (1990, p. 17), “O marco inicial dessa nova fase foi o ano de 1894, quando se elegeu presidente da República o primeiro civil, o paulista Prudente de Moraes.”

9 Ao diferenciar os movimentos ideológicos denominados “entusiasmo pela educação” e o “otimismo pedagógico”, Ghiraldelli Jr (1990, p. 15) afirma: “O entusiasmo pela educação [...] resumiu-se na ideia de expansão da rede escolar e na tarefa de desanalfabetização do povo. O otimismo pedagógico insistiu na otimização do ensino, ou seja, na melhoria das condições didáticas e pedagógicas da rede escolar”.

É nesse sentido que a alfabetização passa a ser tratada como um mecanismo e uma exigência para a modernização da sociedade, se constituindo como um fenômeno cultural e social, representando, ao mesmo tempo, diferentes interesses. Ao tratar sobre esse fenômeno, Barbosa (1992, p. 20) explicita:

Se antes a alfabetização foi um imperativo da fé, garantia de acesso à Santa Doutrina, com a República é exigência de modernização social: de uma mística, passamos para uma concepção social de alfabetização. Dois modelos que correspondem a representações diferentes desse projeto: um, como meio de dotar crianças e adultos do instrumento de conquista da salvação eterna; outro, como meio de acesso a um modelo urbano de socialização. Ambos têm algo em comum: um projeto político, primeiro da Igreja (da Reforma e da Contra-Reforma) e, posteriormente, do Estado.

Essa nova fase de entusiasmo pela educação resultou em criações de “ligas contra o analfabetismo”, que expressavam interesses políticos, já que com a República o voto censitário é reavaliado, e a “Constituição Republicana de 1891 suprimiu o critério eleitoral de renda, porém conservou a restrição de voto ao analfabeto” (BRAGA; MAZZEU, 2017, p. 35).

As ligas contra o analfabetismo, fruto dessa nova fase de entusiasmo pela educação, desempenharam de alguma forma papel importante no desenvolvimento e expansão da alfabetização. Ghiraldelli Jr (1990, p. 18) afirma que de alguma forma elas “desempenharam certo papel modernizador à medida que insistiram na alfabetização como instrumento político (no sentido de aumentar o contingente eleitoral, já que era proibido o voto do analfabeto)”. Desse modo, é válida a afirmação de que os esforços voltados para a expansão da escola e do combate ao analfabetismo, na Primeira República, refletiam interesses de intelectuais que vinculados à política buscavam transformar o país e impedir a perpetuação das oligarquias de governo que até o momento comandavam o país.

O período após 1930 foi o referencial no que se refere à entrada do país ao mundo capitalista de produção, culminando na modernização, industrialização e urbanização crescente. Como crescia a exigência de mão-de-obra qualificada, a educação passou a ter importância, pois era necessário investir naqueles que iriam assumir o mercado de trabalho, e “a alfabetização passou a ser vista como uma questão de sobrevivência em todos os níveis da sociedade” (CAGLIARI, 2007, p. 58). O período também foi marcado por revelar os descontentamentos oriundos dos diversos setores, sobretudo da classe média que, aos poucos tomava consciência de seu estado de marginalização.

Essa situação de embates na sociedade da época fez surgir inúmeras inquietações, o motivo de o período ser marcado como “Revolução de 1930”¹⁰, que nada mais foi que a demonstração de frustração e insatisfação que caracterizava o sentimento de mudança das camadas esquecidas do país.

No que se refere à alfabetização após os anos de 1930, Mortatti (2010, p. 330) descreve:

A partir dos anos de 1930, com o processo de unificação, em nível federal, de iniciativas políticas em todas as esferas da vida social, a educação e, em particular, a alfabetização passaram a integrar políticas e ações dos governos estaduais como áreas estratégicas para a promoção e sustentação do desejado desenvolvimento nacional. De lá para cá, saber ler e escrever se tornou o principal índice de medida e testagem da eficiência da escola pública, laica e gratuita. E com diferentes finalidades, de diferentes formas e com diferentes conteúdos, visando a enfrentar as dificuldades das crianças em aprender a ler e escrever, para assim responder mais adequadamente a certas urgências políticas, sociais e educacionais do país, diferentes sujeitos foram atribuindo diferentes sentidos a esse ensino inicial da leitura e escrita.

Vê-se que quando o índice de medida de eficiência da escola pública torna-se ensinar saber ler e escrever, inúmeras políticas públicas voltadas à alfabetização são implantadas a partir desse período, passou-se a perceber que “o analfabetismo vem sempre acompanhado do subdesenvolvimento e, portanto, da pobreza, da doença, da fome, da marginalização social” (BARBOSA, 1992, p. 24).

A referida Revolução de 1930 trouxe inúmeras mudanças para a educação no Brasil, sendo assim, já em 1931 foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública e posteriormente as Secretarias de Educação dos Estados. Em 1932, um grupo de educadores, tidos como conservadores que lutavam contra a educação como direito de poucos, redigiram e divulgaram o Manifesto¹¹ dos Pioneiros da Educação Nova¹², uma proposta de reforma educacional, redigida por Fernando de Azevedo, que reivindicava mudanças em prol da educação brasileira, já que a sociedade também estava mudando.

¹⁰ Segundo Romanelli (1978, p. 47) essa revolução se configura como “o ponto mais alto de uma série de revoluções e movimentos armados que, durante o período compreendido entre 1920 e 1964, se empenharam em promover vários rompimentos políticos e econômicos com a velha ordem social oligárquica. Foram esses movimentos que, em seu conjunto e pelos objetivos afins que possuíam, iriam caracterizar a Revolução Brasileira, cuja meta maior tem sido a implantação definitiva do capitalismo”.

¹¹ O “Manifesto”, também conhecido como “Manifesto de 1932”, elaborado por Fernando de Azevedo e assinado por 26 educadores brasileiros, articula para a definição de uma política educacional, assentada na crença de uma reconstrução nacional via educação. Maiores aprofundamentos: TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a democracia, introdução à administração educacional**. São Paulo: Nacional, 1953.

¹² Sobre o Manifesto dos Pioneiros e suas principais ideias, consultar em: Ghiraldelli Jr (1990, p. 43 e 44) e Romanelli (1978, p. 145-152).

Com relação ao Manifesto, Romanelli (1978, p. 147) ainda afirma que:

Começa ele por solicitar uma ação mais objetiva da parte do Estado. Para tanto a primeira reivindicação do Manifesto é feita em prol da escola pública. Segundo ele, “do direito de cada indivíduo à sua educação integral decorre logicamente para o Estado, que o reconhece e proclama, o dever de considerar a educação, na variedade de seus graus e manifestações, como uma função social e eminentemente pública, que ele é chamado a desempenhar com a cooperação de todas as instituições sociais”. Sendo, portanto, função do Estado, cabe-lhe, a este, proporcioná-la, de tal forma que nenhuma classe social seja excluída do direito de beneficiar-se dela e ainda de tal forma que ela não constitua privilégio de uns em detrimento de outros, devendo ser ministrada de forma geral, comum e igual.

Nota-se uma tomada de decisão perante os problemas educacionais da época. A educação até o momento se caracterizava como privilégio de poucos, privilégio de classe. Ao afirmar ser direito de cada indivíduo em particular ter acesso à educação escolar, o Manifesto acaba propondo o fim da estrutura dual de ensino, que reservava o ensino primário e profissional para os pobres e o ensino secundário e superior para os ricos. A proposta era que se fosse ministrado um ensino igual a todos, e para ser igual e acessível a todas as camadas populares, a educação precisava ser pública. Essas reivindicações e geraram certo desconforto e revoltas nos que se interessavam em manter a educação como estava: sendo um privilégio de poucos.

Conforme explica Ghiraldelli Jr (1990), em 1934 a primeira Constituição incluía um tópico sobre educação e previa que a educação era direito de todos e deveria ser gratuita, oferecida primeiramente pela família e depois pelos Poderes Públicos para se tornar mais acessível. A Constituição de 34 se constituiu um sinônimo de mudanças, pois ao criar leis sobre a educação, trabalho e saúde, o que se pretendia era melhorar as condições de vida da maioria dos brasileiros.

Mas essa realidade durou muito pouco. Segundo Aranha (1996), antes mesmo se seus efeitos aparecerem, em 1937 o presidente da República, Getúlio Vargas, revogou-a, e a tendência democratizante se esvaiu, quando fica instituído o Estado Novo, o novo regime político que durou até 1945, período de grandes reformas de ideias, em que o governo se desresponsabilizava de suas funções e descentralizava suas demandas, assumindo o papel de normalizador, supervisor e fiscalizador da educação nacional e das diretrizes que agora estavam sendo traçadas.

Com a Constituição de 1937, fica evidente que aquilo que era dever do Estado, que passa a ser apenas uma ação supletiva. No Estado Novo, a situação da educação no Brasil foi modificada. A Constituição de 1937 não declarava ser do Estado o dever de proporcionar a

educação, ficando incumbido de ser um mero supletivo nesse campo. Porém, com o fim da ditadura de Vargas, a sociedade brasileira aspirava pela democracia e por um espírito liberal. Novas formas de políticas educacionais começaram a ser percorridas, apontando para um clima de redemocratização. Podemos afirmar que os anos 40 foram caracterizados como o fim da ditadura Vargas, levando o país a até mesmo realizar as eleições, momento em que o General Eurico Gaspar Dutra foi eleito Presidente da República (GHIRALDELLI JR, 1990).

No ano de 1942, o ministro Gustavo Capanema propunha reformas parciais, alterando alguns ramos do ensino. Essas reformas, as chamadas Leis Orgânicas do Ensino, alcançavam o Ensino Primário e Médio e foram discutidas até 1946 com a Constituição. Como não havia ainda diretrizes para o ensino primário traçadas pelo governo Federal, já que o mesmo era cuidado pelos estados até então, ocasionou-se assim uma completa desorganização do sistema, pois cada estado cuidava ou desprezava esse nível de ensino. Esse era o período em que o Governo Central traçava diretrizes para o ensino primário em todo país, motivo pelo qual também em 2 de janeiro de 1946, após a queda de Getúlio Vargas e a mudança de regime, foi promulgado o decreto-lei n.º 8.529, uma reforma que favorecia o ensino primário, organizando-o em nível nacional, resgatando as ideias presentes no Manifesto dos Pioneiros. Esses decretos-leis ficaram conhecidos como Lei Orgânica do Ensino primário, Lei Orgânica do Ensino Normal e Lei Orgânica do Ensino Agrícola (ROMANELLI 1978).

Essas novas diretrizes acabaram por demudar e transformar o trabalho docente e a estrutura escolar como um todo. Organizado em duas categorias, o ensino primário, por exemplo, passou a ser dividido em ensino primário fundamental e ensino primário supletivo¹³. Com currículos diferentes, as duas categorias de ensino contribuíam sobremaneira para a diminuição da taxa de analfabetismo, um dos aspectos positivos da lei. Além desse benefício, grandes avanços estavam presentes nessa lei, como a exigência de planejamento do ensino e preparo dos professores.

As condições previstas eram favoráveis e positivas, mas os principais problemas educacionais continuaram a existir no ensino primário, levando-nos a reconhecer que uma lei não é suficiente para mudar determinada situação, pois para que haja mudanças é necessária a contribuição de vários fatores que visem um único objetivo, tal como a adequação da realidade do momento.

¹³ Para conhecer melhor as duas categorias do Ensino primário, ver em: Romanelli (1978, p. 160 e 161).

Mediante tais leis e com uma sociedade dotada de um espírito liberal e democrático, foi adotada a Constituição de 1946, a quarta da República, que se aproximava das ideias da Constituição de 1934, uma vez que atendia aos princípios dos Pioneiros da Educação Nova e indicava a exigência de concurso para o preenchimento de cargos no magistério.

É por essa razão que concordamos com Barbosa (1992), no sentido de afirmar que o ano de 1946 se constitui como um marco no processo de erradicação do analfabetismo no Brasil, pois, a partir desse momento, a sociedade brasileira que era predominantemente rural passa a se modernizar, período em que se instala no país o “estado nacional desenvolvimentista”. Como reflexo dessa mudança, surge a necessidade de se qualificar e alfabetizar a mão-de-obra, e o Estado, ao ser pressionado pela população que reivindicava melhores condições de vida, inclusive em termos de educação, começa a adotar medidas e reformula seu papel na prestação de serviços à população.

Elucidando esse processo, Barbosa (1992, p. 26) afirma:

1946 inaugura um período que apresenta os maiores índices de expansão da escola básica regular visando preparar os novos quadros capazes de desempenhar as funções exigidas por uma sociedade que se moderniza [...] Essa expansão da oferta de vagas na escola, embora significativa, nunca chegou a responder à demanda, em contínuo crescimento [...] grupos sociais de menor poder de pressão e regiões geográficas fora da esfera dos novos centros econômicos ficaram marginalizados dos serviços educacionais [...] a política de expansão adotada limitou também o tipo de atendimento para cada grupo social.

Entendemos que foi a partir desse período que começam a surgir os maiores desafios da educação brasileira, pois, com a expansão da escola básica por conta da exigência da sociedade que de agora em diante precisaria, pelo menos, saber ler e escrever para atender o modelo de produção industrial que se instalava no país, outros problemas são desencadeados, tais como a falta de vagas nas escolas, a discrepância entre o tipo de educação que era oferecido, além do problema de readequação ou adaptação das instalações escolares, sem mencionar a precarização do trabalho dos professores, inclusive dos poucos alfabetizadores formados nesse período.

Mediante o parecer de Barbosa (1992), para atender a essa crescente demanda, o Ministério da Educação proveu algumas campanhas e ações voltadas para atender ao público que buscava ser alfabetizado para ocupar seus lugares nas indústrias. Um exemplo dessas campanhas foi a Campanha Nacional de erradicação do Analfabetismo (CNEA), que, sob a influência do escolanovismo, desenvolvia suas ações de alfabetização destinando-as para

várias faixas etárias da população. Além dessa campanha, na década de 1960, o Estado, em parceria com a Igreja, desenvolve uma série de movimentos de erradicação do analfabetismo, entretanto, essas iniciativas não foram suficientes para expandir a alfabetização como de fato era necessário. Foi nesse período também que foi publicada a primeira LDB, por meio da Lei nº 4.024, em 20 de dezembro de 1961.

Mesmo que este tenha sido um período de suma importância na construção de um caminho em busca de erradicar o analfabetismo, compreendemos que todas as iniciativas até aqui desenvolvidas foram insuficientes por conta da grande demanda e déficit que o Brasil já acumulava com relação à oferta da educação escolar e da alfabetização especificamente.

1.2.4 Brasil da Ditadura: o Mobral como qualificação da mão-de-obra

Nos períodos anteriores ficou evidente a luta da sociedade civil e dos educadores em prol de uma educação que fosse acessível e gratuita às camadas populares. Por meio das legislações ficavam transparecidas as intenções do governo que ora propunha oferecer e manter a educação ora desobrigava-se desse compromisso. Mesmo com essas lutas de quem fornece ou não a educação, as camadas populares adentravam às escolas, fazendo constituir novas demandas e novo perfil de alunado e professores.

O período da ditadura militar trouxe inúmeros impactos na sociedade brasileira, sobretudo no âmbito educacional, mais especificamente na escola pública, que foi fortemente afetada pelo autoritarismo.

Ao longo dos vinte e um anos de duração do regime, os chamados “anos de chumbo”, a política educacional do país foi alterada nos vários níveis de ensino, provocando mudanças e trazendo consequências que estão presentes até hoje. O Regime Militar continha governos de caráter autoritários, que baniam qualquer crítica e desprezavam a participação da sociedade, que ocasionaram inúmeras torturas e mortes, suicídios e desaparecimentos, motivos pelos quais a população de uma maneira geral estava atemorizada e reprimida, impedida de se opor a qualquer imposição do regime.

Em 1964, a Unesco elaborou o Programa Experimental Mundial de Alfabetização (PEMA), que não deixou se ser, nas palavras de Barbosa (1992, p. 25), “um marco histórico na luta em prol da alfabetização em massa, tanto por sua amplitude, como pela importância das conclusões tiradas da experiência”. Entretanto, ao discutir a lógica desse projeto, o referido autor afirma que a Unesco aceitou a noção de alfabetização funcional, que tem como objetivo “proporcionar condições efetivas para que os indivíduos possam enfrentar om

competência satisfatória as diversas situações que o mundo lhe propõe” (BARBOSA, 1992, p. 29). Dessa forma, fica evidente a motivação das propostas voltadas à alfabetização desse período, já que com os conhecimentos de leitura e escrita, o indivíduo alfabetizado poderia com maior habilidade, desenvolver sua capacidade profissional.

Como resultado dessa nova orientação, o Brasil, na década de 1970, desenvolve ações para erradicar o analfabetismo e ainda que muitos movimentos voltados à cultura popular¹⁴ tenham sido banidos e extirpados, já que foram considerados subversivos, o governo precisaria responder aos anseios da população no que se refere à educação popular. É nesse contexto que surge o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)¹⁵, que foi criado em 1965 e aprovado em 15 de dezembro de 1967, na forma da lei n. 5.379, cujo objetivo maior era o de oferecer uma educação básica, com vistas a combater o analfabetismo da população jovem e adulta Borba (1984, p. 59) afirma os reais objetivos do Mobral, que foram:

Tornar possível a democratização de oportunidades através da educação beneficiando a população pobre; a redução do analfabetismo; a promoção da integração de novos alfabetizados à sociedade da qual eles estavam praticamente colocados à margem; dar maiores oportunidades à população adulta pobre de receber uma educação de base.

Beluzo e Toniosso (2015, p. 207) reiteram que,

Com a implantação do regime militar em 1964, ocorre uma ruptura no desenvolvimento do método de Paulo Freire pelo novo governo que se instala, pois este não aceitava a continuidade de uma educação que levava os indivíduos a perceberem a realidade na qual estavam inseridos e aprendiam a questioná-la, buscando melhores condições de vida. Em 1967, quando o governo militar criou o Mobral, sua finalidade não era somente de controlar a educação de toda a sociedade, mas principalmente preparar mão de obra no perfil desejado pelo mercado de trabalho, por meio da imposição de uma educação de caráter tecnicista.

De fato, os objetivos do Mobral revelavam a necessidade do governo de erradicar o analfabetismo, todavia, com o propósito e com a preocupação de alcançar jovens e adultos

14 Conforme Barbosa (1992, p. 27): Na década de 60, com o Estado associado à Igreja, novo impulso foi dado às campanhas de alfabetização de adultos, através de uma série de movimentos caracterizados por forte conteúdo político; os Centros Populares de Cultura (CPC), o Movimento de Cultura Popular, o Movimento de Educação de Base (MEB), a Campanha “de pé no chão também se aprende a ler” centram suas ações, além das atividades educativas sistemáticas, no teatro de rua, teatro-jornal, artes plásticas e artesanato, canto, música popular, construção de praças, centros e parques de cultura.

15 Para conhecer mais sobre a origem, política e princípios metodológicos do MOBRAL, ver Borba (1984, p. 58-63).

que poderiam ocupar um lugar no crescente processo de industrialização. Essa era também uma ótima forma de propagar ou justificar as ações educativas implantadas no período.

Ao tratar sobre os princípios norteadores do Mobral, Pederiva (2015) afirma que a educação do povo e a inserção do sujeito alfabetizado na sociedade visava atender as orientações da educação no regime ditatorial, a qual na verdade pregava “o silenciamento e a alienação, ao mesmo tempo em que procuravam neutralizar ou mesmo erradicar os movimentos de contestação do regime” (p. 31).

Beluzo e Toniosso (2015) explicam que a educação concebida no período ditatorial, que se estendeu até 1985 tinha caráter tecnicista e tinha como principal objetivo preparar o cidadão para adaptar-se ao meio profissional. A racionalização de recursos, característica herdada do modelo das fábricas e indústrias, consolidava a burocratização do processo educacional e interferiam diretamente no trabalho do professor, com a imposição de planos de ensino e superlotação de salas de aula.

É nesse contexto também que termos como profissionalização e proletarianização adquirem sentido. Os educadores foram submetidos a condições socioeconômicas degradantes que fizeram com que não somente empobrecessem economicamente, mas seu próprio conjunto de saberes, algo específico da categoria, estava sendo ameaçado. Pederiva (2015) afirma que no processo didático-pedagógico, o professor se torna um mero especialista de aplicação de manuais, e sua criatividade e autonomia deram lugar às técnicas de ensino adotadas.

Vários acordos foram feitos na ditadura militar. Os acordos MEC-Usaid¹⁶, firmados entre o Ministério da Educação e Cultura e uma agência americana, faziam com que o Brasil recebesse assistência técnica e ajuda financeira para a implantação de uma reforma autoritária que tinha como meta adequar o sistema educacional brasileiro ao modelo econômico dependente. Aranha (2006, p. 316) afirma que essas reformas assentavam-se sobre pelo menos três pilares, a saber:

Educação e desenvolvimento: formação de profissionais para atender às necessidades urgentes de mão-de-obra especializada no mercado em expansão; educação e segurança: formação do cidadão consciente - daí as disciplinas sobre civismo e problemas brasileiros (Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política do Brasil e Estudos de Problemas Brasileiros); educação e comunidade: criação de conselhos de empresários e mestres para estabelecer a relação entre escola e comunidade.

16 Para melhor compreensão dos acordos MEC-USAID e sua atuação na política educacional brasileira, ler em Romanelli (1978, p. 209-215).

Esses pilares denotam como deveria seguir o ensino brasileiro a partir de então. A educação estava atrelada ao modelo econômico e as escolas passavam a ser vistas como empresas, ou seja, por meio da objetividade, deveriam ser eficazes e produtivas, com metas a seguir e com objetivos muito bem definidos, a fim de evitar “desperdício de tempo”, já que o mercado de trabalho que aguardava esses indivíduos era também assim caracterizado. Dessa forma, o trabalho do professor é alterado e suas funções são ampliadas, não pela exigência de formação humana e ensino propriamente dito, mas ao docente caberia não apenas ensinar os conteúdos escolares, mas, sobretudo deveria “moldar” o aluno para a devida adequação ao mercado de trabalho. É nesse sentido que Ferreira Jr e Bittar (2006, p. 1159) constatarem que:

Um dos aspectos mais relevantes do processo de proletarização vivido pelo magistério brasileiro é que ele desmistificou as atividades pedagógicas do professor como ocupação especializada pertencente ao campo dos chamados profissionais liberais, ocorrendo, de forma acentuada, a paulatina perda do seu status social. A partir desse momento, teve início a construção da nova identidade social do professorado do ensino básico, ou seja, a de um profissional da educação submetido às mesmas contradições socioeconômicas que determinavam a existência material dos trabalhadores. Estavam plasmadas, assim, as condições que associariam o seu destino político à luta sindical dos demais trabalhadores.

Fica evidente que, após as reformas no âmbito escolar, a educação e o trabalho do professor passaram por inúmeras e profundas transformações. É assim que os objetivos e funções do professor se alteraram, pois a este é imposto a necessidade de adequar-se para as novas demandas a ele apresentadas. Dessa forma a proletarização torna-se uma entrave para esses profissionais, e segundo Tumolo e Fontana (2008, p. 164):

É possível constatar que a proletarização é percebida como um processo inerente à desqualificação e precarização do trabalho docente, em decorrência das mudanças ocorridas na sociedade capitalista e, como consequência, no processo de trabalho do professor. Ao contrário da proletarização, a profissionalização é afirmada como um movimento que promove a categoria do magistério à consolidação desses trabalhadores como profissionais.

Por conta das mudanças que ocorreram na sociedade capitalista e das demandas educacionais que eram cada vez mais crescentes em uma sociedade que dependia da educação para adentrar ao mercado de trabalho formal, o trabalho do professor passa por mudanças e adquire novas configurações. A desqualificação diz respeito às atividades que lhe são impostas que não são de sua alçada, e a precarização diz respeito às más condições de trabalho e ao não reconhecimento de sua profissão e trabalho, fazendo com que esses profissionais percam, aos poucos, sua identidade profissional.

Analisando a adaptação exigida ao professor, Aranha (2006) afirma que ao adequar o ensino à concepção empresarial, o planejamento e a organização do trabalho pedagógico são alterados. Tendo que lidar com inúmeros objetivos, divisão do trabalho e com as incontáveis burocratizações, que na verdade se constituem como meios para alcançar a produtividade e eficiência, o trabalho do professor é permutado.

Com base nessas análises, concordamos com Ghiraldelli Jr (1990, p. 163) ao afirmar que:

O período ditatorial, ao longo de duas décadas que serviram de palco para o revezamento de cinco generais na Presidência da República, se pautou em termos educacionais pela repressão, privatização do ensino, exclusão de boa parcela das classes populares do ensino elementar de boa qualidade, institucionalização do ensino profissionalizante, tecnicismo pedagógico e desmobilização do magistério através de abundante e confusa legislação educacional. Só uma visão otimista/ingênuo poderia encontrar indícios de saldo positivo na herança deixada pela ditadura militar.

Enquanto durou a ditadura, a educação foi pautada pelo controle extremo que também era sentido pela sociedade como um todo. A escola se relacionava com a sociedade apenas no que se referia à formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho e na adaptação da educação para se adequar ao modelo das empresas. As reformas ocorridas no período contribuíram para que os valores de produtividade, racionalidade, objetividade e eficiência se sobrepusessem aos valores pedagógicos propriamente ditos. A democracia foi substituída pelo autoritarismo, afetando até mesmo os projetos pedagógicos e gestões pedagógicas. Os programas voltados à alfabetização visavam qualificar a mão-de-obra necessária ao desenvolvimento econômico do país. Enfim, as reformas efetivadas no período não foram apenas técnicas ou educacionais, mas, sim, uma reforma política com abrangência e efeitos sentidos até mesmo em nossos dias.

Sendo assim, no delineamento do percurso histórico feito até o momento, procurou-se evidenciar o conceito de alfabetização e da educação de modo geral, destacando que as mudanças e avanços no campo educacional, sobretudo às questões ligadas à alfabetização, estão intimamente relacionados com os acontecimentos, anseios e concepções de cada época, evidenciando, assim, a relação existente entre sociedade e educação, demonstrando, por exemplo, que a expansão da oferta de vagas e incentivos às práticas pedagógicas voltadas à alfabetização na escola não são processos desarticulados nem tampouco incondicional, são acima de tudo resultado de interesses e lutas que de alguma forma possibilitaram o avanço do processo de “desanalfabetização” da população.

1.2.5 Nova República: as políticas educacionais de alfabetização e o PNAIC

Sabemos que desde o Brasil Colônia, mas de forma mais específica de 1964 a 1985, a sociedade brasileira sentiu os calamitosos danos econômicos, educacionais e políticos em virtude da ditadura militar. As mudanças que tinham por objetivo acelerar o crescimento econômico do país atingiram com forte ímpeto a educação escolar. As reformas educacionais permutaram a configuração das escolas e o trabalho do professor. Entretanto, no início da década de 1980 a sociedade despertava-se para retomar os espaços perdidos, dando início ao processo de redemocratização. Nesse período, vários exilados retornavam ao Brasil e organizações e estudantes se manifestavam buscando um novo rumo para o país. É assim que os debates ressurgiam e as pressões da sociedade civil e dos movimentos populares eram retomados.

Em 1985, o primeiro governo civil pós-ditadura foi eleito. Com a morte de Tancredo Neves, que inclusive nem chegou a governar, seu vice José Sarney assume a presidência. Os partidos políticos voltaram a se estabelecer e os debates políticos aos poucos foram retomados. Os professores pediam a valorização do magistério e a reconstrução da escola pública, tão afetada durante o período da ditadura. Essas são algumas das medidas adotadas para a reversão da situação da época e a busca de soluções para os problemas decorrentes de um governo totalmente autoritário.

Os efeitos do ensino profissionalizante estavam sendo vigorosamente debatidos e a busca da reestruturação dos cursos de formação de professores eram postos em análise.

Em decorrência do movimento social-democrático reestabelecido no Brasil após o regime militar, novas propostas e ideias surgiam. Impulsionados pela esperança de mudanças, a sociedade caminhava para uma maior participação política e para um novo processo, a chamada “Nova República”. Assim, no ano de 1988, foi aprovada a nova Constituição, apelidada de Constituição Cidadã, pois reafirmava os ideais da Constituição anterior em que os principais direitos dos cidadãos são defendidos.

De acordo com Aranha (2006), alguns pontos merecem destaque nessa Constituição. Nela é retomada a questão da gratuidade do ensino, é estabelecida a obrigatoriedade do ensino fundamental, é estabelecido o atendimento em creches e pré-escolas para crianças de zero a seis anos, é posto em pauta a questão da valorização dos profissionais da educação com plano de carreira para magistério público e novas determinações relacionadas a recursos para o ensino são instituídas.

No período da ditadura militar havia uma forte centralização da política educacional, todavia, com a retomada da democracia a partir dos anos de 1980 essa situação se altera. O país sentia os resultados da descentralização do Estado e os estados e municípios passaram a gerir algumas demandas. A educação básica então passa a ser constantemente discutida, mas o processo de consolidação da descentralização permanecia forte e ficou evidente com a Emenda Constitucional n. 14/1996, o conhecido FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), aprovada antes mesmo da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

Em 20 de dezembro de 1996, foi sancionada pelo presidente da república, após oito anos de tramitação no Congresso Nacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96, na qual são postas em evidência questões como princípios e fins da educação escolar e ainda é reiterado os deveres e competências do Estado com relação à educação nacional. A LDB de 1996 faz referência a temas como estruturas dos edifícios escolares e formação dos docentes, além de dar ênfase às condições necessárias para que o processo de ensino-aprendizagem seja efetivado.

É certo que as referidas leis contribuíram no processo de erradicação do analfabetismo, pois, quando se trata de leis em prol da educação, consequentemente a alfabetização se inclui. Além das referidas leis, podemos citar também os Planos Nacionais de Educação que foram sendo elaborados (PNE)¹⁷, que visam assegurar as condições necessárias para a garantia do direito de todos pela educação.

Mas é necessário incluir nesse tópico algumas políticas educacionais voltadas especificamente à alfabetização, e nesse sentido, contextualizar em linhas gerais o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

A partir da década de 1990, a sociedade civil passou a participar com mais ênfase nas decisões do Estado, e políticas públicas vão sendo criadas para melhorar os índices que são colocados em evidência por meios das avaliações, como é o caso da Prova Brasil, do Programa Nacional do Desempenho do Estudante (PNDE), dentre outros, que apresentam os problemas educacionais brasileiros. Desse modo, surgem os programas voltados a solucionar as defasagens e qualidades da educação.

Em conferências como a de Jomtien-Tailândia (1990), o encontro em Nova Délhi (1993) e em Dakar no Senegal (2000), foi discutida medidas para a criação de planos

¹⁷ Para maiores esclarecimentos sobre o PNE: Horodyski-Matsushigue e Helene (2011, p. 35-36); Dourado (2011, p. 12).

nacionais, que, articulados, resultariam em estratégias para o desenvolvimento da educação em cada país. Dessa forma, foram sendo instituídos planos com metas e estratégias para dentre outras medidas, universalizar a educação primária e garantir melhores resultados concernentes à educação de um modo geral e à erradicação do analfabetismo.

Diante das medidas impetradas e das estratégias contidas nos planos educacionais, no Brasil os índices de analfabetismo e evasão escolar denunciam que ainda estamos longe de alcançar as metas estabelecidas nesses documentos. De acordo com a última Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD contínua), realizada em 2015, consta que 92,0% da população com mais de 15 anos se autoconsidera alfabetizada, o que equivale a 146 milhões de pessoas que declararam saber ler e escrever, no entanto, o número de analfabetos ainda se aproxima a 13 milhões. Segundo dados da mesma pesquisa, o número de analfabetos em regiões como o Nordeste e Norte não alcançaram sequer a meta intermediária estabelecida pelo Plano Nacional de Educação (PNE) em relação à alfabetização da população com 15 anos ou mais. Os dados revelados deixam explícito que a escola que temos em nossos dias ainda não conseguiu oportunizar sequer o mínimo necessário para que a classe trabalhadora tenha acesso ao conhecimento sistematizado, pois, para alcançar esse conhecimento, é necessário que se saiba ao menos ler e escrever.

Um dos planos que objetivam erradicar o analfabetismo no país é o PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), que atende ao Decreto 6.094 de 24 de abril de 2006, criado pelo governo Federal por meio do ministro de Educação, Aloizio Mercadante Oliva. O artigo 5º da portaria 867/2012 apresenta os objetivos das ações do PNAIC, a saber:

- I - garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental;
- II - reduzir os índices de alfabetização incompleta e letramento insuficiente nos demais anos do ensino fundamental e diminuir a distorção idade-série na Educação Básica;
- III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);
- IV - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores que atuam na alfabetização de alunos do ensino fundamental;
- V - construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental.
- VI - apoiar tecnicamente os programas de fomento à extensão da jornada escolar e de incentivo e iniciação à docência nas questões relativas à alfabetização e ao letramento no ensino fundamental, nas escolas com baixo desempenho na Prova Brasil identificadas pelo MEC (BRASIL, 2012a).

Nesta perspectiva, frente a esses objetivos e com base nos dados do PNAD anteriormente citados, percebemos que ainda estamos muito aquém de alcançarmos os índices

e resultados esperados. Por meio da pesquisa e mediante a nossa prática cotidiana, percebemos que na realidade das escolas, muitos alunos chegam ao Ensino Fundamental II sem serem alfabetizados. Isso se deve a inúmeros fatores, entre eles a superlotação das salas, o despreparo de professores alfabetizadores, a falta de recursos e apoio técnico e da gestão, o descompromisso da família, a falta de materiais didáticos, dentre outros. Tais problemas que serão esclarecidos no próximo capítulo, mediante a fala dos sujeitos pesquisados.

Ainda de acordo com PNAIC em Brasil (2012a), suas metas correspondem a quatro medidas principais, apresentadas no art. 9º da portaria 867/2012, a saber:

- I - avaliação do nível de alfabetização, mediante a aplicação anual da Provinha Brasil aos estudantes das escolas participantes, pelas próprias redes de ensino, no início e no final do 2º ano do ensino fundamental;
- II - disponibilização pelo INEP, para as redes públicas, de sistema informatizado para coleta e tratamento dos resultados da Provinha Brasil;
- III - análise amostral, pelo INEP, dos resultados registrados após a aplicação da Provinha Brasil, no final do 2º ano;
- IV - avaliação externa universal do nível de alfabetização ao final do 3º ano do ensino fundamental, aplicada pelo INEP (BRASIL, 2012a).

A esse respeito, percebemos a preocupação da Lei em aferir os níveis de alfabetização por meio de avaliações e assim mensurar os resultados do cumprimento das metas estipuladas. Essa mensuração de resultados pode colocar o professor em situações de desconforto, uma vez que o professor receberá apoio e material necessário, porém também se tornará o sujeito principal responsável pelos resultados desse processo, em contrapartida, ainda que as escolas venham aderir ao Pacto, na maioria das vezes, há inúmeras barreiras no que se refere à materialização das medidas e estratégias oferecidas nos encontros realizados pelo Pacto.

Sobre a responsabilização direcionada aos professores, Esquinzani (2016, p. 2474) reitera que:

As ações do Pacto parecem convergir para um processo de responsabilização docente. Em que pese a condição inata de responsabilidade do professor ante aos processos pedagógicos sob sua regência, o PNAIC suscita uma responsabilização direta desse professor aos resultados aferidos por sua turma nas avaliações em larga escala.

Essa situação acaba se configurando como uma medida de “causa-consequência”, em que os resultados são diretamente direcionados aos docentes, o que pode ocasionar certa pressão por parte dos resultados que virão com as notas das avaliações que serão aplicadas. É evidente que para alguns professores o fato de participar de encontros, compartilhar

conhecimentos e estratégias, receber livros literários, dentre outras “vantagens”, se constitui como acalento para aqueles alfabetizadores que em sua grande maioria receberam formação insuficiente sobre alfabetização em suas formações. Todavia, é preciso refletir na qualidade e utilidade dos conhecimentos fornecidos pelo Pacto, lembrando que o público-alvo desses conhecimentos são os alunos que frequentam as escolas públicas de nosso país, os quais, como demonstrado no percurso histórico aqui delineado, lutam pela educação de qualidade socialmente referenciada. Além de traçar como meta a alfabetização dos alunos até os oito anos de idade, há outros fatores imbuídos nessa trama, onde a responsabilização docente e a necessidade de “prestar contas” são alguns aspectos que acabam contribuindo para a indevida reestruturação do trabalho docente.

Ainda a esse respeito, Esquinzani (2016, p. 2478) adverte que:

O Pacto tem uma fórmula de responsabilização bastante evidente: tracejo de meta (alfabetização das crianças até os 8 anos de idade) *versus* aporte técnico e financeiro (estabelecimento de rotas e métodos, associada a bolsas de apoio) *versus* cobrança de resultados (desempenho em avaliações em larga escala). O Pacto, sob o ponto de vista de uma análise de políticas educacionais, promove ainda dois movimentos: por um lado, centraliza todos os esforços teóricos de compreensão da alfabetização, construindo parâmetros considerados válidos e legítimos, e empodera sujeitos na esfera local: os orientadores de estudos, ao mesmo tempo em que deixa implícita certa deslegitimação ante a concepção de professor como intelectual, subordinando-o a outro sujeito, porta-voz da formação necessária e reconhecida (oficial).

Acrescenta-se a isso as pressões sofridas pelos docentes por parte dos gestores, que de alguma forma “fiscalizam” se no âmbito da sala de aula, as atividades e suportes técnicos aprendidos durante os cursos oferecidos pelo Pacto estão sendo desenvolvidas com os alunos, sem mencionarmos aqui outras medidas punitivas que são direcionadas aos docentes alfabetizadores.

Sendo assim, no capítulo seguinte, veremos como essas questões aparecem na fala dos agentes entrevistados, como essas políticas educacionais voltadas à alfabetização são sentidas pelos docentes. Além disso, trataremos de assuntos referentes à necessidade de se pensar sobre qual e como os conteúdos acumulados tem chegado até os alunos de hoje em dia, em especial para os alunos das escolas públicas.

Finalmente, os detalhamentos históricos desenvolvidos nesse capítulo não foram apenas para “refrescar a memória” e fazer um trajeto descompromissado com as questões atuais, questões essas que daqui a alguns anos serão históricas também. Nosso intuito principal adiante será o de entender, ou ao menos refletir os motivos dos elevados índices de analfabetismo no Brasil, buscando reafirmar o papel do professor alfabetizador no ensino, e

concomitantemente a isso identificar as contraposições entre as perspectivas construtivista e histórico-cultural referentes à alfabetização, uma vez que tais questões estão estritamente ligadas às indagações levantadas no início dessa pesquisa.

2 ALFABETIZAÇÃO: CONTRAPOSIÇÕES ENTRE O CONSTRUTIVISMO E PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Mais difícil, mesmo, é a arte de desler.
(QUINTANA, 1973, p. 281)

Por meio da narrativa histórica apresentada no capítulo anterior, percebe-se que a história da alfabetização no Brasil não está desvinculada da história da educação como um todo. Os debates apresentam que as políticas educacionais referentes à alfabetização foram criadas na tentativa de diminuir os elevados índices de analfabetismo no país e o insistente fracasso de desempenho de leitura e escrita nos alunos.

De acordo com os estudos realizados, a alfabetização no Brasil se constitui como uma questão complexa, no mínimo inquietante para os que lidam com a educação e com os desafios educacionais oriundos do longo processo histórico que, de alguma forma, foi determinado por inúmeros fatores, tais como o desenvolvimento econômico e tecnológico, a expansão e universalização da escola, o avanço do sistema industrial e as exigências de níveis de formação para o trabalhador, entre outras determinações que incidiram e delinearam o “movimento” em busca da redução da taxa de analfabetismo.

Objetivando fazer um exercício de análise para além das questões históricas, neste capítulo buscou-se identificar as contraposições entre as perspectivas construtivista e histórico-cultural referentes à alfabetização, ressaltando a característica de cada um desses referenciais teóricos na prática alfabetizadora. Para atingir tal objetivo, utilizaremos como principal referência o trabalho de Martins e Marsiglia (2015), no qual é articulado o enfoque distinto entre as perspectivas de Piaget e Emilia Ferreiro e de Vigotski e Luria.

2.1 FUNDAMENTOS FILOSÓFICO-METODOLÓGICOS DO CONSTRUTIVISMO

Inicialmente, é importante ressaltar que o construtivismo tem suas raízes na epistemologia genética¹⁸ baseada no método kantiano e no método positivista lógico formal e foi formulado pelo biólogo, filósofo e epistemólogo suíço Jean Piaget. Importa esclarecer de

18 Ao explicar a epistemologia genética, Duarte menciona: “Nessa epistemologia a gênese e o desenvolvimento do conhecimento humano são promovidos pelo esforço de adaptação do organismo ao meio ambiente. Os esquemas de ação e de pensamento, bem como as estruturas da inteligência desenvolvem-se movidos pela ação recíproca e complementar entre, por um lado, o esforço feito pelo sujeito cognoscente na direção da assimilação do objeto de conhecimento às suas estruturas e esquemas mentais e, por outro, a resistência que o objeto pode oferecer a essa assimilação, gerando a necessidade de reorganização espontânea dessas estruturas e esquemas mentais para que eles se acomodem às características do objeto” (DUARTE, 2010, p. 39-40).

igual modo que as ideias do construtivismo piagetiano começaram a ser difundidas no Brasil especialmente a partir da década de 1970, quando a Psicologia constituiu-se como uma disciplina científica e os educadores e estudiosos da Educação buscaram bases científicas para as questões educacionais e, dessa forma, estabelecer uma estreita relação entre as teorias psicológicas e as questões educacionais.

Neste período, a conjuntura educacional sofreu grandes mudanças conceituais, especificamente nas concepções sobre alfabetização e nas teorias voltadas à aquisição da língua escrita. Para buscar respostas aos motivos do fracasso da escola pública e dos altos índices de analfabetismo, inúmeros questionamentos passaram a ser feitos por pesquisadores. Foi nesse contexto que as ideias de Piaget são incorporadas nas práticas dos professores, por meio do movimento escolanovista, que enfatizava, dentre outros aspectos, o trabalho em equipe e o interesse do aluno como eixo condutor das atividades nas escolas.

Chakur (2015) afirma que durante as décadas de 1970 e 1980 o construtivismo passou a ser mais que uma instrumentalização para as ações pedagógicas nas escolas, passando a fundamentar pesquisas na área da educação e da psicologia e servindo igualmente de embasamento para a criação de leis educacionais que passaram a fundar suas diretrizes com embasamento no Construtivismo.

Embora Piaget tenha dedicado seus estudos à epistemologia e à Psicologia, não se pode negar que “os métodos de ensino e as relações entre a Psicologia e a Pedagogia situavam-se no centro de suas preocupações pedagógicas, embora não fossem estas o núcleo de seus interesses e de seus estudos” (CHAKUR, 2015, p. 31).

Para o biólogo Piaget, o desenvolvimento¹⁹ pode ser explicado por meio do interacionismo e, durante sua pesquisa, seu interesse não foi o de formular uma teoria educacional ou de natureza didática, já que seu objetivo era o de estudar o comportamento humano, observando como o ser humano se desenvolve desde criança até a vida adulta.

Para entendermos a teoria piagetiana, faz-se necessário entendermos o conceito de epigênese. Segundo Piaget (apud Freitas, 2000, p. 64), “o conhecimento não procede nem da experiência única dos objetos nem de uma programação inata pré-formada no sujeito, mas de construções sucessivas com elaborações constantes de estruturas novas”. Dessa forma, para Piaget, ao vivenciar uma interação com um objeto, essa experiência provoca a utilização dos

¹⁹ “Para Piaget, desenvolvimento refere-se a um processo de organização e reorganização *estrutural*, e não meramente de mudança local ou pontual; e esse processo é regulado por mecanismos adaptativos ou funcionais (assimilação e acomodação) que ressaltam a importância da interação entre o indivíduo e seu ambiente (físico, social). É um processo que se manifesta em níveis qualitativamente distintos que seguem uma ordem constante, cada um dos quais expressando uma nova organização cognitiva” (CHAKUR, 2015, p. 22).

esquemas mentais no indivíduo, que busca entender a nova situação, e a partir do momento que se busca entender aquele processo forma-se uma nova estrutura, uma nova capacidade de pensar. O indivíduo então passa do pensamento mais primitivo para um pensamento mais lógico, mais elaborado.

O processo de desenvolvimento do conhecimento humano, para Piaget, faz parte da evolução da filogenia humana, ou seja, da constituição do homem. Nesse processo há uma origem que é biológica, a qual não traz consigo conhecimentos e estruturas inatas. Essas estruturas precisarão ser “ativadas” por meio de uma ação, ou seja, uma interação de nosso organismo com o meio físico e social.

Dessa forma, ao nascer, o indivíduo traz consigo formas e estruturas primitivas da mente e, conforme o ser se socializa ou interage, essas estruturas vão sendo reorganizadas pela psique socializada. Para Piaget, sem a interação com o meio físico e social, não ocorrerá a organização da psique humana. Para o autor, o processo de aprendizagem e desenvolvimento se dá por meio da interdependência entre o sujeito cognoscente e o objeto a ser conhecido.

A partir das proposições piagetianas, pesquisas foram sendo desenvolvidas pelas psicolinguistas argentinas Emilia Ferreiro²⁰ e Ana Teberosky, e o modelo teórico da Psicogênese da língua escrita passou a ser estudado, defendido e oficializado de forma quase unânime na prática dos professores alfabetizadores de nosso país, sendo até mesmo concebido erroneamente como método. O predomínio do construtivismo, visto como a solução inovadora para a prática dos alfabetizadores brasileiros foi tão predominante que até mesmo os documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), a incorporou, intensificando ainda mais a vigência dessa proposta no Brasil.

Ao relatar os equívocos da interpretação do Construtivismo e da Psicogênese da língua escrita, Mendonça e Mendonça (2011) afirmam que, no final da década de 1980, as Secretarias de Educação, motivadas pela constatação do fracasso escolar referente à alfabetização, passaram a elaborar propostas pedagógicas de forma a sistematizar e reproduzir os conhecimentos de tais teorias para os alfabetizadores das redes de ensino. Assim, com base nos pressupostos do construtivismo e da Psicogênese da língua escrita, foram criando um método que iria à contramão do método que há anos prevalecia, o método

²⁰ Para conhecer aspectos relacionados à vida, formação e atuação profissional de Emilia Ferreiro, conferir Mello (2007).

das cartilhas. Porém, é relevante lembrar que nem o Construtivismo, nem a Psicogênese da língua escrita são métodos.

Tendo em vista tal equívoco, visamos explicitar os aportes teóricos da teoria piagetiana e suas principais implicações para a alfabetização.

Segundo Martins e Marsiglia (2015), a teoria construtivista piagetiana está relacionada à epistemologia, procurando entender o que é o conhecimento e como cada indivíduo aprende, logo, analisa o desenvolvimento da inteligência e do pensamento abstrato por meio de um “método clínico” que transporta as questões biológicas para o campo dos fenômenos psicológicos, sem fazer fronteira entre eles. Essa concepção trouxe um grande avanço no campo da Psicologia, mas, por outro lado, acendeu uma discordância entre outros pesquisadores, os quais viam nesse fundamento o perigo de conceber a natureza do homem sem agregar a ela características específicas e distintas dos demais seres vivos.

Ao descrever a teoria piagetiana, Castorina (1996, p. 12) afirma que:

Em linhas gerais, a teoria piagetiana é apresentada como uma versão do desenvolvimento cognitivo nos termos de um processo de construção de estruturas lógicas, explicada por mecanismos endógenos, e para a qual a intervenção social externa só pode ser “facilitadora” ou “obstaculizadora”. Em poucas palavras, uma teoria universalista do desenvolvimento, capaz de oferecer um sujeito ativo porém abstrato (“epistêmico”), e que faz da aprendizagem um derivado do próprio desenvolvimento (grifos no original).

Dessa forma, percebemos que, para a teoria piagetiana, a aprendizagem depende e deriva-se do desenvolvimento das competências cognitivas, ou seja, é controlado por fatores internos, e, por isso, os fatores externos apenas facilitam ou dificultam o funcionamento cognitivo do indivíduo. Isso demonstra o quanto a perspectiva piagetiana caracteriza o homem como um ser natural e contrapõe-se à concepção social do ser humano. Fica evidente a interpretação de fragmentação e dicotomia entre o interno e o externo, entre o que é subjetivo e o objetivo, entre o individual e o social.

Ao colocar em destaque os mecanismos responsáveis pelo desenvolvimento cognitivo, Chakur, Silva e Massabni (2004, p. 4) descrevem:

Piaget propõe a equilibração (auto-regulação) como o principal mecanismo responsável pelo desenvolvimento cognitivo, definindo-a como um processo em que o sujeito reage ativamente às perturbações que o ambiente oferece, compensando-as de modo a anulá-las ou a neutralizá-las de alguma forma. Segundo a teoria, todo ser vivo tende a organizar os próprios esquemas/estruturas de conhecimento para lidar com o ambiente; e todo ser vivo tende a adaptar-se ao ambiente, mediante os processos de assimilação (incorporação aos esquemas/estruturas das propriedades presentes no ambiente) e acomodação (modificação de esquemas/estruturas) para

ajustá-los às exigências ambientais. Assim, todo ato inteligente pressupõe um esquema de assimilação ou uma estrutura que permite ao sujeito organizar o mundo e compreendê-lo. São as formas de organização que se modificam continuamente, na interação entre o indivíduo e seu ambiente, permanecendo invariáveis os mecanismos responsáveis pelo funcionamento intelectual (assimilação e acomodação). Essas formas de organização distinguem os vários períodos de desenvolvimento intelectual, com suas subdivisões, propostos por Piaget (Sensoriomotor, Operacional Concreto e Operacional Formal).

De fato, percebe-se que para Piaget o ser humano sempre buscará conhecer ou solucionar problemas, estará constantemente diante de desafios e da necessidade de conhecer o meio e os objetos que lhes são apresentados, esse seria o processo de equilíbrio. Assim, a gênese do conhecimento está no sujeito em interação com o objeto, e o conhecimento, por sua vez, não é inato e tampouco externo ao organismo; ele está dentro do indivíduo e se desenvolve na interação com o objeto ou com o meio físico e/ou social. A elaboração do pensamento lógico demandaria um processo interno de reflexão.

Cabe observar, porém, conforme disposto pelas autoras, que as considerações piagetianas não se relacionam estritamente ao aprendizado e desenvolvimento escolar, motivo pelo qual alguns professores equivocadamente concebem o construtivismo como um método de ensino ou de alfabetização, no entanto, o fato é que Piaget “dedicou-se às questões relacionadas à epistemologia, ou seja, seus estudos dedicaram-se a entender o que é o conhecimento e, principalmente, como conhecemos” (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 26).

A posição teórico-metodológica acerca da concepção de homem presente na epistemologia genética também é algo que merece destaque. Para Piaget a natureza humana não possui atributos específicos dos demais seres vivos. Assim, Martins e Marsiglia (2015, p. 16) afirmam:

O homem é, de partida, um ser natural que dispõe de propriedades universais *apriorísticas* (estruturas e esquemas mentais) legadas filogeneticamente e acionadas na/pela relação sujeito-objeto (organismo-meio). Um ser, portanto, que se constrói como ser social, que “se torna social” pela via das interações com o ambiente.

Com isso, reiteramos que, para Piaget, o homem é naturalmente um ser que ao entrar em contato com o meio ambiente vai amadurecendo, e nessa interação se constrói e se estabelece seu conhecimento, tornando-se um ser social, “ou seja, a relação entre sujeito cognoscente e objeto cognoscível é indissociável, pois o conhecimento resulta da permuta constante do sujeito com o ambiente” (MATOS, 2008, p. 3).

Conforme mencionado anteriormente, segundo Martins e Marsiglia (2015), a teoria de Piaget é influenciada pelo idealismo kantiano²¹, no qual a “mente” prevalece em relação ao objeto, ou seja, as sensações produzidas pelos sujeitos é o que determina o que o objeto realmente é, onde a mente é sempre superior a matéria. Segundo as proposições de Piaget, o pensamento passa da forma autista e autocentrada para a forma do pensamento socializado e “construído por assimilação das interações sociais”, e o mesmo acontece com a linguagem²², que evolui da forma egocêntrica, ou seja, voltada à sua própria atividade, para uma fala compreensível ao outro, com fins comunicativos. Assim, para Piaget, o homem é um ser natural, que aos poucos vai se tornando um ser social, e o egocentrismo²³ seria o momento de transição do pensamento autista para o pensamento socializado.

Em outras palavras, Osti (2009) afirma que, para Piaget, o homem herda um organismo que, ao entrar em contato com o meio ambiente, vai amadurecendo e se constituindo como base para a formação de conhecimentos e aprendizagens. Para ele, o homem herda algumas invariantes funcionais, ou seja, estruturas orgânicas funcionais invariáveis, que dão ao indivíduo a possibilidade de construir seu próprio conhecimento. Dentre essas invariantes estão o sistema digestivo, circulatório e as estruturas mentais. Nessa perspectiva, o homem nasce com alguns conhecimentos que, sendo hereditários, estão ligados à questão da sua sobrevivência e é por meio de reflexos e do contato com o mundo que o ser humano se desenvolve e começa a criar meios “para a sobrevivência independente”.

Adentrando na análise sobre o desenvolvimento dos indivíduos, Martins e Marsiglia (2015, p. 23) assim afirmam:

De fato, o modelo piagetiano de análise do desenvolvimento da inteligência baseia-se nas relações que se estabelecem entre o organismo e o meio ambiente, e tal processo se dá pela adaptação do organismo ao meio e por sua organização interna. Assim, a adaptação é bem sucedida se o organismo atinge equilíbrio entre assimilação dos elementos da realidade (exterior) e acomodação a essa realidade dos esquemas internos do organismo.

Como vimos, embora Piaget tenha considerado a relação entre o organismo e o meio, entre o indivíduo e a sociedade, ele as limitou apenas no nível de interação, não reconheceu a prevalência de um sobre o outro, desconsiderando as influências da dimensão

21 Foge aos nossos objetivos neste trabalho a apresentação das proposições do idealismo de Kant. Para tanto, sugerimos a leitura de Russell (1969).

22 Segundo Martins e Dangió (2015, p. 211), “a linguagem é uma função psíquica das mais complexas e que seu funcionamento se relaciona com outras funções, principalmente com o pensamento”.

23 Para conhecer sobre pensamento egocêntrico na perspectiva de Piaget, ver Sasso e Moraes (2013).

social na vida do indivíduo. Nessa direção, o desenvolvimento humano passa por estágios interdependentes e constantes, quando na interação com o meio. Logo, para Piaget, o desenvolvimento é endógeno, controlado por fatores internos, que incidem de maneira natural e linear por etapas, “expressas mediante o acúmulo lento e gradual de mudanças isoladas” (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 20).

Com base na concepção de desenvolvimento estabelecida pela perspectiva piagetiana, distinguimos a concepção de ensino e aprendizagem, bem como o papel da escola e do professor nessa visão. Para Piaget o aprendizado depende de competências cognitivas e de fatores que podem interferir no desenvolvimento do indivíduo, passando de um “menor para um maior estado de equilíbrio, em que cada estágio ou período é definido por uma estrutura de conjunto que determina todos os novos comportamentos característicos desta etapa” (OSTI, p. 2009, p. 111).

Ao considerar que o indivíduo aprende quando interage com o meio, Piaget também considera que as atividades devem ser resultantes do interesse do indivíduo. É nesse sentido que, do ponto de vista piagetiano, a educação ou a prática pedagógica precisa estar centrada “na promoção da construção individual dos sistemas de pensamento, considerados condição necessária e suficiente das aquisições escolares” (CASTORINA, 1996, p. 24).

Partindo desse ponto de vista, podemos afirmar que para Piaget, na prática pedagógica, os alunos, por meio do processo de construção espontânea, seriam capazes de adquirir os conhecimentos necessários por meio das atividades de exploração e pesquisa, o que evidencia a redução da importância dos processos de ensino e do papel do professor.

Ao apresentar o modelo de escola referenciado pela teoria piagetiana, Martins e Marsiglia (2015, p. 28) reiteram:

para referendar a teoria piagetiana, a escola deve seguir o aluno em sua atividade espontânea, entendida como aquela que vai garantir que o discente não seja mero receptor. Essas interferências permitem-nos afirmar que para Piaget e seus colaboradores a transmissão do conhecimento é algo indesejável, porque impediria o aluno de refletir por si, inviabilizando seu crescimento intelectual.

Tendo em vista essa formulação teórica, percebe-se que para Piaget o mais importante não são os conteúdos a serem aprendidos, o que realmente importa é “aprender a aprender”²⁴, lema que tem suas origens no escolanovismo, mas que de alguma forma está imbricado nas teorias piagetianas.

²⁴ Para uma análise minuciosa sobre o lema “aprender a aprender”, ver Duarte (2011).

Duarte (2011), ao tratar sobre os posicionamentos valorativos nesse lema, afirma que, para o construtivismo, aprender sozinho, sem a transmissão de experiências e conhecimentos do outro, seria o mais desejável, o que contribuiria para a construção da autonomia e do desenvolvimento do ser. Mas, ao discordar dessa afirmativa, o mesmo autor reitera a necessidade de a educação ser capaz de desenvolver, em cada indivíduo, a capacidade de buscar por si mesmo novos conhecimentos e saberes, contudo, esses saberes que o indivíduo busca sozinho, não podem ser considerados mais desejáveis do que os conhecimentos transmitidos por outras pessoas, e o professor, ao ensinar e transmitir conhecimentos, de maneira alguma está impedindo o desenvolvimento da autonomia nos alunos.

Não obstante a isso é preciso aqui destacar que, embora o termo *transmissão* tenha sido “caricaturado” como algo prejudicial à criatividade e expressividade da criança, não podemos deixar de destacar o impacto desse equívoco para a perpetuação da marginalidade educacional e reprodução da sociedade de classes. Saviani (2015) argumenta que a educação se refere a elementos que são exteriores ao homem, diz respeito a ideias, a hábitos, a símbolos, a atitudes, dentre outros. Tais elementos, sendo exteriores ao indivíduo, precisam ser assimilados para que haja a constituição da segunda natureza, dos elementos que não são garantidos de forma biológica. Desse modo, a educação escolar cumpre, ou deveria cumprir, essa especificidade: “produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2015, p. 2).

Dessa forma, a escola assume papel essencial no processo de socialização dos elementos culturais e do saber historicamente acumulado. Mas como ocorre a socialização desse saber? Arce (2010) explica que a socialização do saber sistematizado e científico não pode ocorrer a não ser pela via da transmissão e assimilação, já que “não há reprodução sem repetição, sem transmissão. Ou seja, a criança precisa ser ensinada e o seu ato de assimilação envolverá a reprodução, a repetição, o esforço com o fim de alcançar-se a automação” (ARCE, 2010, p. 32).

Destaque-se, porém, que, como lembra Saviani (2015), a escola deve adequar e dosar os saberes conforme a especificidade e faixa etária com a qual se trabalha, tendo clareza no fim que se pretende atingir. Segundo o autor, a partir do momento em que a escola passou a transmitir os conhecimentos de forma mecanizada e vazia, ela perdeu de vista seus objetivos, e foi a partir dessa problemática que se instituiu a crítica da Escola Nova em relação à falta de criatividade do modelo tradicional.

Com base na crença de que o aluno aprende em seu tempo e dentro de suas possibilidades, o construtivismo considera que o papel do educador não é primordialmente a transmissão do conhecimento, já que tal ação é vista como algo prejudicial e indesejável no processo de aprendizagem, e, nessa perspectiva, o sujeito cognoscente (aluno) é o conceito fundamental para que ocorra a aprendizagem da escrita. Dessa forma, Arce (2010) faz uma crítica a essa crença, afirmando que “o ato de planejar ganha novo sentido, trata-se do trabalhar junto, sonhar junto, o professor deixa seu diretivismo de lado e cede espaço para a voz da criança no cotidiano” (p. 27).

Martins e Marsiglia (2015, p. 41 e 43), também se referindo ao construtivismo, destacam que “o educador, portanto, deve funcionar como um apresentador, que por meio de diferentes situações possibilita à criança que ela pense e descubra as particularidades do sistema alfabético, incorporando-os como hipóteses”. Dessa forma, o professor desempenha apenas o papel de guia, de orientador, que auxilia o aluno na aproximação do conhecimento preexistente; é simplesmente um “acessório ao desenvolvimento natural da criança”.

2.1.1 A alfabetização para o construtivismo

Como já mencionamos anteriormente, Ferreiro e Teberosky (1999) fundamentaram-se em Piaget para explicarem os processos pelos quais a criança adquire ou conquista a escrita. Partindo de uma perspectiva psicológica e psicolinguística, a Psicogênese da língua escrita surge no contexto educacional brasileiro na década de 1980, expondo novas concepções referentes à alfabetização e apresentando uma nova epistemologia da aquisição da língua escrita. A obra *Psicogênese da língua escrita*, produzida em coautoria com Ana Teberosky²⁵, tornou-se um marco na produção intelectual de Ferreiro, consolidando-se um dos principais meios de divulgação do pensamento construtivista sobre alfabetização.

Ao analisar a pertinência da teoria de Piaget para a compreensão dos processos de aquisição da leitura e da escrita e as concepções da teoria piagetiana para a alfabetização, Ferreiro (1999, p. 29) destaca que para Piaget o sujeito “é aquele que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca”. Desse modo, a escrita ou conhecimento do sistema de representação alfabética da linguagem e sua aprendizagem se constituem como um “objeto” que necessita ser apropriado,

²⁵ “Vale ressaltar que, embora tendo sido escrito em coautoria com Ana Teberosky, a obra ficou conhecida no Brasil como “O livro de Emilia Ferreiro”, e as ideias nela contidas ficaram conhecidas como o “construtivismo de Emilia Ferreiro”, pelo fato de a imagem da pesquisadora ter ganhado proeminência desde seus primeiros contatos com educadores de nosso país” (MELLO, 2007, p.87).

já que para Ferreiro (1992, p. 10) a escrita pode ser entendida como “uma **representação** da linguagem ou como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras” (grifos no original).

É interessante ressaltar que essa nova concepção de escrita surge como crítica ao modelo tradicional referente ao processo de alfabetização. Leite (2010) destaca que até a década de 1980 o modelo de alfabetização, centrado na cartilha, concebia a escrita como uma representação da linguagem oral, em que ler e escrever se reduzia a codificar e decodificar. Desse modo, a prática pedagógica de alfabetização tinha como objetivos levar o aluno a dominar o código escrito; assim, o erro era motivo de reprovação e as atividades eram voltadas à memorização. No modelo tradicional de alfabetização, o conceito de prontidão para alfabetização prevalecia, até surgirem novos modelos teórico-pedagógicos do processo de alfabetização escolar que defendiam a escrita não apenas como uma representação da língua oral, mas como um sistema funcional de caráter simbólico, “cuja essência reside no significado subjacente a ela, o qual é determinado histórica e culturalmente” (LEITE, 2010, p. 21).

Ao fazerem a crítica sobre os métodos²⁶ tradicionais de ensino da leitura e destacando o papel ativo do sujeito na construção do conhecimento, Ferreiro e Teberosky (1999, p. 24), defendem que:

No lugar de uma criança que espera passivamente o reforço externo de uma resposta produzida pouco menos que ao acaso, aparece uma criança que procura ativamente compreender a natureza da linguagem que se fala à sua volta, e que, tratando de compreendê-la, formula hipóteses, busca regularidades, coloca à prova suas antecipações e cria sua própria gramática (que não é simples cópia deformada do modelo adulto, mas sim criação original).

Torna-se claro que essa concepção da aprendizagem da língua escrita está baseada na crença de que as crianças são sujeitos produtores de conhecimentos e que são capazes de reconstruírem por si próprias a linguagem. Ora, com base nesse pressuposto, de que a criança é sujeito construtor da linguagem, os “erros” cometidos ao longo dessa construção fazem parte do processo, o que não significa falta de conhecimento, sendo apenas um “erro construtivo” que permitirá à criança alcançar acertos em etapas posteriores. Ao tratar sobre a visão construtivista acerca do erro, Ferreiro (1993, p. 82) apresenta a seguinte consideração:

²⁶ Ferreiro e Teberosky (1999, p. 31) ressaltam: “O método (enquanto ação específica do meio) pode ajudar ou frear, facilitar ou dificultar; porém, não pode *criar* aprendizagem. A obtenção de conhecimento é um resultado da própria atividade do sujeito” (grifo da autora).

Em uma visão construtivista o que interessa é a lógica do erro: trata-se às vezes de ideias que não são erradas em si mesmas, mas aparecem como errôneas porque são sobregeneralizadas, sendo pertinentes apenas em alguns casos, ou de ideias que necessitam ser diferenciadas ou coordenadas, ou, às vezes, ideias que geram conflitos, que por sua vez desempenham papel de primeira importância na evolução.

Em outros termos, Ferreiro e Teberosky (1999, p. 33) delineiam:

Na teoria de Piaget, o conhecimento objetivo aparece como uma aquisição, e não como um dado inicial. O caminho em direção a este conhecimento objetivo não é linear: não nos aproximamos dele passo a passo, juntando peças de conhecimento umas sobre as outras, mas sim através de grandes reestruturações globais, algumas das quais são “errôneas” (no que se refere ao ponto final), porém “construtivas” (na medida em que permitem aceder a ele). Esta noção de erros construtivos é essencial.

Ora, é importante ressaltar que, na visão construtivista, o sujeito cognoscente é ativo no processo de produção do conhecimento e por isso não deve ser visto como um mero receptor de conhecimentos preexistentes, assim, o erro é um “pré-requisito” necessário para o progresso do desenvolvimento do indivíduo e para a produção do conhecimento.

Nessa direção, ao descrever o método e pesquisa de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, Martins e Marsiglia (2015) narram que as autoras acompanharam crianças de várias idades e em diferentes momentos de aquisição da escrita²⁷, observando seus registros espontâneos intermediados por entrevistas direcionadas pelo método da indagação, inspirado no “método clínico de Piaget”²⁸, que consiste em um diálogo sistemático com a criança, buscando compreender a sequência e lógica de seus pensamentos, a partir de suas respostas mediante o que lhe foi proposto.

De acordo com os resultados da pesquisa descrita no capítulo 6 do livro *Psicogênese da língua escrita*, Ferreira e Teberosky (1999) destacam que desde a mais tenra idade a criança se relaciona com a leitura e a escrita e suas primeiras tentativas ao escrever são representações feitas por traços ondulados ou círculos e riscos verticais sem continuidade. De acordo com as autoras, as crianças passam por níveis evolutivos no processo de aprendizagem da escrita e por meio de um processo construtivo vai elaborando um sistema próprio de representação. O aprendiz vai criando hipóteses a respeito do código ao longo do

27 Ressalte-se que nesse trabalho trataremos com mais ênfase dos resultados referentes à evolução da escrita nas pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1999), pois nosso objetivo é estudar a concepção de alfabetização para o construtivismo para, posteriormente, contrastá-la à concepção de alfabetização na perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica, mais especificamente sobre o desenvolvimento da escrita, defendida por Luria com base na Pedagogia Histórico-Cultural.

28 Para aprofundamento do método clínico proposto por Piaget, conferir Bampi (2006) e Ferreiro e Teberosky (1999).

processo, e a primeira delas é a de que a escrita é uma representação imediata do mundo que a cerca, e, por isso, o desenho é a forma inicial rudimentar desse processo. Com isso, o aprendiz começa a fazer a distinção das formas de representação icônicas e não icônicas, entre o desenho e a escrita.

Logo que começa a fazer o uso de letras, o aprendiz se utiliza de seu pequeno repertório de letras, como as letras de seu nome, e nesse momento ainda não faz a correspondência entre a letra e seu respectivo som. Esse seria o nível *pré-silábico*, em que “o aprendiz pensa que pode escrever com desenhos, rabiscos, letras ou outros sinais gráficos, imaginando que a palavra assim inscrita representa a coisa a que se refere” (MENDONÇA; MENDONÇA, 2011, p. 39).

Ferreiro e Teberosky (1999) afirmam que nesse nível todas as escritas são semelhantes, embora as crianças as considerem diferentes. A escrita não serve como um veículo de “transmissão de informação” e os desenhos podem servir para complementar ou preceder a escrita.

Mendonça e Mendonça (2011, p. 39) descrevem como se dá a transição do primeiro nível para o segundo. Segundo os autores,

somente quando for questionado sobre a quantidade de vezes que abrimos a boca para pronunciar determinada palavra é que o aluno começará a antecipar a quantidade de letras que deverá registrar para escrever. Neste momento, o aluno avança para o próximo nível de escrita, o silábico, sem valor sonoro, pois de início, grafará uma letra para cada sílaba, entretanto, seu registro não terá correspondência sonora.

Assim, o próximo nível de escrita corresponde ao nível *silábico*. Neste nível, a criança começa a perceber que, para que as palavras possam ser lidas, precisam ser escritas de forma diferente, mesmo que no início a criança apenas varie a posição das letras. Nesse nível, as letras traçadas não possuem valor sonoro (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

No terceiro nível, ocorre a “fonetização” da escrita, momento em que cada letra equivale a uma sílaba e para cada emissão de voz surge uma letra. É o período silábico com valor sonoro. É nesse momento também que surgem conflitos relacionados à quantidade mínima de letras para se escrever uma palavra, já que a escrita passa a representar as partes sonoras da fala. Mendonça e Mendonça (2011) lembram que nesse nível é comum encontrarmos alunos que costumam “comer letras” ou exceder na quantidade necessária para escrever determinada palavra.

O quarto nível é caracterizado como um período de transição da hipótese silábica para a alfabética, momento em que o conflito com a exigência da quantidade mínima de letras se torna mais evidente e a criança começa a perceber que não adiantará dobrar o número de letras para se escrever corretamente as palavras. Surge então a necessidade de se fazer uma análise que vá além da hipótese silábica, o chamado período silábico-alfabético (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

O quinto e último nível corresponde ao período da escrita *alfabética*, em que o aluno começa a fazer uma análise dos fonemas e se depara com as dificuldades ortográficas. Mendonça e Mendonça (2011, p. 40) definem que:

Nesse nível alfabético, o aprendiz analisa na palavra suas vogais e consoantes. Acredita que as palavras escritas devem representar as palavras faladas, com correspondência absoluta de letras e sons. Já estão alfabetizados, porém terão conflitos sérios, ao comparar sua escrita alfabética e espontânea com a escrita ortográfica, em que se fala de um jeito e se escreve de outro.

Assim, ao chegar a esse nível, a criança passa a compreender os caracteres da escrita e seus respectivos valores sonoros. Mesmo que ainda possua algumas dificuldades, “a partir desse momento, a criança se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas com de escrita, no sentido estrito” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 219, grifo no original).

Por meio da pesquisa realizada e descrita neste tópico, Ferreiro e Teberosky interpretaram que, quando as crianças procedentes de classes sociais mais baixas chegam à escola, elas apresentam menos conhecimentos que as de classe média, entretanto, no que diz respeito às condutas no processo de aprendizagem não houve diferenças, ou seja, quando ensinadas, tiveram o mesmo desenvolvimento das crianças da classe média. Frente ao resultado dessa pesquisa, Martins e Marsiglia (2015) apresentam uma severa crítica que convém aqui detalharmos. As autoras, mesmo estando de acordo com a afirmação de que não há condutas exclusivas de um grupo em detrimento de outro, afirmam que o maior equívoco da pesquisa reside no fato de que as crianças que tiverem mais acesso à cultura antes do período escolar escreverão mais rapidamente e terão mais domínio dos conteúdos quando forem alfabetizadas. Essa afirmação aponta para a necessidade de oportunizar, na escola, os conhecimentos necessários à classe trabalhadora, já que no ambiente extraescolar seu acesso aos bens culturais foi insuficiente.

Objetivando fazer um exercício de análise, apresentamos, neste item, a concepção construtivista sobre alfabetização, ressaltando as concepções de homem, desenvolvimento,

ensino e aprendizagem, defendidas por esta teoria. A seguir, abordaremos os estudos de Luria sobre o desenvolvimento da escrita na criança, fundamentados na psicologia histórico-cultural, para que mais adiante possamos pensar em uma prática de alfabetização que seja alicerçada na pedagogia histórico-crítica.

2.2 FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Na seção anterior, explicitamos como a alfabetização, baseada no referencial construtivista é concebida. Neste item, objetivamos expor algumas considerações sobre os fundamentos filosófico-metodológicos da psicologia histórico-cultural e alguns aspectos relacionados ao desenvolvimento da escrita, evidenciando as contraposições²⁹ existentes entre as duas teorias.

Inicialmente é preciso ressaltar que a psicologia histórico-cultural foi formulada pelo psicólogo russo Lev Semenovich Vigotski³⁰ (1896-1934) com a participação de outros pesquisadores. Dentre eles destacamos Alexei Nikolaevich Leontiev³¹ (1904-1979) e Alexander Remanovich Luria³² (1902-1977), que, amparados pelo método materialista dialético³³, procuraram estabelecer suas formulações com base na lógica dialética, buscando desenvolver suas análises de forma a captar não apenas as manifestações aparentes, mas visando uma análise “causal, fundada na dialética entre processo e produto” (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 8).

²⁹ Oliveira (1996) menciona que é importante lembrar que Piaget teve uma vida quase cinquenta anos mais longa que a de Vigotski, sendo assim, pôde construir uma teoria mais articulada e completa que a de Vygotsky, embora esse último tenha se preocupado mais com questões pedagógicas.

³⁰ Ao longo desse estudo, encontramos diferentes formas com que o nome do autor tem sido escrito (Vigotski, Vygotskii, Vygotsky, Vygotski, Vigotsky), porém, com o objetivo de padronizarmos, neste trabalho, empregaremos a grafia Vigotski.

³¹ Luria tornou-se um dos mais renomados neuropsicólogos do mundo. Produziu uma obra científica bastante relevante (boa parte de seus trabalhos já foram publicados no Brasil), onde tratou de diversos temas [...]. Leontiev, apesar de ter produzido menos e ter alcançado menor repercussão que Luria no Ocidente, trouxe importantes colaborações à obra iniciada por Vygotsky (REGO, 1995, p. 29).

³² Alexander Romanivich Luria (1902-1977) nasceu na cidade chamada Kazan no leste de Moscou. Matriculou-se na Universidade, no Departamento de Ciências Sociais, aos 16 anos. Seu interesse voltava-se para a psicologia. Em 1924, associou-se a Alexis Leontiev juntando-se ao corpo de jovens cientistas do Instituto de Psicologia de Moscou, até que conheceu Vigotski no I Encontro Soviético de Psiconeurologia, onde propunha como desafio aos psicólogos a introdução do método marxista na ciência psicológica. Com a morte de Vigotski, Luria seguiu a linha de pesquisa e hipóteses formuladas por esse já renomado teórico. Luria tornou-se assim um destaque na neuropsicologia com inúmeras obras publicadas (LURIA, 1998).

³³ Nas palavras de Martins e Marsiglia (2015, p. 11), o método dialético, “além de pressupor a apreensão do objeto como totalidade e luta de opostos, exige seu reconhecimento do ponto de vista do movimento e desenvolvimento. Cada fenômeno deve ser captado em seu trânsito, naquilo que carrega não apenas em seu estado atual mas, especialmente, como chegou a ser o que é e como poderá ser diferente”.

Destacamos oportunamente que, embora tenha tido uma morte precoce, Vigotski foi contemporâneo de Jean Piaget, e assim que teve acesso às suas obras formulou muitas críticas às suas teses, embora considerasse o trabalho de Piaget como um avanço à psicologia, chegando a reconhecer a “riqueza do método clínico adotado por Piaget, no estudo do processo cognitivo individual, e a semelhança de interesse no estudo da gênese dos processos psicológicos” (REGO, 1995, p. 33).

É importante lembrar que, como já mencionamos anteriormente, para Piaget, o homem é concebido como um ser natural, que aos poucos vai se tornando social. Para ele, o homem não possui características específicas que o distingue dos demais seres vivos. Notemos que esse fundamento foi um dos principais a ser criticado pelos proponentes da psicologia histórico-cultural. Por isso, Vigotski evidenciou a natureza social do homem, rompendo com a concepção fragmentária e dicotômica de Piaget, na qual o homem é um ser natural e se torna um ser social. Para Vigotski, as características humanas não estão presentes desde o nascimento, elas são resultantes “da interação dialética do homem e seu meio sócio-cultural” (REGO, 1995, p. 41).

Martins e Marsiglia (2015) ressaltam a evidente discrepância nas proposições de Piaget e Vigotski no que se refere às influências do meio no sujeito. Segundo as autoras, Piaget estudou a relação indivíduo-sociedade, todavia, supondo que não existe prevalência de um sobre o outro, diferentemente, para Vigotski, a criança é um ser social desde a sua mais tenra idade, e na constituição biológica dos sujeitos, a sociedade não é apenas uma força externa e separada do indivíduo; ela é aquilo que o constitui.

Martins e Marsiglia (2015), ao descreverem a concepção de homem para a psicologia histórico-cultural e sua implicação com a educação escolar, destacam que o homem é um ser social e seu desenvolvimento³⁴ está condicionado à sua atividade vinculada à natureza. O homem, portanto, é um ser que a princípio não agrega características que lhe e assegurem como ser humano; o processo de aquisição dessas características se dá pela apropriação do que é transmitido pela “prática histórico-social”.

Martins e Marsiglia (2015, p. 20) esclarecem a concepção de Vigotski sobre essa interpretação:

o desenvolvimento psíquico resulta do entrelaçamento e das contradições instaladas entre as “duas linhas” que regem a vida humana, ou entre dois processos: o biológico e o cultural. Por essa orientação, afirmou a intervinculação e interdependência entre ambos, de sorte que o comportamento efetivamente humano

³⁴ Facci (2004) apresenta a periodização da ontogênese humana segundo a linha histórico cultural. Assim, cada período do desenvolvimento é marcado por uma atividade principal ou atividade dominante.

não resulta nem de um enraizamento biológico, nem de um determinismo social, mas da unidade contraditória instaladas entre natureza e cultura por meio do trabalho, atividade que, por excelência, engendra a relação do sujeito com seu entorno físico e social.

Portanto, como se nota, os pressupostos da psicologia histórico-social sofreram significativa influência da teoria dialética-materialista, de forma que as concepções de Marx e Engels sobre sociedade, trabalho, relação homem-natureza, dentre outros, serviram de fundamentos para postular e fundamentar as teses de Vigotski sobre o desenvolvimento humano. O trabalho, nessa perspectiva, é um dos fundamentos que interferiram na concepção de desenvolvimento da escrita.

Rego (1995) afirma que na perspectiva Vigostiana o pressuposto principal da história humana consiste na existência de indivíduos concretos, que, na luta pela sobrevivência, estabelecem relações entre si com a natureza por meio do trabalho. Mesmo fazendo parte da natureza, o homem se diferencia dela na medida em que a transforma de forma consciente para suprir suas necessidades. Ao fazer essa interação, o homem se humaniza, já que provoca transformações recíprocas, construindo e transformando a si mesmo como também modificando a natureza, criando, assim, novas condições em sua existência.

É assim que, ao explicar a relação entre trabalho e desenvolvimento da escrita, Martins e Masiglia (2015) analisam que o homem somente se constitui como tal quando produz seus próprios meios de vida, e o trabalho se constitui, então, como atividade especificamente humana que é antecipada mentalmente. O trabalho constrói uma “segunda natureza” no homem. Isso significa dizer que antes do homem agir na prática ele idealiza sua ação. Em outras palavras, significa dizer que o homem se utiliza de signos para mediar sua relação com a realidade, sendo que “o signo por excelência, o signo dos signos” é a própria linguagem. A linguagem expressa o pensamento por meio de sinais sonoros, e a escrita, nesse sentido, é o registro da fala, registro do signo sonoro.

Em concordância com essa abordagem, Rego (1995, p. 96) mostra também a relação do trabalho com a linguagem. Segundo a autora,

A necessidade de intercâmbio entre os homens no processo de trabalho possibilitou o aparecimento da linguagem como veículo de comunicação e apropriação do conhecimento historicamente construído pela espécie humana. Sendo assim, o desenvolvimento de sua consciência não se limita a sua experiência pessoal, pois seu pensamento passa a ser mediado pela linguagem. Diferente dos animais, o produto da atividade (do trabalho) humana existe antes na mente do sujeito como imagens psíquicas (conteúdo de sua consciência), que mediatizam a sua realização.

É a partir desses pressupostos que afirmamos que a teoria histórico-cultural, ou socio-histórica elaborada por Vigotski se dedicou ao estudo das funções psicológicas superiores³⁵, explicitamente humanas. E é justamente nesse aspecto que encontramos uma das mais relevantes diferenças entre as teorias de Piaget e Vigotski.

Oliveira (1996) explica que a teoria piagetiana apresenta o desenvolvimento cognitivo como um processo de construção de estruturas lógicas mediadas por mecanismos endógenos. A intervenção social externa torna-se apenas “facilitadora” ou “obstaculizadora” desse desenvolvimento. Nesse caso, a aprendizagem é derivada do desenvolvimento; em outras palavras, o desenvolvimento é condição prévia para que haja o aprendizado. Contrariando essa teoria, Vigotski, por meio da teoria histórico-social, apresenta o desenvolvimento por meio de uma formação de funções psíquicas superiores como internalização³⁶, que, por meio da cultura, influencia na formação do sujeito social tornando-o interativo com o meio. Assim sendo, a aprendizagem não é secundária ao desenvolvimento, é orientadora do desenvolvimento.

Essas suposições incidem em consequências relacionadas à prática educativa. Para Piaget, o desenvolvimento cognitivo se dá por meio das interações com o mundo e com os objetos, e, dessa forma, a própria criança é quem elabora os saberes, e o professor, assim como a prática educativa, apenas facilita essa produção. No caso de Vigotski, ao afirmar a influência das funções psíquicas superiores na formação do sujeito, ele valoriza a escola e confere grande importância à transmissão dos conteúdos escolares.

Ainda sobre as consequências da relação aprendizagem e desenvolvimento para a prática educativa, o próprio Vigotski (2007) elaborou uma severa crítica às abordagens que admitem que o desenvolvimento seja um pré-requisito para o aprendizado. Segundo o autor, ao admitir que o aprendizado seja posterior ao desenvolvimento, “nenhuma instrução se mostrará útil [...] exclui a noção de que o aprendizado pode ter um papel no curso do desenvolvimento ou maturação daquelas funções ativadas durante o próprio processo de aprendizado” (p. 88-89).

Considerando que o aprendizado antecede o desenvolvimento, Vigotski (2007) elabora uma análise sobre a relação entre aprendizado e desenvolvimento. O ponto de partida

³⁵ As funções psicológicas superiores “consistem no modo de funcionamento psicológico tipicamente humano, tais como a capacidade de planejamento, memória voluntária, imaginação etc. Esses processos mentais são considerados sofisticados e ‘superiores’, porque referem-se a mecanismos intencionais, ações conscientemente controladas, processos voluntários que dão ao indivíduo a possibilidade de independência em relação às características do momento e espaço presente” (OLIVEIRA, 1996, p. 39).

³⁶ Vigotski (2007) afirma que o processo de internalização consiste numa série de transformações, em que uma operação externa é reconstruída internamente e um processo interpessoal é transformado em um processo intrapessoal ao longo do desenvolvimento do indivíduo.

para essa discussão baseia-se no fato de que o conhecimento acontece mesmo antes das crianças frequentarem a escola.

Dito isso, é oportuno lembrar que, como já mencionamos, na perspectiva piagetiana, o desenvolvimento se constitui como a evolução da filogenia humana, que por ser de origem biológica, precisará apenas de ser ativado por meio da ação do organismo com o meio físico e social. Em contrapartida, podemos avançar em conhecer como o processo de desenvolvimento é estabelecido na psicologia histórico-cultural. Rego (1995, p. 61) esclarece que:

Para Vigotski, o desenvolvimento do sujeito humano se dá a partir das constantes interações com o meio social em que vive, já que as formas psicológicas mais sofisticadas emergem da vida social. Assim, o desenvolvimento do psiquismo humano é sempre mediado pelo outro (outras pessoas do grupo cultural), que indica, delimita e atribui significados à realidade. Por intermédio dessas mediações, os membros imaturos da espécie humana vão pouco a pouco se apropriando dos modos de funcionamento psicológico, do comportamento e da cultura, enfim, do patrimônio da história da humanidade e de seu grupo cultural. Quando internalizados, esses processos começam a ocorrer sem a intermediação de outras pessoas.

Desse modo, percebe-se a importância das interações do meio e do outro no desenvolvimento do sujeito. Assim, não se pode negar as definições biológicas do homem, entretanto, é necessário atribuir importância às interações com outros indivíduos da sua espécie, às interações sociais. De igual modo, é preciso deixar claro que, embora o processo de ensino-aprendizagem seja importante na teoria histórico-cultural, é importante evidenciar que, ao longo da vida do indivíduo, esse processo também ocorre de maneira informal, quando na interação do sujeito com a cultura.

Avançando a essa análise e tendo como fundamento o fato de que é o aprendizado³⁷ que possibilita e move o processo de desenvolvimento, Vigotski identifica dois níveis de desenvolvimento, a saber, o nível de desenvolvimento real ou efetivo e o nível de desenvolvimento potencial.

Vigotski (2007) afirma que é necessário fazer uma combinação entre aprendizado e nível de desenvolvimento da criança, apontando a importância do conhecimento sistematizado, ou seja, a importância da escola para o desenvolvimento da criança. Nas palavras de Rego (1995, p. 72-73):

³⁷ O termo aprendizado deve ser entendido num sentido mais amplo do que o usado na língua portuguesa. Quando Vigotski fala em aprendizado (*obuchenie* em russo) ele se refere tanto ao processo de ensino quanto ao de aprendizagem, isto porque ele não acha possível tratar desses dois aspectos de forma independente (REGO, 1995).

O **nível de desenvolvimento real** pode ser entendido como referente àquelas conquistas que já estão consolidadas na criança, aquelas funções ou capacidades que ela já aprendeu e domina, pois já consegue utilizar sozinha, sem assistência de alguém mais experiente da cultura (pai, mãe, professor, criança mais velha, etc.) [...] O **nível de desenvolvimento potencial** também se refere àquilo que a criança é capaz de fazer, só que mediante a ajuda de outra pessoa (adultos ou crianças mais experientes). Nesse caso, a criança realiza tarefas e soluciona problemas através do diálogo, da colaboração, da imitação, da experiência compartilhada e das pistas que lhe são oferecidas (grifos nossos).

Uma vez estabelecidas essas zonas de desenvolvimento, Vigotski avança na definição da *zona de desenvolvimento próximo*³⁸. Esta é definida como a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial, é o “intervalo” entre aquilo que a criança costuma fazer de forma independente e aquilo que ela realiza sob a orientação de um adulto ou de pessoas mais capazes. “A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadurecerem, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário” (VIGOTSKI, 2007, p. 98).

A partir das premissas estabelecidas até aqui, procuramos fornecer elementos requeridos para a compreensão de alguns fundamentos da psicologia histórico-cultural, já que à luz desses dados visamos neste capítulo estabelecer as contraposições entre as perspectivas de alfabetização baseadas no construtivismo e na pedagogia histórico-crítica.

À vista desses objetivos, consideramos importante explicitar o enfoque da pedagogia histórico-crítica, tendo em vista sua incidência na psicologia histórico-cultural, já que ambas estão fundamentadas no materialismo histórico-dialético. E, conforme Martins (2013) menciona, não são todos os modelos pedagógicos que promovem o que foi preconizado por Vigotski, uma vez que muitas posições teóricas encerram como entrave a esse objetivo.

2.2.1 A prática pedagógica à luz da Pedagogia Histórico-Crítica

Esta subseção objetiva desenvolver a reflexão sobre as contribuições da pedagogia histórico-crítica³⁹ para a educação escolar, tomando como ponto de partida os passos

²¹ Duarte (2001) explica que no Brasil o uso do termo “Zona de desenvolvimento proximal” tem sido recorrente devido à influência da bibliografia inglesa, entretanto, o termo que melhor traduz o conceito Vigotskiano, é “Zona de desenvolvimento próximo ou imediato”, o qual será utilizado nesse trabalho.

³⁹ Essa pedagogia é tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela Escola de Vigotski [...] A fundamentação teórica da pedagogia histórico-crítica nos aspectos filosóficos, históricos, econômicos e político-sociais propõe-se explicitamente a seguir as trilhas abertas pelas agudas

metodológicos estabelecidos a partir dessa corrente pedagógica. Objetivamos, de igual modo, explicitar a relação entre a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica, no sentido de subsidiar o entendimento de como se dá a prática pedagógica ancorada em ambas as teorias.

Importa, pois, compreender como se deu a gênese dessa concepção, organizada por Dermeval Saviani⁴⁰ no ano de 1979, e como ela se constituiu como uma proposta de superação tanto das teorias não-críticas como das teorias crítico-reprodutivistas. Com efeito, essa concepção surge da necessidade de se pensar em uma teoria crítica, mas que ao mesmo tempo não fosse reprodutivista, que pudesse auxiliar os professores em sua prática e que fosse articulada com os condicionantes sociais, para tornar-se, então, um instrumento de mudança da estrutura social.

Sob essa orientação teórica, a alfabetização é compreendida como um espaço no qual o ensino da leitura e da escrita estão relacionados com as práticas sociais, e a escola cumpre a função de possibilitar ao aluno a apropriação de bens culturais e sociais, favorecendo assim que todo cidadão seja inserido na socialmente por meio da linguagem (SARAIVA; COSTA-HUBES, 2015).

Ao expor sobre as bases teóricas da pedagogia histórico-crítica, Saviani (2013, p. 119) assim a contextualiza:

é óbvio que a contribuição de Marx é fundamental [...] trata-se de uma dialética histórica expressa no materialismo histórico, que é justamente a concepção que procura compreender e explicar o todo desse processo, abrangendo desde a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação nesse processo.

Nesta perspectiva, percebemos a relação dialética entre a escola e a sociedade, sendo que a escola é condicionada pelo que perpassa na sociedade, mas ao mesmo tempo a escola pode influenciar na transformação da sociedade, desde que cumpra sua especificidade e função social.

A pedagogia histórico-crítica é alicerçada na psicologia histórico-cultural, que entende o homem a partir de sua constituição social e histórica, para a qual “o natural é

investigações desenvolvidas por Marx sobre as condições históricas de produção da existência humana que resultaram na forma da sociedade atual dominada pelo capital. É, pois, no espírito de suas investigações que essa proposta pedagógica se inspira [...] uma concepção pedagógica em consonância com a concepção de mundo e de homem própria do materialismo histórico (SAVIANI, 2012, p. 160).

transformado pela cultura, em um processo de superação por incorporação. Assim, as funções psicológicas superiores desenvolvem-se superando aquelas elementares” (MARSIGLIA, 2011, p. 38). Desse modo, o ponto de partida deve ser as funções psíquicas elementares já efetivadas, de modo a alcançar o ponto desejado do processo educativo; as funções psicológicas superiores.

Ao definir a pedagogia proposta, Saviani (2012, p. 69) faz uma comparação e diferenciação com os demais métodos (tradicional: Herbart e Pedagogia nova: Dewey), afirmando que:

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

Evidentemente, percebe-se que não se trata de somar os métodos tradicionais e novos, mas parte do interesse em superá-los, fazendo uma constante relação entre a educação e a sociedade, em um movimento dialético, que passa da síncrese à síntese, por meio do momento analítico, em que o pensamento parte de uma visão caótica para uma visão mais clara, mais concreta, que se constitui como a “unidade da diversidade” (SAVIANI, 2013, p. 124).

Ao seguir a lógica do método dialético, no qual os fenômenos são estudados como processos em mudança e em movimento, Saviani (2013) desenvolve e organiza sua proposta metodológica em forma de passos ou momentos, os quais serão apresentados a seguir. Obviamente, não seria possível delinear com riqueza de detalhes os passos da proposta metodológica em questão, contudo, a reflexão aqui desenvolvida pode ser considerada como uma tentativa de explicitar e aduzir a importância da proposta metodológica da pedagogia histórico-crítica para a educação escolar, somando-se aos inúmeros debates que afirmam a necessidade de compreender que “a educação tem caráter específico e central na sociedade, o

papel do professor é fundamental no ensino, o currículo deve ser organizado com base nos conteúdos clássicos⁴¹ e a transmissão do conhecimento é basilar” (MARSIGLIA, 2011, p. 21).

Saviani estabelece o primeiro passo do ensino, que se constitui como o ponto de partida que seria a *prática social*. É nessa etapa que o professor deve se atentar para levar em conta a realidade de seu aluno. É interessante notar que nessa primeira etapa o professor compreende de forma sintética e precária essa prática, e o aluno por sua vez também possui uma compreensão sincrética sobre a mesma. Segundo Saviani (2012, p. 70-71):

A compreensão do professor é sintética porque implica uma certa articulação dos conhecimentos e das experiências que detém relativamente à prática social. Tal síntese, porém, é precária uma vez que, por mais articulados que sejam os conhecimentos e as experiências, a inserção de sua própria prática pedagógica como uma dimensão da prática social envolve uma antecipação do que lhe seja possível fazer com alunos cujos níveis de compreensão ele não pode conhecer, no ponto de partida, senão de forma precária. Por seu lado, a compreensão dos alunos é sincrética uma vez que, por mais conhecimentos e experiências que detenham, sua própria condição de alunos implica uma impossibilidade, no ponto de partida, de articulação da experiência pedagógica na prática social de que participam.

É nesse sentido que afirmamos que o professor, por não estar a par do nível de conhecimento e da realidade social de seus alunos, possui um conhecimento limitado ou fragmentado de sua prática educativa, sendo assim, ao analisar as “demandas da prática social”, ele necessitará fazer uma seleção dos “conhecimentos historicamente construídos que devam ser transmitidos, traduzidos em saber escolar. O ponto de partida da prática educativa é a busca pela apropriação, por parte dos alunos, das objetivações humanas” (MARSIGLIA, 2011, p. 7).

O segundo passo é o da *problematização*. Trata-se do momento em que o professor conduzirá uma discussão em torno dos principais problemas emergidos da prática social. Nesse sentido, o professor não apenas apresenta um novo conteúdo, mas também detecta quais conteúdos precisarão ser dominados pelos alunos a fim de resolver os impasses da prática social dos mesmos. É nesse momento que o professor precisa ter claro os objetivos do ensino e de como poderá usar o saber elaborado que atenderá as demandas da prática social de seus alunos, e transformá-lo em saber escolar (SAVIANI, 2012).

Percebe-se assim a importância dada ao professor na pedagogia histórico-crítica, pois, além de detectar os problemas da realidade social de seus alunos, ele precisa estar ciente

⁴¹ Ao explicar a noção de clássico, Saviani (2013, p. 13) considera que “clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial”.

dos objetivos a atingir, o que implica no conhecimento dos saberes sistematizados, mas que precisa estar acessível aos seus alunos, em forma de saber escolar. Por isso, mesmo que a interação criança-criança tenha significativa importância para a produção dos conhecimentos, Arce (2010, p. 32) lembra que é o professor quem “provoca o desenvolvimento através da transmissão de conhecimentos [...] cria na criança a ‘segunda natureza’, é parteiro do seu nascimento para o mundo social”.

Segue-se, então, o terceiro passo, a *instrumentalização*. O próprio nome sugere do que se trata. É nesse momento que o professor instrumentaliza os alunos oferecendo-lhes condições e o conhecimento necessário para resolver os problemas encontrados no momento anterior, para que, de posse desses instrumentos, os educandos consigam dar uma resposta aos dilemas antes levantados (MARSIGLIA, 2011).

Martins (2013, p. 291) afirma que o terceiro passo, denominado instrumentalização,

diz respeito à apropriação dos instrumentos teóricos e práticos requeridos aos encaminhamentos dos problemas identificados. Trata-se do momento no qual se destaca, por um lado, o acervo de apropriações de que dispõe o professor para objetivar no ato de ensinar, isto é, dos objetivos, da seleção de conteúdos e procedimentos de ensino, dos recursos didáticos de que lançará mão etc. Por outro lado, trata-se das apropriações a serem realizadas pelos alunos, do acervo cultural indispensável à sua formação escolar, as quais lhe permitam superar a “síncrese” em direção à “síntese”.

Não se pode negar que nesse terceiro passo o papel do professor é fundamental para a aprendizagem, cabendo a ele planejar suas ações e decidir quais procedimentos serão mais adequados com vistas à aprendizagem e construção do conhecimento científico por parte dos alunos. Ao mencionar sobre a importância do domínio da linguagem como estratégia de superação da classe trabalhadora, justamente nesse momento de instrumentalização, Francioli (2012, p. 122) assinala:

Essa é uma exigência que se apresenta à classe trabalhadora se a perspectiva for de superação da propriedade privada dos meios de produção, isto é, de superação da sociedade capitalista. O domínio da linguagem escrita tem, nesse contexto, uma função estratégica, pois sem ela não ocorre a apropriação do conhecimento científico, artístico e filosófico em suas formas mais desenvolvidas e complexas. A alfabetização é um passo decisivo em direção ao domínio do saber sistematizado. Poderíamos dizer que a alfabetização é um processo importantíssimo de instrumentalização que, sendo bem sucedido, permite que o aluno alcance o quarto passo do método da pedagogia histórico-crítica que é a catarse.

Esse é o momento oportuno para o professor transmitir às novas gerações o saber sistematizado, os conhecimentos clássicos, os instrumentos teóricos e práticos necessários ao desenvolvimento do aluno. Saviani (2012, p. 71) indica que:

Trata-se de apropriar dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social. Como tais instrumentos são produzidos socialmente e preservados historicamente, a sua apropriação pelos alunos está na dependência de sua transmissão direta ou indireta por parte do professor.

Assim sendo, mesmo de forma indireta, ou seja, indicando os meios pelos quais os alunos poderão se instrumentalizar ou ter acesso ao saber tido naquele momento como necessário, o professor é o agente principal de transmissão e até mesmo de elaboração do conhecimento, possibilitando “o acesso da classe trabalhadora ao nível das relações de elaboração do conhecimento e não somente sua produção” (MARSIGLIA, 2011, p. 25).

Ao tratar sobre os conteúdos de ensino e conhecimentos que devem ser considerados no trabalho educativo, Martins (2009, p. 94) assim concebe:

Concebemos como conteúdos de ensino os conhecimentos mais elaborados e representativos das máximas conquistas dos homens, ou seja, componentes do acervo científico, tecnológico, ético, estético etc., convertidos em saberes escolares. Advogamos o princípio segundo o qual a escola, independentemente da faixa etária que atenda, cumpra a função de transmitir conhecimentos, isto é, de ensinar como locus privilegiado de socialização para além das esferas cotidianas e dos limites inerentes à cultura de senso comum.

Portanto, faz-se necessário ponderarmos que os conteúdos de ensino que precisam orientar o trabalho pedagógico, devem estar relacionados e articulados com o desenvolvimento de cada faixa etária. A função social da escrita, a leitura, interpretação, sequência de ideias e caracterização do sistema gráfico, são alguns dos conteúdos que a escola deve transmitir, especialmente na alfabetização. Nessa direção, a mediação do professor deve se pautar sempre de modo direto, entretanto, no que se refere aos conhecimentos que medeiam sua atividade, esses interferem de modo direto ou indireto. Os conteúdos de interferência indireta são denominados de conteúdos de formação operacional, que incidem no desenvolvimento de saberes que, embora não sejam transmitidos em forma de conceitos, promovem a aprendizagem indireta. Já os conteúdos de interferência direta são denominados como conteúdos de formação teórica, que “devem ser transmitidos direta e sistematizadamente em seus conteúdos conceituais e, para tanto, precisam ser ensinados” (MARTINS, 2009, p. 96).

Mesmo que os conteúdos de formação operacional e os conteúdos de formação teórica estejam relacionados e na prática pedagógica eles se deem de forma articulada, afirmamos que, na alfabetização, o professor precisa utilizar-se prioritariamente dos conteúdos teóricos, já que, nessa faixa etária, em linhas gerais, a proporção dos conteúdos de formação operacional⁴² alcançados pelas crianças é bem maior do que nas crianças na Educação Infantil, por exemplo.

Martins e Marsiglia (2015) esclarecem que a instrumentalização na alfabetização refere-se aos conhecimentos necessários para que o aluno desenvolva o domínio da escrita. Sendo assim, é necessário que o alfabetizador selecione os conteúdos, os procedimentos e as formas de avaliação mais adequadas para essa etapa escolar. Aquele que alfabetiza precisa então selecionar os conteúdos clássicos, e no caso da alfabetização, a escrita “é, por excelência, expressão dessa definição!” (MARTINS; MARSIGLIA, p. 48).

O quarto passo é a *catarse*. Consideramos que no processo de ensino-aprendizagem esse é o ponto culminante. É nesse momento que aluno se apropria dos instrumentos e torna-se qualitativamente diferente, já que consegue fazer a síntese e conhecer os fenômenos e suas complexidades. É o momento no qual o aluno modifica sua relação com o conhecimento adquirido, “saíndo do sincretismo caótico inicial para uma compreensão sintética da realidade, relacionando-se intencional e conscientemente com o conhecimento” (MARSIGLIA, 2011, p. 26).

Em termos mais específicos, pode-se dizer que “trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social” (SAVIANI, 2012, p. 72). Trata-se de uma transformação do indivíduo, que passa a ter outra compreensão da realidade social e passa a estabelecer conexões antes não possíveis de serem feitas, o que incide em habilidade para transformar a realidade da prática social problematizada anteriormente.

Assim, pode-se chegar ao quinto passo que é a *prática social* ou a *prática social modificada*. É interessante notar que, essa prática social, embora com o mesmo “nome”,

⁴² Segundo Martins (2009, p. 95), os conteúdos de formação operacional “compreendem os saberes interdisciplinares que devem estar sob domínio do professor e subjacentes às atividades disponibilizadas aos alunos. Incluem os saberes pedagógicos, sociológicos, psicológicos, de saúde etc. Esses conhecimentos não serão transmitidos às crianças em seu conteúdo conceitual e nesse sentido é que promoverão, nelas, o que classificamos como aprendizagem indireta. Ao serem disponibilizados, incidem na propulsão do desenvolvimento de novos domínios psicofísicos e sociais expressos em habilidades específicas constitutivas na criança como ser histórico social, a exemplo de: autocuidado; hábitos alimentares saudáveis; destreza psicomotora; acuidade perceptiva e sensorial; habilidades de comunicação significada; identificação de emoções e sentimentos; vivência grupal; dentre outras”.

daquela que foi o “ponto de partida” na proposta metodológica, ela caracteriza-se por ser uma prática social alterada qualitativamente, em que o aluno consegue alcançar, por meio do processo educativo, a passagem da síntese à síntese, a capacidade de compreensão de sua prática social, de modo que, os saberes tornam-se elaborados tanto quanto aos do professor (SAVIANI, 2012).

É nesse momento que, conforme os estudos de Arce (2010), a escola torna-se fundamental para a formação da criança, pois, a partir do momento que ela realiza sua imprescindível função e permite que o aluno tenha acesso à cultura erudita, ao conhecimento clássico, ela também contribui na compreensão do dia-a-dia dos alunos, em sua prática social. A escola realiza a passagem do ponto de partida, entendido como o cotidiano das crianças e sua cultura popular, para o ponto de chegada, que é compreendido como aquilo que a humanidade produziu ao longo dos tempos, no campo da filosofia, das ciências e das artes.

Nessa direção, percebe-se a importância da pedagogia histórico-crítica como uma teoria pedagógica que, por ser comprometida com a educação de qualidade socialmente referenciada, pode contribuir com transformação social.

Pelo exposto, podemos identificar a intersecção entre as proposições da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Martins (2013) explica que os principais pontos de intersecção entre as duas teorias residem no estofo materialista de ambas, na defesa dos conhecimentos clássicos e dos conceitos científicos, na afirmação da escola como *locus* por excelência do saber sistematizado e do papel do ensino na transformação dos indivíduos e da sociedade. Segundo a autora, a relevância que se atribui ao ensino na formação, aperfeiçoamento e desenvolvimento é outro ponto de incidência entre as duas proposições.

Considerando tais análises, podemos avançar no sentido de conhecer a teoria de alfabetização fundamentada na pedagogia histórico-crítica. Para tanto, recorreremos à pesquisa de Alexander Ramonovich Luria para que, ao final desse estudo, possamos distinguir não apenas a discrepância entre as teorias de Vigotski e de Piaget, mas também as diferenças entre as concepções teóricas de alfabetização à luz dessas teorias.

2.2.2 A alfabetização para a psicologia histórico-cultural e para a pedagogia histórico-crítica

Neste item, faremos alguns apontamentos acerca da alfabetização fundamentada na psicologia histórico-cultural e elaborada por Luria. O texto “O desenvolvimento da escrita na criança” servirá como fio condutor nas análises doravante desenvolvidas.

Oliveira (1996) afirma que é necessário esclarecer que Luria, apoiado em Vigotski, estudou especialmente a “pré-história” da escrita, sendo assim, seus estudos se findam onde começa o processo de alfabetização escolar propriamente dito. Em outras palavras, podemos afirmar que Luria trabalha com a fase pré-silábica denominada por Ferreiro. Nessa fase, a criança ainda está no processo de compreender que a escrita representa o som da fala, está avançando na compreensão da utilidade e função da escrita.

Fica evidente que nosso objetivo é fazer alguns apontamentos dos traços que distinguem as matrizes teóricas de Emilia Ferreiro e de Luria. Todavia, algo curioso de se destacar é que, por meio do texto “Luria e o desenvolvimento da escrita na criança”⁴³, Ferreiro realiza análises sobre o trabalho de Luria, chegando até mesmo a surpreender-se com o fato de que, segundo ela, mesmo não sendo contemporâneas, ambos os autores se assemelham em algumas afirmações. No texto mencionado, a própria autora enfatiza as discrepâncias das concepções de escrita entre ambos, afirmando que seu objetivo no texto é situar os leitores sobre as diferenças entre as duas perspectivas, todavia, sem polemizar, já que seria uma atitude “anticientífica”.

Oliveira (1996) destaca que tanto Emilia Ferreiro quanto Luria concebem a ideia de que a escrita não é apenas um código de transcrição da língua oral. Para ambos, a escrita é um sistema de representação da realidade, e o processo de alfabetização se inicia mesmo antes da criança frequentar uma escola. Uma diferença acentuada entre a concepção de Ferreiro e de Luria diz respeito ao foco de atenção dessas teorias: “enquanto a teoria de Ferreiro está centrada na *natureza interna* da escrita, a de Vigotski e Luria centra-se nas *funções* desse sistema para seus usuários” (OLIVEIRA, 1996, p. 65, grifos no original).

Recorrendo ao texto de Luria (1988) acima mencionado, o autor destaca que o processo de desenvolvimento da escrita acontece mesmo antes da criança ter acesso à escola. Para o autor, a escrita é uma função que é realizada culturalmente por mediação⁴⁴. É interessante como o autor defende a ideia de que para a criança escrever algo, inicialmente é importante que aquela escrita seja uma operação que vá lhe auxiliar de alguma forma. Assim, para o autor, “o escrever pressupõe, portanto, a habilidade para usar alguma insinuação [...]

⁴³ Esse trabalho corresponde a uma resposta de Ferreiro a alguns questionamentos encontrados em um artigo. Mais detalhes sobre esse trabalho em: FERREIRO, Emilia. Luria e o desenvolvimento da escrita na criança. **Cadernos de Pesquisa**, n.88, p.72- 77, 1994.

⁴⁴ De acordo com Saraiva e Costa-Hubes (2015, p. 224) a mediação deve ser compreendida “como a operação do conhecimento em ação que se concretiza por meio das múltiplas relações do sujeito com a cultura e com o outro, por meio da atividade e, consecutivamente, é exteriorizada em forma de conhecimento ativo e responsivo, durante as ações que envolvem o objeto da cultura. Tal atitude requer o domínio do conhecimento, em uma postura ativa e dinâmica, que ultrapasse as barreiras da mera transmissão”.

como signo funcional auxiliar, sem qualquer sentido ou significado em si mesmo mas apenas como uma operação auxiliar” (LURIA, 1988, p. 145).

Antes de atingir a idade escolar⁴⁵, a criança já adquiriu alguma habilidade e destreza que possibilitará que, na escola, ela aprenda a escrever em um curto período. Luria (1988, p. 143) deixa explícito que,

O momento em que uma criança começa a escrever seus primeiros exercícios escolares em seu caderno de anotações não é, na realidade, o primeiro estágio do desenvolvimento da escrita. As origens deste processo remontam a muito antes, ainda na pré-história do desenvolvimento das formas superiores do comportamento infantil; podemos até mesmo dizer que quando uma criança entra na escola, ela já adquiriu um patrimônio de habilidades e destrezas que a habilitará a aprender a escrever em um tempo relativamente curto.

É com base nessa consideração que Martins e Marsiglia⁴⁶ (2015, p. 43) afirmam que “a pré-história da linguagem escrita se radica no desenvolvimento da linguagem oral, quando os objetos dados à captação sensorial conquistam a possibilidade de representação na forma de palavras”. Dessa forma, compreende-se que a linguagem oral antecede a linguagem escrita, embora não corresponda diretamente a ela.

É importante destacar nesse ponto que, conforme indicam Martins e Dangiό (2015), desde o princípio do período de desenvolvimento da criança, a linguagem está diretamente relacionada com a comunicação, inicialmente “emocional direta” entre a criança e o adulto e posteriormente, na denominação e exploração dos objetos. Sendo assim, o ser humano se comunica fazendo uso de diversas linguagens, a escrita é apenas uma delas. A escrita, dessa forma, se constitui como um veículo de comunicação e de dispersão de ideias, contribuindo para a construção do acervo de conhecimentos que todos têm direito de ter acesso, “contudo, para acessar essa herança simbólica faz-se necessário apropriar-se da linguagem escrita e entendê-la em seus aspectos estruturais e discursivos” (MARTINS; DANGIÓ, 2015, p. 216).

Ao fazer uma interessante analogia referente à concepção da escrita como instrumento de ampliação do acervo de conhecimento, Oliveira (1996, p. 63) assinala:

45 Para Vigotski (2007), a transição de uma etapa de desenvolvimento infantil se dá por meio de “crises”, sendo que a idade pré-escolar corresponde à idade de 3-7 anos, e a idade escolar compreende o período entre 8 a 12 anos.

46 Martins e Marsiglia (2015) apresentam os aspectos do desenvolvimento da escrita fundamentada em Luria e na psicologia histórico-cultural. Junto a isso, as autoras também apontam as etapas do desenvolvimento e suas características e ainda elabora considerações sobre o trabalho pedagógico.

A escrita, sistema simbólico que tem um papel mediador na relação entre sujeito e objeto de conhecimento, é um artefato cultural que funciona como suporte para certas ações psicológicas, isto é, como instrumento que possibilita a ampliação da capacidade humana de registro, transmissão e recuperação de ideias, conceitos, informações. A escrita seria uma espécie de ferramenta externa, que estende a potencialidade do ser humano para fora de seu corpo: da mesma forma que ampliamos o alcance do braço com o uso de uma vara, com a escrita ampliamos nossa capacidade de registro, de memória e de comunicação.

Essa visão, de que a escrita é um artefato cultural, uma ferramenta que tem a capacidade de ampliar a potencialidade dos indivíduos, faz-nos avançar para as questões relacionadas à importância do processo de alfabetização para o desenvolvimento cultural do psiquismo humano. Ao se apropriar da linguagem escrita, a criança dá um passo enorme em direção à maior possibilidade de apropriação dos saberes construído pelo homem, podendo a partir de então, “participar ativamente da vida social, agindo e interagindo com as significações e conhecimentos sistematizados historicamente, num processo humanizador que requalifica o psiquismo, fazendo-o alçar patamares cada vez mais elevados de desenvolvimento” (MARTINS; DANGIÓ, 2015, p. 213).

É exatamente por ser um processo de extrema importância para o desenvolvimento do ser humano que o processo de alfabetização precisa partir de uma intervenção pedagógica intencional, de forma que as novas gerações tenham acesso ao saber historicamente construído. É nesse aspecto que, ao nosso juízo, a postulação da “maturação espontânea” defendida pelo construtivismo pode configurar-se como entrave ao processo de alfabetização e conseqüentemente ao desenvolvimento humano. Sobre essa questão, Oliveira (1996, p. 65) esclarece:

Mesmo imersa em uma sociedade letrada, a criança não desabrocha espontaneamente como uma pessoa alfabetizada: a aprendizagem de um objeto cultural tão complexo como a escrita depende de processos deliberados de ensino. Do mesmo modo que, obviamente, não existe “maturação espontânea” (tanto que membros de grupos não letrados nunca se tornam pessoas alfabetizadas), o mero contato com o objeto também não garante a aprendizagem. Deixada sozinha com a língua escrita, a criança não tem material suficiente para construir uma concepção que dê conta de toda a estruturação do sistema. A mediação de outros indivíduos é essencial para provocar avanços no domínio desse sistema culturalmente desenvolvido e compartilhado (grifo no original).

Portanto, a importância do ensino para o processo de alfabetização relaciona-se com o processo a aprendizagem-desenvolvimento enquanto fundamento da teoria histórico-cultural conforme abordamos anteriormente, ou seja, do ponto de vista da teoria histórico-cultural é o aprendizado que impulsiona o desenvolvimento, e no caso da alfabetização não se pode esperar que a criança “desabroche”, e que “amadureça” para então “aprender” a ler e

escrever; é justamente a aprendizagem da escrita, mediada pelos agentes culturais mais experientes (no caso, o professor), que fará com que a criança alcance os próximos níveis de desenvolvimento.

Voltando à questão da pesquisa de Luria⁴⁷, ressaltamos que, enquanto a pesquisa de Ferreira e Teberosky (1999) tinha o objetivo de investigar as crianças em fase escolar, os sujeitos envolvidos no trabalho de Luria⁴⁸ (1988) ainda não estavam matriculados na escola.

Com base na pesquisa, o desenvolvimento da **linguagem oral** é dividido em: etapa pré-linguística, linguística fonética e linguagem gráfica.

A etapa *pré-linguística* é marcada pelo desenvolvimento da linguagem e do pensamento de forma independentes. A criança assimila que determinada palavra é uma extensão de determinado objeto. Com o avanço de seu desenvolvimento, “a palavra, gradativamente, vai deixando de ser mera extensão ou propriedade do objeto e, ultrapassando a conexão direta objeto-designação, promove a conversão da imagem do objeto em signo” (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 44). A etapa *linguística-fonética* é caracterizada pela interconexão entre a linguagem e o pensamento, e desenvolve-se até os dois anos, evidenciando o início de uma forma de comportamento exclusivamente humana. A última etapa, *linguagem gráfica*, é caracterizada pelo momento em que a criança é desafiada a escrever palavras, mediante a necessidade de comunicar-se e ao mesmo tempo compreender o mundo que a cerca.

Dessa forma, alguns estágios precedem a entrada da criança no processo de alfabetização. Luria (1988) separa-os em quatro diferentes momentos.

Na fase *pré-instrumental*, a criança tem por volta dos três anos de idade⁴⁹ e começa a descobrir a função social dos símbolos e aos poucos. Ela começa a imitar o adulto

⁴⁷ Para desenvolver a pesquisa, ele utilizou o seguinte procedimento: pegava um sujeito que não sabia escrever e lhe dava a tarefa de lembrar certo número de sentenças e/ou palavras, que ultrapassava a capacidade mecânica de um indivíduo recordar. Quando esse sujeito compreendia que não seria possível lembrá-las, Luria entregava um pedaço de papel a eles e dizia que tomassem nota ou ‘escrevessem’ as palavras e/ou sentenças apresentadas por ele. Como os sujeitos estranhavam tal sugestão, e diziam que não sabiam escrever, então, o pesquisador mostrava que usamos a escrita para lembrar, o que levava o sujeito à imitação da forma externa da escrita. Assim, começa o experimento de Luria, que o repetia algumas vezes, sempre fazendo que a criança voltasse à escrita para tentar ler o que havia escrito (DORNFELD, 2008, p. 29).

⁴⁸ Para maiores conhecimentos sobre a metodologia da pesquisa e sobre os sujeitos envolvidos, ver Luria (1988).

⁴⁹ Embora Luria (1988) mencione características da escrita em determinadas idades, o autor afirma que “é impossível fixar uma linha divisória definitiva; estas demarcações de idade dependem de uma gama de condições dinâmicas relacionadas com o nível de desenvolvimento cultural da criança, seu ambiente etc.” (p. 149).

em sua escrita, entretanto sua escrita não tem função mnemônica⁵⁰, e nem significado. Nesse estágio, a escrita não auxilia a memória, pelo contrário a atrapalha (LURIA, 1988).

Na fase pré-instrumental, o desenvolvimento efetivo da criança “é sua capacidade de grafar (já domina determinadas operações que permitem a ela fazer marcas no papel) e sua compreensão de que há uma escrita utilizada pelos adultos” (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 47). É justamente nessa fase que o professor precisa atuar para que o aluno supere a fase de imitação do adulto e avance para o registro gráfico, já que nesse momento as crianças ainda não concebem a escrita como instrumento, mas, sim, como uma brincadeira. O professor, enquanto o mais experiente, precisa desempenhar seu papel social que lhe cabe, de oportunizar o saber elaborado e os conteúdos que possibilitarão aos alunos a transformação de sua prática social.

Ao considerar a importância do papel do professor na fase pré-instrumental, Martins e Marsiglia (2015, p. 47) explicam que o professor deve atuar na área de desenvolvimento iminente⁵¹ da criança “deve provocá-la⁵² a superar a imitação, fazendo com que utilize os registros gráficos como meio, ou seja, que a escrita lhe auxilie a recordar algo e assim assuma uma função de operação psicológica”.

A próxima fase é a *atividade gráfica diferenciada*, que se dá entre os quatro e cinco anos, momento em que a criança faz uso dos registros gráficos para recordar sentenças ditadas. É nessa fase que o rabisco aparece com a função de auxiliar de um signo e a criança dispõe seus registros de forma a rememorar o que escreveu, tentando estabelecer vínculos entre sua escrita e seu objeto de representação. Nesse estágio, o rabisco surge para suprir a necessidade de estabelecer ligação entre a escrita e a sua representação, por isso, nesse estágio, “a criança utiliza os rabiscos não para ler, mas para lembrar-se do que lhe foi dito, por isso é uma fase instável como instrumento auxiliar de memória e a criança depois de algum tempo pode esquecer o significado do que registrou” (FRANCIOLI, 2013, p. 77).

Ao descrever o momento de transição da escrita como atividade gráfica diferenciada para a escrita pictográfica, Luria (1988, p. 173) descreve:

Após ter começado com uma escrita de brincadeira, não-diferenciada, diante de nossos próprios olhos, o sujeito descobriu a natureza instrumental de tal escrita e elaborou seu próprio sistema de marcas expressivas, por meio das quais foi capaz de

50 Segundo Luria (1988) a função mnemônica surge quando a escrita serve para auxiliar a criança a se lembrar de algo sem a necessidade de memorizá-lo de forma direta.

51 Também é traduzido por zona de desenvolvimento próximo, conceito citado e definido anteriormente.

52 Em Martins e Marsiglia (2015) encontra-se uma gama enorme de sugestões de procedimentos, conteúdos e recursos para o professor atuar em cada etapa do desenvolvimento da escrita.

transformar todo o processo de recordação. A brincadeira transformou-se em escrita elementar, e a escrita era, então, capaz de assimilar a experiência representativa da criança. Tínhamos atingido o limiar da escrita pictográfica.

Assim, após a etapa da escrita como atividade gráfica, surge a *escrita pictográfica*, que apresenta-se por volta dos cinco a seis anos, momento em que a criança já possui certa habilidade em desenhar, mas não relaciona o desenho com a escrita. No início, o desenho da criança “pode representar brincadeiras e depois se torna um meio de registro” (FRANCIOLI, 2013, p. 78).

Martins e Marsiglia (2015) explicam que nessa fase as crianças precisam superar a técnica do desenho, substituindo-a pela técnica da escrita simbólica, o aluno precisa alcançar os recursos culturais mais complexos. Por isso, é necessário que o professor atue na zona de desenvolvimento iminente, propondo atividades com um nível de dificuldade maior “pois aquilo que era um problema agora não é mais um obstáculo, visto que já foi incorporado e se tornou desenvolvimento efetivo” (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 57).

A seguinte etapa é a fase da *escrita simbólica*, em que ocorre a transição entre as formas primitivas da leitura e da escrita para as formas culturais mais elaboradas e complexas. Para se chegar a esse estágio, é necessário que a criança tenha percorrido todas as etapas anteriores da chamada “pré-história da escrita”, que “chega ao fim quando o professor dá um lápis à criança” (LURIA, 1988, p. 180).

Segundo Francioli (2013, p. 78), “nesse estágio a relação da criança com a escrita é puramente externa. A criança sabe que pode usar os signos que lhe foram ensinados pelo professor (as letras do alfabeto) para escrever qualquer coisa, mas ainda não sabe usá-los”.

Segundo Luria (1988, p. 181),

De mais a mais, estamos convencidos de que uma compreensão dos mecanismos da escrita ocorre muito depois do domínio exterior da escrita e que, nos primeiros estágios de aquisição desse domínio, a relação da criança com a escrita é puramente externa. **Ela compreende que pode usar signos para escrever qualquer coisa, mas não entende ainda como fazê-lo.** Torna-se assim inteiramente confiante em sua escrita, mas é ainda incapaz de usá-la (grifos nosso).

Com base nessas considerações, insurge novamente a questão da especificidade da escola como instituição que lida com o conhecimento sistematizado e o papel do professor como mediador desse processo. A criança, antes de chegar ao período escolar, mais especificamente ao primeiro ano de alfabetização, passa pelo processo de compreender que é necessário usar os signos para escrever algo. Para que haja de fato a aprendizagem da escrita, é necessário que haja um trabalho intencional, organizado e direcionado a esse objetivo.

Se, de fato, a criança aprende antes mesmo de sua entrada no período escolar, cabe-nos concordar com Saviani N. (2012, p. 70-71) quando afirma:

A alfabetização (que supõe o domínio de códigos e significados) exige destrezas, habilidades, processos cognitivos que não surgem espontaneamente com a idade, desenvolvem-se no processo de formação, desde o nascimento, consolidando-se ao longo de toda a escolaridade. A alfabetização, portanto, não se restringe a procedimentos específicos de um dado período que se convencionou como o da primeira série (ou ciclo básico, ou primeiro ano) da escolaridade.

Dessa forma, compartilhamos da posição da autora de que a alfabetização está relacionada ao processo de aquisição e desenvolvimento das funções superiores advindas do processo histórico cultural da criança, porém, é ilusória a concepção de que a alfabetização se encerra inteiramente ao final do primeiro e do segundo ano do Ensino Fundamental, pois, conforme Saviani (2007, p. 1246), nessas séries “as crianças podem chegar a dominar os mecanismos da linguagem escrita. Mas reconhecer as estruturas formais da língua não é ainda incorporá-las. Ao final do primeiro ou do segundo ano é possível que as crianças as reconheçam”. Assim, é preciso reafirmar que, mesmo não encerrando no primeiro ou segundo ano do Ensino Fundamental, a alfabetização precisa ser tida como uma ação que se encerra em determinado período, ficando apenas a necessidade de aperfeiçoamento e domínio dos mecanismos mais elaborados de linguagem.

Acerca das concepções de alfabetização baseadas nas teorias de Emilia Ferreiro e de Alexander Romanivich Luria, destacamos que, embora a psicogênese da língua escrita alicerçada no construtivismo tenha se apresentado uma concepção da alfabetização mais aceita, estudada e adotada nas práticas pedagógicas das escolas públicas, acreditamos que, em certos aspectos, o enfoque biologizante que ela traz é errôneo e incorre em alguns aspectos negativos, como, por exemplo, o espontaneísmo, o não diretivismo adotado pelos professores e crença de que ao professor, compete apenas facilitar o processo individual de desenvolvimento cognitivo, que nessa perspectiva, tal desenvolvimento é tido como natural (biológico) e não cultural (mediado pelos instrumentos culturais).

Diferentemente, Martins e Marsiglia (2015) lembram que a prática pedagógica fundamentada na pedagogia histórico-crítica refuta a linearidade do desenvolvimento concebida pelo construtivismo, que, no caso da escrita, ensina que é necessário haver a hipótese silábica como pré-requisito à compreensão do aspecto fonético. Para a pedagogia histórico-crítica, é necessário atribuir significado ao que está sendo apropriado, e ao professor alfabetizador, cabe a tarefa de direcionar o ensino de maneira que a escrita seja apropriada

não apenas como algo mecânico, mas sim como um instrumento cultural complexo. As autoras ainda alertam que o ensino da linguagem escrita, tão importante para o desenvolvimento psíquico do ser humano, não pode apoiar-se em teorias pedagógicas que já não se sustentam nem do ponto de vista pedagógico tampouco do ponto de vista neuropsicológico, o que se constata nos altos índices de analfabetismo e pela “falência do processo de alfabetização das novas gerações, formadas, sobretudo nas escolas públicas de forte influência construtivista” (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 82).

Dessa forma, ao longo desse capítulo analisamos as pesquisas realizadas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky e por Alexander Ramonovich Luria sobre o desenvolvimento da escrita nas crianças, e mesmo que tais autores estudem o mesmo tema de interesse, eles não são convergentes, visto que os pressupostos teóricos de ambos são distintos.

Gostaríamos, por fim, de esclarecer que não esgotamos neste capítulo a temática acerca do desenvolvimento da escrita. Todavia, procuramos colaborar para um movimento reflexivo que “lançasse luz” a uma discussão das diferenças entre a concepção de alfabetização para o construtivismo e para a psicologia histórico-cultural e pedagogia histórico-crítica. A nosso juízo, há sim uma carência de mais estudos e pesquisas que delineiem como se pode efetivar o processo de alfabetização a partir da proposta da pedagogia histórico-crítica em sujeitos que frequentam a escola.

O próximo capítulo traz-nos um pouco mais desse universo da alfabetização, momento em que, dentre outros temas, proporemos um diálogo com os professores alfabetizadores participantes dessa pesquisa a fim de conhecer suas concepções acerca do ensino, alfabetização, conhecimento, aprendizagem, para então assinalarmos relações entre as concepções dos educadores com o estudo até aqui organizado.

3 DOCENTES ALFABETIZADORES E SUAS CONCEPÇÕES

Será necessária uma percepção profunda para entender que, com as relações de vida dos homens, com os seus relacionamentos sociais, com a sua existência social, também se modificam as suas representações, as suas concepções e os seus conceitos, em uma só palavra, também a sua consciência? (MARX; ENGELS, 2009, p. 27).

Nos capítulos anteriores, conceituamos historicamente as concepções e perspectivas epistemológicas que norteiam o processo de alfabetização na teoria pedagógica. Identificamos as contraposições entre as perspectivas construtivista e histórico-cultural sobre a alfabetização, abordando aspectos relacionados à alfabetização amparada na pedagogia histórico-crítica.

Neste capítulo, objetivamos analisar as concepções dos professores alfabetizadores participantes dessa pesquisa em relação à Educação, à alfabetização, papel da escola e qualidade educacional. Procuramos, durante as análises, apreender a partir dos dados levantados quais os desafios e as possibilidades dos docentes alfabetizadores no que se refere à oferta de um ensino e alfabetização de qualidade socialmente referenciada.

3.1 PERCURSO METODOLÓGICO E MÉTODO

Para a realização dessa pesquisa, fizeram-se necessários determinados recursos metodológicos que possibilitaram a compreensão de nosso objeto de estudo. A abordagem metodológica utilizada foi de caráter exploratório com procedimentos predominantemente qualitativos, sem desprezar os elementos quantitativos⁵³. Foi realizado um estudo de cunho bibliográfico (referenciais teóricos e conceituais específicos ao tema), documental e de campo (pesquisa empírica), por meio de materiais já publicados e de questionários com questões fechadas e entrevistas semiestruturadas dirigidas com 5 (cinco) coordenadoras pedagógicas, 4 (quatro) diretoras, 1 (um) diretor e com 7 (sete) professoras alfabetizadoras de 5 (cinco) escolas públicas, urbanas municipais,⁵⁴ de Jataí, totalizando 17 (dezessete) sujeitos que participaram da investigação, que ocorreu do início de setembro ao final de outubro do ano de

⁵³ Chizzotti (2005, p. 52) esclarece que as pesquisas são caracterizadas com base no tipo de análises realizadas e no tipo de dados coletados e o que faz desses dados. Sendo assim, as pesquisas podem ser classificadas como “quantitativas: preveem a mensuração de variáveis preestabelecidas, procurando verificar e explicar sua influência sobre outras variáveis, mediante a análise da frequência de incidências e de correlações estatísticas. O pesquisador descreve, explica e prediz; qualitativas: fundamentam-se em dados coligidos nas interações interpessoais, na coparticipação das situações dos informantes, analisadas a partir da significação que estes dão aos seus atos. O pesquisador participa, compreende e interpreta”.

⁵⁴ Refere-se às instituições cujas principais fontes de recursos são advindas dos municípios.

2017. O motivo de serem sete professoras alfabetizadoras é devido ao fato de todas trabalharem nos períodos matutino e vespertino. Se assim não fosse, teríamos um número maior de professoras participantes dessa pesquisa.

O critério para a escolha das escolas se deu com base nos dados⁵⁵ do Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). O Ideb foi criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Pesquisa Educacional Anísio Teixeira (Inep) e é o principal indicador da qualidade da educação básica no Brasil. Ele agrupa em um único indicador os conceitos de fluxo representados pela taxa de aprovação dos alunos e o conceito de aprendizado, correspondente ao resultado aferido pela Prova Brasil, avaliação censitária do ensino público, Aneb e Saeb. Como critério de escolha, escolhemos cinco instituições, sendo uma a que obteve maior nota no Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e outra que ficou com menor nota. As outras três escolhidas obtiveram notas medianas e iguais. Os dados que serviram de referência para essa pesquisa são referentes ao ano de 2015, pois, até a data do início da coleta dos dados nas escolas, o último índice divulgado era referente a este ano. Por se tratar de uma pesquisa voltada à alfabetização, optamos por nomear as escolas pesquisadas com as cinco vogais do alfabeto da Língua Portuguesa. Dessa forma, as 5 (cinco) instituições serão identificadas pelas vogais (A, E, I, O, U); os sujeitos da pesquisa serão identificados pelas letras iniciais correspondentes à sua função, letra P (professora), letra C (coordenadora) e letra D (diretor ou diretora) seguindo a numeração correspondente à entrevista.

Assim, a pesquisa foi sendo delineada conforme o movimento do objeto de estudo e as necessidades que a partir dele se estabeleceram. Inicialmente realizamos a revisão de literatura sobre nosso objeto de estudo, conhecendo os teóricos, os autores de mesma matriz epistemológica, que estudaram sobre o tema e até onde avançaram. A revisão bibliográfica que também foi realizada nos permitiu investigar e examinar o tema, na tentativa de avançar na compreensão do mesmo. Conforme Gil (2010, p. 30), “a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”. Além disso, a revisão bibliográfica facilita a visão da totalidade dos fenômenos, compreendida como as conexões que se realizam entre os complexos que a sociedade vai criando. Nesse sentido, a totalidade de um complexo social somente será entendida se este for apreendido como unidade da diversidade, pois, como afirma Andery (1988, p. 428),

55 Maiores informações e acesso a esses dados em <http://www.qedu.org.br/cidade/1188-jatai/ideb/ideb-por-escolas>.

os elementos particulares constitutivos de uma relação só podem tornar-se compreensíveis se analisados dentro de uma totalidade. A compreensão dessa totalidade, por outro lado não pode prescindir da análise de suas partes e da análise de como se relacionam neste todo. Quaisquer desses dois aspectos implicariam, se desprezados, uma necessária apreensão inadequada do real.

Como consultamos documentos oficiais referentes à educação/alfabetização, fizemos simultaneamente uma análise documental, que, conforme afirmam Ludke e André (1986, p. 39),

os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. (grifos no original)

Após a análise documental, nosso objetivo foi levantar algumas informações por meio de questionários e de entrevista semiestruturada, sendo esta última, conforme Ludke e André (1986), uma técnica que possui uma grande vantagem sobre a pesquisa estruturada, pelo fato de ser um meio de captar as informações desejadas sobre os mais diferentes tópicos e por permitir um aprofundamento dos pontos abordados, correções e adaptações.

Na etapa seguinte⁵⁶, fizemos contato com a Secretaria Municipal de Educação de Jataí e solicitamos um relatório de quantitativo de escolas que ofertavam o primeiro ano do Ensino Fundamental I na cidade, solicitação que foi eficientemente atendida. Na ocasião, a secretária municipal da educação também assinou o “Termo de Anuência” (Apêndice 6), assumindo o compromisso de apoiar o desenvolvimento de nossa pesquisa e autorizar a coleta de dados em algumas instituições de Ensino Fundamental I na área urbana do município. De posse desses dados, e objetivando fazer a escolha das instituições que seriam pesquisadas, realizamos uma pesquisa no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP-MEC), no qual obtivemos os indicadores e notas do Ideb⁵⁷ das escolas municipais do município.

Esse processo investigativo permitiu a escolha das escolas nas quais realizaríamos a pesquisa. Nesse ponto, precisamos destacar que, embora tenhamos utilizado um critério de escolha para as escolas, não houve seleção para a pesquisa dos sujeitos nas escolas escolhidas, uma vez que nosso “foco” seria apenas os gestores (diretoria e coordenação) e professores

56 Antes de realizarmos as entrevistas e propormos os questionários, atentamo-nos para a rigorosidade ética necessária a uma pesquisa. Dessa forma, o projeto passou pelo Comitê de Ética em Pesquisa CEP-UFG e foi aprovado e considerado em acordo com os princípios éticos vigentes, sem nenhuma ressalva (Anexo).

57 Dados disponíveis no site: <https://www.qedu.org.br/cidade/1188-jatai/ideb>.

alfabetizadores (responsáveis pelas turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental I), ou seja, todos os sujeitos que ocupavam a função de diretor(a), coordenador(a) e professor(a) alfabetizador(a) das escolas selecionadas.

Dessa forma, com as instituições escolhidas, marcamos uma data que seria apropriada para a entrevista e para que os sujeitos respondessem ao questionário, sem que isso prejudicasse a rotina das professoras em sala de aula. Como previmos, os horários marcados foram nos momentos em que as professoras estavam de “aula livre”, ou seja, estavam fora de sala enquanto os alunos estavam na aula de Educação Física. É importante deixar claro que, após nos apresentarmos aos sujeitos da pesquisa, a maioria deles se mostraram compreensivos em nos atender, até porque toda vez que nos apresentávamos tivemos o cuidado de esclarecer que os participantes da pesquisa estavam sendo convidados a participar como voluntários e sempre explicitávamos a finalidade da pesquisa, o objeto estudado, os procedimentos metodológicos e a necessidade da colaboração dos sujeitos pesquisados. Também esclarecemos que estaríamos dispostos a adequar nosso trabalho de entrevistas conforme as necessidades da instituição. Às professoras alfabetizadoras procuramos deixar claro que, como elas, nós também trabalhávamos na alfabetização, isso porque tínhamos o objetivo de deixá-las à vontade para que pudessem se expor de forma natural e espontânea, sem nenhum constrangimento. Procurávamos, em todas as entrevistas, manter um diálogo de amizade, compreensão e cordialidade, entendendo que os professores cumprem inúmeras atribuições e respondem a várias demandas e, por esse motivo, buscávamos adequar nossa pesquisa aos horários sugeridos por eles.

Assim, partimos para outra etapa. Era chegado o momento de conhecermos os desafios, as possibilidades e as concepções das professoras alfabetizadoras e dos gestores. Esse seria o momento em que compreenderíamos com mais precisão a realidade concreta de nosso objeto em estudo. Desse modo, após a anuência da diretoria de cada escola, cada sujeito participante assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 5), por meio do qual esclarecemos o destino de todo material coletado, informando que os mesmos seriam usados para análises posteriores e estariam sob a responsabilidade restrita do pesquisador. Por meio do termo, os participantes também foram esclarecidos de que estavam sendo convidados a participarem como voluntários, e que o fato de recusarem em participar da pesquisa não acarretaria nenhum dano ou prejuízo.

Curiosamente, em alguns momentos da investigação, percebemos, por parte dos sujeitos da pesquisa, certa apreensão com relação ao que teriam que responder nos questionários e entrevistas. Em alguns casos, as professoras nos pediam para ler o

questionário e as perguntas da entrevista, para ver “se conseguiria responder”. Duas professoras pediram para responder aos questionários em casa, alegando que teriam melhores respostas para as questões. Esse pedido foi negado por nós, já que nossa intenção era conhecer as concepções dos próprios sujeitos sem a possibilidade de eventual pesquisa; almejávamos entender o que de fato eles pensavam e como avaliavam pontualmente determinados assuntos, sem que recorressem a respostas prontas. Em certa ocasião, um dos gestores perguntou se outra pessoa não poderia responder em seu lugar, alegando que as perguntas eram “difíceis” de serem respondidas e que ele não tinha nenhuma ideia formada sobre determinados assuntos que seriam tratados. E de fato, nas duas vezes que fomos à instituição para realizarmos a entrevista com esse sujeito, ele se esquivava e não demonstrava interesse em participar da entrevista, embora já houvesse respondido ao questionário. Nesse caso, por motivos éticos, optamos por não insistir⁵⁸.

Destarte, foi investigado, por meio de um questionário com perguntas fechadas e ordenadas (apêndices 2 e 3), na própria instituição, o perfil dos trabalhadores, a formação, o tempo de atuação e questões pertinentes à adesão ou não do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Indagamos sobre o Pacto porque o mesmo se constitui como um dos únicos programas de formação docente continuada voltada à alfabetização. O questionário foi preenchido por escrito e sem nossa intervenção e presença. Embora estivéssemos na instituição no momento do preenchimento do questionário, procuramos não influenciar em nenhuma das respostas.

O processo de elaboração do questionário foi realizado levando em consideração os objetivos da pesquisa e o levantamento realizado por meio dele possibilitou reunirmos informações rápidas e precisas que nas entrevistas não foram mencionadas. Por isso, consideramos que, por termos utilizado os dois recursos metodológicos, obtivemos subsídios e informações suficientes para apreender nosso objeto de estudo.

Não houve dúvidas ou solicitação de esclarecimento das questões contidas no questionário por parte dos participantes. De um modo geral, todas as questões foram respondidas. Após esse momento, realizamos as entrevistas, que foram realizadas de forma dirigida e individual com cada entrevistado. Solicitamos autorização aos participantes para gravarmos as falas, ação consentida por todos eles. Então, utilizando um aplicativo do celular, obtivemos, sem muita demora e de maneira dialogada, as respostas que necessitávamos. Durante a entrevista, fizemos uma pergunta de cada vez, seguindo o roteiro preestabelecido

⁵⁸ Nesse caso, o sujeito respondeu ao questionário, mas não participou da entrevista.

(Apêndice 4). Ao término de cada entrevista, mantínhamos a cordialidade que desde o início da entrevista conservávamos, até pelo fato de que, se houvesse necessidade, poderíamos retornar à instituição sem constrangimentos ou oposições. Em inúmeras vezes, as professoras entrevistadas se interessavam em conhecer mais sobre a nossa pesquisa, demonstrando interesse em saber os resultados que poderiam surgir por meio de nosso estudo, deixando para nós a compreensão da necessidade de disponibilizar posteriormente esse trabalho para tais docentes e instituições. Podemos afirmar que, de um modo geral, as entrevistas foram realizadas em um clima de colaboração, confiança e respeito.

Transcrevemos todas as entrevistas logo após a realização das mesmas. Elas foram transcritas e revisadas pela pesquisadora sem uso de nenhum programa específico para tal. Enquanto íamos transcrevendo de forma literal, realizávamos a “revisão” das falas, retirando apenas as vocalizações que apareceram na oralidade. O tempo de duração de cada entrevista gravada variou de cinco a sete minutos, enquanto o tempo de transcrição ocorreu no período entre início de setembro até o final de outubro do ano de 2017. Após cada entrevista, tivemos o cuidado de transcrever os áudios no mesmo dia ou no dia seguinte, para que pudéssemos lembrar-nos dos pequenos detalhes ou das reações dos professores. Durante as entrevistas ou quando permanecíamos na escola, fizemos várias anotações em um diário de bordo, com a finalidade de não deixar escapar nenhuma singularidade do lugar ou acontecimentos que ocorriam. Como já salientamos neste trabalho, Martins e Marsiglia (2015) afirmam que o método dialético, além de pressupor a apreensão do objeto em sua totalidade, exige seu reconhecimento do ponto de vista do movimento e desenvolvimento, visto que o fenômeno deve ser captado naquilo que carrega não apenas em sua forma atual, mas, especialmente, como chegou a ser o que é.

Dessa forma, as afirmações que apareceram nas entrevistas somavam-se às nossas percepções e observações assistemáticas com relação à rotina, à organização e ao comportamento dos indivíduos que faziam parte desse ambiente. Apareciam, ainda que de forma implícita, a importância que era dada às crianças, aos professores, à leitura, à higiene e aos aspectos inerentemente escolares. Em determinadas vezes, nos surpreendia o fato de ouvir, por parte dos entrevistados, determinadas críticas, demonstração de insegurança, o concordar ou não com as políticas educacionais. Nesses momentos, percebemos que, de fato, nenhuma prática é neutra. Sabendo ou não, todos os educadores carregam certa “bagagem” teórica ou prática, que os fazem pensar, agir e afirmar de determinada maneira. E foi assim que, em cada etapa da pesquisa, lidávamos com certa expectativa, sabendo que, mais uma vez,

conheceríamos um pouco mais do nosso objeto em estudo, o que para nós se constituía em atividade desafiadora, porém enriquecedora.

Após o momento de coleta de dados, solicitávamos junto à secretaria de cada instituição o PPP (Projeto Político Pedagógico). Por meio desse documento, obteríamos informações relacionadas à identificação, à estrutura física, a aspectos pedagógicos e históricos de cada escola participante. Todas as secretárias nos ofereceram esse documento, porém constatamos que muitos não estavam atualizados, como no caso de uma das escolas que nos apresentou um PPP referente ao ano de 2013.

Por se tratar de uma pesquisa com abordagem predominantemente qualitativa, nós, enquanto sujeitos-pesquisadores, na relação com o objeto de estudo, portamo-nos como integrantes desse processo de conhecimento e de interpretação dos dados, assumindo uma postura despojada de preconceito, sem o interesse de conduzir ou direcionar os resultados ou respostas, mas objetivando compreender a realidade para poder transformá-la. Conforme explica Chizzotti (2005, p. 82):

O pesquisador não se transforma em mero relator passivo: sua imersão no cotidiano, a familiaridade com os acontecimentos diários e a percepção das concepções que embasam práticas e costumes supõem que os sujeitos da pesquisa têm representações, parciais e incompletas, mas construídas com relativa coerência em relação à sua visão e à sua experiência. A descrição minudente, cuidadosa e atilada é muito importante; uma vez que deve captar o universo das percepções, das emoções e das interpretações dos informantes em seu contexto.

Foi assim que, imersos no cotidiano e na apreensão da realidade concreta como ponto de partida e de chegada, passamos a analisar e interpretar os dados. Por meio da análise, buscamos apreender e analisar os dados qualitativamente, e para organizar os dados quantitativamente fez-se o uso de técnicas como, por exemplo, o estabelecimento de categorias e a codificação e tabulação dos dados obtidos (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

Os procedimentos descritos auxiliaram-nos no fornecimento de resposta para o problema inicialmente proposto e permitiram-nos apreender o conceito de educação dos professores entrevistados, além de mostrar como os educadores lidam com os limites impostos à sua prática e como reagem diante das exigências do mercado de trabalho e das políticas neoliberais voltadas à educação. Assim, avançamos na produção de um conhecimento que está ligado à práxis, a uma ação transformadora que almeja não apenas contemplar determinado fenômeno, mas, “ao referir-se ao real, pressupõe, exige, implica a possibilidade de transformar o real [...], envolve uma compreensão do mundo que implica uma prática e uma prática que depende deste conhecimento” (ANDERY, 1988, p. 423).

Desse modo, as atividades sistemáticas, técnicas, instrumentos e metodologias usadas nessa pesquisa estão amparados no método Materialista Histórico Dialético, o qual permitiu-nos alcançar o objetivo e delimitar os caminhos que seriam percorridos, apreendendo o real a partir de suas contradições e levando em consideração as relações e as mediações que interferem na realidade, considerando o objeto de estudo “em sua conexão, em seu condicionamento recíproco, em seu movimento e em sua transformação” (BAZARIAN, 1994, p. 67).

Nesse sentido é importante destacar a importância dada à historicidade do objeto, visto que para Marx nenhuma categoria pode ser analisada fora do seu tempo e do seu espaço histórico. Em consonância com Gamboa (2007), acreditamos que é possível que as principais diferenças entre as formas de elaborar conhecimento estejam precisamente nas diversas maneiras de abordar a temporalidade e a historicidade dos objetos estudados. Assim, nas investigações, a história não é um dado acidental ou secundário (variável denominada “tempo” ou “data”) nem um dado circunstancial de contexto, uma referência ou uma “informação auxiliar”, mas é tida como eixo da explicação e da compreensão científica.

Conforme explicam Magalhães e Souza (2014, p. 111), o enfoque do método materialismo histórico dialético “íntegra, a nível interno, elementos gnosiológicos, lógicos, ontológicos e metodológicos, com aspectos, a nível externo, determinantes da realidade socio-histórica”. Assim, em uma perspectiva dialética, entendemos os fenômenos como resultado de vários determinantes, que não ocorrem de forma isolada e independente, e, “tanto a natureza quanto a sociedade são compostas de objetos e fenômenos organicamente ligados entre si, dependendo uns dos outros e, ao mesmo tempo, condicionando-se reciprocamente” (MARCONI; LAKATOS, 2011, p. 101).

O método também permite conhecer as contradições que se verificam na sociedade capitalista, contradições que se evidenciam na coexistência de ideias diferentes sobre sociedade, educação, trabalho docente, professor, aluno, ensino e aprendizagem. Nesse sentido, o real é concebido como contraditório e “o movimento é a manifestação da contradição, esta necessita ser desvendada para que se compreenda o fenômeno, o que implica compreender seu movimento” (ANDERY, 1988, p. 419).

Assim sendo, com base nos princípios da contradição, o processo de investigação não se ateve apenas na aparência do fenômeno, fez-se necessário buscar a essência, considerando que a realidade que se apresenta é determinada por inúmeros fatores e contextos, de tal forma que “nenhum fenômeno pode ser considerado como um todo

autônomo, isolado ou separado de uma totalidade maior que é a própria realidade, que por ser histórica não se esgota na concepção presente” (GAMBOA, 2007, p. 130).

Para compreender e explicar um fenômeno é necessário a descoberta das conexões e relações que lhe são intrínsecas, que o formam e que inserem este fenômeno na totalidade. Conforme Andery (1988, p. 428), “o estudo de qualquer fenômeno implica então, em compreendê-lo a partir de e na realidade concreta de que é parte, e não compreendê-lo subtraindo-se esta realidade, retirando-o dela como se o fenômeno dele independesse”.

Desvendar um fenômeno não é tarefa simples. Implica em um longo trabalho de investigação, que analisa o fenômeno levando em consideração suas determinações e a partir dessa análise recompõe o fenômeno, mas agora com as determinações descobertas. O sujeito produtor do conhecimento não tem atitude contemplativa em relação ao real, mas é um sujeito ativo, é um produtor que, na sua relação com o mundo e com seu objeto de estudo, reconstrói no seu pensamento este mundo e torna-o atuante. Do mesmo modo, a investigação científica e a interpretação dos fenômenos fundamentada no referencial marxista levam em consideração a relação dialética existente entre a totalidade e a singularidade, entre o geral e o particular. Dessa forma, conforme explicita Ferreira Jr. (2013, p. 40),

o universal é sempre caracterizado pelas determinações (econômicas, sociais, políticas e culturais) que se repetem no âmago de cada um dos fenômenos particulares. Portanto, cada fenômeno particular traz em si mesmo a unidade e a luta dos contrários que se estabelecem entre a síntese de múltiplas determinações universais e as singularidades que se manifestam apenas no seu interior.

Com isso, compreendemos a importância de analisarmos o trabalho do professor alfabetizador e suas determinações dentro de uma totalidade, pois só assim poderemos recompor e entendê-lo nas suas múltiplas determinações, já que o objeto em sua totalidade nos leva a perceber o todo, com os aspectos sociais, econômicos, formativos e políticos, que precisam ser considerados para a compreensão da totalidade. Essa categoria permite a análise do processo educativo como síntese de múltiplas determinações, evitando, assim, a ideia de fragmentação que delimita e impossibilita a compreensão da realidade.

Para compreender a centralidade da categoria trabalho e a natureza da educação, faz-se necessário inicialmente considerar que vivemos em uma sociedade desigual, que se sustêm sobre a lógica da exploração do homem pelo homem, em que as relações se emolduram às ordens do mercado de trabalho, às exigências do “desenvolvimento” e às cobranças da industrialização. Nessa lógica desumana e impostora, até mesmo o trabalho, em sua essência, foi historicamente sendo mudado, ocasionando outras mudanças na sociedade,

amoldando inclusive a educação, a escola e o trabalho docente. Para Marx (2013, p. 120), o trabalho é “uma condição de existência do homem, independente de todas as formas de sociedade, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana”.

Marx (1993) lembra que o homem é um ser natural porque foi criado pela natureza e está submetido às leis naturais e porque depende da natureza para sobreviver, mas ele também se difere da natureza, pois usa da natureza para transformá-la segundo suas necessidades e é por esse processo, chamado trabalho, que ele se humaniza. O trabalho é então uma atividade ontológica humanizadora, que distingue o homem dos animais, e que por meio dessa atividade o homem transforma a si mesmo e a natureza exterior. O trabalho é a ação do homem sobre a natureza para transformá-la. Entretanto, a economia nacional tem distorcido e abstraído a essência dessa atividade humana, reduzindo-a ao conceito de coisa, de mercadoria, cuja “finalidade é a mera ampliação da riqueza – é pernicioso, funesto” (MARX, 1993, p. 29-30).

Nessa abstração, o homem é diminuído à mercadoria e, segundo Marx (1993, p. 24),

se a oferta é muito maior que a procura, então uma parte dos trabalhadores cai na situação de miséria ou na morte pela fome. A existência do trabalhador é, portanto, reduzida à condição de existência de qualquer outra mercadoria. O trabalhador tornou-se uma mercadoria.

Se o trabalho é definido como coisa e o trabalhador em mercadoria, conseqüentemente outros processos são alterados, e até mesmo o ser humano vai perdendo sua essência e esvaziando-se em seu caráter. Nesse processo, o trabalho humano historicamente vai sendo moldado, à medida que o modo de produção capitalista determina. Assim, é o modo de produção da vida material que condiciona o processo em geral da vida social, político e espiritual, sendo que a base da sociedade, assim como a característica peculiar do homem, está no trabalho. Andery (1988, p.409) afirma que:

É do e pelo trabalho que o homem se faz homem, constrói a sociedade e faz a história. O trabalho torna-se categoria essencial que lhe permite não apenas explicar o mundo e a sociedade, o passado e a constituição do homem, como lhe permite antever o futuro e propor uma prática transformadora ao homem, propor-lhe como tarefa construir uma nova sociedade.

Essa transformação da sociedade não é espontânea, harmônica ou linear, mas é consequência das contradições criadas dentro dela, é fruto das ações dos próprios homens e se dá por meio dos antagonismos e conflitos. Lima (2010) afirma que o trabalho caracteriza o homem e o faz relacionar com outros humanos e com a natureza, levando-o a modificar-se a si mesmo e o mundo no qual vive. Entretanto, esse trabalho, tem sido alterado pela formatação do capital que o transforma em degradação, alienação e estranhamento, pois o transporta para ser um mero supridor de necessidades e é apresentado como propriedade alheia. Nesse sentido, Marx (1993, p. 159 *apud* LIMA, 2010, p. 31) afirma que:

O trabalhador torna-se tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador torna-se uma mercadoria tanto mais barata, quanto maior número de bens produz. Com a valorização do mundo das coisas aumenta em proporção directa e desvalorização do mundo dos homens.

Assim, na sociedade capitalista, o mundo das coisas é mais valorizado e o fruto do árduo trabalho se torna mais importante que o próprio trabalhador, que produz riquezas e bens não para ele nem para sua subsistência, mas para o fortalecimento do sistema capitalista, que visa acima de tudo o lucro e a acumulação de bens.

Marx (1993), ao analisar as mudanças na essência do trabalho, destaca que processualmente ele foi perdendo sua característica, seu sentido original. No momento em que o homem deixa de se enxergar na sua produção ele torna-se um ser alienado, não se reconhecendo em sua própria atividade, já que, com a fragmentação do trabalho, o homem não mais domina todo o conhecimento do produto final, mas o possui em partes, o que acentua sua dependência para com o sistema de produção no qual está inserido, causando danos e “amputações” e tornando-o infeliz, desmotivado e cada vez mais imerso, submisso às chantagens do mercado de trabalho. Como resultado, como analisa Marx (1993, p. 83), “o seu trabalho não é, portanto, voluntário, mas forçado, trabalho obrigatório”.

Para Martins (2012), é por meio do trabalho que o homem garante a sua existência e de toda sociedade na qual está inserido. Mas a atividade do homem na transformação da natureza por meio do trabalho não é casual, ela ocorre devido a um “projeto ideal”, que, mesmo não sendo algo concreto, regula e determina as ações. É justamente essa idealização, essa “dimensão teleológica” que distingue a atividade humana das demais formas de atividade não humana. Dessa forma, a ação humana pressupõe a consciência da finalidade que antecede a transformação da realidade social ou natural. Por ser assim, “a atividade vital humana é ação material, consciente e objetiva, ou seja: é *práxis*” (MARTINS, 2012, p. 51). É por meio da

práxis que o homem pode transformar a matéria em ideia e a ideia em matéria, e superar os seus limites biológicos. Para Martins (2012, p. 51):

O homem, ao romper com as barreiras biológicas de sua espécie, rompe também a fusão (animal) necessidade-objeto, e o mundo e ele próprio lhe surgem como objetos. É na base desse rompimento que se desenvolvem novas funções cognitivas como o pensamento e o raciocínio, condições para a pré-ideação, para a intencionalidade, para o ser consciente.

Entendida como atividade humana transformadora da natureza e da sociedade, tendo a teoria como guia da ação, a *práxis* é fundamental na atividade educativa. Para Fernandes (2013), a *práxis* se dá pelas ações teleológicas que transformam a consciência de outros homens, assim, “o resultado do trabalho educativo é a transformação da consciência e da personalidade do educando. O **objeto do trabalho educativo** são as relações sociais e não um produto” (p. 6, grifos do autor).

É nesse momento que a discussão sobre a natureza da educação adquire importância, e, de forma genérica, podemos concordar que a educação se dá “na relação dos seres humanos entre si e com a natureza, pela satisfação de suas necessidades, cada vez mais numerosas e complexas, no âmbito material e não material” (SAVIANI, N. 2012, p. 59).

Para Martins (2012), a educação é um processo relacionado ao desenvolvimento humano, por meio do qual o homem alcança seus atributos fundamentais. A educação diz respeito ao “corpo inorgânico”, que são as objetivações construídas e apropriadas socialmente devido às exigências da própria humanização.

Por se dar nas relações sociais, a educação constitui-se como a “manifestação específica da ação social do homem, voltada para a formação da personalidade humana em seus múltiplos aspectos. É um fenômeno social historicamente determinado, compreendendo relações sociais e formas de comportamento social” (SAVIANI, N. 2012, p. 59). Dessa forma, entende-se que a essência humana se dá por meio do trabalho, que ao longo do tempo de aprimora. Da mesma forma, compreendemos que a educação é um fenômeno social, que ocorre nas interações e mediações pessoais estabelecidas nos vários âmbitos da sociedade.

Ao escrever sobre a natureza da educação, Saviani (2013) apresenta-a como um fenômeno próprio dos seres humanos. Para o autor, no processo de produção da existência humana, para garantir sua subsistência material, o homem produz o “trabalho material”. No entanto, para que haja a produção material, o homem antecipa seus objetivos reais em ideias, ou seja, é o trabalho “não-material”, cujo produto não se separa do ato de produção, que diz respeito aos conceitos, valores, símbolos, habilidades, atitudes e hábitos imprescindíveis à

formação do homem, “na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens” (SAVIANI, 2013, p. 20).

O trabalho não material se divide em duas categorias; na primeira o produto se separa do produtor e há um intervalo entre a produção e o consumo; na segunda, o produto não se separa do ato de produção, e este ocorre simultaneamente ao ato do consumo. Assim, a educação situa-se justamente na segunda modalidade do trabalho não material (SAVIANI, 2013).

É partindo dessas premissas que Lima (2010, p. 78) esclarece que “para se compreender o trabalho em educação e a concepção de trabalho docente, faz-se necessário caracterizá-los como trabalho, constituído como atividade humana em processo de construção histórica”. O trabalho docente é, pois, uma atividade humana que está relacionada com a educação institucionalizada.

No que concerne à educação escolar, Saviani N. (2012) afirma que a mesma é a “manifestação da educação no sentido amplo”, é uma esfera da atividade humana que tem por objetivo principal o ensino. Assim, o ensino não pode ser espontâneo, é necessário que ele seja um “processo consciente, deliberado, sistemático e metódico, voltado para uma dupla função: servir como fonte de informação e contribuir para organizar a atividade cognoscitiva dos estudantes” (p. 61).

É na escola que o trabalho docente ganha significado, lugar onde o professor, sujeito da história, deverá agir conscientemente para garantir que outros também tenham acesso à cultura humana historicamente acumulada. Nas palavras de Saviani (2013, p. 13),

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Assim, entendemos que é por meio do trabalho educativo que o homem é transformado em ser humano e tem acesso a todo saber que fora produzido pela humanidade ao longo da história. Com esse saber, o homem então será capaz de viver e transformar o meio social no qual está inserido. Compreendemos a importância do trabalho do professor, especialmente do alfabetizador, para a formação dos indivíduos que ao serem humanizados estarão instrumentalizados para agir e transformar seu meio social.

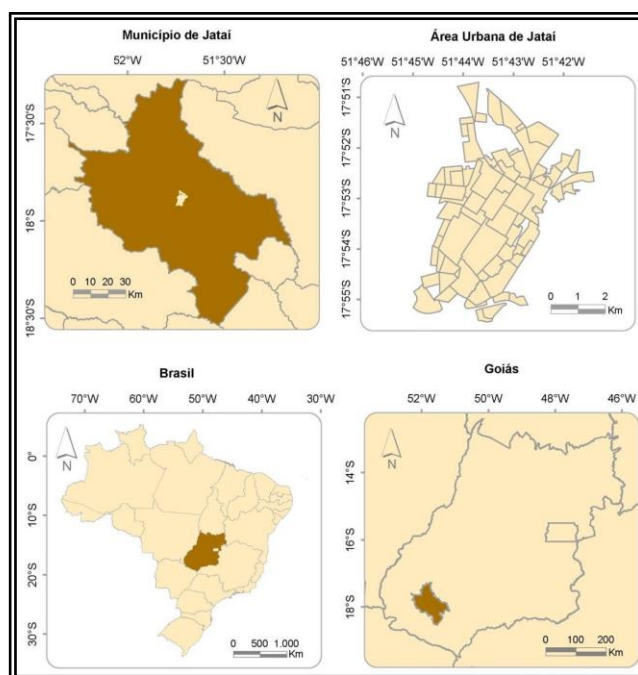
3.2 CARACTERIZAÇÃO DO ESPAÇO DA PESQUISA

Sob o entendimento das questões relacionadas ao trabalho, educação e trabalho docente, julgamos também ser importante conhecer o espaço onde estão inseridos os sujeitos da pesquisa. Por meio dessa contextualização poderemos compreender os aspectos que influenciam no trabalho dos docentes e apreender limitações, singularidades e possibilidades desses profissionais.

3.2.1 Município de Jataí-Go: aspectos histórico-geográficos

A pesquisa foi realizada no município de Jataí. O município, emancipado em 1895, está situado na microrregião sudoeste de Goiás e na mesorregião Sul Goiano, composta por 26 cidades, sendo Jataí, Rio Verde e Mineiros as mais populosas. A cidade está localizada a 320 km da capital (Goiânia), ao norte faz divisa com os municípios de Caiapônia e Perolândia, ao sul com Itarumã, Caçu e Aparecida do Rio Doce, a leste com Rio Verde e a oeste com Serranópolis e Mineiros. A seguir, na Figura 1, podemos observar a localização do município.

Figura 1: localização geográfica do município de Jataí-Goiás.



Fonte: Silva⁵⁹ (2009).

59 Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Goiás e professor adjunto da Universidade Federal de Goiás - Regional Jataí.

O município se destaca por sua alta produção de grãos e leite, pela sua potencialidade no agronegócio e por ser um município em expansão comercial, industrial, tecnológica e científica⁶⁰. Além de ser um dos líderes no agronegócio brasileiro, o município conta com diversas indústrias e com uma universidade federal (UFG), um Instituto Federal (IFG) e uma universidade estadual (UEG) e instituições privadas de curso superior.

Segundo Silva (2009), o surgimento do município de Jataí está associado ao interesse de homens que estavam à procura de riquezas naturais e novas terras para expansão da agricultura e da pecuária. Em setembro de 1836, Francisco Joaquim Vilela e seu filho, José Manoel Vilela, fixaram-se às margens do Rio Claro, “e um posterior encontro com José Carvalho Bastos, resultou na divisão das terras, originando as primeiras posses do futuro município” (SILVA, 2009, p. 41).

Em 1848⁶¹, Francisco Joaquim Vilela doa parte de sua propriedade para a construção de uma capela em homenagem ao Divino Espírito Santo, embora o registro da escritura tenha sido feito em 1856, em um cartório de Rio Verde, a então sede do município. Somente em 1864, quando o presidente da província de Goiás eleva a Capela do Divino Espírito Santo à categoria de Freguesia, é que se cria o Distrito de Paraíso. Então, no ano de 1822, foi lançada a “pedra fundamental” para a construção de Jataí, que em 1885, recebeu este nome e em 1898 Jataí se desmembra judicialmente de Rio Verde e trona-se uma comarca. Conforme dados do IBGE⁶² (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) referentes ao ano de 2018, o município conta com uma população de 99.674 habitantes, e possui 7.174,23 km² de área territorial.

A cidade abriga empresas dos ramos industrial, comercial e de prestação de serviços. O município se destaca na evolução do cultivo da cana-de-açúcar, fazendo aumentar o índice de produção de açúcar e etanol, colaborando para que o Produto Interno Bruto (PIB) do município seja superior à média estadual e nacional.

O desenvolvimento econômico, gerado principalmente pela crescente produção e a implantação de indústrias na cidade, tem contribuído para o aumento de empregos, mas consequentemente evidencia uma nova demanda de alunos que precisam ser matriculados nas escolas públicas do município. Conforme Macedo et al. (2009, p. 176),

60 Disponível em: <http://www.jatai.go.gov.br>. Acesso em: nov. de 2018.

61 Dados coletados nos documentos da Secretaria Municipal de Educação de Jataí e nos sites do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira do Ministério da Educação (Inep/Mec) <<http://www.inep.gov.br/>> e Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) <<https://cidades.ibge.gov.br>>.

62 Fonte dos dados: <<https://cidades.ibge.gov.br/v4/brasil/go/jatai/panorama>>.

esse desenvolvimento econômico gera, em alguns setores, múltiplas fontes de trabalho, aumentando o número de pessoas atraídas pelos novos serviços, que apresentam altos índices de crescimentos. Consequentemente, isso implica grande demanda de estudantes pelos serviços educacionais, aumentando consideravelmente a procura pelas instituições de ensino, bem como o número de docentes, escolas e salas de aula.

Essa realidade foi destacada em um dos relatos da coordenadora da escola “U”, que elencou como um desafio a grande rotatividade de alunos na escola, decorrente da crescente mudança de pessoas de outras regiões para o município. Assim relata a entrevistada:

Muitas vezes o trabalho que vem sendo feito desde o início do ano com aqueles alunos, você já colocou os alunos em um ritmo. Quando chegam alunos novos, principalmente no segundo semestre, percebemos uma grande dificuldade dos professores em adaptar esses alunos na realidade. Porque a escola não pode se adaptar a cada aluno que chega, o aluno que chega que tem que se adaptar. A criança que chega tem outro ritmo, ritmo de outros professores. Então, particularmente em nossa escola, um dos grandes problemas é a rotatividade de alunos, por ser uma escola mais centralizada e pelo bairro ter muitas casas de aluguel, as pessoas mudam sempre e a escola recebe muitas crianças novatas (UC1, 20/09/2017).

Dessa forma, percebe-se que o desenvolvimento socioeconômico gera, nos mais variados setores, inclusive na educação, consideráveis mudanças, de tal modo que afeta até mesmo o trabalho do professor, que, como no caso mencionado, precisa “adaptar” esses alunos a uma nova realidade. Nesse sentido, é preciso ter consciência de que, embora a expansão da escolarização seja algo que mereça ser comemorado, é necessário levar em consideração as inúmeras alterações que esse alargamento da rede escolar provoca. Uma das mudanças refere-se à formação e atuação dos professores.

Por conta da necessidade de um maior contingente de educadores, ocorre o rebaixamento das exigências para entrada na profissão e para a qualificação necessária. A intensificação e complexificação do trabalho, a diversificação das funções e o mal-estar profissional são alguns dos problemas mapeados, os quais acabam por reforçar a perda da identidade e profissionalidade dos mesmos (LELIS, 2012).

Convém destacar que a rede de educação municipal de Jataí atende os seguintes níveis de ensino: Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II. As modalidades oferecidas são: educação de jovens e adultos (EJA), educação rural e educação especial.

Nessa discussão sobre o processo de oferta de educação escolar na rede de ensino, é importante lembrar que, com as mudanças decorrentes da Constituição Federal de 1988, os municípios passaram a ser os responsáveis por organizar e manter seu sistema de municipal de ensino, e o estado passou a ser apenas o corresponsável pela oferta da educação infantil e

ensino fundamental. Além de comprometer o Estado a um maior financiamento dos gastos sociais, a Constituição Federal de 1988 favoreceu as instituições privadas e alterou algumas relações federativas do país. Segundo Bonamino (2003, p. 258) “a nova Constituição também alterou as relações federativas do país, por meio de uma significativa transferência de funções, decisões e recursos do plano federal para os estados e municípios”. Essa afirmação demonstra o processo de neoliberalismo, que prega o Estado mínimo, ou seja, a isenção de responsabilidades e ofertas de serviços sociais, a descentralização de atribuições e concessão às iniciativas privadas e não estatal, criando, então, um novo quadro de responsabilidades educacionais que acabou por alterar as relações nos diferentes níveis federativos.

Essa postura do Estado em não se responsabilizar com as questões econômicas e sociais do país acabou por transferir tais responsabilidades para os estados federativos e municípios, cabendo ao Estado, a partir de então, atender minimamente as demandas sociais, colocando-se como controlador ou fiscalizador das políticas. É assim que no campo da educação, a descentralização respondia a algumas necessidades. Bonamino (2003, p. 260) destaca que

a descentralização respondia à necessidade do governo central de enxugar suas responsabilidades diante do aguçamento da crise financeira e da ineficiência do Estado brasileiro para responder às pressões da sociedade por bens e serviços de natureza social. Nesse plano, descentralizar tinha o significado de transferir responsabilidades e de desafogar a agenda do governo no plano federal.

Diante de pressões vindas da sociedade civil, o Estado preferiu não se dispor para encontrar soluções, em vez disso, transferiu tais responsabilidades para demais setores, o que contribui até mesmo para a abertura de espaço para privatizações e atuações de empresas privadas. Com o discurso de que descentralizar era atribuir poderes aos estados e municípios, sabe-se que essa experiência não foi tão positiva como se dizia, pois, com um baixo orçamento, os municípios passaram a oferecer, no ensino fundamental, por exemplo, uma educação de má qualidade, cooperando para a acentuação das desigualdades educacionais, já que as instituições particulares de ensino foram beneficiadas com essas questões de descentralização e privatização, e a educação municipal, cada vez mais, se desgastava devido à falta de recursos satisfatórios para atender as necessidades locais. Vale salientar que quando o Estado se desresponsabiliza de determinados bens e serviços sociais essa incumbência é transferida para o setor privado ou para empresas terceirizadas.

Dessa forma, com a Emenda Constitucional n. 14/1996, o conhecido Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

(FUNDEF), o valor de contribuição da União foi reduzido de 50% para 30%, enquanto a dos estados e municípios aumentou de 50% para 60%.

Em 20 de dezembro de 1996, foi sancionada pelo presidente da república a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96). Em análise a essa lei, Aranha (2006, p. 325) afirma que “de um modo geral, a lei foi acusada de neoliberal, por não garantir a esperada democratização da educação, sobretudo porque o Estado delegou ao setor privado grande parte de suas obrigações”.

Dourado (2001) ressalta que a LDB/96 estava de acordo com as propostas neoliberais e que, a partir delas, a educação e a escola foram transformadas. A referida lei apresentava como objetivos a eficiência, a produtividade e a qualidade total, em que o poder público, ao mesmo tempo em que se desobriga das responsabilidades, pretende controlar e fiscalizar o sistema educacional brasileiro.

Sito (2011, p. 7) afirma que qualidade total “é uma proposta ideológica que visa, na esteira da política neoliberal, ajustar a educação enquanto campo estratégico, a lógica empresarial voltada às necessidades de mercado”. Sendo assim, para Bonamino (2003, p. 265-266),

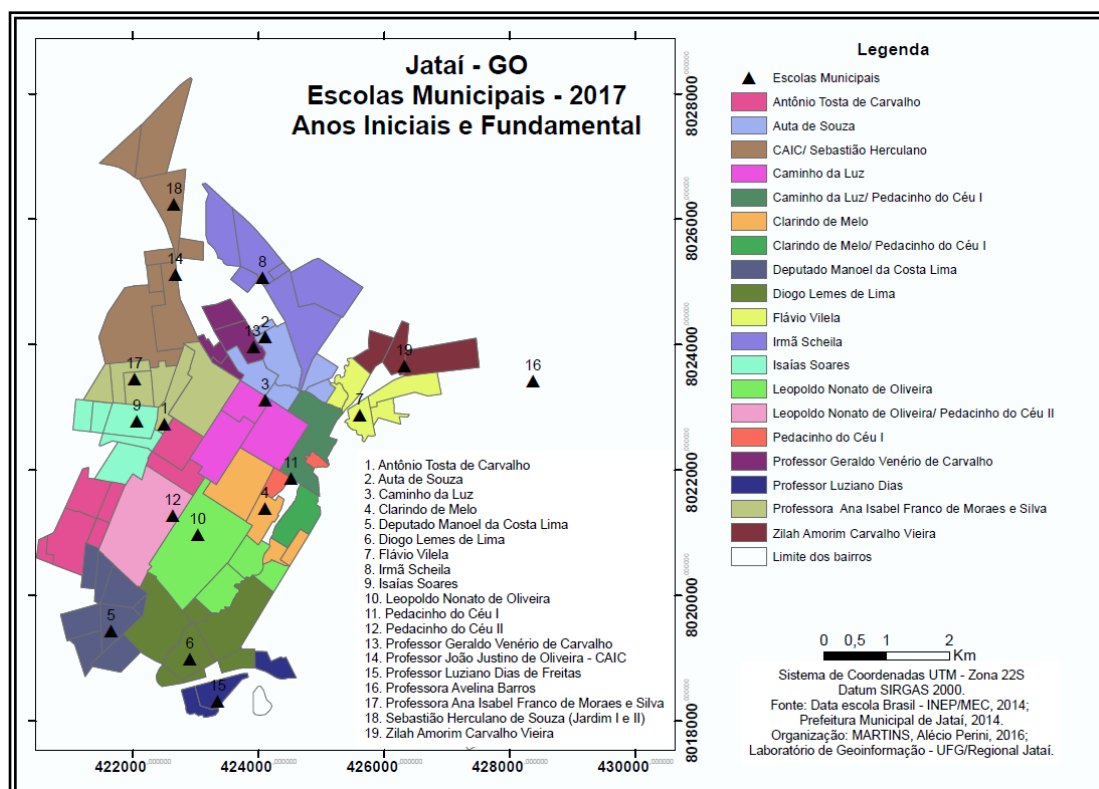
a LDB acaba por colocar a política educacional ante uma nova forma de gestão estatal, na qual, através da descentralização, se flexibiliza a base da oferta escolar, enquanto a União se reserva o poder de avaliar centralizadamente os resultados educacionais.

Identificamos nessa nova estruturação a estabilização da tendência de mudar as incumbências federativas, ao transferir funções, recursos e tomada de decisões para os estados e municípios. Se por um lado esse trabalho pode ser considerado uma inovação educacional quando se pensa na maior participação comunitária nas políticas educacionais, por outro lado não podemos esquecer que essa participação também teve seu funcionamento comprometido, já que os municípios apresentavam uma realidade precária, o que contribuiu para uma maior influência da educação privada, que passou a ser uma forte alternativa diante da baixa qualidade da educação pública e de sua dificuldade de arcar com a expansão e democratização da educação.

Com base nos dados do Plano Municipal de Educação do município (PME) (Lei n. 3.708 de 26 de junho de 2015), o número de escolas públicas da Rede Municipal de Jataí é

de vinte e sete, sendo dezenove na área urbana e oito na área rural, conforme demonstrado no mapa⁶³ a seguir.

Figura 2: escolas municipais da zona urbana do município.



Fonte: mapa cedido pela Secretaria Municipal de Educação de Jataí.

O processo de municipalização da educação no município de Jataí se dá por meio de convênios entre estados e municípios. Segundo Macedo et al. (2009, p. 178):

A municipalização do ensino no estado de Goiás tem ocorrido a partir da esfera estadual e municipal. O nível estadual tem procurado desobrigar-se do ensino fundamental, seja por meio da utilização de convênios com os municípios, seja por meio da restrição da oferta de vagas em sua rede. Os municípios, por sua vez, têm criado, de acordo com a atual legislação, sistemas próprios de ensino, havendo os que, criando e/ou ampliando suas próprias redes, o fazem induzidos pelo propósito de receber recursos federais.

Dessa forma, percebe-se que os resultados da descentralização, oriunda da Constituição de 1988 e confirmada pela LDB/96, são notados na realidade do município de

⁶³ Dados atualizados cedidos pela Secretaria Municipal de Educação informam que a Escola Sebastião Herculano não possui sala de alfabetização. No mapa, a sigla CAIC corresponde à escola Professor João Justino. A escola Avelina da S. Barros não foi citada no mapa por se tratar de uma construção recente, posterior à construção do mapa.

Jataí, em que a rede municipal de educação é responsável pela Educação Infantil, pela totalidade do Ensino Fundamental I e por grande parte do Ensino Fundamental II no que se refere ao ensino público. O município conta também com o ensino estadual e privado para o atendimento da educação básica. Dentre as dezenove escolas municipais, apenas uma delas não possui turma de alfabetização. Assim, a amostra de instituições pesquisadas foi de cinco escolas, uma porcentagem correspondente à 30% do total, amostragem que consideramos suficiente para fomentar a produção dos dados para a pesquisa.

3.2.2 A realidade dos estabelecimentos de ensino pesquisados

Conforme mencionado anteriormente, a escolha das instituições para essa pesquisa se deu conforme a nota do Ideb: a que recebeu menor nota, a que recebeu a maior nota e três que tiveram notas medianas e iguais. Neste item faremos a contextualização das instituições escolhidas, delimitando os aspectos históricos, físicos, socioeconômicos, culturais e organizacionais descritos nos PPP (Projeto Político Pedagógico) de cada instituição e das observações realizadas no ato das entrevistas. Das dezoito instituições municipais que possuíam turmas de alfabetização, foram elencadas cinco para o desenvolvimento da pesquisa.

Inicialmente, é importante lembrar que, como foi tratado no primeiro capítulo desse trabalho, historicamente, a educação escolar era destinada à minoria da população. A partir de 1990, essa realidade foi sendo aos poucos modificada, por conta da “democratização” de vagas, que foi se constituindo aos poucos como uma realidade em nosso país. A ampliação do número de escolas aos que não eram da elite evidenciou a importância de agora se pensar na democratização da qualidade da educação que é ofertada aos que antes eram marginalizados do processo educacional, e esse, sim, constitui-se o maior desafio educacional de nossos dias. Sabe-se que com a expansão comercial e industrial a educação passa a ser um bem necessário, já que para ocupar as vagas do mercado de trabalho formal era preciso ao menos saber ler, escrever e contar, e dessa forma manusear as máquinas e “sobreviver” no mercado de trabalho que se expandia.

Pode-se considerar que o advento de expansão da educação escolar foi um “avanço quantitativo”, mas também um indicativo da necessidade do “avanço qualitativo”. A produtividade e eficiência passaram a reger os currículos escolares, consolidando cada vez mais o dualismo escolar e historicamente estabelecido em nosso país.

Ora, é importante destacar que, quando tratamos sobre qualidade na educação, precisamos levar em consideração que tal conceito foi sendo historicamente construído e “ressignificado”, interagindo com aspectos extra e intraescolares. Dessa forma, Dourado e Oliveira (2009, p. 202) afirmam que a qualidade na educação precisa ser analisada em uma perspectiva polissêmica, “em que a concepção de mundo, de sociedade e de educação evidencia e define os elementos para qualificar, avaliar e precisar a natureza, as propriedades e os atributos desejáveis de um processo educativo de qualidade social”. Assim, para os autores, a discussão sobre qualidade educacional deveria iniciar com a compreensão do que se entende por educação e com o conhecimento da função social da escola, que deve ser concebida como um espaço de produção e disseminação do saber sistemático e elaborado, construído historicamente pela humanidade.

Sabendo que qualidade em educação é um conceito histórico que se altera com o tempo e espaço e está intimamente ligado à realidade de determinado contexto social e remete a um conjunto de determinantes, durante a pesquisa questionamos: o que os educadores participantes dessa pesquisa entendem por educação de qualidade? O que acreditam ser um ensino de qualidade? Suas compreensões estão alinhadas à compreensão do verdadeiro sentido da escola ou estão em conformidade com os discursos neoliberais voltados à educação?

Algo interessante evidenciado durante a pesquisa foi a relação existente entre concepção de educação, sobre o que seria o papel da escola e o que se entende por ensino de qualidade. Em outras palavras, percebemos que a concepção de qualidade educacional dependia do que as educadoras compreendiam sobre o que é educação e o que seria o papel da escola. Para exemplificar essa relação, tomemos, por exemplo, as repostas de duas professoras⁶⁴ para os questionamentos assim ordenados: a) O que é educação? b) O que é papel da escola? c) O que é um ensino de qualidade? Observemos a relação existente:

a) A educação é tudo. É preparar a criança não apenas para ler e escrever no geral, mas trabalhar no caráter e na formação que hoje em dia tanto precisa. É formar a pessoa completa.

b) Aqui na escola o professor tem que fazer o papel de professor e de pai também. A educação que deveria ser dada em casa, a gente precisa dar ela na escola porque as crianças não tem limite, não sabe respeitar os professores e diretores.

c) Ensino de qualidade seria um ensino completo, oferecendo às crianças, meios para se viver no mundo de hoje, pois o mundo de hoje tem muitos recursos e as crianças precisam crescer preparadas para esse mundo. O ensino de qualidade é um ensino completo que vai além do ler e escrever (EP3, 28/10/2017).

64 Os sujeitos da pesquisa serão apresentados adiante, na sessão 3.3.

Curiosamente, para outra professora entrevistada, a concepção de educação, o entendimento do papel da escola e do que vem a ser o ensino de qualidade, foram totalmente diferentes, mas relacionados um ao outro. Observemos:

- a) Educação é contraditória, no meu ponto de vista. Da mesma forma que diz que ela é inclusiva, ela é excludente, usando a instituição escola. A educação é direito de todos, é uma forma de conscientizar, de transmitir conhecimentos para outra pessoa, seja adulto ou criança, de forma que ela possa contribuir com a sociedade. A educação é muito ampla.
- b) O papel da escola é incluir o aluno no processo de apropriação da escrita. É fazer com que o aluno perceba a importância da escrita no seu dia-a-dia, e que ele faça apropriação disso. Não é somente apropriar, tem muitos que se apropriam da escrita, mas não compreende nem o que lê nem o que escreve. Então o papel da escola é esse: é fazer essa função de dar suporte para apropriação da leitura e da escrita. Hoje colocam tudo para ser responsabilidade da escola, mas muita coisa não é papel da escola.
- c) Como falar o que é ensino de qualidade se a gente nem tem um? Vou ter que parar para pensar em um. É difícil né. Para ter um ensino de qualidade teríamos que trocar o sistema econômico, no meu ponto de vista. O capitalismo sempre vai ver a escola como controladora, como uma forma de controlar, uma manutenção do sistema. Um ensino de qualidade é você conscientizar os alunos, os participantes, os sujeitos envolvidos, de forma que eles consigam participar de uma tomada de decisão da sociedade e de forma que eles consigam se tornar autônomos nessa decisão e principalmente emancipados, não ficar presos numa utopia, mas também não ficar preso em uma desesperança de que nada pode melhorar (AP1, 19/09/2017).

Embora tenhamos citado apenas esses dois exemplos, na pesquisa, constatamos que essa relação se estabeleceu na maioria das entrevistas, demonstrando que as professoras acreditavam que o papel da educação “é tudo”, ou seja, compreende também trabalhar as possíveis “carências”, as questões familiares, de moral e ética; essas professoras afirmaram correspondentemente que o papel da escola confunde-se com o papel da família. Para essas docentes, a qualidade educacional seria atingida se a escola conseguisse ir além do ensinar ou de formar intelectualmente. Qualidade educacional seria quando a escola conseguisse formar em todas as áreas. Para a segunda classe de entrevistadas, a educação está ligada à transmissão de conhecimentos. Assim, o papel da escola diz respeito ao ensino, ao saber elaborado e a qualidade educacional está estritamente relacionada com questões socioeconômicas que estão além do ambiente escolar.

Diante da relação mencionada, ressaltamos que concordamos com o segundo grupo de professoras no que diz respeito à qualidade educacional, pois para falar em qualidade na educação é preciso levar em consideração os inúmeros fenômenos que corroboram ou não para que a mesma se efetive. Sobre o assunto, Dourado, Oliveira e Santos (*apud* DOURADO E OLIVEIRA, 2009, p. 2015) lembram:

Qualidade da educação é um fenômeno complexo, abrangente, que envolve múltiplas dimensões, não podendo ser apreendido apenas por um reconhecimento da variedade e das quantidades mínimas de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem; nem, muito menos, pode ser apreendido sem tais insumos. Em outros termos, a qualidade da educação envolve dimensões extra e intraescolares e, nessa ótica, devem se considerar os diferentes atores, a dinâmica pedagógica, ou seja, os processos de ensino-aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem, bem como os diferentes fatores extraescolares que interferem direta ou indiretamente nos resultados educativos.

Nota-se a complexidade de se afirmar que determinada educação é de qualidade ou não. Não se refere à quantidade de insumos ou de recursos disponíveis, haja vista que pode ocorrer de se ter todas as condições favoráveis para que um ensino de qualidade seja ofertado, porém, isso se inviabiliza se, por exemplo, a escola deixar de priorizar sua função prioritária de transmitir o saber. Por outro lado, em lugares que talvez não haja tantos recursos materiais, instrumentos pedagógicos e condições favoráveis, a educação de qualidade pode de fato acontecer. Com essa afirmação, estamos legitimando o discurso de que, se o professor quiser, em condições mínimas, ele pode oportunizar uma educação de qualidade, como se tem colocado nas mídias? De maneira nenhuma. O que queremos polemizar e compreender é que tudo está relacionado com o que se entende por educação e a prioridade que esta recebe nas escolas. Está relacionado com o entendimento de que todas as questões que estão dentro da escola e fora dela corroboram ou não para que o ensino de qualidade aconteça.

Ter uma educação de qualidade implica na consolidação de programas de formação inicial e continuada, na melhoria no plano de carreira dos professores, na consolidação de uma gestão democrática, no aumento de recursos destinados à educação, dentre outros aspectos que devem estar vinculados à concepção de homem e de sociedade que se deseja construir (DOURADO; OLIVEIRA, 2009).

Em se tratando de qualidade da educação, não se pode perder de vista as diferentes concepções de qualidade, sendo que tais concepções estão sujeitas a uma série de fatores, tais como valores, ideais mercadológicos e políticos, ideologias, entre outros. O que tem ocorrido é que o discurso da qualidade em educação tem sido sinônimo de eficiência e eficácia, as quais são mensuradas e atestadas por meio de avaliações que demonstram claramente a ideologia de mercado.

Dourado, Oliveira e Santos (2007) ressaltam que fatores intra e extraescolares podem interferir e definir na qualidade da educação. A dimensão extraescolar diz respeito ao espaço social e as obrigações do Estado. O primeiro está relacionado com aspectos socioeconômicos e culturais dos envolvidos, além de dizer respeito a como se dá a implantação de políticas públicas e

projetos escolares voltados para problemáticas como as drogas, fome, violência, dentre outros. Também se relaciona em como a escola e a gestão da mesma lida com as questões de heterogeneidade e identidade individual dos sujeitos, bem como ao engajamento da escola para que ocorra a permanência e aprendizado dos alunos na escola. O segundo aspecto, pertinente às obrigações do Estado, está relacionado com a garantia por parte dele para viabilizar o acesso e permanência na escola e à obrigatoriedade da Educação Básica. Sobre a dimensão intra escolar, os autores a descrevem em quatro planos: *O plano do sistema*, que se refere à garantia de instalações adequadas e ambiente escolar propício para as atividades de ensino, recreação, lazer, leitura, cultura, entre outros; *plano de escola*, que refere-se à gestão e organização de todo trabalho escolar tendo em vista a garantia da aprendizagem dos alunos; *plano do professor*, que refere-se, dentre várias questões, à formação, profissionalização e ação pedagógica, no que diz respeito à qualificação/titulação adequada para o exercício da profissão; *plano do aluno*, que refere-se ao acesso, permanência e desempenho escolar dos estudantes e ao desenvolvimento positivo do processo de ensino-aprendizagem.

Dentro de cada um desses planos, estão embutidos inúmeros aspectos e características fundamentais para a construção de uma educação e escola de qualidade social. E aqui cabe destacar que, conforme Dourado e Oliveira (2009, p. 207) mencionam:

é fundamental estabelecer a definição de dimensões, fatores e condições de qualidade a serem considerados como referência analítica e política no tocante à melhoria do processo educativo e, também, à consolidação de mecanismos de controle social da produção, à implantação e monitoramento de políticas educacionais e de seus resultados, visando produzir uma escola de qualidade socialmente referenciada.

Com essa compreensão, entende-se que a qualidade socialmente referenciada também não diz respeito apenas aos “resultados” mensurados pelas avaliações e indicadores, “que toma os ‘resultados’ isoladamente, descolados da realidade que os produziram, sendo apresentados como fetiche” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011, p. 144). São resultados fetichizados porque não revelam a essência contida nos números e tampouco o real conhecimento do aluno e o empenho do professor. Aliás, por conta da “qualidade” que é mensurada pelas avaliações externas pautadas em índices quantitativos, o professor tem sido culpado e cobrado a apresentar resultados que interfiram positivamente nos indicadores. Sobre esse assunto, Shiroma e Evangelista (2015, p. 328) afirmam:

A avaliação externa é uma forma astuta de formação, indução e estratégia de gestão. Em decorrência da avaliação, metas são traçadas, prioridades definidas e professores monitorados. São cobrados a apresentar melhores resultados, não apenas nos discursos, mas pelo impacto que os indicadores educacionais exercem em suas

carreiras e remuneração. A meritocracia, a avaliação de desempenho e a política de bonificação vigente em alguns estados promovem o fim da isonomia salarial entre os docentes e a quebra da solidariedade no magistério e têm em vista inibir sua organização sindical. Dessa forma, a comparação de resultados é adotada como ardilosa ferramenta de governo na educação que mescla controle externo e interno, tendo em vista estreitar o campo de decisões dos professores, ao mesmo tempo que sua autonomia é discursivamente reiterada.

Se olharmos pelo aspecto da responsabilização docente pelo que se chamam de qualidade, teremos noção de tamanha contradição, pois, como afirmar que há qualidade em educação se os principais agentes que nela atuam são culpados, monitorados, cobrados e prejudicados em suas carreiras? Sem dúvidas, o caminho para se alcançar a qualidade socialmente referenciada passa pela valorização docente, pois, se assim não for, os índices bons ou ruins serão realmente um fetiche, que nada mais é que “uma forma que inverte a realidade. É uma forma aparential, é a forma de manifestação em sua parte, em seu singular” (LIMA, 2010, p. 52).

Diante de todas essas considerações, é preciso ter clareza de que qualidade em educação possui diferentes significações e admite uma variedade de interpretações dependendo dos interesses envolvidos. Nessa pesquisa, defendemos a concepção de qualidade socialmente referenciada, que conforme Almenara e Lima (2017, p. 41) abarca:

tanto os fatores internos à escola, quanto os externos, o que obriga a olhar o processo de escolarização de forma mais profunda, para além de instituição isolada do meio. No interior da escola, a qualidade social da educação é respaldada por um conjunto de fatores como: o respeito às diferenças; diálogo entre escola e famílias; a organização do trabalho pedagógico e gestão da escola; seus projetos; estrutura, organização técnica e pedagógica, formação docente etc. As políticas nacionais, estaduais e municipais de educação, construídas fundamentalmente fora da escola, também devem ser abarcadas pela comunidade escolar, assim como o debate acerca das condições de existência e permanência de todos os sujeitos dessa comunidade (professores, alunos, funcionários, gestores). Tendo em vista essa complexidade de fatores sociais (macro e micro) e de diferentes sujeitos envolvidos com o desenvolvimento da qualidade socialmente referenciada na educação, ressalta-se, em especial, um elemento chave, que deve mediar todos esses processos para que haja, realmente, construção social e coletiva da qualidade: a gestão democrática.

Assim definido, podemos melhor compreender as inúmeras questões que envolvem uma educação de qualidade social, saber que ela não se restringe a resultados de avaliações quantitativas nem tampouco se limita a ser sinônimo de crescimento de vagas nas escolas. Por isso mesmo, a partir dessa compreensão, podemos estabelecer algumas considerações sobre as instituições pesquisadas, conhecendo suas particularidades e as características e concepções de determinados dos docentes que nelas atuam. Interessante

destacar que, conforme já mencionado, todas as questões que serão analisadas a partir de então, corrobora ou não para a consolidação da qualidade aqui defendida.

Um primeiro elemento que nos chamou a atenção ao caracterizarmos o espaço da pesquisa foi: das cinco instituições pesquisadas, apenas uma delas apresentou o PPP atualizado, ou seja, referente ao ano 2017, ano da coleta de dados da pesquisa. As datas dos documentos de cada escola eram de 2015 na Escola A, 2013 na Escola E, 2016 na Escola I, 2017 na Escola O e 2015 na Escola U.

Consideramos importante a revisão e modificação do projeto político pedagógico, pois, segundo Libâneo (2011, p. 360-361),

A característica instituinte do projeto significa que ele institui, estabelece, cria objetivos, procedimentos, instrumentos, modos de agir, formas de ação, estruturas, hábitos, valores. Significa, também, que cada período do ano letivo é avaliado para que se tomem novas decisões, se retome o rumo, se corrijam desvios. Todo projeto é, portanto, inconcluso, porque as escolas são instituições marcadas pela interação entre pessoas, por sua intencionalidade, pela interligação com o que acontece em seu exterior (na comunidade, no país, no mundo), o que leva a concluir que elas não são iguais. As organizações são, pois, construídas e reconstruídas socialmente.

Se na sociedade acontecem mudanças e novas interações, a escola não fica imune a essas transformações. Sendo assim, o Projeto Político Pedagógico deve ser repensado pelo menos uma vez por ano, para que se façam as devidas adequações, conforme as necessidades do momento.

Outro fato observado é que, das cinco instituições pesquisadas, apenas uma é localizada na região central da cidade, as demais localizam-se em bairros e atendem⁶⁵ a uma clientela de famílias com situação econômica diversificada, a maioria de média a baixa renda financeira. Segundo o PPP da escola “A”, os docentes se deparam com um número significativo de crianças carentes, tanto de poder aquisitivo como afetivo, deparando com sérios problemas como: abusos, violências e muitos outros, causando certo desconforto nas crianças e deficiências no aprendizado, além de indisciplinas e vários outros problemas.

Somos cientes de que os aspectos socioeconômicos anteriormente citados, tais como a localização das instituições, a condição socioeconômica dos alunos e a crescente demanda de alunos na escola, interferem diretamente na escola como um todo e no trabalho docente, além de expor os docentes a um desafio gigantesco no que concerne à realização de tarefas que não lhes são próprias, contribuindo para a perda da identidade e especificidade de seu trabalho, para a legitimação da desprofissionalização e precarização do trabalho docente,

⁶⁵ Dados informados pelos PPP das instituições e confirmados na fala das entrevistadas.

pois, para atender as carências afetivas, de ordem familiar ou financeira, os docentes precisam tornar-se polivalentes e realizar funções que não competem à sua formação. Além disso, é evidente o risco que se corre de haver a democratização de vagas sem que haja a democratização do ensino de qualidade social aos alunos oriundos da classe trabalhadora.

No que se refere ao ambiente físico das escolas, outro fator que merece ser destacado é o fato de que todas as instituições estão instaladas em prédios de propriedade do município, porém no PPP de todas as escolas constava o registro da necessidade de ajuste, reforma ou ampliação das mesmas. Sabemos que o espaço físico pode contribuir para o aprendizado das crianças. Como ressalta Oliveira (2008, p. 2):

É ideal que a educação se dê em um espaço físico privilegiado, um ambiente especialmente organizado, onde promova experiências educativas, que propicia o desenvolvimento integral do estudante sobre os aspectos intelectual, emocional, social e físico, e da qual o educador coordene as atividades dos estudantes.

Embora todas as escolas pesquisadas estivessem em local de fácil acesso, com todas as ruas que a circundam asfaltadas e em bom estado de conservação, durante as entrevistas, algumas professoras mencionaram que a precariedade da escola e as salas de aula lotadas eram fatores que impediam a coordenação das aulas e das atividades, o que dificultava o desenvolvimento de seu trabalho. Conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)⁶⁶ referentes ao ano de 2017, a média de alunos por turma no Ensino Fundamental, especificamente no primeiro ano nas escolas públicas municipais é de 23,4 alunos por sala, enquanto nas instituições particulares a média é de 20,8 alunos. Essa realidade foi confirmada em nossa pesquisa, conforme dados expostos na Tabela 1.

É importante lembrar que, com a institucionalização da Lei nº 11.274/06, que alterou a duração do Ensino Fundamental de oito para nove anos, a escola precisou ser reorganizada para atender aos alunos de seis anos que a partir de então seriam matriculados nas salas de primeiro ano. Sabemos que o espaço físico das escolas públicas ainda não está adequado para receber a essa nova demanda, e fatores como a falta de investimentos financeiros e o descaso com a educação pública são determinantes para a manutenção da precariedade dos espaços físicos escolares em nosso país.

Arce e Martins (2007), ao considerarem a adequação do Ensino Fundamental no

⁶⁶ Detalhes em: Média de alunos por turma- Municípios 2017, disponível em: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>.

que diz respeito a atender crianças de seis anos, afirmam que é necessário ponderar essa transição em vários aspectos, entre eles na necessidade da revisão dos Projetos Político-Pedagógicos e das concepções nele inseridas, sendo ainda primordial analisar a situação das instalações físicas da instituição. Dessa forma, reconhecemos que atender as crianças de seis anos no Ensino Fundamental não se resume a uma simples transferência geográfica, mas trata-se de uma readequação ampla, que implica diretamente no trabalho do professor.

Sabemos que a estrutura física da escola, assim como sua organização e manutenção, são fatores que facilitam ou impedem o efetivo aprendizado. Em nome da “democratização educacional”, resultado de luta da classe trabalhadora, a escola passa a ser acessível, porém de forma inadequada. Nessa formulação, a superlotação das salas de aulas corresponde à urgente necessidade de receber uma maior demanda de alunos, sem que houvesse a preocupação de se garantir oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento, e quando se trata de turmas de alfabetização esse problema é ainda mais agravado, uma vez que nessa etapa os alunos necessitam constantemente de uma atenção individualizada e específica por parte do professor, o que se torna inviável se considerar a atual situação da escola pública brasileira. A seguir, pode-se verificar a quantidade de alunos por turma nas escolas pesquisadas:

Tabela 1: Quantidade de alunos por sala

Escola	Matutino	Período Vespertino	Total de alunos
A	1 turma: 23 alunos	1 turma: 24 alunos	47
E	1 turma: 25 alunos	1 turma: 28 alunos	53
I	-	1 turma: 33 alunos	33
O	3 turmas: 21/23/24 alunos	3 turmas: 24/24/23 alunos	139
U	1 turma: 25 alunos	1 turma: 27 alunos	52

Fonte: Tabela elaborada pela autora com os dados cedidos pela SME

Pela tabela, constata-se que a grande quantidade de alunos por sala é uma realidade observada em nossa pesquisa. Questionada sobre quais seriam os principais desafios do professor alfabetizador em nossos dias, uma das professoras alfabetizadoras da escola A afirma:

Na rede pública, o maior desafio é a falta de material, falta de recursos. **É assim, a minha sala de aula comporta 16 alunos e tem 23. Eu iniciei com 26. É uma sala**

muito pequena, ventilador quebrado. Quando eu falo falta de recurso, é falta de recurso mesmo. Porque assim, para alfabetizar, ainda mais no primeiro ano, você necessita de material concreto. Não adianta falar que vai passar em quadro, que vai trabalhar atividade xerocopiada (grifo nosso).

De fato, ao analisarmos o PPP das escolas, constatamos inúmeras denúncias e apontamentos que vão além da superlotação das salas. A precariedade da escola e a falta de infraestrutura nos espaços se constituíram as principais queixas mencionadas. Em um desses documentos, encontramos a seguinte afirmação:

Analizando a realidade atual da escola, constatamos que a sua estrutura física dificulta o desempenho de um bom trabalho pedagógico, o qual vem sendo prejudicado devido à falta de espaço adequado ao desenvolver os projetos realizados. Quanto ao trabalho pedagógico realizado na escola tem obtido sucesso, porém ficando limitado pelas deficiências do espaço físico e materiais didáticos pedagógicos, tais como: poucos livros literários, mapas não atualizados, material esportivo, jogos didáticos de Matemática e Língua Portuguesa e outros. **Também, citamos as salas de aulas muito pequenas com pouca ventilação e iluminação natural**, banheiros instalados em lugar impróprio com poucos sanitários e como agravante de não serem apropriados para as séries iniciais. Nossa escola sofre bastante com as enxurradas que vem da rua e atravessa todo o pátio da escola (PPP Escola A, p. 26, grifo nosso).

Sabemos que a infraestrutura escolar é determinante para o bom funcionamento da escola e para o bom desempenho do trabalho do professor, mas a precariedade nos prédios escolares públicos é uma problemática que traduz a intencionalidade de perpetuação do dualismo escolar e a não democratização de uma escola de qualidade para os filhos das famílias da classe trabalhadora. Segundo Cagliari (1992, p. 13), “o mal da educação é que ela pode funcionar mal. Para muitos interessa apenas que ela esteja no ar... não importando qual seja o programa”.

Como já mencionamos, a questão da infraestrutura também compromete o estabelecimento de uma educação de qualidade socialmente referenciada, e, embora o termo qualidade seja empregado no campo educacional para traduzir inúmeras práticas, intencionalidades e interesses diferentes, o que entendemos como educação de qualidade está relacionado com o que Enguita (2001, p. 107) considera:

No mundo do ensino, quando se quer fazer ajustá-la à da igualdade, a busca da qualidade se refere à passagem das melhorias quantitativas às qualitativas. Não apenas mais mas melhores professores, materiais e equipamentos escolares, ou horas de aula, por exemplo. Mas a palavra de ordem qualidade encerra também um segundo significado: não o melhor (em vez do mesmo ou de menos) para todos mas para uns poucos e igual ou pior para os demais.

De fato, na sociedade dual na qual vivemos e

na terminologia do moderno mercado mundial, o termo qualidade no mundo do ensino parece ser uma meta de todos, algo mencionado nos mais diversos discursos, nos documentos, leis e nas declarações dos organismos internacionais “qualidade” quer dizer “excelência” e “excelência”, “privilégio”, nunca “direito” (GENTILI, 2001, p. 174).

O direito à educação não se dá sem mudanças nas práticas pedagógicas, nas questões estruturais, políticas e sociais. É necessário reconhecer que historicamente as instituições de ensino público, do ponto de vista estrutural, sempre ficaram em “segundo plano” em comparação às instituições privadas, isso porque, como foi mencionado, a excelência ainda é um privilégio de poucos. Isso de fato é preocupante, pois está explícita nessa realidade a ideia de que para cada classe social, há um determinado tipo de escola e ambiente de aprendizagem.

Sendo assim, “as crianças que estudam em escolas do sistema privado são duplamente favorecidas: encontram no espaço doméstico e no espaço escolar um contexto propício para o desenvolvimento de experiências letradas” (FRADE, 2007, p. 82). A esse respeito, outra questão que está no horizonte de preocupações é a falta de espaços destinados à leitura e armazenamento de livros e textos escritos nas instituições pesquisadas. Apesar de terem espaços diversos, como salas de direção e coordenação, secretarias e demais repartições, em apenas uma das escolas encontramos um espaço destinado à aquisição, troca e leitura de livros e textos, o espaço que nomeamos como biblioteca. Essa questão pode ser observada na tabela a seguir, na qual é possível notar aspectos da estrutura física de cada escola:

Quadro 1: estrutura física das escolas pesquisadas

ESTRUTURA FÍSICA	Escola A	Escola E	Escola I	Escola O	Escola U
Sala da Direção	-	x	x	x	-
Sala para a Secretaria	x	x	x	x	x
Sala de coordenação	x	x	x	x	x
Sala de professores ⁶⁷	x	x	x	x	x
Cozinha	x	x	x	x	x
Biblioteca ⁶⁸	-	-	-	x	-
Laboratório de informática	x	x	x	x	x

⁶⁷ Em duas instituições, a sala de professores e coordenadora compreende um mesmo ambiente.

⁶⁸ Das instituições pesquisadas, apenas uma possui um espaço organizado para a disposição de livros, nas demais, alguns livros estavam dispostos em salas diversas, servindo até mesmo de enfeite nas salas de coordenação.

Quadra de esportes	x	x	x	x	x
Sala multifuncional	x	x	x	x	x

Fonte: tabela elaborada pela autora com os dados fornecidos pelos PPP das escolas e mediante observações

Os dados demonstrados na tabela revelam que, embora a maioria das escolas possuam espaços destinados a inúmeras atividades, o espaço próprio à leitura não existe na maioria delas. Acreditamos que o desenvolvimento das capacidades de ler e escrever não se dão de forma espontânea e natural, elas precisam ser ensinadas. Ora, essa afirmação conduz-nos a outra problemática: em que ambiente as crianças de escola pública terão acesso a livros e às práticas de leitura se “lá fora”, nas práticas sociais ou no ambiente familiar no qual a criança está inserida, não houver a possibilidade para a leitura de um livro? Em que local essa criança o terá, já que na escola isso também não está sendo oportunizado?

Tendo em vista a complexidade dessas questões, Borges e Assagra (2010, p. 58) afirmam que

estimular a leitura não é uma tarefa tão simples e que também não compete unicamente à escola. Entretanto, em um país como o Brasil, onde muitas crianças ainda tem dificuldade de acesso a livros, jornais, revistas e outros materiais de leitura, a escola acaba sendo um dos únicos espaços em que esse acesso pode ser facilitado.

Por essas análises percebemos o quanto ainda estamos longe de oportunizar às crianças das escolas públicas um saber democratizado, uma educação que se oponha à lógica capitalista para a qual os bens, inclusive os saberes culturais clássicos, são destinados à minoria. A falta de bibliotecas ou espaços destinados à prática de leitura parece contribuir para a não consolidação de conhecimentos que precisam ser trabalhados, sistematizados e sedimentados especificamente na escola, como é o caso da leitura e da cultura escrita⁶⁹, pois, como afirma Cagliari (1992, p. 13), “os alunos pobres têm pouco contato com a escrita e a leitura antes de entrarem para a escola. Necessitariam, portanto, de livros e material escrito bem impressos. Mas justamente eles é que recebem o pior material”.

Nesse sentido, consideramos que a necessidade de ambientes destinados à leitura ainda se constitui como um desafio da escola pública, como ressalta Craidy e Kaercher (2001, p. 82), ao afirmarem que “somente iremos formar crianças que gostem de ler e tenham uma

⁶⁹ Para Frade (2007, p. 103), a cultura escrita refere-se a “um conjunto de disposições, gestos, comportamentos e atitudes ante o mundo da escrita e repercute tanto nos alfabetizados como nos não-alfabetizados, tendo em vista a sua presença na sociedade. Mas a cultura escrita pode ser tomada como contexto e como objeto de ensino”.

relação prazerosa com a leitura se proporcionarmos a elas, desde muito cedo, um contato frequente e agradável com o objeto livro e com o ato de ouvir e contar histórias”.

Outra realidade que a pesquisa mostrou é que algumas afirmações inseridas no PPP parecem um tanto quanto “irreais”. No PPP de uma das escolas constava que havia uma sala “mista”, um espaço de leitura, mas que também servia como sala pedagógica e sala de professores. No ato da entrevista, em uma observação (Apêndice 1) do espaço escolar como um todo, percebemos a inexistência desse local; o que verificamos foi uma sala de professores e coordenadores, mas no local não havia livros literários.

A seguir, apresentamos a declaração citada:

A escola não possui uma biblioteca para proporcionar aos alunos acervo literário e de pesquisa. Temos na escola atualmente uma sala que é ao mesmo tempo sala de leitura, sala pedagógica, sala dos professores. É um ambiente pequeno com alguns exemplares de livros literários, onde os professores levam seus alunos para escolherem livros para lerem em sala de aula e em casa. Além dos livros da sala de leitura cada professora tem seu cantinho de leitura na sua sala (PPP Escola A, p. 23).

Essa descrição confirma a realidade, ou seja, a distância entre o que é afirmado nos inúmeros documentos voltados à educação com a realidade do “chão” das escolas. O fato de haver registros da existência de espaços tão importantes na escola não anula a realidade da inexistência dos mesmos. Freitas (2005, p. 924) já afirmava que “os projetos pedagógicos das escolas são peças fictícias que pouco analisam os problemas concretos da escola e os esforços feitos por esta para solucioná-los”. Segundo o autor, não se registram as lutas para mudar a realidade e as condições de trabalho porque as dificuldades apresentadas apenas justificam a conduta dos professores, e em alguns casos, ocorre até mesmo uma torcida por parte dos professores para que a situação não se altere, para que suas posições e fazeres sejam justificados. De fato, durante a pesquisa, observamos que não havia relatos incisivos sobre a realidade particular das escolas; na verdade, apenas uma das escolas estava com o documento atualizado. Em uma das instituições, a secretária precisou procurar pelo documento durante várias horas, pois o mesmo estava guardado e não havia cópia digitalizada, e desse modo, foi necessário tirarmos uma foto do documento, que tinha sido atualizado no ano de 2013, ou seja, permaneceu sem alterações durante quatro anos. Percebemos que, em outros casos, os PPP das escolas são apenas atualizados para serem apresentados à Secretaria Municipal de Educação.

Percebemos também, por meio da análise da infraestrutura física das escolas, que, mesmo sendo todas instaladas em prédios próprios, a precariedade e a necessidade de

reformas e ampliações constituem-se como unanimidade destacada nos PPP de cada uma delas, e não se pode negar que todos esses fatores influenciam e determinam a aprendizagem, particularmente na alfabetização. No PPP da escola “A” encontramos a seguinte declaração:

A escola com a qual almejamos ter para desenvolvimento do processo ensino aprendizagem necessita de mudanças e aquisição de material humano e recurso financeiro, como: professor de apoio para atender necessidades de aprendizagem em todas as séries iniciais do Ensino Fundamental, salas apropriadas ao atendimento dos alunos para recuperação do déficit de aprendizagem, biblioteca, sala de leitura, sala de vídeo, banheiros amplo para atender a clientela, um espaço coberto para promoção de eventos e reuniões, cobertura da quadra poliesportiva, um refeitório, salas onde professores, gestora e coordenador pedagógico exerçam suas atividades, salas de aulas arejadas, iluminadas. Para que a escola cumpra sua missão é preciso que haja **urgentemente uma reforma, ampliação e melhoramento na estrutura física**. Para garantir a qualidade do ensino-aprendizagem é fundamental pensarmos também na qualidade dos trabalhos pedagógicos oferecidos aos alunos que depende diretamente desta ampliação e melhoramento (PPP Escola A, p. 28 grifo nosso).

Todas essas questões referentes à precária estrutura física das escolas esbarram na questão da qualidade educacional. Dourado e Oliveira (2009), ao considerarem o caso brasileiro, lembra que a oferta de escolarização se dá por meio de entes federados, União, estado e municípios, e que historicamente vem sendo efetivada pela desconcentração e descentralização do Estado, que vem resultando em parâmetros de qualidade com características de desigualdades “regionais, estaduais, municipais e locais” (p. 204). Tais questões contribuem para deslindar o cenário desafiador do quadro nacional, em que a lógica político-pedagógica tem incentivado a ampliação de acesso às escolas, de oportunidades educacionais, sem fazer avançar a qualidade pretendida.

Cagliari (1992) afirma que essa precariedade da escola muitas vezes é justificada pelo discurso do crescimento da demanda escolar, e quando a pauta é a qualidade do ensino a responsabilidade sempre recai sobre os ombros dos professores, que são tidos como incompetentes. Entretanto, a pergunta que deve ser feita é: “como alguém pode desempenhar seu trabalho corretamente sem os recursos mínimos indispensáveis?” (CAGLIARI, 1992, p. 12).

De fato, a escola como instituição social destinada às camadas populares apresenta-se, mesmo em nossos dias, como uma instituição que revela o que o saber representa na sociedade capitalista, em que para cada “clientela” há um determinado tipo de escola. Dessa forma, ao ponderarmos sobre a expansão do número de vagas nas escolas públicas, devemos igualmente lembrar que uma das razões desse crescimento foi a necessidade de oferecer à camada popular o saber necessário para que elas pudessem se

aperfeiçoar e se especializar para qualificar a mão de obra e preservar a riqueza dos donos do poder.

Assim, compreendemos que são inúmeros fatores que incidem na educação e especificamente na alfabetização. Dessa forma, ao tratar sobre a influência dos fatores sociais, políticos, culturais e econômicos na aprendizagem da língua escrita, Soares (2017, p. 51) afirma que a aprendizagem escrita

ocorre em sala de aula com certo número de alunos, número que pode ser adequado, ou não [...] a sala de aula em que se desenvolve a aprendizagem está inserida em uma escola que é de determinado tamanho, tem determinadas condições físicas e materiais, orienta-se por certo currículo e certa organização do tempo, é dirigida por determinado gestor, está sujeita a interferências positivas ou negativas de órgãos externos da administração educacional (distribuição de livros didáticos, paradidáticos, de literatura, avaliações externas de aprendizagem dos alunos) e em que impera determinado “clima”, que possibilita e facilita, ou não, ações e iniciativas, e incentiva, ou não, alfabetizadores (as) e alfabetizados (grifos no original)

Esses são alguns dos numerosos e complexos fatores que podem intervir no processo de ensino e aprendizagem, especialmente na alfabetização. É necessário considerar a existência de todos eles para compreendermos que o desenvolvimento e a aprendizagem não dependem apenas da vontade do aluno ou do professor; é preciso levar em consideração o contexto e condições as quais a criança está inserida.

Assim, reconhecendo que fatores externos e internos à sala de aula podem intervir na aprendizagem inicial da língua escrita e no processo educacional como um todo, neste tópico, apresentamos características das instituições pesquisadas, a fim de contextualizar o lócus da pesquisa e apreender determinados aspectos que serão discutidos no tópico seguinte.

3.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA: PERFIL, IDENTIDADE E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

O caminho do processo investigativo em si, isto é, a coleta dos dados e as análises realizadas, permitiu compreender aspectos relacionados às características dos sujeitos entrevistados e em especial as distinções das professoras alfabetizadoras. Ao analisar as particularidades desses profissionais levamos em consideração questões sociais, econômicas e políticas que ao longo dos anos implicaram diretamente no trabalho docente e na realidade educacional de nosso país.

Conforme esclarece Alves (2012, p. 176-177), o perfil profissional pode ser definido como:

conjunto de características de determinado grupo de trabalhadores, expressa a condição atual, as trajetórias dos profissionais e do trabalho propriamente dito, conhecimentos, habilidades e práticas peculiares de um determinado campo de trabalho, e, ao mesmo tempo, possibilita o movimento de diferenciação de outros grupos e a identificação entre si, contribuindo para constituir a categoria coletiva.

Dito isso, apresentamos a seguir as características dos docentes (Diretores, coordenadoras e professoras) das cinco instituições pesquisadas, agrupadas em um único grupo⁷⁰. A coleta de dados permitiu-nos identificar que a idade dos sujeitos pesquisados é variada. Encontramos uma variação de 25 a mais de 55 anos, conforme mostra a tabela abaixo:

Tabela 2: Idade dos docentes

Idade	Quantitativo	%
Até 24 anos	-	-
25 a 29 anos	1	6
30 a 39 anos	6	35
40 a 49 anos	6	35
50 a 54 anos	-	-
Acima de 55 anos	4	24
Total	17	100

Fonte: Tabela elaborada pela autora com os dados levantados no questionário proposto aos sujeitos pesquisados

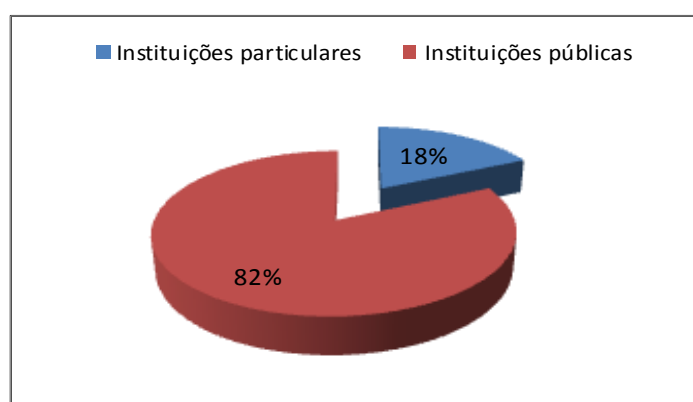
Os dados da tabela evidenciam que a maioria dos entrevistados encontra-se na faixa de 30 a 49 anos, fato que está relacionado com o tempo de atuação e exercício da função, já que, dos 17 entrevistados, 13 deles (77%) atuam há mais de cinco anos. Segundo dados da pesquisa, em relação ao tempo de conclusão do curso de graduação, houve uma predominância de professores que concluíram a graduação entre 10 e 20 anos. Outra variável identificada na pesquisa é o fato da presença eminentemente feminina; 16 dos sujeitos entrevistados são mulheres, enquanto apenas 1 deles é do sexo masculino, o que evidencia a

⁷⁰ Embora o grupo de entrevistados seja composto por diretores, coordenadoras e professoras alfabetizadoras, optamos por agrupá-los em um único grupo, já que a função de todos eles está diretamente ligada à alfabetização e a maioria dos gestores afirmou ser participantes do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), lidando diariamente com conhecimentos e práticas relacionados a essa área.

feminização do magistério na educação básica de nosso país. A respeito da predominância de mulheres na profissão docente, os Referenciais para Formação de Professores (BRASIL, 1999) afirmam que, ao invés de se tratar de uma conquista profissional, essa realidade tem contribuído para a desvalorização social do trabalho docente feminino, tendo em vista que, ao longo dos anos, cristalizou-se a ideia de que ser mulher era um pré-requisito básico para a docência, uma vez que as mulheres poderiam ser professoras “polivalentes”, portadoras de “virtudes” relacionadas à sensibilidade e aos cuidados relativos à maternidade, e dessa forma, “por tratar-se de um trabalho de jornada parcial e tipicamente feminino, o salário é tido como ‘complementar’ ao dos pais ou ao dos maridos” (p. 32).

A feminização docente relaciona-se a aspectos da remuneração, pois, “decorrente da expectativa de que o professor é uma pessoa abnegada, compreensiva (e mulher!), a remuneração pelo seu trabalho também passou a ser simbólica, ‘um quebra-galho’ do orçamento familiar, um bico para satisfazer algumas vaidades pessoais” (CAGLIARI, 1992, p. 13, grifo no original). Além dos aspectos relacionados às características dos docentes alfabetizadores, a pesquisa também pôde abranger aspectos relacionados à formação dos entrevistados. O primeiro dado a ser ressaltado é o fato de que todos os entrevistados afirmaram ter curso superior, dos quais quatorze (88%) são pedagogos. Outro elemento relevante demonstrado na pesquisa é o fato de que treze (82%) dos entrevistados afirmaram ter feito o curso superior em uma Universidade Pública Federal e apenas quatro (18%) afirmaram ser graduados em uma instituição particular. No grupo dos entrevistados, apenas um docente afirma ter cursado o Ensino a Distância (EAD), conforme pode ser observado no gráfico a seguir:

Gráfico 1: Origem da formação inicial dos professores



Fonte: Elaborado pela autora com os dados levantados no questionário.

Conforme demonstrado pelo gráfico, a formação dos professores alfabetizadores entrevistados, em sua maioria, foi em instituições públicas. E aqui cabe ressaltar a importância do curso de Pedagogia na formação dos alfabetizadores, independentemente da origem dessa formação. A escassa “sintonia” entre as propostas curriculares das agências formadoras, sejam elas públicas ou não, com o sistema escolar e as demandas que nele se apresentam tem sido motivo de reflexão e preocupação quando se pondera a situação de defasagem do processo de alfabetização em nosso país. É necessário considerar, entretanto, que são inúmeros os fatores que interferem no déficit relacionado à alfabetização no país, mas a importância da formação de professores para atuarem na alfabetização, sem dúvidas, é um fator que merece destaque.

O curso de Pedagogia tem sido o principal responsável na formação de professores alfabetizadores, ele constitui-se como o *locus* por excelência para a formação do professor alfabetizador, responsável por fundamentar a prática pedagógica e a construção da identidade profissional dos mesmos. Ao fazer a discussão sobre a formação do professor alfabetizador, Pereira (2012) afirma que o professor alfabetizador precisa ter uma sólida formação teórica e prática, para que esteja preparado para o exercício da docência e saiba lidar com as possíveis dificuldades existentes no processo de ensino e aprendizagem. De igual modo, ao definir a importância da Pedagogia para a formação do educador, Saviani (2012, p. 129) afirma:

Emergindo como um corpo consistente de conhecimentos historicamente construído, a pedagogia revela-se capaz de articular num conjunto coerente as várias abordagens sobre a educação, tomando como ponto de partida e ponto de chegada a própria prática educativa. De um curso assim estruturado se espera que irá formar pedagogos com uma aguda consciência da realidade onde vão atuar, com uma adequada fundamentação teórica que lhes permitirá uma ação coerente e com uma satisfação instrumentação técnica que lhes possibilitará uma ação eficaz.

De fato, conforme é proposto, o curso de Pedagogia deve implicar na formação de profissionais preparados para atuarem coerentemente e eficazmente nas devidas funções dos sistemas de ensino. Cagliari (1992), tratando sobre problemas relacionados ao processo de alfabetização em nosso país, aponta alguns fatores que precisam ser considerados. Segundo o autor, um dos problemas reside na forma como as escolas tratam as questões da fala, da escrita e da leitura. Outra causa que acentua a problemática da alfabetização, segundo o autor, reside na incompetência das faculdades e “escolas de formação”, que são carentes de conhecimentos linguísticos, incompetentes tecnicamente, além de desconhecerem aspectos básicos da fala, da escrita e da leitura, atribuindo o fracasso escolar “ora ao aluno, visto como

um ser incapaz, carente, cheio de deficiências, ora ao professor” (p. 9). À luz dessas considerações, durante a pesquisa, buscamos conhecer qual a concepção dos professores no que se refere à formação inicial. Por meio desses dados, foi possível constatar como os professores se queixam sobre a formação que receberam nos cursos de graduação, o que possibilitou a construção de uma análise sobre a preocupante questão da formação dos alfabetizadores no Brasil, assunto abordado adiante. Vale ressaltar que os a tabela a seguir corresponde ao modelo que foi proposto no questionário entregue aos sujeitos entrevistados.

Tabela 3: Grau de concordância dos sujeitos docentes com relação aos aspectos relacionados à formação para alfabetização

Aspectos	Concordo	Concordo em parte	Discordo
O curso de graduação oferece informações suficientes para compreender a atuação na alfabetização.	2 (14%)	15 (86%)	0%
A teoria acerca do trabalho com criança e o desenvolvimento e aprendizagem na alfabetização adquirida no curso de graduação difere muito da prática.	5 (29%)	10 (58%)	2 (13%)
Na graduação estudei o suficiente sobre alfabetização.	2 (14%)	2 (14%)	13 (72%)
O conhecimento que disponho sobre alfabetização foi adquirido em momentos posteriores ao curso de graduação.	7 (43%)	10 (57%)	0%

Fonte: Elaborado pela autora com os dados levantados no questionário.

De certo modo, podemos afirmar que a situação demonstrada na tabela acima é instigante. Ficou demonstrado que os conhecimentos voltados à alfabetização ofertados nos cursos de graduação foram considerados insuficientes para quatorze (86%) dos sujeitos entrevistados. Sobre a relação teoria/prática, observa-se que muitos professores afirmaram que a aprendizagem adquirida nos cursos de graduação está desconexa com a realidade da prática. Nota-se que dos dezessete professores, doze deles (72%) consideram não ter estudado suficiente sobre alfabetização na graduação, e os conhecimentos que possuem foram adquiridos em momentos posteriores ao curso de graduação.

Sabemos que a questão da formação de professores alfabetizadores é complexa e envolve uma gama de fatores. É preciso concordar com os professores quando afirmam que muito do que sabem está relacionado com o que aprenderam na prática, porque de fato apenas as teorias e os estágios feitos durante a graduação não podem garantir uma base consolidada de conhecimentos voltados à alfabetização. Embora não se possa desconsiderar a teoria acerca da alfabetização que é proporcionada nos cursos de formação, não se deve, de igual modo, caminhar para a supervalorização da prática em relação à teoria. Para compreender essa questão, Osti (2015, p. 85) explica:

A formação do professor ocorre no âmbito acadêmico e na prática escolar. O primeiro propicia ao docente uma gama de conteúdos e a visão de diversas correntes teóricas em suas dimensões pedagógicas, filosóficas, políticas, psicológicas, dentre outras. A segunda fornece ao professor não apenas o meio no qual seus conhecimentos serão aplicados, testados e desenvolvidos, mas também lhe confere a legitimidade do título, ou seja, é na escola que o professor se constrói e se modifica ao longo de sua carreira.

De fato, é necessário que haja uma articulação entre as teorias da universidade e a prática escolar. O conhecimento científico por si só não pode garantir ao professor uma prática que seja eficaz e transformadora. Isso porque a alfabetização é um processo complexo e exige o domínio de conhecimentos e várias técnicas por parte do professor. Conhecimentos linguísticos e saberes sobre o funcionamento do sistema da escrita alfabética, por exemplo, são fundamentais para alicerçar a prática pedagógica do professor que alfabetiza.

Na contextualização e análise das afirmações demonstrados na tabela anterior, verifica-se a sinalização da necessidade de se considerar a formação do alfabetizador nos cursos de Pedagogia. Nessa perspectiva, Cagliari (1992, p. 13) adverte:

Mais do que os vários outros tipos de professores, os alfabetizadores precisam de uma formação especial, mais sólida e sofisticada, dada a importância e a complexidade de seu trabalho. E, é claro, uma melhor remuneração. Mas infelizmente o professor alfabetizador recebe, em geral, a pior formação e a pior remuneração, enfrentando, ainda, as piores condições de trabalho.

À luz do exposto, é necessário buscar entender os motivos pelos quais os professores alfabetizadores, sujeitos dessa pesquisa, afirmaram não terem recebido uma formação suficiente para atuarem na alfabetização. Na busca desse entendimento, Saviani (2012) considera a necessidade de tomar a realidade da escola como o “eixo do processo formativo dos novos educadores”. Para o autor, o professor estará preparado para a docência quando assimilar os conhecimentos elementares que fazem parte do currículo escolar e souber

como tais conhecimentos precisam ser dosados, sequenciados e coordenados. O foco na escola justifica-se, dessa forma, como uma estratégia, em que os educadores poderão ter domínio dos conteúdos que embasarão todo o processo educativo, mas também estará atento aos domínios das formas como tal processo se efetiva.

A Pedagogia precisa capacitar os futuros professores a identificarem os elementos culturais, ou seja, os conteúdos, mas de igual modo precisa abordar aspectos relacionados à prática pedagógica e à realidade da escola. Ao tratar sobre a questão da formação específica do professor alfabetizador, Osti (2015) defende que os cursos de graduação em Pedagogia, precisam incluir uma disciplina específica sobre alfabetização, que trabalhe os conhecimentos sólidos sobre o funcionamento da escrita e da decifração, que estude como a fala e a escrita estão relacionadas.

Nessa mesma direção, Saviani (2011, p. 12) explica que “a pedagogia é uma teoria que se empenha não apenas em compreender e explicar a educação, mas também em orientar o modo de sua realização prática. Eis por que a pedagogia pode ser definida como a ‘teoria da e para a prática educativa’”.

Ao tratar sobre essa realidade, da dicotomia entre teoria e prática nos cursos de formação de professores e a maior valorização dos conteúdos em detrimento da prática, Osti (2015, p. 86) adverte:

Essa realidade compromete não apenas a aprendizagem dos alunos, mas o exercício competente da função docente. Isso porque, ao pensar na formação do professor alfabetizador, uma questão incomoda: como podemos garantir a formação do alfabetizador se, ao sair da universidade, o que ele leva consigo é uma bagagem científica e não prática? Não se trata de, com esse questionamento, desmerecer a formação teórica necessária à formação de todo e qualquer profissional, mas o que preocupa muito é saber que os pedagogos, em sua maioria, saem despreparados para assumir uma sala de aula.

É preciso destacar que, quando não há uma boa formação nos cursos para professores, as consequências ou prejuízos recaem sobre os alunos, e nesse ponto, é preciso lembrar dos altos índices de fracasso escolar e das dificuldades que o Brasil enfrenta para alfabetizar. É por esse motivo que anteriormente afirmamos que a questão da formação do professor, em especial do alfabetizador é uma questão complexa, pois envolve inúmeros aspectos e pode ocasionar inúmeras consequências.

Além da necessidade de melhor formação dos alfabetizadores nos cursos de Pedagogia, outro aspecto que merece atenção é a necessidade de aprofundamento nos conhecimentos específicos à alfabetização. Para Cagliari (1992, p. 14), é necessário que os

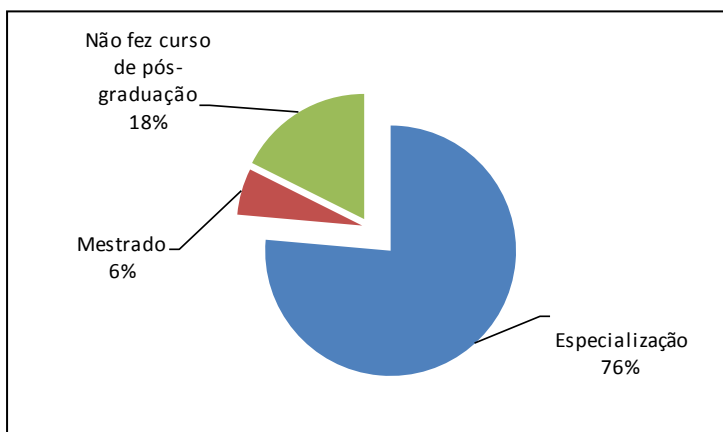
professores “desenvolvam o hábito de refletir sobre seu trabalho, deixem de ser meros aplicadores de pacotes educacionais e sejam de fato educadores, agentes transformadores e facilitadores da aquisição do conhecimento por parte do educando”.

Ao tratar sobre qual seria então o caminho mais adequado para a efetivação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos nos cursos de Pedagogia, Saviani (2012, p. 136) alude:

O espaço apropriado para a realização de estudos e pesquisas educacionais amplos e aprofundados são as faculdades ou centros de educação. Tendo como eixo central a educação, essas universidades teriam o papel de acolher jovens com genuíno interesse em se tornar educadores e coloca-los num ambiente de intenso e exigente estímulo intelectual. Sua formação se iniciaria pelo curso de pedagogia, articulando o ensino dos fundamentos teóricos com a pesquisa propiciada pela inserção dos alunos nos projetos desenvolvidos pelos professores, mediante programas de iniciação científica; prosseguiria com a pós-graduação *lato sensu*, isto é, com cursos de especialização articulados com o mestrado, no qual se daria sua plena iniciação nas lides de pesquisa, completando-se com o doutorado.

São essas as coordenadas a partir das quais podemos analisar a formação dos sujeitos participantes dessa pesquisa. Vimos que para atuar na alfabetização o professor necessita de uma adequada e ampla formação, isso implica não somente a reformulação dos cursos de Pedagogia, mas também sugere a necessidade da busca por parte dos professores, para o prosseguimento na formação científica. A esse respeito, buscou-se conhecer a formação acadêmica dos sujeitos participantes dessa pesquisa, como se observa no gráfico a seguir:

Gráfico 2: Formação pós-graduada dos entrevistados

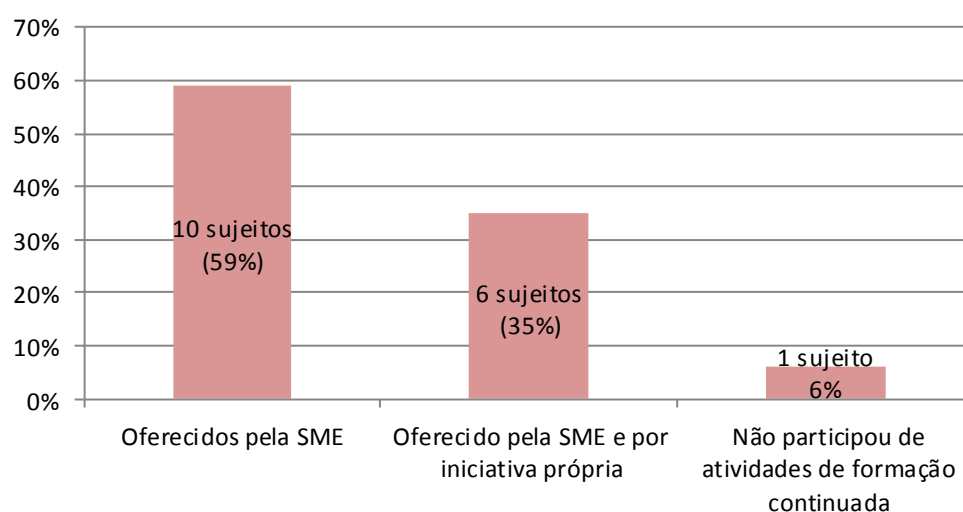


Fonte: elaborado pela autora com os dados levantados no questionário

Nota-se, por esse gráfico, que embora treze dos entrevistados (76%) tenham feito especialização, apenas um deles (6%) prosseguiu com o mestrado. Nota-se também que três participantes da pesquisa (18%) não fizeram nenhum curso de pós-graduação. Por esses dados, faz-se necessário pensar a necessidade da formação do pedagogo e da necessidade de uma maior articulação entre o curso de pedagogia e a pós-graduação em educação, pois, “além de propiciar a inserção completa dos alunos nos “mistérios” (mistérios?) da pesquisa, possibilitaria a revitalização do curso de pedagogia e, ao mesmo tempo, abriria as portas para a plena consolidação da educação como área científica” (SAVIANI, 2012, p. 137 grifos no original).

Osti (2015), ao pensar sobre a questão da formação do professor, destaca a questão da perda da autonomia e a falta do contato com a pesquisa. Segundo a autora, o professor que alfabetiza é um pesquisador, pois, no seu cotidiano, ele precisa fazer observações diárias, acompanhar, fazer análises e registrar o desenvolvimento de seus alunos, além de sempre ter que buscar uma melhor forma de alfabetizar. Mas, por outro lado, os professores alfabetizadores não realizam pesquisa, pouco leem e pouco discutem sobre os problemas enfrentados na prática. Isso ocorre porque no dia a dia eles são excessivamente cobrados a cumprir cronogramas e excessos de exigências na escola, além de enfrentarem “a dificuldade de convivência com a direção e a coordenação, o que torna o trabalho solitário e reforça a falta de autonomia docente” (p. 90). Além da formação acadêmica dos entrevistados, buscamos conhecer o percentual de professores que possuem uma formação continuada voltada à alfabetização.

Gráfico 3: Percentual de sujeitos docentes que frequentaram atividades de formação continuada voltadas à alfabetização nos últimos dois anos



Fonte: elaborado pela autora com os dados levantados no questionário

Fica claro, pelo percentual demonstrado no gráfico, que os professores alfabetizadores, em sua maioria, frequentam atividades de formação específica à alfabetização. Na fala dos entrevistados, percebe-se, porém, um verdadeiro desencanto por parte de alguns professores que participam desses encontros. Alguns professores afirmaram que participam dessas atividades de formação porque não querem perder uma bolsa (gratificação) ou porque, se não participarem, correm o risco de serem direcionados para outras turmas. Vale ressaltar que esses encontros de formação continuada, em sua maioria, estão submetidos à política implantada pelo PNAIC (Plano Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), assunto que será analisado adiante.

Na fala de uma das entrevistadas, verifica-se o sentido do referido desencanto com relação a esses momentos de formação. Indagada sobre os motivos pelos quais participa dos cursos de formação voltados à alfabetização oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação (SME), algumas professoras assim responderam:

O motivo é porque se eu não participasse, eles me tirariam da turma de alfabetização, é ameaça. O motivo foi ameaça. Eu acho que se o curso fosse tão bom, ninguém iria à base da ameaça, todo mundo iria por conta da qualidade. A única vantagem desses cursos é a troca de experiências. Os professores compartilham de uma atividade legal e a gente acaba trocando experiências com o colega (AP1, 19/09/2017).

Faço porque é imposto aos professores, quem não fizer é tirado da sala. Faço por pressão. A vantagem é que se participarmos, vem para a escola, muitas caixas de livros e de jogos (EP2, 29/09/2017).

Diferentemente, outras professoras afirmaram as vantagens e qualidades dos cursos:

Seria a questão de unir a teoria com a prática, porque nos cursos estudamos e recebemos sugestões de como ampliar o que você estudou na universidade. Não é o estudo apenas, têm sugestões, depoimentos de quem já fez alguma atividade em sua sala e deu certo (UP3, 19/10/2017).

Nos cursos podemos trocar experiências com outros professores alfabetizadores, não só experiências, mas também sentimento de fracasso, de ansiedade. Dá para ver que as coisas ruins não acontecem somente conosco. Aprender com o colega também é gratificante (OP1, 26/10/2017).

Assim, nota-se um cenário preocupante. Verificou-se inicialmente que alguns professores consideraram a formação que receberam no curso de Pedagogia insuficiente. Vimos também que não são todos os professores que possuem cursos de pós-graduação. Em seguida verificamos que muitos afirmaram participar de cursos oferecidos pela SME, mesmo que sejam por motivo de ameaças por parte da gestão da escola.

Com relação aos cursos de formação para alfabetizadores, e aqui com ênfase no PNAIC, é importante lembrar que, com a forte tendência do tecnicismo no cenário brasileiro predominante no decorrer dos anos 1970, momento em que a educação de modo severo era tida como propulsora do desenvolvimento, da modernização e do progresso nacional, o Mobral atuou diretamente no aperfeiçoamento da mão de obra direcionada ao mercado de trabalho. Pederiva (2015, p. 70) afirma que a educação que chegava ao povo servia para contribuir “para o fortalecimento do governo, por meio de ideais patrióticos e de uma educação moral, que na verdade, pregavam o silenciamento e a alienação”. Podemos afirmar que o PNAIC, em nossos dias, também se apresenta como um programa mobilizador de ações em torno da alfabetização que assume objetivos específicos, entre os quais, a reparação das falhas históricas do Estado no que se refere à alfabetização, visto que o Estado e consequentemente a escola não conseguiram oferecer a todas as crianças, de maneira equitativa, o direito de ser alfabetizado. Essa “reparação” proposta pelos programas voltados à alfabetização, e aqui especificamente tratando sobre o PNAIC, acaba por cumprir funções semelhantes, entre as quais a de alfabetizar/qualificar o maior contingente de alunos para ocuparem no mercado de trabalho. Outro objetivo do PNAIC é a formação de professores para atuarem nos primeiros anos do Ensino Fundamental e, “para tal formação, há a concessão de bolsas de apoio- em diferentes níveis e escalas, para diferentes sujeitos e com distintas intenções” (ESQUINZANI, 2016, p. 2471).

Ora, mesmo tendo direitos às bolsas de apoio, alguns professores sujeitos desta pesquisa avaliaram o programa como algo imposto a eles, e alguns afirmaram que, se tivessem o direito de escolha, não optariam por participar da formação proposta pelo programa. Ao serem questionadas sobre a divulgação da gestão da escola, visando a adesão dos professores ao PNAIC, duas professoras assim declararam:

Em nossa escola não teve muita divulgação do PNAIC, mas foi algo imposto para os professores, porque quem não fizesse era tirado da sala (EP2, 29/09/2017).

Na verdade foi mais que uma propaganda, foi quase uma obrigação, então, quem estava na alfabetização, tinha que fazer o PNAIC (OP1, 26/10/2017)

Não podemos negar que as metas, os aportes técnicos e financeiros⁷¹ e as estratégias e atividades compartilhadas durante os cursos de formação do programa somam-se

⁷¹ Os entes federados – estados e municípios - que aderirem ao Pacto acessarão do MEC os seguintes materiais: I. Cadernos de apoio para os professores matriculados no curso de formação; II. Livros didáticos de 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental e respectivos manuais do professor, a serem distribuídos pelo Programa Nacional do

como importantes avanços no que se refere à alfabetização, uma vez que isso pode demonstrar a preocupação que se tem levantado nesse campo, ainda que isso seja também uma estratégia de política educacional para superar metas e cobranças de avaliações em larga escala que mensuram quantitativamente o número de alunos alfabetizados e colocam o Brasil em situação desprestigiada. Mesmo assim, devemos fazer algumas análises relacionadas ao que se refere à qualidade do que é ensinado e repassado aos professores e como eles avaliam essa formação. Pôde-se observar que as concepções sobre o conteúdo dos cursos de formação do PNAIC variam de professor para professor, no entanto, a valorização do ensino voltado para a prática foi um dos pontos mais citados, como se verifica nas afirmações a seguir:

O curso é importante, porque é abrangente. A matemática pelo PNAIC é muito lúdica, e parece que as crianças aprendem mais rápido. Pelo PNAIC as crianças trabalham manuseando materiais, tampinhas, pauzinhos de picolé, é tudo lúdico. Eles também ensinam que através de um livro de historinhas podemos trabalhar matemática, português, achei isso interessante. Também veio muito material para as escolas, veio caixas e caixas de livros de história, veio muitas caixas de jogos, foi muito bom (EP3, 29/09/2018).

De fato, não se pode negar a importância do programa no que se refere à aquisição de jogos, materiais lúdicos e obras literárias voltadas à alfabetização. Todavia, é preciso ponderar sobre o conteúdo da formação repassada para os professores, para que se possa fazer um bom uso desse material, para que não corra o risco de serem apenas aparatos que sirvam para “passar o tempo” ou entreter as crianças. É preciso pensar na formação desses profissionais, já que a queixa levantada por muitos deles, como vimos anteriormente, é de que a formação que receberam nos cursos de graduação foi insuficiente. Sobre isso, observemos a discrepância de depoimentos de três professoras. A primeira acredita que o curso é a união da teoria e da prática, como se observa:

O curso é a união da teoria com a prática, porque no programa estudamos e recebemos sugestões de como ampliar o que você estudou na universidade na sala de aula. Não é o estudo apenas, você tem sugestões, depoimentos de quem já fez em sua sala, como fez e deu certo, a interação com os colegas também, que é uma coisa muito boa e ajuda bastante (UP2, 19/10/2018).

Livro Didático (PNLD) para cada turma de alfabetização; III. Obras pedagógicas complementares aos livros didáticos distribuídos pelo PNLD – Obras complementares para cada classe de alfabetização; IV. Jogos pedagógicos para apoio à alfabetização para cada turma de alfabetização; V. Obras de referência, de literatura e de pesquisa distribuídas pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNEB) para cada turma de alfabetização; VI. Obras de apoio pedagógico aos professores, distribuídas por meio do PNEB para os professores; VII. Tecnologias educacionais de apoio à alfabetização para as escolas (BRASIL, 2012b, p.31).

Em contrapartida, encontramos outra concepção, em que a entrevistada considera o curso como uma abordagem apenas prática:

É um programa que veio dar um suporte prático. O que o professor precisa é do suporte prático. O professor vem das teorias da universidade. Eu vi no programa uma aplicabilidade de toda capacitação que foi oferecida a eles. Os professores ficam estimulados aqui na escola, vem e aplicam o que aprendem (OP1, 24/10/2018).

Podemos observar ainda outra concepção, em que uma das entrevistadas faz severas críticas ao que ensina nos cursos de formação do programa:

Eu não vejo o PNAIC assim uma inovação, aquela coisa que você vai e, nossa que legal! Disso eu não sabia! Não. Eu vejo como aquela coisa que você vai hoje, e semana que vem você já sabe que vai ser praticamente a mesma coisa... De cem por cento, se aproveita cinco. É cansativo, a gente trabalha o dia todo e ainda tem que ir para um curso que você sabe que não vai servir para uma construção. Não é um pacto que faz de nós um ser construtor do conhecimento, é mais uma apresentação de metodologias e sugestão de atividades (AP1, 19/09/2018).

Ora, diante dessas afirmações, percebemos a necessidade de refletirmos sobre os processos de formação de professores e suas implicações na aprendizagem dos alunos. Se de fato os professores não receberam uma formação adequada nas universidades, em algum momento posterior isso precisa ser reparado, e como ficou demonstrado, O PNAIC, não tem sido visto por muitos professores como um meio eficaz para essa formação.

Dentre os vários fatores que influenciam na qualidade da educação, a formação do professor, é sem dúvida, um fator determinante, pois, “quanto mais sólida for a teoria que orienta a prática, tanto mais consistente e eficaz é a atividade prática” (SAVIANI, 2012, p. 109).

Então, mais que participar de “cursos práticos” voltados à alfabetização, o professor alfabetizador necessita de base sólida, de conhecimentos específicos e de uma formação contínua. Nesse sentido, Soares (2007, p. 24) afirma:

A formação do alfabetizador – que ainda não se tem feito sistematicamente no Brasil – tem uma grande especificidade, e exige uma preparação do professor que o leve a compreender todas as facetas (psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística) e todos os condicionantes (sociais, culturais, políticos) do processo de alfabetização, que o leve a saber operacionalizar essas diversas facetas (sem desprezar seus condicionantes) em métodos e procedimentos de preparação para a alfabetização e em métodos e procedimentos de alfabetização, em elaboração e uso de materiais didáticos, e sobretudo, que o leve a assumir uma postura política das implicações do significado e do papel atribuído à alfabetização.

Sem dúvida, em se tratando de processo de alfabetização, a formação do alfabetizador é fator determinante para o processo educacional, e envolve, dentre outros fatores, a necessidade de uma profunda modificação na educação e nos cursos de formação.

3.4 DISCURSOS DAS ALFABETIZADORAS: CONCEPÇÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO, PAPEL DA ESCOLA E SOBRE O TRABALHO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR

Nesta seção será apresentada a análise das concepções das alfabetizadoras acerca da alfabetização, papel da escola e sobre o trabalho do professor alfabetizador. Essas análises procurarão evidenciar como essas concepções interferem na alfabetização das crianças e na identidade de cada profissional.

Chamou a atenção o subjetivismo que se evidenciou na resposta das alfabetizadoras a respeito da alfabetização. Muitas professoras definiram o processo de alfabetização como um complemento do letramento, para outras, a alfabetização é um processo independente.

Seguem determinadas respostas das alfabetizadoras que não mencionaram o processo de alfabetização como complemento do letramento:

Alfabetização é o processo de mediar o conhecimento do aluno, para ele conhecer as letras, os letramentos... Não só as letras, mas tudo que está envolvido no mundo que ele está lendo. Não é somente aprender decodificar as letras. Alfabetizar é saber conhecer, é saber pensar por si, tomar suas próprias conclusões (IP1, 20/10/2017).

Alfabetização não é só ler e escrever, ela vai mais além. Diferente da alfabetização de antigamente que era silábica, hoje em dia é uma coisa mais ampla (EP2, 28/10/2017).

É o começo de tudo. É a partir da alfabetização que você vai conseguir formar o educando (OP3, 26/10/2017).

É ensinar ler e escrever de uma forma que o aluno compreenda (OP1, 26/10/2017).

Para outras professoras, a alfabetização está relacionada diretamente ao letramento, como se observa:

Alfabetização é fazer com que a criança aprenda a ler e escrever e seja letrada (OP2, 26/10/2017).

É trabalhar o letramento e a alfabetização, ensinar o aluno a ler o mundo, a ler as coisas, mas ler de forma crítica e ler decodificando (UP3, 19/10/2017).

Notemos que as concepções acerca da alfabetização são diversificadas. Para algumas professoras, a alfabetização é algo muito mais amplo do que ler e escrever, é um processo complexo, que serve até mesmo para orientar os educandos na tomada de decisões, auxiliando de um modo geral na vida do sujeito. Para outras, a alfabetização é um processo mais específico, relacionado à leitura, à escrita e à compreensão do que se escreve e lê. Para as demais, a alfabetização é apenas uma parte da aprendizagem da escrita, citando o letramento como um complemento desse processo.

Tais concepções demonstram que o próprio conceito de alfabetização sofre transição e não é o mesmo entre os próprios alfabetizadores, e aqui ressaltamos que em uma mesma escola (Escola O) o conceito de alfabetização entre duas professoras não se aproximou.

Vale lembrar que a alfabetização é um processo de aquisição da língua oral e escrita, que ocorre em determinado tempo da escolarização, mas que se desenvolve e se aperfeiçoa ao longo da vida escolar. É por meio da alfabetização que o indivíduo é de fato inserido na vida social. De acordo com Saraiva e Costa-Hubes (2015, p. 231), a alfabetização é um processo, é uma prática transformadora, que deve se efetivar nas práticas sociais, com a mediação da linguagem escrita, possibilitando à criança o alcance dos conhecimentos científicos, “uma tomada de consciência sobre esse aprendizado e seus usos no contexto no qual está inserido, para assim promover a aprendizagem e o desenvolvimento, de modo significativo, dos conteúdos da atividade humana”.

Podemos deduzir que a definição anterior se aproxima das concepções do primeiro grupo de professoras, daquelas que não mencionaram em suas falas a palavra letramento. Mas segundo Silva e Ferreira (2007), o próprio conceito de alfabetização foi se alterando no mundo contemporâneo. Segundo as autoras, “o conceito de letramento imbrica-se no conceito de alfabetização e vice-versa, são processos com dimensões, facetas, naturezas diversas, mas também interdependentes, indissociáveis” (p. 8).

A questão do letramento é complexa e os pareceres sobre o mesmo são divergentes. Mesmo que nosso objetivo não seja “esmiuçar” a temática neste trabalho, precisamos compreender que, embora seja um conceito do mundo moderno, o letramento ainda é alvo de críticas por parte de alguns educadores e ainda suscita diferentes opiniões.

Segundo Leite e Colello (2010) o conceito de letramento surgiu no Brasil na segunda metade dos anos de 1980, quando o conceito de alfabetização passava por mudanças e críticas. Os autores ressaltam que o conceito logo foi acolhido no meio acadêmico e

educacional e passou a fazer parte do vocabulário dos professores, mesmo sem uma clara compreensão do termo, que em linhas gerais, “refere-se ao envolvimento com as práticas sociais que incluem a leitura e a escrita e que somente o domínio do código não garante esse processo”.

O letramento é conceituado por Soares (2003, p. 80) da seguinte forma:

Ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se letramento, que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio à catarse; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidades de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou de lançar mão desses protocolos, ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetos, o interlocutor.

Desse modo, para a autora, o letramento pressupõe uma prévia alfabetização, refere-se aos usos da leitura e da escrita por um indivíduo que já é alfabetizado. Para Soares (2017), a aprendizagem da língua escrita é como uma pedra lapidada, sendo que as várias superfícies ou facetas se somam para compor o todo. Para ela, a alfabetização sem o letramento não é suficiente, assim como uma só faceta de uma pedra lapidada não é a pedra.

Leite e Colello (2010) entendem que o termo letramento refere-se aos usos que se faz da língua nos espaços sociais, “ao envolvimento dos indivíduos com as práticas sociais de leitura e escrita. Isso implica o domínio de toda a tecnologia da escrita, o que supõe competência de leitura e escrita dos diversos gêneros textuais” (p. 29). Assim, alfabetização e letramento são processos que se completam e que são indissociáveis.

É a partir da definição do que é letramento que podemos mencionar também algumas críticas com relação ao termo e à má interpretação do que se trata esse processo. Cagliari (2007) ao tratar sobre o letramento, nomeado por ele como “definição expandida da alfabetização”, lembra que, com a concepção de que alfabetizar não era o suficiente na escola, e os alunos precisariam usar seus conhecimentos de leitura e escrita para as coisas úteis da vida, muitos professores equivocadamente tiveram a ideia de que era necessário entender os textos ao invés de decifrá-los, o que gerou uma nova abordagem de ensino e de aprendizagem. Segundo Cagliari (2007, p. 68):

Tal atitude tem sido a mais catastrófica da história da alfabetização e, em parte, da escola atual, que substituiu o estudo da gramática pela lenga-lenga de um tipo de interpretação de texto, que se tornou moda entre nós, recentemente. A escola tem

muitas funções, mas **alfabetização, no sentido técnico, ainda continua sendo a habilidade de saber ler, ou seja, de decifrar o que está escrito** (grifo nosso).

Por certo, essa é uma das principais críticas relacionadas a essa nova forma de pensar a alfabetização. Os professores, por não compreenderem que a alfabetização e o letramento são processos distintos, mas que devem ser realizados concomitantemente, acabaram substituindo o processo de alfabetização pelo letramento, o que gera a diluição e não conclusão da alfabetização. É nesse ponto que reside um dos maiores problemas, que sem dúvidas tem contribuído para o aumento do índice dos analfabetos de nosso país. Por desconhecer a natureza dos dois processos, tem sido feita a substituição da alfabetização pelo letramento, porém, é impossível que haja letramento sem que o indivíduo esteja alfabetizado, isso porque “letrar é uma tarefa extremamente ampla, que, por definição, envolve habilidades múltiplas de ler, interpretar e produzir textos adequados às exigências sociais” (MENDONÇA; MENDONÇA, 2011, p. 57).

Assim, reconhecemos que, a divergência entre as concepções das entrevistadas deve-se ao fato de que, no meio dos professores, sem dúvidas, ainda impera certo desconhecimento do que seria essa nova ressignificação de alfabetização, ainda há o desconhecimento do que é o letramento. Mas, acreditamos que, mais sério que a divergência nas concepções, é o que isso pode interferir nas práticas de ensino. O problema está no negligenciamento do processo de alfabetização em nome de práticas de letramento, como se fosse possível acontecer uma sem a outra, como se as práticas de letramento garantissem a alfabetização.

Para tanto, concordamos com Martins e Marsiglia (2015) quando esclarecem que, se a prática pedagógica de alfabetização está pautada nos fundamentos da pedagogia histórico-crítica, encontramos o caminho para o desenvolvimento de um ensino que possui significado para o aluno e assim dispensa a concepção de que letramento seja sinônimo de alfabetização bem-sucedida. Ao professor cabe a tarefa de nortear o ensino de maneira a garantir “a apropriação da escrita como instrumento cultural complexo, pois só assim esse ensino contribuirá no desenvolvimento efetivo do indivíduo, ultrapassando as barreiras da execução mecânica e da alfabetização inundada de erros ortográficos e repertório linguístico restrito” (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p.73).

É assim que a importância do papel do professor desponta mais uma vez. No capítulo anterior vimos que, para Vigotski, o desenvolvimento humano jamais se efetivará plenamente fora de um grupo cultural e sem situações de ensino-aprendizagem que o

provoquem. Dessa forma, ao tratar sobre a relação entre os processos de desenvolvimento e aprendizado, Arce (2010, p. 55) explica:

[...] se o desenvolvimento do homem demanda aprendizagem, esta, por sua vez, requer ensino. É pelo trabalho educativo que os adultos assumem um papel decisivo e organizativo junto ao desenvolvimento infantil, **e da qualidade dessa interferência dependerá a qualidade do desenvolvimento** (grifo nosso).

Essa afirmação não deixa dúvidas de que para que haja o aprendizado não basta apenas o contato com o meio e com os fenômenos físicos e sociais, pois somente por meio do ensino e da educação essa habilidade será efetivada. Mas essa constatação anuncia também a necessidade de refletirmos sobre a qualidade da interferência pedagógica, e aqui em especial o trabalho do professor alfabetizador. N. Saviani (2012) afirma que a alfabetização requer uma intervenção sistemática e que considere a intencionalidade, a organização, a avaliação, o acompanhamento e outros aspectos inerentes à educação escolar.

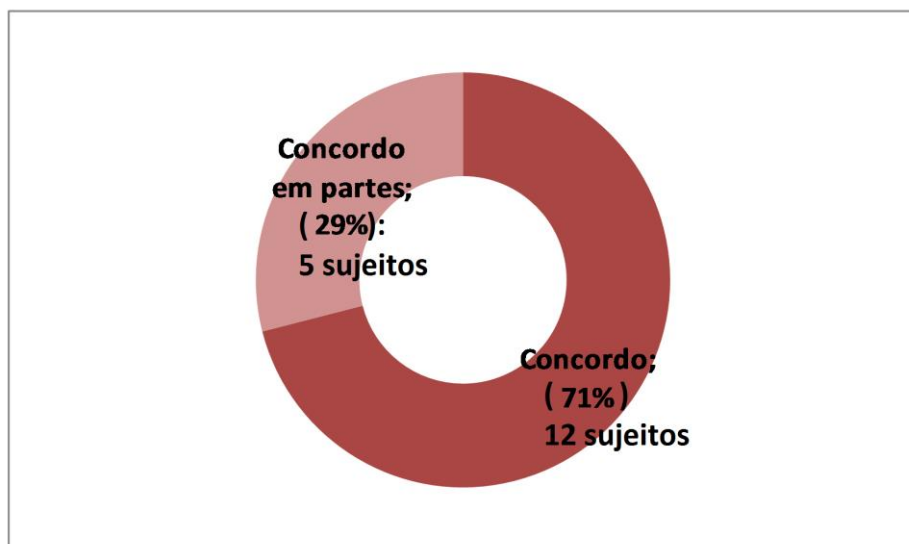
Cagliari (1998, p. 130) afirma que:

Como educador, o professor precisa ter uma formação geral, e esses conhecimentos são básicos. Como professor alfabetizador, precisa ter conhecimentos técnicos sólidos e completos. Para ensinar língua portuguesa, é preciso saber o mais possível sobre a língua portuguesa em particular. Para ensinar alguém ler e a escrever, é preciso conhecer profundamente o funcionamento da escrita e da decifração e como a escrita e a fala se relacionam.

Neste sentido, o trabalho do professor alfabetizador é fundamental para que ocorra a transmissão do saber que possibilitará aos alunos a assimilação dos conhecimentos. É o professor quem irá selecionar os elementos culturais que precisam ser assimilados pelos alunos, e especificamente o professor alfabetizador necessita ter uma formação geral, como também os conhecimentos específicos à alfabetização. O professor não é apenas o mediador ou facilitador da aprendizagem; ele é aquele que organiza o trabalho pedagógico em sala de aula, que sequencia e dosa os conteúdos a serem apropriados e que ensina ao aluno os conteúdos sistematizados e acumulados historicamente pela humanidade.

Relacionado a isso, na pesquisa ficou constatado que a maioria dos professores entrevistados concordou que as ações do professor podem comprometer o aprendizado dos alunos. É o que se verifica a seguir:

Gráfico 4: Percentual de sujeitos docentes que consideram que a ação do professor pode comprometer o aprendizado dos alunos.



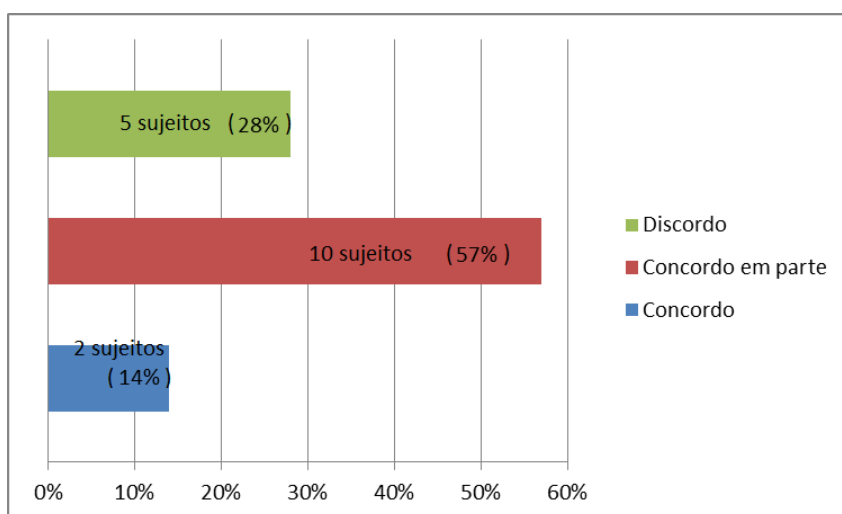
Fonte: elaborado pela autora com os dados levantados no questionário.

Pelo exposto, a maioria dos entrevistados concorda que a qualidade da interferência do professor pode fazer avançar ou comprometer o aprendizado do aluno. E de fato concordamos que o professor possui papel fundamental no aprendizado dos alunos, mas, para isso, como já foi citado, o professor precisa estar instrumentalizado para que assim possa agir de maneira eficiente. Para interferir no desenvolvimento do aluno, em especial no período da alfabetização, o professor precisa estar amparado em uma formação sólida que contemple uma gama de conhecimentos teóricos e assim tenha as melhores estratégias em sua prática. A esse respeito, cabe lembrar que a problemática do analfabetismo está relacionada a vários fatores de ordem estrutural e de formação, porém, a má formação do professor sem dúvidas é fator preponderante para o agravamento do déficit na alfabetização que se encontra nosso país. Ao tratar sobre a relação do analfabetismo no Brasil com a precária formação dos alfabetizadores, Cagliari (1998, p. 33) ressalta:

Estudar pedagogia, metodologia, psicologia é importante. Mas ninguém se forma um bom alfabetizador só com essas disciplinas. O fundamental é saber como a linguagem oral e escrita são e os usos que têm [...] Hoje, não só existem milhões de pessoas analfabetas, como também pessoas que foram, de fato, mal alfabetizadas. Nenhum método educacional garante bons resultados sempre e em qualquer lugar; isso só se obtém com a competência do professor [...] **enquanto nossas escolas continuarem a formar mal nossos professores, a alfabetização e o processo escolar como um todo continuarão seriamente comprometidos** (grifo nosso).

Durante a pesquisa deparamo-nos com afirmações que confirmam as questões acima mencionadas. A falta de ideias claras a respeito do que consiste o processo de alfabetização e a maneira como afirmaram direcionar o trabalho em sala de aula evidenciam a ausência de conhecimentos sólidos por parte de alguns dos professores entrevistados. Sobre o planejamento e direcionamento do trabalho em sala de aula, ficou claro que, para muitos professores, as situações cotidianas é que direcionam o que o aluno vai ou não aprender, conforme demonstrado no gráfico a seguir:

Gráfico 5: Distribuição dos sujeitos docentes quanto à opinião sobre a afirmação: São as situações cotidianas que direcionam o meu trabalho na alfabetização e por meio delas adoto as atitudes que julgo melhores.



Fonte: Elaborado pela autora com os dados levantados no questionário

Os dados desse gráfico são um indicativo de que a prática pedagógica da maioria dos professores entrevistados está baseada no espontaneísmo, em que as situações cotidianas direcionam o ensino. É evidente que o professor precisa levar em conta o contexto social da comunidade na qual a escola está inserida, precisa estar atento aos acontecimentos do dia-a-dia, necessita compreender as peculiaridades de cada turma e de cada aluno, precisa partir da prática social. Contudo, é necessário que o professor realize suas ações com base em um direcionamento prévio, com objetivos antecipadamente definidos. Se assim não for, o trabalho educativo será descaracterizado, uma vez que, Conforme Saviani (2003), o processo educativo é o ato de produzir, em cada indivíduo, a humanidade que construída historicamente pelos homens.

Ainda sobre o espontaneísmo na prática dos professores alfabetizadores, percebemos que não há um padrão entre eles sobre de onde devem partir para preparar suas aulas. Ao serem indagados sobre o que levam em conta no momento do planejamento do ensino e na escolha dos conteúdos, determinados professores afirmaram partir do que o aluno precisa conhecer, do que ele não sabe, outros professores disseram estabelecer como diretriz os conteúdos da matriz curricular para a série.

Vejamos as repostas:

Eu dou uma olhada na matriz curricular, no que eles precisam estar desenvolvendo e penso em como vou trabalhar melhor para que os alunos possam compreender. Penso em algumas atividades que sejam de fácil assimilação para eles, que venham atingir aqueles objetivos. A gente olha nos livros, na internet, ou materiais escritos, materiais de jogos, músicas (IP1, 20/10/2017).

A primeira coisa que faço é pegar a matriz de habilidades, eu preciso ver o que os alunos precisam aprender em um determinado bimestre, e vou organizar essas atividades de acordo com os conteúdos que eles precisam aprender, mas também de acordo com o que eles já sabem para que eu possa inserir novas coisas. Eu não posso apenas partir do que eles precisam aprender. Eu preciso partir do que eles já sabem e do que eles não sabem para poder trabalhar esses conteúdos (UP3, 19/10/2017).

Organizo dependendo do nosso dia-a-dia, dependendo do que o aluno precisa (OP1, 26/10/2017).

Eu levo em conta o que meus alunos precisam (OP2, 26/10/2017).

No que se refere ao planejamento, sabemos que cabe ao professor a função de prever as melhores condições para que a criança desenvolva e aprenda. O planejamento por parte do professor é indispensável, uma vez que é a partir dele que o professor determina seus objetivos e suas metas. Arce (2010, p. 35) afirma que professor é aquele que planeja, que, em uma atividade contínua, “prepara-se estudando os conteúdos, desenvolvendo estratégias de ensino e buscando metodologias eficazes para a aprendizagem. Enfim ele sabe que o desenvolvimento de suas crianças será marcado pelo seu trabalho intencional em sala de aula”.

Na fala das entrevistadas, percebemos que algumas delas, ao planejar, levam em conta o que os alunos precisam, enquanto outras planejam tendo em vista um fim a atingir, que são os conteúdos apontados na matriz curricular. Neste ponto, cabe esclarecer que, conforme explica Ostetto (2012, p. 177), o planejamento define a intencionalidade do processo educativo, “é uma atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente. Por isso não é uma fôrma! Ao contrário, é flexível e, como tal, permite ao educador repensar, revisando, buscando novos significados para sua prática pedagógica”.

Com isso, não se pode entender que por ser flexível o planejamento pode ser espontâneo. Planejar envolve todo um processo de reflexão e envolve todas as ações do educador em seu cotidiano. Por definir a intenção do processo educativo, o planejamento precisa definir aonde se quer chegar com o ensino, precisa evidenciar quais conteúdos o professor deseja que os alunos aprendam. Por isso, entendemos serem preocupantes as afirmações das professoras que disseram levar em conta apenas o que os alunos precisam aprender.

Ora, na escola, como já mencionamos, o que a criança mais precisa aprender são os conhecimentos elaborados, é o saber historicamente construído, são os conteúdos sistematizados. Levar em conta apenas o que os alunos precisam perpassa pela subjetividade do que cada professor entende como necessidade para seus alunos e do que cada um entende ser papel da escola.

Suponhamos que determinado professor entenda que na realidade de sua sala de aula os conhecimentos sobre moral, ética e regras de comportamento são mais importantes do que o ensino das primeiras letras. Se ele partir do que os alunos precisam no seu entendimento, as questões relacionadas ao saber ficarão em segundo plano. Esse é o perigo! Partir do que os alunos precisam é algo que vai depender da visão de cada professor sobre o que considera ser mais importante a se aprender na escola.

Essa questão dialoga com o que cada professor entende ser papel da educação escolar. Martins (2013) lembra que, quando se afirma que é necessário que a educação escolar seja calcada nos conhecimentos clássicos, isso não quer dizer que seja uma proposta “conteudista” que objetiva transmitir o conhecimento científico em si e por si mesmo. É necessário que professor, ao planejar o ensino, leve em consideração a tríade “forma-conteúdo-destinatário. “Como tal, nenhum desses elementos, esvaziados das conexões que os vinculam podem, de fato, orientar o trabalho pedagógico” (MARTINS, 2013, p. 297).

Considerando a importância de conhecer as concepções dos professores sobre o papel da escola, uma vez que isso afetará até mesmo os objetivos do planejamento, nessa pesquisa buscamos conhecer o que cada professor pensa a respeito.

Ao abordar o tema, as entrevistadas que fizeram parte dessa pesquisa não hesitaram em afirmar que a escola tem assumido tarefas que não lhes são próprias, e isso, segundo as docentes, tem se constituído como um problema, já que a mesma corre o risco de não cumprir sua função primordial, que é a de transmitir conhecimentos. Em seus depoimentos verificamos que, questões sociais, de ética e responsabilidades da família estão sendo atribuídas à escola:

As entrevistadas assim se expressam:

O papel da escola é escolarizar e o que não é papel da escola são as questões sociais. A escola perdeu seu papel quando começou a fazer trabalho social. Aos poucos a escola foi tirando a responsabilidade da família, e a cada dia, o que se percebe é que a família não quer ter compromisso com a escolarização da criança, a escola tornou-se um depósito de crianças (UP3, 19/10/2017).

O papel da escola é mediar o conhecimento do aluno. E não é papel da escola trabalhar a educação de forma ética. O aluno precisa vir de casa com isso trabalhado (IP3, 20/10/2017).

A escola está fazendo a parte da família, a escola está sobrecarregada com um monte de coisas que não é papel da escola fazer (EP3, 28/10/2017).

Ficou explícito na fala das professoras que a escola, que historicamente não conseguiu oportunizar de forma efetiva o que é de sua responsabilidade, ou seja a transmissão do saber científico, ainda tem “abraçado” as demandas que competem à família e demais espaços ou instituições, e os professores, em consequência disso, são levados também a realizarem funções que competem a outros profissionais ou até mesmo à família.

Para algumas professoras, a escola é um complemento da educação de casa, para outras, é um preparo para a vida em sociedade.

A função da escola é complementar a educação de casa, mas é principalmente passar os conhecimentos, é transmitir os conhecimentos. Se o professor não for considerado um transmissor de conhecimentos, a formação dele é vaga. A função principal da escola é sim a transmissão de conhecimentos e dar segmentos a todos os tipos de referência de educação que o aluno traz de casa (UC2, 19/19/2017)

A função da escola é educar e conectar esse aluno com a vida, a vida em plenitude. A função da escola é muito profunda. A escola tem condições de atingir uma sociedade, porque a criança é muito disponível e a criança leva a mensagem do professor. A mensagem do professor não fica só na escola, ela transpõe os muros da escola (OD5, 26/10/2017).

A função da escola é educar para a sociedade, capacitando os alunos para saber lidar em qualquer situação da vida. Não só na questão de trabalho, mas também em toda sociedade (ID1, 20/10/2017)

É preciso deixar claro que não se trata de “fechar os olhos” para os problemas enfrentados pelos alunos e suas famílias. A escola pode, sim, auxiliar na resolução de problemas extraescolares, preparar o indivíduo para a sociedade, desde que ela não perca sua função de oferecer um ensino que se paute em princípios democráticos e inclusivos aos setores populares, que se coloque como agente na luta contra o dualismo educacional que se

estabelece em nossa sociedade. É por essa razão que, ao fazer a crítica sobre a perda da especificidade da escola, Saviani (2015, p. 288) assim a apresenta:

a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado [...] não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular.

O que denunciemos é a proposta de um modelo de escola com características de flexibilidade e de inclusão, em que atender às necessidades mínimas de aprendizagem e instituir um espaço de acolhimento social torna-se o ideal a ser atingido, e a aprendizagem de conteúdos torna-se um objetivo secundário, fazendo com que “o direito ao conhecimento e à aprendizagem é substituído pelas aprendizagens mínimas para a sobrevivência” (LIBÂNEO, 2012, p. 23). Assim se estabelece o modelo de escola para a classe trabalhadora, um ambiente de “inclusão” que acolhe e assiste as necessidades diversas, mesmo que a principal função da escola seja inteiramente distorcida.

Essa realidade é destacada até mesmo em alguns trechos dos PPP das escolas. No PPP da escola “A”, essa problemática é enfatizada da seguinte forma:

A escola hoje está assumindo um papel que na verdade é da própria família, a comunidade em geral perdeu seu compromisso essencial, que precisa ser lembrado, e repassado para seus filhos como afeto, respeito, autoestima, responsabilidade, solidariedade, limite e outros. Percebemos que está sendo cobradas da escola muitas responsabilidades. E esta assume e procura cumprir seu papel de parceiro da família passando a ser a única responsável pelo o aprendizado e desenvolvimento da maioria das crianças. A família cobra muito da escola, reclama se solta mais cedo, se não tem aula, a postura do professor, o funcionamento da escola, mas nem sempre cumpre com seu papel de pais ou responsável. **A escola como órgão público está sempre se organizando e reorganizando para atender as necessidades da comunidade escolar em geral**, pedindo e propondo sugestões para melhorar o desempenho da nossa unidade escolar (Escola A, p. 26, grifo nosso).

Destarte, entendemos a importância da educação escolar para a socialização do conhecimento elaborado, do saber sistematizado, que propicia o desenvolvimento da segunda natureza humana, da formação e da totalidade dos indivíduos.

A escola possui funções educativas e pedagógicas específicas que estão diretamente relacionadas ao conhecimento, e cabe dizer que não é qualquer tipo de conhecimento, mas é o saber sistematizado, a partir do qual se define a função da educação escolar. A tentativa de desvalorização da escola demonstra a contradição da sociedade e a oposição de classes, que acabam por incidir na educação fazendo com que os interesses antagônicos sejam evidenciados, já que oportunizar os saberes e a instrução a todas as classes

seria o melhor mecanismo de transformação da sociedade capitalista. Nessas condições, percebemos os interesses em desvalorizar a escola e reduzir seu efeito em ofertar o saber que tem sido tomado como um bem da classe dominante (SAVIANI, 2013).

Ainda, de acordo com Saraiva e Costa-Hubes (2015, p. 223), a função social da escola está relacionada a dar possibilidades ao sujeito de apropriar-se de toda riqueza social e cultural, “como instrumento de promoção por meio do domínio dos diferentes modos de dizer, favorecendo a todo cidadão a sua inserção social por meio da linguagem”. Assim, compreende-se que a escola é necessária para o acesso ao conhecimento elaborado, pois é por meio dele, que a criança poderá interagir nas suas práticas sociais e relacionar com o outro, em diferentes contextos.

Vaz e Favaro (s/d, p. 512), ao discorrerem sobre a realidade de nossas escolas, destacam que:

Assim, ao mesmo tempo em que se amplia, ela se esvazia, perdendo em qualidade de ensino. Vai deixando de lado a sua primeira e essencial função, que é a de transmitir os conhecimentos científicos historicamente acumulados, que permitem ao homem superar as limitações do cotidiano alienado.

Desse modo, percebemos o perigo evidente das escolas corroborarem a manutenção do processo de alienação dos indivíduos, quando regridem em sua atuação como local de apropriação de conhecimentos científicos. Assim, a oferta educacional vai sendo universalizada, mas de forma ambígua, e, segundo Saviani (2015), a escola tem fracassado em sua incumbência de transmitir os conhecimentos científicos e tem fortalecido a lógica do capitalismo, quando oferece ao trabalhador, ao que não detém os meios de produção, apenas “doses homeopáticas”.

No capítulo anterior, ressaltamos a importância do conceito de zona de desenvolvimento próximo, que é de extrema importância para refletirmos sobre a função da escola e da atuação pedagógica. Esse conceito explicita a importância do papel do professor em provocar avanços no desenvolvimento dos alunos, avanços que não ocorreriam de forma espontânea. É nesse sentido que emerge aqui, claramente, a relação entre os processos de desenvolvimento e de aprendizado.

Como afirma Marsiglia (2010, p. 107):

Se as funções psicológicas superiores se desenvolvem por meio da apropriação da cultura, há necessidade daquele que tem domínio do patrimônio humano-genérico para transmitir às novas gerações aquilo que o desenvolvimento humano lhes

garantiu ao longo de sua história, produzindo desenvolvimento psicológico fundamental ao sujeito e sua constituição psicofísica.

Nessa perspectiva, a escola adquire papel fundamental na promoção e acesso dos conhecimentos necessários à formação integral do aluno. Rego (1995) destaca que antes mesmo de pensarmos sobre a função da escola, é preciso destacar que, para Vigotski, o desenvolvimento e a aprendizagem se dão desde o nascimento da criança; por meio da interação física e social, o homem atinge vários aprendizados e vivencia inúmeras experiências que lhe proporciona o conhecimento de mundo. Esses conhecimentos são os conhecimentos cotidianos ou espontâneos, referentes aos conceitos construídos por meio da observação, da manipulação e da vivência cotidiana. Já os conceitos científicos se relacionam aos conhecimentos que não são adquiridos por meio da observação ou da vivência apenas; são conhecimentos sistematizados, adquiridos nas instâncias escolarizadas, que possibilitam que a criança tenha acesso ao saber construído e acumulado pela humanidade.

No capítulo anterior vimos que a escola defendida pelo construtivismo é de que ela deva ser uma instituição que apenas siga o aluno em sua atividade espontânea e que não sirva para a transmissão de conhecimentos, já que isso seria algo indesejável, porém, para a psicologia histórico-cultural, a escola assume um papel primordial no desenvolvimento do ser humano.

Ao tratar sobre a relevância da escola na transmissão⁷² do conhecimento científico, Oliveira (1996, p. 61) assinala:

Se o aprendizado impulsiona o desenvolvimento, a escola, agência social explicitamente encarregada de transmitir sistemas organizados de conhecimento e modos de funcionamento intelectual às crianças e aos jovens, tem um papel essencial na promoção do desenvolvimento psicológico dos indivíduos que vivem nas sociedades letradas [...] **o indivíduo não tem instrumentos endógenos para percorrer, sozinho, o caminho do pleno desenvolvimento.** O mero contato com objetos de conhecimento não garante a aprendizagem, assim como a simples imersão em ambientes informadores não promove, necessariamente, o desenvolvimento, balizadas por metas culturalmente definidas. A intervenção deliberada dos membros mais maduros da cultura no aprendizado das crianças é essencial ao seu processo de desenvolvimento (grifo nosso).

Concordamos com a autora quando ela destaca a importância da atuação de outras pessoas no processo de desenvolvimento psicológico do indivíduo, o qual por si só e somente

⁷² Saviani (2013) explica que o grande equívoco da Escola Nova, fundamentada no construtivismo, se assenta sobre a crítica que ela realizou referente ao ensino tradicional. Segundo o autor, a crítica escolanovista era justa, já que o ensino tradicional perdeu de vista sua finalidade, entretanto o grande equívoco da Escola Nova foi classificar toda transmissão de conteúdo como mecânica.

em contato com objetos e com o mundo que o cerca não alcançaria tal apropriação. A educação escolar, dessa forma, se estabelece como a mais elaborada forma de ensinar e aprender, aquela que “desde as origens da sociedade moderna até os nossos dias vem configurando-se como a forma de educação predominante” (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 31).

Reiterando a importância e a especificidade da escola na transmissão da experiência culturalmente acumulada, Rego (1995) ressalta que na escola as atividades educativas são sistematizadas e possuem finalidade específica de oportunizar o acesso ao conhecimento formalmente organizado, diferentemente do que ocorre no cotidiano extraescolar. Ao interagir e ter acesso a esses conhecimentos, o ser humano se transforma, expande seus conhecimentos e “modifica sua relação cognitiva com o mundo” (REGO, 1995, p. 104).

Compartilhamos dessa posição da especificidade da escola, lugar apropriado para o ensino sistematizado, para a socialização do conhecimento científico. É o espaço no qual o aluno terá acesso ao saber que fora acumulado pelos homens.

Ao tratar sobre o papel da escola e a especificidade da educação escolar, Saviani (2012, p. 62) destaca:

A especificidade da educação escolar é lidar com o conhecimento sistematizado, cuja apropriação exige – e ao mesmo tempo possibilita – o desenvolvimento do raciocínio lógico, metódico, sistemático, próprio do pensamento teórico, científico, que não é somente representação, descrição, mas que também não se restringe à imaginação, à especulação. Assim, o ensino refere-se tanto ao processo de busca, de descoberta, na apreensão da realidade objetiva, quanto à assimilação dos resultados das investigações – o saber sistematizado. Sem o acesso a ele é impossível a descoberta que se traduza em produção de novos conhecimentos.

Nesse sentido, compreendemos que a escola não deve se omitir de sua especificidade. É necessário que ela possibilite o conhecimento do saber sistematizado e desenvolva no aluno a capacidade de interpretar o mundo em que vive, para que nele possa atuar e transformá-lo. Essa compreensão suscita-nos a entender quais conhecimentos são trabalhados na escola, pois, se a escola desempenha um papel tão importante, é muito grave não ter acesso a ela. E ainda, se a escola é o lugar por excelência para a apropriação do saber sistematizado, o prejuízo ao aluno será grande se esses conteúdos de fato não forem oportunizados.

É evidente que tal compreensão leva-nos a pensar também em aspectos relacionados ao objeto da educação, aos elementos culturais disponibilizados por ela para a

apropriação e assimilação dos conhecimentos. Nessa direção, Martins e Marsiglia (2015, p. 32) reiteram que “os conteúdos escolares são o substrato do desenvolvimento das funções psicológicas, graças aos quais o legado pela natureza na forma de funções psíquicas elementares adquire novas propriedades, instituindo-se como funções superiores, culturalmente formadas”.

Assim sendo, podemos delinear a importância do trabalho pedagógico na mediação entre esse conhecimento elaborado e sistematizado e a criança, entre o sujeito e o objeto. É o professor quem irá, segundo a intencionalidade, organizar os meios para que haja a promoção de ensino que promova o desenvolvimento. Se na perspectiva construtivista o professor é apenas o guia, o orientador, ou o “acessório” no processo de desenvolvimento individual da criança, para a perspectiva da psicologia histórico-cultural ele possui outras atribuições que o torna um elemento fundamental na formação e no desenvolvimento dos indivíduos. O professor é o mediador cultural por excelência, aquele que organiza suas ações a fim de promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, “o professor sem dúvida é o principal mediador, responsável pela organização do trabalho pedagógico, embora se reconheça que haja outros mediadores, como os demais colegas e o próprio material pedagógico” (LEITE, 2010, p. 27).

É importante destacar que, mesmo sendo o professor o mediador entre o conhecimento e o sujeito, o aluno não pode ser concebido como mero receptor do conhecimento, como aquele que recebe passivamente as informações do exterior. O professor como o mais experiente da cultura em sala de aula precisa promover trocas entre os pares e a interação do aluno com o conhecimento. Nessa abordagem, segundo Rego (1995, p. 98):

O sujeito produtor de conhecimento não é um mero receptáculo que absorve e contempla o real nem o portador de verdades oriundas de um plano ideal; pelo contrário, é um sujeito ativo que em relação com o mundo, com seu objeto de estudo, reconstrói (no seu pensamento) este mundo. O conhecimento envolve sempre um fazer, um atuar do homem.

A construção do conhecimento na escola implica em uma ação compartilhada, em que o saber historicamente sistematizado é organizado e transmitido pelo professor ao aluno, que é um sujeito ativo e interativo no seu processo de conhecimento. Mesmo que o professor não seja o agente exclusivo de informação, já que as interações estabelecidas pelas crianças também exercem papel fundamental no desenvolvimento da criança, ele deve ser visto como aquele que age na zona de desenvolvimento próximo, o agente principal responsável por organizar e desafiar os alunos na busca dos processos de aprendizado e desenvolvimento, “é o

parceiro privilegiado, justamente porque tem maior experiência, informações e a incumbência, entre outras funções, de tornar acessível ao aluno o patrimônio cultural já formulado pelos homens” (REGO, 1995, p. 115).

Dessa forma, pela fala dos sujeitos acerca da alfabetização, do papel da escola e de aspectos relacionados ao trabalho do alfabetizador, compreendemos a necessidade de se pensar nos desafios enfrentados pelos professores alfabetizadores. Dessa forma, não se objetivou, neste estudo, atribuir a “culpa” do analfabetismo apenas aos professores alfabetizadores, já que todo sistema educacional deve responder pela tarefa do ensino e aprendizado dos alunos, mas sinalizamos necessidade de uma melhor formação acadêmica para esses profissionais, que, se embasados em conhecimentos sólidos necessários ao processo de alfabetização, poderão agir de maneira que corroborem para a redução dos índices de analfabetismo apresentados em nosso país. Concordamos com Osti (2015) quando afirma que o processo de alfabetização não é um processo individual e que não depende apenas do professor, e nem somente do aluno e da sua família. A alfabetização é um processo que envolve todo sistema educacional, que depende também do “envolvimento da escola, representada pelo professor e por toda equipe gestora. Todos são responsáveis pela alfabetização dos alunos” (p. 91).

Os desafios dos professores são gigantescos. A começar pela culpabilidade que a eles são impostas. A questão da formação inicial, a precária estrutura das escolas, a falta de recursos, as exigências impostas, são aspectos que interferem no trabalho do professor e colocam esses profissionais em uma “saia justa”, pois, como demonstrado nessa pesquisa, os alfabetizadores, por conta da formação insuficiente que obtiveram nos cursos de graduação, precisam procurar por iniciativa própria os conhecimentos que subsidiarão suas práticas. Sem falar nas questões conceituais de métodos, de alfabetizar letrando ou não. Os alfabetizadores lidam constantemente com a necessidade de estar atualizados, informados e preparados para continuar ensinando mesmo com as situações desfavoráveis ainda encontradas na educação pública. Outro desafio dos alfabetizadores reside no fato de que se tem atribuído ao professor a responsabilidade de sanar todas as carências intelectuais, corporais, emocionais e sociais dos alunos, o que impõe aos professores uma tomada de decisão diária, uma vez que precisa optar por ensinar o conteúdo sistematizado ou por abraçar as outras causas que adentra à escola.

Se a alfabetização, como afirma Saviani (2007, p. 1246) “é a porta de entrada e a pedra de toque do sistema de ensino em seu conjunto”, ela precisa ser melhor considerada. Os agentes desse processo, que são os professores, precisam receber conhecimentos sólidos para embasarem suas ações no “chão da escola”.

Como vimos no primeiro capítulo, a alfabetização é um processo complexo que envolve ações e interesses, sobretudo interesses políticos. A história da alfabetização nos mostra essa realidade. Dessa forma, é preciso estar consciente não apenas dos desafios dos professores, mas é preciso mostrar-lhes as possibilidades, a importância do seu próprio trabalho. A alfabetização, como fora mencionado, é condição *sine qua non* para os indivíduos, o domínio da escrita é uma das fontes de poder nas sociedades. É exatamente nesse ponto que se encontra a importância do trabalho do professor alfabetizador, ele é o agente que fará com que a criança seja inserida na sociedade por meio da linguagem, possibilitará o acesso à cultura letrada, ao domínio dos instrumentos sociais e culturais, ao desenvolvimento de funções superiores. Mas para que o alfabetizador cumpra seu importante papel ele necessita de condições que viabilizem seu trabalho, condições que vão desde uma boa, específica e consistente formação até a disponibilização de recursos pedagógicos para o uso em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo, intitulado “Trabalho docente no contexto da alfabetização: concepções e possibilidades”, está incluso na linha de pesquisa Formação Humana e Fundamentos da Educação e tem como foco de investigação o trabalho do professor alfabetizador.

A pesquisa se constituiu como um trabalho, e aqui cabe dizer que foi um trabalho árduo, porém prazeroso, por meio do qual interferimos na realidade e fomos mudados por ela.

Esta pesquisa constitui-se como fruto de inquietações, de discussão de problemas e anseios que eu mesma vivencio na prática como alfabetizadora. De um modo geral, podemos dizer que compartilhei com os sujeitos dessa pesquisa os desafios, os anseios e a satisfação que envolvem todos os atores imersos no processo educacional. As interações estabelecidas durante a pesquisa foram atitudes de consideração, cumplicidade e respeito, uma vez que somos cientes da complexidade dos fatores sociais e culturais que interferem na alfabetização.

Ao final do percurso empírico e teórico foi possível abordar e compreender os diferentes desafios que interferem direta ou indiretamente na prática dos alfabetizadores, esses desafios evidenciavam a importância desse trabalho como meio de reflexão e referencial teórico para a área.

Um fator que consideramos fundamental para alcançar o objetivo proposto foi a disponibilidade dos docentes participantes dessa pesquisa. Por intermédio deles foi possível conhecer não somente suas concepções, mas paralelamente identificamos os saberes, críticas e subsídios que nos permitiram realizar várias análises.

Ressaltamos também o imprescindível apoio que nos foi dado pela direção e coordenação das escolas que se constituíram o *locus* de investigação dessa pesquisa. Graças a esse apoio, conseguimos agendar os horários para as entrevistas e obter uma cópia do PPP de cada escola, documento que serviu de análise nesse estudo. Foi significativo o apoio da Secretaria Municipal de Educação (SME), que nos cedeu mapas, planilhas e intermediou nosso contato com as escolas que fizeram parte dessa pesquisa.

No resgate sobre a história da alfabetização no Brasil, desenvolvida no primeiro capítulo, percebemos que a alfabetização constitui-se em um dos desafios mais emblemáticos a ser resolvido no âmbito da educação brasileira e, por mais que se elaborem planos, como o PNAIC, por exemplo, o problema continua latente. Assim, uma retomada histórica da alfabetização foi necessária para entendermos que a história da alfabetização sempre se

configurou como um movimento complexo, permeado por tensões, interesses e disputas e como mencionamos inicialmente, é uma história que não passou, ainda nos incomoda como pesadelo.

Ao identificar a natureza da alfabetização, compreendemos que a alfabetização não deve ser concebida apenas como o ato de ler e escrever, ela deve ser vista como uma forma de objetivação humana, fruto das interações humanas, que se assenta na prática social (MARTINS; MARSIGLIA, 2015). Ao ler e escrever o indivíduo poderá participar na construção e desenvolvimento dos conhecimentos historicamente sistematizados.

Nessa perspectiva, avançamos na compreensão de que a alfabetização é um processo que se desenvolve e se aperfeiçoa ao longo da escolarização, porém, ela não pode ser ampliada ao ponto de se tornar um processo interminável (SOARES, 1985). Assim, indicamos que a alfabetização precisa ocorrer em um tempo determinado. Por meio da história, vimos que o processo de alfabetização foi alvo de disputas e interesses e nem sempre foi oportunizado a todos indistintamente. Conforme o momento histórico, a alfabetização no Brasil, avançava ou regredia, adequando-se às demandas e interesses de cada período histórico.

No Brasil colônia, por exemplo, a alfabetização, assim como a educação de um modo geral, foi marcada pela forte influência da igreja. Alfabetizar era necessário para que o processo de catequização pudesse ser concretizado na metrópole e nas colônias. Por meio dos textos, as cartilhas impunham a religiosidade cristã e inculcavam a fé católica. No Brasil Império, a Lei Saraiva fez emergir a problemática do analfabetismo, pois, para votar, o cidadão precisava saber escrever de próprio punho o seu nome e o nome do candidato, tarefa que a minoria da população era capaz de realizar. E assim, no delineamento do percurso histórico realizado, destacamos que as mudanças e avanços no campo educacional, sobretudo às questões ligadas à alfabetização, estavam intimamente relacionados com os acontecimentos, anseios e concepções de cada época.

Ao identificar as contraposições entre as perspectivas construtivista e histórico-cultural referentes à alfabetização, vimos que o processo de desenvolvimento humano, a concepção de homem e a aprendizagem se diferem para cada uma das teorias, o que acaba por definir o modelo de escola, a prática educativa e o tipo de alfabetização em cada uma das teorias. Ao tratarmos sobre a prática pedagógica e a alfabetização baseada na pedagogia histórico-crítica, concluímos que de fato a psicogênese da língua escrita alicerçada no construtivismo tem sido a concepção da alfabetização mais aceita, estudada e adotada nas práticas pedagógicas das escolas públicas. E aqui cabe ressaltar que, tendo no horizonte esses

entendimentos, com o findar dessa pesquisa, ainda restou a inquietação no sentido de continuarmos pesquisando sobre a alfabetização articulada com os atributos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica.

As análises sobre as concepções dos professores alfabetizadores em relação à Educação, à alfabetização e ao papel da escola revelaram o quanto a alfabetização no Brasil ainda possui desafios a serem vencidos, mostraram como os educadores lidam com os limites impostos à sua prática e como reagem diante das exigências do mercado de trabalho e das políticas neoliberais voltadas à educação.

A pesquisa evidenciou que a concepção de qualidade educacional dependia do que as educadoras compreendiam sobre o que é educação e o que seria o papel da escola. Mostrou ainda que a precariedade das escolas, a falta de infraestrutura nos espaços, além da superlotação das salas de aula, ainda se constituem como um desafio para os docentes. A falta de locais destinados à leitura também foi uma realidade constatada.

Ficou demonstrado que os conhecimentos voltados à alfabetização ofertados nos cursos de graduação foram considerados insuficientes e desconexos com a realidade da prática. O estudo mostrou ainda o desencanto das professoras com relação aos momentos de formação do PNAIC.

Na análise das concepções das alfabetizadoras acerca da alfabetização, do papel da escola e sobre o trabalho do professor alfabetizador foi possível perceber o subjetivismo na concepção das alfabetizadoras a respeito da alfabetização. Para algumas, a alfabetização está relacionada com o letramento, para outras a alfabetização é um processo independente. Mostramos que o letramento, tido como “definição expandida da alfabetização”, tem contribuído para o aumento do índice dos analfabetos de nosso país, uma vez que os professores, desconhecendo a natureza dos dois processos, tem substituído a alfabetização pelo letramento, o que gera a diluição e não conclusão da alfabetização.

Diante da exposição feita a respeito da função da escola denunciemos a proposta de um modelo de escola com características de flexibilidade e de inclusão, em que atender às necessidades mínimas de aprendizagem e instituir um espaço de acolhimento social torna-se o ideal a ser atingido, e a aprendizagem de conteúdos torna-se um objetivo secundário. Ficou explícito na fala das professoras que, ao tomar por si as demandas que competem à família e demais espaços ou instituições, a escola é sobrecarregada e os professores, em consequência disso, são levados também a realizarem funções que não lhes compete, o que prejudica o processo de transmissão do saber científico, função primordial da escola.

Concluímos este trabalho ciente de que não esgotamos a temática acerca do trabalho do professor alfabetizador, posto que, a nosso juízo, a problemática da alfabetização ainda carece de pesquisas e de estudos que possam enriquecer a literatura acerca da alfabetização e dos saberes sobre a mesma, de forma que efetivamente contribua para o desenvolvimento pleno dos alunos, para a melhoria do trabalho pedagógico de alfabetização e assim propicie aos alunos da escola pública um ensino de qualidade socialmente referenciada.

REFERÊNCIAS

ALMENARA, Gilsemara Vasques Rodrigues; LIMA, Paulo Gomes. A qualidade socialmente referenciada e a gestão democrática. **Ensaaios Pedagógicos**, Sorocaba, v.1, n. 1, p. 39-46 jan./abr. 2017. Disponível em: <http://www.ensaaios_pedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/5>. Acesso em: 1 abr. 2019.

ALVES, Gilberto Luiz. A inovação nas práticas educativas das escolas estaduais e particulares. In: LOMBARDI, José Claudinei; JACOMELI, Mara Regina M.; SILVA, Tânia Mara T. da (Orgs.). **O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas**. Campinas: Autores Associados; Histedbr; Unisal, 2005. p. 99-123.

ALVES, Nancy Nonato de Lima. Trabalho docente na educação infantil em Goiás. In: OLIVEIRA, João Ferreira; OLIVEIRA, Dalia Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (Org.). **O trabalho docente na educação básica em Goiás**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 175-196.

ANDERY, Maria Amalia. **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. Rio de Janeiro: Gramond, 1988.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da Pedagogia geral e do Brasil**. São Paulo: Moderna: 2006.

_____. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

ARCE, Alessandra. O Referencial curricular Nacional para a Educação Infantil e o espontaneísmo: (re)colocando o ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico com crianças de 4 a 6 anos. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (Orgs.). **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?: em defesa do ato de ensinar**. Campinas: Alínea, 2010. p.13-36.

_____. MARTINS, Lígia Márcia. A Educação Infantil e o Ensino Fundamental de Nove anos. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (Orgs.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil? Em defesa do ato de ensinar**. Campinas: Alínea, 2007. p. 37-50.

ASSIS, Ana Kátia Ferreira de. **O PNAIC e a educação básica em Jataí-Go: o que revelam os documentos?** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, 2016.

BAMPI, Maria Alice Moreira. **O método clínico experimental de Jean Piaget como referência para o conhecimento do pensamento infantil na avaliação psicopedagógica**. 2006. Dissertação (Mestrado em Psicopedagogia) – Programa de Pós-Graduação da Universidade do Sul de Santa Catarina, Florianópolis, 2006. Disponível em: <http://www.pedagogia_emfoco.pro.br/edinf02.htm#_Toc131759141>. Acesso em: 13 jun. 2018.

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. São Paulo: Cortez, 1992.

BASTOS, Maria Helena Camara. O ensino monitorial/mútuo no Brasil (1827-1854). In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**: Vol. II – Século XIX. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2006, p. 34-51.

BAZARIAN, J. **O problema da verdade**. Teoria do conhecimento. 4. ed. São Paulo: Ed. Alfa-Omega, 1994.

BELUZO, Maira Ferreira; TONIOSSO, José Pedro. O Mobral e a alfabetização de adultos: considerações históricas. **Cadernos de Educação**: Ensino e Sociedade, Bebedouro/SP, v. 2, p. 196-209, 2015. Disponível em: <<http://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/35/06042015200716.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2019.

BERTOLETTI, Estela Natalia Mantovani. Lourenço Filho, alfabetização e cartilhas: percurso e memória de uma pesquisa histórica. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo. (Org.). **Alfabetização no Brasil**: uma história de sua história. Marília: Cultura Acadêmica, 2001. p. 95-107.

BONAMINO, Alícia M. Cataloni. O público e o privado na educação brasileira: inovações e tendências a partir dos anos de 1980. **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, n. 5, p. 253-276, jul. 2003.

BORBA, Sérgio da Costa. **A problemática do analfabetismo no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1984.

BORGES, Ana Gabriela Simões. ASSAGRA, Andressa Grilo. Por que e para que ensinar a leitura? In: BORGES, Ana Gabriela Simões; ASSAGRA, Andressa Grilo; ALDA, Clarice Guterres López de. **Leitura**: o mundo além das palavras. Curitiba: Instituto RPC, 2010.

BRAGA, Ana Carolina; MAZZEU, Francisco José Carvalho. O analfabetismo no Brasil: lições da história. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara/SP, v. 21, n. 1, p. 24-46, 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.22633/rpge.v21.n.1.2017.9986>> Acesso em: 23 abr. 2018.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)**: síntese de indicadores 2015. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98887.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2018.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília: MEC, SEB, 2012. (Cadernos de Formação).

_____. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa**. Documento orientador das ações de formação continuada de professores alfabetizadores em 2015. Brasília: Ministério da Educação, 2015a. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/documento_orientador_2015_versao_site.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2019.

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. O Brasil do Futuro com o começo que ele merece, s.d. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf>.

_____. (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial.

_____. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial [da] União, Brasília, DF, 7 fev. 2006.

_____. **Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996**. Modifica os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Texeira. **EDUDATABRASIL**. Disponível em: <<http://www.edudatabrasil.inep.gov.br>>. Acesso em: 22 jun. 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para formação de Professores**. Brasília, 1999. 102 p.

_____. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006a.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Alfabetismo e educação escolar. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da (Org.). **Alfabetização no Brasil**: questões e provocações da atualidade. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 19-34.

CAGLIARI, Luís Carlos. **Alfabetização e Linguística**. 5. ed. São Paulo: Scipione, 1992.

_____. Alfabetização o duelo dos métodos. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da. (Org.). **Alfabetização no Brasil**: questões e provocações da atualidade. Campinas: Autores Associados, 2007. p 51-72.

_____. **Alfabetizando sem o ba-be-bi-bo-bu**. Ed. Scipione: São Paulo. 1998.

CASTORINA, José Antônio. O debate Piaget-Vygotsky: a busca de um critério para sua avaliação. In: CASTORINA, José Antônio et. al. **Piaget- Vygotsky**: novas contribuições para o debate. São Paulo: Ática, 1996. p. 9-51.

CHAKUR, Cilene Ribeiro de Sá Leite. **A desconstrução do construtivismo na educação**: crenças e equívocos de professores, autores e críticos [online]. São Paulo: UNESP, 2015.

_____. Cilene Ribeiro de Sá Leite; SILVA, Rita de Cássia da; MASSABNI, Vânia Galindo. O Construtivismo no Ensino Fundamental: um caso de desconstrução. In: **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa Em Educação, 27, 2004**. Sociedade, Democracia e Educação: qual universidade?. Caxambu, MG, 2004, p. 1-18.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2005

CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. E por falar em literatura... In: _____. **Educação Infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.p. 81-88.

DANGIO, 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, jun. 2015.

DORNFELD. Larissa Mendes Gontijo. Uma análise comparativa das teorias de Ferreiro e Luria. **Cadernos da Pedagogia**, ano 2, v. 2, n. 4, p. 13-25, ago./dez. 2008.

DOURADO, Luiz Fernandes. A reforma do Estado e as políticas de formação de professores nos anos 1990. In: DOURADO, Luiz Fernandes; PARO, Vitor Henrique (orgs.) **Políticas públicas e educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001.p. 49-58.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215 maio/ago. 2009.

DOURADO, Luiz Fernandes; SANTOS, Catarina de Almeida. A qualidade da educação: conceitos e definições. **Série Documental: Textos para Discussão**, Brasília, v. 24, n. 22, p. 5-34, 2007.

DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 18, p. 35-40, 2001.

_____. **Vygotsky e o “aprender a aprender”**. Crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vygotskiana. São Paulo: Autores Associados, 2011.

_____. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: DUARTE, N.; MARTINS, Lígia (Orgs.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 33-49.

ENGUITA, Mariano. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 111-177.

ESCOLA MUNICIPAL AUTA DE SOUZA. **Projeto Político Pedagógico**. Jataí: Secretaria Municipal de Educação, 2013.

ESCOLA MUNICIPAL CAMINHO DA LUZ. **Projeto Político Pedagógico**. Jataí: Secretaria Municipal de Educação, 2017.

ESCOLA MUNICIPAL CLARINDO DE MELO. **Projeto Político Pedagógico**. Jataí: Secretaria Municipal de Educação, 2015.

ESCOLA MUNICIPAL FLÁVIO VILELA. **Projeto Político Pedagógico**. Jataí: Secretaria Municipal de Educação, 2016.

ESCOLA MUNICIPAL GERALDO VENÉRIO DE CARVALHO. **Projeto Político Pedagógico**. Jataí: Secretaria Municipal de Educação, 2015.

ESQUINZANI, Rosimar Serena Siqueira. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e a responsabilização (accountability) do professor alfabetizador. **Revista IberoAmericana de Estudos em Educação**. Araraquara, v. 11, n. esp. 4, p. 2465-2482, 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v11.n.esp4.9203>>. Acesso em: 12 abr. 2018.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622004000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 jul. 2018.

FERNANDES, Luciete Valota. O trabalho docente à luz da perspectiva materialista-histórica. In: 36ª Reunião Nacional da ANPED - Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: Desafios para as Políticas Educacionais, 2013, Goiânia.

FERRARO, Alceu Ravello; LEÃO, Michele de. Lei Saraiva (1881): dos argumentos invocados pelos liberais para a exclusão dos analfabetos do direito de voto. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 16, p. 241-250, 2012.

FERREIRA JR., Amarílio. A influência do marxismo na pesquisa em educação brasileira. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 49, p. 35-44, mar. 2013.

FERREIRO, Emília. **Com todas as Letras**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. Luria e o desenvolvimento da escrita na criança. **Cadernos de Pesquisa**, n.88, p.72-77, 1994.

_____. **Reflexão sobre a alfabetização**. 20. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERREIRA JR, Amarílio; BITTAR, Marisa. A ditadura militar e a proletarização dos professores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1159-1179, set./dez. 2006.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Alfabetização na escola de nove anos: desafios e rumos. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da. (Org.). **Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade**. Campinas: Autores Associados, 2007. p 73-112.

FRANCIOLI, Fatima Aparecida de Souza. **Contribuições da perspectiva histórico-cultural para a alfabetização nas séries iniciais do ensino fundamental**. 2012. 226 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara/SP, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2012.

_____. Os estágios que constituem a história da pré-escrita: reflexões a partir dos experimentos realizados com crianças não alfabetizadas. **Horizontes – Revista de Educação**, Dourados/ MS, n.1, v1, p. 73-85, jan./jun. 2013.

FREITAS, Luiz Carlos. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 911-933, 2005.

FREITAS, Maria Tereza de Assunção. **Vygotsky e Bakhtin**: Psicologia e Educação: um intertexto. São Paulo: Ática, 2000.

GAMBOA, Sílvio Sánchez. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2007.

GENTILI, Pablo. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 93-110.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HORODYNSKI-MATSUSHIGUE, Lighia; HELENE, Otaviano. Novo PNE não define qualidade da educação e tem viés privatista. **Revista Adusp**. São Paulo, p.34-39, jun. 2011.

IBGE. **Censo Escolar da Educação Básica 2010**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/basica-censo>. Acesso em: 15/10/2018.

JATAÍ. **Plano Municipal de Educação**. 2015. Disponível em: <<http://www.jatai.go.gov.br/secretaria-de-educacao/plano-municipal-de-educacao/>>. Acesso em: 20 set. 2018.

LEITE, Sérgio Antonio da Silva, COLELLO, Silvia M. Gasparian; ARANTES, Valéria Amorim (org.) **Alfabetização e Letramento**: Pontos e Contrapontos. São Paulo: Summus, 2010.

LELIS, Isabel. O trabalho docente na escola de massa: desafios e perspectivas. **Sociologias**, v. 14, n. 29, p. 152-174. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86822205007>>. Acesso em: 22 fev. 2019.

LIBÂNEO, José Carlos (org.). **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 1, mar. 2012.

LIMA, Laís Leni Oliveira. **As muitas faces do trabalho que se realiza na educação infantil**. 2010. 261 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, Alexander Romanovick. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKY, Lev Semenovitch et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/USP, 1998. p. 143-189.

MACEDO, Keila Márcia F. de et al. Panorama educacional no contexto de municipalização do ensino em Jataí. In: SILVA. Andréia Ferreira da; OLIVEIRA. João Ferreira; LOUREIRO, Walderês Nunes (Orgs.). **A qualidade da educação básica municipal: sistemas e escolas em Goiás**. São Paulo: Xamã, 2009. p. 175-195.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira; SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de. Pesquisa educacional sobre professores: reflexões sobre a teoria e o método. **Revista Diálogo Educacional**, p. 101-124, 2014.

MARCHELLI, Paulo Sérgio. As minorias alfabetizadas no final do período colonial e sua transição para o império: um estudo sobre a história social e educação no Brasil. **Educação Unisinos**, v. 10, n. 3, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449644424003>>. Acesso em: 30 abr. 2018.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas: Autores Associados, 2011.

_____. Relações entre o desenvolvimento infantil e o planejamento de ensino. In: MARTINS, LM.; DUARTE, N., (orgs.) **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 99-120.

MARTINS, Lígia Márcia. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, N. (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 53-73.

_____. MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **As perspectivas construtivista e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita**. Campinas: Autores Associados, 2015.

_____. O Ensino e o Desenvolvimento da Criança de Zero a Três Anos. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (Orgs.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas: Editora Alínea, 2009. p. 93-121.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARTINS, Lígia Márcia; DANGIÓ, Meire dos Santos. A concepção histórico-cultural de alfabetização. **Revista Germinal: Marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 210-220, jun. 2015. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13214/9533>>. Acesso em: 21 jul. 2018.

MARX, Karl. **Para a crítica da economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

_____. **O 18 Brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Textos filosóficos. Lisboa: Edições 70, 1993.

_____. **O Capital: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista, 1848**. Porto Alegre: L&PM, 2009.

MATOS, Auxiliadora Aparecida. Fundamentos da Teoria Piagetiana: Esboço de Um Modelo. **Revista Ciências Humanas**, Unital, v. 1, n. 1, p. 1-13, 2008.

MELLO, Márcia Cristina de Oliveira. O pensamento de Emilia Ferreiro sobre alfabetização. **Revista Moçambros: acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa**, São Paulo, ano 1, n. 2, 2007. Disponível em: <<http://www.mocambros.org>>. Acesso em: 21 jul. 2018.

MENDONÇA, Onaide Schwartz; MENDONÇA, Olympio Correa de. Psicogênese da Língua Escrita: contribuições, equívocos e consequências para a alfabetização. In: Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação. **Caderno de formação: formação de professores: Bloco 02: Didática dos conteúdos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. v. 2. p. 36-57. Disponível em: <<http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40138>>. Acesso em: 8 jul. 2018.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44 maio/ago. 2010.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Pensar a educação: contribuições de Vygotsky. In: CASTORINA, José Antônio; FERREIRO, Emilia; LERNER, Delia; OLIVEIRA, Marta Kohl. (Org.). **Piaget e Vygotsky: novas contribuições para o debate**. Ática: São Paulo, 1996. p. 51-83.

OLIVEIRA, Fábila da Silva de. Da caligrafia à escrita: experiências de sala de aula. Como melhorar a escrita no caderno? DF. **La Salle**, 2008. Disponível em: <http://www.escolalasalles.com.br/2008/documentos_pdf/publica%C3%A7%C3%B5es/Fundamental%20I/Microsoft%20Word%20-%20fabia.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2018.

OSTETTO, Esmeralda Luciana. Planejamento na educação infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In: _____. (org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil**. São Paulo: Papirus, 2012. p. 175-200.

OSTI, Andréia. Concepções sobre desenvolvimento e aprendizagem segundo a psicogênese piagetiana. **Revista de Educação**, São Paulo, v. XII, n. 13, p. 109-118, 2009.

_____. Formação de professores alfabetizadores. In: PARENTE, Cláudia da Mota Darós; MATTOS, Maria José Viana Marinho; VALLE, Luiza Elena Leite Ribeiro (Org.). **Formação de professores frente às mudanças sociais, políticas e tecnológicas**. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2015, p. 85-99.

PEDERIVA, Ana. Cristina. **O MOBRL faz mais do que ensinar a ler e a escrever: manifestações biopolíticas para o controle de adultos analfabetos em Varginha-MG (1970-1985)**. 2015. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação, Universidade Federal de São João Del-Rei, São João Del-Rei, 2015. Disponível em: <<http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/mestradoeducacao/Dissertacao%20Ana%20Cristina%20Pederiva.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2019

PEREIRA, Cláudia Justus Tôres. **A formação do professor alfabetizador: desafios e possibilidades na construção da prática docente**. 2012. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2012.

QUINTANA, Mário. **Do Caderno H**. Porto Alegre: Editora Globo, 1973.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1978.

RUSSEL, Bertrand. **História da filosofia ocidental**. v. I. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1957.

SARAIVA, Mônica de Araújo; COSTA-HÜBES, T da C. Pedagogia Histórico Crítica: um olhar para as ações do professor no ensino da linguagem escrita. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 7, p. 221-232, 2015.

SASSO, Bruna Assem; MORAIS, Alessandra de. O Egocentrismo Infantil na Perspectiva de Piaget e Representações de Professoras. **Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genética**, Marília/SP, v.5, n. 2, p. 24–51. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/scheme/article/view/3571/2760>>. Acesso em: 6 jun. 2018.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, out. 2007–Especial.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2011

_____. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2012.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11.ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

_____. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015.

_____. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. Disponível em: <http://www.ufpr.cleveron.com.br/arquivos/EP_104/dermeval_saviani.pdf>. Acesso em 23 fev. 2015.

_____. Prefácio. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 11-15.

SAVIANI, Nereide. Educação infantil versus educação escolar: implicações curriculares de uma (falsa) oposição. In: **Educação infantil versus educação escolar?** Entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas: Autores Associados, 2012. p.53-79.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 29, n. 1, 127-160, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.perspectiva.ufsc.br>>. Acesso em: 1 mar. 2019.

_____. Formação humana ou produção de resultados? Trabalho docente na encruzilhada. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 10, n. 20, p. 89, jul./dez. 2015. Disponível em <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2730>>. Acesso em: 01 mar. 2019.

SILVA, Lilian Lopes Martin da; FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. Um livro, um evento, um tema: a alfabetização. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da. (Org.). **Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade**. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 7-18.

SILVA, Márcio Rodrigues. **Desvelando a cidade: Segregação Socioespacial em Jataí – GO**, 2009. 189 p. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Instituto de estudos Socioambientais, Goiânia, 2009.

SITO, José Antônio da Silva. **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: uma análise crítica**. Artigo apresentado ao Curso de Pós-Graduação Especialização em Organização Escolar da UFSM, 2011.

SOARES, Magda. **Alfabetização: A questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2017.

_____. Becker. As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 52, p. 19-24, fev. 1985.

_____. As muitas facetas da alfabetização. In: **Alfabetização e letramento**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. Letramento e escolarização. In: UNESP. **Cadernos de formação: Alfabetização**. São Paulo: UNESP, p. 79-98, 2003.

TUMOLO, Paulo Sérgio; FONTANA, Klalter Bez. Trabalho Docente e Capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 102, p. 159-180, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n102/a0929102.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

VAZ, Joana D’Arc; FAVARO, Neide de Almeida Lança Galvão. Os desafios do trabalho docente na sociedade capitalista. **Revista Travessia**, v. 4, n. 1, p. 504-525, 2010.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



APÊNDICES



APÊNDICE 1

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO REGIONAL JATAÍ

1. CONTEXTO DAS INSTITUIÇÕES:

1.1 Localização:

- ✓ Nome:
- ✓ Endereço:
- ✓ Características legais (conveniada ou não)
- ✓ Recursos humanos (nº de pessoal, qualificação, área de atuação) Ver modulação
- ✓ Relação/contatos com a comunidade (reunião, datas comemorativas, eventos)
- ✓ Características do bairro (tipos de casas, vias de acesso, transporte urbano, aspectos culturais, de lazer, assistência social e saúde)
- ✓

1.2 Organização da instituição:

- ✓ Como são organizadas as turmas de alunos/ qual critério?
- ✓ Quantas turmas tem a instituição? Como elas são classificadas?
- ✓ Qual a quantidade de professor por turma?
- ✓ As professoras tem ajudantes?

2 ESTRUTURA FÍSICA E MATERIAL

2.1 Edifício institucional

- ✓ Qual a área construída e qual sua composição (tipo de construção, aspecto físico geral)
- ✓ Salas de aula: quantidade, dimensões, (ideal: 1m por aluno), condições ambientais (iluminação, ventilação...). A organização do espaço físico favorece uma proposta voltada ao lúdico e a criatividade? Como as crianças brincam? Do que brincam? O que mais gosta de fazer? Em que espaço preferem ficar? Que atividades despertam mais atenção?
- ✓ Salas de administração: quantidade, dimensões, destinação de uso, se o nº de salas é suficiente (diretoria, secretaria, vice-diretoria, coordenação de turno e pedagógica...)
- ✓ Salas ambientes especiais: verificar os mesmos aspectos nas salas para: laboratórios, bibliotecas (há bibliotecário, em que horários, qual a forma de atendimento e trabalho na escola, há um projeto específico, como os alunos a utilizam, qual a periodicidade?), sala de brinquedoteca, de professores, cozinha, refeitório, despensa, almoxarifado, auditório...

- ✓ Instalações sanitárias: quantidade conforme o número de usuários, condições higiênicas e saneamento básico.
- ✓ Bebedouros e lavatórios: quantidade, água tratada ou não □ Áreas livres: cobertas, descobertas, a que se destinam.
- ✓ Área disponível para lazer, recreação e esportes: dimensão, condições de uso, como e quando são utilizados

2.2 Equipamentos e recursos pedagógicos

- ✓ Carteiras: tipo, quantidade, estado e conservação
- ✓ Mesas, escrivaninhas, armários e outros: tipo, quantidade, estado de conservação, adequação ao uso (são de acordo com a idade das crianças), suficientes ou não.
- ✓ Material didático (quantidade, condições de uso, como são adquiridos..)
- ✓ Livros paradidáticos e outros materiais impressos (revistas, jornais, encartes, gibis, almanaques)



APÊNDICE 2

**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO REGIONAL
JATAÍ**

QUESTIONÁRIO

Prezado (a) Professor (a) alfabetizador (a);

Este questionário é um instrumento de coleta de dados da pesquisa “Trabalho Docente na sociedade capitalista: um olhar para as ações do professor alfabetizador”, no âmbito do Mestrado Acadêmico em Educação, do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Goiás. O objetivo deste estudo é possibilitar a reflexão sobre as características do trabalho do professor alfabetizador tendo em vista as imposições e demandas impostas pelo capitalismo. Não é uma pesquisa para diagnosticar problemas do trabalho dos profissionais da alfabetização, mas para apontar elementos que nos possibilitem refletir e conhecer as concepções dos professores alfabetizadores em relação ao ensino, a alfabetização, ao conhecimento e a aprendizagem, de maneira que garantam às crianças a apropriação da leitura e escrita, levando em consideração os desafios e as possibilidades dos docentes alfabetizadores no que se refere à oferta de um ensino e alfabetização de qualidade.

O questionário busca reunir informações para, a partir dele, selecionarmos os potenciais sujeitos da pesquisa. Sua identidade será mantida em sigilo e sua cooperação muito contribuirá para o cumprimento desse objetivo. Solicitamos que não deixe nenhuma questão sem resposta, pois todas são importantes.

Agradecemos a sua participação nessa pesquisa e a possibilidade em nos permitir aprender mais sobre a realidade educacional de que fazemos parte.

Amelioene Franco Rezende de Souza
Mestranda em Educação – UFG Regional Jataí

Local e data: Jataí, ____ de _____ de 20____

Nome: _____

Unidade escolar: _____

Sexo:

(A) feminino

(B) masculino

Idade:

(A) até 24 anos

(B) de 25 a 29anos

(C) de 30 a 39 anos

(D) de 40 a 49 anos

(E) de 50 a 54 anos

(F) de 55 anos

3) Qual o seu nível de escolaridade (até a graduação)?

(A) Menos que o Ensino Médio (antigo 2.º grau).

(B) Ensino Médio – Magistério (antigo 2.º grau).

(C) Ensino Médio – Outros (antigo 2.º grau).

(D) Ensino Superior – Pedagogia.

(E) Ensino Superior- (outro curso). Especifique: _____

4) Você concluiu o curso de graduação:

(A) Há menos de 5 anos

- (B) Há mais de 5 anos
- (C) Entre 10 e 20 anos
- (D)Outro _____

5) De que forma cursou a graduação:

- (A) Presencial
- (B) À distância
- (C) Parcelada

6) Você fez o curso superior em instituição (assinale mais de uma alternativa, se for o caso)

- (A) pública federal
- (B) pública estadual
- (C) pública municipal
- (D) particular

7) Entre as modalidades de cursos de pós-graduação listadas abaixo, assinale a opção que corresponde ao curso de mais alta titulação que você completou.

- (A) Especialização (mínimo de 360 horas)
- (B) Mestrado
- (C) Doutorado
- (D) Ainda não completei o curso de pós-graduação
- (E) Não fiz curso de pós-graduação

8) Há quantos anos você exerce a função de alfabetizadora?

- (A) Menos de 4 anos
- (B) Há mais de 5 anos
- (C) Há 8 anos
- (D) Mais de 10 anos

9) Você frequentou atividades de formação continuada em sua área (cursos, encontros, seminários etc.) relacionadas à Educação nos últimos dois anos?

- (A) Sim, oferecidas pela Secretaria
- (B) Sim, oferecidas pela Secretaria e por iniciativa própria
- (C) Sim, somente por iniciativa própria
- (D) Não participei de atividades de formação continuada

10) Você participou de algum curso de formação voltado à alfabetização?

- (A) Sim, oferecidos pela Secretaria
- (B) Sim, oferecidos pela Secretaria e por iniciativa própria
- (C) Sim, somente por iniciativa própria
- (D) Não participei de curso de formação voltado à alfabetização

11) Participa do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa?

- (A) SIM
- (B) NÃO

12) Atuar em turmas de alfabetização foi uma escolha sua?

- (A) SIM
- (B) NÃO

13) Você é professora efetiva nessa escola?

- (A) SIM
- (B) NÃO

As afirmações abaixo abordam aspectos da formação inicial e aspectos práticos que envolvem seu trabalho como professora. Você deve indicar sua concordância ou discordância em relação a cada uma delas, assinalando:

QUESTÕES	Concordo	Concordo em parte	Discordo
O curso de graduação oferece informações suficientes para compreender a atuação na alfabetização.			
A teoria acerca do trabalho com criança e o desenvolvimento e aprendizagem na alfabetização adquirida no curso de graduação difere muito da prática.			
Na graduação estudei o suficiente sobre alfabetização.			
O conhecimento que disponho sobre alfabetização foi adquirido em momentos posteriores ao curso de graduação.			
Atuar como alfabetizador (a) não exige formação. É necessário apenas ser afetivo/a, carinhoso/a e saber lidar com crianças.			
São as situações cotidianas, que direcionam o meu trabalho na alfabetização e por meio delas adoto as atitudes que julgo melhores.			
A formação inicial exerce papel preponderante no exercício da profissão docente, oferecendo embasamento teórico para a atuação prática.			
Qualquer profissional, principalmente se gostar de crianças, está apto a exercer o trabalho docente, pois a função está mais ligada a questões particulares do que formativas.			
Ser professor alfabetizador é tarefa árdua que pressupõe uma boa formação inicial e continuada.			
O que de fato importa ao ser professor alfabetizador é executar o trabalho de modo satisfatório. Não é necessário compreender uma teoria sobre o desenvolvimento infantil.			
A ação do professor pode comprometer o aprendizado dos alunos.			
O professor alfabetizador deve possuir características pessoais e profissionais específicas quando comparado aos professores dos demais anos do Ensino Fundamental?			

Você tem a oportunidade de apresentar sugestões ou comentários que possam contribuir para o esclarecimento de alguma resposta ou esclarecer algum ponto que julgue necessário.

Você tem a oportunidade de apresentar sugestões ou comentários que possam contribuir para o esclarecimento de alguma resposta ou esclarecer algum ponto que julgue necessário.



APÊNDICE 3

**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO REGIONAL JATAÍ**

QUESTIONÁRIO

Prezado (a) Diretor (a) / Coordenador (a);

Este questionário é um instrumento de coleta de dados da pesquisa “Trabalho Docente na sociedade capitalista: um olhar para as ações do professor alfabetizador”, no âmbito do Mestrado Acadêmico em Educação, do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Goiás. O objetivo deste estudo é possibilitar a reflexão sobre as características do trabalho do professor alfabetizador tendo em vista as imposições e demandas impostas pelo capitalismo. Não é uma pesquisa para diagnosticar problemas do trabalho dos profissionais da alfabetização, mas para apontar elementos que nos possibilitem refletir e conhecer as concepções dos professores alfabetizadores em relação ao ensino, a alfabetização, ao conhecimento e a aprendizagem, de maneira que garantam às crianças a apropriação da leitura e escrita, levando em consideração os desafios e as possibilidades dos docentes alfabetizadores no que se refere à oferta de um ensino e alfabetização de qualidade.

O questionário busca reunir informações para, a partir dele, selecionarmos os potenciais sujeitos da pesquisa. Sua identidade será mantida em sigilo e sua cooperação muito contribuirá para o cumprimento desse objetivo. Solicitamos que não deixe nenhuma questão sem resposta, pois todas são importantes.

Agradecemos a sua participação nessa pesquisa e a possibilidade em nos permitir aprender mais sobre a realidade educacional de que fazemos parte.

Amelioene Franco Rezende de Souza
Mestranda em Educação – UFG Regional Jataí

Local e data: Jataí, ____ de _____ de 20____

Nome: _____

Unidade escolar: _____

1) Sexo:

(A) feminino

(B) masculino

2) Idade:

(A) até 24 anos

(B) de 25 a 29 anos

(C) de 30 a 39 anos

(D) de 40 a 49 anos

(E) de 50 a 54 anos

(F) de 55 anos

3) Qual o seu nível de escolaridade (até a graduação)?

(A) Menos que o Ensino Médio (antigo 2.º grau).

(B) Ensino Médio – Magistério (antigo 2.º grau).

(C) Ensino Médio – Outros (antigo 2.º grau).

(D) Ensino Superior – Pedagogia.

(E) Ensino Superior- (outro curso). Especifique: _____

4) Você concluiu o curso de graduação:

(A) Há menos de 5 anos

(B) Há mais de 5 anos

(C) Entre 10 e 20 anos

(D) Outro _____

5) De que forma cursou a graduação:

- (A) Presencial
- (B) À distância
- (C) Parcelada

6) Você fez o curso superior em instituição (assinale mais de uma alternativa, se for o caso)

- (A) pública federal
- (B) pública estadual
- (C) pública municipal
- (D) particular

7) Entre as modalidades de cursos de pós-graduação listadas abaixo, assinale a opção que corresponde ao curso de mais alta titulação que você completou.

- (A) Especialização (mínimo de 360 horas)
- (B) Mestrado
- (C) Doutorado
- (D) Ainda não completei o curso de pós-graduação
- (E) Não fiz curso de pós-graduação

8) Participa do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa?

- (A) SIM
- (B) NÃO

9) Você frequentou atividades de formação continuada em sua área (cursos, encontros, seminários etc.) relacionadas à Educação nos últimos dois anos?

- (A) Sim, oferecidas pela Secretaria
- (B) Sim, oferecidas pela Secretaria e por iniciativa própria
- (C) Sim, somente por iniciativa própria
- (D) Não participei de atividades de formação continuada

10) Tempo de atuação como diretor (a)/coordenador (a) na escola: _____

Você tem a oportunidade de apresentar sugestões ou comentários que possam contribuir para o esclarecimento de alguma resposta ou esclarecer algum ponto que julgue necessário.



APÊNDICE 4

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO REGIONAL JATAÍ

Roteiro de entrevistas com os grupos

Grupo 1- Professores alfabetizadores

Em relação ao trabalho na alfabetização:

1. Como você chegou a ser professora alfabetizadora?
2. Quais os principais desafios do professor alfabetizador?
3. Como você se prepara diariamente para exercer sua função?
4. Se pudesse escolher, optaria por continuar trabalhando como alfabetizador (a)? Por quê?
5. O que você classifica como primordial para se tornar um professor (a) alfabetizador (a)?
6. Em sua opinião, o (a) professor (a) que alfabetiza necessita de conhecimentos específicos para exercer sua função? Se a resposta for sim, explique.
7. Você aderiu ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)?
8. Houve divulgação/incentivo por parte da equipe gestora da escola visando a adesão dos professores alfabetizadores ao PNAIC? Como isso aconteceu?
9. Que motivo a levou a aderir ao PNAIC?
10. Na sua concepção, qual a importância do PNAIC para o processo de alfabetização e dos alunos nos anos iniciais do ensino fundamental?

Em relação às concepções que fundamentam a prática dos professores:

11. Para você, o que é Educação?
12. Em sua compreensão, o que é alfabetização?
13. Qual seria o papel da escola? E o que não é papel da escola?
14. Em sua opinião, o que seria um ensino de qualidade?
15. Ao planejar o ensino, o que você leva em conta com relação à escolha dos conteúdos?

Grupo 2- Diretores e coordenadores

Como você analisa as trabalhadoras desta instituição em relação ao preparo intelectual e pedagógico para atuar na alfabetização? Justifique.

1. Como você escolhe as professoras para assumir as turmas de 1º ano? Qual critério utiliza?
2. Para você, o que é um ensino de qualidade?
3. Qual é a função da escola?
4. Qual deve ser o perfil de um professor que alfabetiza?
5. Em sua opinião, quais são os maiores desafios enfrentados por um (a) professor (a) alfabetizador?
6. Você aderiu ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)?
7. Que motivo a levou a aderir ao PNAIC?
8. Na sua concepção, qual a importância do PNAIC para o processo de alfabetização e dos alunos nos anos iniciais do ensino fundamental?



APÊNDICE 5

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
REGIONAL JATAÍ

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada “Trabalho docente na sociedade capitalista: concepções e práticas do professor alfabetizador”. Meu nome é Amelioene Franco Rezende de Souza, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é a Educação. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence à pesquisadora responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pelo pesquisador responsável, via e-mail (amelioene@gmail.com) e, inclusive, **sob forma de ligação a cobrar**, através do seguinte contato telefônico: (64) 999672404. Ao persistirem as dúvidas *sobre os seus direitos* como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62)3521-1215.

1. Informações Importantes sobre a Pesquisa:

- 1.1 A presente pesquisa intitulada “Trabalho Docente na sociedade capitalista: concepções e práticas do professor alfabetizador”, é parte dos trabalhos do curso de Mestrado em Educação da UFG/Regional de Jataí e objetiva analisar as concepções e práticas do trabalho do professor alfabetizador tendo em vista as imposições e demandas impostas pelo capitalismo, procurando identificar as contraposições entre as perspectivas construtivista e histórico-cultural referentes à alfabetização, buscando conhecer as concepções dos professores alfabetizadores em relação ao ensino, a alfabetização, ao conhecimento e a aprendizagem, refletindo quais os desafios e as possibilidades dos docentes alfabetizadores no que se refere à oferta de um ensino e alfabetização de qualidade;
- 1.2 Os procedimentos metodológicos serão os seguintes:
 - 1) Pesquisa bibliográfica das proposições teóricas acerca da alfabetização para o Construtivismo e para a Pedagogia Histórico-Crítica, buscando identificar as contraposições existentes entre as mesmas.
 - 2) Pesquisa empírica: proposição de questionário para professores alfabetizadores das instituições selecionadas para apreensão do perfil social, econômico, cultural e demográfico das trabalhadoras. Após este levantamento estes mesmos sujeitos serão entrevistados utilizando questionário semiestruturado com o suporte de um gravador de voz, obtendo dessa forma cópias gravadas da conversa, visando conhecer as concepções que norteiam seus trabalhos, e ainda faremos observações das práticas destes trabalhadores com registros no diário de campo. Não serão captadas imagens.
 - 3) Em seguida, de posse dos questionários respondidos, faremos a análise e interpretação dos dados, buscando identificar o conceito de educação dos professores entrevistados, procurando discernir como lidam com os limites impostos à sua prática, e como reagem diante das exigências do mercado de trabalho e das políticas neoliberais voltadas à educação.

- 1.3 Salientamos que existem riscos mínimos para os sujeitos pesquisados, por exemplo, possíveis constrangimentos uma vez que faremos observação do cotidiano escolar e das práticas pedagógicas. Entretanto, tomaremos o máximo de cuidado para evitar que esses constrangimentos ocorram, objetivando preservar os referidos trabalhadores e as instituições pesquisadas. As identidades dos trabalhadores participantes serão totalmente preservadas no decorrer da pesquisa e depois que esta se encerrar, os resultados das coletas de dados ficarão arquivados pelo prazo de cinco anos na UFG – Regional Jataí, sala 03 do prédio localizado na Rua Riachuelo, sala utilizada pelo Grupo de Estudos Trabalho na Educação Infantil, sendo que a responsabilidade de preservação e arquivamento deste material será da pesquisadora e da orientadora;
- 1.4 Salientamos que você não terá despesa alguma com a participação na pesquisa;
- 1.5 A sua participação na pesquisa irá contribuir com a produção de conhecimento científico na área da Educação, ao participar das investigações sobre o trabalho do professor alfabetizador, estará contribuindo para o desenvolvimento dos estudos, e os materiais resultantes poderão ser utilizados como fomentadores de debates para a área voltada ao trabalho docente e à alfabetização e ainda proporcionarão um conhecimento da relação entre educação e a sociedade capitalista, levando em consideração as influências e impactos das interferências impetradas na escola, que ao serem assimiladas, contribuem para a viabilização da lógica do mercado imposta pelo capitalismo. Não obstante a isso, poderá se somar a outros relevantes estudos que abordam essa temática, na tentativa de investigar e compreender a realidade que se apresenta.
- 1.6 Salientamos que você não terá despesa alguma com a participação na pesquisa;
- 1.7 Garantimos total sigilo das informações coletadas e asseguramos a privacidade e o anonimato dos/as participante/s. O material coletado será destinado à análise e o acesso aos dados é restrito à pesquisadora responsável, que garante a proteção dos mesmos, atenuando assim eventuais riscos de sua participação nessa pesquisa.
- 1.8 Por meio deste termo lhe são garantidos os seguintes direitos: 1) retirar o consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade; 2) solicitar a qualquer tempo, maiores esclarecimento sobre a pesquisa; 3) o sigilo absoluto de quaisquer informações que levem a identificação pessoal.
- 1.9 Esclarecemos que o/a participante tem a garantia expressa de liberdade de se recusar a qualquer momento, a responder questões que lhe causem constrangimento de alguma natureza em entrevistas e questionários;
- 1.10 Informamos que o/a participante tem o direito de pleitear indenização (reparação a danos imediatos ou futuros) em caso de dano advindo da pesquisa, em cumprimento à Resolução 466/2012.
- 1.11 Os dados coletados ficarão arquivados pelo prazo de cinco anos na UFG – Regional Jataí, sala 03 do prédio localizado na Rua Riachuelo, sala utilizada pelo Grupo de Estudos Trabalho na Educação Infantil, coordenado pela Professora Doutora Laís Leni de Oliveira Lima, então orientadora desta pesquisa, sendo que a responsabilidade de preservação e arquivamento deste material será da pesquisadora e da orientadora. O arquivamento faz-se necessário para investigações futuras, pois o grupo de estudos poderá realizar novas análises a partir deste material coletado. Neste caso pedimos que assinale abaixo autorizando ou não o seu consentimento para a guarda do material coletado. Se não autorizar o seu material não será arquivado.

() AUTORIZO a guarda do material coletado.

() NÃO AUTORIZO a guarda do material coletado.

Declaramos que toda nova pesquisa a ser feita com os dados será submetida para aprovação do CEP da instituição e, quando for o caso, da CONEP.

2 Consentimento da Participação na Pesquisa:

Eu,, inscrito(a) sob o RG/ CPF....., abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado “Trabalho docente na sociedade capitalista: concepções e práticas do professor alfabetizador”. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo pesquisador (a) responsável Amelioene Franco Rezende de Souza sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Jataí,..... de de

Assinatura por extenso do(a) participante

Amelioene Franco Rezende de Souza
Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável



APÊNDICE 6

TERMO DE ANUÊNCIA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

A Secretaria Municipal de Educação está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado “TRABALHO DOCENTE NA SOCIEDADE CAPITALISTA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DO PROFESSOR ALFABETIZADOR”, coordenado pela pesquisadora mestranda Amelioene Franco Rezende de Souza, desenvolvido em conjunto com sua orientadora Profa Dra. Laís Leni Oliveira Lima – Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) nível mestrado - Universidade Federal de Goiás (UFG) /Regional Jataí.

A Secretaria Municipal de Educação de Jataí (GO) assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa com a autorização da coleta de dados em algumas Instituições de Ensino Fundamental I na zona urbana deste município, durante os meses de setembro/2017 até novembro/2017.

Declaramos ciência de que nossa instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa, e requeremos o compromisso da pesquisadora responsável com o resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados.

Jataí, (GO) 05 de julho de 2017.

Assinatura/Carimbo do responsável pela instituição pesquisada

ANEXOS



UFG - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE GOIÁS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: TRABALHO DOCENTE NA SOCIEDADE CAPITALISTA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DO PROFESSOR ALFABETIZADOR

Pesquisador: AMELIOENE FRANCO REZENDE DE SOUZA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 70959317.6.0000.5083

Instituição Proponente: Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.206.898

Apresentação do Projeto:

O presente protocolo de pesquisa intitulado "TRABALHO DOCENTE NA SOCIEDADE CAPITALISTA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DO PROFESSOR ALFABETIZADOR" tem como pesquisador responsável AMELIOENE FRANCO REZENDE DE SOUZA é um projeto de pesquisa apresentado como exigência ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Acadêmico em Educação (UFG/CAJ) na linha de pesquisa de Políticas Educacionais, Gestão e Formação de Professores.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo principal do protocolo é: "Analisar as concepções e práticas do trabalho do professor alfabetizador tendo em vista as imposições e demandas impostas pelo capitalismo". Já como objetivo secundário, o protocolo apresenta os seguintes: a) conceituar historicamente as concepções e perspectivas epistemológicas que norteiam o processo de alfabetização na teoria pedagógica; b) identificar as contraposições entre as perspectivas construtivista e histórico-cultural referentes à alfabetização; c) conhecer as concepções e práticas dos professores alfabetizadores em relação ao ensino, a alfabetização, ao conhecimento e a aprendizagem, de maneira que garantam às crianças a apropriação da leitura e escrita; d) refletir a partir dos dados levantados, quais os desafios e as possibilidades dos docentes alfabetizadores no que se refere à oferta de um ensino e alfabetização de qualidade.

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131

Bairro: Campus Samambaia

CEP: 74.001-970

UF: GO

Município: GOIANIA

Telefone: (62)3521-1215

Fax: (62)3521-1163

E-mail: cep.prpi.ufg@gmail.com



UFG - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE GOIÁS



Continuação do Parecer: 2.206.898

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo a pesquisadora existem riscos mínimos para os participantes da pesquisa, por exemplo, possíveis constrangimentos uma vez que será realizada uma observação do cotidiano escolar e das práticas pedagógicas. Entretanto, a pesquisadora afirma que o máximo de cuidado para evitar que esses constrangimentos ocorram, serão tomados objetivando preservar os referidos trabalhadores e as instituições pesquisadas. Como benefícios afirma que "essa pesquisa poderá contribuir, com suas análises, para o debate sobre as influências e impactos das interferências impetradas na escola, que ao serem assimiladas, contribuem para a viabilização da lógica do mercado imposta pelo capitalismo. Não obstante a isso, poderá se somar a outros relevantes estudos que abordam essa temática, na tentativa de investigar e compreender a realidade que se apresenta".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisadora esclarece que para o desenvolvimento da pesquisa será realizado um estudo exploratório de cunho bibliográfico, além de serem analisados documentos oficiais. Será realizada, ainda uma pesquisa empírica, com uma "abordagem qualitativa e quantitativa, por meio de materiais já publicados e de questionários e entrevistas semiestruturadas com pelo menos dez professores (1º ano do ensino Fundamental I das escolas públicas municipais de Jataí-GO), sendo que o critério para a escolha das mesmas se dará com base nos dados referentes ao ano de 2015 do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)".

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram anexados as informações básicas sobre o projeto; TCLE com linguagem acessível aos professores; Projeto na íntegra; Certidão de Ata do CD que aprovou o projeto; Ata da Reunião do Colegiado de Curso que aprovou o projeto; Roteiro de perguntas dos questionários; Roteiro de perguntas das entrevistas; Termo de anuência da Secretária Municipal de Educação; Termo de compromisso assinado por todos os membros da pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Todos os documentos estão devidamente apresentados de acordo com as Resoluções CNS 466/12 e 510/16 e eu considero o protocolo aprovado, salvo melhor juízo deste Comitê.

Considerações Finais a critério do CEP:

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa/CEP-UFG considera o presente protocolo APROVADO, o mesmo foi considerado em acordo com os princípios éticos vigentes. Reiteramos a

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131

Bairro: Campus Samambaia

CEP: 74.001-970

UF: GO

Município: GOIANIA

Telefone: (62)3521-1215

Fax: (62)3521-1163

E-mail: cep.prpi.ufg@gmail.com



**UFG - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE GOIÁS**



Continuação do Parecer: 2.206.898

importância deste Parecer Consubstanciado, e lembramos que o(a) pesquisador(a) responsável deverá encaminhar ao CEP-UFG o Relatório Final baseado na conclusão do estudo e na incidência de publicações decorrentes deste, de acordo com o disposto na Resolução CNS n. 466/12. O prazo para entrega do Relatório é de até 30 dias após o encerramento da pesquisa, prevista para janeiro de 2019.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_956699.pdf	07/07/2017 19:32:53		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	07/07/2017 19:29:46	AMELIOENE FRANCO REZENDE DE SOUZA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	07/07/2017 19:29:04	AMELIOENE FRANCO REZENDE DE SOUZA	Aceito
Outros	Ataunidadeacademica.pdf	07/07/2017 19:27:01	AMELIOENE FRANCO REZENDE DE SOUZA	Aceito
Outros	Atacolegiado.pdf	07/07/2017 19:25:43	AMELIOENE FRANCO REZENDE DE SOUZA	Aceito
Outros	ROTEIROPARAOSERVACAODASINSTITUICOESPESQUISADAS.pdf	07/07/2017 19:24:45	AMELIOENE FRANCO REZENDE DE SOUZA	Aceito
Outros	QUESTIONARIO.pdf	07/07/2017 19:17:39	AMELIOENE FRANCO REZENDE DE SOUZA	Aceito
Outros	Roteiroentrevistas.pdf	07/07/2017 19:15:53	AMELIOENE FRANCO REZENDE DE SOUZA	Aceito
Outros	Termodeanuencia.pdf	07/07/2017 19:13:41	AMELIOENE FRANCO REZENDE DE SOUZA	Aceito
Outros	Termodecompromisso.pdf	07/07/2017 19:08:33	AMELIOENE FRANCO REZENDE DE SOUZA	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto.doc	07/07/2017 19:04:31	AMELIOENE FRANCO REZENDE DE SOUZA	Aceito

Situação do Parecer:

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131

Bairro: Campus Samambaia

CEP: 74.001-970

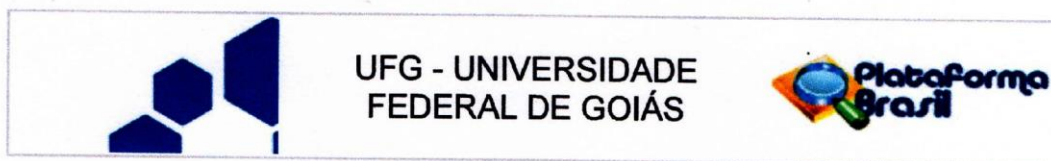
UF: GO

Município: GOIANIA

Telefone: (62)3521-1215

Fax: (62)3521-1163

E-mail: cep.prpi.ufg@gmail.com



Continuação do Parecer: 2.206.898

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

GOIANIA, 08 de Agosto de 2017

Assinado por:
João Batista de Souza
(Coordenador)

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131
Bairro: Campus Samambaia **CEP:** 74.001-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-1163 **E-mail:** cep.prpi.ufg@gmail.com